



# ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

Научно-практический журнал  
№ 1 (61) / 2023

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 ученого совета Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» в г. Ялте, протокол №3 от 29.03.2023 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)  
Анна Цимбал (компьютерная верстка)  
Дизайн: Геннадий Рогачёв,  
Елена Катранжи,  
Анна Максименко

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

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

Подписано к печати 07.04.2023 г.  
Дата выхода в свет 12.04.2023 г.  
Формат 70x100 1/16. Бумага офсетная.  
Услов. печ. лист. 16,0. Уч.-изд. лист. 18,0.  
Тираж 500 экз. Зак. № 8. 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 путем  
ксерокопирования и записи или компьютерного  
архивирования без письменного разрешения  
издателя.

© «Гуманитарные науки», 2023 г.

## Редакционная коллегия

**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 кафедры педагогики и педагогического мастерства Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте

**Богинская 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 педагогического мастерства 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»

**Болотова М. И.** – доктор педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации

**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 филологии и методики преподавания Гуманитарно-педагогической академии (филиал) ФГАОУ ВО «Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского» в г. Ялте, заместитель главного редактора

**Черный 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»

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

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

**Бура Л. В.** – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой 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»

**Савенков 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 of the Department of Pedagogics and Pedagogical Excellence, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Boginskaya Yu. 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 Pedagogical Excellence, 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

**Bolotova M. I.** – Doctor of Pedagogics, Associate Professor, FSBEI HE «Orenburg State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation

**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 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, Humanities and Education Science Academy (branch) of V. I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta

**Bura L. V.** – Candidate of Psychology, Associate Professor, Head 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**  
*ГЛУЗМАН А. В.* ..... 8

**ИСТОРИЯ,  
ТЕОРИЯ И МЕТОДОЛОГИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ**

*АНДРЕЕВА Ю. В.*  
Дидактическая концепция  
оптимизма: теоретические  
и прикладные аспекты..... 10

*МЕЗИНОВ В. Н.*  
Развитие цифровой  
компетентности будущего  
педагога в процессе  
обучения в вузе..... 17

*ЛЕСКОВА И. А.*  
Образ будущего как глубинный  
фактор формирования системы  
образования..... 22

*РЕЗЕР Т. М.,  
ПОПОВ П. М.*  
Оценка реализации  
государственной политики  
в сфере профилактики  
распространения кибераддикции  
в молодежной среде  
(на примере Республики Дагестан)... 30

*ШИРИНКИНА Е. В.*  
Инструментарий сторителлинга  
при разработке обучающих  
решений в педагогическом  
проектировании..... 40

*ПУПКОВА Н. Ф.*  
Базовая кафедра педагогических  
технологий: практический опыт.... 44

*ПРОЦЕНКО Е. Г.*  
Культурно-образовательная  
среда региона в процессе  
подготовки магистрантов..... 50

*ЗОТОВА Т. В.*  
Развитие мнемических  
способностей учеников  
начальной школы на уроках  
«Окружающий мир»..... 57

**МОДЕРНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ  
И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**

*ФАЛЕТРОВА О. М.*  
Подготовка будущих учителей  
музыки к профессиональной  
деятельности через овладение  
методическими компетенциями.... 64

*ГАРИПОВА Н. М.,  
КОМАРОВА А. Д.*  
Музыковедческие основания  
гендерного воспитания детей  
средствами музыки..... 70

*ЖДАНОВА Н. А.*  
Основы методики обучения детей  
импровизации в классе  
виолончели в детских  
музыкальных школах..... 78

*ГЛУЗМАН Н. А., СУПРУН А. А.*  
Содержание и структура  
профорекламационной  
компетентности будущих  
учителей-педагогов..... 82

*КАВУШЕВА М. И.*  
Research of Students' Civil  
and Patriotic Qualities:  
On the Material of Value  
and Self-Determination  
to the Historical Past and Modern  
Implementation of the Complex  
for "Ready for Labor and Defense"..... 89

*ЖУРАВЛЕВА О. И.*  
Коммуникативная подготовка  
студентов в условиях современной  
высшей школы ..... 93





<b>COLUMN OF CHIEF EDITOR</b>	
<i>GLUZMAN A. V.</i> .....	<b>8</b>
<b>HISTORY, THEORY AND METHODOLOGY OF PEDAGOGICAL EDUCATION</b>	
<i>ANDREEVA Y. V.</i>	
Didactic Concept of Optimism: Theoretical and Applied aspects.....	<b>10</b>
<i>MEZINOV V. N.</i>	
Development of Future Teacher's Digital Competence in the Process of Training in the Higher Educational Institution.....	<b>17</b>
<i>LESKOVA I. A.</i>	
The Image of Future as a Deep Factor in Education System Formation.....	<b>22</b>
<i>RESER T. M., POPOV P. M.</i>	
Assessment of State Policy Realization in the Sphere of Cyberaddiction Proliferation Prevention among Youth (by Example of Republic of Dagestan)	<b>30</b>
<i>SHIRINKINA E. V.</i>	
Toolkit of Storytelling for Developing Learning Solutions in Pedagogical Design.....	<b>40</b>
<i>PUPKOVA N. F.</i>	
Basic Chair of Pedagogical Technologies: Practical Experience.....	<b>44</b>
<i>PROTSENKO E. G.</i>	
Cultural and Educational Environment of a Region in the Process of Master's Students Training.....	<b>50</b>
<i>ZOTOVA T. V.</i>	
The Development of Mnemic Abilities of Primary School Students in the Lessons of the "World Around Us".....	<b>57</b>
<b>MODERNIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION: TRENDS AND DEVELOPMENT VECTORS</b>	
<i>FALETROVA O. M.</i>	
Training of Future Music Teachers for Professional Activity through Mastering Methodical Competencies	<b>64</b>
<i>GARIPOVA N. M., KOMAROVA A. D.</i>	
Musicological Bases of Gender Education of Children through Music	<b>70</b>
<i>ZHDANOVA N. A.</i>	
Fundamentals of Methods of Teaching Children Improvisation in Cello Class in Children Music Schools.....	<b>78</b>
<i>GLUZMAN N. A., SUPRUN A. A.</i>	
The Content and Structure of Professional Guidance Competence of the Future Teachers-Pedagogues.....	<b>82</b>
<i>KABYSHEVA M. I.</i>	
Research of Students' Civil and Patriotic Qualities: On the Material of Value and Self-Determination to the Historical Past and Modern Implementation of the Complex for "Ready for Labor and Defense"...	<b>89</b>
<i>ZHURAVLEVA O. I.</i>	
Communicative Training of Students in Modern Higher Education .....	<b>93</b>
<i>KARTASHOVA V. N.</i>	
Pedagogical Toolkit for Developing Students' Research Culture in Teaching Foreign Languages.....	<b>98</b>
<i>GLUZMAN A. A.</i>	
Portfolio Technology as a Tool to Improve Future Foreign Language Teachers' Training.....	<b>105</b>



**INCLUSIVE EDUCATION  
OF THE XXI CENTURY: THEORY,  
EXPERIENCE, PROSPECTS**

- KRIVTSOVA E. V.*  
Evaluation of the Demand  
for and the Quality of Provision  
of Social Services at Home  
to Elderly Citizens..... **115**
- TEMNIKOVA E. Y.,  
MALKOVA E. M.*  
STEM-technology  
in the Development  
of Tactile Gnosis in Preschool  
Children with Intellectual  
Disabilities..... **126**
- LOBACHEVA N. A.*  
Principles of Pedagogical  
Design of the Course “Rhetoric”  
in Inclusive Practice of Higher  
Education..... **131**
- DEMINA A. V.,  
ZHURAVSKAYA N. V.,  
SIROTININA R. L.*  
The Complex Approach  
to Organizing Work  
to Support Families  
with Children with Autism  
Spectrum Disorders (The Example  
of the Project “We are Together!”)... **137**

**THEORETICAL  
AND METHODOLOGICAL BASES  
AND MODERN PRACTICES  
OF PSYCHOLOGICAL SCIENCE**

- BOURDINA M. V.,  
VOLOBUEVA N. M.,  
SEREZHKO T. A.*  
Resilience of Students with Different  
Types of Emotional Attachment  
to Mothers..... **142**
- LUCHINKINA A. I.,  
LUCHINKINA I. S.*  
Peculiarities of Loneliness in the Net **152**

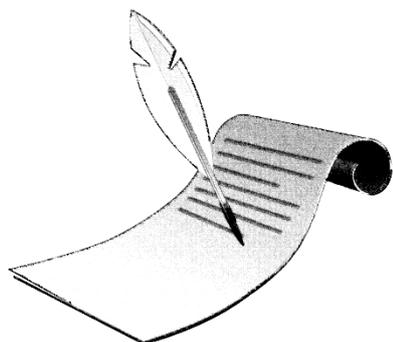
**PSYCHOLOGICAL SUPPORT  
OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

- DONTSOVA A. V.*  
Psychological Study  
of the Meaning of Religion  
in the Development of Personality.... **158**
- GLUZMANA A. V.,  
POROTNIKOVA E. I.*  
Meaningful Life Orientations  
of the Elderly as a Psychological  
and Pedagogical Problem..... **164**





## СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА



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

### УВАЖАЕМЫЕ ЧИТАТЕЛИ!

Предлагаем вашему вниманию первый в 2023 году выпуск научно-практического журнала «Гуманитарные науки». Сегодня, когда существуют критерии оценивания журналов и научных публикаций, трудно говорить о достоинствах журнала в обход общепринятым рейтинговым показателям. Каждый автор, направляя на рассмотрение результаты своих научных изысканий, рассчитывает не только на читателя, который сможет по достоинству оценить исследовательский материал. Важным условием при выборе журнала является его содержательная специфика в рамках заявленных отраслей науки и групп специальностей. Полагаем, что в том числе и она определяет приоритеты для авторов, представляющих свои статьи к публикации, и читателей, обращающихся к научному изданию для того, чтобы найти ответы на волнующие вопросы.

С гордостью вспоминаю 2000 год – год, когда в Крымском гуманитарном университете был основан научно-практический журнал «Гуманитарные науки». Тогда же и были определены стратегии развития журнала: его структура и направленность. Ключевыми ориентирами для нашего научного журнала стали возможности применения современных педагогических и психологических разработок, используемых на практике в образовательных организациях начальной и средней школы, в условиях подготовки специалистов в системе высшего и среднего профессионального образования.

Еще одним ключевым ориентиром для авторов издания стало региональное образование. Сегодня мы продолжаем уделять особое внимание лучшим образовательным практикам в регионах страны, в которых отражаются цивилизационные изменения, происходящие в ретроспективе и современном состоянии образования в поликультурных регионах Российской Федерации и в Республике Крым. Региональ-



ная педагогика интересна, в первую очередь, тем, что позволяет проследить многолетний процесс эффективного межэтнического взаимодействия, обнаруживает траектории успешной профессиональной коммуникации всех участников образовательного процесса – педагогов, обучающихся, родителей, в конечном счете предлагая бесценный опыт педагогической деятельности всем работникам образования, но в первую очередь – учителю и наставнику.

Отечественная педагогика всегда определяла роль педагога как центральную в организации образовательного процесса. Сегодня, когда Указом Президента 2023 год объявлен Годом педагога и наставника, вопросы, связанные с учебно-воспитательной работой воспитателя ДОУ, учителя общеобразовательной организации, преподавателя высшей школы и СПО стали особенно актуальны. Представляется, что Год педагога и наставника должен способствовать тому, чтобы подчеркнуть многозначную роль педагогических работников для российского общества, важность их наставнической деятельности. Реализуемые в течение Года мероприятия направлены на повышение престижа профессии воспитателя, учителя, преподавателя.

Внимание научной общественности и учителей-методистов уже привлечено к современному образовательному процессу и его наполняемости. Актуальными остаются вопросы о том, каким должно быть содержание, формы, средства и методы обучения, неразрывны ли они от процесса воспитания детей, подростков и молодых людей, каковы организационно-содержательные условия и дидактические основы развития наставничества и многие другие.

Вопросы наставничества рассмотрены авторами, чьи статьи представлены в настоящем выпуске журнала. Опираясь на традиции отечественной педагогики и передовые технологии, ученые из разных регионов России делятся авторскими методиками в организации педагогического процесса.

Попытки ученых – педагогов и практиков – в очередной раз предать научному осмыслению роль педагога как наставника определяются, прежде всего, политическими, социаль-

ными, экономическими, культурными изменениями в обществе. Неизменным остается одно – задача по сохранению культурных ценностей и традиций, приобщению к опыту старшего поколения. И в связи с этим большая ответственность лежит на преподавателях высшего образования, которые готовят новое поколение педагогических кадров для работы в дошкольных, общеобразовательных и профессиональных образовательных организациях.

Наставничество как способ сопровождения и поддержки ученика и студента – это долгий путь, который начинается с первых дней обучения и не заканчивается после прохождения обучающимся какого-либо образовательного этапа. Педагог-наставник создает особые педагогические условия для обучающихся, в определенной степени воздействуя на выбор пути индивидуального развития их собственного потенциала и собственных целей, потребностей и возможностей. Он становится значимой личностью в выборе будущей профессии, а в будущем – ориентиром для самосовершенствования на протяжении всей жизнедеятельности.

Как организована подготовка будущих учителей, каковы принципы работы педагога-психолога и социального педагога в современной школе, особенности обучения детей и подростков в инклюзивной среде – это вопросы, к которым чаще всего обращаются ученые, занимающиеся профессиональной деятельностью уже на протяжении многих лет, а также молодые исследователи, только начинающие свой путь в науке. Редакционная коллегия выражает благодарность всем коллегам, которые поделились результатами своих научных наблюдений на страницах нашего издания, и приглашает к продолжению сотрудничества в следующих выпусках научно-практического журнала «Гуманитарные науки».

*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



Ю. В. Андреева

УДК 37

### ДИДАКТИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ОПТИМИЗМА: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

В рамках научных интересов дидактики как теории и практики обучения находятся концептуальные основы и методика преподавания, а также результаты учения. В качестве приоритетного данное направление исходит из необходимости модернизации образования в современной России из нескольких проблемных моментов, определивших предмет и тему исследования.

Одним из проблемных моментов является поиск методик обучения, ориентированных на успех и связанную с ним радость значимого результата учебной деятельности, способных стать перспективными в отечественной педагогической науке и практике.

Поиск детерминирован необходимостью модернизации обучения, ориентированного на самостоятельное изучение учебной информации со стороны ученика, и дистанционной формой ее подачи – со стороны учителя. Метаморфозы российской системы образования четко обозначили данный проблемный момент и побудили к поиску педагогического содержания в выборе стратегии как учебной, так и преподавательской деятельности. Это связано с тем, что:

- успехи и неудачи в учебной деятельности во многом зависят от интерпретации учебных результатов; индивидуальных предпочтений в выборе их достижения или избегания;
- продуманная педагогическая стратегия требует установления соответствия педагогических требований ученическим возможностям; только при создании благоприятной педагогической среды ситуации успеха в учебной деятельности можно говорить о возможности оптимизма, понимаемого нами как ди-





намическое единство природной мотивации достижения успеха и приобретаемого интеллектуального навыка выхода из неудач;

– российская педагогика и образовательная практика на протяжении всей своей истории периодически исключает личные учебные результаты в качестве неперменной детерминанты эффективности образовательного процесса, и на сегодня отсутствует хотя бы примерный алгоритм индивидуально-приемлемых и социально значимых способов достижения успеха.

Вторым проблемным моментом является существенный недостаток в предметно-проблемном поле педагогики в целом и дидактики в частности, серьезных, вдумчивых, системных научных изысканий, посвященных данной теме. Между тем, педагогическая интерпретация оптимизма как стратегии достижения успеха (К. Муздыбаев [13]) и представление об учебных достижениях во взаимосвязи с созданием благоприятных педагогических условий ситуации успеха (А. С. Белкин [4]) в учебной деятельности уже предпринято как в педагогике, так и в психологии.

Третьим проблемным моментом исследования является необходимость выявления методологических основ изучения оптимизма как профессионально-личностного качества и дидактического навыка, приобретаемого в учении путем создания ситуации успеха. Реконструкция педагогической стратегии создания ситуации успеха в учебной деятельности представлена нами как частная авторская методика, содержащая ряд педагогических принципов и условий, реализуемых в учебной деятельности поэтапно и блочно.

Практическое воплощение научного интереса к оптимизму как профессионально-личностному качеству учителя и интеграция полученных научных результатов в пространство ситуации успеха предполагают анализ и систематизацию имеющегося в науке «предварительного знания» по избранной теме. Цель, материалы и методы исследования: научный анализ, педагогическая интерпретация и апробация авторской методики развития оптимизма.

*Теоретические аспекты.* Ретроспективный взгляд на проблему обнаруживает наличие нескольких зарубежных и отечественных концепций, рассматривавших отдельные аспекты учебной деятельности, что позволяет утверждать, что оптимизм включен в междисциплинарный контекст системы наук о человеке. В связи с этим подтверждается необходимость систематизации научных знаний и междисциплинарного подхода к проблеме исследования:

– в отечественной и зарубежной психологии оптимизм выступает элементом деятельности субъекта: а) как стратегия преодоления трудностей (Л. Анцыферова [2]) и как стратегия достижения (К. Муздыбаев [13]); б) как мотив (К. Роджерс [14]); Известны авторские психологические алгоритмы и педагогические технологии ориентировки на успех в учебной деятельности (А. С. Белкин [4], В. Ю. Питюков [17]). Представители когнитивного подхода в психологии обосновывают оптимизм в связи с позитивным переосмыслением реальности (Т. О. Гордеева [5], О. А. Сычев [16], М. Зелигман [6]);

– в философии оптимизм выступает в контексте религиозного переосмысления и личностного смысла (И. Ильин [7], В. Франкл [18]); в размышлениях о счастье человеческой жизни (И. Ильин [7], О. Больнов [19]), обнаруживает себя в целях и результатах существования в границах гедонистического, эвдемонистического и фелицитарного подходов (К. Роджерс [14], А. Макаренко [11]). Со времен античности внимание философов было сосредоточено на понимании счастья в связи с достижениями личности. Идеи, сочетающие в себе успех и счастье, получили дальнейшее развитие и научную развернутость в эпоху Нового времени: так, К. Г. Лейбниц ввел термин «оптимизм» (от лат. «наилучший») в научный оборот философии [9].

Постепенно в философии наметилось несколько противоречивых позиций: например, Ж.-Ж. Руссо все лучшее в человеке считал врожденным и абсолютным, но знал, люди не умеют пользоваться тем, чем наделила их природа, и зачастую все портят. Хотя предуп-



реждал, что при правильном воспитании достаточно следовать тому, чем наделила природа [9]. К. Маркс в качестве *первоначальных* выдвигал предварительное наличие благоприятных *внешних условий* для развития доброго начала в человеке. При этом он особо отмечал, что «человек, не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю» [12, с. 189]. В целом, оптимизм – врожденное свойство человека; с другой стороны, он может быть и приобретаемым качеством.

Исходя из данных философских предположений, мы можем предположить, что оптимизм – приобретаемое, социально детерминированное качество, но исходящее из врожденной мотивации достижения.

Возможно, не столь важно для педагогики является ли оптимизм приобретенным качеством или врожденным свойством человека, поскольку примирение данных позиций возможно в утверждении необходимости создания благоприятных условий его развития в случае врожденного свойства и формирования в случае приобретаемого качества.

Философия и психология не дадут забыть педагогике не только о внешних, но и о внутренних условиях генерализации оптимизма, его ресурсах. Так, в рамках экзистенциального направления в философии XX века усилия и стремления личности к лучшему рассматривались как главный критерий оптимизма-надежды на спасительный выход в преодолении трудностей. Так, О. Больнов [19], развивая фундаментальный онтологический подход к личности, активизировал поиск стратегии собственного бытия и впервые выявил проблему неподлинного существования как проявления духовно-практической пассивности личности. Ответом на данную проблему стал волюнтаристский подход в философии, провозгласивший волю, позже – нравственную волю важнейшим условием личной эффективности и активности (И. Ильин [7], В. Франкл [18]).

В отечественной философии темы «оптимизма» в религиозной парадигме касались представители философии жизни, в частности И. Ильин, считая его одновременно *врожденным даром* силы и *приобретаемым искусством* самоусиления личности (И. Ильин [7]).

В отечественной педагогике XX века проблема оптимизма обозначилась конкретно и четко, благодаря подходу А. С. Макаренко [11] с «оптимистической гипотезой» к каждой растущей, а значит, изменяющейся в процессе взросления, возмужания и воспитания личности. Его «теория завтрашней радости» получила дальнейшее развитие на примере учебной деятельности, благодаря «школе радости» В. А. Сухомлинского. Позже и в наши дни идея претерпела изменения, и теория коллектива А. С. Макаренко во главе с идеей «завтрашней радости» переросли в «радость сотрудничества» Ш. А. Амонашвили [3].

Что касается современной педагогической интерпретации оптимизма, то мы его можем раскрыть в связи с необходимостью наличия радости успеха и смыслов в учебной деятельности таким образом, чтобы внешний процесс учения не оставался в рамках механического заучивания знаний, а перерос во внутренний процесс познания, учения как деятельности с интересом и увлечением. Педагогике известны такие методики обучения (Ш. Амонашвили [3], А. С. Белкин [4], К. Роджерс [14]).

Прикладные аспекты. В целом междисциплинарный подход и детальный научный анализ позволяет заключить, что оптимизм – определенная педагогическая позиция к учебным трудностям детей, основанная на позитивном отношении, мышлении, эмоциональном реагировании и действии, связанная с верой в успех и силу человеческой природы ребенка, в скрытые возможности и силы в природной мотивации достижения.

На основе научного анализа по теме исследования мы выделили несколько методик обучения оптимизму.

Приведем в пример выявленную на основе анализа гуманистического подхода методику К. Роджерса. Мы можем утверждать, что



в ней в основе обучения оптимизму лежит врожденный мотив достижения успеха, который требует своей активизации в значимых ситуациях учения. Такие ситуации позволяют ребенку справляться не только с учебными, но и с жизненными трудностями своими силами. К. Роджерс подробно рассматривал процесс создания лично-значимой ситуации учения. Значимое учение – это благоприятные педагогические условия, в которых:

- учитель-фасилитатор, организатор, помощник и старший друг, «значимый другой» оказывает помощь в форме подсказки или скрытой инструкции;

- учитель открыт общению, конгруэнтен в учебно-педагогическом воздействии на ученика, что способствует переходу одностороннего педагогического воздействия, авторитарного влияния в процесс учебно-педагогического взаимодействия, построенного не по принципу: «учитель-ученик», а по гуманистическому принципу взаимодействия: «человек-человек». Итак, открытость учителя во взаимодействии;

- эмпатия, принятие – со стороны учителя и возможность быть собой – со стороны ученика;

- гуманистический характер обучения («мягкие» навыки общения);

- отношения сотрудничества и творчества в учебно-педагогическом взаимодействии. Учителю в нем отведена роль помощника, консультанта, советчика и старшего друга (К. Роджерс).

Основой продуктивного учебно-педагогического взаимодействия учителя и учеников становится здесь оказание позитивного влияния и скрытой помощи, переходящей во взаимопомощь и сотрудничество. В педагогической практике это означает обеспечение эффективности продвижения учеников к намеченной цели учения при помощи гуманных педагогических методов.

Карл Роджерс считал, что учение – это не механический набор и накопление знаний, умений и навыков, а изменение чувственно-когнитивного опыта личности, в процессе кото-

рого происходит ее развитие. Безусловно, педагогическая система К. Роджерса была гуманистически ориентированной на любовь, познание, общение, самореализацию и творчество в учебном процессе. Основной целью учения должно выступать освоение навыков продуктивной мыслительной деятельности. В основе обучения лежит *личностная значимость учения*, познание как понимание, эмоциональное постижение и самооценка собственных знаний силами самих учеников [14].

Оптимистически-ориентированное мировоззрение Карла Роджерса на учебный процесс близко по духу и созвучно по идеям отечественному педагогу, нашему современнику Ш. А. Амонашвили, который, в свою очередь, предложил учение со смыслом и выявил для этого 5 средств побуждения детей к учению без принуждения, среди них [3, с. 6]:

- трудность цели;
- учебно-педагогическое сотрудничество в ее достижении;
- отказ от практики плохих отметок, качественная оценка результатов работы;
- возможность выбора учебного задания;
- урок как коллективное творчество и совместное учебно-педагогическое «произведение», побуждающее к развитию ученических способностей к самоанализу, самооценке и переоценке, защита каждого ребенка как личности.

Ш. А. Амонашвили исходит из допущения *личностного смысла учения*, который есть у каждого ребенка, и считает, что на него и надо опираться в образовательном процессе. Если такого личного смысла нет, то надо помочь ребенку его обрести. В частности, он считает, что «любовь и преданность учителя каждому ребенку, чувство глубокой ответственности перед его судьбой, стремление к пониманию каждого ребенка» придает учению личностный смысл [3, с. 6; с. 37].

В таких условиях растущая личность будет способна учиться не по принуждению, а по собственному желанию и свободному выбору. Если обучение строить без учета личностных особенностей и потребностей детей,



Таблица 1

Результаты апробации авторской методики обучения оптимизму  
(Результаты апробации частной дидактики оптимизма)

Этапы	Методы	Критерии
I этап	Техника «вычерпывания плюсов» (по Д. Карнеги)	Когнитивный: способность адекватно оценивать свои силы в ситуации преодоления трудностей на пути к успеху, ориентироваться в ситуации успеха и неудач; адекватно относиться к достигнутым результатам; и при этом знать, что делать в случае неудачи, способность к конструктивному самовыражению в творчестве
II этап	Техника авансирования доверием (по А. С. Макаренку)	Эмотивный: способность держаться спокойно и уверенно, сдерживаться в негативных проявлениях, сохранять настроение и позитивный настрой
III этап	Техника эмоциональной поддержки дополняется действенной помощью. Учебное взаимодействие может принимать формы: консультации, совета, подсказки, скрытой инструкции, анонсирования (по А. Белкину, В. Питюкову, К. Роджерсу)	Поведенческий: умение устанавливать контакт и взаимодействие, переходящее в сотрудничество, шутить и смеяться, преодолевать трудности своими силами, стремиться к успеху и достигать его
IV этап	Процесс создания ситуации успеха выстраивается как ряд педагогических техник («система малых успехов», позитивное подкрепление, лестница успеха)	Модель оптимизма как навык позитивного мышления, эмоционального реагирования и действия

то учитель, осуществляющий такое обучение, будет уверен, что ученик обязательно будет ему сопротивляться, а поэтому будет принуждать его к учению строгими педагогическими требованиями. III. Амонашвили является сторонником и продолжателем идеи любви к детям Я. Корчака и В. Сухомлинского.

На основе имеющихся способов организации педагогического процесса нами разработана своя частная методика (табл. 1). Процесс обучения здесь выстроен и проходит поэтапно. На каждом этапе осуществляется одна или несколько психотехник и педагогических приемов.

Практическая апробация полученных результатов проходила в Академии ВЭГУ г. Уфы в с 2003 по 2020 учебные годы. Исследование проводилось со студентами младших курсов педагогических специальностей и охватывало 250 человек.

На сегодняшний день недостаточно обучающих программ и педагогических технологий, ориентированных на радость и успех в

учебной деятельности. Но работа в этом направлении ведется активнее за рубежом и в рамках психологии (например, программа обучения оптимизму М. Зелигмана). Нам не приходилось встретить обучающую программу, широко используемую в России и исключительно в рамках педагогики, до сих пор этому вопросу не уделялось должное внимание.

Однако, на наш взгляд:

– оптимизму можно научиться через познание (и как вариант – интуитивное постижение) себя и окружение, через общение, переходящее в конструктивное взаимодействие и творческую деятельность. Функциями познания выступают позитивный анализ, синтез, сравнение, планирование и преобразование к лучшему. Это и есть дидактика оптимизма;

– принципы взаимодействия и скрытой помощи, анализа и понимания причин неудач, свободы выбора, ответственности и адекватной оценки учебных результатов в условиях преодоления учебных трудностей на пу-



ти к успеху являются общими положениями, которыми необходимо руководствоваться в дидактике оптимизма;

– субъекты учебно-педагогического взаимодействия включаются в создание ситуаций успеха по типам радости; объединяются отношениями поддержки, взаимопомощи, доверия и успешности в условиях преодоления учебных трудностей;

– ситуация успеха переживается, осмысливается и оценивается в учебной деятельности, и тем самым способствует освоению позитивных навыков мышления, эмоционального реагирования и действия. В свою очередь, ситуация успеха достигается тогда, когда в коллективе установятся гуманные отношения: доверие, эмпатия, принятие, любовь, безоценочное слушание, взаимопомощь, обеспечивая «благоприятный психологический климат» (термин К. Роджерса);

– в качестве критериев развития оптимизма мы выделили: деятельностный – способность управлять своим поведением, способность к преодолению трудностей на пути к успеху; эмоциональный – способность владеть эмоциями; когнитивный – способность определять трудности, соизмерять с ними свои силы, анализировать и понимать причины неудач.

У каждого критерия были свои показатели. Когнитивный – способность адекватно оценивать свои силы, соизмеряя их с трудностями на пути к успеху, ориентироваться в ситуации неудачи; адекватно относиться к уже достигнутым результатам; и при этом знать, что делать в случае неудачи, способность к конструктивному диалогу в общении и конструктивному самовыражению в творчестве. Поведенческий – умение устанавливать контакт и взаимодействие, переходящее в сотрудничество, использовать юмор как личностный ресурс, преодолевать трудности своими силами, стремиться к успеху и достигать его. Эмотивный критерий – способность держаться спокойно и уверенно, сдерживаться в негативных проявлениях, сохранять настроение и позитивный деловой настрой.

Авторское понимание оптимизма как приобретаемого качества личности, основанного

на природной мотивации достижения успеха, предполагает, что оптимизму можно научиться.

Дидактика оптимизма понимается нами как комплексная методика исследования, опирающаяся на методологию экзистенциально-гуманистического подхода в целом и на изучение, анализ, обобщение и педагогическую интерпретацию научной литературы, а также на разработку и практическую апробацию педагогических основ развития оптимизма у будущего учителя.

Результаты исследования подтверждают необходимость создания ситуации успеха в образовательном процессе вуза. Ситуация успеха выступает как совокупность педагогических приемов гуманистической направленности, среди которых снятие страха, система малых успехов, эмоциональная поддержка, похвала, действенная помощь в форме скрытой инструкции, подсказки, совета и др.

Оптимизм понимается как навык позитивного мышления, эмоционального реагирования и действия, который развивается путем включения обучающихся и педагогов в процесс создания ситуации успеха.

Ситуация успеха служит благоприятной авторской методикой организации учебной деятельности, в которой можно научиться оптимизму путем просвещения и познания (на определенном этапе – с помощью интуитивного постижения) самого себя и окружения. Здесь функциями познания выступают позитивное мышление – позитивный анализ, синтез, сравнение, планирование и преобразование к лучшему

*Научная новизна* представленного подхода состоит в том, что он дает возможность на основе создания ситуаций успеха по типам радости развить у студентов оптимизм в учении как навык позитивного мышления, эмоционального реагирования и действия по достижению успеха и преодолению неудач в учебной деятельности.

#### **АННОТАЦИЯ**

Актуальность темы обусловлена отсутствием педагогических трактовок оптимизма и необходимостью выявления его педагогического содержания. Цель исследования: науч-



ный анализ, педагогическая интерпретация и апробация авторской методики развития оптимизма. Материалы и методы: на основе анализа научной литературы определены основные подходы к возможности обучения оптимизму; дана педагогическая трактовка оптимизму как стратегии достижения успеха. Результаты исследования и их обсуждение. Предложена авторская методика обучения оптимизму как навыку позитивного мышления, эмоционального реагирования и действия по достижению успеха в учении. Оптимизм как природное свойство и как приобретаемое качество подтверждает гипотезу о том, что оптимизму можно обучиться, что одинаково требует создания ситуации успеха как благоприятной педагогической возможности и частной авторской методики.

**Ключевые слова:** дидактика оптимизма, обучение, успех, стратегия достижения, оптимизм.

#### SUMMARY

Introduction. The relevance of the topic is due to the lack of pedagogical interpretations of optimism and the need to identify its pedagogical content. The purpose of the study: scientific analysis, pedagogical interpretation and approbation of the author's methodology for the development of optimism. Materials and methods. Based on the analysis of scientific literature, the main approaches to the possibility of learning optimism are determined; given a pedagogical interpretation of optimism as a strategy for achieving success. Results of the study and their discussion. The author's method of teaching optimism as a skill of positive thinking, emotional response and action to achieve success in learning is proposed. Conclusion. optimism as a natural property and as an acquired quality confirms the hypothesis that optimism can be learned, which equally requires the creation of a situation of success as a favorable pedagogical opportunity and a private author's technique.

**Key words:** didactics of optimism, learning, success, achievement strategy, optimism.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Ю. В. Создание ситуации успеха как воплощение идеи оптимизма: педагогическая интерпретация теории М. Зелигмана // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2013. – № 2. – С. 17–21.

2. Анцыферова Л. И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуации и психологическая защита // Психологический журнал. – 1994. – Т. 15. – № 1. – С. 3–18.

3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества: книга для учителя. – Киев: Освита, 1991. – 111 с.

4. Белкин А. С. Ситуация успеха: кн. для учителя // Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 1997. – 185 с.

5. Гордеева Т. О., Осин Е. Н., Шевяхова В. Ю. Диагностика оптимизма как стиля объяснения успехов и неудач. Опросник СТОУН. – М.: Смысл, 2009. – 220 с.

6. Зелигман М. Как научиться оптимизму. – М.: Вече, 1997. – С. 261–262.

7. Ильин И. А. Поющее сердце. Книга тихих созерцаний. – М.: Дарь, 2021. – 320 с.

8. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. – М.: Прогресс: Кооператив «Голос», 1990. – 281 с.

9. Лейбниц Г. В. Опыты теодицеи и благодати божией, свободе человека и начале зла: соч. в 10 т. – М.: Мысль, 1989. – Т. 4. – С. 49–413.

10. Макаренко А. С. Методика воспитательной работы. Избранные труды. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 249 с.

11. Маркс К., Энгельс Ф. Капитал: соч. в 30 т. – М.: Госполитиздат, 1954. – Т. 23. – С. 188–189.

12. Муздыбаев К. Стратегии совладания с жизненными трудностями. Теоретический анализ // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1998. – Т. 1. – № 2.

13. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2019. – 527 с.

14. Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании. – СПб.: Газ. «Шк. и жизнь», 1912. – 491 с.

15. Сычёв О. А. Психология оптимизма: учебно-методическое пособие к спецкурсу. – Бийск: БПГУ им. В. М. Шукшина, 2008. – 69 с.

16. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: учеб.-практ пособие. – М.: Гном-Пресс, Моск. город. пед. о-во, 1999. – 192 с.



17. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

18. Bollnow O. Die padagogische Atmosphere: Untersuchungen uber die gefuhl-smasigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. – Essen: Die Blaue Eule, 2001. – 112 p.

19. Seligman M. E. P. Learned Optimism. – N.Y.: Knopf, 1991.



**В. Н. Мезинов**

УДК 378.1

## **РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ**

В последнее десятилетие современная действительность формирует новые запросы к системе образования, наблюдается повышенный интерес к цифровой компетентности выпускников вуза в связи с переходом к цифровой экономике, активизируется процесс обновления образовательной парадигмы, предъявляются новые требования уровню цифровых компетенций у будущего учителя.

Формирование новых способов взаимодействия человека с цифровым миром связано с серьезными изменениями в системе образования. В результате цифровизации образования учебный процесс становится более гибким, учитываются личностные особенности каждого студента, которые сами формируют запрос на знания и включаются в процесс обучения в удобное для них время.

Процесс перехода к цифровой экономике предъявляет особые требования не только к уровню сформированности компетенций будущих специалистов, но и к уровню их индивидуального и личностного развития, интеллектуальной и социальной мобильности.

Актуальность исследования растет с тем, что цифровые технологии становятся центральной частью повседневной учебной работы; учителя вынуждены переосмысливать и трансформировать прежние образовательные традиции с помощью цифровых технологий. Эти проблемы создали значительные потребности для школ в отношении разработки стратегий поддержки цифровых компетенций, необходимых для обеспечения высококачественного преподавания и обучения.

Существуют различные подходы к определению понятия «цифровая компетентность», характеризующиеся измерениями с позиций когнитивной, реляционной и социальной теорий [5; 8; 16].

Цифровая компетентность в научной литературе часто относится к навыкам и грамотности, необходимым среднему гражданину, чтобы иметь возможность учиться и ориентироваться в цифровом обществе знаний [3] и характеризуется как набор знаний, навыков, отношений, способностей, стратегий и осведомленности, которые требуются при использовании информационных и коммуникационных технологий и цифровых медиа для выполнения задач [4].

Это предполагает грамотность в отношении информации и данных, общение и сотрудничество, осведомленность в области средств массовой информации, создание цифрового контента, безопасное, критическое и ответственное применение и взаимодействие с цифровыми технологиями для обучения, работы и участия в жизни общества.

Цифровая компетентность учителя проявляется в необычных организационных системах и действует в рамках богатых образовательных традиций, что увеличивает сложность, когда компетентность применяется в образовательном контексте [13].



Цифровая компетентность, учитывая ее интегральную природу, часто рассматривается как включающая технологические, когнитивные и этические элементы, интегрированные в контекст ее существования [7], наличие у учителей дидактических и технологических знаний, позволяющих им использовать цифровые технологии в своей профессиональной практике, навыков и отношений, необходимых учителю для эффективного использования ИКТ [9].

В эмпирических исследованиях Л. Иломаки и др. цифровая компетентность учителя – это знания, умения, навыки, мотивация, а также способность применять информационные технологии в профессиональной деятельности [19].

Таким образом, мы определяем цифровую компетентность учителя как набор знаний, навыков, компетенций и отношений, которыми должны обладать педагоги, чтобы критически, динамично и творчески использовать ИКТ в своих классах для достижения образовательных целей.

Проблеме формирования цифровой компетентности учителя посвящено множество работ как российских, так и зарубежных ученых.

На актуальность цифровой подготовки учителей в контексте информатизации и цифровизации современного педагогического образования обращает внимание Р. Ф. Ахтариева [1].

В работах Н. В. Барсуковой и др. отмечается необходимость формирования определенного уровня цифровой компетентности будущего учителя в области цифровых технологий. Авторы подчеркивают важность коммуникационных и сетевых технологий, показывают целесообразность овладения мобильными и интерактивными образовательными технологиями [2], чтобы повысить эффективность обучения и заинтересованность учащихся в освоении нового материала.

Одни ученые [10] подчеркивают, что формат образовательной деятельности постоянно меняется. В связи с этим будущему учителю необходимо знание современных цифровых технологий. Другие предупреждают, что циф-

ровизация образования может негативно сказаться на формировании базовых методологических основ преподавания и воспитания учащихся [6].

Все это делает цифровую компетентность учителя динамичной и постоянно развивающейся, что требует ее частого пересмотра в контексте непрерывного образования. Существуют некоторые разногласия по поводу содержания и структуры цифровой компетентности учителя, что препятствует ее полному формированию и развитию. В образовательной теории и практике они чаще всего сводятся к:

- непониманию и, следовательно, неспособности отличить системную подготовку специалистов (в основном технических специальностей) в области информационных технологий, подготовку будущих учителей по информационным технологиям и другим предметам в качестве пользователей этих технологий;

- неспособности учесть возможности компетентностного подхода при проектировании целей и ожидаемых результатов образования, а также неспособности определить основные элементы каждой компетенции;

- неопределенности в отношении концептуальных рамок цифровой компетенции учителя и возможностей его полного включения в профессиональную деятельность.

В 2021–2022 учебном году на базе Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина мы провели эмпирическое исследование. Общая численность испытуемых составила 114 студентов 2 курса, получающих образование по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Методы исследования: наблюдение, сравнительные исследования, синтез современных методов формирования цифровых компетенций обучающихся, анализ научной, педагогической и методической литературы; изучение и внедрение различных подходов, программ, мобильных устройств для развития цифровой компетентности студентов, моделирование различных подходов и педагогических ситуаций, осмысление собственного опыта.



В ходе проведения эксперимента были реализованы следующие приемы и методы:

– компьютерная ролевая игра. К наиболее популярным компьютерным играм относятся ролевые игры, стратегии в реальном времени, стрелялки и файтинги, приключенческие игры, экшн-игры, головоломки и шахматы [18]. Обучение на основе цифровых игр включает в себя действия, которые могут варьироваться от выполнения очень простых задач до развития сложных навыков решения проблем. При выборе игр следует учитывать следующую информацию: возраст, характеристики, пол, конкурентоспособность и предыдущий игровой опыт обучающихся. Видеоигры могут помочь студентам развить компьютерные навыки, которые могут им понадобиться в профессиональной деятельности. Обучение на основе цифровых игр может повысить учебную мотивацию учащихся [11], успеваемость [14]; снизить когнитивную нагрузку [15]. Использование данного метода предназначено для вовлечения учащихся в образовательный опыт для достижения конкретных целей и результатов обучения, социализации, обеспечения обратной связи. Преподаватель выполняет роли организатора, фасилитатора, тьютора.

– самостоятельная работа с обучающими программами, например, Moodle. Это бесплатная программная платформа с открытым исходным кодом, которая включает в себя электронное обучение на ESL и EFL. С точки зрения обучения Moodle можно использовать для создания онлайн-курсов, которые предоставляют возможности для взаимодействия и общения между учащимися и преподавателями. В исследованиях [15; 16] отмечается: Moodle позволяет управлять контентом (курсами, домашними заданиями) и позволяет выполнять как синхронизированное (посредством чата или видеоконференции), так и несинхронизированное (форум, сообщение, блог) сотрудничество;

– метод группового взаимодействия (дискуссия, метод творческой группы, работа в группах сменного состава, технология взаимодействия и т. д.). Работа в группах на платфор-

ме Webinar имеет различные инструменты для общения между учащимися [17], которую мы рассматриваем как технологическую инфраструктуру, поддерживающую образовательную деятельность. Основными инструментами, используемыми нами на занятиях, были сервисы для создания интерактивных заданий (kahoot, mentimeter, mural, miro и др.); онлайн-материалы, включающие учебную программу, задания и интерактивные учебные модули; управление курсом с помощью отправки домашних заданий, мгновенной оценки и сводки успеваемости учащихся; осуществление взаимодействия со студентами по электронной почте.

Этот метод активизирует диалог, взаимодействие, направленные на результат. Студенты в ходе исследования демонстрировали самосознание и способность размышлять над поставленной задачей в группе;

– создание и анализ конкретных педагогических ситуаций, в которых активируются навыки общения, групповое взаимодействие, проблемное решение задач, актуализирующие ту или иную мотивацию взаимодействия, преодоления трудностей, достижения успеха, рефлексии. Метод ориентирован на обучающегося, в большей степени основан на эмпатии и в нем делается упор на совместное принятие решений в обучении. В большинстве случаев студентам предварительно предоставлялся доступ к списку обстоятельств, лежащих в основе реальных или воображаемых ситуаций. Предполагалось, что студенты должны определить существенные и второстепенные факты, выбрать основные проблемы и разработать стратегии и рекомендации относительно дальнейших шагов, при этом акцент делался на индивидуальной работе обучающихся на основе коллективных усилий. В этом процессе роль преподавателя сводится к мониторингу и контролю.

С целью выявления результатов исследования мы использовали метод экспертных оценок. В качестве экспертов нами были выбраны преподаватели вуза, им было предложено оценить (проранжировать) студентов по следующим позициям:



– умение ориентироваться в инструментальных средствах по созданию электронных образовательных ресурсов;

– способность различать основные виды цифровых образовательных ресурсов и применять их на соответствующих этапах учебного занятия;

– способность проектировать учебное занятие с использованием цифровых средств.

– умение применять ИКТ в области своей области знаний;

– умение идентифицировать, организовывать, извлекать, хранить и анализировать информацию и цифровой контент, оценивая его назначение.

Результаты по группе экспертов из 10 человек представлены в таблице 1.

Таблица 1

**Результаты по группе экспертов из 10 человек**

Эксперты	Оцениваемые умения				
	1	2	3	4	5
1	1	2	3	1	2
2	2	4	5	3	1
3	1	2	3	3	2
4	1	3	3	4	2
5	2	3	4	3	1
6	2	3	3	1	2
7	2	4	5	3	1
8	1	2	3	3	2
9	2	4	5	3	1
10	1	4	3	2	1
<b>Итоговое ранжирование (после процедуры стандартизации)</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>

Определение коэффициента Спирмена  $R_s = 0,83$  показало, что согласованность мнений данных экспертов достаточно высока и статистически значима.

Анализ результатов проведенного исследования свидетельствует о том, что переход к модели цифрового образования сопровождается качественно новыми изменениями разнонаправленных отношений субъектов образовательного процесса. В результате цифровиза-

ции образования учебный процесс становится более гибким, учитываются личностные особенности каждого студента, которые сами формируют запрос на знания и включаются в процесс обучения в удобное для них время.

Проведенное исследование позволило сформулировать следующие рекомендации будущему учителю с целью развития цифровой компетентности:

– необходимо приобретать установки, модели поведения, которые нужно формировать и развивать в самообразовательной деятельности;

– должен знать и уметь, как идентифицировать, организовывать, извлекать, хранить и анализировать информацию и цифровой контент, оценивая его назначение;

– освоить общение в цифровой среде, делиться ресурсами и инструментами, взаимодействовать и участвовать в сообществах и сетях;

– уметь создавать и редактировать новый контент, связывать и перерабатывать предыдущие знания, создавать мультимедийный контент и компьютерное программирование.

**АННОТАЦИЯ**

Актуальность исследования проистекает из необходимости формирования определенного уровня цифровой компетентности будущего учителя, так как цифровые технологии становятся центральной частью повседневной учебной работы. В статье раскрывается сущность понятий «цифровизация», «цифровая компетентность будущего учителя», представлены результаты эмпирического исследования. Проведенное исследование показало, что развитие цифровой компетентности будущего учителя должно быть направлено на интеграцию навыков работы с современными информационно-коммуникационными технологиями и различными цифровыми медиа; возможность критически оценивать медиа-контент и знать преимущества и недостатки цифровых медиа; адекватное использование цифровых средств и возможностей для эффективной коммуникации в различных контекстах; умелое использование информационных технологий и цифровых ресурсов в различных учебных ситуациях.



**Ключевые слова:** цифровизация, цифровая компетентность, цифровая компетентность будущего педагога, цифровые технологии, система образования.

#### SUMMARY

The relevance of the research stems from the need to form a certain level of digital competence of the future teacher, as digital technologies are becoming a central part of everyday educational work. The article reveals the essence of the concepts of “digitalization”, “digital competence of the future teacher”, presents the results of an empirical study. The conducted research has shown that the development of the digital competence of the future teacher should be aimed at integrating the skills of working with modern information and communication technologies and various digital media; the ability to critically evaluate media content and know the advantages and disadvantages of digital media; adequate use of digital tools and opportunities for effective communication in various contexts; skillful use of information technology and digital resources in various educational situations.

**Key words:** digitalization, digital competence, digital competence of the future teacher, digital technologies, education system.

#### ЛИТЕРАТУРА

- Ахтариева Р. Ф. Определение форсайт компетенций, необходимых учителю в условиях цифровизации образования // Развитие профессиональных компетенций учителя: основные проблемы и ценности: сб. научн. тр. V междунаrodn. форума по пед. образ. (Казань, 29–31 мая 2019 г.). – Казань: Отечество, 2019. – С. 69–73.
- Барсукова Н. В. К вопросу о роли учителя (педагога) и его цифровой компетенции в условиях интенсивного применения цифровых образовательных технологий // Педагогическое образование. – 2022. – Т. 3. – № 1. – С. 139–147.
- Бороненко Т. А., Федотова В. С. Исследование цифровой компетентности педагогов в условиях цифровизации образовательной среды школы // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2021. – Т. 27. – № 1. – С. 51–61.
- Вайндорф-Сысоева М. Е. Цифровое обучение в контексте современного образования: практика применения. – М.: Диона, 2020. – 244 с.
- Жуева А. Г. Технология развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения в процессе профильной подготовки в вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – № 5. – URL: <https://mir-nauki.com/PDF/34PDMN521>.
- Жуева А. Г. Методологические основы развития информационной компетентности будущих педагогов профессионального обучения // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 3. – С. 35–47.
- Заровняева В. И. Информационная активность педагога в цифровой образовательной среде // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2019. – Т. 8. – № 4 (29). – С. 86–88.
- Зеер Э. Ф., Церковникова Н. Г., Третьякова В. С. Цифровое поколение в контексте прогнозирования профессионального будущего // Образование и наука. – 2021. – Т. 23. – № 6. – С. 153–184.
- Зинченко Ю. П., Дорожкин Е. М., Зеер Э. Ф. Психолого-педагогические основания прогнозирования будущего профессионального образования: векторы развития // Образование и наука. – 2020. – Т. 22. – № 3. – С. 11–35.
- Колыхматов В. И. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. – 2019. – № 8 (174). – С. 91–95.
- Круглов В. В., Волкова Д. Л. Потенциалы и риски цифровой среды для воспитания в дистанционном образовании // Народное образование. – 2020. – № 5 (1482). – С. 89–93.
- Любезнова Л. В. От терминологии к терминосистеме в цифровом образовании // Современные векторы развития образования: актуальные проблемы и перспективные решения: сб. науч. тр.: материалы XI Международ. науч.-практич. конф. «Шамовские педа-



гогические чтения научной школы Управления образовательными системами» (25 января 2019 г.): в 2 ч. – М.: Знания; МПГУ, 2019. – Ч. 2. – С. 400–404.

13. Манузина Е. Б., Хорошилова М. В., Артемьева С. И. Уровень цифровой компетентности студентов как условие готовности будущих педагогов к использованию цифровых технологий в учебном процессе // Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2022. – Т. 11. – № 1. – С. 33–43.

14. Москалюк В. С. Необходимость цифровизации российского образования // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 10 (45). – С. 12–15.

15. Неборский Е. В. Подготовка педагогов для эпохи 4.0: цифровая компетентность как базовый компонент // Потенциал историко-образовательного знания в психолого-педагогической подготовке будущего учителя: сб. научн. трудов международн. науч.-практ. конф. – М., 2021. – С. 122–126.

16. Никулина Т. В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Информационно-коммуникационные технологии в образовании. – 2018. – № 8. – С. 107–113.

17. Сериков В. В., Царапкина Ю. М. особенности формирования компетентности будущих педагогов профессионального обучения аграрного профиля в условиях цифровой трансформации образования // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2022. – № 1. – С. 77–81.

18. Ячина Н. П., Фернандез О. Г. Развитие цифровой компетентности будущего педагога в образовательном пространстве вуза // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: проблемы высшего образования. – 2018. – № 1. – С. 134–138.

19. Pomaki L., Lakkala M., Kantosalo A. & Paavola S. Digital competence – an emergent boundary concept for policy and educational research // Education and Information Technologies. – 2011. – 21 (3). – С. 655–679. URL: <https://doi.org/10.1007/s10639-014-9346-4>.

**И. А. Лескова**

УДК 37.013

## ОБРАЗ БУДУЩЕГО КАК ГЛУБИННЫЙ ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

*Ни одно разумное решение  
не может быть принято без учета того,  
каким мир станет в будущем*  
А. Азимов

Современное образование столкнулось с вызовами времени, но адекватный ответ на них пока не найден, об этом красноречиво свидетельствует негативная оценка качества образования со стороны работодателей и общества в целом. Вызов времени есть форма кризиса, при котором в силу его глубины и масштаба привычный ракурс видения проблем и существующий арсенал инструментов мышления и деятельности, используемых для их решения, утратил свою эффективность. Возникает необходимость перехода от репродукции привычных способов видения проблем к новым способам их понимания, а также необходимость разработки новых инструментов мышления и деятельности. Этим определена актуальность данного исследования, в котором предложен инструмент мышления, обеспечивающий новый ракурс видения и оценки проблем образования, новую основу их решения.

В качестве инструмента мышления рассматривается образ будущего. Речь идет не о частном образе будущего (индивидуальном, какой-либо сферы деятельности), имеется в виду феномен общественного сознания – образ будущего, определяющий направленность изменений всех сфер жизни общества. С этого ракурса появляется возможность рассматривать образование как элемент смысловой картины развития общества (в соразмерности смысловому целому). Инструментальная функция образа будущего состоит в рефлексии смыслов, т. е. это инструмент рефлексии смыслов (не



дискурса, языковых конструкций, а смыслов), обеспечивающий широкий, масштабный взгляд на объект исследования и формирование основы полипредметного синтеза знаний, что необходимо для решения современных проблем, отличающихся высоким уровнем системной сложности.

Цель статьи – концептуализация образа будущего, выявление его инструментальных возможностей применительно к сфере образования.

В современной науке и общественном сознании тема будущего чрезвычайно актуальна. Тому есть глубинная причина – смена онтологических оснований культуры. В сознании общества состоялся переход от понимания бытия как давно ставшего, свершившегося к пониманию бытия как становящегося. Это выразило себя переходом от классической картины мира, философии и науки к постнеклассической картине мира, философии и науке. Будущее стали мыслить как вариативное и творимое, а не как линейно предопределенное продолженное настоящее. Актуальность получили разнообразные формы работы с будущим. Например, исследования будущего – «научная область, изучающая многообразие присутствия будущего в настоящем» [9, с. 16] (осознание будущего, ориентация на будущее, отношение к удаленной перспективе, проективность, фьючерсная грамотность, предвосхищение). Методы форсайтных исследований: ««фабрики мысли» – Think Tanks, связывающие прогностику с управлением, метод Delphi как прогнозический механизм, метод сценарирования и метод «Дорожных карт» [4, с. 76]. Развивается проектирование желаемого будущего (инжиниринг), стратегическое прогнозирование и пр.

В научных исследованиях, посвященных образу будущего ([7; 8; 9; 11; 12; 14] и др.), авторы отмечают его особенность как объекта осмысления: «будущее еще не существует» [14, с. 64]; рассматривают различие способов получения представлений о нем: прогнозирование и футурология [12, с. 100]; методологический статус образа будущего как предиктора развития и функционирования как «одного из

главных регуляторов процессов жизнедеятельности» человека в современном постиндустриальном обществе [11, с. 4]. Констатируют междисциплинарный характер современных исследований будущего, их связь «с другими крупными исследовательскими программами: теориями информационного общества, проблемой демаркации научного и венаучного знания, трансдисциплинарными исследованиями» [2, с. 86]. Обращают внимание на внутреннюю связь образа будущего и образования, например, А. Г. Асмолов определяет образование как «проектирование будущего» или «образование из будущего» [2]. С. Н. Жаров выделяет два измерения образа будущего: смысловое (образ будущего как исток смысла) и инструментальное (образ будущего как «практически значимый прогноз, карта проблемных ситуаций, с которыми предстоит справляться с помощью полученных в обучении знаний и навыков» [8, с. 21]).

В целом анализ современных исследований по данной теме показал:

1. Преимущественно прагматичный характер теоретических и практических построений будущего, так как их значимость поставлена в зависимость от оценки реализуемости прагматичных интересов (индивидуальных, корпоративных, общества, сообществ и пр.).

2. Наличие неопределенности в представлениях о будущем. «Нас ждет какое-то совершенно иное будущее, но что именно нас ожидает – не понимает практически никто» [10, с. 2]. «Будущее глобального образования – это огромное поле неопределенности» [5, с. 14].

Такая неопределенность в представлении о будущем объясняется отсутствием опоры на объективные основания образа будущего, которые еще не стали предметом исследования, равно как еще не рассматривались инструментальные возможности этого образа применительно к системе образования, что составляет новизну нашего исследования.

*Способы существования образа будущего.* Образ будущего есть форма знания о будущем, интегрирующая его существенные параметры – концептуальные признаки (т. е.



характерные, дающие смысл). Он возникает в сознании общества как целостное схватывание (самодостраивание) будущего, что расширяет пределы сознаваемого мира, конституирует причину развития, которая в будущем.

Как форма знания о будущем образ будущего есть разделяемое знание, «распределенное» между множеством носителей – членов общества. Оно имплицитно присутствует в сознании общества и каждого его члена, потому образ будущего в равной мере объективен и субъективен, не умозрачен, а дан в опыте, будучи включен в задачу понимания побуждает определенным образом думать, интерпретировать, имеет мотивирующее значение, порождая личное отношение к будущему и личностные смыслы.

Можно выделить два способа существования образа будущего:

1. Образ возможностного будущего (стратегический, потенциальный).

Это образ эпохального начинания, выражает смысл эпохи как духовно-локальной целостности. Он объясняет общий смысл и направленность всех совершающихся в обществе процессов (ради чего?). Например, имперское развитие Древнего Рима направлял образ будущего «Рим как глава вселенной». Ромул, основатель Рима: «Иди и возвести римлянам: так хотяг небожители, чтобы мой Рим был главою вселенной» (Тит Ливий). Эпоха христианского средневековья формировалась в пространстве образа будущего как Царства Божьего: совершенное состояние человечества, идеальное устройство внешнего и внутреннего мира человека.

Образ возможностного будущего не возникает путем экстраполяции от наличного, он не выводим из текущей реальности жизни общества, но являет относительно целостную картину будущего, показывая горизонт возможного развития общества. Его сущностной характеристикой является свободное действие. Новые смыслы в содержании образа возможностного будущего прообразуют эскиз будущего без опоры на наличное настоящее, что созидает независимое от него свободное действие как потенциал развития общества. Только

свободное действие способно породить качественно новые материальные и культурные формы, которыми осуществляется развитие общества. Отсюда следует стратегическая задача образования: готовить человеческие ресурсы развития общества. Качественная определенность как человеческих ресурсов, так и системы их подготовки предзаданы образом будущего. Такой ракурс рассмотрения образования является новым.

Образ возможностного будущего как инструмент рефлексии смыслов: 1. Позволяет выявить конститутивную основу разнородных фактов и процессов, связанных с миром человека, логическую матрицу их вмещения (поскольку они формируются в логике смысла образа будущего). 2. Дает возможность сжать разнородную информацию в целостную картину связей, раскрывая тот смысл, место, роль и значение, которое имеет образование в смысловой картине развития общества.

2. Образ вероятностного будущего (тактический, актуальный).

Опирается на представление о будущем как продолженном настоящем, потому не порождает независимое от него свободное действие, а значит, содержит минимальный потенциал развития, обеспечивающий только очередной шаг претворения в жизнь эпохально значимого образа будущего. Развитие общества осуществляется сменой тактических образов будущего, каждый из которых соразмерен образу будущего эпохального масштаба как носителю «причины, которая в будущем».

*Применительно к образованию.* Конструкция и структура системы образования, качественная определенность его содержания формируются в логике смысла стратегического образа будущего (эпохального масштаба). И такowymi они остаются весь период его актуальности, т. е. всю эпоху, тогда как цели и задачи этапов развития образования определяются уже вероятностным, т. е. актуальным, тактическим образом будущего.

Источником образа будущего выступает историческое сознание общества, под которым понимают «движение социальной природы человека, т. е. надбиологический способ его су-



ществования» [3, с. 7]. Историческое сознание совмещает «три временные проекции данного общества: его родовое прошлое (генезис), его видовое настоящее (данная фаза общественной эволюции) и его прозреваемое будущее (вытекающее из явного и неявного целеполагания)» [3, с. 5]. Следовательно, образ будущего возникает в ходе естественного процесса развития исторического сознания общества. Общность временных проекций (порядков культуры прошлого, настоящего, будущего) в индивидуальных сознаниях членов общества, выступая фактором коммуникативной связности, обеспечивает тот уровень их организации, с которого возникает, как эмерджентное свойство, сознание общества. Этот процесс детерминирован онтологической картиной эпохи (представления о возникновении и устройстве мира, о том, что правильно, подлинно, ценно и т. п.). Потому объективным основанием образа будущего как одной из трех временных проекций в историческом сознании общества, является онтология эпохи. Онтологическая картина имплицитно заложена во всех элементах материальной и духовной культуры, обеспечивая этим внутреннюю связность эпохи как духовно-локальной целостности весь период ее существования. Потому образ будущего как ракурс осмысления образования в силу своей онтологической укорененности обеспечивает целостность, масштабность, системность и глубину понимания проблем и задач образования.

Инструментальная функция образа будущего состоит в рефлексии смыслов. Образ возможностного будущего как «фиксированная точка отсчета в будущем» (В. Э. Франкл) есть объективное основание такой рефлексии. Этот образ, показывая смысловую картину развития общества, позволяет мыслить в «длинном» времени, что определяет максимальный масштаб и системность видения предмета изучения, помещенного в эту смысловую целостность, а объективность и глубину его понимания обеспечивает онтологическое основание образа будущего.

*Схема организации рефлексии: онтологическое основание → образ возможностного будущего → конструкция системы образования.*

Рассмотрим по этой схеме традиционную систему образования с целью выявить ее концептуальный каркас (конструкцию). Данная система в своих основах сложилась в эпоху Нового времени, потому первым компонентом схемы рефлексии должна стать онтологическая картина той эпохи. Ее организующим началом было представление о внеположности мира и человека. Мир существует независимо от человека и явлен ему в фундаментальной разделенности: феноменальный мир (доступный наблюдению, чувственному восприятию, изменчивый) и универсалии объективного мира как основания мира феноменального. Основание неизменно, находится за пределами чувственного восприятия и постигаемо только разумом. Из этого следует, что онтологическим основанием образа будущего той эпохи выступает разделение между феноменальным и объективным миром или субъективным и объективным миром.

Необходимо принять во внимание, онтология – это не теоретическая абстракция, имеющая смысл только для специалистов, это практика жизни. Человек «понимает себя из предварительного понимания бытия мира» [1, с. 98]. Представление о внеположности мира и человека и есть то предварительное понимание бытия мира, из которого человек той эпохи понимал себя. Об этом наглядно свидетельствует факт, что на основании разделения между субъективным и объективным миром в Новое время был выстроен и мир технологий, и социальные структуры, вместе с ним возникшие, включая систему образования. Тотальность влияния онтологических представлений объясняется их конститутивной функцией. Они конституируют организованность сознания общества и каждого его члена, потому имплицитно присутствуют в каждом элементе материальной и духовной культуры эпохи, что влияет на все создаваемое обществом и одновременно идентифицирует его принадлежность эпохе.

Психологическая сущность разделения между субъективным и объективным миром раскрыта С. Л. Рубинштейном. Отправным пунктом работы сознания, пишет он, является



чувственность, ибо она «непосредственно вплетена во взаимодействие человека с окружающим миром» [13, с. 283]. Но разделение между субъективным и объективным «выключает» из мира чувственность и этим отрывает сознание от действительности. Оно берет ее уже не как «фактическую непосредственную данность бытия... а как фиктивную непосредственную данность сознания» [13, с. 284], т. е. рационально.

Таким образом, разделение, о котором идет речь, рационализирует сознание общества «выключением» из мира чувственности (она не исчезает, но меняется ее оценка, ее данные как субъективно значимые нивелируются). Следовательно, историческому сознанию той эпохи и проекции будущего в нем присуща рационализованность, что наглядно показывает сравнение образов будущего Средневековой эпохи и Нового времени.

Сознанию средневекового общества образ будущего виделся как Царство Божье: идеальное устройство внешнего и внутреннего мира человека, совершенное состояние человечества. Этот образ утратил свою актуальность на переходе к эпохе Нового времени и стал в историческом сознании общества элементом временной проекции прошлого, материалом строительства нового. В Новое время сознание общества, будучи рационализировано, выхолостило из образа Царства Божьего все, что не могло быть рационально обосновано. Процесс преобразования души человека и процесс духовного преобразования общества на пути к Царству Божьему иррациональны по своему характеру. Получив в историческом сознании общества рациональную обоснованность, процесс преобразования общества трансформировался в путь преобразования природного и человеческого мира. И этот путь вел уже не к Царству Божьему, а к Царству Человека: совершенный человек, совершенное общество, вечный мир. Таков образ будущего эпохи Нового времени, он есть секуляризованная интерпретация средневекового образа будущего. В схеме организации рефлексии – это второй компонент схемы, ее третий компонент – конструкция (концептуальный каркас) традиционной системы образования.

Конструкция есть система отношений между базовыми элементами. В системе образования они имеют концептуальный характер, что позволяет рассматривать ее конструкцию как концептуальный каркас. Конструкция традиционной системы образования предзадана концептуальными признаками (параметрами) образа будущего как Царства Человека: 1) процесс всеобщего искоренения невежества; 2) установление господства человека для всеобщего процветания и благоденствия; 3) приближение человека к долголетию или бессмертию. Ценностными ориентирами и смыслами, что они содержат, определены ответы на базовые для образования вопросы «Кого учить?», «Чему учить?», «Как учить?», «Зачем учить?». Ответами на них сформирована конструкция = концептуальный каркас традиционной системы образования.

Концептуальный каркас традиционной системы образования. «Зачем учить?» и «Кого учить?» – вопросы стратегического значения, потому ответ на них неизменно актуален на протяжении всей эпохи.

Ответ на вопрос «Кого учить?» формирует содержание антропологического измерения образования. Исходно вопрос-ответ связаны с представлением о природе человека. Эскиз будущего как Царства Человека выстроен на представлении, что природа человека нецелостна и несовершенна. Она нецелостна, ибо мыслится в логике разделения между субъективным и объективным. Как существо природное человек субъективен и непостоянен, не отличает существенное от несущественного, но как существо духовное он разумен [6]. Нецелостность природы человека – признак ее несовершенства. Путь к Царству Человека есть путь к ее совершенству, ибо движение от невежества человека к его господству и долголетию – это путь от себя несовершенного к целостности и совершенству своей природы. «Человек не бывает от природы тем, чем он должен быть <...> Он должен привести свою единичность в соответствие со своей разумной стороной <...> поднять свое отдельное существо до своей всеобщей природы – образовать себя» [6, с. 65].



Система образования, выстроенная в этой онтологии, ориентирована не на реального человека, а на абстрактного индивида, абстрактного субъекта, что составляет содержание антропологического измерения образования и ответ на вопрос «кого учить?». Как следствие, базовым элементом концептуального каркаса традиционной системы образования становится методологическая стратегия взгляда на человека извне. В логике этой стратегии выхолащивается его индивидуально-личностная самобытность. Значит, индивидуальные, личностные, субъектные феномены соединяются не с живым конкретным человеком, они абстрагируются от него. Это позволяет их опредмечивать, объективировать, выделять общие для всех свойства (типически релевантные) и тем самым сводить индивидуальность, личность, субъектность человека к этим общим свойствам и даже представить их в виде перечня.

Таким образом, в методологической стратегии взгляда на человека извне способом построения понятий индивидуальность, личность, субъектность является пересечение общих свойств. Такое пересечение абстрактно, существует вне конкретной индивидуальности, к нему можно сводить все многообразие личностных, индивидуальных феноменов, применять логические процедуры, его можно включать в причинно-следственные цепочки рассуждений и выводов. Тем самым в обучении человеку самой конструкцией системы образования предзадана позиция объекта (общие свойства, что предзаданы, не вытекают из природы конкретного человека, а привносятся извне, что определяет его объектность) и тип субъект-объектных отношений.

Следующий базовый элемент концептуального каркаса: знание как основополагающий принцип системы обучения. Он отвечает на вопрос «зачем учить?», а в обучении обеспечивает разделение между субъективным и объективным миром. Путь от невежества к совершенству и долголетию, всеобщему процветанию и благоденствию есть стратегический ответ на вопрос «зачем учить?». Этот путь лежит через знание – классическое рациональное

научное знание. Оно абстрактно – сохраняет свое значение вне конкретных обстоятельств, объективно – его содержание определяется только свойствами объекта, оно типически релевантно. Такое знание не имеет связи с «Я», с живой действительностью, не дает человеку возможность вложить в него свое значение, не способствует познанию себя. Тем самым в обучении человек оперирует абстрактным знанием, «выключающим» чувственность, что обеспечивает разделение между субъективным и объективным миром.

Чему и как учить – вопросы тактического значения, потому содержание ответов на них обновляется в логике меняющихся текущих целей и задач образования, обусловленных сменой потребностей и запросов общества.

Способность человека к воспроизводству как психологическая основа системы обучения – следующий конструктивный компонент традиционной системы образования. Его определяет ответ на вопрос «чему учить?». Этот вопрос ставит перед необходимостью конкретизировать содержательный компонент процесса обучения – установить отвечающий логике запросных потребностей общества перечень предметных областей, предметов в содержании образования. Психологическим «знаменателем» этого перечня есть способность человека к воспроизводству, ибо человек, как субъект обучения, усваивая научные знания и общеизвестные способы действия, ничего своего в познание не привносит, а только воспроизводит данный ему абстрактный образец. Следовательно, базовый опыт, получаемый им в обучении, это опыт воспроизводства, потому способность человека к воспроизводству выступает элементом концептуального каркаса системы обучения.

Организирующий принцип образовательного процесса «подача знаний – применение знаний» еще один конструктивный компонент традиционной системы образования. Он отвечает на вопрос «Как учить?» и определяет логически различные стадии освоения содержания образования. Первая стадия: усвоение знаний (образцы знаний, типичные схемы опыта, мо-



дели поведения) = знание воспроизводится в сознании. Вторая стадия: учимся знанию применять = воспроизводим практически. Поскольку в этом процессе человек в познание ничего своего не привносит, то его активность есть активность абстрактного субъекта, а не конкретного человека, она развивается извне внутрь (а не изнутри вовне), потому образовательный результат возникает не как продукт внутренней работы, а как продукт присвоения.

*Антропологическое измерение образовательного результата.* Образ будущего как инструмент рефлексии смыслов позволил выявить конструктивные элементы концептуального каркаса традиционной системы образования. Он остается неизменным всю эпоху, несмотря на регулярность обновления содержания и методов обучения, национальные особенности систем образования тех стран, культурно-историческому развитию которых эта эпоха свойственна. Устойчивость концептуального каркаса в культурно-историческом времени эпохи обеспечивает образованию возможность производить человеческие ресурсы развития общества.

В эпоху Нового времени таким ресурсом развития был, используя метафоруобраз, «человек-винтик» в механизме производства и общественном механизме. Это основной ресурс осуществления научно-технического и социального прогресса, процесса индустриализации. «Человек-винтик» эффективно действует в границах внешних предписаний (в обучении в этом качестве функционируют инструктивно-репродуктивные формы учебной деятельности и пр.), его деятельность внешне детерминирована, значит, он действует не от собственного лица, а является лишь непосредственным субъектом действия. При этом есть главный субъект – тот, кто устанавливает предписания. Возникает распределенная субъектность. Она определяет рациональный характер организации деятельности (рационально организованы акты рассуждения и действия), такая деятельность имеет жесткие рамки, включающие человека в качестве элемента («винтика»). В этом

состоит специфика мира технологий той эпохи и социальных структур, возникших вместе с ним.

«Человеку-винтику» присущ неценностный, обезличенный характер отношений с миром. Такой человек значим для общества только в функциональном измерении, а не в полноте своих способностей и индивидуально-личностной самобытности. Его опыт реальности не содержит ощущения включенности в живой исторический процесс. Этому способствует укоренившаяся в сознании общества той эпохи идея современности, она возникает вместе с образом будущего как Царства Человека. Современность мыслится в отрыве от прошлого и будущего, как момент меняющийся и уникальный. В логике образа будущего такой отрыв объясняется тем, что на пути из невежества к Царству Человека прошлое оценивается как состояние невежества, тем самым оно утрачивает свою самоценность. Потом становится возможно выбирать из него только полезные современности знания и опыт (они и включаются в содержание образования). Рациональность такого выбора фрагментирует прошлое, превращая его в материал для современности и ослабляя в человеческом опыте реальности ощущение включенности в живой исторический процесс. Итогом станет массовая культура, атомизация общества, проблемы идентичности и пр.

Современное общество живет в условиях другой эпохи, состоялся переход от Нового к Новейшему времени. А новая эпоха → это новая онтология → изменения в историческом сознании общества и новый образ будущего, который, однако, на данный момент в сознании общества еще не обрел свою переживаемую предметность. Тогда как «старый» образ будущего еще не стал прошлым, он трансформировался и активно (агрессивно) претендует на статус пути развития общества, породив конфликт ценностно-смысловых полей двух образов будущего (нового и старого) как двух путей развития общества. В образовании этот конфликт имеет форму кризиса. Оно «топчется на месте», ибо поток инновационных преоб-



разований не приводит к качественным изменениям образовательного результата. Это обусловлено тем, что современная система образования, несмотря на многочисленные трансформации, сохранила концептуальный каркас традиционной системы образования, а он не отвечает реалиям современной жизни, как и образовательный результат, который им предзадан. Качественно новый образовательный результат может быть получен в системе образования, концептуальный каркас которой спроектирован на новых онтологических основаниях. Конфликт двух образов будущего, новый образ будущего и предзаданная им конструкция системы образования рассматриваются во второй части статьи.

#### АННОТАЦИЯ

Проведена концептуализация понятия «образ будущего», выявлено его онтологическое основание и инструментальные возможности. Показана обусловленность концептуального каркаса системы образования параметрами образа будущего. В качестве примера рассматривается концептуальный каркас традиционной системы образования.

**Ключевые слова:** инструмент рефлексии смыслов, онтология, образ будущего, параметры будущего, концептуальный каркас.

#### SUMMARY

The concept of “image of the future” is conceptualized, its ontological basis and instrumental capabilities are revealed. The conditionality of the conceptual framework of the education system by the parameters of the image of the future is shown. The conceptual framework of the traditional education system is considered as an example.

**Key words:** instrument of reflection of meanings, ontology, image of the future, parameters of the future, conceptual framework.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алехнович А. С. Событие субъективности: между самопроектом и миропроеком // Вестник ВГУ. Серия: Философия. – 2018. – № 4 (30). – С. 96–103.
2. Асмолов А. Г. Образование – это проектирование будущего // Образовательная политика. – 2011. – № 4 (54). – С. 2–5.

3. Барг М. А. Эпохи и идеи: становление историзма. – М.: Мысль, 1987. – 348 с.

4. Буданов В. Г. Постнеклассические основы управления будущим // Научный результат. Социология и управление. – 2014. – Т. 1. – № 1. – С. 72–78.

5. Будущее образования: глобальная повестка. Доклад о глобальной повестке образования, подготовленный в рамках деятельности Re-Engineering Futures Group [Электронный ресурс]. – М., 2013. – 208 с. – URL: <https://ouzs.ru/upload/iblock/e46/e4677181a1bb70c38fdffa4b68628986.pdf> (дата обращения: 19.10.2022).

6. Гегель Г. В. Ф. Философская пропедевтика. Работы разных лет: в 2 т. – М.: Мысль, 1971. – Т. 2. – С. 61–67.

7. Динабург С. Р. Современные исследования будущего: между утопией и форсайтом // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Культура. История. Философия. Право. – 2016. – № 3. – С. 86–97.

8. Жаров С. Н. Образование и образ будущего // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2015. – № 4. – С. 21–26.

9. Желтикова И. В. Исследования будущего и место в них концепта «образ будущего» // Философская мысль. – 2020. – № 2. – С. 15–32.

10. Образование для сложного общества: «Образовательные экосистемы для общественной трансформации». Доклад Global Education Futures «Образование для сложного мира: зачем, чему и как». Доклад о форуме Global Education Leaders' Partnership Moscow [Электронный ресурс]. – 2018. – 212 с. – URL: [https://rosuchebnik.ru/upload/service/obrazovanie\\_dlya\\_slojnogo\\_obshestva.pdf](https://rosuchebnik.ru/upload/service/obrazovanie_dlya_slojnogo_obshestva.pdf).

11. Петрова В. Н. Образ будущего как предиктор профессионального развития: авторефер. дисс. ... д-ра психологии // Нац. исслед. Том. гос. ун-т. – Томск, 2019. – 32 с.

12. Пирожкова С. В. Предсказание, прогноз, сценарий: к вопросу о разнообразии результатов исследования будущего // Философия науки и техники. – 2016. – Т. 21. – № 2. – С. 111–129.



13. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

14. Урсул А. Д., Урсул Т. А. Будущее как проблема научного исследования // Стратегические приоритеты. – 2016. – № 2 (10). – С. 63–83.



**Т. М. Резер, П. М. Попов**

УДК 159.99

## **ОЦЕНКА РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ В СФЕРЕ ПРОФИЛАКТИКИ РАСПРОСТРАНЕНИЯ КИБЕРАДДИКЦИИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ (НА ПРИМЕРЕ РЕСПУБЛИКИ ДАГЕСТАН)**

В условиях глобальной цифровизации деятельности человека в XXI веке информационные технологии стремительно проникают во все сферы его жизни. Всемирная паутина сети Интернет позволяет представителям современного общества осуществлять коммуникативную, профессиональную, учебную и иные виды деятельности. Однако следует отметить, что помимо неоспоримой пользы информационные технологии могут таить в себе и большое количество опасностей, особенно для неокрепшей психики детей и молодых людей. Одной из самых распространенных проблем взаимодействия человека с компьютерной средой является кибераддикция, проявляющаяся в патологической зависимости человека от ком-

пьютерных игр. Так, согласно исследованиям, проведенным профессором Питсбургского университета К. С. Янг, уже в 2000 году от 10 до 14 % компьютерных пользователей являлись зависимыми [1].

Современные дети и молодежь выступают наиболее распространенной и активной группой пользователей технологических девайсов. Приводимые цифры опросов фонда «Общественное мнение» показывают, что от общего числа россиян, использующих сеть Интернет в 2017–2018 году, молодые люди составили 48 % пользователей [2]. Согласно данным исследований, проведенным компанией Mediascore в 2020 году, доля пользователей сети Интернет в возрасте от 12 до 24 лет в России составила 97,1 % пользователей [3]. Поэтому необходимо понимать, что молодые люди в меру специфических психовозрастных особенностей являются сенситивной социальной группой в наибольшей степени подверженной формированию зависимости.

Решение проблемы формирования кибераддикции в молодежной среде заключается в проведении системной государственной политики, направленной на своевременную профилактику зависимости от технологических девайсов. Например, в странах Азиатско-Тихоокеанского региона, где кибераддикция уже давно признана заболеванием на официальном уровне, ведется активная профилактика данной проблемы среди детей и молодых людей.

В Корее разработана программа Nighttime Shutdown, направленная на борьбу с кибераддикцией с учетом возрастных ограничений, закрытия доступа к игровому контенту и снижения скорости интернета при длительной игре.

Китай в рамках борьбы с кибераддикцией открывает лагеря принудительного лечения и реализует программу позитивного обучения подростков посредством целостных социальных программ – P.A.T.H.S. Во Вьетнаме введены жесткие ограничения для Интернет-провайдеров, не позволяющие геймерам осуществлять игровую деятельность в период с 10 вечера до 8 утра, и т. д. [4].

США и страны Европейского региона также реализуют программы профилактики ки-



бераддиктивного поведения. Во Франции, начиная с 2018 года, действует запрет на посещение школ со смартфонами. В США и Великобритании профилактическая деятельность направлена на воспитание медиаграмотности у молодых людей, что способствует снижению рисков возникновения зависимости от игровой среды [5; 6].

Однако международный анализ превентивной работы по профилактике кибераддиктивных паттернов поведения, приведенный в исследованиях Д. Дж. Кусс, А. М. Кристенсен, М. Д. Гриффитс, М. А. Трувала, О. Лопес-Фернандес, М. Реннольдсон и др. [7; 8], указывает на:

- скудность систематических исследований, направленных на профилактику кибераддикции;

- отсутствие в западных исследованиях систематической программы профилактики кибераддикции и пропаганду программ, направленных на лечение и профилактику широкого спектра поведенческих зависимостей, а не разработку конкретных процедур лечения в зависимости от типа киберзависимого поведения;

- отсутствие данных оценки и скрининга кибераддикции на уровне образовательных учреждений [8].

В России, несмотря на то, что кибераддикция официально не признана заболеванием, деятельность по ее профилактике закреплена законодательно. Так, например, еще в Национальной стратегии действий в интересах детей, утвержденной Указом Президента РФ № 761 в 2012 году, профилактика интернет-зависимости была включена в блок по обеспечению информационной безопасности детей [9].

Отечественными учеными разрабатываются и реализуются программы и технологии профилактики поведенческих зависимостей, связанных с использованием Интернета и технологических девайсов. Однако они, как правило, носят локальный разрозненный характер, не имеют широкого распространения и не выходят за рамки отдельно взятых исследований [10; 11].

Проведенное нами ранее исследование нормативно-правовой регламентации вопро-

сов профилактики кибераддикции позволяет сделать вывод, что на территории Российской Федерации государственная политика в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде реализуется как на федеральном, так и на региональном уровнях и имеет определенные особенности [12]. Государственную политику в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде следует рассматривать как:

- целенаправленную деятельность органов государственной власти, включающую систему принципов и мер нормативно-правового, экономического, информационно-образовательного, организационного, управленческого и иного превентивного характера;

- профилактическое направление государственной политики в сфере своевременного воспитания медиаграмотности у молодежи;

- создание условий государством для эффективной самореализации и повышения уровня потенциала молодежи в целях противодействия распространения зависимости от компьютерных игр.

В качестве ключевых особенностей реализации государственной политики в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде следует выделить следующие направления и виды деятельности:

1. Профилактика распространения кибераддикции в молодежной среде в российском нормативно-правовом поле реализуется в рамках законодательства в сфере обеспечения информационной безопасности детей и защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.

2. Государственная политика в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде является составной частью национальных стратегий и целей, реализуемых в сфере обеспечения информационной безопасности детей.

3. Под молодежью в отечественном законодательстве понимают социально-демографическую группу в возрастном диапазоне от 14 до 30 лет, выделяемую на основе совокупности возрастных, психофизиологических и социокультурных особенностей. Соответ-



ственно под молодежной средой понимают социально-политическое пространство взаимодействия субъектов данной возрастной категории.

4. Российская нормативно-правовая действительность не признает кибераддикцию заболеванием на официальном уровне и не содержит термина кибераддикция, вместо которого отмечается наличие более объемного термина интернет-зависимость, включающего широкий спектр проблем киберзависимого поведения.

5. Основой деятельности по профилактике распространения кибераддикции в молодежной среде является формирование медиаграмотности детей, медеакомпетентности родителей и работников организаций детства [12].

Вышеперечисленные особенности оказывают определенный отпечаток на практическую реализацию государственной политики в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде. Так, отсутствие признания кибераддикции заболеванием и законодательно закрепленного термина «кибераддикция» не позволяет учитывать специфические особенности проблемы зависимости от компьютерных игр и вызывает терминологические и нормативно-правовые противоречия.

Нормативно-правовые коллизии федерального характера неминуемо накладывают отпечаток и проявляются практически на нижележащем уровне. В таком случае логичным является вопрос оценки практической реализации государственной политики в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде на региональном уровне. Оценку регионального уровня реализации государственной политики в сфере профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде будем проводить на примере Республики Дагестан. Следует понимать, что поиск решения данной проблемы не может ограничиваться описанием статистических данных, а требует проведения дополнительного исследования.

Цель исследования заключается в оценке реализации региональной государственной политики в сфере профилактики распростране-

ния кибераддикции в молодежной среде и разработке практических рекомендаций по ее совершенствованию.

Результаты исследования показали, что деятельность по профилактике кибераддикции в молодежной среде на территории Республики Дагестан реализуется в рамках законодательства об обеспечении информационной безопасности детей и защиты их от информации. Региональный уровень нормативно-правового обеспечения вопросов профилактики распространения кибераддикции в молодежной среде включает региональные законодательные акты, программы и проекты, а также локальные ведомственные акты субъектов, участвующих в обеспечении деятельности по профилактике интернет-зависимости. Соответственно, в целях оценки предшествующих периодов и действующего законодательства в данной сфере анализу подверглись региональные и ведомственные законодательные акты, программы и проекты Республики Дагестан, лежащие в сфере обеспечения информационной безопасности детей [13; 14; 15; 16; 17; 18; 19]. В таблице 1 представлены основные из них.

Анализ регионального законодательства Республики Дагестан в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде показал, что планы и программы, реализуемые в рамках Национальной стратегии действий в интересах детей, Концепции информационной безопасности детей РФ, Десятилетия детства и т. п. имели «лоскутный» вид, писались различными ведомствами либо вообще подменялись действующими программами и планами, что на практике приводило к дублированию федеральных планов и формальному решению проблемы профилактики кибераддикции. Так, в региональных планах и программах, реализуемых в рамках вышеуказанных нормативно-правовых актов, отмечается отсутствие мероприятий по профилактике интернет-зависимости. Исключением выступает План основных мероприятий Республики Дагестан до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства [17].

Установлено, что в настоящее время в Республике Дагестан отсутствует комплексная



Таблица 1

**Нормативно-правовые акты Республики Дагестан  
в сфере обеспечения информационной безопасности детей**

Наименование НПА	Сфера действия
Закон РД от 29.12.2016 № 84 «О молодежной политике в Республике Дагестан»	Направлен на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию
Указ Президента РД от 12.02.2013 года № 43 «О Стратегии действий в интересах детей в Республике Дагестан на 2013–2017 годы»	Направлен на создание правовых механизмов блокирования информационных каналов, создание и внедрение программ обучения детей и молодежи правилам безопасного поведения в интернет-пространстве; профилактику интернет-зависимости и т.п.
Распоряжение Правительства РД от 10.03.2016 № 93-р «Об утверждении плана мероприятий на 2016–2017 годы по реализации важнейших положений стратегии действий в интересах детей в РД на 2012–2017 годы»	Направлено на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию. Не содержит мер по профилактике интернет-зависимости
Постановление Правительства РД от 25.11.2014 № 570 Об утверждении государственной программы Республики Дагестан «Комплексная программа информационной безопасности Республики Дагестан на 2015–2017 годы»	Направлено на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию. Не содержит мер по профилактике интернет-зависимости
Распоряжение правительства РД от 24.09.2018 № 206-р «Об утверждении Плана основных мероприятий Республики Дагестан до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства»	Направлен на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию, а также профилактику интернет-зависимости
Распоряжение правительства РД от 06.07.2021 № 244-р «Об утверждении Плана основных мероприятий Республики Дагестан, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года»	Направлен на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию
Постановление Правительства РД от 29.09.2017 № 225 Об утверждении государственной программы РД «Реализация молодежной политики в РД»	Направлен на обеспечение информационной безопасности детей и защиту их от информации, причиняющей вред здоровью и развитию



программа информационной безопасности детей, включающая меры по профилактике интернет-зависимости, а действующие планы и программы, реализуемые в данной сфере, сосредоточены на профилактике терроризма, экстремизма и преступлений в сети Интернет, в результате чего профилактика интернет-зависимости выпадает как объект нормативного правового регулирования. В соответствии с законодательством Дагестана, перечень субъектов реализации региональных планов в части, касающейся профилактики интернет-зависимости, включает Министерство образования и науки РД; Министерство информации и печати РД; Министерство цифрового развития РД; Министерство по делам молодежи РД; местная администрация (по согласованию).

Ключевым исполнителем региональных планов в сфере профилактики интернет-зависимости является Министерство образования и науки Республики Дагестан, поскольку Минобразования РД осуществляет сбор информации о реализации данных планов и ее передаче в Правительство Республики Дагестан, а также ввиду того, что основная деятельность по профилактике интернет-зависимости в регионе разворачивается именно на базе подведомственных образовательных учреждений.

Подобная тенденция детерминирована не только прагматизмом, воспитательными возможностями образовательных учреждений, но и положительным опытом профилактики зависимостей от психоактивных веществ. Необходимо понимать, что организация наркопрофилактической работы является одной из социальных функций образовательных учреждений. Следовательно, логичной будет экстраполяция подобного опыта на другие формы аддитивной личностной реализации.

Широкий спектр данных о деятельности государственных органов, позволяющих оценить наличие, доступность и актуальность информации в данной сфере, предоставляют интернет-ресурсы. Предметом анализа выступили интернет-ресурсы государственных учреждений Республики Дагестан, осуществляющих деятельность в сфере профилактики распространения киберрадикации в молодежной среде, которые включают:

– базовые информационные ресурсы (официальные вебсайты);

– дополнительные информационные ресурсы (социальные сети, порталы, чаты и т. п.), что представлено в таблице 2.

Результаты анализа интернет-ресурсов позволяют сделать вывод о проведении определенной работы по информированию населения о правилах безопасного поведения, противодействию наркомании, терроризму и экстремизму в сети Интернет.

Однако наблюдается недостаток, а в некоторых случаях и полное отсутствие информации, касающейся профилактики интернет-зависимости. Так, на официальных сайтах министерств и общеобразовательных учреждений имеются колонки, посвященные безопасности детей в сети Интернет, которые включают пункты по нормативно-правовому просвещению, правилам безопасного поведения в сети, защите персональных данных, ссылки на интернет-ресурсы и учебные пособия по теме «Безопасный Интернет», о проведении мероприятий по профилактике интернет-зависимости в рамках Единых уроков по безопасности в сети Интернет, но практически не содержит данных о профилактике интернет-зависимости. Данные сайты содержат минимальную информацию о проведении мероприятий в сфере профилактики интернет-зависимости и не включают необходимых данных об опасностях, методах и критериях выявления киберрадикации, ссылок на информационные ресурсы и номера телефонов служб, способных оказать помощь в выявлении и лечении интернет-зависимости.

Рассмотренные базовые Интернет-ресурсы содержат высокую плотность информации в совокупности с запутанной навигацией. Качество информации не отличается структурированностью и актуальностью, имеются устаревшие данные, что значительно затрудняет поиск информации. Необходимо отметить отсутствие адаптации большинства официальных сайтов под современные мобильные устройства, что негативно сказывается на качестве подачи информации, поскольку большинство пользователей в современных условиях при поиске информации используют мобильные устройства.



Таблица 2

**Интернет-ресурсы государственных учреждений, субъектов реализации государственной политики Республики Дагестан в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде**

Наименование учреждения	Базовые ИР	Дополнительные ИР
1. Министерство информации и печати РД	Официальный сайт Министерства информации и печати РД	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
2. Министерство цифрового развития РД	Официальный сайт Министерства цифрового развития РД	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
3. Министерство по делам молодежи РД	Официальный сайт Министерства по делам молодежи	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
4. Министерство образования и науки РД	Официальный сайт Министерства образования и науки РД	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
5. Администрация ГО «город Каспийск»	Официальный сайт Администрации ГО «город Каспийск»	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
6. МБОУ «СОШ № 1» ГО «город Каспийск»	Официальный сайт МБОУ «СОШ № 1» ГО «город Каспийск»	1. Facebook*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
7. МБОУ «СОШ № 6» ГО «город Каспийск»	Официальный сайт МБОУ «СОШ № 6» ГО «город Каспийск»	1. Facebook*; 2. Instagram*
8. МБОУ «Каспийская гимназия № 7» ГО «г. Каспийск»	Официальный сайт МБОУ «Каспийская гимназия № 7» ГО «город Каспийск»	1. Twitter*; 2. Вконтакте; 3. Instagram*
9. МБОУ «Каспийская гимназия № 11» ГО «г. Каспийск»	Официальный сайт МБОУ «Каспийская гимназия № 11» ГО «город Каспийск»	1. Вконтакте; 2. Вконтакте; 3. Instagram*

\*Instagram, Facebook – проект Meta Platforms Inc., деятельность которой на территории Российской Федерации запрещена. \* Twitter – запрещен на территории Российской Федерации.

Использование дополнительных информационных ресурсов государственными учреждениями способствует значительному расширению контента и аудитории, упрощает поиск информации с помощью мобильных устройств и порядок обратной связи. Однако результаты анализа свидетельствуют, что дополнительные информационные ресурсы практически не содержат данных, касающихся профилактики интернет-зависимости.

Результаты экспертного опроса позволили составить фотографическое поле проблемы профилактики кибераддикции. В состав экспертов вошли сотрудники субъектов обеспечения деятельности в сфере профилактики интернет-зависимости, обладающие необходимым уровнем знаний и компетенций в данной сфере социальной политики. Также в состав экспертов вошли сотрудники четырех общеобразовательных школ, поскольку именно об-



Рис. 1. Проблемы реализации государственной политики в сфере профилактики киберрадикации в молодежной среде на территории Республики Дагестан

щеобразовательные учреждения являются основным полем деятельности по профилактике интернет-зависимости. Таким образом, в опросе приняли участие 10 экспертов разного уровня и квалификации в сфере профилактики интернет-зависимости.

В результате экспертного опроса удалось выявить основные направления деятельности, порядок мониторинга, взаимодействия и ключевые проблемы реализации государственной политики Республики Дагестан в сфере профилактики киберрадикации в молодежной среде. Так, основой практической реализации деятельности по профилактике интернет-зависимости эксперты Минмолодежи РД, Минобразования и общеобразовательных учреждений РД называют проведение уроков и занятий по безопасности в сети Интернет.

Следует отметить, что большинством экспертов отмечается недостаточная работа деятельности в сфере профилактики интернет-зависимости. Отмечается смещение акцентов деятельности в другие области обеспечения информационной безопасности, а именно: профилактику терроризма, экстремизма и преступлений в сети Интернет, что коррелирует с результатами нормативно-правового анализа и анализа Интернет-ресурсов. Подобная тенденция может быть объяснена регионально-религиозными особенностями Республики Дагестан.

Эксперты указывают на эпизодичность, непостоянный характер и малый масштаб мониторинга проблемы киберрадикации. Эпизодичность и разрозненность мониторинга не позволяет оценить масштабы и динамику распространения интернет-зависимости, а также результативность реализации региональной политики РД в сфере профилактики киберрадикации.

Противоречивым является вопрос практической реализации взаимодействия субъектов, принимающих участие в деятельности по профилактике интернет-зависимости. Так, только один эксперт отмечает высокий уровень взаимодействия, трое экспертов оценивают его как средний и 6 – как низкий.

Большинством экспертов отмечена недостаточность работы в сфере обеспечения информационной безопасности детей и еще большая недостаточность работы в сфере профилактики интернет-зависимости. Так, на рисунке 1 представлены основные, по мнению экспертов, проблемы реализации государственной политики в сфере профилактики киберрадикации в молодежной среде на территории Республики Дагестан.

9 из 10 экспертов в качестве проблемы реализации деятельности по профилактике киберрадикации указали на несовершенство нормативно-правового регулирования и 8 экспер-



тов указали на отсутствие региональной программы по профилактике кибераддикции. Необходимо понимать, что недостатки нормативно-правовой регуляции не позволяют консолидировать усилия различных ведомств и учреждений в сфере профилактики кибераддикции, должным образом организовать мониторинг, взаимодействие, привлечение и распределение дополнительных ресурсов. В свою очередь, слабо организованное взаимодействие придает деятельности разрозненный и «лоскутный вид». А практическое отсутствие мониторинга проблемы кибераддикции, на что указали 6 экспертов, не позволяет объективно оценить масштабы, динамику и результативность работы в данном направлении.

Недостаток ресурсного обеспечения, который проявляется в нехватке финансовых, технологических и самое главное кадровых ресурсов, приводит к снижению качества деятельности в области профилактики кибераддикции. Так, на недостаток квалифицированных кадров в сфере профилактики кибераддикции указали 5 экспертов, представляющих Министерство образования и образовательные учреждения. Необходимо понимать, что недостаток квалифицированных кадров в области профилактики кибераддикции в образовательных учреждениях является ключевой проблемой организации полноценной профилактической работы, поскольку именно на базе общеобразовательных учреждений реализуется основной масштаб деятельности по профилактике кибераддикции.

В качестве основных рекомендаций по повышению эффективности реализации государственной политики Республики Дагестан в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде экспертами указано на совершенствование нормативно-правовой базы, привлечение квалифицированных кадров и увеличение финансирования в сфере профилактики кибераддикции.

Оценка реализации региональной политики показала, что в настоящее время в Республике Дагестан отсутствует комплексная программа информационной безопасности детей, включающая меры по профилактике интер-

нет-зависимости, а имеющиеся планы и программы в данной сфере практически не содержат мер по профилактике кибераддикции, в результате чего профилактика интернет-зависимости выпадает как объект нормативно-правового регулирования.

Практическая деятельность по профилактике кибераддикции реализуется в рамках проведения занятий по формированию медиаграмотности молодых людей. Проведение занятий по формированию медиаграмотности безусловно выступает основой превентивных мер по профилактике кибераддикции, однако при таком подходе не учитываются специфические особенности проблемы зависимости от компьютерных игр. Отмечается смещение акцентов при проведении занятий в сферу профилактики терроризма, экстремизма и преступлений в сети Интернет. Таким образом, в Республике Дагестан отмечается недостаточность нормативно-правовой регламентации вопросов профилактики кибераддикции в молодежной среде.

Интернет-ресурсы субъектов реализации государственной политики Республики Дагестан в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде являют недостаток, а в некоторых случаях и полное отсутствие информации, касающейся профилактики интернет-зависимости, показывают высокую плотность информации, запутанную навигацию сайтов, отсутствие адаптации большинства официальных информационных ресурсов под современные мобильные устройства.

Экспертный опрос показал недостаточность деятельности в сфере профилактики кибераддикции, проявляющуюся в слабо организованном взаимодействии субъектов ее реализации, практическом отсутствии мониторинга проблемы кибераддикции, нехватку ресурсного обеспечения и смещение акцентов практической деятельности в сферу профилактики терроризма, экстремизма и преступлений в сети Интернет.

Таким образом, в целях повышения эффективности реализации региональной политики в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде на территории Республики Дагестан необходимо:



– разработать и внедрить Комплексную программу Республики Дагестан по обеспечению информационной безопасности детей, включающую мероприятия по профилактике кибераддикции;

– разработать методические рекомендации и пособия по профилактике кибераддикции;

– организовать подготовку и привлечение специалистов в сфере обеспечения информационной безопасности детей и IT технологий;

– организовать подготовку и повышение квалификации педагогов в сфере обеспечения информационной безопасности и профилактики кибераддикции.

Разработанные практические рекомендации позволят значительно повысить качество деятельности субъектов реализации государственной политики в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде на территории Республики Дагестан.

#### АННОТАЦИЯ

Современные условия повсеместной цифровизации выступили триггером появления новой формы аддиктивной личностной реализации – кибераддикции. В России проблема профилактики кибераддикции в молодежной среде только набирает обороты, поэтому ее решение заключается в проведении продуманной государственной политики, направленной на своевременную профилактику зависимости от технологических девайсов. В статье представлены результаты оценки реализации региональной государственной политики в сфере профилактики кибераддикции в молодежной среде и разработанные на их основе практические рекомендации.

**Ключевые слова:** кибераддикция, зависимость от компьютерных игр, интернет-зависимость, профилактика интернет-зависимости, молодежь, молодежная среда, государственная политика.

#### SUMMARY

Modern conditions of widespread digitalization have triggered the emergence of a new form of addictive personal realization – cyberaddiction. In Russia, the problem of preventing cyberaddiction among young people is only gaining momentum, so its solution lies in carrying out a well-

thought-out state policy aimed at timely prevention of dependence on technological devices. The article presents the results of the evaluation of the implementation of the regional state policy in the field of prevention of cyberaddiction among young people and practical recommendations developed on their basis.

**Key words:** cyber addiction, dependence on computer games, Internet addiction, prevention of Internet addiction, youth, youth environment, government policy.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Янг К. С. Диагноз – Интернет-зависимость // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–29.

2. Интернет в России: динамика проникновения [Электронный ресурс] // Фонд Общественное мнение. – URL: <https://fom.ru/SMI-i-internet/13999> (дата обращения: 11.11.2022).

3. Доля пользователей интернета в России [Электронный ресурс] // РБК. – URL: [https://www.rbc.ru/technology\\_and\\_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb523](https://www.rbc.ru/technology_and_media/12/01/2021/5ffde01e9a79478eb523) (дата обращения: 12.11.2022).

4. Kurniasanti K. S., Assandi P., Ismail R. I., Setiawan Nasrun M. W., Wiguna T. Internet Addiction: A New Addiction? // Medical Journal of Indonesia. – 2019. – Vol. 28. – No. 1. – P. 82–91.

5. Ермолова Т. В., Литвинов А. В., Флорова Н. Б. Компьютерная зависимость и компьютерная грамотность: две стороны единого процесса // Современная зарубежная психология. – 2017. – № 6 (4). – С. 46–55.

6. Lopez-Fernandez O., Kuss D. J., Preventing Harmful Internet Use-Related Addiction Problems in Europe: A Literature Review and Policy Options // Int. J. Environ. Res. Public Health. – 2020. – 17. – p. 37–97.

7. Throuvala M. A., Griffiths M. D., Renoldson M., Kuss D. J. School-based Prevention is the Key. A Systematic Literature Review Current // Neuropharmacology. – 2019. – Vol. 17. – No. 6.

8. Kuss D. J., Kristensen A. M., Lopez-Fernandez O. Internet Addictions Outside of Europe: A Systematic Literature Review // Comput. Hum. Behav. – 2021. – Vol. 115. – 106621.



9. Указ Президента РФ от 01.06.2012 г. № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 10.11.2022).
10. Gaysina G. I., Zakirova V. G. Prevention of teenager's Internet addiction: Pilot program [Электронный ресурс] // Elementary Education Online. – 2017. – 16 (4). – URL: <http://ilkogretim-online.org.tr/index.php/io/article/view/2199>.
11. Еремин Ю. В., Задорожная Е. И. Факультативный онлайн-курс по английскому языку для учащихся 2-го класса общеобразовательной школы как одно из средств преодоления компьютерной зависимости // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 1 (166). – С. 128–132.
12. Резер Т. М., Попов П. М. Проблема нормативно-правового регулирования профилактики кибераддикции в молодежной среде [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. – 2021. – № 2 (28). – URL: [http://ma123.ru/wp-content/uploads/2021/05/Rezer-Popov\\_CITISE\\_2-2021.pdf](http://ma123.ru/wp-content/uploads/2021/05/Rezer-Popov_CITISE_2-2021.pdf) (дата обращения: 12.11.2022).
13. Закон Республики Дагестан от 29.12.2016 г. № 84 «О молодежной политике в Республике Дагестан» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/444887839> (дата обращения: 18.11.2022).
14. Указ Президента Республики Дагестан от 12.02.2013 г. № 43 «О Стратегии действий в интересах детей в Республике Дагестан на 2013–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/473104267> (дата обращения: 18.11.2022).
15. Распоряжение Правительства Республики Дагестан от 10.03.2016 г. № 93-р «Об утверждении плана мероприятий на 2016–2017 годы по реализации важнейших положений стратегии действий в интересах детей в Республике Дагестан на 2012–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/432979877> (дата обращения: 18.11.2022).
16. Постановление Правительства Республики Дагестан от 25.11.2014 г. № 570 Об утверждении государственной программы Республики Дагестан «Комплексная программа информационной безопасности Республики Дагестан на 2015–2017 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/430600037> (дата обращения: 18.11.2022).
17. Распоряжение правительства Республики Дагестан от 24.09.2018 г. № 206-р «Об утверждении Плана основных мероприятий Республики Дагестан до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/550205171> (дата обращения: 18.11.2022).
18. Распоряжение правительства Республики Дагестан от 06.07.2021 г. № 244-р «Об утверждении Плана основных мероприятий Республики Дагестан, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 года» [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.dagminobr.ru/storage/docs/61112e5458ed7.pdf> (дата обращения: 18.11.2022).
19. Постановление Правительства Республики Дагестан от 29.09.2017 г. № 225 Об утверждении государственной программы РД «Реализация молодежной политики в Республике Дагестан» [Электронный ресурс]. – URL: <https://docs.cntd.ru/document/450364343> (дата обращения: 18.11.2022).





**Е. В. Ширинкина**

УДК 65.3

## **ИНСТРУМЕНТАРИЙ СТОРИТЕЛЛИНГА ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОБУЧАЮЩИХ РЕШЕНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЕКТИРОВАНИИ**

Существует множество свидетельств того, что история может стать эффективным образовательным инструментом [5; 7]. 63 % обучающихся лучше помнят факты, если они представлены в контексте истории. Первое, что приходит в голову при словосочетании «сторителлинг в обучении», – это герои и их истории. У них обязательно что-то сломалось или появились нетипичные задачи. Этот прием используют, чтобы студенты учились на ошибках героя и изучали материал курса в легком, вовлекающем формате. Часто сталкивались с подобным? Проблема в том, что ввести героя в обучение недостаточно, а если внедренный персонаж никак не соотносится с целевой аудиторией курса, то это может стать методической ошибкой: лишний элемент не сработает на цель обучения и только усилит когнитивную нагрузку на слушателя. Необходима более глубокая и осмысленная работа над историей, чтобы сюжет не превратился в эпизодическую и развлекательную пристройку, которая плохо связана с теорией и практикой.

Сторителлинг – сложная многокомпонентная модель, которую можно использовать в обучении по-разному. Главное правило: на каждом этапе держать в голове конечные цели истории [3; 8]. Важно помнить о том, что в процессе обучения результатом является продукт образовательный, это значит, что сторителлинг подчиняется матрице желаемых образовательных результатов. Если история не приближает проектировщика и обучающихся к этим результатам, необходимо скорректировать историю, сделать А/Б-тестирование нескольких вариантов или вовсе обойтись без сторителлинга [2].

В данном исследовании получены ответы на вопросы: зачем включать сторителлинг в серьезный процесс обучения; что отличает качественный сторителлинг от эпизодической сюжетной пристройки, не имеющей смысла и цели; как превратить сторителлинг в рабочий инструмент проектирования программы; какие творческие форматы сторителлинга можно применить для очной программы.

*Методология исследования.* Какие компоненты нужны, чтобы внедрить сторителлинг в обучающий процесс?

В сторителлинге всегда есть рассказчик и слушатель. Определить, кто какую роль и в какой момент выполняет в образовательном пути.

Начинать сторителлинг в обучении необходимо с грамотно поставленной образовательной цели. Вопрос: «Зачем?».

Подумать, как использовать сторителлинг: как часть обучения, как его основу или как подход при проектировании.

Изучить целевую аудиторию: ее характеристики подскажут, какая история больше понравится слушателям.

Выбрать тип персонажа и его роль.

Определить путь героя и тип сюжета.

Разработать контекст, в который помещается слушатель: локацию, детали.

Многокомпонентная модель сторителлинга представлена на рисунке 1.

Сторителлинг – сложная многокомпонентная модель, которую можно использовать в обучении по-разному. Главное правило: на каждом этапе держать в голове конечные цели истории.

Четыре вида сторителлинга как части обучения [1; 4]:

1. Изучение кейса. Подробное описание задачи из реальной жизни, решение которой необходимо найти.

2. Примеры и сценарии. Могут быть представлены в виде нарративного диалогового тренажера: обучающиеся отвечают на вопросы, которые помогают им войти в роль, принять решения.

3. Рекомендации. Как правило, реализуются в виде периодически появляющегося персонажа, который рассказывает о своем опыте прохождения через подобные вызовы и задачи.

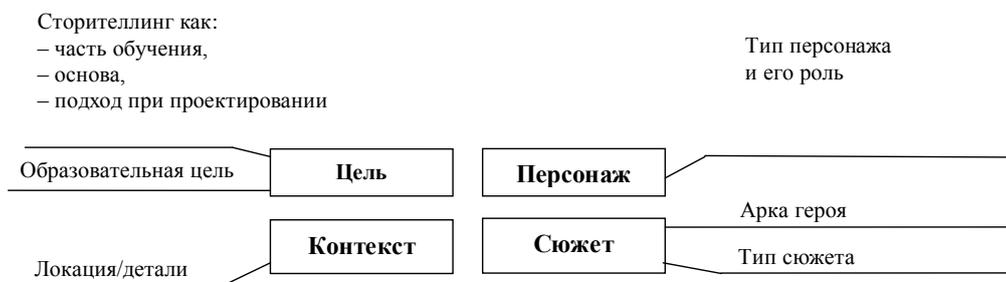


Рис. 1. Многокомпонентная модель сторителлинга

4. Прочие сторителлинговые активности. Сюда можно отнести другие элементы, которые поддерживают обучающую историю на протяжении курса, например, серию наводящих на размышления вопросов, заметки от реальных практиков и экспертов и предложения посмотреть дополнительные медиа с ними, включение в курс персонажа, который не обучает, но связывает элементы программы, например, перебрасывает логические мостики между уроками.

*Сторителлинг как основа обучения.* В этом случае слушатели взаимодействуют с обучающим контентом, органично встроенным в единую большую историю, разработанную методологами. Так устроены обучающие программы с разветвленным сюжетом и симуляторы.

При проектировании через сторителлинг разработчик думает, какой историей сопроводить обучающегося к образовательным целям [6; 9]. В обучающих историях работа также ведется на двух уровнях: макро (структура и путь героя) и микро (сюжетные события).

Проектирование на макроуровне – для выстраивания общей структуры обучения представлено в таблице 1.

Проектирование на микроуровне, разработка конкретных уроков и материалов представлено в таблице 2.

Сторителлинг – гибкий инструмент с широкими возможностями применения в очных и дистанционных программах, который дает много свободы методологам и преподавателям.

Универсальность сторителлинга позволяет использовать его в качестве основы учебной

Таблица 1

#### Проектирование на макроуровне – для выстраивания общей структуры обучения

Элемент и описание	Пример
Проблема (вызов) Благодаря ей герой хочет узнавать новое	Главный герой – менеджер проекта. Каждый день он тратит несколько часов на обработку данных в таблицах и не успевает выполнять другие задачи в срок. От этого он быстро выгорает и часто задерживается на работе...
Справочная информация (теория и практика) Образовательный контент + моделирование ситуаций от продвинутых участников и наставников по теории социального обучения	Герой узнает, какие задачи можно решать при помощи разных инструментов, к кому обратиться за кон-сультацией...
Самонаправленность героя. Что делает герой, чтобы пройти трансформацию?	Главный герой задает вопросы, обращается к опытным коллегам, ищет дополнительную информацию и экспертов



Таблица 2

**Проектирование на микроуровне,  
разработка конкретных  
уроков и материалов**

Вид сюжетного события и описание	Пример
Информативные. Создаются экспертом, подкрепляются разными форматами, обобщаются речью главного героя	Эксперт рассказывает, как делать быстрые рассылки по адресам электронной почты пользователей
Моделирующие. Демонстрация действий	Главный герой отправляется в другой отдел познакомиться с работой опытного специалиста
Психологические. Работа с психологическими установками, устранение негативных и ограничивающих убеждений. Обычно такие события выглядят как короткие фразы от вспомогательных персонажей	Руководитель отдела рассказывает, насколько умение работать с табличными данными необходимо менеджерам компании

программы, учебного события или как один из форматов обучения (инструмент рефлексии или часть объяснения сложной темы).

**Аналитика лучших практик.** Рассмотрим творческие практики построения историй, которые успешно применяются в очном обучении. Здесь сторителлинг раскроется новыми компонентами: импровизацией, интерактивным взаимодействием обучающихся peer-to-peer, работой над визуальными образами. Также проявится социальная природа сторителлинга: истории создаются автором, но невозможны без слушателей.

Плейбек-театр – это особая форма театральной импровизации, в ходе которой зрители рассказывают истории своей жизни, а группа актеров проигрывает эти истории тут же, без подготовки, на сцене. Впервые такой формат появился в Нью-Йорке в 1975 году.

Плейбек-театр как театр зрительских историй помогает нам формировать партиципацив-

ную культуру (participatory culture) – культуру соучастия. Культуру соучастия уже полтора десятилетия описывает культуролог и исследователь медиапространств Генри Дженкинс [9]. Наблюдая за изменениями во взаимодействии людей и сообществ в социальных медиа, ученый называет одной из основных черт современной культуры возможность каждого стать автором.

В реалиях обучения внутри очных программ культура соучастия формируется за счет того, что преподаватель только задает тематическую рамку, а «студенты» сами подбирают и рассказывают истории, которые интересны им самим и которые помогают им в достижении образовательных целей. Плейбек-театр не обязательно делать основой обучения, можно задействовать его в разных частях программы:

В начале обучения – для постановки проблемы или вхождения в тему.

В середине – для развития навыка.

В конце – для запоминающегося финала программы и рефлексии.

Шаги плейбек-театра:

1. Задаем тематическую рамку для историй, актуальную для программы и слушателей.

2. Обучающиеся произвольно делятся друг с другом историями и эмоциями в рамках темы.

3. Приглашенные актеры берут любую из историй и проигрывают ее на сцене (иногда актерами выступают сами обучающиеся).

4. Автор истории видит свой рассказ со стороны, остальные участники сопереживают его истории.

5. Автор истории и участники рефлексиируют.

Ведущего такого формата называют кондактор, он создает атмосферу доверия и предлагает зрителям поделиться историями (переживаниями), которые произошли с ними в недавнем времени.

Плейбек-театр работает с опытом и эмоциями участников. Каждый человек хочет быть успешным, услышанным и понятым. Представьте, что тема вашей программы – «Как быть успешным в работе и в жизни?»; вы задаете участникам вопрос: «Что такое успех?».



Часто после такого вопроса сознание начинает искать рациональные термины и определения к слову «успех». Мы испытываем растерянность, напряжение, пытаемся найти зацепку для абстрактного «успеха». Стараемся ответить на вопрос правильно, как в школе. Но правильного ответа тут нет. Обратимся к опыту самих участников: «Какие эмоции вы испытывали, когда в вашей жизни был успех? Опишите историю из своей жизни, когда вы его добились». Обучающиеся начинают вспоминать и рассказывать каждый свою историю.

Далее просмотр истории в исполнении актеров или самостоятельное проигрывание истории на условной сцене дает возможность обучающимся снова пережить эмоции, сделать определенные выводы, получить новый опыт, зарядиться энергией. После плейбек-спектакля становится легче вывести формулу успеха, дать ему определение, построить алгоритм. Уходит напряжение, появляется палитра эмоций. Знания лучше усваиваются в связке с эмоциональным откликом.

Компоненты обучающей истории в формате плейбек-театра:

- герой (сам обучающийся);
- конфликт и сюжет (история обучающегося, его эмоции);
- трансформация героя (в истории, в игре актеров, в заключительной рефлексии).

Необходимые условия для успешного проведения плейбек-театра:

- достаточное время для театра: от 1,5 до 4 часов в зависимости от того, кто «отыгрывает» историю – сами участники или профессиональные актеры;
- тематическая рамка для управления процессом, внутри которой которой будут рассказаны истории. Например, вопрос «Что такое успех?»;
- профессиональный модератор, кондактор. Он ведет процесс плейбек-театра и выступает медиатором (посредником) между зрителями (обучающимися) и актерами, задает вопросы;
- безопасное пространство, в котором будет комфортно всем участникам. Речь идет, в первую очередь, о благоприятной и довери-

тельной психологической атмосфере – не стоит давать практику плейбек-театра группе людей, которые видят друг друга первый раз в жизни.

Следовательно, сторителлинг как эффективный инструмент метод обучения позволит:

1. Сделать абстрактный контент более предметным;
2. Упростить материал, сделать его более понятным;
3. Отработать сомнения на старте через эмпатичный/вдохновляющий пример, пропустить через эмоцию;
4. Выйти из рабочего контекста, посмотреть на проблему со стороны;
5. Удивить, поразить, зацепить внимание и удержать его до конца;
6. Внедрить драматургию и превратить обучение в увлекательный сериал.

#### **АННОТАЦИЯ**

Актуальность исследования обусловлена тем, что обучающий контент – отличный плацдарм для развития истории; история, в свою очередь, – плодородная почва для получения нового опыта и знаний. Автором представлен инструмент сторителлинга при разработке обучающих решений, их этапы и образовательные выгоды. В данном исследовании получены ответы на вопросы: зачем включать сторителлинг в серьезный процесс обучения; что отличает качественный сторителлинг от эпизодической сюжетной пристройки, не имеющей смысла и цели; как превратить сторителлинг в рабочий инструмент проектирования программы; какие творческие форматы сторителлинга можно применить на очной программе.

**Ключевые слова:** сторителлинг, образовательный контент, история, эффективность обучения.

#### **SUMMARY**

The relevance of the study is due to the fact that educational content is an excellent springboard for the development of history; history, in turn, is a fertile ground for gaining new experience and knowledge. The author presents storytelling tools for developing educational solutions, their stages and educational benefits. In this study, answers were obtained to the questions: why include sto-



rytelling in a serious learning process; what distinguishes high-quality storytelling from an episodic plot addition that has no meaning and purpose; how to turn storytelling into a working tool for program design; what creative storytelling formats can be applied in a full-time program.

**Key words:** storytelling, educational content, history, learning effectiveness.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боева Г. Н. Сторителлинг как новая PR-технология // Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема. – 2020. – № 2 (39). – С. 26–30.
2. Гаврилова Т. В., Соловьёва Е. Е. Что такое сторителлинг и для чего он нужен? // Студенческая наука и XXI век. – 2020. – Т. 17. – № 2-1 (20). – С. 35–36.
3. Куземина Е. Ф., Пашкова Н. В. Сторителлинг в «эпоху комментариев» форма коммуникации или механизм человеческого познания? // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2020. – № 9. – С. 104–107.
4. Ликсина Е. В., Плешакова К. А. Сторителлинг – современная педагогическая технология // Сборники конференций НИЦ Социосфера. – 2021. – № 10. – С. 162–165.
5. Спиридонова С. Б., Карпушова О. А. Психологическая готовность студентов к автономной и совместной деятельности в процессе онлайн-обучения // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 1 (53). – С. 145–151.
6. Чегулова А. А., Дубровин Н. А., Жидков А. А., Воронцов А. М., Абросимова М. А. Возможности технологии сторителлинга в образовательном процессе // Вопросы педагогики. – 2021. – № 12-1. – С. 414–416.
7. Харунжева Е. В., Грылёв И. В. Теоретические основы использования сторителлинга в образовательном процессе // Педагогическое искусство. – 2021. – № 2. – С. 28–32.
8. Chumakova V., Fedotova E. The tradition is the message: how traditional storytelling circulates in the digital information environment // Communications. Media. Design. – 2018. – Т. 3. – № 1. – С. 47–61.
9. Salhi I., Kuprina T. V. Teaching english as a foreign language through storytelling // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. – 2021. – № 10. – С. 156–164.

**Н. Ф. Пупкова**

УДК 37 (045)

### БАЗОВАЯ КАФЕДРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

*Статья подготовлена в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию («Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и «Мордовский государственный педагогический университет имени М. Е. Евсевьева») по теме «Реализация педагогических технологий в деятельности базовой кафедры в условиях регионального вуза»*

В связи с внедрением в национальную систему образования новых ФГОС и профессионального стандарта для повышения качества подготовки педагогических кадров в Мордовском государственном педагогическом университете им. М. Е. Евсевьева (МГПУ) были созданы базовые кафедры. Базовая кафедра – это организация, обладающая необходимыми ресурсами для осуществления практической подготовки обучающихся, предусмотренной образовательной программой вуза в ее профильной части на основе сетевого взаимодействия [4, с. 1275–1278]. Внимание фокусируется на основных направлениях деятельности базовых кафедр педагогического вуза в условиях регионального образовательного кластера: обновление содержания профессиональной подготовки в соответствии с потребностями рынка труда; координация учебно-методической и научно-исследовательской деятельности образовательных организаций высшего и общего образования; усиление практической направленности подготовки педагогических кадров; научно-методическое сопровождение непрерывного педагогического образования; содействие профессиональной адаптации и трудоустройству выпускников.



В настоящее время стратегической целью государственной политики Российской Федерации является создание условий для эффективного развития образования, направленных на обеспечение доступности качественного образования, отвечающего требованиям современного инновационного развития страны. Одной из инновационных технологий, способствующих развитию образовательной организации, является сетевое взаимодействие [5, с. 20–22]. Л. А. Лазутова и Е. А. Левина отмечают, что основное преимущество базовой кафедры заключается в возможности сближения вуза и школы, создании условий формирования педагогического сообщества в регионе [6, с. 4–19]. С. Н. Горшенина и М. Ю. Кулебякина рассматривают базовые кафедры как один из наиболее перспективных форматов практико-ориентированной подготовки непрерывного образования педагогических кадров в условиях внедрения профессионального стандарта педагога [7, с. 107–112]. Таким образом, в настоящее время актуально направить внимание на изучение основных аспектов деятельности базовых кафедр в условиях сетевого взаимодействия с образовательной организацией.

На базе МОУ «Гимназия № 20 имени Героя Советского Союза В. Б. Миронова» городского округа Саранск была создана базовая кафедра педагогических технологий, которая нацелена на развитие научно-образовательной, научно-исследовательской и инновационной деятельности вуза; усиление практической направленности процесса профессионально-педагогической подготовки студентов на основе привлечения к преподаванию исследователей и высококвалифицированных специалистов-практиков; подготовку и повышение квалификации научно-педагогических кадров; организацию профориентационной работы с обучающимися в образовательных организациях.

Для МГПУ им. М. Е. Евсевьева базовая кафедра педагогических технологий стала прекрасной возможностью применения опыта по внедрению в образовательный процесс широкого комплекса образовательных программ; в

раскрытии результатов научно-исследовательской работы в целях реализации требований к качеству образовательного процесса; в формировании новых компетенций выпускников, востребованных на рынке труда. Для образовательной организации взаимодействие с базовой кафедрой педагогических технологий имеет следующие основные достоинства: получение возможности теоретической и практической подготовки школьников к поступлению в высшие учебные заведения; регулярное обновление современной учебно-методической базы школы; четкое представление школьниками того, что они хотят от своей будущей профессии, и сможет ли она полностью реализовать их потребности. Таким образом, базовая кафедра педагогических технологий становится неотъемлемой частью образовательного процесса вуза.

В Мордовском государственном педагогическом университете им. М. Е. Евсевьева проводится большая работа по сетевому взаимодействию кафедры художественного и музыкального образования и гимназии № 20 имени Героя Советского Союза В. Б. Миронова в рамках деятельности базовой кафедры педагогических технологий. В настоящее время в организационно-методическом сопровождении реализуется активная деятельность по консультированию молодых учителей ИЗО и музыки гимназии по вопросам организации учебной, внеурочной и проектной деятельности по художественному и музыкальному творчеству. В первую очередь, хочется отметить разработку проекта «Создание на базе гимназии Малой Школьной Академии изящных искусств» (рис. 1). Благодаря грамотному консультированию и профессиональной поддержке общеобразовательное учреждение МОУ «Гимназия № 20 имени Героя Советского Союза В. Б. Миронова» вошло в число 100 лучших школ России в рамках национального проекта «Образование» в 2021 году, координатором которого является Академия Минпросвещения России.

На факультете педагогического и художественного образования МГПУ в рамках реализации сотрудничества с базовой кафедрой



Рис. 1. Проект «Создание на базе гимназии № 20 им. В. Б. Миронова Малой Школьной Академии изящных искусств»

педагогических технологий активно осуществляется работа в социокультурном, профориентационном и воспитательном сопровождении. Ежегодно проводятся музыкальные салоны как одна из форм творческих встреч для обобщения педагогического опыта школ и вуза. В 2021 г. на кафедре художественного и музыкального образования был проведен Музыкальный салон «Детский мир в музыке С. С. Прокофьева» (рис. 2). В мероприятии приняли участие обучающиеся и преподаватели гимназии № 20 и детской музыкальной школы № 1 г. Саранска, студенты и преподаватели факультета педагогического и художественного образования. Участники встречи вспомнили интересные моменты творчества композитора и рассмотрели проблемные вопросы, связанные с музыкальным воспитанием в контексте отечественной исполнительской культуры, ее традиций и богатейшего потенциала композиторского наследия.

В феврале 2022 г. состоялся Музыкальный салон «Пою мое Отечество – Мордовию пою» (рис. 3). Встреча была посвящена композиторам Мордовии, важному сегменту в их творчестве – музыке для детей и юношества. Участниками мероприятия стали студенты и преподаватели университета, учителя из гимназии № 20, обучающиеся и преподаватели ДМШ № 4 име-

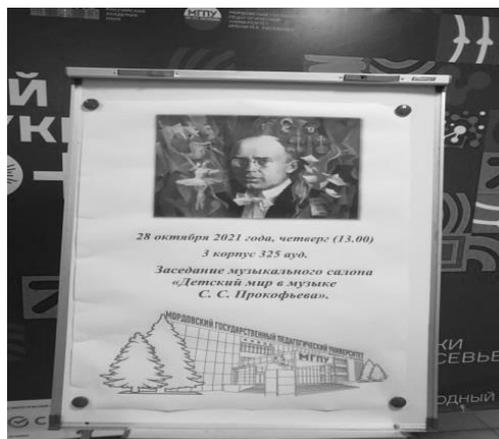


Рис. 2. Музыкальный салон «Детский мир в музыке С. С. Прокофьева»

ни Л. И. Воинова г. о. Саранск. С приветственным словом к участникам музыкального салона обратилась исполняющая обязанности декана факультета педагогического и художественного образования – О. Ф. Асатрян, которая пожелала будущим педагогам-музыкантам новых творческих свершений.

В ноябре 2021 г. на кафедре художественного и музыкального образования был проведен Всероссийский изобразительный диктант для обучающихся и студентов. Учитель ИЗО гимназии № 20 К. А. Данилина и обучающиеся приняли активное участие в данном мероприятии. Организация производственных прак-



Рис. 3. Музыкальный салон «Пою мое Отечество – Мордовию пою»



Рис. 4. Организация производственных практик – пленэр «Родные просторы»



тик – пленэр «Родные просторы» для педагогов и гимназистов – сыграла большую роль в получении профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (рис. 4). В выставке пленэрных работ в гимназии № 20 участвовало 26 человек (6 педагогов, 20 обучающихся художественных классов).

В декабре 2021 г. на кафедре художественного и музыкального образования состоялся III Открытый республиканский конкурс «Музыкальный сюрприз» и X Всероссийский открытый конкурс-фестиваль детского и молодежного творчества «Фольклорная мозаика». В данных мероприятиях активно участвовали обучающиеся гимназии № 20, одним из членов оргкомитета в конкурсах была учитель музыки Н. Г. Бардина. В марте 2022 г. на базе Научно-практического центра художественного образования МГПУ им. М. Е. Евсевьева прошла IX Республиканская олимпиада по музыке для обучающихся 3–4 и 6–8 классов общеобразовательных организаций Республики Мордовия (рис. 5). Организатором олимпиады выступала кафедра художественного и музыкального образования. Программа олимпиады насыщенная и разнообразная: музыкальная викторина, импровизация (сочинение музыки), исполнение вокального произведения из школьного репертуара, тестирование на определение уровня знаний, полученных на уроках музыки. В этом году учащиеся гимназии № 20 получили высокие результаты жюри: Шиткина Елизавета (3-Б) – Лауреат I степени, Бутарева София (6-А) – Лауреат I степени, Аграшева Дарья (6-В) – Лауреат II степени, Гусева Анна (7-В) – Лауреат I степени). Традиционно в рамках олимпиады проводится республиканский семинар-практикум «Музыкальное образование обучающихся общеобразовательных учреждений в свете требований ФГОС». Участники мероприятия имели возможность посетить открытую лекцию, мастер-классы преподавателей кафедры художественного и музыкального образования, поучаствовать в работе круглого стола.

В рамках деятельности базовой кафедры педагогических технологий в гимназии № 20 в марте 2022 г. состоялись творческие кани-

кулы (рис. 6). Учителя изобразительного искусства и обучающиеся 6–8 классов стали участниками мастер-класса по работе в смешанной технике. Заведующий кафедрой художественного и музыкального образования педагогического университета В. А. Варданян показал приемы работы масляной пастели и восковых мелков в сочетании с акварельными красками. Участники творческих каникул освоили смешанную графическую технику, выполнили с натуры зарисовки весеннего пейзажа, передали в рисунках состояние пробуждающейся природы. Организация выставки «Дыхание весны» стало знаменательным событием для жителей города.

В научно-методическом сопровождении заведующий кафедрой художественного и музыкального образования В. А. Варданян и руководство гимназии № 20 в лице директора Р. К. Аюпова и завуча по учебной части Е. М. Шумилкиной приняли участие в XV Международной научно-практической конференции Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». На конференции был представлен практико-ориентированный опыт взаимодействия вуза и образовательной организации как средство сопровождения молодого педагога. Благодаря участию в научно-практических конференциях, преподаватели обогащают свой профессиональный опыт и раскрывают сущность используемой ими педагогической технологии для формирования личности учащихся и студентов.

Таким образом, тесное взаимодействие МГПУ им. М. Е. Евсевьева и гимназии № 20 имени Героя Советского Союза В. Б. Миронова в рамках деятельности базовой кафедры педагогических технологий эффективно развивает профессиональное педагогическое мастерство, способствует самостоятельному приобретению и применению новых знаний, умений, навыков в художественной и музыкальной деятельности.

#### АННОТАЦИЯ

Актуальность исследования заключается в изучении основных аспектов деятельности



Рис. 5. Республиканская олимпиада по музыке для обучающихся 3–4 и 6–8 классов



Рис. 6. Творческие каникулы в рамках деятельности базовой кафедры педагогических технологий МГПУ им. М. Е. Евсевьева



базовой кафедры педагогических технологий в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций. Отмечается роль базовой кафедры в повышении качества подготовки педагогических кадров в связи с внедрением в национальную систему образования новых ФГОС и профессионального стандарта. В статье описывается практико-ориентированный опыт совместной деятельности вуза и общеобразовательной организации в научно-методическом, социокультурном, профориентационном и воспитательном сопровождении.

**Ключевые слова:** организация, базовая кафедра, сетевое взаимодействие.

#### SUMMARY

The relevance of the study is in studying of the main aspects of the activity of the basic department of pedagogical technologies in the conditions of network interaction of educational organizations. The role of the base department in improving the quality of professional training of teaching staff in connection with the introduction of new Federal State Educational Standards and a professional standard into the national education system is noted. The article describes the practice-oriented experience of joint activities of a university and a general education organization in scientific and methodological, socio-cultural, career guidance and educational support.

**Key words:** organization, basic department, network interaction.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешина С. А. Социально-педагогический трансфер инноваций как базис модернизации деятельности университета // Известия Самарского научного центра российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2012. – № 2-6. – Т. 14. – С. 1369–1371.
2. Арасланова А. А. Управление качеством высшего профессионального образования на основе формирования региональных образовательных кластеров. – М.; Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 462 с.
3. Василевская Е. В. Сетевая организация методической работы на муниципальном уровне: методическое пособие. – М.: АПК и ППРО, 2007. – 65 с.

4. Гафурова Н. В., Козель Н. А. Сетевая форма реализации образовательной программы с работодателями // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 12-6. – С. 1275–1278.

5. Жуков Г., Сопегина В. Базовые кафедры профессионально-педагогического вуза: ситуационный подход // Профессиональное образование. Столица. – 2015. – № 7. – С. 20–22.

6. Лазутова Л. А., Левина Е. А. Роль базовой кафедры в системе практико-ориентированного обучения студентов педагогического института (из опыта работы факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева») // Теоретико-методологические основы проектирования и внедрения практико-ориентированных заданий в процесс обучения иностранным языкам в школе и вузе: монография // Мордов. Гос. Пед. Ин-т. – Саранск, 2017. – С. 4–19.

7. Кулебякина М. Ю., Горшенина С. Н. Базовая кафедра педагогического вуза: практический опыт // Высшее образование в России. – 2016. – № 10 (205). – С. 107–112.



**Е. Г. Проценко**

УДК 378.14

### КУЛЬТУРНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА РЕГИОНА В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ

Вследствие продолжительной пандемии и в условиях текущей геополитической ситуации актуальным становится развитие региональных особенностей и рекреационных воз-



возможностей потенциала городов. Кроме того, в течение последнего десятилетия в связи с развитием индустрии развлечений и модных тенденций на туристическом рынке наблюдается «лавинообразное нарастание числа музеев, количества посетителей, специалистов в музейной сфере» [5, с. 3]. Современный музей – это не только институт исторической памяти, но и активный агент социальных процессов, для которого характерно усиление практической направленности его деятельности [12, с. 9, с. 19]. Музейная отрасль развивается, учитывая потребности современного посетителя и цифровые трансформации в обществе, вследствие чего профессия музейного сотрудника, музейного педагога заметно молодеет, а востребованность в квалифицированных кадрах растет.

Культурно-образовательная среда региона играет большую роль в подготовке и в дальнейшем профессиональном развитии педагога. В связи с этим рассмотрим некоторые аспекты подготовки магистрантов по направлению 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: Музейная педагогика и мировая художественная культура) в Севастопольском государственном университете. Программа обучения направлена на подготовку педагогических кадров, владеющих методологическим и методическим инструментарием исследования мировой художественной культуры и теории и практики организации музейно-выставочного и экскурсионного дела; готовых решать профессиональные задачи в области педагогической, культурно-просветительской и организационной деятельности.

Трудно переоценить рекреационные возможности Севастопольского региона. В Севастополе сложились богатые и своеобразные традиции музейного дела, с которыми магистранты знакомятся на протяжении обучения как с необходимой основой формирования всесторонне развитой, социально активной и творчески мыслящей личности. Основной целью обучения является формирование умений практического использования педагогического потенциала культурно-образовательной среды города: применение технологий музейной

педагогики в профессиональной деятельности, технологий проектирования культурно-просветительских программ для школьников; методики работы школьного музея; методики разработки и проведения культурно-просветительских программ.

Педагогика искусства как часть общей педагогики стремительно развивается. Благодаря трудам теоретиков, современным исследованиям в этой области и повседневной практике ясно, что у педагогики искусства есть особая методология, которая может быть полезна не только на уроках мировой художественной культуры и искусства, в школьном музее, но и на любых уроках в школе, а также в вузе, где магистранты смогут работать после окончания обучения и реализовывать свои творческие проекты.

Министр просвещения С. С. Кравцов сообщил, что в январе 2022 года утверждена дорожная карта по созданию и развитию школьных театров в субъектах Российской Федерации, аналогичные планы мероприятий должны быть разработаны и утверждены в каждом регионе. «Наша задача – к 2024 году создать театр в каждой школе. Важно разработать и рекомендовать регионам модель создания школьного театра через механизмы взаимодействия «школа–вуз–театр–партнер (или школа – вуз – театр–партнер?)», – обратил внимание Министр просвещения [7]. Соответственно, процесс перехода к творческой педагогике стремительно развивается: педагог-творец переходит из ранга транслятора знаний в организатора творческого процесса.

Для того чтобы творческий процесс не был стихийным, необходимы знания о технологии и значении культурно-просветительской деятельности в воспитательно-образовательном процессе. Так, при изучении дисциплины «Методика разработки и проведения культурно-просветительских программ», которая реализуется во 2 и 3 семестре, отдельный блок практических занятий посвящен разработке сценарного материала различного рода мероприятий. В качестве содержания разделов дисциплины представлены темы: основы органи-



зации культурно-просветительской деятельности; отечественный и зарубежный опыт организации культурно-просветительской деятельности; технологии культурно-просветительской деятельности; использование региональной культурно-образовательной среды для решения задач культурно-просветительской деятельности в учебном заведении. Важное место отведено изучению специфических особенностей и потенциала региональной культурно-образовательной среды; формам использования региональной культурно-образовательной среды для просветительской деятельности; культурно-просветительским возможностям Севастополя; организации взаимодействия с учреждениями культуры.

В рамках практического занятия «Технология разработки культурно-просветительских программ» рассматриваются следующие вопросы: сущность социокультурного проектирования; формы существования культурно-просветительских проектов; программа культурно-просветительской деятельности и ее составные элементы; этапы и технология разработки культурно-просветительских программ; разработка программы и ее составных элементов; проектирование содержания каждого элемента программы; отбор целесообразных технологий реализации программы культурно-просветительской деятельности; основные методы создания культурно-просветительских программ.

На практическом занятии «Сценарно-режиссерские основы культурно-просветительских программ» обучающиеся знакомятся с основными понятиями в области режиссуры: «сценарный план», «конфликт», «замысел», «монтаж», «сверхзадача», «сквозное действие», «жанр», «композиция» и др. Рассматриваются следующие аспекты: понятие сценарной драматургии и ее специфика; основные этапы создания сценария; композиционная структура сценарного материала; сценарно-режиссерский замысел – основа сценарно-режиссерского решения; монтаж как основной метод построения сценария; особенности драматургии культурно-просветительских программ; сценарно-

режиссерская документация (литературный сценарий, сценарный план, монтажный лист, постановочный план); выразительные средства режиссуры культурно-просветительских программ; особенности композиционного построения культурно-просветительских программ.

Практическое занятие «Практика разработки культурно-просветительских программ» предполагает разработку собственного сценария культурно-просветительской программы, который в дальнейшем может войти в сценарный материал выпускной квалификационной работы. В рамках представленной темы рассматриваются следующие вопросы: разработка программ, внеклассных мероприятий культурно-просветительской направленности; методическое обеспечение культурно-просветительской деятельности педагога; организация культурно-просветительской деятельности для различных категорий участников; разработка примерной тематики проектных работ культурно-просветительской деятельности для различных категорий участников с примерной структурой и содержанием; подготовка итоговой работы комплексного характера и защита программы «Организация культурно-просветительской деятельности».

Среди дисциплин учебного плана значительное место отведено работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Так, дисциплина «Методика работы с детьми с ОВЗ в пространстве музея» относится к части, формируемой участниками образовательных отношений ОПОП по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, профиль: Музейная педагогика и мировая художественная культура и реализуется в 1 семестре 1 курса. Безусловно, тенденция гуманитаризации и гуманизации происходит не только в области образования. Государственная политика практически всех стран направлена на формирование многосторонней поддержки лиц с ОВЗ, включая обеспечение беспрепятственного доступа ко всем учреждениям культуры. Согласно концепции инклюзивного мира, все люди имеют возможность вести здоровую, комфортную и достойную жизнь. Ряд документов,



существующих в законодательной базе Российской Федерации, гласит о том, что любой гражданин может получить доступ к культурному наследию, в том числе мемориальному. На основании Федерального закона от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 29.12.2015) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» министерством культуры Российской Федерации был разработан алгоритм обеспечения доступности для инвалидов объектов культурного наследия и учреждений культуры. В законе РФ от 9 октября 1992 г. № 3612-1 «Основы законодательства Российской Федерации о культуре» (ред. от 30.04.2021) признана основополагающая роль культуры в развитии и самореализации личности, гуманизации общества и сохранении национальной самобытности народов, утверждении их достоинства; а также представлены правила и порядок предоставления услуг для инвалидов в музее. Музей обязан отвечать требованиям доступности музейных собраний, возможности ознакомления с основной экспозицией, а также при необходимости – оказания помощи в преодолении барьеров, возникающих при использовании музейного помещения [9].

Помимо законодательных актов, вопросы решения проблем социальной адаптации инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья музейными средствами неоднократно поднимались в работах И. Н. Дониной [4], С. В. Ашаевой [1], В. В. Булгаковой [2], С. Н. Ваньшина [3], С. А. Исаевой, Н. Г. Манелис, Е. В. Хилькевич, А. Б. Сорокина [6], С. А. Смирновой [14], а также в ряде исследований российских социологов, например, Л. Л. Холостовой [15]. Исследования авторов посвящены особенностям организации мероприятий для детей с ограниченными возможностями здоровья в музее, изучению классификации и систематизации форм и видов адаптации.

В настоящее время музеологи продолжают изучать вопросы музейной коммуникации, разрабатывают адаптированные развивающие и психокоррекционные программы для детей с отклонениями в развитии. Музейная среда

играет существенную роль в многогранных процессах социокультурной адаптации, самоидентификации и общественной инклюзии инвалидов, обладая комплексом уникальных критериев, способностью накапливать и транслировать культурный потенциал. Активное участие музеев в решении социокультурных проблем во многом определяет вектор дальнейшего развития музейной деятельности, применяя современные культурные практики [11]. Работа с посетителями с ограниченными возможностями здоровья требует переосмысления традиционных представлений о способах презентации музейной информации, выработки новых форм интерпретации экспозиционного материала, переосмысления технологии организации социально-культурных мероприятий в музее.

Музейная педагогика занимает все более заметное место в практической деятельности современных музеев, поскольку является механизмом реализации его культурно-образовательных и рекреационных возможностей [8, с. 5]. Термин «музейная педагогика» был введен в 1931 г. в исследовании Г. Фройден-таля «Музей–образование–школа». Предметом музейной педагогики является исследование сущности, закономерностей и методов музейной коммуникации, способствующих развитию и становлению личности в ходе общения с культурными ценностями, а объектом – культурно-образовательные аспекты такой коммуникации в условиях музейной среды [13]. В России термин прочно обосновался (1970 г.) в отечественной музейной практике, о чем свидетельствует создание специальных отделов и подразделений в музеях различных профилей. В 1980-е гг. музейная педагогика постепенно приобретает черты научной дисциплины, целью которой является подготовка аудитории к пониманию предметного языка культуры, его семантико-семиотической сущности.

Только специально подготовленные профессионалы в области музейной педагогики способны обучить посетителя восприятию и осмыслению символического языка музея. Из-



менение структуры музейной аудитории, внимание к такой группе, как дети с ограниченными возможностями здоровья, требует от музейных сотрудников знаний, умений и навыков использования современных методов и технологий, соответствующих психологическим и социально-психологическим особенностям посетителей и реалиям современного мира.

Проанализируем содержание и структуру дисциплины «Методика работы с детьми с ОВЗ в пространстве музея». В рамках тематического плана дисциплины рассматриваются следующие вопросы: музейная педагогика как средство социализации детей с ОВЗ; культурно-образовательная деятельность: исторические и музееведческие аспекты; формы работы в музее с детьми с ОВЗ; обучение и организация различных видов деятельности общения детей с проблемами в развитии; особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях; музейная работа как фактор социализации детей с ОВЗ; музей как площадка для социализации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья на примере работы российских музеев; этапы и способы создания музейно-педагогической программы для детей с ОВЗ.

В рамках практического занятия «Музей как площадка для социализации и реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья на примере работы российских и зарубежных музеев» магистрантам предстоит подробно проанализировать опыт работы с посетителями с ОВЗ в Севастополе (на примере конкретного музея).

Практическое занятие «Этапы и способы создания музейно-педагогической программы для детей с ОВЗ» подразумевает разработку музейно-педагогической программы для детей с ОВЗ в пространстве музея. План работы:

1. Определить аудиторию музейно-педагогического воздействия и проблему, которая должна быть решена с помощью историко-культурного наследия, хранящегося в музейном пространстве региона.

2. Разработать компоненты музейно-педагогической программы:

- титульный лист, название программы;
- пояснительная записка (обоснование актуальности музейно-педагогической программы, социальной значимости, ее способности гармонизировать общественные процессы). Описание этапов музейно-педагогического руководства аудиторией в процессе реализации программы. Прогнозирование результатов, которые возможны при эффективной реализации музейно-педагогического процесса (когнитивный, эмоциональный и нравственный уровни изменения личностного характера музейной аудитории). Прописывание необходимых ресурсов (материальных и кадровых) для реализации программы. Необходимо указать те экспозиции или отделы музея, которые нужны для реализации программы. Составление сметы.

3. Методика музейно-педагогической программы:

- цель;
- задачи;
- методы музейно-педагогического руководства;
- выразительные средства и дидактические материалы;
- способы проверки эффективности музейно-педагогического воздействия.

4. Психолого-педагогический портрет аудитории. Необходимо проанализировать предложенные формы проведения программы, соответствующие конкретной группе детей с ограниченными возможностями здоровья, объяснить, почему предпочтение отдано именно таким методам и формам.

5. Календарно-тематический план (дата, продолжительность, тема, форма, место проведения, примечания).

6. Список использованной литературы.

7. Приложение (сценарий музейно-педагогической программы / монтажный лист).

Представленная учебная дисциплина преследует следующие задачи:

- овладение знаниями о направлениях просветительской работы с лицами с ограниченными возможностями здоровья в пространстве музея;



– формирование у обучающихся необходимых компетенций в сфере изучения культурной-образовательной деятельности музеев региона, их роли в решении вопросов совершенствования общей культуры детей с ограниченными возможностями здоровья;

– овладение технологией музейной педагогики при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; методами взаимодействия музеев с различными категориями посетителей, образовательными учреждениями;

– овладение умениями применять возможности музейной педагогики в культурно-образовательном процессе лиц с ограниченными возможностями здоровья, осуществлении педагогического сопровождения их семей.

Так как практика магистрантов зачастую проходит в музейном пространстве региона, реализуемые мероприятия связаны с региональными рекреационными возможностями Севастополя, в котором на сегодняшний момент насчитывается около полутора тысяч исторических достопримечательностей. Кроме того, в целях успешной реализации нацпроекта «Культура» был разработан проект создания культурного кластера в Севастополе. Согласно концепции проекта, он направлен на «содействие сохранению и развитию единого культурно-образовательного пространства страны, а также повышению роли России в мировом гуманитарном и культурном пространстве» [10]. Реализация проекта даст возможность жителям прикоснуться к крупнейшим собраниям отечественного искусства, воплотит идею общедоступности культурных ценностей, а также привлечет в Севастополь туристов. Культурно-образовательный комплекс повлияет на расширение культурно-образовательной среды региона, формирование сферы художественного образования, что впоследствии увеличит количество высококвалифицированных кадров в сфере образования и культуры. В концепции проекта обозначено, что в свободное от концертной деятельности время помещения кластера можно будет использовать для проведения различных культурно-досуговых мероприятий, что в том чис-

ле позволит обеспечить рабочими местами специалистов в области музейной педагогики и мировой художественной культуры. Навыки разработки и реализации целостного, оригинального сценария, знание технологии разработки культурно-просветительских программ, а также овладение технологией музейной педагогики при работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья; методами взаимодействия музеев с различными категориями посетителей, образовательными учреждениями, позволят выпускникам направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: Музейная педагогика и мировая художественная культура) состояться в профессиональной сфере не только в музеях города, школьном музее, педагогической деятельности по различным предметам, но и в качестве режиссера школьного театра, в других интересных амбициозных проектах региона.

#### АННОТАЦИЯ

В статье акцентируется внимание на культурно-образовательной среде региона в процессе подготовки магистрантов 44.04.01 Педагогическое образование (профиль: Музейная педагогика и мировая художественная культура) в Севастопольском государственном университете. Автор рассматривает возможности получения опыта участия в различных проектах, реализации социально-культурных инициатив, творческой деятельности в рамках дисциплины учебного плана «Методика разработки и проведения культурно-просветительских программ». Организованный образовательный процесс интерпретации и трансляции историко-культурного потенциала музейных собраний региона направлен на удовлетворение потребностей в информировании, обучении, развитии творческого потенциала, коммуникации и рекреации различных категорий посетителей музея. Среди участников музейных программ значительную долю составляют люди с ограниченными возможностями здоровья; их адаптация к условиям современной жизни с помощью различных культурных практик все чаще понимается музеями как одно из важнейших направлений деятельности.



**Ключевые слова:** культурно-образовательная среда, подготовка магистрантов, региональная среда, культурно-просветительская деятельность, дети с ограниченными возможностями здоровья, музейная педагогика.

#### SUMMARY

The article focuses on the cultural and educational environment of the region in the process of preparing undergraduates 44.04.01 Pedagogical Education (Profile: Museum Pedagogy and World Art Culture) at Sevastopol State University. The author considers the possibility of gaining experience of participation in various projects, the implementation of social and cultural initiatives, creative activity within the framework of the discipline of the curriculum "Methods for developing and conducting cultural and educational programs". The organized educational process of interpretation and translation of the historical and cultural potential of the region's museum collections is aimed at meeting the needs for information, education, development of creative potential, communication and recreation of various categories of museum visitors.

**Key words:** cultural and educational environment, preparation of undergraduates, regional environment, cultural and educational activities, children with disabilities, museum pedagogy.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ашаева С. В. Формы работы в музее с людьми с ограниченными возможностями // Омский научный вестник. – 2010. – № 4. – С. 219–222.
2. Булгакова В. В. Взаимодействие с лицами с ограниченными возможностями здоровья в российских и зарубежных музеях в конце XIX – начале XX вв. // Вестник Кемеровского государственного университета культуры. – 2016. – № 34. – С. 158–169.
3. Ваньшин С. Н., Ваньшина О. П. Социокультурная реабилитация инвалидов музейными средствами. – М.: ГДМ, 2013. – 99 с.
4. Донина И. Н. Музей в социокультурной адаптации инвалидов: дисс. ... канд. Культурологии. – СПб., 2014. – 223 с.
5. Дриккер А. С. Музей в современном мире // Вопросы музеологии. – 2011. – № 1. – С. 3.
6. Манелис Н. Г., Хилькевич Е. В., Сорокин А. Б. Особенности организации внешкольных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях: методическое пособие. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.

ных мероприятий для обучающихся с РАС в музеях: методическое пособие. – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021.

7. Министерство просвещения Российской Федерации [Электронный ресурс]. – URL: <https://edu.gov.ru/press/4884/kolichestvo-shkolnyh-teatrov-uvelichilos-na-5-tysyach-s-noyabrya-proshlogo-goda/>

8. Шляхтина Л. М. Музейная педагогика: учеб.-метод. пособие // М-во культуры РФ, С.-Петерб. гос. ин-т культуры, фак. мировой культуры, каф. музеологии и культурного наследия. – СПб.: СПбГИК, 2021. – 60 с.

9. Основы законодательства Российской Федерации о культуре: закон РФ от 9 октября 1992 г. – № 3612-I [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_1870/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_1870/) (дата обращения: 4.09.2022).

10. Официальный сайт Министерства культуры Российской Федерации / Концепция создания культурно-образовательных и музейных комплексов во Владивостоке, Калининграде, Кемерово и Севастополе [Электронный ресурс]. – URL: [https://culture.gov.ru/press/current/kontseptsiya\\_klasterov\\_/](https://culture.gov.ru/press/current/kontseptsiya_klasterov_/).

11. Родионова Д. Д., Гусев С. И., Толкалова Я. И. – Актуализация культурного наследия музейными средствами для посетителей с ограниченными возможностями здоровья по слуху // Человек и культура. – 2021. – № 2. – URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=35540](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=35540).

12. Соболева Е. С., Эпштейн М. З. Эволюция концепции музеев в меняющемся мире // Вопросы музеологии. – 2011. – № 1 (3). – С. 8–19.

13. Троянская С. Л. Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности. – Ижевск, 2007. – С. 21–29.

14. Учебно-методическое обеспечение образования обучающихся с ОВЗ в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации / авт.-сост. С. А. Исаева, С. А. Смирнова. – Киров: КОГОАУ ДПО «ИРО Кировской области», 2020. – 25 с.

15. Холостова Е. И. Социальная работа с инвалидами: учебное пособие. – М., 2008. – 216 с.



**Т. В. Зотова**

УДК 159.9.072

## **РАЗВИТИЕ МНЕМИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ УЧЕНИКОВ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ «ОКРУЖАЮЩИЙ МИР»**

**Р**азвитие способностей учеников является глобальной целью образования. В начальной школе дети учатся осознанно запоминать большие объемы информации в процессе освоения школьной программы. В младшем школьном возрасте развивается произвольная, образная, словесно-логическая память. Но все же смысловые приемы обработки информации развиты у младших школьников плохо, поэтому очень важно обучить детей осознанным приемам запоминания, помогающим увеличивать продуктивность памяти. Младшие школьники значительно различаются между собой в продуктивности запоминания, сохранения, воспроизведения информации. Именно поэтому вопрос о целенаправленном развитии мнемических способностей в младшем школьном возрасте актуален.

Изучением проблемы памяти и ее развития занимались такие ученые, как П. П. Блонский, Л. С. Выготский, Т. В. Зотова, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, В. И. Самохвалова, Н. П. Иванова, С. А. Изюмова, З. М. Истомина, А. Н. Леонтьев, А. И. Липкина, В. Я. Лядис, А. Р. Лурия, К. П. Мальцева, Г. В. Репкина, А. А. Смирнов, Г. А. Стюхина, Л. В. Черемошкина, Н. И. Чуприкова, В. Д. Шадриков, А. Н. Шлычкова и др.

Впервые понятие «мнемические способности» ввел в отечественную психологию А. А. Смирнов [9], определив их как «индивидуальные различия в скорости, точности и прочности запоминания» [5, с. 103; 9]. На базе лаборатории психологии памяти Психологического института он создал отечественную

научную школу изучения памяти. В рамках научной школы А. А. Смирнова мнемические способности изучались на основе структурно-генетического методологического подхода, развиваемого в трудах П. К. Анохина, Б. Ф. Ломова, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева и др., как иерархия уровней процесса переработки информации с разной степенью сложности – от самых «низших» с элементарными следовыми процессами до «высших» с самыми сложными формами смысловой обработки информации [5]. Мнемические способности изучались на трех уровнях – психофизиологическом, психологическом и поведенческом [5; 7; 8; 9]. В результате такого изучения А. А. Смирнов выделил 2 вида мнемических способностей: способность к запечатлению и способность к переработке информации [5].

Проблема мнемических способностей в отечественной психологии получила свое дальнейшее развитие в рамках научной школы системогенеза познавательных способностей В. Д. Шадрикова [10; 11]. В. Д. Шадриков определяет мнемические способности как «свойства функциональных систем, реализующих функции запоминания, сохранения и воспроизведения информации, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющуюся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [11, с. 32]. Структура мнемических способностей в рамках системогенетической теории познавательных способностей В. Д. Шадрикова рассматривается по аналогии с другими познавательными способностями и состоит из 3 компонентов: функциональных механизмов, базирующихся на врожденных психофизиологических свойствах индивида; операционных механизмов, представляющих собой смысловые мнемические приемы обработки информации, увеличивающие продуктивность памяти, которые формируются в процессе обучения субъекта; и регуляционных механизмов, представляющих собой систему мотивов личности и способов самоконтроля за ходом и результатами мнемической деятельности [10; 11].

Л. В. Черемошкина в рамках теории системогенеза способностей В. Д. Шадрикова раз-



работала методику диагностики мнемических способностей на основе метода развертывания мнемической деятельности, описала четыре уровня развития мнемических способностей. Ею выделено 14 видов операционных механизмов мнемических способностей [11]. Л. В. Черемошкина приводит следующее определение: «... мнемические способности как орудия организации информации представляют собой стереотипизированные психические процессы, отличающиеся индивидуальным своеобразием, проявляющиеся в различной эффективности запоминания, узнавания, сохранения, забывания и воспроизведения» [12, с. 25].

В рамках той же системогенетической теории познавательных способностей В. Д. Шадрикова Т. В. Зотовой разработан так называемый естественный тест мнемических способностей школьников 12–13 лет, построенный на учебном материале школьной дисциплины «Иностранный язык» (английский), который можно встраивать в школьный урок как учебное задание, при этом он обладает диагностической силой, позволяющей измерить продуктивность функциональных и операционных механизмов мнемических способностей обучающихся без отрыва от учебной деятельности [1, с. 103]. Т. В. Зотовой рассмотрены этапы формирования мнемических приемов на школьных уроках [3; 4]:

1. Постановка педагогом цели перед учениками – формирование конкретного мнемического приема (приема запоминания).

2. Объяснение сути мнемического приема. Учитель рассматривает на примере то, как работать с мнемическим приемом.

3. Совместная работа учителя с учениками по использованию конкретного мнемического приема.

4. Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема.

5. Диагностика сформированности мнемического приема [3; 4].

На базе кафедры психологии младшего школьника Московского педагогического государственного университета совместно со студентами проводится многолетняя научно-прак-

тическая работа по разработке программ формирования и развития различных видов операционных механизмов мнемических способностей учеников начальной школы, таких как группировка, опорные пункты, классификация, ассоциации, мнемический план и др. [2; 3; 4].

Цель данной статьи – представление программы развития мнемических способностей младших школьников через формирование мнемического приема «опорные пункты» на уроках «Окружающий мир» в 4 классе начальной школы.

Под опорными пунктами понимается «выделение какого-либо краткого пункта, служащего опорой более широкого содержания (тезисы, заголовки, образы <...> имена, эпитеты <...> слова и т. д.)» [11, с. 54]. Мы взяли в качестве опорных пунктов отдельные слова и словосочетания текста, отражающие главную мысль, а также готовые картинки и зарисовывание схематичных изображений учениками по ходу прочтения текста. Выбор картинок был обусловлен тем, что у младших школьников образная память развита гораздо лучше словесно-логической.

Испытуемые: 20 учеников 4 класса (12 девочек; 8 мальчиков) одной из московских школ, возраст детей: 10–11 лет. Эксперимент в школе был проведен магистрантом А. В. Кургановой.

Эксперимент состоял из 3 этапов: формирующего эксперимента и 2 констатирующих срезов. В диагностических срезах были использованы следующие методики: методика Джексона «Напряжение памяти» – для диагностики функциональных механизмов мнемических способностей; методика «Двойной стимуляции» Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева – для диагностики операционных механизмов мнемических способностей; стандартизированный «Пересказ текста» – для диагностики операционных механизмов мнемических способностей. В целях статистической обработки результатов был использован U-критерий Манна-Уитни.

Программа развития мнемических способностей была направлена на развитие такого ви-



Таблица 1

**Программа развития мнемических способностей учеников 4-го класса на уроках «Окружающий мир» через формирование мнемического приема «опорные пункты»**

№	Тема занятия	Цель, этапы формирования приема	Схема работы
1	Страна городов	Цель: знакомство с мнемическим приемом «опорный пункт»: 1. Учитель знакомит учеников с приемом запоминания «опорные пункты»; 2. Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Дети рисуют схематичные рисунки к каждой части текста, отражающие главную идею данной части. Виды опорных пунктов: – выделение слов, отражающих главную мысль различных частей текста; – картинки к частям текста, по которым легко можно вспомнить и пересказать текст
2	Из книжной сокровищницы Древней Руси	Цель: формирование опорного пункта как мнемического приема. Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Деление текста на части, выделении главного слова, составлении картинок к этим частям и пересказ по ним. Вид опорных пунктов: – главные слова; – картинки к частям текста
3	Трудные времена на Русской земле	Цель: формирование мнемического приема «опорный пункт». Совместная работа педагога и детей по выделению опорных пунктов в тексте	Деление текста на части, выделении главного слова, составлении картинок к этим частям и пересказу по ним. Вид опорных пунктов: – главные слова; – картинки к частям текста
4	Русь расправляет крылья	Цель: формирование мнемического приема «опорные пункты». Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема	Ученики делятся на группы по 4 человека. Работа с текстом из учебника [6, с. 66]. Деление текста на абзацы. Зарисовка схематичных рисунков к главным словам каждого абзаца
5	Куликовская битва	Цель: формирование мнемического приема «опорные пункты». Самостоятельная работа учеников с использованием данного приема	Ученики делятся на группы по 4 человека. Работа с текстом из учебника [6, с. 70]. Деление текста на абзацы. Зарисовка схематичных рисунков к главным словам каждого абзаца
6	Диагностика	Цель: проверка сформированности мнемического приема «опорные пункты»	Диагностика памяти с помощью следующих методик: методика Джекобсона «Напряжение памяти», методика «Двойной стимуляции» Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, стандартизированный «Пересказ текста»



да операционного механизма мнемических способностей, как «опорные пункты», и состояла из 6 занятий. Каждое занятие проводилось на уроке «Окружающий мир» с использованием содержания школьного учебника [6]. В качестве опорных пунктов были использованы слова и картинки. Текст был разделен на части, в которых выделялись ключевые слова и словосочетания, к которым были подобраны картинка, отражающая главный смысл этой части текста. Дети также сами зарисовывали картинки к главным идеям текста. Перед началом программы проводился первый констатирующий диагностический срез по вышеперечисленным методикам диагностики памяти.

Приведем результаты 2 констатирующих срезов. В таблице 2 представлены показатели продуктивности памяти по трем методикам диагностики памяти.

Таблица 2

**Объем памяти. X ср в двух срезах по всем использованным методикам**

Показатель	X ср Объем памяти Баллы	
	1 срез	2 срез
Название методик		
Методика Джекобсона «Напряжение памяти»	3,54	4,35
Методика двойной стимуляции	3,4	4,4
Пересказ текста	6,55	7,9

Наглядно объем памяти в 2 срезах по 3 методикам представлен на гистограмме (рис. 1).

В методике «пересказ текста» ученикам задавался вопрос: «Какими приемами вы пользовались при пересказе текста?» На гистограмме (рис. 2) представлены результаты опроса в двух срезах.

Мы видим, если в 1-м срезе опорные пункты использовало 8 детей (40 %), то во 2-м срезе этот прием использовало уже 13 учеников (65 %).

Для проверки эффективности программы формирующего эксперимента был подсчитан

U-критерий Манна-Уитни по результатам каждой методики, проведенной до и после формирующего эксперимента (табл. 3). Цель использования критерия – определить статистическую достоверность различий продуктивности памяти в 2-х срезах.

Таблица 3

**Критерий Манна-Уитни  
Сравнение статистических различий  
двух срезов ( $p \leq 0.01$ )**

Название методик	Значение Uэмп
Методика Джекобсона «Напряжение памяти»	149
Методика двойной стимуляции	77
Пересказ текста	90

Полученное значение  $U_{эмп}=149$  по методике «напряжения памяти Джекобсона» находится в зоне незначимости, следовательно, формирующий эксперимент не повлиял на повышение объема механической памяти. Если проводить параллели с теорией способностей В. Д. Шадрикова, методика Джекобсона измеряет врожденный аспект памяти, так называемые функциональные механизмы мнемических способностей [10], на которые использование мнемического приема «опорные пункты» не оказывает никакого влияния. Дети при запоминании цифр используют повторение как самый элементарный прием запоминания.

$U_{эмп}=77$  по методике двойной стимуляции находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ), следовательно, формирующий эксперимент повлиял на повышение объема опосредованной памяти.

$U_{эмп}=90$  по пересказу текста находится в зоне значимости ( $p \leq 0.01$ ), из чего следует, что формирующий эксперимент повлиял на повышение объема словесно-логической памяти.

Программа формирующего эксперимента по развитию у четвероклассников мнемического приема «опорный пункт» повлияла на увеличение продуктивности мнемических способностей обучающихся.

Анализ результатов 2 срезов, проведенных до и после формирующего эксперимента, позволяет сделать следующие выводы:

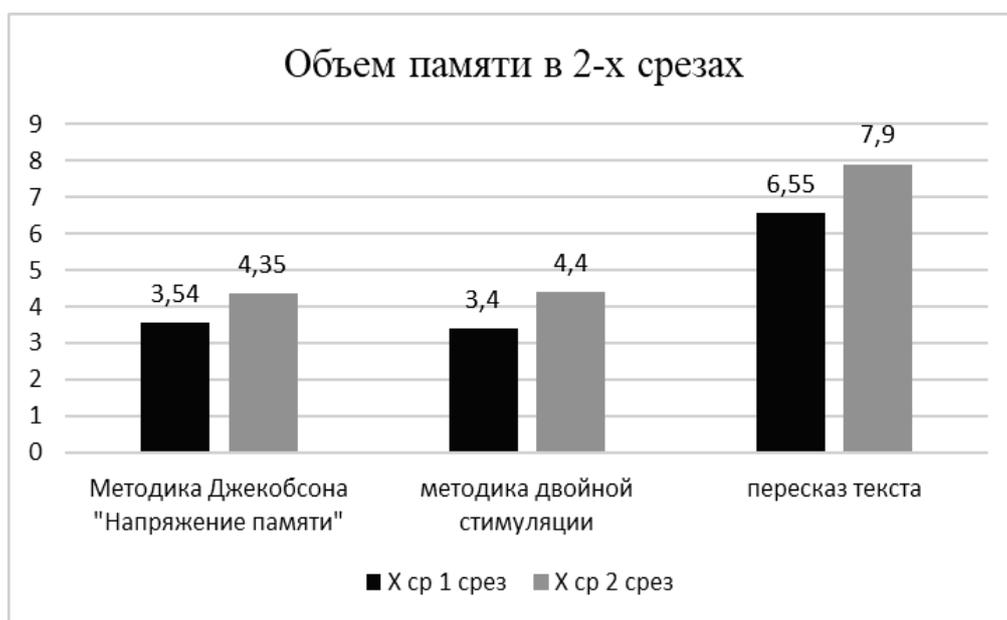


Рис. 1. Объем памяти учеников 4-го класса в двух срезах по 3 методикам

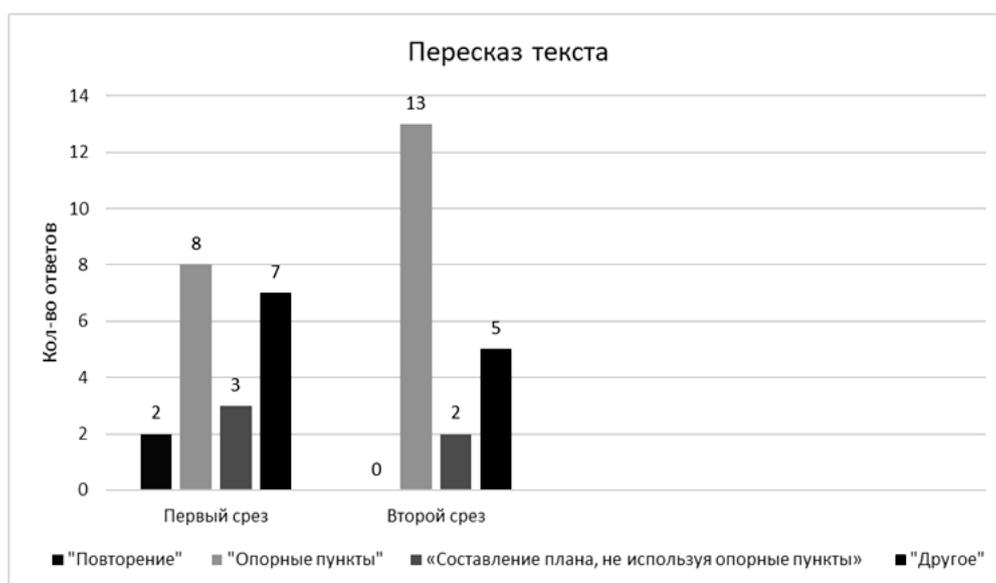


Рис. 2. Использование различных видов мнемических приемов в двух срезах учениками 4-го класса при пересказе текста



1. Функциональные механизмы мнемических способностей остались неизменными. Программа формирующего эксперимента предназначена для развития операционных механизмов мнемических способностей, поэтому она не повлияла на врожденные аспекты мнемических способностей.

2. Продуктивность мнемических способностей с опорой на операционные механизмы стала выше после формирующего эксперимента. Объем словесно-логической памяти обучающихся при пересказе текста увеличился с 6,5 в 1-ом срезе до 7,9 во 2-ом срезе. Различия результатов 2 срезов статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ .

3. Смысловыми мнемическими приемами овладело большее количество учеников в результате формирующего эксперимента. Так, в первом срезе мнемическими приемами пользовались 8 человек (40 %); во втором срезе уже 13 учеников (65 %) овладели смысловыми приемами запоминания. Результаты 2 срезов статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ .

4. В результате формирующего эксперимента ученики стали использовать такие виды «опорных пунктов», как составление краткого плана, выделение главных слов, представление образов.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается программа развития на уроках «Окружающий мир» такого вида операционных механизмов мнемических способностей учеников 4 класса начальной школы, как «опорные пункты». Программа состоит из 6 занятий. Эффективность программы определялась с помощью 2 констатирующих диагностических срезов до и после формирующего эксперимента, подсчета U-критерия Манна-Уитни. Различия результатов 2 срезов по измеренным показателям статистически достоверны на  $p \leq 0.01$ . Мнемическим приемом «опорные пункты» овладело 65 % учеников.

**Ключевые слова:** память, мнемические способности, мнемические приемы, операционные механизмы мнемических способностей, опорные пункты, младшие школьники.

#### SUMMARY

The article discusses the development program in the lessons “The world around” of this

type of operational mechanisms of mnemonic abilities of pupils of the 4th grade of elementary school, as “strong points”. The program consists of 6 lessons. The effectiveness of the program was determined using 2 ascertaining diagnostic slices before and after the formative experiment, counting the Mann-Whitney U-test. Differences in the results of 2 sections according to the measured indicators are statistically significant at  $p \leq 0.01$ . The mnemonic device “strong points” was mastered by 65 % of students.

**Key words:** memory, mnemonic abilities, mnemonic techniques, operating mechanisms of mnemonic abilities, strong points, junior schoolchildren.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Диагностика и учет в образовательном процессе индивидуальных свойств обучающихся: учебное пособие / под общей ред. К. В. Макаровой, В. Д. Шадрикова. – М.: МПГУ. – С. 103–106.

2. Зотова Т. В. Развитие интеллектуальных операций познавательных способностей школьников в учебной деятельности // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: материалы VII Международной научно-практической конференции. – Ярославль, 2015. – С. 58–59.

3. Зотова Т. В. Развитие приемов запоминания у школьников в учебной деятельности // Педагогика. – 2017. – № 6. – С. 123–124.

4. Зотова Т. В. Развитие приема запоминания «опорный пункт» на уроках литературного чтения // Начальная школа. – 2017. – № 10. – С. 26–30.

5. Изюмова С. А., Смирнов А. А. и его школа исследования памяти: продолжение поиска // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – № 1. – С. 109–108.

6. Плешаков А. А., Крючкова Е. А. Окружающий мир. 4 класс. 2 ч. – М., 2013. – 224 с.

7. Познавательная активность в системе процессов памяти / под ред. Н. И. Чуприковой. – М.: Педагогика. – 191 с.

8. Смирнов А. А., Истомина З. М., Самохвалова А. А. [и др.]. Развитие логической памяти у детей: научное издание. – М.: Педагогика, 1975. – 256 с.



9. Смирнов А. А. Проблемы психологии памяти. – М.: Просвещение, 1966. – 294 с.

10. Шадриков В. Д. Способности и одаренность. – М.: Институт психологии РАН, 2019. – 274 с.

11. Шадриков В. Д., Чермошкина Л. В. Мнемические способности: развитие и диагностика. – М.: Педагогика, 1990. – 176 с.

12. Чермошкина Л. В., Осинина Т. Н. Память: закономерности воспроизведения учебного материала: монография. – М.: Юрайт, 2022. – 235 с.



## **МОДЕРНИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТЕНДЕНЦИИ И ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ**





О. М. Фалетрова

УДК 373.5

## ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕРЕЗ ОВЛАДЕНИЕ МЕТОДИЧЕСКИМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ

На современном этапе развития общества процесс формирования универсальных, общекультурных, профессиональных компетенций для выпускника вуза является неотъемлемой составляющей его будущего профессионального становления и карьерного развития. В ряду профессиональных компетенций педагога-музыканта особо выделяется группа методических компетенций, направленных на овладение бакалаврами готовностью реализовывать образовательные программы по предмету «Музыка» в соответствии с требованиями образовательных стандартов общего образования.

Образовательные стандарты общего образования обновляются достаточно быстро (Приказы Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286, № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»; «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»).

Между тем в области подготовки педагогических кадров наметился дефицит учебных пособий, отвечающих запросам общего образования. Серия учебников Э. Б. Абдуллина и Е. В. Николаевой «Теория музыкального образования» и «Методика музыкального образования» вышла в 2004–2006 годах. В 2011 году Саратовский государственный университет подготовил учебник «Теория и методика музыкального воспитания младших школьников», имеющий гриф УМО по специальностям педа-

гогического образования и рекомендованный к использованию в качестве учебного пособия по специальности «Музыкальное образование». Это ряд учебников продолжили «Теория и методика музыкального воспитания» (автор М. С. Осеннева, 2013), «Теория и методика музыкального образования» (автор Л. А. Безбородова, 2014). Кроме того, группа издательств «Лань», «Планета музыки» представили 2-е переработанное и дополненное издание «Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях», имеющее гриф УМО по специальности «Музыкальное образование» (авторы Л. А. Безбородова, Ю. Б. Алиев, 2014).

Таким образом, учебно-методическое сопровождение музыкально-образовательного процесса в высшей школе не обновлялось с 2014 года, поэтому проблема подготовки будущего учителя музыки к профессиональной деятельности не теряет своей актуальности.

Наметились противоречия между требованиями федерального государственного стандарта общего образования к теоретико-методической подготовке будущего учителя музыки и неготовностью высшей школы обеспечить оснащение учебного музыкально-образовательного процесса.

Определилась проблема исследования: каковы условия и средства, формирования компетентности бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование») при подготовке к профессиональной деятельности.

Цель исследования – процесс формирования профессиональной методической компетентности будущего учителя музыки с точки зрения компетентностного подхода в образовании. В музыкальной педагогике проблема развития профессиональных компетентностей педагогов-музыкантов освящалась в трудах Б. В. Асафьева, Ю. Б. Алиева, Э. Б. Абдуллина, Л. Г. Арчажниковой, Л. В. Горюновой, Т. А. Затягиной, И. Н. Немыкиной, Л. А. Рапацкой, Терентьевой Н. А., Т. В. Чельшевой, Л. В. Школяр, А. И. Щербаковой и др.).

В разные периоды эти вопросы рассматривались в широком воспитательном контексте



воздействия целостной системы профессиональных знаний, умений и навыков на ценностно-мотивационную сферу обучающихся, их личностные установки (Л. Г. Арчажникова), с точки зрения практики художественного воспитания школьников (Л. А. Рапацкая), во взаимосвязи с художественной культурой (А. А. Мелик-Пашаев), в рамках интеграционных процессов в системе искусств (Д. Б. Кабалевский), сквозь призму технологий музыкального образования (Г. П. Сергеева), через обеспечение профессионально-личностной рефлексии (Т. А. Колышева).

Компетентностный подход в образовании достаточно изучен (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, А. Г. Каспржак, С. Е. Шишов, М. А. Чошанов, Б. Д. Эльконин и др.). В нашем исследовании мы придерживаемся той точки зрения, которая ориентирует на результаты образования: «формирование необходимых общекультурных и профессиональных компетенций, самоопределение, социализацию, развитие индивидуальности и самоактуализацию» [15, с. 176].

Традиционно структура компетентности представлена тремя составляющими:

- когнитивной, представляющей собой систему декларативных, процедурных и методологических знаний в конкретной области;
- мотивационно-ценностной, закладывающей основу для постоянного профессионального и личностного самосовершенствования;
- деятельностной, направленной на приобретение опыта деятельности.

Итак, «в качестве интегрального социально-личностного и поведенческого феномена как результата образования сегодня выступают компетенции и компетентности студентов» [16, с. 15].

Рассматривая профессиональную компетентность педагога-музыканта, Г. П. Сергеева предлагает учитывать различные составляющие, в том числе психолого-педагогическую; музыкально-теоретическую; музыкально-исполнительскую, общехудожественную, методическую, просветительскую, полихудожественную, исследовательскую, информационно-коммуникационную, инновационную» [11, с. 112–146].

Впервые понятие «методическая компетенция» ввела в 90-х годах прошлого столетия Н. В. Кузьмина. К проблеме формирования методических компетенций педагога обращались многие современные ученые (А. Л. Зубков, Т. Н. Гущина, Е. А. Нагрелли, И. Ю. Ковалева, И. Е. Малова).

Мы солидарны с мнением Г. П. Сергеевой, которая при определении сущности методической компетенции педагога-музыканта подчеркивает «степень актуализации в профессиональной деятельности методических знаний и умений, способов творческой деятельности в процессе освоения перспективными педагогическими технологиями, сообразными природе музыкального искусства, возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых» [11, с. 112–146].

Методическая компетентность педагога-музыканта напрямую связана с музыкальным воспитанием, музыкальным обучением и музыкальным развитием учащихся. Музыкальное воспитание это, прежде всего, нравственное, эстетическое, художественное воспитание детей (В. В. Медушевский). Музыкальное обучение, по мнению Э. Б. Абдуллина, включает в себя не только освоение знаний о музыке, но и опыт эмоционально-ценностного отношения учащихся к музыке и их музыкально-творческой деятельности. Музыкальное развитие включает в себя в первую очередь развитие всех психических процессов: музыкального слуха, музыкальной памяти, мышления, воображения; интуиции и ассоциаций и развитие музыкально-творческих способностей, исполнительских, слушательских, композиционно-творческих умений и навыков и т. п. (Б. М. Теплов, Г. С. Тарасов, К. А. Абульханова-Славская).

Э. Б. Абдуллин подчеркивал большое значение исследований музыкальной психологии в музыкальном образовании школьников. В этом ряду «теория ладового ритма» (Б. Л. Яворский), которая предполагает в процессе музыкального образования школьников опираться на ладовую организацию, ритмику, динамику, приемы развития музыкального образа, штрихи, жанровые связи, фактуру изложения. Психоло-



логические механизмы восприятия музыки изучаются как один из процессов развития музыкального мышления школьников (Г. В. Иванченко, Д. К. Кирнарская, А. Н. Сохор, Л. А. Мазель, Е. В. Назайкинский).

Методику музыкального воспитания в современной школе традиционно составляют интонационная теория музыки (Б. В. Асафьев), опора на жизненный опыт детей, развитие слухового воображения (Д. Б. Кабалевский), концепция духовно-нравственного воспитания средствами музыкального искусства (В. В. Медушевский). Интерес педагогов вызывает «идеально-комплексная» модель познания музыки (А. А. Пиличюскас), классификация видов музыкальной деятельности, учитывающая природу музыкального искусства и особенности его постижения учащимися (Е. В. Николаева), модель художественно-образной музыкально-пластической деятельности (Е. В. Николаева), технология интонационно-образного и жанрово-стилевого анализа музыкальных произведений (Г. П. Сергеева).

Таким образом, определен комплекс методических знаний, умений и навыков, который выступает критерием определения готовности будущего учителя музыки к профессиональной деятельности. Проблема подготовки студентов к профессиональной педагогической деятельности и уровень сформированности у них методических компетенций являются интегративным показателем успешности работы вуза. Заданный вектор определил приоритетные направления работы кафедры теории и методики музыкально-художественного воспитания Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского на 2018–2022 гг.

Было организовано исследование по оценке сформированности методических компетенций студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль Музыкальное образование), в исследовании приняли участие 175 студентов очного и заочного отделения. Оценке подлежали следующие профессиональные компетенции (в соответствии с требованиями ФГОС ВО

третьего поколения): «Способен проектировать содержание образовательных программ и их элементов, осуществлять педагогическое проектирование развивающей образовательной среды, программ и технологий, для решения задач обучения, воспитания и развития личности средствами преподаваемого учебного предмета»; «Способен осуществлять целенаправленную работу по музыкальному воспитанию, обучению и развитию обучающихся»; «Способен формировать развивающую образовательную среду для достижения личностных, предметных и метапредметных результатов обучения средствами преподаваемых учебных предметов и разрабатывать и реализовать учебные и развивающие занятия для детей, в том числе с особыми потребностями в образовании в рамках основных и дополнительных образовательных программ».

В качестве диагностического материала нами был использован анализ выполнения бакалаврами программ производственных практик. Кроме этого, была разработана Программа комплексного экзамена по профилю «Музыкальное образование», которая включила в себя компетентностно-ориентированный тест и кейс. Цель диагностического этапа исследования – осуществление контроля за уровнем овладения бакалаврами методическими компетенциями, необходимыми для профессионального становления.

Компетентностно-ориентированный тест представляет собой систему калиброванных заданий специфической формы, отличающиеся практико-ориентированной направленностью содержания или проблемным характером. Компетентно-ориентированный тест позволил оценить знания современных методов и технологий обучения на уроке музыки, знание средств диагностики эффективности музыкально-образовательного процесса.

Кейс метод позволил оценить уровень сформированности профессиональных методических компетенций, так как бакалаврам были предложены проблемные ситуации, для решения которых необходимо было продемонстрировать знание образовательных программ



по предмету Музыка в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования. В качестве стимульного материала для просмотра был предложен видеурок музыки, представленный на финальном этапе Всероссийского конкурса Учитель года.

После обработки результатов было выявлено, что повышенный уровень сформированности профессиональных методических компетенций показали 6 % студентов, высокий уровень – 41 %, средний уровень – 35 %, низкий уровень – 17 %. В целом можно рассматривать этот результат как оптимистичный. В переводе на балльную систему почти половина студентов (47 %) показывают отличное овладение профессиональными методическими компетенциями, 35 % имеют оценку «хорошо». Суммарно эти данные составляют 82 %. Нужно подчеркнуть, что эти показатели совпадают с результатами текущей и промежуточной аттестации бакалавров и с оценками учителей музыки – руководителями производственной и педагогической практики выпускников.

Таким образом, выяснилось, что будущие учителя музыки на достаточном уровне показали знание современных методов и технологий музыкального образования, знание требований ФГОС по предмету Музыка, показали владение методикой конструирования, анализа, оценки содержания и процесса музыкального образования.

Вместе с тем были выявлены проблемные моменты в профессиональной подготовке бакалавров. Так, сложность вызвало определение видов музыкальной деятельности учащихся на уроке музыки. Например, не дифференцировали пластическое интонирование как самостоятельный вид музыкальной деятельности. Недостаточно готовы бакалавры к конструированию музыкально-образовательного процесса в системно-деятельностном подходе. Так, в структуре урока будущие учителя музыки с ошибками выделяли этап актуализации знаний, трудность составила разработка целеполагания и формулировка проблемы урока. Важным замечанием стало то, что в процессе разработки целеполагания урока не учли хронометраж собственно музыкальной деятельности.

На основе глубокого анализа выявленных проблем была разработана Программа овладения методическими компетенциями в рамках профессиональной подготовки будущих учителей музыки. Задачи программы: актуализация теоретической подготовки бакалавров, обеспечение взаимосвязи теории и методики музыкального образования, закрепление теоретико-методической готовности студентов в ходе практик.

Для решения первой задачи была проведена корректировка учебных курсов «Методика музыкального воспитания и обучения в области музыкального образования», «Современные музыкально-образовательные технологии», «Музыкально-педагогические практикумы», добавлены темы «Требования ФГОС НОО и ФГОС ООО по предмету Музыка», «Планируемые (предметные, метапредметные, личностные) результаты обучения по учебному предмету Музыка», включены современные технологии, например, кейс-стади. Разработан и размещен в электронной образовательной среде вуза учебник «Методика музыкального образования», в рамках самостоятельной работы по пройденным темам студентам предлагается просмотреть записи ряда вебинаров «Как реализовать модульный принцип музыкального образования в школе», «Реализация требований ФГОС 2021 г. в учебно-методических комплектах «Музыка» 1–8 кл.», прочие тематические ресурсы (сайты, статьи, видео) по тематике реализации образовательных программ в соответствии с требованиями образовательных стандартов.

Вторая задача решалась в ходе музыкально-педагогических практикумов, при этом внимание студентов акцентировалось на методике освоения пластического интонирования (движение под музыку), инструментального исполнительства (детский шумовой оркестр), композиционном творчестве (сочинение и импровизация).

Во время прохождения практик достаточно времени уделялось овладению бакалаврами процессами проектирования и конструирования современного урока музыки. Будущие педагоги-музыканты научились решать методические задачи в опоре на нормативно-



правовые документы, проектировать ситуации, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), овладели методами музыкального образования деятельностного типа, в том числе методом нравственно-эстетического постижения музыки, музыкально-проблемным диалогом, интонационно-образным и жанрово-стилевым анализом, моделированием художественно-творческого процесса, здоровьесберегающими музыкально-коррекционными методами и т. д.

Надо отметить, что роль практик неочень высока в овладении профессиональными методическими компетенциями. Цель производственной практики состоит в закреплении и углублении теоретической подготовки бакалавра, приобретении им практических навыков и опыта работы, освоении методических компетенций в сфере будущей профессиональной деятельности. В ходе практики студенты изучают систему учебно-воспитательной работы, присутствуют на уроках музыки и анализируют их; готовят дидактический и наглядный материал к урокам, разрабатывают методическое оснащение уроков, самостоятельно проводят уроки музыки.

Неким промежуточным этапом в освоении будущими учителями музыки методическими компетенциями является опытно-экспериментальная часть дипломного исследования, подготовленная в рамках выпускной квалификационной работы. При описании формирующего эксперимента исследования бакалавры могли показать методические знания и умения, демонстрировать способы творческой деятельности и уровень овладения педагогическими технологиями, сообразными природе музыкального искусства, возрастным и индивидуальным особенностям детей.

В процессе защиты выпускной квалификационной работы выпускники демонстрируют полные, законченные и самостоятельные исследования по заявленной теме, свободно оперируют данными, уверенно и аргументированно отвечают на вопросы аттестационной комиссии. Председателем государственной аттестационной комиссии отмечен высокий уро-

вень подготовки выпускников: из 17 выпускных работ очного отделения в 2022 году было защищено на «отлично» 8 работ, 7 работ – на «хорошо» и 3 – на «удовлетворительно», из 24 дипломных исследований заочного отделения защищено на «отлично» – 9 работ, 14 работ – «хорошо» и одна – «удовлетворительно».

Работа над формированием методических компетенций будущего учителя музыки носит системный и комплексный характер, поэтому программа подготовки бакалавров к профессиональной деятельности требует постоянной корректировки и совершенствования. Компетентность будущего учителя музыки в области методики преподавания предмета является залогом успешного вхождения в профессию.

В этом плане мы солидарны с мнением Г. М. Цыпина о том, что «компетенция педагога – это не какая-то постоянная и неизменная данность, существующая в некоем устоявшемся варианте, обретенная раз и навсегда. Компетенция – это процесс <...> само собой разумеется, что профессиональной компетенцией, знаниями, и опытом, определяется, в конечном счете, уровень профессионального мастерства учителя» [17, с. 20].

В качестве выводов можем сказать, что методическая компетенция – это вид профессиональной компетентности и система знаний, умений и навыков, необходимых для эффективного осуществления профессиональной деятельности педагога.

Профессиональные методические компетентности будущего учителя музыки включают достаточную степень актуализации в профессиональной деятельности методических знаний и умений, способов творческой деятельности в процессе освоения перспективными педагогическими технологиями, сообразными природе музыкального искусства, возрастным и индивидуальным особенностям обучаемых.

Подготовка будущего учителя музыки в свете требований обновленных ФГОС требует постоянного контроля и оценки овладения бакалаврами необходимыми методическими компетенциями, своевременного «реагирования» на выявленные проблемы и организации условий их преодоления.



Условиями, способствующими эффективному овладению бакалаврами направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование») методическими компетенциями при подготовке к профессиональной деятельности стали актуализация теоретической подготовки бакалавров, обеспечение взаимосвязи теории и методики музыкального образования, закрепление теоретико-методической готовности студентов в ходе практик.

Актуализация внутри личностных ресурсов будущих учителей музыки проходит через организацию работы над дипломным исследованием, приобретение ими практических навыков и опыта самостоятельной профессиональной деятельности.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлено теоретическое обоснование, процесс и результаты формирования методических компетенций бакалавров направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Музыкальное образование») при подготовке к профессиональной деятельности. Рассмотрены содержательные характеристики методических компетенций, необходимых будущему учителю музыки в профессиональном становлении. На основании анализа результатов констатирующего эксперимента были выявлены проблемные зоны в профессиональной подготовке бакалавров, разработана программа их преодоления, обеспечивающая взаимосвязь теоретической и практической подготовки бакалавров.

**Ключевые слова:** методическая компетентность, будущие учителя музыки, профессиональная подготовка.

#### SUMMARY

The article presents the theoretical justification, process and results of the formation of methodological competencies of bachelors of the direction 44.03.01 Pedagogical education (profile "Music education") in preparation for professional activity. The content characteristics of methodological competencies necessary for a future music teacher in professional development are considered. Based on the analysis of the results of

the ascertaining experiment, problem areas in the professional training of bachelors were identified, a program was developed to overcome them, ensuring the relationship of theoretical and methodological training of bachelors.

**Key words:** methodological competence, future music teachers, professional training.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр ГРАФ-ПРЕСС, 2010. – 413 с.
2. Абдуллин Э. Б., Николаева Е. В. Методика музыкального образования: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Музыка, 2006. – 336 с.
3. Безбородова Л. А., Алиев Ю. М.-Б. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях. – Издательство «Лань»; «Планета музыки», 2014. – 512 с.
4. Ермоленко Г. Ю. Педагогические условия формирования полихудожественной компетентности будущих учителей искусства. – ВГСПУ научное издательство «Перемена», 2008. – № 9 (33). – С. 157–160.
5. Кирнарская Д. К., Киященко Н. И., Тарасова К. В. Психология музыкальной деятельности: теория и практика. – М.: Академия, 2003. – 308 с.
6. Ковалева И. Ю. Развитие научно-методической компетентности педагогов в условиях образовательного выбора: дисс. ... канд. пед. наук. – Мурманск, 2007. – 169 с.
7. Кольшева Т. А. Методы формирования готовности к профессионально-личностной рефлексии у будущих бакалавров/магистров музыкального образования. – ФГБУН «Самарский федеральный исследовательский центр Российской академии наук», 2018. – Т. 24. – № 85. – С. 34–38.
8. Кольшева Т. А. Рефлексивно-диалогическое общение в музыкально-педагогическом образовательном процессе. – ФГБУН «Самарский федеральный исследовательский центр Российской академии наук», 2019. – Т. 21. – № 69.



9. Школяр Л. В., Красильникова М. С., Критская Е. Д. [и др.]. Восприятие музыки как педагогическая проблема. Теория и методика музыкального образования детей: науч.-метод. пособие. – М.: Флинта, 1998. – 336 с.

10. Байбородова Л. В. [и др.]. Педагогические технологии: в 3 ч. Проектирование и программирование: учебник и практикум для вузов. – М.: Юрайт, 2022. – Ч. 3. – 219 с.

11. Сергеева Г. П. Профессиональные компетентности педагога-музыканта и пути их формирования в последипломном образовании // Компетенции и образование: модели, методы, технологии: монография. – М.: Перо, 2012. – С. 112–146.

12. Слостенко В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2002. – 576 с.

13. Сулова Н. В., Подуровский В. М. Музыкальное мышление и методика его развития у младших школьников // Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: Владос, 2001. – 318 с.

14. Томчук С. А., Фалетрова О. М. Структура и содержание практики бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профили «Музыкальное образование», «Музыкальная культура и исполнительское искусство»): учебно-методическое пособие. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2022. – 55 с.

15. Троянская С. Л. Основы компетентного подхода в высшем образовании: учебное пособие. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.

16. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Стенограмма обсуждения доклада А. В. Хуторского в РАО [Электронный ресурс] // Эйдос: Интернет-журнал, 2002. – URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423>.

17. Цыпин Г. М. Музыкальное исполнительство и педагогика: учебник для средн. проф. образования. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 213 с.



**Н. М. Гарипова, А. Д. Комарова**

УДК 37.013+78.05

## **МУЗЫКОВЕДЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ГЕНДЕРНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДСТВАМИ МУЗЫКИ**

В современном западном обществе все острее и ярче проявляет себя проблема гендерной идентификации. То, что еще несколько лет назад многими из нас оценивалось как что-то несерьезное (как извращенный поиск новых впечатлений пресытившихся жизнью людей), в настоящее время показало свое истинное лицо с «оскалом антропоморфного монстра» и заставило всерьез задуматься. Большинство людей принимает роль, уготовленную нам природой, и воспринимает мир в согласии с этой ролью. Естественно, что гендерные факторы, пронизывающие как биологические, так и социальные уровни организации жизни человека, не могут не отражаться на мышлении и языке. Проблема отражения гендера в содержании мыслительной деятельности, в системе языковой лексики давно привлекала ученых. Так, в монографии Дж. Лакоффа «Женщины, огонь и опасные вещи: какие категории говорят о разуме» («Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind»), вышедшей еще в 1987 году, поднимается проблема влияния гендера на модель познания [16]. Если же гендер способен влиять на глубинные структуры психики индивидуума, человеческий социум не может проявлять пассивность и безразличие к вопросам полового воспитания.

К настоящему времени преодолено понимание термина гендер как категории, отражающей лишь природные половые свойства мужчин и женщин. На это указывают многие исследователи данной проблемы (Н. Белобородова, В. Вдовюк, З. Гареева, Л. Градусова, С. Рыков, Л. Штылева [1; 5; 7; 14]). Понятие гендер включает в себя некую специфическую совокуп-



ность характеристик человека, которые несомненно обусловлены природой, но формируются в социуме, где осмыслены и закреплены функции и роли мужчины и женщины не только в условиях совместной жизнедеятельности, в быту, но и в социокультурной среде. Данный термин отражает социально-психологические свойства личности, детерминированные полом, но так или иначе влияющие и на ее социальный статус, жизненную позицию, поведение, мировосприятие и осмысление мира. В социуме закреплены модели поведения, свойственные мужчине или женщине, нормы проявления личности как представителя определенного пола, нормы отношений между полами и отношений полов друг к другу. Вместе с тем не следует понимать, что абсолютно все эти правила и нормы являются чем-то неизменным. Как показывает жизнь, они меняются, однако не всегда эти изменения можно приветствовать и всячески культивировать. И в этом, как нам кажется, проявляется одна из проблем современного общества, со всей очевидностью обнаруживающая себя в настоящее время и влияющая на содержание и методы гендерного воспитания.

Если использовать широкое обобщение, то можно признать, что гендерное воспитание заключается в осмыслении жизненных ситуаций и в создании условий, способствующих формированию соответствующей гендерной (полово-ролевой) идентичности. Гендерная идентичность – это переживание и осознание индивидом своей позиции «Я» относительно знакомых ему образцов-эталонов пола. Как считают исследователи, такое осознание является одним из основных стержней сознания личности. Лишь обретя гендерную идентичность, определив себя мужчиной или женщиной и убедив в этом окружающих, индивидум становится членом общества. Формирование гендерной идентичности дает возможность индивиду избавиться от внутренних конфликтов, лучше адаптироваться к социальной среде, сформировать адекватные отношения с родителями, сверстниками как своего, так и противоположного пола. Если же человеку не

удается справиться с задачей формирования гендерной идентичности, то он испытывает тревогу, не получает социальное одобрение, что мешает ему в личностном становлении [2; 3; 8].

Принципиально важным механизмом формирования гендерной идентичности человека является гендерная идентификация (от лат. *identificare* – отождествлять). Это понятие впервые было введено еще З. Фрейдом и наиболее глубоко разработано в психоанализе, а затем в когнитивной теории социализации [12; 15]. И психоанализ, и когнитивная теория социализации указывают на различия женского и мужского начал не только в биолого-физиологическом плане, но и в психологических аспектах, которые проявляются в мировосприятии, моделях поведения, в самоощущении и мышлении. Мужское начало (маскулинность) связывают с активностью, решительностью, твердостью духа, стремлением к соревнованиям и достижениям, со способностью к творческой деятельности, к здравомыслию, а также с суровостью, агрессивностью, брутальностью и пр. Женское начало (фемининность) понимается как проявление мягкости, нежности, пассивности, ярко выраженной эмоциональности и социальной уравновешенности, колебания в принятии решений, зависимости поведения от других, отсутствия логического мышления и стремлений к достижениям и пр. Понятно, что в конкретной личности могут сочетаться различные свойства в различных пропорциях, что в целом отражено в понятии *андрогинность*. Следует признать, что для человеческого социума принципиально важны не столько личностные свойства человека, сколько те социальные роли, которые он выполняет, и его поведение в обществе.

Процесс гендерной идентификации происходит с первых лет жизни ребенка и проходит под влиянием самых разных факторов. Если в подростковом возрасте велико значение осознания различных жизненных ситуаций, заключающих в себе решения тех или иных гендерных проблем, то в раннем детстве важную роль играют эмоциональные моменты.



Неслучайно младшие школьники в качестве модели гендерного поведения нередко избирают модель поведения любимого героя художественного произведения, даже если герой иного пола.

Мощным средством гендерного воспитания может служить искусство. Отчасти это объясняется тем, что в нем отражаются гендерные феномены. Такое положение дел естественно, поскольку сфера художественного – это зеркало, в которое смотрится человечество, пытаясь разглядеть себя во всех деталях. Воспевание женственности, экспликация мужественности, широкая палитра воссоздания отношений между женщиной и мужчиной – все это можно обнаружить в самых разных видах искусства и на самых разных этапах развития человеческого общества.

Со всей очевидностью гендерные художественные образы издавна проявляли себя в живописи и скульптуре. Здесь можно вспомнить знаменитые статуи «Давид», «Дискобол», «Мыслитель», олицетворяющие мужское начало, или многочисленные картины под названиями «Флора», «Мадонна...», «Муза», восхищающие женской красотой и глубиной проникновения во внутренний мир женщины. Весьма велика доля гендерной тематики в литературе и поэзии. Вся любовная лирика может быть отнесена к ней. В подобных произведениях не только отражаются многие стороны любовных отношений, переживания женщины и мужчины, но нередко эти переживания получают анализ, осуществленный сугубо художественными средствами. С появлением фотографии возникают новые методы воплощения гендера в искусстве как системе личностных смыслов. Будучи «уже искусством», фотография всегда остается «еще и жизнью», в ней всегда запечатлен фрагмент действительности, а потому ее гендерная тематика весьма убедительна.

В современном мире многогранность в отражении сферы гендера имеет место в кинематографе. И это понятно, поскольку данный вид искусства, синтетический по своей сущности, способен на многое, как в отражении

особенностей видения мира разными индивидами, так и в воплощении их понимания себя и других. Кинематограф является полимодальным. А потому ему доступна трансляция не только идей, но и самого мироощущения, мировосприятия, настроений многих людей, а также тенденций развития их ценностных ориентиров, предпочтений, взглядов. Отчасти столь широкие возможности кинематографа в плане отражения, а главное – трансляции – человеческих ценностей, в том числе и гендерного содержания, объясняется наличием в нем музыки. Однако музыка и сама по себе (вне связи с иными искусствами) обладает неким потенциалом для решения задач гендерного воспитания.

Цель статьи – эксплицировать потенциал музыкального искусства для решения задач гендерного воспитания, рассмотрев проявление гендера не только в музыкальном опусе как результате композиторской деятельности, но и в музыкальном исполнительстве и музицировании. Это потребовало обратиться к понятию гендерный образ и исследовать его воплощение на различных уровнях организации музыкального искусства (от жанрово-образных сфер до самого музыкально-звукового тела), раскрыть в целом механизм гендерной идентификации при восприятии (исполнении) музыки. Думается, что в современных условиях статья будет полезной для учителей-музыкантов. Актуальность статьи обусловливается также принципиальной важностью гендерного воспитания для личностного становления детей.

Итак, музыкальное искусство, как и искусство в целом, также отражает содержание гендерного плана, что получило осмысление в ряде научных работ. Так, в 1991 году появляется монография С. МакКлэри «Женские окончания. Музыка, пол и сексуальность» («Feminine Endings. Music, Gender, and Sexuality»). В этом исследовании автор убедительно доказала, что музыка со времен Монтеверди располагала многими «гендерными конструкциями», которые в ходе истории музыкального искусства умножались и проникали в про-



изведения самых разных стилей и жанров. В аннотации данной работы отмечено, что С. Мак Клэри фокусируется на том, как «музыка создает образы пола, желания, удовольствия и тела», а также исследует гендерные метафоры, которые циркулируют в дискурсе о музыке [17].

Среди работ отечественных ученых особую внимания заслуживает работа Е. В. Васильченко «Гендерная тема в музыкальных культурах мировых цивилизаций», в которой исследуется проблема гендера сквозь призму культурного наследия человечества. Автор обращается к вопросам женского профессионализма в музыке, женского музицирования, формирования особого слоя музыки, связанного с женским музицированием [4].

В ином разрезе к проблеме гендера обращается В. Гиголаева-Юрченко в своей статье «Гендерно-исполнительский анализ вокальных интерпретаций романса П. И. Чайковского “Нет, только тот, кто знал”». Автор обосновывает «гендерно-исполнительскую методику анализа вокальных произведений, разрабатывая классификацию гендерных типов их исполнения. В. Гиголаева-Юрченко выделяет 5 гендерных типов исполнения музыки (маскулинный, фемининный с их взаимопроникновениями, а также андрогинный). Принципиально важно заметить, что автор статьи указывает на проявление гендерного начала не только в стихотворных текстах романсов, но и в самой музыке, которая в зависимости от исполнительской интерпретации допускает усиление то одного, то другого гендерного содержания [6].

В рамках нашей статьи принципиально важным является рассмотрение вопроса об отражении гендера в музыкальных опусах чистой и программной музыки, в самом ее музыкально-звуковом теле. С целью исследования этого вопроса следует обратиться к понятию *гендерный образ*. Это понятие ассоциативно связывается с понятием *художественный образ* и ориентирует понимание последнего через призму гендерной проблематики. Понятие гендерный образ исследуется в работах М. Петрова, И. Серовой [10; 11]. Рассмотрение данных работ показало, что в качестве ген-

дерного образа в искусстве может выступать не только персонаж художественного произведения, но и любое свойство, концепт, так или иначе, связанные с гендерной проблематикой.

Рассмотрение персонажа как гендерного образа музыкального произведения предполагает определение его пола, особенностей проявления гендерных характеристик (маскулинности или фемининности), а также его места и роли в воплощенном художественном мире. И здесь важно то, как музыка изображает внешний вид и поведение персонажа, проявляющиеся в манерах, движениях, интонациях речи, тембре голоса – т. е. всего того, что доступно для музыкального отражения. Можно сказать, что гендерный образ в музыке – это некая конфигурация гендера, определяемая слушателем и часто осознаваемая в качестве персонажа. При этом существенным является трансляция внутреннего состояния этого персонажа.

Однако гендерный образ в искусстве, как указывают исследователи, может выражаться не только антропоморфной фигурой, но и символическими, неодушевленными предметами, что также встречается в музыке. В связи с этим можно вспомнить такие произведения, как «Прялочка» С. Монюшко, «Семимильные сапоги» С. Майкапара, в которых гендерный образ вынесен в программу, или «Сказочка» С. Прокофьева, где символический женский предмет изображается в основном в фоновых слоях фактуры.

Продолжая разговор о проявлении гендера в музыке следует отметить, что гендерное начало обнаруживается на самых разных уровнях ее организации. Прежде всего, можно назвать образные сферы, связанные с жанром. Музыкальный жанр, как известно, представляет собой сложный феномен, позволяющий классифицировать музыкальные произведения на основе самых разных характеристик. В рамках нашего исследования проблемы важно заметить, что в музыке существуют две образные сферы, нашедшие отражение в жанровой классификации, в которых гендерное содержание проявляется со всей очевидностью. Это – лирика и героика.



Лирика представляет собой музыку, воплощающую внутреннее состояние человека (не зависимо от пола), движения его души. Хотя внутреннее состояние может быть самым разным – от эмоциональной подавленности и апатии до протеста и бунтарского смятения чувств, – в целом, для лирических произведений свойственны особая задушевность, нежность и мягкость. Это те гендерные свойства, которые характеризуют женское начало. В орбиту этих образов входят многочисленные лирические протяжные песни и колыбельные. Этой музыке свойственны мягкая артикуляция, постепенность и волнообразность мелодического движения, равномерность ритма, умеренность темпа, хореичность окончаний синтаксических структур. Во многих колыбельных особое значение имеет изобразительный момент покачивания, воплощаемый самыми разными средствами – и метроритмическими (нередко трехдольность), и звуковысотными (повторение звуковысотных конструкций, часто нисходящей направленности).

Иное дело – героика. Довольно часто она связана с образами войны и отсылает к мужскому началу. Битвы и сражения – это та тематика, к которой обращаются живопись и кинематограф (поскольку она весьма убедительно отражается именно в этих видах искусства) и которая доступна и музыке. Здесь можно вспомнить не только монументальные опусы Л. Бетховена (Пятая симфония), Д. Шостаковича (Седьмая симфония), П. Чайковского (Увертюра «1812 год»), но и весьма скромные по своим масштабам пьесы «Битва» (Бёрда, Керля, Ванхаля, Бетховена, Иванова). Однако героика – это не только милитаризм, но и борьба самого разного плана, включающая борьбу в «пространстве» души человека приводящую к смятению, преодолению, протесту. Образы такого плана мы слышим в музыке Бетховена, Скрябина.

Все подобные опусы – это проявление мужского начала, со свойственными ему твердостью, решительностью, напором, непоколебимостью и верой в победу. В такой музыке на первый план выступают четкая артикуля-

ция, господство четного и четкого метроритма, ямбических мотивов, пунктира, умеренно подвижные темпы, восходящие звуковысотные конструкции. Особое значение для воплощения героики имеют и некоторые тембры, в частности, тембры трубы. В ходе музыкально-исторического процесса в музыке закрепились «интонация фанфары», представляющая собой ход при четкой артикуляции по звукам мажорного трезвучия, сочетающийся нередко с ритмической фигурой восьмая + две шестнадцатые. Данная музыкально-лексическая формула закрепились в общественном музыкальном сознании, и потому она узнаваема не только в оркестровой музыке, но в опусах фортепианного жанра. Сходную функцию – указывание на мужское начало – нередко выполняет и «интонация призыва», представляющая собой ямбическую восходящую кварту при четкой артикуляции от доминанты к тонике. Это звучание однозначно пронизано энергетикой устремления к цели, решительности и преодоления препятствий.

Ярким проявлением воплощения гендерного начала в музыке является менуэт – жанр, очень популярный для высшего общества Западной Европы XVII-XVIII веков. Для менуэта свойственны трехдольность в умеренном темпе и наличие двух фактурных пластов – верхнего, воплощающего образ дамы, и нижнего – связанного с кавалером. Музыкальный материал менуэта передает изящные, грациозные, мягкие движения дамы, а также размеренные, галантные и сдержанные движения кавалера, изображающие в основном шаги. В музыке, начиная с XVII века именно в менуэте закрепляется особая музыкальная лексика – женский и мужской реверансы. Реверанс дамы – это хореическая интонация задержания с последующим разрешением, моделирующая глубокое приседание. Мужской реверанс, называемый еще салютом и поклоном кавалера, представляет собой ход по тонам тонического или доминантового трезвучия в восходящем или нисходящем движении, часто с пропуском терцового тона. Обе интонации весьма свойственны серединной и заключительной каденциям.



В менюэте также можно встретить интоне́му галантных движений (М. Арановский), которые моделируются в мелодике как верхнего, так и нижнего голосов и воплощены конструкциями опеваний с использованием орнаментики, что предполагает участие неаккордовых звуков [13].

Гендерное начало можно обнаружить и во многих произведениях программной музыки, не двусмысленно отсылающих слушателя к женским или мужским персонажам. Многочисленные женщины изображены в произведениях Ф. Куперена, о чем свидетельствуют такие названия, как «Резвая», «Шаловливая», «Королева сердец», «Брюнетки и блондинки» и пр. Мужчины предстают перед слушателем, например, при восприятии опусов Шумана «Чужестранец», «Всадник», «Дед-Мороз». Если же обратиться к оперной музыке, то можно составить целую галерею и мужских, и женских образов, с присущими чертами того или иного пола.

Важно отметить и тот факт, что нередко в музыке даже в тех произведениях, где не обнаруживается персонаж со всей очевидностью, имеет место женское или мужское начало, которое слушатели определяют безошибочно. Противопоставление этих начал закрепилось в сонатной форме, где главная тема, как правило, тяготеет к мужскому началу, а побочная – к женскому. Это воплощено не только благодаря использованию противоположных музыкальных средств, но и посредством особых интонационных комплексов, моделирующих движения (решительные, четкие, твердые, весомые или мягкие, нежные, легкие) и речевые интонации (с мужскими ямбическими и женскими хореическими окончаниями) со свойственными им «мужским» и «женским» тембрами, обусловленными, в том числе, и регистром.

Очень часто в музыке обнаруживается игра в самых разных ее ипостасях. По мнению Е. В. Назайкинского, любой музыкальный опус можно представить как «игру музыкального театра», осуществляемую актерами-инструментами [9, с. 63–64]. Некоторые музы-

кальные инструменты, благодаря своим тембрам, очень часто однозначно отсылают к мужскому или женскому началу. Это отражено и в их русских названиях. Так, скрипка, флейта, будучи словами женского рода, как правило, представляют собой женские образы, а альт, гобой, фагот – мужские.

Встречается в музыке и воплощение детских игр. Это – знаменитые «В детской. Игры и игрушки» Мусоргского, «Детский альбом» Чайковского, «Бирюльки» Майкапара, «Детская музыка» Прокофьева и др. В рамках нашей статьи особо важно отметить существование в музыкальной литературе музыкальных произведений, воплощающих игру именно девочки или именно мальчика. Дети охотно знакомятся с такой музыкой, без труда осознавая то или иное гендерное начало. Так, среди игр, свойственным мальчикам, можно назвать «Марш деревянных солдатиков» Чайковского, игрушечные марши из детской музыки Прокофьева, Шостаковича, Кабалевского. К сфере «мужских» игр можно отнести и такие пьесы, как «Неистовый всадник» Шумана, «Игра в лошадки» Чайковского. Игры для девочек – это пьесы «Болезнь куклы», «Новая кукла» Чайковского, «Печальная кукла» Томази, «Песня с куклой» Мусоргского, и другие многочисленные пьесы с кукольной тематикой.

Роль подобных произведений в гендерном воспитании детей трудно переоценить. Так, по мнению исследователей именно игры обладают особым воспитательным потенциалом в процессе формирования гендерной идентичности мальчиков и девочек [1]. Восприятие музыки, позволяющее пережить различные, свойственные половой принадлежности, состояния, сочетающиеся с процессами осознания со стороны детей соответствующих гендерных признаков, служит гендерному воспитанию. Однако все это требует особо организованной работы со стороны педагога-музыканта.

Таким образом, искусство, художественная деятельность, и музыка в частности, отражают гендерную составляющую человеческой жизнедеятельности. Эта составляющая обнаружи-



вает себя в самых разных проявлениях, начиная от особенностей музицирования и заканчивая самим звуковым телом музыкального произведения, которое не может быть отражено в нотном тексте во всех деталях. А потому нотный текст нередко допускает вариативность гендерного прочтения, попадая в зависимость от исполнительской интерпретации. Вместе с тем, образный строй, музыкальная лексика, ряд жанров способны однозначно указывать на проявление мужского или женского начал.

Особым потенциалом отражения гендера обладают и некоторые простые средства. Такими являются артикуляция (твердая и мягкая), регистр (низкий и высокий), ритмический рисунок (пунктирный и равномерный), метроритмическая структура мотива (ямбическая и хореическая), инструментальный тембр (суровый и нежный). В целом, можно обобщить, что все стороны звучания, способствующие трансляции ощущений твердости и активности содействуют, как правило, моделированию мужского начала, а те, что передают мягкость и спокойствие связываются в сознании слушателя с женскими образами. Благодаря всем вышеуказанным средствам в музыкальном произведении воплощается гендерный образ.

Все вышеизложенное говорит о том, что музыка обладает мощным потенциалом для решения задач гендерного воспитания. При этом она имеет важное преимущество перед наставлениями, объяснениями, порицаниями и прочими вербальными формами и методами воспитательной работы. Будучи искусством, музыка позволяет сопережить соответствующий гендерный образ, почувствовать его своим телом, «примерить» на себя ту или иную гендерную роль. Будучи эмоциональным видом искусства, музыка способствует закреплению в психике ребенка этой роли и актуализации механизмов гендерной идентификации. Однако адекватность этих процессов всецело зависит от степени осознания гендерного образа со стороны ребенка. При обращении к самой разной музыке всегда может иметь место идентификация с противоположным полом. Важно, чтобы каждый ребенок осознавал это состояние как не свойственное его половой принадлежности.

Целесообразность подобной работы заключается в том, что она позволяет более глубоко осознанию особенностей противоположного пола и пониманию важности ряда его социальных функций, черт характера, которые можно интериоризировать при восприятии музыки. Постепенно ребенок осознает социальные функции полов и понимает, например, что женщина – это не только мать, но и хранительница очага, здоровья и благополучия близких, а отец – не только суровость и сила, но и благородство, рассудительность и здравомыслие. Все это требует от учителя умений возвышенно и поэтично говорить о музыке, осторожно вплетая в этот разговор информацию жизненного содержания о ролях мужчины и женщины. Однако это предполагает достаточно глубокий музыкальный анализ, не позволяющий учителю-музыканту примитивно толковать музыкальное произведение, сводя его содержание к отражению событий бытийной жизни.

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена актуальной проблеме современного общества, от решения которой во многом зависит судьба человечества. Подчеркивая особую роль искусства в решении проблемы, автор статьи указывает на проявление гендера в различных видах музыкальной деятельности, исследует возможности музыки в отражении женского и мужского начал на различных уровнях организации музыкально-звукового материала. Это реализовано благодаря рассмотрению образно-жанровой стороны музыкального искусства, его лексики и широкого круга простых средств, порождающих при восприятии музыки ощущения, коррелирующие с гендерными свойствами людей.

**Ключевые слова:** гендер; гендерная идентификация; гендерный образ; механизмы воплощения гендерного образа в музыке; музыкальный жанр в воплощении гендерного образа; музыкальная лексика и простые музыкальные средства в воплощении гендера.

#### SUMMARY

The article is devoted to the actual problem of modern society, on the solution of which the fate of mankind largely depends. The author em-



phasizes the special role of art in solving the problem, points to the manifestation of gender in various types of musical activity. The article explores the possibilities of music in reflecting the feminine and masculine principles at various levels of organization of musical-sound material. This is realized thanks to the consideration of the figurative-genre side of musical art, its vocabulary and a wide range of simple means. Simple musical means generate sensations in the perception of music that correlate with the gender characteristics of people.

**Key words:** gender; gender identification; gender image; mechanisms for the embodiment of a gender image in music; musical genre in the embodiment of a gender image; musical vocabulary and simple musical means in the embodiment of gender.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Белобородова Н. С., Гареева З. К. Формирование гендерной компетентности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 6. – С. 770.
2. Бендас Т. В. *Гендерная психология: учеб. пособие для студ. психол. спец. вузов*. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Берн Ш. М. *Гендерная психология*. – М.: Прайм-Еврознак, 2004. – 320 с.
4. Васильченко Е. В. *Гендерная тема в музыкальных культурах мировых цивилизаций // Обсерватория культуры*. – 2014. – № 1. – С. 48–55.
5. Вдовюк В., Рыков С. *Гендерные исследования в педагогике (обзор литературы) // Высшее образование в России*. – 2001. – № 4. – С. 110–117.
6. Гиголаева-Юрченко В. *Гендерно-исполнительский анализ вокальных интерпретаций романса П. И. Чайковского «Нет, только тот, кто знал» // Проблемы взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти: зб. наук. пр.* – Харків, 2014. – Вип. 40: Когнітивне музикознавство. – С. 293–302.
7. Градусова Л. В. *Гендерная педагогика: учебное пособие*. – М.: Флинта, 2016. – 176 с.
8. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. *Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии // Социологические исследования*. – 2000. – № 11. – С. 15–24.
9. Назайкинский Е. В. *Логика музыкальной композиции*. – М.: Музыка, 1982. – 319 с.
10. Петров М. С. *Гендерные образы и стереотипы современной российской рекламы // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена*. – 2010. – № 124. – С. 401–407.
11. Серова И. Г. *Способы конструирования гендера в тексте и кинотексте // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2011. – № 3 (95). – С. 141–147.
12. Фрейд З. *Психология масс и анализ человеческого «Я»*. – СПб.: Азбука, 2011. – 190 с.
13. Шаймухаметова Л. Н. *Мигрирующая интонационная формула и семантический контекст музыкальной темы: исследование*. – М.: РИО Республиканского учебно-научного методического центра Госкомнауки РБ, 1999. – 311 с.
14. Штылева Л. В. *Гендерная социализация в школьном образовании // Педагогика*. – 2017. – № 3. – С. 57–63.
15. Kohlberg L. *A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes // The development of sex differences*. – Stanford, Calif.: Stanford University Press, 1966. – Pp. 82–173.
16. Lakoff G. *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal About the Mind*. – Chicago: University of Chicago Press, 1987. – Pp. XVII, 614.
17. McClary S. *Feminine Endings. Music, Gender, and Sexuality*. – Minnesota: University of Minnesota Press, 1991. – 248 p.





**Жданова Н.А.**

УДК 371.3:787.3

## **ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В КЛАССЕ ВИОЛОНЧЕЛИ В ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛАХ**

Обучение детей игре на виолончели в детских музыкальных школах (ДМШ), как правило, в настоящее время осуществляется на основе методик, приоритетной целью которых является обеспечение освоения обучающимися основных навыков игры на этом инструменте, о чем могут свидетельствовать результаты анализа материалов диссертационных исследований по теме, известных методик и многочисленных методических работ преподавателей. Результаты анализа виолончельных методик были приведены в диссертационном исследовании Д. Б. Гудимова [3]. В известных методиках не находили отражение проблемы творческого, психического и личностного развития обучающихся и культивирование таких видов музыкальной деятельности как импровизация, транспонирование, подбор по слуху, ансамблевое музицирование, т. е. того, что составляет творческий компонент и особый пласт в любой методике обучения игре на музыкальных инструментах. Такой по сути узкоремесленный подход к обучению игре на виолончели не способствовал развитию творческих способностей и качеств учащихся и формированию у них положительной мотивации к обучению. Это позволяет сделать вывод о том, что методика обучения игре на виолончели, абстрагированная от процесса обучения детей, в настоящее время должна насыщаться новым содержанием, учитывать направления, способствующие активному творческому, художественному, интеллектуальному и эмоциональному развитию личности обучающихся.

Необходимо иметь в виду, что развитие музыкального искусства и образования в настоящее время происходит в новой социокультурной, образовательной и ментальной среде, что лишает всякой перспективы опору на прежние парадигмальные устои обучения современных детей игре на виолончели. На первый план в музыкальном искусстве и в образовании выходят новые направления, такие как сочинение, аранжировка, импровизация. По поводу ценности и роли последнего М. С. Резанцева отмечала: «В современной художественной культуре импровизация снова играет огромную роль, поскольку является одним из важнейших компонентов творчества в эпоху постмодернизма. Рассматривая постмодернизм как ключевую систему художественных ценностей современности, невозможно недооценить значение импровизации в постмодернистской творческой практике, поскольку постмодернизм сообщает современной культуре игровое отношение к искусству и знанию, а импровизация – это всегда в первую очередь игра» [11, с. 108]. Как отмечал А. А. Сердюков еще в 2012 году, «в образовательные стандарты были внесены изменения, рекомендующие включить предметы «Импровизация» и «Сочинение» в курс начальной музыкально-профессиональной подготовки, а также дисциплину «Импровизация» у исполнителей средних и высших музыкальных заведений» [15, с. 135].

В процессе многолетней практической работы в ДШИ нами была разработана методика обучения импровизации на виолончели, которая строится на иных, чем ранее, парадигмальных основаниях и принципах, и носит выраженный инновационный характер. В процессе разработки этой методики мы опирались на опыт, представленный в работах С. А. Мальцева, А. Л. и Л. Г. Маклыгиных, С. О. Милитоняна, Г. И. и Н. В. Шатковских, Л. Борухзон, Ю. Козырева и т. д. Их идеи послужили одной из парадигмально значимых основ для построения этой методики и обусловили необходимость применения инновационных подходов, направлений, форм, методов и технологий, среди которых коллективному музицированию,



импровизации, сочинению и другим формам вовлечения детей в творческую деятельность отдавалось наибольшее предпочтение.

Самыми главными принципами построения данной методики являлись:

- опора на формирование духовности, высоких ценностных ориентиров личности, трепетного и восхищенного отношения детей к музыкальному искусству;

- направленность на перманентное развитие в ходе занятий творческих способностей учащихся и их сущностных сил, музыкального мышления, воображения, мобильности, мотивации и т. д.;

- преимущественная ориентация на безнотную основу в обучении;

- постепенное расширение рамок творческой свободы обучающихся;

- обучение навыкам игры на инструменте в процессе поэтапного формирования творческих способностей при освоении искусства импровизации на основе дидактических материалов, интерактивных методов и технологий.

Процесс освоения навыков и умений импровизации на виолончели предполагает вводный (подготовительный), развивающе-формирующий и заключительный этапы.

На вводном этапе первостепенное внимание уделяется освоению элементарных приемов игры на инструменте. Уже на этом этапе можно применять приемы импровизации (игры на открытых струнах, щипок в правой и левой руке, изменение позиций в левой руке, применение глиссандо и т. д.). Осуществляется формирование базовых знаний, навыков игры и специальных приемов, применяемых в процессе обучения импровизации (досочинение и ладовое преобразование мелодии при помощи голоса или на нотной бумаге, исполнения разных ритмических модусов, смена размера и т. д.). В качестве дидактической основы может использоваться материал из хрестоматий для младших, средних и старших классов, сборников по сольфеджио (одноголосие), темы из детских мультфильмов и кинофильмов. Подбор ритмического рисунка может осуществляться на основе стихотворений детских по-

этов А. Барто, С. Маршака, К. Чуковского, Д. Хармса и др. С первых занятий прививаются навыки игры и импровизирования в ансамбле.

Развивающе-формирующий этап предполагает изменение форм работы.

На первых занятиях этапа ученик продолжает обучение на инструменте, вовлекаясь в творческий процесс, связанный с постижением навыков и приемов игры как соло, так и в ансамбле. Обучение импровизации происходит в индивидуальном классе на основе освоенных ранее тем или ритмов, которые могут подвергаться в дальнейшем изменениям:

- жанровым (песня, танец, марш);

- стилевым (народная или классико-романтическая музыка, джаз, рок, поп и т. д.);

- фактурным (варьирование ритма, тональности, изменение лада);

- творческих видов деятельности (досочинение темы на инструменте, создание вариаций на тему, подбор по слуху партии баса, второго голоса и т. д., импровизирование в составе ансамбля и т. д.).

Освоение навыков импровизации в классе виолончели происходит в процессе музицирования в разных жанрах и стилях. Ученику предлагается импровизировать в академической манере, затем – в народной, далее – в джазовой, после этого преподаватель предлагает изменить ритм, размер музыкальной темы, темп и характер ее исполнения. На следующем этапе педагог, используя пройденные ранее мелодии, предлагает ученику подобрать к ним партию второго голоса (лучше, если это будет партия баса или ритмическая формула с применением 2 струн в игре – квинтовые и октавные скачки, интервалы м.3 и ч.4.). Формирование навыков может происходить при музицировании в разных жанрах с использованием трансформации фактуры, приемов игры смычком (*arco*) и щипком (*pizz.*), при исполнении ритмического рисунка на деке инструмента, на подгрифнике и т. д.

Этот этап связан с вовлечением учащихся в деятельность, предполагающую режим большей свободы. Например, ученикам дается домашнее задание самостоятельно подготовить



импровизацию на заданную тему или тему собственного сочинения и затем исполнить ее на уроке или с ансамблем, изменить функции (например, исполнить на виолончели партию джазового контрабаса, второго голоса, аккомпанемента и т. д.).

Ансамблевое музицирование – важная форма обучения импровизации. Именно в ансамбле появляется возможность формирования слухомоторных навыков, связанных с интонированием, слышанием фактуры, с артистическим и художественным перевоплощением, а также навыков коллективной импровизации и т. д.

Заключительный этап предполагает подготовку к концертам, экзаменам, фестивалям и конкурсам как итоговым формам, применяемым при обучении импровизации на виолончели.

При обучении детей импровизации надо всегда иметь в виду разницу в возрасте и в различной степени подготовки обучающихся, а также то, что интеллектуальные, эмоциональные и психические характеристики учеников влияют на результат освоения искусства музыкальной импровизации в ДМШ.

Таким образом, положенные в основу данной методики парадигмальные основания и инновационные решения позволяют иначе организовать процесс обучения детей в классе виолончели в ДМШ и ДШИ, обеспечивая развитие личностных, художественно-эстетических, индивидуально-психических сторон и качеств обучающихся и возможность решения задач, стоящих перед современным детским музыкальным образованием.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются проблемы методики обучения детей игре на виолончели в детских музыкальных школах и предлагаются инновационные пути и решения, актуальные для ее совершенствования и развития. Как показывают результаты анализа действующих методик обучения игре на виолончели, в системе организаций дополнительного образования детей до сих пор применяются консервативные по своей сути подходы и методы обу-

чения, в малой степени способствующие формированию мотивации к обучению, а также личностному, психическому и художественно-творческому развитию обучающихся. Автор придерживается точки зрения многих отечественных музыкантов-исследователей и педагогов о необходимости включения занятий по импровизации в учебный процесс ДМШ, обозначая парадигмальные основания, принципы, этапы и особенности реализации инновационной по своей сути методики, которые соответствуют трендам, тенденциям и пониманию проблем, связанных с обучением современных детей игре на музыкальных инструментах и о приобщении их к музыкальному искусству и творчеству, а также к исполнительству на виолончели как одному из академических музыкальных инструментов, незаслуженно вытесняемому из сферы обучения в ДМШ.

**Ключевые слова:** музыка, образование, импровизация, виолончель, методика, подходы, инновация.

#### SUMMARY

The article deals with the problems of the method of teaching children to play the cello at the Children Music School and offers innovative ways and solutions relevant for its improvement and development. As the results of the analysis of the current methods of teaching the cello show, the system of additional education organizations for children still uses inherently conservative approaches and teaching methods that to a small extent contribute to the formation of motivation for learning, as well as personal, mental and artistic and creative development of pupils. The author adheres to the point of view of many Russian musicians-researchers and teachers about the need to include improvisation classes in the educational process of the Children Music School, designating the paradigmatic foundations, principles, stages and features of the implementation of inherently innovative methods that correspond to trends and understanding of the problems associated with teaching modern children to play musical instruments and about introducing them to musical art and creativity, as well as to perfor-



ming on the cello as one of the academic musical instruments, undeservedly ousted from the field of study at the Children Music School.

**Key words:** music, education, improvisation, cello, methodology, approaches, innovation.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Александрина Н. Б. Импровизация как метод развития музыкальных способностей учащихся-пианистов детских школ искусств // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2011. – 4 (28). – С. 110–112.
2. Броун А. Очерки по методике игры на виолончели. – М.: Государственное музыкальное издательство, 1960. – 92 с.
3. Гудимов Д. Б. «Школы» игры на виолончели XVIII–XXI веков: исторический обзор, традиции и современные новации // Вестник МГУКИ. – 2014. – № 3 – С. 237–244.
4. Давыдов К. Школа игры на виолончели. – М.: Музгиз, 1958. – 84 с.
5. Кречковская–Н. Проблема исполнительского стиля – центральная задача исполнительского музыкознания // Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – С. 194–208
6. Крюкова В. Детская музыкальная школа в системе дополнительного образования Российской Федерации // Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – С. 5–11.
7. Крюкова В. Некоторые аспекты педагогики, методики и психологии в деятельности преподавателя детской музыкальной школы // Музыкальная педагогика. – Ростов н/Д.: «Феникс», 2002. – С. 12–32.
8. Ляхина Т. В. О некоторых особенностях произведений на заимствованные темы в творчестве виртуозов XIX века // Вестник СПбГУКИ. – март 2014. – № 1 (18). – с. 133–137.
9. Мильтоян С. О. Критическое осмысление историко-педагогических аспектов системы отечественного музыкального образования // Педагогика XXI века: проблемы и перспективы художественного образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции 21-22 ноября 2007 г.: в 2 ч. – Тверь, 2007. – С. 40–47.
10. Мильтоян С. О. Педагогика гармоничного развития музыканта: новая гуманистическая образовательная программа. Тверь, 2003. – ... с.
11. Резанцева М. С. Импровизация как специфический элемент творческой деятельности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 1 (87). – С. 106–111.
12. Сапожников Р. Е. Хрестоматия педагогического репертуара для виолончели. Этюды, гаммы и упражнения: для 1-2 классов детской муз. школы. – М.: Музгиз, 1963. – Вып. 1. Ч. 2. – 79 с.
13. Сапожников Р. Школа игры на виолончели: с приложением клавира. – М.: Музгиз, 1955. – 61 с.
14. Сердюков А. А. Импровизация в академическом музыкальном исполнительстве // Южно-Российский Музыкальный Альманах. – 2017. – С. 54–57.
15. Сердюков А. А. Импровизация в отечественной музыкальной педагогике // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. – Тамбов: Грамота, 2017. – № 3 (77). – Ч. 1. – С. 135–138.
16. Степанова С. В. Методика формирования исполнительских умений и навыков в процессе работы над художественным образом: начальный этап обучения виолончелиста: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2007. – 25 с.
17. Cabo D. Iniciació al violoncel, 2 vols. – Barcelona, 1998. – 54 p.
18. Passchier M. Abracadabra cello: The way to learn through songs and tunes. 2 Vol. – London, 1989. – 64 p.





**Н. А. Глузман, А. А. Супрун**

УДК 37.01+37.08:7[378]

## **СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ПРОФИОРИЕНТАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ- ПЕДАГОГОВ**

Трансформационные преобразования в мировой экономической системе свидетельствуют, что конкурентоспособность страны все больше определяют не природные или экономические факторы, а высококвалифицированная рабочая сила. Одним из эффективных средств ее формирования является своевременная и профессиональная профориентационная работа с обучающейся молодежью. Она помогает им стать субъектами своего профессионального самоопределения, осуществить самостоятельный и осознанный выбор будущей профессии с учетом способностей, предпочтений, индивидуальных особенностей и конъюнктуры рынка труда для полноценной реализации в профессиональной деятельности.

Актуальность профориентационной работы значительно повышается в связи с переходом школы на профильное обучение. В соответствии с Национальной образовательной инициативой «Наша новая школа» [7], ученик должен сделать свой профессиональный выбор еще в основной школе, когда встает вопрос определения профиля обучения, ориентированного на будущую профессию.

Качество организации профориентационной работы в значительной степени зависит от уровня профессиональной подготовки учителей, так как именно педагоги влияют на формирование сознания учащихся, на их отношение к определенному школьному предмету. Учителя проводят диагностирование способностей учащихся и выбирают средства и пути их развития. Понятно, что это должны быть профессионалы, которые не только владеют

теорией и методикой преподавания профессиональных дисциплин, но и ориентируются в современных достижениях науки, дидактики, способны реализовывать их в образовательной среде, свободно ориентируются в мире современных профессий, умеют правильно определять индивидуальную образовательную траекторию и программу жизнедеятельности обучающегося, могут создать благоприятные условия для формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению в соответствии с интересами, желаниями и возможностями.

Следовательно, профессиональная подготовка будущих учителей общеобразовательных организаций должна быть направлена на формирование у них профориентационной компетентности как составляющей общей профессиональной компетентности.

Анализ реального состояния педагогической деятельности выпускников педагогических учебных заведений свидетельствует об их недостаточном уровне готовности к выполнению профориентационных функций в профессиональной деятельности. Профориентационная компетентность часто формируется стихийно, нецеленаправленно. Это порождает диссонанс между необходимостью проведения профориентационной работы с учащимися на всех этапах их обучения и уровнем подготовки учителя к такому виду деятельности.

Длительное время профориентационную компетентность не рассматривали как отдельную составляющую профессиональной компетентности, но в связи с переходом школы на профильное обучение актуальность исследований в этом направлении повышается. Проблеме поиска эффективных путей подготовки будущих учителей к профориентационной работе в школе посвящены труды В. П. Жуковского, Ф. И. Иващенко, А. В. Калашникова, Ю. А. Конаржевского, А. Д. Сазанова, С. Н. Чистяковой и др. Актуальные подходы к подготовке будущих учителей к организации профориентационной работы в условиях профильного обучения рассматриваются в работах В. Б. Бондаревского, Е. А. Климова, П. В. Сорокун, С. М. Шабалиной и др.



Исследуя категориальную сущность профориентационной компетентности будущего учителя, ученые пока не пришли к единому выводу. В то же время, исследуя психолого-педагогические, социальные аспекты этой проблемы, они указывают на необходимость ее рассмотрения через призму способности педагога к профориентационной работе на основе сложившейся системы знаний и умений. Е. Н. Бондаренко профориентационную компетентность рассматривает как комплекс личностных возможностей педагога, которые дают ему возможность эффективно взаимодействовать «с обучающимися по оказанию им поддержки в становлении личностного роста, социальной адаптации, принятии решения об избираемой профессиональной деятельности и самоутверждения в ней» [1, с. 42]. К. И. Сибгатова под профориентационной компетентностью понимает «интегративное личностное образование, обуславливающее способность будущих учителей технологий выполнять профессиональные функции в процессе осуществления профориентационной работы в общеобразовательной школе, учитывая потребности рынка труда и создавая условия для профессионального самоопределения личности учеников» [6]. Н. В. Козырева определяет «роль современного педагога, ответственного за профориентацию как фасилитатора, чья деятельность» представляет собой «интегративную систему, которая содержит способность будущих учителей осуществлять профессиональные функции в процессе профориентационной работы, учитывая разные образовательные потребности учащихся, обеспечивая обоснованное направление профессионального самоопределения и создание условий для его осуществления» [4]. Т. С. Борисова считает категорию «профориентационная компетентность» «системным личностным образованием, которое интегрирует профориентационные знания, умения, практический опыт, личностно-деловые качества и обеспечивает эффективность выполнения педагогом профориентационной составляющей профессиональной деятельности» [2].

По нашему мнению, профориентационная компетентность будущего учителя – это це-

лостное образование, представляющее собой системное свойство личности, которое включает профессионально-ценностную мотивацию, профориентационные знания, умения, практический опыт, личностно-профессиональные качества и характеризует готовность и способность будущего учителя к выполнению профориентационных функций в будущей профессиональной деятельности.

Описать содержание профориентационной компетентности можно только с помощью определения ее структурных компонентов. Поскольку данная компетентность является одной из составляющих характеристик профессиональной компетентности учителя, которая рассматривается с позиции сформированных профессиональных качеств, способностей, возможностей, мотивации и готовности личности, она обязательно включает мотивационный, содержательный и процессуальный компоненты [3]. С точки зрения методологии ее формирования Т. С. Борисова в структуре профориентационной компетентности будущих учителей технологии выделяет следующие компоненты: «мотивационный – способность видеть и понимать свою педагогическую деятельность, когнитивный – система знаний, необходимых для осуществления деятельности профориентации, операционно-деятельностный – система умений, позволяющих реализовать имеющиеся знания в типовых и нестандартных ситуациях деятельности профориентации, эмоционально-волевой – личностно-профессиональные качества (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение обязанностей и т. д.), которые способствуют эффективной организации деятельности профориентации, ценностный – способность к самоанализу с последующей мотивацией саморазвития, самосовершенствования» [2]. Х. В. Процко считает, что компонентная структура профориентационной компетентности будущего учителя технологий включает «ключевые содержательные компетентности, которые определяются как способность осознавать смысл профессиональной деятельности в процессе осуществления профессиональной



ориентации учащихся и состоят из мотивационной, когнитивной, рефлексивной и операционно-деятельностной компетентностей, т. е. способности выполнять определенные профессиональные задачи в учебно-воспитательном процессе, составляющими которого выступают диагностическая, прогностическая, конструктивная, организационная, коммуникативная, технологическая, корректирующая и исследовательская компетентности» [6]. По нашему мнению, в структуре профориентационной компетентности будущих учителей целесообразно, кроме мотивационного, когнитивного и рефлексивного компонентов, выделить еще операционно-деятельностный и эмоционально-волевой. Этот вывод следует из анализа рассуждений ученых, о том, что каждый ингредиент профориентационной компетентности сводится к определенным действиям личности, а деятельностной компонент обязательно включает аффективные составляющие – установку, эмоции, стимулы, ценности, отношения; волевые составляющие – поведенческие усилия, мобилизация энергии, настойчивость; операционные составляющие – умение браться и доводить начатое дело конца, собственно реализация действия.

Мотивационно-ценностный компонент является системообразующим в представленной структуре, поскольку от его сформированности зависит успех формирования всех других ее компонентов. В основе компонента лежит педагогическая направленность, проявляющаяся в отношении к педагогической деятельности. Составляющими этого аспекта являются потребности, обуславливающие профессионально значимую мотивацию, интерес, уровень притязаний. Если эти составляющие имеют положительный характер, то и мотивация студента приобретение компетентности будет насыщена профессиональными аспектами – пониманием специфики своей профессии и ее направленности, своих профессиональных функций, ориентацией на процесс профессиональной деятельности и ее результат, достижение целей. Следовательно, мотивационно-ценностный компонент профориентационной компетентно-

сти будущего учителя общеобразовательной школы включает в себя мотивы и ценностные ориентации, связанные с осознанным стремлением и направленностью на организацию профориентационной работы и качественный результат его профессиональной деятельности, интерес к предмету своей деятельности, ценностное усвоение профориентационных знаний и формирование умений и навыков по решению задач профориентации, самосовершенствования в профориентационной деятельности.

Когнитивный компонент отражает уровень теоретической подготовки будущих учителей, связанной с овладением процессуальной сущностью профориентационной работы педагога. Эмпирическими показателями сформированности когнитивного компонента являются знания содержания и этапов профориентационной работы, аспектов профориентации, структуры системы профориентационной работы в общеобразовательных школах, особенностей профориентационной деятельности учителя, методов профдиагностики. Таким образом, теоретическая составляющая когнитивного компонента помогает будущему педагогу глубже понять педагогические особенности профориентационной работы учителя, осознать связи и отношения педагогического взаимодействия в этом контексте, а эмпирический – освоить алгоритм проведения профориентационной работы.

Операционно-деятельностный компонент отражает готовность к профориентационной деятельности, создает базу для самореализации в ней и включает такой комплекс умений для проведения профориентационной работы со школьниками:

– коммуникативные: устанавливать педагогически эффективные взаимосвязи с обучающимися и их родителями, создавать положительный психоэмоциональный климат в коллективе во время проведения профориентации;

– конструктивно-организаторские: создавать организационно-педагогические условия для проведения профориентационной работы во время учебных занятий, внеклассной и вне-



урочной работы; проектировать индивидуальную образовательную траекторию профессионального развития учащихся с учетом их творческого потенциала и индивидуально-психологических особенностей; способствовать формированию системы профессиональных знаний, умений и навыков;

– аналитико-диагностические: определять основные профориентационные задачи и способы их оптимального решения, методически грамотно определять аспекты реализации профориентационной содержательной линии в условиях соответствующего предмета, постигать глубинный смысл каждого профориентационного явления во взаимосвязи со всеми компонентами профориентационного процесса, диагностировать результативность профориентационной работы, выделять главные ее задачи и определять целесообразные способы их решения, определять оптимальные формы и методы коррекции профессионального самоопределения учащихся, способствовать сознательному и обоснованному профессиональному самоопределению и профессиональной самоидентификации среди обучающейся молодежи;

– прогностические: прогнозировать результаты профориентационного процесса, предусматривать способы достижения профориентационных целей через возможные отклонения, определять этапы, распределение времени на различные направления профориентационной работы.

Таким образом, операционно-деятельностный компонент предполагает наличие профориентационных умений и навыков с учетом специфики профориентационной работы и способствует осознанию конкретных педагогических функций по руководству этим процессом.

Чрезвычайно важной для профессиональной деятельности учителя является способность анализировать аффективную сферу субъектов педагогического процесса, проникать в психологию школьника и осуществить собственную саморегуляцию, поскольку именно эти компетенции являются источником не только глубоких знаний, но и высоких моральных качеств, желаемого поведения и удачных решений. По нашему мнению, выделение эмо-

ционально-волевого компонента в структуре профориентационной компетентности будущих учителей является объективно обоснованным. Он способствует формированию эмоциональной устойчивости и саморегуляции педагога и умений строить собственную программу профессиональной деятельности, что проявляется через такие важные профессиональные качества для эффективной профориентационной деятельности как эмпатия, самоконтроль, умение управлять эмоциями, действиями в различных педагогических ситуациях.

Оценочно-рефлексивный компонент отражает способность к рефлексии и саморефлексии, что проявляется через возможность оценить успехи и выявить недостатки своей деятельности и предвидеть пути ее оптимизации, ориентируясь на сильные стороны личности в различных видах профориентационной работы во время обучения. Оценочно-рефлексивный компонент является интегрированной профессионально-личностной характеристикой педагога, реализуемой в эффективном осуществлении рефлексивных процессов, обуславливающих успешное овладение профориентационной деятельностью. Способность к ее самоанализу требует от учителя формирования системы определенных рефлексивных умений – рефлексивно-креативных, диагностико-оценочных, контрольно-оценочных, рефлексивно-творческих.

Диагностико-оценочные – это способность анализировать содержание, условия, формы осуществления профориентационного процесса, правильность постановки профориентационных целей и соответствие организационных форм профессиональной ориентации для их успешной реализации, обосновывать причинно-следственные связи.

Контрольно-оценочные умения включают умение сознательно контролировать результаты своей профориентационной деятельности, соответствие содержания деятельности учащихся задачам профориентационной работы, оценивать эффективность и результативность собственных профориентационных умений при проведении профориентационной работы с обучающимися.



Таблица 1

Элементарный состав профориентационной компетентности

Составляющие компетенции:	Характеристика и значение для профессиональной деятельности
Социально-личностная	– способность применять индивидуальные качества, связанные с умением устанавливать эмоциональный и деловой контакт в педагогическом взаимодействии, работать в группе, проявлять социальную и этическую толерантность в процессе профориентационной деятельности; – способность видеть и понимать свою педагогическую (профориентационную) деятельность, сознательное желание заниматься ею, осознавать свою роль и предназначение
Когнитивная	– способность к использованию теоретических основ профессиональной деятельности, сформированных в результате усвоения специально-профессиональных, психолого-педагогических знаний, умений и навыков для эффективной реализации основных аспектов профориентационной работы
Исследовательская	– способность изучать, анализировать педагогические явления, проводить экспериментально-исследовательскую работу, корректировать ее программу, применять исследовательские методы для решения практических вопросов профориентации
Аналитическая	– умение осуществлять психолого-педагогический анализ образовательного и воспитательного процесса в контексте профессиональной ориентации, осуществлять самоконтроль, корректировку своей профессиональной деятельности
Конструктивная	– способность конструировать педагогическую деятельность в процессе осуществления профессиональной ориентации в соответствии с профессиональными интересами, наклонностями, способностями и потребностями учащихся (определять конкретные учебно-воспитательные, профориентационные задачи, планировать и анализировать учебно-воспитательные мероприятия и т. п., направленные на решение профориентационных задач)
Проективно-управленческая	– способность проектировать модели профориентационной деятельности во время учебных занятий, внеклассной и внешкольной работы; модели индивидуальной образовательной траектории профессионального развития учащихся, использовать психолого-управленческие технологии в организации профессиональной деятельности
Корректирующая	– способность корректировать педагогический процесс на любом этапе в соответствии с предварительно полученными результатами
Методическая	– владение методиками профессионально направленного обучения, способность методически грамотно осуществлять профориентационную работу в условиях соответствующего предмета



Таблица 1 (продолжение)

## Элементарный состав профориентационной компетентности

Составляющие компетенции:	Характеристика и значение для профессиональной деятельности
Рефлексивная	– способность к рефлексии в процессе подготовки и проведения профориентационной работы во время обучения, квазипрофессиональной или непосредственно профессиональной деятельности
Профпросветительская (профинформационная)	– умение искать, анализировать информацию о профессиях и требованиях, которые они предъявляют к человеку, об учебных заведениях, где ими можно овладеть, особенности рынка труда в регионе и донести ее обучающимся
Профконсультативная	– способность к осуществлению консультирования учащихся и их родителей по вопросам выбора будущего профессионального пути ребенка, учитывая его психологические особенности и возможности на основе результатов психологической диагностики
Профдиагностическая	– способность диагностировать профессиональные интересы, профессиональную направленность старшеклассников, эффективность педагогического процесса при осуществлении профориентационной работы
Профессиографическая	– способность создавать профессиограммы, профессио-карты, включающие систематизированную информацию о профессии, структуре и нормативах профессиональной пригодности, устанавливать соответствие между требованиями профессий и психолого-физиологическими особенностями, способностями, возможностями обучающихся с целью создания эффективной системы профессиональной ориентации

Рефлексивно-творческие умения – это способность выбирать альтернативные и нестандартные способы решения профориентационных задач.

Специфичность оценочно-рефлексивного компонента является, с одной стороны, самостоятельным личностным конструктом, а с другой – «сквозным» качеством, интегрирует такие рефлексивно насыщенные конструкты личности будущего специалиста как мотивация, личностно-профессиональные ценности, профессиональная субъектность, которые повышают его значимость в общей структуре профориентационной компетентности. С другой стороны, можно утверждать, что структу-

ра этого феномена определена через доминирующие профориентационные компетенции (см. табл. 1).

Стоит заметить, что в связи с достаточно широким спектром применения профориентационной компетентности выявленные базовые составляющие ее структуры довольно сложно четко разделить, поскольку во время профессиональной деятельности они существуют в единстве и взаимозависимости.

Таким образом, в результате проведенного теоретического исследования установлено, что формирование профориентационной компетентности будущих педагогов основывается на потребностях сегодняшнего дня, является



обязательным компонентом профессиональной подготовки учителей, а исследуемый феномен представляет собой системное личностное образование, интегрирующие профориентационные знания и умения, практический опыт, личностно-профессиональные качества, обеспечивающие эффективность выполнения профориентационных функций в будущей профессиональной деятельности.

Компонентами профориентационной компетентности учителя определены: мотивационный, когнитивный, рефлексивный, операционно-деятельностный и эмоционально-волевой. Сформированность каждого компонента включает определенный комплекс компетенций для проведения успешной профориентационной работы со школьниками, которые реализуются в единстве и взаимозависимости.

#### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрена проблема формирования профориентационной компетентности как составляющей профессиональной компетентности будущих учителей. Приведены подходы к трактовке сущности профориентационной компетентности учителя. На основе анализа научных исследований определена структура профориентационной компетентности, которая включает мотивационно-ценностный, когнитивный, операционно-деятельностный, эмоционально-волевой и оценочно-рефлексивный компоненты.

**Ключевые слова:** профориентационная компетентность, компетенции, компонентная структура, профориентационная работа, профильное обучение, профессиональная подготовка учителей.

#### SUMMARY

The article deals with the problem of the formation of the career guidance competence as a component of the professional competence of future teachers. Approaches to the interpretation of the essence of a teacher's career guidance competence are given. Based on the analysis of scientific research, the structure of the career guidance competence has been defined, which includes motivational-evaluative, cognitive, operationand-activity-centred, emotional-volitional and evaluative-reflexive components.

**Key words:** career guidance competence, competencies, component structure, career guidance work, specialized education, professional training of teachers.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бондаренко Е. Н. Воззрения на профессиональные компетенции современного учителя в различных странах мира // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 1. – С. 42–44.

2. Борисова Т. С. Формирование профориентационной компетентности у будущих учителей технологии и предпринимательства в образовательном процессе вуза: автореферат дисс. ... канд. пед. наук. – Нижний Новгород, 2008. – 21 с.

3. Глузман Н. А. Теоретико-практические аспекты развития педагогического профессионализма преподавателей в классическом университете // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Экономические науки. – 2019. – № 37 (56). – С. 67.

4. Козырева Н. В. Методическое сопровождение педагогов в развитии профессиональной компетенции по профориентации обучающихся // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2020. – № 4 (40). – С. 148–154.

5. Процко Х. В. Подготовка будущих учителей технологий к профориентационной работе в общеобразовательной школе: дисс. ... канд. пед. наук. – Чернигов, 2009. – 233 с.

6. Сибгатова К. И. Модель профориентационной работы в интегрированной системе «Школа колледж предприятие» // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 1. – С. 83–90.

7. Харитоновна Е. А., Дрозд Е. В. Краткий обзор нормативно-правовой базы по профессиональной ориентации в Российской Федерации // Перспективы науки и образования. – 2016. – № 1 (19). – С. 26–30.





**M. I. Kabysheva**

УДК 378.147

**RESEARCH OF STUDENTS' CIVIL AND PATRIOTIC QUALITIES: ON THE MATERIAL OF VALUE AND SELF-DETERMINATION TO THE HISTORICAL PAST AND MODERN IMPLEMENTATION OF THE COMPLEX "READY FOR LABOR AND DEFENSE"**

In the context of current geopolitical processes, one of the main tasks of higher education pedagogy is to find ways to form civic values and patriotic qualities of students.

The state program "Patriotic education of citizens of the Russian Federation for 2015-2025" and the Regional project "Patriotic education of children and youth of the Krasnodar Territory for 2021-2024" are aimed at "positive dynamics in the growth of patriotism in the country and strengthening national security" [4].

In the process of their implementation, all educational organizations will introduce new aspects of work aimed at developing the spiritual, moral, patriotic and physical education of students [7].

Currently, there is a wide range of activities that are aimed at becoming a socially active layer of modern youth studying at universities. Military training centers at universities play an important role in this. The implementation of patriotic education is timed to hold holidays and sports competitions, and the achievements of Russian sports, science and culture are being promoted.

Thus, the relevance of the study is determined by:

- the State Program "Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2015-2025" and the Regional Project "Patriotic Edu-

cation of Children and Youth of the Krasnodar Territory for 2021-2024";

- the demand for the formation of the necessary personal qualities of students to fulfill constitutional obligations, the search for directions and pedagogical conditions for the effectiveness of civic and patriotic education in the university.

The most significant achievements in the experience of educating civic-patriotic qualities are reflected in the scientific concepts of Z. T. Gasanov, G. N. Filonov, V. A. Degterev, E. Yu. Minenko; theory of civic education and legal protection by E. V. Tatarintseva and A. N. Tubelsky.

However, in our opinion, the dependence of the content, forms, methods and means of educating civic-patriotic qualities on regional characteristics and the results of education has not been studied enough.

An analysis of the philosophy of self-knowledge of the individual shows that "civil-patriotic education is a purposeful, specially organized process that is possible only through the involvement of a student in specific civic activities to form the qualities of a citizen and patriot: love for one's family, one's home, for the Motherland; a sense of belonging to the history of their Fatherland; sympathy, the need to protect their loved ones and their homeland; diligence, determination; respect for human rights and freedoms" [1; 2; 6].

Physical education, its connection with labor and defense practice, has great potential for the formation of civil-patriotic qualities. This emphasizes its main applied function - the education of social qualities: diligence, dedication, loyalty to the team; preparation for a full-fledged labor activity, and, if necessary, for the fulfillment of a patriotic duty – the defense of the Motherland [3; 5].

The theoretical analysis of the scientific literature determined the choice of the direction for studying the civic-patriotic qualities of students: on the material of value-semantic self-determination to the historical past and the modern implementation of the "Ready for Labor and Defense" (RLD) complex.

The study was conducted on the basis of the Kuban State University (KubSU); the contingent of the studied - students of the 1st and 2nd cour-



ses of various areas of training in the amount of 109 people (42 boys and 67 girls); for the period September – November 2022.

It is rather difficult to reveal the level of civic-patriotic qualities of students. The teacher can determine the level of knowledge about the RLD complex; to reveal the attitude to the past and the present of the RLD complex; determine the active and passive activity position of students, make adjustments to the educational process of physical education.

In this regard, in the study, we conditionally identified the following components of the civic-patriotic qualities of students, which are characterized by certain indicators of maturity:

1) *emotional and value component* – the emotional and value attitude of students to the RLD complex, understanding the significance of the RLD complex for personal development, needs, interests, motives, attitudes, goals;

2) *intellectual-cognitive component* – the amount of knowledge of students about the RLD complex, the history of its occurrence and development, principles, basic concepts, formed qualities, etc.;

3) *motor-activity component* – the readiness of students for active physical culture and sports activities, for the practical implementation of passing the RLD standards, the presence of the RLD insignia.

To identify the civic-patriotic qualities of students, we developed 65 test questions and tasks, each with several answers. During the anonymous survey, students had to choose the correct answer. All questions and tasks were grouped in accordance with the above indicators for three selected components. For example,

*Emotional value component:*

1) what is important for you when receiving the RLD badge?

- A. Physical fitness.
- B. Stimulus for personal development.
- B. Preparation for military service in the army.
- G. I didn't think about it.
- E. Other (specify).

*Intellectual-cognitive component:*

2) what skills and abilities are developed in preparation for passing the standards of the RLD complex?

- A. Physical.
- B. Professional and personal.
- B. Moral-volitional.
- G. Military applied.
- D. I find it difficult to answer.

*Motor-activity component:*

3) for which insignia of the RLD complex did you pass the control tests?

- A. Golden.
- B. Silver.
- B. Bronze.
- G. Not on any.
- D. Didn't pass it at all.

The study of the emotional-value component of the formation of civic-patriotic qualities showed that the majority of students have a positive attitude towards passing the RLD complex, but about 30% do not participate in the preparation and delivery of the complex norms. At the same time, 17% have a rather indifferent or negative attitude.

The study revealed that 55% of students did not receive any badge, 22% received a gold badge, 18% a silver badge, and only 5% received a bronze badge.

The results of the study showed that the largest number of students prefer to engage in stretching in their classes, more than 21% of students voted for this answer option, table tennis scored a little less votes – 20%, football – 16%, 15% – volleyball, 12% – basketball, 10% – general physical fitness and the lowest result in aerobics, about 6 % of students voted for it.

The attitude to the RLD complex is associated with the awareness of its significance, both for society and for oneself personally. We have found that the level of students' ideas about the significance of the RLD complex is insufficient this is especially evident when concretizing the indicators of the table.

The fact that participation in the passing of the norms of the RLD complex caused the development of moral and volitional qualities, military-applied skills and abilities, quickness of thinking, self-regulation of mental states caused great doubt among the students.

The study of the cognitive-intellectual component of the formation of civic-patriotic qual-



Table 1

**Understanding the importance of physical training for personal self-improvement (in %)**

Physical fitness contributes	To a greater extent		Sufficiently		To a certain degree		Difficult to answer	
	I	II	I	II	I	II	I	II
Year								
1. Health promotion	43	49	34	44	20	7	3	-
2. Physical correction	50	44	32	43	14	11	4	2
3. Development of physical qualities	32	34	37	39	27	25	4	2
4. Development of moral and volitional qualities	-	7	14	12	43	46	43	35
5. Formation of military-applied skills and abilities	3	7	16	20	25	29	56	44
6. Recovery of mental fatigue	-	10	-	20	71	35	29	35
7. Self-regulation of mental states	-	-	-	17	50	50	50	33
8. Speed of thinking	-	-	-	-	60	50	40	50
9. Free communication	11	13	17	20	31	32	41	35

ties showed that the sources of knowledge in the field of the RLD complex are: 37% – the Internet and the media, 23% – the opinion of friends, parents, etc., 16% – academic education, 15% – life experience and 9% – self-education.

An analysis of the results of a survey of students showed that, in general, they are well versed in matters of the social essence and history of the development of the RLD complex in our country (68% of correct answers).

They are less competent in matters of the natural scientific foundations of the RLD complex. For example, only 23% of respondents have a correct understanding of physical performance and the causes of fatigue.

Students have the lowest awareness of the technique of performing exercises and methods of developing physical qualities, motor skills and abilities, on which the selection of means and the effectiveness of self-training to pass the norms of the RLD complex (13% of correct answers) depend to a decisive extent.

The revealed disproportion in knowledge showed the need for more attention and time in

the process of physical education of students to study the methodological and practical section of the RLD complex.

When asked what physical qualities are determined when passing the RLD standards, more than 53% of students answered – speed, 11% believe that all qualities are assessed, 22% – endurance, 3% – coordination abilities, strength – 7%, flexibility – 4%.

A study of the motor-activity component of the formation of civic-patriotic qualities showed that more than 25% of KubSU students annually take part in competitions and promotions under the RLD program in accordance with the work schedule of the RLD Testing Center in Krasnodar.

A sports festival is, held at the stadium of the Kuban State University, where the rector of KubSU M. B. Astapov, the leaders of the Center for Patriotic Education of Kuban Youth, the Chairman of the Council of the Parents' Community of Krasnodar and famous athletes of the region always greet the participants of the event.

On this day, usually about 200 university students – participants of the VI stage, perform



control tests for flexibility, strength and speed-strength qualities. Those who have successfully passed all the stages, in order to receive the RLD badge, further pass the standards for speed and endurance in running at different distances, swimming and shooting.

As part of the RLD festival, university students take part in the action “We are united! We are invincible!” Before the start of the tests, a warm-up is traditionally held at the grand opening of the action.

KubSU implements incentive measures for students with RLD badges, which include: additional points for applicants upon admission; support and encouragement of students' activities related to the implementation of the RLD complex.

The results of the study made it possible to determine the further direction of the civil and patriotic education of students at the university and develop the pedagogical conditions for its implementation:

- 1) development of its own plan and technology for the implementation of the RLD complex;
- 2) targeted theoretical training of students in the form of lectures, conversations, discussions, etc.;
- 3) monitoring the interests and needs of students on the basis of questionnaires and interviews;
- 4) practical and technical training of students, taking into account the experience of implementing the RLD complex by other universities;
- 5) approbation of the technology of the RLD complex, determination of its effectiveness;
- 6) development and adjustment of technology in practical physical culture and sports activities.

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена проблеме воспитания гражданско-патриотических качеств студенческой молодежи. На основе материалов эмпирического исследования автор выявляет особенности ориентаций и ценностно-смыслового самоопределения студентов КубГУ к историческому прошлому и современной реализации комплекса «Готов к труду и обороне»; выделяет направления и условия эффективности гражданско-патриотического воспитания студентов в вузе.

**Ключевые слова:** студенческая молодежь, физическое воспитание, комплекс «Готов к

труду и обороне», ценностно-смысловое самоопределение, гражданско-патриотические качества, педагогические условия.

#### SUMMARY

The article is devoted to the problem of education of civic-patriotic qualities of student youth. On the basis, of empirical research materials, the author reveals the features of orientations and value-semantic self-determination of KubSU students to the historical past and the modern implementation of the Ready for Labor and Defense complex; highlights the directions and conditions for the effectiveness of civil-patriotic education of students in the university.

**Key words:** student youth, physical education, “Ready for work and defense” complex, value-semantic self-determination, civic-patriotic qualities, pedagogical conditions.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гасанов З. Т. Цель, задачи и принципы патриотического воспитания граждан // Педагогика. – 2005. – № 6. – С. 36–44.
2. Глузман А. А. Философские аспекты проблемы самосовершенствования личности на основе самопознания // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2021. – № 1 (53). – С. 165–175.
3. Голобородько А. Р. Организация гражданско-патриотического воспитания в образовательной организации. ВКР. – Екатеринбург. ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», 2019. – 93 с.
4. Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2015–2025 годы» // Собрание законодательства РФ. 2015. № 41 (ч. II). Ст. 5250; доступ из справочно-правовой системы «Гарант».
5. Кабышева М. И., Дмитриев А. С. Самбо как система воспитания патриотизма // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Материалы Всероссийской научно-методической конференции (с международным участием). – 2015. – С. 3213–3215.
6. Миненко Е. Ю. Изучение гражданско-патриотических качеств молодежи // Молодой



ученый. – 2022. – № 25(420) [Электронный ресурс]. – URL: <https://moluch.ru/archive/420/93328/> (дата обращения: 25.10.2022).

7. Региональный проект «Патриотическое воспитание детей и молодежи Краснодарского края на 2021-2024 годы» [Электронный ресурс]. – URL: <https://minobr.krasnodar.ru/nats-proekt-obrazovanie/realizuemye-proekty-/patrioticheskoe-vospitanie> (дата обращения: 08.11.2022)



**О. И. Журавлева**

УДК 378.011.32

## **КОММУНИКАТИВНАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Коммуникативная подготовка специалиста различного профиля на протяжении второй половины XX в., и особенно первых десятилетий XXI в., сформировалась как отдельная отрасль образования со свойственными ей способами, технологиями и приемами организации учебного процесса в современном вузе. Об этом свидетельствует обзор инноваций в области педагогических систем в США, Великобритании, Франции, Японии, Израиле и других странах мирового сообщества. В качестве необходимых были введены дисциплины «Основы публичных выступлений», «Межличностные коммуникации», «Конфликтология» и т. д. Все большее количество студентов желают получить дополнительную специализацию в данных областях. В качестве

примера приведем статистику американских вузов повышения уровня студентов, получивших подготовку в области коммуникативного образования. Если в 2000–2001 гг. среди бакалавров было около 50 тысяч выпускников, в настоящее время – свыше 78–80 тысяч; среди магистров эта цифра резко пошла вверх – от 5,6 тысяч до более 10 тысяч. Однако в отечественном высшем профессиональном образовании этот процесс значительно отстает. Подчеркивая данный факт, О. Матяш (президент Российской коммуникативной ассоциации, Россия – США) пишет: «Почему коммуникативное образование (коммуникативная подготовка), общественная значимость и полезность которого, казалось бы, весьма очевидны, не получает должного утверждения и распространения в российских вузах? И это на фоне того, что в мировой педагогической практике коммуникативная компетентность – одна из обязательных составляющих в подготовке современного специалиста» [3].

Причины данного явления вполне объяснимы и наглядны: отсутствие налаженных систем межотраслевых взаимосвязей вузов различного профиля, общих образовательных программ и методик, подготовленных специалистов (педагогов) для работы в данной области, а также неспособность студентов быстро реагировать и перестраивать свое сознание в новых условиях обучения.

Однако события последних лет (широкий спектр требований к подготовке современного специалиста, дистанционная форма обучения и т. д.) остро поставили вопрос о необходимости разработки новых форм коммуникативной практики, соответствующих современной высшей школе. В результате произошел прорыв в данной области. В настоящее время каждый вуз и даже преподаватель идет по пути собственного выбора системы и обучения студентов и коммуникативной модели ее реализации.

С одной стороны, это положительная тенденция, так как она позволяет раскрыть, сформировать и активизировать черты личности



преподавателя – его инициативность, самостоятельность, мастерство, творческий подход. И это, бесспорно, позволяет повысить рейтинг каждого преподавателя, сформировав новые критерии кадрового отбора, где каждый преподаватель должен стать «...консультантом, квалифицированным оппонентом, научно-теоретическим разработчиком программы аудиторного и дистанционного курсов обучения студентов» [2, с. 116]. Так закладываются основы нового типа личности преподавателя современного вуза, для которого характерен исследовательский креативно-прогностический подход к преподаванию с высоким уровнем «коммуникативной синергетики», доверием и чувством ответственности.

Одновременно с этим отсутствие разработанной законодательной и научно-теоретической базы дистанционного обучения, формирование ее «на ходу», по мере естественного развития событий значительно тормозит процесс развития обучения студентов, принося в него черты хаоса и нестабильности. И, как следствие, происходит формирование социальных мифов о чужеродности и даже вредности «либерального образования Запада», разрушающего отечественные традиции.

Отметим также, что целью обучения является формирование такой самостоятельной и творческой личности специалиста, которая была бы способна к саморазвитию в течение всей жизни. И в этих условиях ключевую роль играет преподаватель, который должен выполнять роль тьютера-консультанта (коучера) по «коммуникативному образованию». Именно он разрабатывает программы тренингов по общению, умению вести диалог, гибкому решению личностных, коллективных и профессиональных вопросов. Как показывает практика, более 70 % студентов крупнейших мировых вузов выбирают именно этот путь практической работы с преподавателем по коммуникативной работе и этике.

Подготовка преподавателя подобной профессиональной компетентности – задача очень сложная. Он должен обладать новыми педагогическими знаниями, умениями и навыками, соответствующими инновационным формам преподавания:

- способностью диагностировать цели, задачи и перспективы обучения студентов;
- умением владеть информационно-образовательной средой;
- способностью разрабатывать мультимедийное обучение, использовать аудио- и видеoinформацию;
- свободным владением современными методами, формами дистанционного обучения;
- умением подать (независимо от места и времени) учебный материал так, чтобы обеспечить эффективную, индивидуальную работу студентов;
- способностью активно использовать коммуникативные возможности информационных компьютерных сетей.

По существу, меняется содержание самой деятельности преподавателя. Он перестает «репродуцировать» знания, становится разработчиком новых технологий обучения, что, бесспорно, повышает его творческую активность и одновременно с этим требует высокого уровня технологической и методической подготовленности.

Не менее важным является и тот факт, что все большую актуальность приобретает вопрос творческого взаимодействия преподавателей и студентов, использование информационных технологий обучения, в частности, эффективной организации самостоятельной работы в системе онлайн, развитие у студентов навыков самостоятельного поиска информации, ее отбора, систематизации и анализа, необходимых форм исследовательского и творческого мышления. Возникает возможность коллективной работы в условиях чата как средства программного обеспечения, позволяющего организовать не только обмен сообщениями в реальном и виртуальном пространстве времени, но и сформировать коммуникативную систему и этику командной работы, что так необходимо в современных условиях профессиональной работы.

Заметим, что обязательное и свободное владение преподавателем интернет-технологиями в профессиональной деятельности способствует формированию новой роли преподавателя, который для студентов является не



только источником информации и академических знаний, но и консультантом, который работает в чате со студентами, помогает им понять и освоить процесс организации работы. В этих условиях он совместно со студентами оперативно ищет и систематизирует необходимую информацию; определяет ее соответствие заданным требованиям и целям; направляет сознание студентов (на основе рецептивных методов) на использование и внедрение компьютерной информации; как результат – дает возможность подняться студентам до уровня обобщения и формулирования новых подходов для решения сложных проблем.

Подобная работа крайне сложна для преподавателя и требует от него не только опыта работы, но и освоения новых знаний и технологий в образовательной деятельности.

Одновременно с этим для внедрения интернет-технологий в образовательную сферу преподаватель сам должен свободно владеть такими базовыми технологиями, как программное обеспечение информационного поиска; умение работать в реальном времени с разными системами дистанционного обучения; владение технологиями коммуникативного общения (тренингов, коучинг и тьюторинг); способность предоставить собственную информацию в виде Web-документов (создание Web-страниц и Web-сайтов) и разместить ее в сети [3].

Собственный опыт работы в вузе дает право привести примеры из практики и наметить перспективы работы в области коммуникативной деятельности со студентами гуманитарного профиля.

Современный мир демонстрирует наличие практически у всех обучающихся и студентов мобильных устройств, которые используются не только для общения, но и для получения разнообразной информации, решения учебных задач. Появление различных приложений для обучения значительно расширило границы организации учебного процесса в вузе и, по существу, создало смешанную систему организации образования, соединив воедино аудиторную и дистанционную, индивидуальную и групповую формы деятельности педагога и студента. Так

возникла и быстро сформировалась система M-learning (мобильного обучения), во многом дающая им возможность самостоятельно выбрать содержание обучения в соответствии с интересами и профессиональными потребностями [5].

Отметим наиболее важные стадии педагогического общения и технологии их реализации, позволяющие мобильно работать преподавателю со студентами в смешанных формах обучения.

1. Моделирование. Представляет собой преддимилярную стадию работы, связанную с анализом и обобщением опыта работы преподавателя с данной группой студентов и отдельными ее индивидуальностями, формулировкой конкретных педагогических задач, поиска возможных приемов и технологий их решения, разработки методического материала (визуального, аудио- и видео-) и т. д. Как результат – создание коммуникативной структуры взаимодействия (технология по В. А. Кан-Калику), отражающей цель, весь процесс работы преподавателя со студентами по отдельным его этапам и результат. Бесспорно, данная стадия работы преподавателя требует огромного опыта работы и ответственности. Поэтому мировая практика обучения в вузе «Структурам коммуникативного взаимодействия» является важнейшей частью разработанной профессором и ассистентами программы читаемого курса.

2. Организация непосредственного общения является стадией реализации планирования, но с определенной коррекцией в процессе ведения занятия, во время которого педагог берет на себя инициативу, позволяющую ему иметь некоторое преимущество в общении. Эта стадия представляет как бы кульминационную точку взаимодействия преподавателя со студентами и именно здесь наиболее ярко проявляются эмоциональные стороны реакции на происходящую работу. В этих условиях задача педагога – держать тонус диалога.

Одновременно с этим в организацию непосредственного общения должен быть положен принцип «наставлять–тренировать», где препо-



даватель выступает в роли грамотного тренера, позволяющего заглянуть в себя, слушать собственное «Я» найти подсказки для решения текущих ситуаций и выбрать путь дальнейшего движения. Так, в современную педагогику постепенно входят методы и технологии коучинга. Еще два десятилетия назад профессор Гарвардского университета Тимотти Голви отмечал: «Коучинг – это общение, необходимое для повышения своей мотивации, постоянного развития обучения... Это метод постоянного повышения эффективности личной и профессиональной» [1].

Как показывает опыт, студенты активно участвуют в данной работе, раскрывают свой внутренний творческий потенциал в личном плане, в партнерских или групповых взаимоотношениях, в решении профессиональных заданий.

3. Управление общением есть результат коммуникативной работы преподавателя и студентов в целом, его итог, который подводится открыто преподавателем перед всей аудиторией с учетом оценки, критических высказываний студентов и их пожеланий в последующей совместной работе. Обычно это проходит в виде открытого диалога компетентных сторон (*free dialogue*), в условиях которого студенты ощущают свою сопричастность к достигнутым результатам обсуждения. В свою очередь, профессор имеет возможность скорректировать свою работу в общении с конкретной аудиторией. В этих условиях значительно повышается градус «Этики делового общения», умения найти свое место в высказываниях, их вербальную форму, соответствующую эмоциональному тону взаимодействия мнениями.

4. Анализ хода и результатов осуществленной технологии педагогического общения (стадия обратной связи в общении). Очень важный этап отстранения от непосредственного общения со студентами. Происходит возвращение к коммуникативной структуре взаимодействия, по существу, – проверка верности ее запланированной модели. По своему содержанию и технологии реализации она соответствует заключительному этапу решения коммуникатив-

ной задачи, самопроверки преподавателя и построению последующей модели занятий с учетом анализа достоинств и недостатков данного этапа.

Итак, как показывает анализ научных источников, исследовательская, методическая и практическая деятельность современных педагогов, а также опыт собственной работы, подготовка специалиста в современном вузе может быть успешной только в условиях высокой профессиональной компетентности, педагогического мастерства и коммуникативной подготовки, которыми должен обладать современный педагог. Он должен располагать соответствующими профессиональными знаниями, иметь практический опыт, а также обладать способностью диагностировать, анализировать, моделировать и корректировать свою деятельность, обосновывая пути ее дальнейшего совершенствования.

Управляя процессом обучения современной студенческой аудитории, преподаватель должен также располагать всеми способами, технологиями и приемами «коммуникативного общения», что позволит ему всеми средствами поддержать мотивацию, интерес студентов к самосовершенствованию, обогащению эмоционального фона их учебной деятельности, получению удовольствия в процессе креативной деятельности, и как результат, преодолению чувства дистанции и обособленности, устойчивому стремлению к дальнейшему поиску знаний, развитию личностных качеств и индивидуальных способностей, самообогащению и развитию на протяжении всей жизни.

#### **АННОТАЦИЯ**

В современном образовательном пространстве коммуникативную подготовку по праву считают «Образованием XXI века». Студент, получивший знания и опыт в данной области, в будущем сможет мобильно строить отношения в межличностном, социальном, этнонациональном и международном пространстве, что даст ему возможность перспективно решать большой круг профессиональных вопросов, достигнуть поставленные перед собой цели. В этом смысле быть личностью, подготов-



ленной в сфере современной коммуникации (реальной и виртуальной), – цель каждого современного специалиста и, естественно, важнейшая задача современной высшей школы различного уровня, профессиональной направленности и любой национальной традиции. Исключения не составляет и современная отечественная высшая школа. Большая часть педагогов современной высшей школы убеждена, что коммуникативным дисциплинам должно отводиться в вузах центральное место.

**Ключевые слова:** высшее образование, коммуникативная подготовка, коммуниктивное общение, педагог-тьютор, консультант, коучер.

#### SUMMARY

In the modern educational space, communicative training is rightfully considered the «Education of the XXI century». A student who has gained knowledge and experience in this field will be able to build mobile relationships in the interpersonal, social, ethno-national and international space in the future, which will give him the opportunity to solve a large range of professional issues in a promising way, to achieve the goals set for himself. In this sense, being a person trained in the field of modern communication (real and virtual) is the goal of every modern specialist and, of course, the most important task of a modern higher school of various levels, professional orientation and any national tradition. There is no exception to the modern domestic higher school. Most of the teachers of modern higher education are convinced that communicative disciplines should be given a central place in universities.

**Key words:** higher education, communicative training, communicative communication, teacher-tutor, consultant, coach.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеев С. М. Интернет-образование: возможности, проблемы, направления развития [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id\\_sec=72&id\\_t\\_hesis=2529](http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&d=light&id_sec=72&id_t_hesis=2529) (дата обращения: 19.04.2013).

2. Журавлева О. И. Перспективы развития дистанционных технологий открытого образования в современной высшей школе // Проблемы современного педагогического образования: сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2019. – Вып. 63. – Ч. 1. – С. 115–118.

3. Мартыаш О. Коммуникативное образование [Электронный ресурс]. – URL: <https://polit.ru/article/2011/08/10/communication/>.

4. Международное бюро образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.ibe.unesco.org/>.

5. Мобильное обучение как новая технология образования [Электронный ресурс]. – URL: <https://nsportal.ru/shkola/istoriya/library/2019/10/10/mobilnoe-obuchenie-kak-novaya-tehnologiya-v-obrazovanii>.

6. National Communication Association. Communication in the General Education Curriculum: A Critical Necessity for the 21<sup>st</sup> Century. – Washington, D.C.: National Communication Association, 2004.

7. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, Higher Education General Information Survey [Электронный ресурс]. – URL: [http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07\\_291.asp](http://nces.ed.gov/programs/digest/d07/tables/dt07_291.asp).





**В. Н. Карташова**

УДК 378

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

**В** настоящее время решение вопроса активизации исследовательской деятельности является крайне актуальной задачей. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о важности усиления познавательной деятельности обучающихся [21]. Особенно важным в контексте современного информационного общества является приобретение подрастающим поколением исследовательской культуры, являющейся предпосылкой формирования позитивного отношения к образованию на протяжении всей жизни, развития способностей к самостоятельному поиску и отбору релевантной информации, ее усвоению и использованию в конкретной ситуации.

Сегодня учеными, педагогами-практиками, методистами создано множество образовательных технологий, чтобы максимизировать творческий подход к исследовательской деятельности обучающихся в высшей школе. Исследовательская работа в процессе обучения в вузе – это поисковая деятельность, которая приводит к открытию и изучению нового и является мощным инструментом для развития личности студента, его профессиональных компетенций [4; 5; 7; 19]. Различные образовательные подходы и технологии, как правило, развивают в студенте такие качества, как независимость, инициативу, способность к сотрудничеству, социальную деятельность и ответственность, а самое главное – готовят к будущей творческой профессиональной деятельности.

Именно продуктивная исследовательская деятельность будущего бакалавра способствует формированию «личности, открытой миру науки и культуры» [4, с. 16]. В свою очередь, необходимо понимать, что активизировать исследовательскую деятельность обучающихся не просто. Нужно суметь вызвать у обучающегося стойкий интерес и мотивацию к поиску и усвоению новых знаний, приучить его преодолевать сложности на этом пути и не бросать все, не получив положительного результата, одним словом, сформировать исследовательскую культуру.

Проблема формирования исследовательской культуры не нова, она существовала еще с античных времен как проблема активизации познавательной деятельности человека. С развитием современного информационного общества она не перестала быть актуальной. Сегодня важно учитывать, что интересы обучающихся быстро меняются и необходимо применять новые методы и подходы для мотивирования их к исследованию в процессе образовательной деятельности [14]. Академик В. И. Слободчиков, критикуя современное увлечение подрастающего поколения информационными технологиями, их уход в виртуалистику, высказывает опасение, что таким образом происходит подмена реальности. Поэтому ученый настаивает на осуществлении обучающимися исследовательской деятельности, помогающей «реабилитации реальности». В. И. Слободчиков ратует за «введение в содержание общего образования исследовательской культуры и адекватное освоение ее на разных ступенях образования» [18, с. 215], видя в этом духовно-нравственный смысл.

Современные педагоги и психологи изучали различные аспекты формирования исследовательской культуры обучающихся в образовательных учреждениях различного типа [7; 11; 12; 13; 15; 20; 23].

Г. В. Макотрова выделяет «учебно-исследовательскую культуру обучающегося» и считает, что «она отражает совокупность многообразных связей с окружающим миром, определяет способность к творческому самовыраже-



нию, возможности познавательной, творческой и исследовательской деятельности и способствует перенесению полученных в исследовательской деятельности навыков в новую исследовательскую ситуацию» [11].

Исследовательская культура, по мнению Е. А. Фирсовой, представляет собой многокомпонентное образование [23, с. 10]. В ее состав включен комплекс исследовательских знаний о приемах исследовательской деятельности, исследовательской грамотности, творческие интересы, исследовательские мотивы и осуществление самой исследовательской деятельности. Е. А. Фирсова считает, что «исследовательская культура как качество личности характеризуется познавательной мотивацией, отношением старшеклассников к исследовательской деятельности как ценности, выражающейся в гносеологической грамотности и умении проектировать свою исследовательскую деятельность в контексте исследуемой проблемы» [23, с. 10].

А. Г. Асмолов, Б. Т. Лихачев и др. считают личность синонимом культуры [3; 10]. Ее формирование происходит в процессе образования. Этому в большой степени способствуют предметы гуманитарного цикла, при изучении которых у обучающихся формируется собственная культура личности, т. е. происходит переход от «режима употребления, усвоения культуры в режим созидания и творчества» [3, с. 35–45].

В исследованиях ученых о культуре подчеркивается, что культура человека формируется в процессе деятельности. В данной статье мы рассмотрим вопросы формирования исследовательской культуры у студентов младших курсов в процессе изучения иностранного языка на непрофильных направлениях подготовки.

В настоящее время роль иностранного языка значительно возрастает. Квалифицированный специалист будущего – это человек, обладающий широким спектром социально-культурных и узкоспециальных компетенций. Помимо этого, обязательным требованием к уровню подготовки современных выпускников является умение вести профессиональную ком-

муникацию на иностранном языке. Для мирового сообщества понимание языков способствует большему уважению культурного разнообразия и различий, а также способности общаться на мировом уровне, что в немалой степени способствует социальной сплоченности и стабильности.

Что мы понимаем под исследовательской культурой обучающихся младших курсов неязыковых направлений подготовки? На наш взгляд, исследовательская культура студентов младших курсов, сформированная в процессе обучения иностранному языку, – это личностное образование, включающее в себя мотивационный компонент, характеризующийся познавательной активностью, ценностным отношением к исследовательской деятельности; когнитивный компонент, включающий знания об исследовательской деятельности и познавательной активности; деятельностный компонент, проявляющийся в умении студентов проводить исследование в контексте актуальности исследуемой проблемы.

Ученые и практики, в том числе и в области обучения иностранному языку, считают, что формировать исследовательскую культуру нужно в системе [6; 8; 9; 16; 17; 25; 26]. Методы осуществления исследовательского иноязычного образования должны способствовать не только совершенствованию иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, но и их становлению как творческой личности.

Рассмотрим основные современные методы обучения иностранному языку.

Иноязычное обучение в исследовательском аспекте предусматривает использование активных методов при организации практического занятия: проблемного, проектного, игрового, дискуссионного и т. д., а также самостоятельное изучение основной учебной литературы и дополнительных источников информации, использование интернет-технологий.

Следует отметить, что метод проблемного обучения способствует развитию и формированию различных компетенций обучающихся. Исследования показывают, что проблемное обучение играет немаловажную роль в процес-



се современного образования. Уникальность данной технологии способствует эффективно-му и самостоятельному решению ряда задач. На наш взгляд, именно проблемное обучение активизирует познание, способствует творческому подходу освоения студентами новых знаний в процессе изучения английского языка, что в конечном итоге ведет к овладению исследовательской культурой.

Теория проблемного обучения разрабатывалась еще в отечественной и мировой педагогике с середины 50-х годов двадцатого столетия. Существенный вклад в развитие теории проблемного обучения внесли отечественные специалисты по психологии и педагогике Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, В. В. Давыдов, В. Т. Кудрявцев, Е. Л. Яковлева, Н. Б. Шумакова, М. И. Махмутов и др. К основным принципам организации проблемного обучения, способствующим активизации процесса обучения, относятся следующие: развивать самостоятельность мысли обучающихся при помощи различных творческих заданий; подводить обучающихся к обобщению, а не давать им готовые определения. Одним из методов проблемного обучения, используемых в процессе обучения, является создание проблемной ситуации. Стоит разделять два данных понятия – проблемная ситуация и проблемная задача. Проблемная ситуация возникает тогда, когда мысль сталкивается с неизвестной проблемой. Проблемная ситуация, основанная на анализе, превращается в проблемную задачу [22, с. 60]. Таким образом, проблемная задача – это средство создания проблемной ситуации. На проблемном занятии решение проблемной ситуации осуществляется поэтапно:

1. Постановка проблемы преподавателем, создание для обучающихся проблемной ситуации.

2. Понимание проблемы, ее осознание, поиск и определение всех возможных путей по выходу из ситуации.

3. Применение студентами способов для решения конкретной системы задач. Обоснование каждого предложения и решения с их помощью проблемы.

4. Осуществление проверки правильности предложенного аргумента доказательства.

Одним из методов, активизирующих мыслительную деятельность, выделяется кейс-метод (англ. case study), в центре которого находится изучение кейса (от англ. case – «случай», «ситуация»). Данный метод предполагает рассмотрение проблемного текста с описанием какой-либо реальной ситуации с целью ее анализа, обсуждения и выбора оптимального решения. Достоинствами кейс-метода являются развитие навыков работы с информацией, аргументации и ведения дискуссии, решения проблем. «Основой разработки может выступать иноязычная учебная литература, программная документация, материалы зарубежных образовательных сайтов и др. для сопоставления соответствующих методических подходов, приемов, явлений, терминологии, ознакомления с зарубежными методическими разработками в области преподавания иностранных языков, лучшими образовательными практиками в данной сфере» [9, с. 171].

Метод проекта. Проект (от латинского projectus – выставленный вперед) – разработанный план создания чего-либо, включающий в себя описание, чертежи, макеты, и т. п., также под проектом понимают замысел, план действий. Проект всегда предполагает наличие значимой проблемы и осязаемого практического результата. Данный метод позволяет обучающимся основательно проработать материал, получить глубокие знания, развить мышление, творчество, повысить мотивацию к обучению. Большой вклад метод проектов вносит в воспитание самостоятельной личности, способной работать в команде. Участие в проектной работе способствует формированию широкой картины мира обучающегося, расширяет его кругозор; передает возможности универсальной образовательной деятельности; дает импульс собственному развитию; дает навыки самоорганизации и самоконтроля; развивает исследовательскую деятельность, укрепляет чувство социальной ответственности.

Игровой метод. Геймизация учебного процесса позволяет активизировать творческие



возможности обучающихся. Помимо того, что использование игры активно содействует формированию и развитию коммуникативных навыков и умений обучающихся, игра создает благоприятные условия для проявления творчества, инициативы, находчивости, сообразительности.

О. А. Артемьева выделяет семь специфических функций учебно-ролевой игры [2, с. 25]. Игра помогает убрать страх и стеснение у обучающихся, установить и сохранить благоприятный психологический климат, атмосферу творчества, а самое главное – способствовать формированию и развитию личности обучаемого, в том числе его исследовательской культуры.

С целью формирования исследовательской культуры у обучающихся можно практиковать на занятиях иностранного языка аналитические, ассоциативные, контекстные, олимпиадные игры. Например, аналитические игры используются для закрепления нового материала и проверки качества его усвоения, предлагающие в качестве заданий продолжение лексического ряда или поиск лишней лексической единицы. Такие задания развивают умения самостоятельного анализа фактов, учат замечать общее и различное. Ассоциативные игры (например, игра на сравнение, обобщение и т. д.) способствуют активизации интуиции обучающихся, развитию у них ассоциативного мышления. При работе с иноязычным текстом используются контекстные игры, которые, с одной стороны, способствуют пониманию текста, его строения, его связей с контекстом, а с другой стороны, повышают общий уровень развития познавательных функций студентов. Олимпиадные игры строятся на работе с единицами языка, обсуждением языковых явлений, осознанием прямого и переносного значения той или иной лексической единицы.

Среди методов, применяемых в обучении иностранным языкам в исследовательском аспекте, следует отметить метод дискуссии. Дискуссия предполагает большое количество участников, обладающих достаточно высоким уровнем языковой подготовки и умеющих не только грамотно и логично высказывать свои

мнения, но и способных их отстаивать. Применение дискуссии в обучении иностранным языкам способствует развитию навыков критического мышления, критической оценки, умения творческого освоения учебного материала. Все это способствует эффективному формированию исследовательской культуры обучающегося.

Можно отметить и метод «Аквариум». В рамках данного метода учебная группа подразделяется на две подгруппы: внутреннюю (в аквариуме) и внешнюю. Пока внутренняя группа обсуждает предложенную проблему, внешняя группа анализирует работу внутренней, что позволяет еще раз закрепить изученный материал. После обсуждения результатов работы внешняя и внутренняя группы меняются для следующего задания. Внедрение данного метода в процесс обучения позволяет организовать взаимодействие и взаимоконтроль участников учебного процесса, дает возможность повторить материал. К минусам можно отнести неготовность некоторых обучающихся к подобному формату работы, подразумевающему активную позицию и открытое высказывание своих идей.

Что касается форм организации обучения иностранным языкам для формирования исследовательской культуры, то можно выделить две модели.

На уровне учебного процесса основной формой исследовательского обучения в определенной мере сохраняется система занятий. Занятие может проводиться на тему исследовательской работы всей группы; могут осуществляться краткосрочные исследования (экспресс-исследования) по теме в процессе обучения; могут проводиться наблюдения на занятии и описание результатов. Также могут применяться различные способы вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность в процессе изучения иностранного языка:

- организация и проведение занятий, отличающихся от обычного занятия, например, в виде дискуссии, экскурсии, конференции, ток-шоу и др.;

- решение проблемных заданий как на занятии, так и при выполнении домашнего за-



дания. Обучающиеся самостоятельно планируют ход и способ решения, пытаясь добиться правильного решения;

– выполнение заданий исследовательского характера с использованием Интернета, в том числе выполнение творческого задания (перевод стихотворения, написание эссе, решение кроссворда, написание сочинения, разработка презентации, составление вопросов викторины и т.д.);

– написание и защита рефератов исследовательской направленности. В процессе данной деятельности обучающиеся работают над сбором, систематизацией, анализом материала, учатся делать выводы, грамотно оформлять документы.

Организация успешной исследовательской или проектной работы – непростая задача для преподавателя. Творчески ориентированный преподаватель должен создать среду для сотрудничества, чтобы обеспечить «преобразование потенциальных возможностей обучаемых в реальную активную познавательную деятельность» [5, с. 10]. А. В. Хуторской считает, что педагог должен быть способен «оценить образовательный потенциал ученика; иметь опыт исследований (фиксация проблем, выявление закономерностей, прогнозистика результатов и др.), знать способы и формы исследований (педагогический эксперимент; внедрение инноваций» [24, с. 102].

Комплексная исследовательская деятельность возможна, если преподавателем выработан и соблюдается определенный алгоритм проведения исследовательской работы обучающихся. Организация исследовательской работы требует последовательного выполнения следующих шагов:

– подборка интересных и полезных тем;  
– разработка гипотезы и возможных решений проблемы;  
– сбор необходимого материала;  
– анализ данных, обобщение;  
– коллективное представление и защита результатов.

Что из этого следует? При выборе темы исследования преподаватель должен учитывать ряд дидактических принципов:

– принцип естественности (работа должна представлять реальный интерес для обучающихся);

– принцип осознанности (цели, задачи, поднятые проблемы, а также ход исследования должны быть осознанным, тема должна быть выполнимой);

– принцип самостоятельности (обучающиеся умеют организовать работу по группам, распределить роли);

– принцип практичности (тема должна принести практическую пользу) [16].

Исследовательская работа обучающихся обязательно должна быть правильно представлена, именно так студентами понимается социальная значимость своего научного эксперимента. Лучшие исследовательские работы обучающихся могут быть использованы для публикации и конкурсов. В последнем случае они получают сертификаты и дипломы за лучшую исследовательскую работу.

Сам по себе процесс обучения иностранному языку решить проблему формирования исследовательской культуры обучающихся в полном объеме не может, поэтому необходима специально организованная внеаудиторная работа. А. В. Хуторской рекомендует «успешно применяемые формы развития исследовательских компетенций учащихся: дистанционные эвристические олимпиады; дистанционные ученические конференции; дистанционные конкурсы, курсы; исследования в рамках экспериментальных площадок; форумы, социальные сети» [24, с. 101].

В заключение следует отметить, что в настоящее время наш мир стремительно развивается и меняется. Знания, полученные в школе, через какое-то время теряют свою актуальность, устаревают и нуждаются в коррекции. Поэтому в наш век намного важнее научить обучающихся добывать знания, а не просто дать какой-то объем информации по учебным дисциплинам, сформировать у них исследовательскую культуру. Сформированная исследовательская культура обучающегося на основе уже имеющихся у него знаний, умений и навыков побуждает его творчески мыслить, более эффективно решать ту или иную профессиональную задачу.



Следует отметить, что формирование исследовательской культуры будущих бакалавров готовит, прежде всего, большинство студентов не к будущей карьере ученого, а, карьере успешного профессионала, использующего исследовательские методы в практике профессиональной деятельности.

#### АННОТАЦИЯ

В статье актуализируется проблема формирования исследовательской культуры у студентов младших курсов вуза в процессе изучения иностранного языка на непрофильных направлениях подготовки. Дается определение исследовательской культуры, представлен анализ педагогического инструментария ее формирования. Описаны методы (проблемный, проектный, игровой, дискуссионный) и формы, способствующие формированию исследовательской культуры студентов в процессе иноязычной подготовки. Предлагаются также различные способы вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность: организация и проведение нестандартных занятий в виде дискуссии, экскурсии, конференции, ток-шоу и др.; выполнение заданий творческого характера (перевод стихотворения, написание эссе, решение кроссворда, написание сочинения, разработка презентации, составление вопросов викторины и т. д.), написание и защита рефератов исследовательской направленности.

**Ключевые слова:** обучение иностранному языку, исследовательская культура, проблемное обучение, проект, геймификация.

#### SUMMARY

The article actualizes the problem of the formation of a research culture among undergraduate students in the process of learning a foreign language in non-core areas of training. The definition of research culture is given, the analysis of pedagogical tools of its formation is presented. Methods (problem, project, game, discussion) and forms that contribute to the formation of a research culture of students in the process of foreign language training are described. Various ways of involving students in research activities are also analyzed: organizing and conducting non-

standard classes in the form of discussions, excursions, conferences, talk shows, etc.; performing tasks of a creative nature (translating a poem, writing an essay, solving a crossword puzzle, writing an essay, developing a presentation, compiling quiz questions, etc.), writing and defending research abstracts.

**Key words:** foreign language teaching, research culture, problem-based learning, project, gamification.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аксенова А. В. Научно-исследовательская деятельность в подготовке педагогов физической культуры // Вестник Томского государственного университета. – 2019. – № 440. – С. 160–166.
2. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография // Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.
3. Асмолов А. Г. Психология личности. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
4. Афанасьева О. Ю., Федотова О. Ю. Подготовка студентов факультета иностранных языков к исследовательской деятельности // Взаимодействие языков и культур: материалы Международной научной конференции (Челябинск, 28–30 мая 2018 года). – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2018. – С. 142–146.
5. Афанасьева О. Ю., Смирнова М. В., Федотова М. Г. Методика педагогического сопровождения научно-исследовательской деятельности магистранта // Россия сегодня: глобальные вызовы и национальные интересы: материалы XXXVI международной научно-практической конференции (Челябинск, 25 марта – 12 апреля 2019 г.). – М.: Образовательное учреждение профсоюзов высшего образования «Академия труда и социальных отношений», 2019. – С. 15–19.
6. Бурибаева А. И. Особенности организации научно-исследовательской работы студентов на иностранном языке // European Science. – 2020. – № 3 (52). – С. 89–91.
7. Бутенко Л. И., Давыденко Л. Г. Научно-исследовательская деятельность студен-



тов как один из самых эффективных методов формирования профессиональных компетенций // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 10-5. – С. 902–904.

8. Деревянченко Е. А., Мартынова Ю. В., Мещерякова Л. В., Тебенькова Н. Г. Психолого-методические аспекты подготовки будущего учителя к организации исследовательской деятельности // *Учебный эксперимент в образовании*. – 2022. – № 2. – С. 17–26.

9. Игна О. Н. Кейс-технология в методической подготовке учителей иностранных языков // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2022. – № 4 (222). – С. 168–175.

10. Лихачев Б. Т. *Философия воспитания*: спец. курс. – М.: ВЛАДОС, 2010. – 335 с.

11. Макотрова Г. В. *Школа исследовательской культуры*: учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА, 2019. – 300 с.

12. Милиев И. Х. Педагогические условия формирования исследовательской культуры старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук [Электронный ресурс] // *ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»*. – Махачкала, 2016. – 22 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01006659233> (дата обращения: 20.01.2023).

13. Михайленко Т. С. Исследовательская компетентность обучающегося в высшем образовании: преемственность в развитии // *Наука и школа*. – 2021. – № 5. – С. 58–65.

14. Михайлова Е. Н. Развитие системы непрерывного педагогического образования России на рубеже XX–XXI веков // *Вестник Томского государственного педагогического университета*. – 2008. – № 3 (77). – С. 44–46.

15. Носаева И. В. Педагогические условия формирования исследовательской культуры учащихся на начальном этапе образования: дисс. ... канд. пед. наук. – М.: РГБ, 2003. – 250 с.

16. Обухов А. С. Развитие исследовательской деятельности учащихся. – М.: Прометей, 2006. – 224 с.

17. Райкина Т. А. Особенности организации научно-исследовательской работы студентов на иностранном языке // *Формирование исследовательской культуры студентов*

вузов: сборник научных публикаций научно-педагогических сотрудников вузов. – Барнаул: Типография АлтГТУ им. И. И. Ползунова, 2019. – С. 73–82.

18. Слободчиков В. И. Исследовательская деятельность в контексте субъектно-деятельностного подхода // *Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: научно-методический сборник*. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2012. – С. 215–217.

19. Старикова Г. Н. Из опыта организации научно-исследовательской работы иностранных студентов-филологов // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. – 2015. – № 5-4. – С. 676–680.

20. Файн Т. Д. Поэтапные действия по формированию исследовательской культуры школьников // *Практика административной работы в школе*. – 2003. – № 7. – С. 35–40.

21. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

22. Федотова Н. А. Использование исследовательских лингвистических задач при обучении студентов английскому языку как второму иностранному // *Педагогический журнал*. – 2018. – Т. 8. – № 1А. – С. 59–66.

23. Фирсова Е. А. Формирование исследовательской культуры у старшеклассников в условиях научного общества учащихся: дисс. ... канд. пед. наук. – Волгоград. – 2017. – 216 с.

24. Хуторской А. В. Исследовательские компетенции ученика и педагога в условиях научной школы человекообразного образования // *Исследовательский подход в образовании: проблема подготовки педагога: научно-методический сборник*. – М.: Московский педагогический государственный университет, 2012. – С. 98–103.

25. Чернышкова Н. В. Особенности формирования иноязычной научно-исследовательской компетенции студентов в неязыковом вузе // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. – 2020. – Т. 13. – № 6. – С. 338–343.

26. Kozarenko O. M. Evaluation criteria for research work of students in a foreign language and the principles of their development // *XLinguae*. – 2019. – Vol. 12. – No 2. – P. 195–209.



**А. А. Глузман**

УДК 378.4

## **ТЕХНОЛОГИЯ ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

**А**ктуальность проблемы заключается в том, что для реализации новой образовательной стратегии в условиях трансформации отечественной системы образования требуются личностно-ориентированные технологии, которые направлены на формирование основ индивидуально-творческого стиля будущего специалиста в области иностранной филологии. В настоящее время возросли требования к профессиональной подготовке будущего преподавателя иностранного языка и на первый план выходит профессиональное обучение, нацеленное на формирование педагога, обладающего педагогическим мастерством, развитой познавательной активностью и самостоятельностью.

Проблема совершенствования подготовки преподавателей иностранных языков дискутируется и обсуждается на протяжении многих лет. Участники дискуссий акцентируют внимание на том факте, что в процессе профессиональной подготовки обучающихся, важным моментом является не только улучшение теоретической и практической подготовки, овладение элементами педагогического мастерства, но и реализация методов и технологий личностно-профессионального самосовершенствования и самопознания будущих преподавателей иностранного языка, которые должны занять доминирующее место в педагогическом процессе. Так, П. Н. Сацкая отмечает, что для наиболее оптимального повышения качества учебно-воспитательного процесса необходимо «знание и ясное понимание каждым учителем целей обучения, овладение содержанием

новых учебно-методических комплексов, системой обучения и приемами, заложенными в комплексах, творческое использование учебного, методического, воспитательного и развивающего потенциала всех их компонентов, а также, поиск резервов совершенствования педагогического процесса» [1, с. 98].

Основными противоречиями, определившими необходимость и возможность совершенствования системы подготовки будущих преподавателей иностранного языка на основе современных педагогических технологий, являются противоречия:

1. На социально-экономическом и общекультурном уровне:

– между социально обусловленным ростом требований современного общества к достижению высокого уровня сформированности компетенций преподавателя иностранного языка и недостаточным уровнем реализации этих обоснованных требований;

– между динамичными потребностями общества в подготовке высококвалифицированных преподавателей иностранных языков и материально-техническим и технологическим возможностями системы отечественного высшего образования;

– между требованиями к личности и деятельности преподавателя иностранных языков и фактическим уровнем готовности выпускников вузов к выполнению социально и профессионально обусловленных функций;

2. На методологическом уровне:

– между потребностями социума в выпускнике вуза новой формации, выраженными в социальном заказе на преподавателей иностранных языков, владеющих диагностическими инструментариями, и отсутствием концептуально обоснованной модели подготовки будущего специалиста к самостоятельному личностно-профессиональному самосовершенствованию на основе рефлексии;

– между возросшими социально-экономическими, психологическими, педагогическими и методическими требованиями к созданию целостной системы непрерывной подготовки специалистов в области иностранной филологии и недостаточной методологической разработанностью проблемы;



– между имеющимся педагогическим, научно-исследовательским и технологическим потенциалом высших образовательных организаций и недостаточной разработанностью научно-методического обеспечения реализации этого потенциала с целью формирования основ личностно-профессионального самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков;

– между массово-репродуктивной подготовкой будущих преподавателей иностранных языков и личностно-ориентированным (индивидуально-творческим) характером их будущей профессиональной деятельности;

– между объективной потребностью всех уровней образования в специалистах в области иностранной филологии, готовых и способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях усиления межкультурной коммуникации и всеобщей информатизации, и несоответствующим этой потребности уровнем сформированности у них полифункциональной профессиональной компетентности;

3. На научно-теоретическом и методическом уровне:

– между потребностями социума в выпускнике вуза новой формации, определенными на законодательном уровне, выраженными в социальном заказе на профессионала, обладающего мощным индивидуальным ресурсом, и отсутствием концептуально обоснованной модели личностно-профессионального самосовершенствования будущего преподавателя иностранных языков, реализующейся на основе самопознания в ходе всех периодов его жизнедеятельности;

– между требованиями к достижению высокого уровня личностно-профессионального самосовершенствования преподавателя иностранных языков и недостаточной разработанностью научно-методического сопровождения его самопознавательной деятельности в современной педагогической практике;

– между сложившейся технологической структурой педагогического процесса в университете, ориентированной на усвоение теоретической информации, и потребностью общества в преподавателе иностранных языков,

обладающем фундаментальной личностно-профессиональной компетентностью, творческой активностью, самостоятельностью, проблемным и инновационным стилем мышления;

4. На научно-практическом и профессионально-педагогическом уровне:

– между объективной потребностью сферы образования в специалистах, готовых и способных к эффективной профессиональной деятельности в условиях глобализации, усиления межкультурной коммуникации и несоответствующим уровнем сформированности у них знаний и навыков личностно-профессионального самосовершенствования преподавателя иностранных языков на основе самопознания;

– между востребованностью высококвалифицированных преподавателей иностранных языков на рынке образовательных услуг и недостаточной готовностью выпускников магистратуры к личностно-профессиональной деятельности на протяжении всего периода их жизнедеятельности;

– между непрерывной подготовкой специалистов в области иностранной филологии в условиях высшей школы и необходимостью непрерывного повышения уровня профессионального мастерства и творчества преподавателей иностранных языков.

Анализ противоречий, которые постоянно возникают и остаются неразрешенными в процессе подготовки преподавателей иностранных языков, позволяют раскрыть некоторые возможности педагогического процесса, тем самым облегчая необходимость выделения методологических, теоретических и практических основ развития данного феномена. Сформулированные противоречия, актуальность проблемы, ее недостаточная разработанность в отечественной науке определили цель статьи: разработка и обоснование одной из активных технологий формирования основ личностно-профессионального самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков в процессе их магистерской подготовки на основе их самопознания.

Анализ научно-методической литературы по исследуемой проблеме и многолетний опыт преподавания иностранного языка в высшем



учебном заведении позволяет сделать вывод: одной из современных образовательных технологий является разработка и обоснование портфолио, отражающая практико-ориентированный характер учебной и будущей профессиональной работы, определяющая возможности применения портфолио в ходе самосовершенствования специалиста на протяжении всей дальнейшей жизнедеятельности.

Известно, что портфолио активно используется в зарубежной педагогике в качестве одной из интенсивных технологий обучения учащихся и студентов в средней и высшей школе [2]. В последние годы, как справедливо отмечает Р. Г. Сахиева, исследования проблем проектирования и использования портфолио ведутся в самых различных направлениях:

– зарубежный опыт использования портфолио в образовательном процессе представлен в работах М. А. Пинской, В. К. Загвоздкина (2004), Т. Г. Новиковой, А. С. Прутченкова, Е. Е. Федотовой (2004);

– практические аспекты создания и использования портфолио в контексте общего и среднего образования, в частности в процессе реализации предпрофильной подготовки учащихся, отражены в публикациях З. М. Молчановой, А. А. Тимченко, М. В. Токаревой (2010), Т. Г. Новиковой, А. С. Прутченкова, М. А. Пинской, Е. Е. Федотовой (2008);

– портфолио как форма диагностики профессионального уровня рассматривается в исследованиях Г. Б. Голуб (2005); И. А. Кныш, В. К. Загвоздкина (2017); В. И. Звонникова (2007); И. П. Пастуховой (2008), О. В. Чуракова (2005); Г. П. Чернявской (2008);

– использованию портфолио в профессиональной подготовке будущих педагогов посвящены исследования Н. В. Зеленко, А. М. Калимуллина (2018); А. Г. Могилевской (2009), Л. С. Колодкиной (2008), О. В. Никифорова (2007), Р. Г. Сахиевой (2018); Э. Х. Тазутдиновой (2010);

– проблема оценивания компетенций студентов педагогического вуза средствами портфолио раскрывается в научных трудах А. А. Семенова (2008), О. В. Никифорова (2007), М. М. Шалашовой (2008);

– проектирование и реализация портфолио в процессе подготовки педагогов-психологов представлены в работах И. И. Головановой (2015), Е. В. Асафовой, Р. Г. Сахиевой (2013);

– обоснование и реализация портфолио в процессе подготовки будущих преподавателей иностранных языков к педагогической деятельности (С. С. Кожевникова, Д. Н. Луферов) [3].

Таким образом, можно констатировать, что выбор портфолио в качестве лично-ориентированной технологии обусловлен возможностью его применения на протяжении всего периода обучения в вузе, так и на протяжении всей последующей профессиональной деятельности. С одной стороны, в процессе формирования ключевых и специальных компетенций у будущих преподавателей иностранного языка происходит заранее спланированная и специально организованная индивидуальная подборка информационных материалов, которые отражаются в портфолио, результатом создания которого являются динамика, личностные достижения и прогресс обучающихся в учебной деятельности. С другой стороны, понимание сущности портфолио только как средства контроля и оценивания умений, навыков, компетенций несколько сужает сущность самого понятия, так как сама идея портфолио, стратегия и тактика его реализации в образовательной практике рассматривается в условиях трансформирующего образования в контексте изменения образовательной парадигмы в целом.

За идеей портфолио стоит целая система образовательной стратегии, которая связывается с новым пониманием целей подготовки современного специалиста. В этом контексте главным является не портфолио в качестве конечного продукта, а сам творческий процесс его планирования, организации, в конечном счете, проектирования и реализации в тесном взаимодействии с субъектами образовательного процесса, социальными партнерами, потенциальными работодателями, в результате которого происходит профессиональное становление и развитие личности. В связи с этим необходимо акцентировать внимание на том, что в процессе работы над портфолио важен не столько конечный результат творческого



поиска, сколько сам процесс и те умения, компетенции, опыт практической творческой деятельности, которые приобретает студент в процессе работы над портфолио, а затем продолжает его реализовывать на протяжении всей дальнейшей жизнедеятельности.

Таким образом, технология портфолио представляет собой способ аутентичного фиксирования, накопления и оценивания индивидуальных образовательных результатов в разнообразных видах деятельности (учебной, творческой, социальной, коммуникативной) в период всего обучения и затем на протяжении совершенствования своих достижений в процессе профессиональной работы. Как отмечается практиками, портфолио обучающегося помогает отследить процесс и результативность его деятельности в ходе учебно-профессионального развития в количественном и качественном плане, что, в конечном счете, соответствует целям, задачам и идеологии личностного и практико-ориентированного обучения.

Задачи создания и реализации портфолио в процессе подготовки преподавателя иностранного языка направлены на:

- развитие высокого уровня учебной мотивации, связанной с конкретными достижениями по данной теме, разделу, дисциплине, модулю;

- формирование организационно-содержательных способов действий, направленных на освоение умений ставить цель, задачи, планировать и организовывать учебную работу, контролировать, корректировать и оценивать результаты;

- проектирование целостного педагогического процесса и условий для самостоятельной учебно-познавательной деятельности на основе самопознания, самоконтроля, самокоррекции;

- развитие навыков рефлексивной деятельности обучающихся на основе самооценки и формирование представлений о дальнейшем пути собственного личностного и профессионального самосовершенствования.

В научной литературе выделены следующие виды портфолио, отраженные в зарубежной практике:

- портфолио документов (рабочий) (working / documentation portfolio), в котором представлены работы, собранные на протяжении всего периода обучения;

- портфолио процесса (process portfolio), включающее все документы, отражающие формы, средства, методы и подходы ко всем аспектам обучения, в которых отражаются результаты рефлексии обучающегося на процесс обучения в целом с помощью записей, комментариев, отзывов;

- портфолио показательное (showcase portfolio), которое включает только лучшие самостоятельно выполненные и завершенные работы и используется для суммирования результатов различных видов деятельности обучающегося;

- портфолио оценочное (evaluation portfolio) при наполнении которого обучающийся участвует в отборе содержания портфолио, обосновывая критерии для фиксирования материалов и оценивания портфолио, осуществляя рефлексии представленных материалов [4, с. 234–237];

В последние годы общей мировой тенденцией стало появление новых форм портфолио, основанных на применении современных информационных технологий («электронное портфолио») и ориентированных на новые образовательные стандарты («паспорт компетенций и квалификаций»). В контексте нашего исследования представляет интерес созданное и принятое Советом Европы «Европейское языковое портфолио».

Результаты контент-анализа зарубежной [5] и отечественной [6; 7; 8; 9] научно-методической литературы позволили сформировать собственные представления о внедрении технологии «Портфолио» в процессе подготовки магистров – будущих преподавателей английского языка. Широкое внедрение данная технология нашла в условно обозначенных этапах стратегии магистерской подготовки будущих специалистов: самопознании, самоутверждении, саморазвитии, поиске призвания и смысла жизни, самореализации [10].

Для придания портфолио научно-методического формата – логики и содержательного



наполнения – с целью использования заинтересованными лицами: однокурсниками, преподавателями, научными руководителями, кураторами оно включало три обязательных элемента:

- сопроводительное письмо автора портфолио с описанием цели, предназначения и краткого его описания;
- содержание портфолио с перечислением его основных элементов и этапов наполнения;
- самоанализ, самооценку и проектирование дальнейшего самосовершенствования в будущей жизнедеятельности.

В соответствии с этим содержание используемого портфолио включало работу каждого магистранта по следующим направлениям:

1. Обращение к биографическому методу. В ходе реализации данного метода происходил сбор первичной информации, в ходе которого магистрантам предлагалось заполнить содержанием следующие блоки вопросов, связанные с будущей жизнедеятельностью:

- направленность личности, мотивы, цели, интересы, потребности, причины выбора конкретной специальности и специализации;
- способности и возможности реализации личностных и профессиональных целей, представление о своем профессиональном будущем;
- темперамент и характер, личностные качества, способствующие достижению поставленных целей, профессиональному и личностному росту;
- саморегуляция и рефлексия, позволяющие планировать, осуществлять ближайшие и перспективные цели, контролировать, корректировать и оценивать результаты своей жизнедеятельности, определять степень осознания своих действий, своего «Я».

Биографический метод позволил констатировать исходный и завершающий уровень мотивационного обеспечения подготовки будущих преподавателей иностранного языка, установить и определить пути преодоления существенных противоречий, обозначенных в начале обучения, обозначить условия выполнения первоочередных задач, связанных с формированием профессионально-педагогической направленности специалиста в области иностранной филологии.

2. План действий после окончания университета. Магистранты осуществляли рефлексию, определяя краткосрочные и долгосрочные цели жизни и профессиональной карьеры, анализируя связанные с ними вопросы личной и семейной жизни, заработка, бытовых условий, благосостояния. В течение всего периода обучения в магистратуре они осмысливали вопросы, связанные с окончанием обучения в магистратуре и получением диплома об уровне образования. Фактическими документами, включенными в портфолио, стали результаты экзаменов, зачетов, производственной и педагогической практик, интервью, рекомендательные письма и другие индикаторы достижений магистрантов.

Данное направление служило возможностью осуществить рефлексию своей жизни и определить планы на будущее. Результатом работы являлось создание магистрантами лично и профессионально ориентированного проекта, включающего описание истории семьи, описание особых взаимоотношений значимых людей: между близкими и родными людьми, друзьями, сокурсниками, коллегами, преподавателями.

3. Социально ориентированная деятельность в университете и обществе. Период обучения в вузе являлся этапом формирования представлений о себе как индивиде, личности и индивидуальности, с присущими качествами и свойствами, своего места и роли в обществе, отношений с социумом и окружающей действительностью. Магистранты разрабатывали и презентовали резюме о прошлом и настоящем социально активного опыта, включая опыт волонтерства, оказания содействия в преодолении трудностей обучения однокурсников, взаимоотношений с лицами с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, параллельно представляя материалы, демонстрирующие, чему они научились в ходе социально ориентированной деятельности. Это были эссе, видеоматериалы, практические работы, письма поддержки и другие примеры их достижений.

4. Этические и духовно-нравственные вопросы. Важным фактором становления лично-



сти будущих специалистов гуманитарного профиля являлось формирование собственных жизненных принципов, связанных с развитием духовных (внутренних) и нравственных качеств, проявляющихся в поступках и действиях в отношении себя, окружающих людей и природы.

Магистранты продемонстрировали способность видеть многообразие перспектив, взвешивать и использовать различные аргументы, анализировать причины возникновения социальных и моральных проблем разнообразными способами: через проведение дискуссий, написание публицистической статьи, в виде обсуждения важных вопросов, поднимаемых в повседневной жизни, художественном фильме, прочитанной книге или каким-либо иным способом.

5. Культура, искусство и эстетика. Для будущих преподавателей иностранного языка важным формированием общекультурной компетенции является освоение произведений различных видов искусства, в процессе которого происходит формирование эстетического вкуса, системных знаний и способности оценить образцы отечественной и зарубежной культуры.

На протяжении всего периода обучения магистрантами оценивалось личностное выражение и творческое восприятие окружающей действительности. Обучающиеся активно посещали концерты симфонической и популярной музыки в рамках фестиваля «Крымская весна», выставки изобразительного искусства молодых художников и презентации проекта «Крымский мост», хореографических спектаклей «Кремлевский балет», многочисленных театральных представлений. В процессе обсуждения впечатлений у магистрантов создавалось «спонтанное» представление своих художественных возможностей и способностей оценить произведение искусства, продемонстрировать знания в конкретной области искусства через анализ или критику увиденного произведения, личности артиста или художника, творца в определенной сфере культуры.

6. Современная наука и технологии. Освоение определенной области знаний, в том

числе в сфере иностранной филологии, невозможно без представлений человека о развитии современной науки и техники. На протяжении последних тридцати лет ученые представили мировой общественности образцы инновационной техники, связанные со всеми факторами жизнедеятельности людей на планете. В связи с этим будущие преподаватели иностранного языка демонстрировали общие знания в области математических, естественно-научных и гуманитарных наук. Формами освоения знаний в различных областях знаний было участие магистрантов в коллоквиумах, посвященных вопросам философии, экономики, права, экологии, краеведения, а также тренингах, направленных на личностное развитие в сфере проектирования и риторики. Результатом освоения информации по данным направлениям общей подготовки будущего специалиста было предоставление отчетов о выполнении практико-ориентированных заданий, сдача тестов на оценивание приобретенных компетентностей; применение научных методов в контексте освоения знаний по иностранной филологии; демонстрация понимания того, каким образом достижения науки используются в современном мире, например, в области информационно-коммуникативных технологий.

7. Иностранный язык и билингвальная подготовка. Несомненно, самым важным направлением подготовки будущего преподавателя иностранного языка является формирование его полифункциональной компетентности. В связи с этим на протяжении всего периода обучения в магистратуре обучающиеся демонстрировали способности и возможности говорить, слушать, читать, писать на иностранном языке. Кроме того, они описывали собственный опыт общения на иностранном языке и умение обсуждать социальные, экономические и культурные проблемы, связанные с важностью использования различных языков, демонстрировали понимание содержания деятельности различных иноязычных средств массовой информации, их влияния на людей и их образ мышления через проект или другие виды деятельности: написание эссе, презентацию газеты, телепередачи на иностранном языке.



8. Практические частные и межпредметные навыки, обобщенные приемы и способы деятельности.

В ходе подготовки профессиональных специалистов в области иностранной филологии и методики преподавания иностранного языка выделены и обоснованы следующие рубрики:

– «Теоретическая и практическая грамматика». Представляет собой раздел языкознания, изучающий строй иностранного языка, систему морфологических категорий и форм, синтаксических конструкций, способов словопроизводства. В ходе изучения данного курса основное внимание уделялось разговорной речи, что проявлялось в появлении корпусных описаний языка и компьютерная обработка массивов разнородных текстов;

– «Фонетика». Изучение раздела направлено на формирование слухо-произносительных и ритмико-интонационных навыков как компонентов речевых способов изучения иностранного языка. Освоение данного курса включало освоение содержания ритмико-интонационной модели, включающей овладение речевыми образцами, которые являются и структурными типами предложений, демонстрацию профессиональных навыков на проверку компетентности в данной области знаний и профессиональный тест. Кроме того, магистранты демонстрировали высокий уровень овладения навыками фонемно правильного произношения звуков в потоке правильно оформленной речи и понимание звуков в общении с однокурсниками, преподавателями и учащимися во время педагогической практики;

– «Лексикология». Изучает словарный состав современного английского языка, является одной из самых важных разделов подготовки будущих преподавателей иностранного языка. В процессе изучения данного курса магистрантами рассматривались основные теоретические и методологические подходы и направления в лексикологии иностранного языка, методы исследования данного феномена, осуществлялся анализ и системное описание его словарного состава, отдельных классов и индивидуальных лексических значений. Результатом освоения данной дисциплины являлось фор-

мирование интеллектуально-деятельностных навыков, их реализация в практической форме, используя иноязычные знания для описания и объяснения задач авторских учебных проектов;

– «Стилистика». Тесно связана с лексикологией, включает совокупность языковых средств, присущих определенному стилю профессионально-педагогической сферы общения будущего специалиста в области иностранной филологии и методики преподавания. Результатами изучения данного курса являлись рефераты, в которых анализировались особенности изобразительных, выразительных, тематических стилистических средства, а также характеристики морфологических, синтаксических и словообразовательных форм иностранного языка. На практических занятиях магистрантами разрабатывались и демонстрировались таблицы, в которых описывались стилистические приемы:

– основанные на взаимодействии словарных и контекстуальных предметно-логических значений: а) отношения по сходству признаков (метафора); б) отношения по смежности понятий (метонимия); в) отношения, основанные на прямом и обратном значении слова (ирония);

– основанные на взаимодействии предметно-логических и назывных значений (антонимия и ее разновидности);

– основанные на взаимодействии предметно-логических и эмоциональных значений (эпитет, оксюморон, междометия, гиперболы);

– основанные на взаимодействии основных и производных предметно-логических значений (зевгма, фразеологическое сращение).

– «История языка». Раздел включает оценивание компетентности, а также обзор различных аспектов истории иностранного языка, важнейших исторических событий и личностей, развивающих данную область знаний. Обучающиеся проводили историческое исследование с привлечением основных и дополнительных источников и составлением библиографии; продемонстрировали приемы умственной деятельности посредством установления связей между событиями прошлого и будущего, оценивание исторических фактов, через участия в дискуссиях;



– «Зарубежная литература». В ходе изучения раздела обучающиеся готовили список изученных литературных текстов из различных жанров как основу для обсуждения с коллегами по защите портфолио; разработали и презентовали эссе о произведениях зарубежной литературы, в которых они демонстрировали коммуникативные и рефлексивные навыки, анализируя тексты, идеи и замыслы авторов;

– «Теория и практика перевода». В процессе осмысления содержания данного курса магистранты осваивали приемы и способы сопоставлять не только два языка, но и две культуры в широком понимании этого слова. Одной из главных задач подготовки специалиста было не только отыскание эквивалентных соответствий для передачи коммуникативной установки отправителя, но и предоставление получателю необходимых пояснений, когда на пути правильного восприятия целей общения стоят межкультурные различия. С этой целью магистрантами самостоятельно осваивалось содержание учебного пособия [11], выполнялись предложенные задания, разрабатывались и применялись в процессе педагогической практики авторские варианты упражнений, соответствующие программе обучения;

– «Страноведение». Раздел позволяет демонстрировать магистрантами системные знания и умения в процессе анализа цивилизационного развития зарубежных стран с позиций их истории политического, экономического, социального и культурно-образовательного развития в виде рефератов, эссе, видеофильмов, конкурса фотографий, участия в фестивале языков народов мира;

– «Практика устной и письменной речи». Раздел включает разработанный профессиональный тест, выявляющий личностные знания и умения использовать иностранный язык в повседневной жизни и в процессе общения с обучающимися во время педагогической и производственной практик;

– «Методика преподавания иностранного языка». В процессе освоения этого раздела обучающиеся демонстрировали и документально подтверждали свое участие и уровень выполнения комплексных практических и иссле-

довательских заданий в ходе педагогической практики. Целью оценивания данной компетентности являлось формирование межпредметных связей, направленных на развитие основных знаний, учебных умений, компетенций, таких как анализ и критическое мышление, коммуникативные навыки при оценке освоенных иноязычных материалов, относящихся к различным направлениям подготовки преподавателя иностранного языка. Важным являлось то, что магистранты в процессе освоения методики преподавания демонстрировали выполнение обобщенных прикладных заданий в реальных производственных ситуациях, что собственно и являлось базой аутентичного оценивания результатов создания и внедрения в учебный процесс языкового портфолио.

Подчеркнем, что процедура составления портфолио – процесс трудоемкий, требует ежедневного участия каждого магистранта и вовлечения ряда преподавателей кафедр философии, психологии, педагогики, иностранной филологии и методики преподавания. Командная работа по созданию и постоянному наполнению содержания портфолио, в конечном счете, меняла стратегию деятельности профессорско-преподавательского и студенческого состава. С этой целью в университете была введена еженедельная система консультирования преподавателями ряда кафедр, которые проводили встречи с малыми группами (5-6 человек). Кроме этого, для магистрантов была организована тьюторская научно-методическая поддержка обучающихся самыми опытными преподавателями, которые выполняли полифункциональные роли: инноватора, консультанта, аналитика, исследователя, координатора и руководителя учебно-исследовательской деятельности магистранта. Ежедневные встречи в очном или дистантном формате были посвящены обсуждению различных вопросов: учеба, научная работа, работа в библиотеке, здоровье, семья, жизнь в университете и вне учебного заведения, перспективы трудоустройства. Отдельным направлением деятельности тьютора являлась помощь магистранту в составлении его плана профессиональной карьеры, который являлся важнейшей составной частью портфолио. Для этого использовали различные



психологические техники, например, технологии формирования смысложизненных ориентаций (Д. А. Леонтьев), содержание которой включало описание ключевых жизненных событий от поступления в вуз до настоящего момента и на последующие 10 лет, с акцентом на разработку и обоснование профессиональной траектории жизнедеятельности.

В результате создания языкового портфолио магистрантов в него вошли самостоятельно выполненные учебные задания, анализ текущих и контрольных работ по всем аспектам иноязычной подготовки и тестов; результаты коллективно-групповой работы, в том числе таблицы, схемы, алгоритмы, проекты, письменные творческие работы, иллюстрации, фотографии, анкеты и результаты их обработки; читательские дневники, сертификаты, дипломы, грамоты и другие свидетельства определенных достижений обучающихся.

В процессе работы над созданием портфолио у магистрантов формировались обобщенные знания и приемы учебной работы, организационно-содержательные проектировочные умения, направленные на обоснование и формулирование целей, задач, планирования, контроля и оценивания результатов деятельности, оперативного поиска научной информации, ее анализа и фиксирования в виде алгоритмических и реферативных записей. Особое внимание магистрантов уделялось механизму оценки портфолио, который реализовался следующим образом:

- оценивались процесс и результаты выполненных работ, которые включались в портфолио;
- по заданным критериям оценивались только обязательные рубрики портфолио;
- оценивалось содержание всех рубрик, общая оценка выводилась как среднее арифметическое;
- оценивался окончательный вариант портфолио по заранее определенным критериям;
- оценивался не только сам окончательный вариант портфолио, но и качество его презентации.

Процедура оценивания индивидуальных компонентов портфолио будущего преподавателя иностранного языка включала две части:

оценивание интеллектуальных достижений в виде научных статей, докладов на конференциях, тезисов выступлений на заседаниях кафедры; определение уровня практической готовности к работе в качестве преподавателя иностранного языка в виде предоставления 2-3 индивидуально-творческих проектов и их публичная презентация в присутствии однокурсников, преподавателей кафедр, консультантов, тьюторов. Каждый проект оценивался по пятибалльной шкале по следующим критериям:

- наличие собственной позиции с обоснованием точки зрения актуальности, научно-методической и практической значимости;
- установление межпредметных взаимосвязей содержания всех элементов иноязычной подготовки специалиста;
- степень обоснованности материала, аргументации и доказательности выводов и заключений;
- способ подачи материала: язык, стиль, свобода изложения, риторика, убедительность;
- соответствие правилам оформления проектной работы.

Таким образом, портфолио является современной эффективной технологией, включающей развитие мотивации, познавательных интересов, способностей и возможностей студентов, формирование их ключевых компетенций и, в конечном счете, индивидуально-творческого стиля решения полифункциональных учебных и профессиональных задач.

В соответствии с обозначенными задачами использование технологии портфолио в процессе подготовки преподавателя иностранного языка строится на основе системы рефлексии: профессиональной направленности целеполагания, совершенствования компетенций на основе самопознания и самосовершенствования. Важнейшей тенденцией применения портфолио в ходе обучения магистрантов – будущих специалистов в области иностранной филологии являлось неформальное (экспертное и коллективное) определение результатов деятельности студентов на основе формализации и стандартизации критериев и показателей оценивания, согласованных с общепринятыми учебными показателями.



### АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются особенности использования современной технологии портфолио в процессе подготовки будущих преподавателей иностранного языка в условиях магистерского уровня обучения. Анализируются возможности формирования основ личностно-профессионального самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе их самопознания. Представлена характеристика направлений подготовки будущих специалистов в области иностранной филологии и преподавания иностранного языка.

**Ключевые слова:** языковое портфолио, педагогическая технология, личностно-профессиональная подготовка преподавателя иностранного языка.

### SUMMARY

The article discusses the features of the use of modern portfolio technology in the process of training future teachers of a foreign language in the conditions of a master's level of education. The possibilities of forming the foundations of personal and professional self-improvement of future teachers of foreign languages on the basis of their self-knowledge are analyzed. The characteristics of the directions of training of future specialists in the field of foreign philology and teaching a foreign language are presented.

**Key words:** language portfolio, pedagogical technology, personal and professional training of a foreign language teacher.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Сацкая П. Н. Активизация познавательной деятельности студентов в курсе методики обучения иностранным языкам. – Душанбе: Маориф, 1992. – 98 с.

2. Глузман А. А. Перспективы развития педагогических технологий в университетском педагогическом образовании // Профессионализм учителя как условие качества образования: сборник научных трудов IV международного форума по педагогическому образованию. – Казань: Отечество, 2018. – С. 145–150.

3. Сахиева Р. Г. Проектирование и реализация портфолио студентов педагогической магистратуры // Технологии подготовки учи-

телей в классическом университете. – Казань: Издательство Казанского университета, 2019. – С. 63–85.

4. Новикова Т. Г. [и др.]. Портфолио в зарубежной образовательной практике // Вопросы образования: Educational Studies Moscow, 2004. – С. 201–239.

5. Луферов Д. Н. Языковое портфолио как технология организации самостоятельной работы студентов, изучающих дисциплину «Иностранный язык» // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 4. – С. 152–162.

6. Bataineh R. F., Al-Karasneh S. S., AlBarakat A. A., Bataineh R. F. Jordanian pre-service teachers' perceptions of the portfolio as a reflective learning tool // Asia-Pacific Journal of Teacher Education. – 2007. – № 35 (4). – P. 435–454.

7. Mansvelder-Longaryoux D. D., Verloop N., Beijaard D. The portfolio as a tool for stimulating reflection by student teachers // Teaching and Teacher Education. – 2007. – № 23 (1). – P. 47–62.

8. Pantic N., Wubbels T. Competence-based teacher education: A change from Didaktik to a Curriculum culture // Journal of curriculum studies. – 2012. – № 44 (1). – P. 61–83.

9. Hurst B. W. Professional Teaching Portfolios: Tools for Reflection, Growth, and Advancement // Phi Delta Kappan. – 1998. – № 79 (8). – P. 578–582.

10. Глузман А. А., Глузман А. В. Стратегия самосовершенствования будущих преподавателей иностранных языков на основе самопознания // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 3 (59). – С. 22–29.

11. Бреус Е. В. Теория и практика перевода с английского на русский: учебное пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2001. – 104 с.





**ТЕОРЕТИКО-  
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ  
ОСНОВЫ И СОВРЕМЕННЫЕ  
ПРАКТИКИ  
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**



*Е. В. Кривцова*

УДК 364.4.046.2-053.9

**ОЦЕНКА  
ВОСТРЕБОВАННОСТИ  
И КАЧЕСТВА  
ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ  
СОЦИАЛЬНЫХ УСЛУГ  
НА ДОМУ ГРАЖДАН  
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА**

Теоретическое обоснование оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг на дому. Во многих развитых странах особое отношение к людям пожилого возраста, так как любое цивилизованное государство характеризует себя как социальное, которое ориентировано на оказание достойной поддержки и заботы о старшем поколении. В ряде стран сформированы концепции, совершенствуется деятельность инфраструктур, ориентированная на улучшение социального статуса человека в обществе. В этом числе наша страна прилагает усилия к сохранению общественно значимых целей. В 2019 году Кемеровская область вошла в число субъектов Российской Федерации по внедрению системы долговременного ухода за гражданами пожилого возраста и инвалидами.

В настоящее время для России характерна следующая тенденция – постепенный рост числа пожилых людей, в результате чего старость воспринимается как социальная проблема. Н. Ф. Басов и О. Н. Веричева связывают данный феномен с такими явлениями, как «старение снизу», т. е. постепенное сокращение доли рождающихся детей, и «старение сверху», которые характеризуется ростом числа пожилых в результате сокращения смертности в старческом возрасте [1]. Это привело к образованию большой группы пожилых людей.



Согласно данным ВОЗ, ожидается, что число пожилых людей увеличится примерно до 1,2 миллиарда к 2025 г. [12]. В связи с этой ситуацией социальная работа с пожилыми становится особо значимой, т. к. возрастает потребность в социальных услугах, в поиске ресурсов для обеспечения процесса жизнедеятельности, а также в специалистах высокого уровня профессионализма и компетентности. В реализации социального обслуживания граждан очень важно особое внимание уделять качеству предоставления социальных услуг.

Теоретический анализ проблемы. Анализ научных источников показал, что вопросы, связанные с оценкой качества предоставления социальных услуг, занимают особое место в трудах ученых. Группа исследователей под руководством профессора Л. И. Савиновой занималась изучением оценки качества предоставляемых социальных услуг в стационарных учреждениях системы социальной защиты [8], Н. В. Лазуренко, М. С. Серкина анализировали проблему качества услуг в нестационарных учреждениях [5]. Исследователи Г. Н. Григорьянц и С. А. Петрова описывают систему независимой оценки качества условий оказания услуг (НОК), рассматривают потенциал использования НОК в решении задачи повышения клиентоцентричности государственного управления. Указывают на важность повышения «эффективности организации деятельности социального учреждения и создания условий для оказания услуг, в центре которых – интересы и потребности их получателя, анализ которых проводится на основе мониторинга качества и обратной связи» [3]. О. Н. Дудченко, О. Б. Савинская, А. В. Мытиль определяют рамки и ограничения независимой оценки качества (НОК) [9] и др. При этом достаточно слабо изучены вопросы, касающиеся востребованности социальных услуг на дому на современном этапе.

Как показывает теоретический анализ многочисленных теоретических подходов к старению, можно сделать вывод о том, что не существует однообразного подхода к интерпретации закономерного процесса старения человека, взаимодействие стареющего человека, его социального статуса и социума. В совре-

менной российской действительности социальный статус пожилых людей считается сниженным. Причинами данного явления можно обозначить следующие моменты: факт выхода на пенсию, низкий уровень материальной составляющей, неадаптированность к новым условиям и слабое здоровье.

Что касается стереотипов, то существующие стереотипы старости в нашем обществе являются отображением того, какое место занимают пожилые люди в этом обществе. Для нашего общества характерным считается скорее негативный стереотип старости, когда старость воспринимается как слабость, уязвимость [11]. Пожилой возраст можно охарактеризовать как стадию в жизненном цикле, где появляется больше социальных потерь и отсутствуют приобретения, важные цели в жизни, в основном, считаются достигнутыми, ответственность уменьшается, а зависимость возрастает.

Достижение пенсионного возраста и выход на пенсию является границей перехода от одного социального статуса к другому для пожилых людей. Смена социального статуса пожилого человека, т. е. прекращение трудовой деятельности, потеря близких родственников, сложности с самообслуживанием, ухудшение экономического положения требуют активизации собственных физических и психических сил, которые в пожилом возрасте определенно снижены; в свою очередь, вышеприведенные факторы влияют на лиц пожилого возраста и создают разного рода проблемы [2].

Все проблемы, сопутствующие пожилым людям, взаимообусловлены. В результате после постепенного длительного воздействия на пожилого человека формируются чувства безысходности, беспомощности, что приводит к возрастающей потребности в оказании им посторонней социальной помощи.

Социальная помощь осуществляется с опорой на законодательство России – важным документом является № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» от 23.12.2013 г., в котором определены основные понятия, отмечены главные принципы и формы социального обслуживания [10].



На региональном уровне перечень социальных услуг, которые могут получать жители Кемеровской области, утверждены Законом Кемеровской области от 18.12.2014 г. № 121-ОЗ «Об утверждении перечня социальных услуг, предоставляемых поставщиками социальных услуг», содержащим полное наименование данных услуг, на которые могут рассчитывать получатели [4]. Предоставление социальных услуг регламентировано специальными нормативными документами, в том числе Постановлением Коллегии администрации Кемеровской области от 22.12.2014 г. № 515 «Об утверждении порядков предоставления социальных услуг на дому, в полустационарной форме социального обслуживания и срочных социальных услуг» [7].

Кроме того, Министерство социальной защиты населения Кузбасса проводит государственную политику в сфере социальной поддержки и социального обслуживания населения в пределах предоставленных ему полномочий. На сайте данного учреждения присутствуют результаты независимой оценки качества оказания услуг организациями социальной сферы. Несмотря на то, что на указанном сайте представлены критерии / индикаторы (показатели) критерия, оценка качества услуг в целом затруднена из-за множества факторов и причин, самая важная из которых заключается в том, что услуги нематериальны и зависят от проблем, личных особенностей получателей социальных услуг, от специалистов, оказывающих эти услуги, и от ряда других факторов. Это побудило многих исследователей качества услуг попытаться установить общие стандарты, которые могут применяться к определенной услуге учреждения с аналогичной деятельностью, чтобы в дальнейшем оказывать эти услуги более эффективно.

Оценка востребованности и качества является насущным шагом в анализе сильных и слабых сторон в предоставлении социальных услуг, а также в планировании деятельности специалистов, для совершенствования оказания услуг. Это также важный индикатор для измерения развития услуг, отражающий успешность деятельности поставщика социальных услуг в удовлетворении потребностей и ожиданий пожилых людей [12].

Система качества учреждения необходима для создания условий, которые способствуют удовлетворению законных запросов и потребностей получателей социальных услуг, улучшению качества услуг на всех этапах их предоставления, с целью предупреждения возможных отклонений от существующих требований к услугам, а также сделать возможным репутацию учреждения как надежного и достойного поставщика социальных услуг.

Под системой обеспечения качества учреждения понимается совокупность его организационной структуры (с распределением ответственности сотрудников за качество услуг), правил, методов обеспечения качества услуг, процессов предоставления услуг, ресурсов учреждения (людских, материально-технических, информационных и др.), гарантирующих осуществление административного руководства качеством услуг [6]. Для обозначения критериев и показателей оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг требуется опираться на нормативно-правовые акты, в которых определены требования к реализации социального обслуживания.

Важным инструментом для исследования качества предоставления социальных услуг гражданам пожилого возраста на дому является система критериев и показателей.

Так, согласно стандарту Российской Федерации (ГОСТ Р 52497-2020) «Социальное обслуживание населения. Система обеспечения качества учреждений социального обслуживания» определяются факторы, влияющие на качество предоставления социальных услуг:

- присутствие документов, а также их надлежащее состояние, в соответствии с существующими требованиями;
- где и как расположено данное учреждение;
- наличие необходимых специалистов с соответствующим образованием, квалификацией, профессиональной подготовкой;
- наличие информации об учреждении, а также процедуре и условиях предоставления услуг получателям;
- наличие порядка проведения внутренних проверок функционирования системы.



Рис. 1. Критерии и показатели оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг гражданам пожилого возраста на дому

Необходимо отметить, что информация должна быть проверенной и цельной. Исходя из вышесказанного, нами были обозначены критерии и показатели оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг гражданам пожилого возраста на дому (рис. 1).

Таким образом, на основе стандартов социального обслуживания нами были обозначены критерии и показатели оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг на дому гражданам пожилого возраста, а также подобраны методы оценки, с помощью которых возможно выявление и оценка данных критериев для последующего улучшения качества социального обслуживания.

Для оценки востребованности и качества социальных услуг на дому гражданам пожилого возраста нами было проведено исследование в МКУ «Центре социального обслуживания» с использованием комплекса методов,

адекватных природе изучаемого явления, в частности: анализ документов, анкетный опрос, SWOT-анализ.

Сбор первичной информации осуществлялся с помощью анализа документов: Устав МКУ «Центра социального обслуживания», должностные инструкции, книга отзывов, личные дела получателей социальных услуг «ЦСО», дневники социальных работников (рис. 2).

Для проведения анкетного опроса были разработаны две анкеты. Первая ориентирована на получателей социальных услуг на дому. Это граждане пожилого возраста мужчины и женщины от 55 до 85 лет. Анкета создана с целью изучения оценки удовлетворенности услугами, а также выявления наиболее востребованных услуг. Она включала в себя 7 вопросов, что обусловлено категорией получателей социальных услуг. Вторая направлена на выявление у социальных работников,



Документ	Компонент анализа
<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Устав МКУ «Центра социального обслуживания», должностные инструкции</li>   <li>• 2 Книга отзывов</li>   <li>• 3 Личные дела получателей социальных услуг «ЦСО»</li> <li>• 4 Дневники социальных работников</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 1 Правовой статус учреждения; предмет, цели и направления деятельности учреждения; структурные подразделения учреждения; учет и контроль; функциональные обязанности специалиста по социальной работе; функциональные обязанности заведующего отделением</li> <li>• 2 Наличие и отсутствие жалоб со стороны получателей социальных услуг</li> <li>• 3 Индивидуальная программа предоставления социальных услуг</li> <li>• 4 Какие социальные услуги или оказаны и в каком объеме</li> </ul>

Рис. 2. Анализируемые документы

которые непосредственно занимаются оказанием социальных услуг на дому, мотивации, уровня подготовки, квалификации.

Далее нами была разработана матрица SWOT-анализа, которая содержала перечень по силе, слабости, возможностям и угрозам, в свою очередь каждый перечень содержал факторы, влияющие на учреждение. Полученные результаты обрабатывались и анализировались как все в совокупности, так и отдельно по выделенным группам.

**Анализ результатов исследования.** Анализ личных дел получателей социальных услуг, а именно индивидуальная программа предоставления социальных услуг (ИППСУ), дал следующее. В документ ИППСУ входит форма социального обслуживания, виды, объем, периодичность, условия, сроки предоставления социальных услуг, перечень рекомендуемых поставщиков социальных услуг; ИППСУ составляется исходя из потребности гражданина в социальных услугах, пересматривается в зависимости от изменения этой потребности, но не реже, чем раз в три года. Пересмотр индивидуальной программы осуществляется с учетом результатов реализованной индивидуальной программы. Составлением программы занимаются заведующие отделениями надом-

ного обслуживания при личном обращении получателя социальных услуг или его законного представителя. Все индивидуальные программы предоставления социальных услуг составлены в соответствии с нормативными требованиями и хранятся у заведующих отделениями.

Социальное обслуживание в Центре осуществляют около 70 социальных работников, на учете стоят около 870 пенсионеров и инвалидов, следовательно, нагрузка на одного социального работника составляет 12,4 получателей услуг. Анализ дневников позволил сделать выводы о следующем: социальный работник, осуществляющий обслуживание получателей услуг, занят преимущественно оказанием социально-бытовых услуг, социально-медицинских и социально-правовых.

В анкетном опросе приняло участие 100 получателей социальных услуг.

Среди тех, кто принял участие в опросе, преобладает женский пол (98%), данное явление можно связать с тем, что основными получателями социальных услуг являются женщины: они более открыты для взаимодействия, женщин в преклонном возрасте больше, чем мужчин.

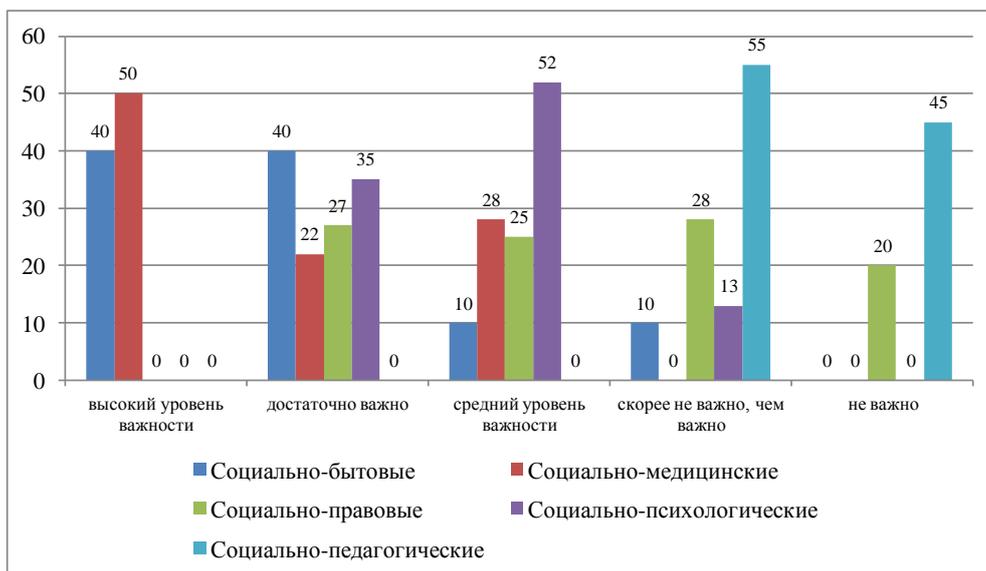


Рис. 3. Востребованность социальных услуг (в %)

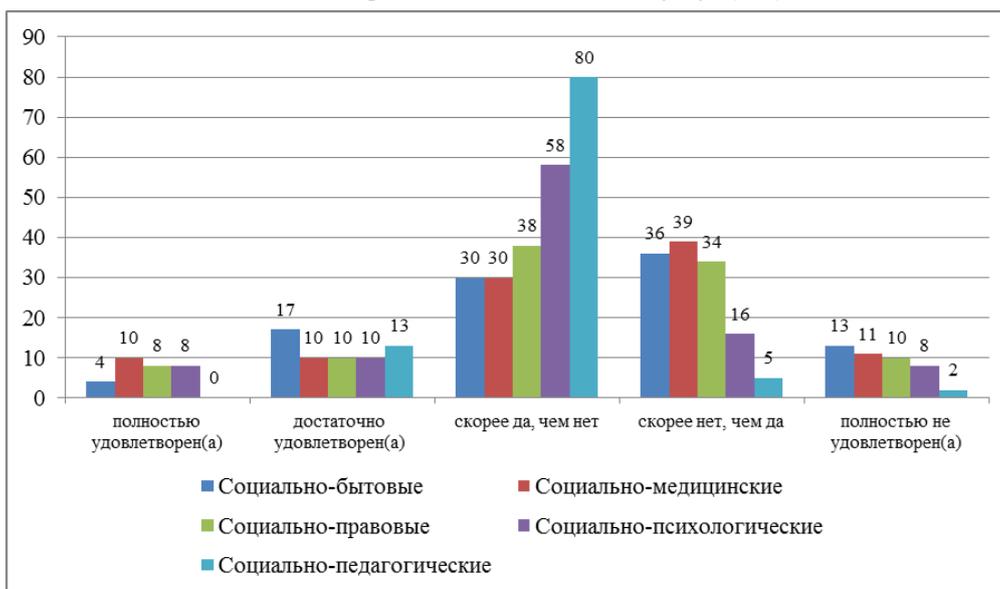


Рис. 4. Удовлетворенность качеством социальных услуг (%)

При изучении вопроса о востребованности социальных услуг, получены следующие результаты (рис. 3):

Представленные данные свидетельствуют о том, что наиболее востребованными явля-

ются социально-медицинские (наблюдение за состоянием здоровья – измерение артериального давления и температуры тела, контроль за приемом лекарств и т. д.), социально-бытовые (помощь в приготовлении пищи, уборка



жилых помещений и т. д.). В меньшей степени – социально-психологические и социально-правовые (помощь в оформлении документов, содействие в получении мер социальной поддержки и т. д.). Это может быть связано с тем, что, во-первых, граждане пожилого возраста в силу своих особенностей имеют проблемы со здоровьем, способностью к самообслуживанию, одиночеством; во-вторых, в данном случае играет роль специфика места проживания (пожилые граждане живут в сельской местности, т. е. имеют частные дома). И потребность в социально-бытовых услугах, скорее всего, у них больше, чем у городского населения, так как частный дом требует большего ухода (печное отопление, уборка снега зимой и т. д.).

Из данной диаграммы следует, что есть доля тех, кто не удовлетворен качеством социальных услуг. Наиболее частыми, среди неудовлетворяющих, оказались социально-бытовые и социально-медицинские, они также являются и наиболее востребованными. Неудовлетворенность пожилых граждан, скорее всего, обусловлена повышенной требовательностью к качеству услуг из-за собственной придирчивости, в связи с отсутствием внимания близких людей, т. к. наиболее часто нуждающиеся в социальном обслуживании являются одинокие люди. Доля тех, кто удовлетворен качеством социального обслуживания на дому, свидетельствует, скорее всего, о доверительных отношениях между социальными работниками и получателями услуг, а также высоком качестве оказываемых услуг.

Таким образом, в результате исследования были выявлены наиболее востребованные услуги – это социально-медицинские, социально-бытовые, социально-психологические, социально-правовые, определены, какие услуги наименее удовлетворяют получателей социальных услуг (среди них оказались социально-бытовые и социально-медицинские), а также обозначена проблема недостаточной информированности населения о деятельности Центра (самыми распространенными источниками являются знакомые и родственники – 58 % и 42 % соответственно).

Второй анкетный опрос был ориентирован на социальных работников – важно было выявить мотивы профессиональной деятельности, уровень образования и наличие трудностей, с которыми они сталкиваются при исполнении своих обязанностях, что, в свою очередь, влияет на качество предоставления социальных услуг. В исследовании участвовало 50 человек.

Среди социальных работников, принявших участие в опросе, абсолютное число женщин (100 %). Возрастные характеристики варьируются от 30 до 60 лет. Все социальные работники имеют образование, из них у 6 % высшее по социальной работе, у 36 % среднее специальное по профилю и 58 % есть образование, но не по профилю. Наличие образования у каждого социального работника говорит о повышенных требованиях к данной профессии. Стаж работы в учреждении у большинства респондентов (90 % человек) более 5 лет.

При этом 48 % респондентов скорее удовлетворены профессией, чем нет, 30 % относятся безразлично и 22 % затрудняются ответить. Можно предположить, что доли тех, кто относится к профессии безразлично и затрудняются ответить, подвержены эмоциональному выгоранию, которое связано с трудностями общения, взаимодействия с получателями социальных услуг. Те, кто скорее удовлетворен, чем нет, вероятно, менее подвержены этому явлению, и они являются важным резервом для ЦСО.

В качестве значимых мотивов профессиональной деятельности социального работника являются: величина оплаты труда (62%); гарантированный социальный пакет (46%); официальное оформление трудовых отношений (46 %); открытость зарплаты пенсионным отчислениям (46 %); условия труда, организация трудового процесса (30 %). Обобщая, можно сказать, что для данных респондентов наиболее важна материальная составляющая профессиональной деятельности, чем возможность в повышении как профессионального, так и должностного статуса. Это, может быть, связано с отсутствием перспектив продвижения по службе.



Таблица 1

SWOT-анализ учреждения

Силы	Количество мнений	Слабости	Количество мнений
Высокопрофессиональные сотрудники	4	Низкий уровень заработной платы сотрудников социальных учреждений	5
Практическое отсутствие текучести кадров	3	Тяжелые условия труда	4
Наличие благополучного психологического климата в отделении	3	Малое количество сотрудников центра, имеющих профильное образование	3
		Низкая инвестиционная привлекательность отрасли	3
Возможности	Количество мнений	Угрозы	Количество мнений
Высокая поддержка социальных инициатив со стороны власти (губернатор, правительство)	4	Высокая степень возникновения конфликтных ситуаций с получателями социальных услуг по причине пожилого возраста (старческая деменция)	5
Возможность вхождения в федеральные и региональные целевые программы	3	Увеличение нагрузки на социальную сферу за счет роста числа нетрудоспособного населения (пенсионеров, инвалидов)	5
		Постоянная работа с людьми, находящимися в обстоятельствах, которые ухудшают или могут ухудшить условия их жизнедеятельности	4
		Отток кадров в более привлекательные отрасли экономики и другие территории	3

При изучении вопроса о трудностях, с которыми приходилось сталкиваться на работе, получены следующие данные: тяжелый физический труд (51 %), сложности общения и конфликты с получателями социальных услуг (35 %), что может говорить о больших нагрузках социальных работников, как в физическом, так и в эмоциональном плане. В свою очередь, данное явление может сказываться на качестве предоставления социальных услуг. Такие пункты, как сложность общения с коллегами, сложность взаимоотношений с заведующей отделением, высокие требования начальства – не были выбраны, что свидетельствует о сложившемся благоприятном климате в коллективе.

При изучении факторов трудового процесса и производственной среды наиболее высокие оценки получили такие факторы, как оснащение рабочего места мебелью, оргтехникой, планировка рабочего места и наличие качественных регламентирующих документов (положение об отделах, должностные инструкции) – 50 % и 68 % соответственно. Низкие оценки получили санитарно-гигиенические условия труда (20 %). Вероятно, это связано с тем, что социальный работник осуществляет свою деятельность на дому, а условия проживания получателя услуг не всегда являются благоприятными, с чем и приходится иметь дело специалисту.



Исходя из результатов данного анкетного опроса, мы определили мотивационную составляющую социального работника в его профессиональной деятельности и факторы, влияющие на нее. Так, среди опрошенных наиболее важными мотивами являются величина оплаты труда; гарантированный социальный пакет; официальное оформление трудовых отношений; открытость зарплаты пенсионным отчислениям; условия труда, организация трудового процесса. В качестве значимых факторов организации труда респонденты указали оснащение рабочего места мебелью, оргтехникой, планировка рабочего места и наличие качественных регламентирующих документов (положение об отделах, должностные инструкции). Наиболее распространенными трудностями в профессиональной деятельности стали тяжелый физический труд, сложности общения и конфликты с получателями социальных услуг.

**SWOT-анализ.** В SWOT-анализе участвовало 5 специалистов-экспертов. В качестве экспертов выступали заведующие отделениями надомного обслуживания. Им необходимо было выбрать из предложенного перечня (неограниченное число) сильные, слабые стороны, а также возможности и угрозы своей организации, которые, по их мнению, влияют на качество предоставления социальных услуг. При анализе были отобраны те категории, которые набрали наибольшее число мнений. Таким образом, были получены следующие сведения (табл.1):

Анализируя мнения специалистов-экспертов относительно факторов, влияющих на качество предоставления социальных услуг, мы выделили следующие: во-первых, недостаточное финансирование, вытекающим из этого обстоятельства, является низкий уровень заработной платы работников учреждения, хотя сами социальные работники отметили, что величина оплаты труда их вполне устраивает (это объясняется тем, что уровень заработной платы социального работника выше, чем у других специалистов учреждения, включая специали-

тов по социальной работе); низкая инвестиционная привлекательность отрасли, во-вторых, несовершенство кадрового состава, связанного с тем, что большинство сотрудников не имеют профильного образования (хотя эксперты отметили, что сильными сторонами является наличие высокопрофессиональных сотрудников, предположительно это связано больше с опытом в профессиональной деятельности, нежели с образованием).

**Рекомендации по повышению востребованности и качества социальных услуг.** Исходя из результатов проведенного нами исследования по проблеме оценки востребованности и качества социальных услуг на дому гражданам пожилого возраста, были проанализированы слабые места и разработаны следующие рекомендации (рис. 5).

**Заключение.** На современном этапе происходит рост потребности в социальных услугах на дому граждан пожилого возраста, что обусловлено демографическим старением населения.

Несмотря на трудности опроса пожилых людей об их удовлетворенности, мы предполагаем, что именно пожилой человек должен оценивать качество предоставляемых услуг и отмечать нуждаемость в тех или иных услугах. И не всегда при возникновении проблем необходимы дополнительные материальные ресурсы – порой достаточно скорректировать взаимодействие между пожилым человеком и социальным работником.

Качественные социальные услуги на дому гражданам пожилого возраста должны быть адаптированы к потребностям каждого человека, что будет способствовать поддержанию и укреплению здоровья, самостоятельному функционированию и влиять на качество жизни данной группы населения. Посещения на дому позволяют социальным работникам оценить возможные проблемы в среде проживания пожилых людей, оценить состояние их физического и психического здоровья, оказать пожилым людям профессиональную поддержку и при необходимости направить их к другим специалистам.



Цель: Повышение информированности населения о системе социального обслуживания в учреждении, как следствие увеличение востребованности

- Организация информационно-разъяснительной работы с населением о системе обслуживания в учреждении, видах и условиях предоставления социальных услуг. Повышение качества и содержательности информации, ее актуализация на общедоступных информационных ресурсах;
- средствах массовой информации;
- информационных стендах в помещениях учреждения (на данный момент недостаточно информативен);
- информационных стендах помещений сторонних организаций;
- официальном сайте учреждения (обновить информацию);
- а также посредством распространения буклетов, листовок и памяток

Цель: Повышение качества обслуживания, выявление причин неудовлетворенности получателей социальных услуг (при выявлении таковых)

- Периодически осуществлять контроль и анализ удовлетворенности получателей социальных услуг качеством, полнотой и доступностью информации.
- сбор информации посредством предоставления возможности получателям социальных услуг заполнения анкет

Цель: Отсутствие конфликтных ситуаций и обоснованных жалоб

- Сбор информации посредством предоставления возможности получателям социальных услуг заполнения листка обратной связи с целью выявления оценки показателей доброжелательности, вежливости, внимательности, компетентности работников

Цель: Улучшение кадрового обеспечения центра. Расширение возможности реагирования на меняющиеся требования клиентов в соответствие со стандартами социальных услуг

- Повышение профессиональной, личностной и коммуникативной компетентности персонала.
- Участие в обучающих семинарах.
- Организация методической помощи сотрудникам.
- Разработка и распространение информационных методических материалов по разным направлениям деятельности учреждения.
- Обмен опытом со специалистами других центров.

Цель: Отсутствие конфликтных ситуаций и обоснованных жалоб

- Мероприятия по обеспечению и созданию условий комфортности в учреждении для получателей социальных услуг, в том числе:
- профессиональное самообразование специалистов;
- контроль соблюдения специалистами этических основ социальной работы;
- проведение для сотрудников методических бесед на темы:
- «Основные этические принципы и правила служебного поведения».

Цель: Повышение комфортности и доступности получения социальных услуг для получателей социальных услуг

- Проведение работы по привлечению благотворительных средств

Цель: Улучшение качества оказания социальных услуг. Профессиональное становление специалиста, имеющего небольшой опыт работы

- Развитие наставничества:
- оказание помощи молодым специалистам в их профессиональном становлении;
- подбор методической литературы для молодых специалистов;
- работа под руководством опытного специалиста.

Рис. 5. Рекомендации по повышению востребованности и качества социальных услуг



### АННОТАЦИЯ

В статье дается теоретическое обоснование оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг на дому, проведен анализ проблемы, законодательной базы, направленной на предоставление социальных услуг. На основе стандартов социального обслуживания нами были обозначены критерии и показатели оценки востребованности и качества предоставления социальных услуг на дому гражданам пожилого возраста, а также подобраны методы оценки, с помощью которых возможно выявление и оценка данных критериев для последующего улучшения качества социального обслуживания.

**Ключевые слова:** качество социальных услуг, граждане пожилого возраста, социальные работники, SWOT-анализ, Центр социального обслуживания населения.

### SUMMARY

The article describes the theoretical justification for assessing the demand for and quality of social services at home, presents an analysis of the problem, the legislative framework aimed at providing social services. Based on the standards of social services, we have identified criteria and indicators for assessing the demand for and quality of social services at home for elderly citizens, and also selected assessment methods that can be used to identify and evaluate these criteria for the subsequent improvement of the quality of social services.

**Key words:** quality of social services, elderly citizens, social workers, SWOT-analysis, Center for Social Services of the Population.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Басов Н. Ф., Веричева О. Н. Проблема содержания и форм социальной работы с семьями граждан пожилого возраста. Психолого-педагогические особенности семьи XXI века. – Ульяновск, 2016. – С. 139–152.
2. Газимагомедова П. К., Вартанова М. Л. Медико-социальные проблемы пожилых людей и пути их решения // Международный журнал: Естественно-гуманитарные исследования. – 2020. – № 32 (6).
3. Григорьянц Г. Н., Петрова С. А. Система независимой оценки качества услуг в со-

циальной сфере: проблемы, технологии, перспективы развития // Социология и психология труда. – 2022. – № 2. – С. 84–97.

4. Закон Кемеровской области «Об утверждении перечня социальных услуг, предоставляемых поставщиками социальных услуг» № 121-ОЗ от 18.12.2014 г.

5. Лазуренко Н. В., Серкина М. С. Проблема качества услуг в нестационарном учреждении социального обслуживания для пожилых людей белгородской области // Социология и социальные технологии Logos et Praxis. – 2018. – Vol. 17. – No. 2. – С. 133–144.

6. Национальный стандарт РФ (2020) (ГОСТ Р 52497-2020) Социальное обслуживание населения. Система обеспечения качества учреждений социального обслуживания, № 495-ст от 11 августа 2020 г.

7. Постановление Коллегии администрации Кемеровской области (2014) Об утверждении порядков предоставления социальных услуг на дому, в полустационарной форме социального обслуживания и срочных социальных услуг № 15 от 22 декабря 2014 г. (с изменениями на 20 августа 2021 года).

8. Савинова Л. И. Оценка качества предоставляемых социальных услуг в стационарных учреждениях системы социальной защиты населения Республики Мордовия: результаты исследования. – Саранск: Афанасьев В. С., 2011. – 76 с.

9. Савинская О. Б., Дудченко О. Н., Мытиль А. В. Методический аудит независимой оценки качества в социальной сфере: возможности и ограничения // Журнал исследований социальной политики. – 2017. – Т. 15. – № 1. – С. 97–112.

10. Федеральный закон «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» № 442 от 25 декабря 2013 г. (с изменениями на 11 июня 2021 года).

11. Холостова Е. И. Азбука общения с пожилыми людьми // Социальная работа. – 2016. – № 1. – С. 41.

12. Mabroka Olike, Emy Mohamed Saad El Deen Mohamed. Social Responsibility And Relation To The Quality Of Services Provided To The Elderly // Egyptian Journal of Social Work. – 2020. – № 10 (1). – P. 149–169.



**Е. Ю. Темникова, Е. М. Малкова**

УДК 159,935

## **STEM-ТЕХНОЛОГИИ В РАЗВИТИИ ТАКТИЛЬНОГО ГНОЗИСА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ**

Современный этап развития общества выдвигает новые задачи воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями. Большое значение придается проблеме развития тактильного гнозиса. Для полноценного развития тактильного гнозиса у детей с интеллектуальными нарушениями необходима целенаправленная работа. Основной формой воздействия на ребенка с интеллектуальными нарушениями являются занятия, ведущая роль в которых принадлежит педагогу-психологу, учителю-дефектологу.

На сегодняшний момент ученые в области психологии, педагогики продолжают изучать процесс развития тактильного гнозиса у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью; определять данное понятие, выявлять причины, описывать методы, способствующие развитию тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. В качестве диагностики тактильного гнозиса используются различные методы, направленные на выявление уровня развития умения распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала, узнавать форму предмета, а также различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами.

Актуальным остается вопрос развития тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, поскольку, несмотря на значительное количество трудов, посвященных исследованию данного феномена (М. Монтессори, Б. Г. Ананьев, Э. Лонго и другие), следует признать, что в психолого-пе-

дагогических исследованиях недостаточно конкретизированы особенности развития тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, а также фрагментарно описаны методы развития данного феномена, в частности, использование Stem-технологий в развитии тактильного гнозиса в данном процессе.

Цель исследования определяется в обосновании возможностей использования Stem-технологий в развитии тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью.

В настоящее время реализуется новая концепция дошкольного воспитания, в основе которой лежит поиск неординарных, альтернативных путей, отмечается возрождение дидактических систем М. Монтессори, Ф. Фребеля, Ж. О. Декроли. Но при рассмотрении теории развития тактильного гнозиса в отечественной психолого-педагогической литературе существует проблема более результативного его осуществления в дошкольных учреждениях, т. к. в практике дошкольного воспитания преобладающее место занимают фронтальные формы обучения. Они подразумевают одновременное воздействие на всю группу дошкольников, при этом часто не учитываются индивидуальные особенности и темпы усвоения материала отдельных детей.

М. Монтессори разработала комплекс игр по развитию тактильных ощущений ребенка; Ф. Фребель предлагал выстроить сенсорную систему на практической деятельности детей; Ж. О. Декроли создал систему дидактических игр, обеспечивающих сенсорное развитие детей; А. К. Эрдели проводила исследования по вопросам функциональной асимметрии в области тактильного восприятия; Б. Г. Ананьев исследовал тактильные функции; А. Р. Лурия включал исследование нарушений осязательной функции как одну из составляющих нейропсихологического обследования больных с локальными поражениями мозга; Л. Г. Членов изучал патологию восприятия; Д. Катц, Л. И. Котлярова, В. П. Зинченко подробно изучали тактильное восприятие.

А. В. Соколова, Е. Ю. Темникова разработали комплексную программу подготовки



детей к школе, а именно – курс «Развивайка 1» для детей 4 лет, который направлен на развитие тактильного гнозиса, формирование графических навыков, математических умений, познавательных процессов, эмоциональной сферы у детей четырех лет [5, с. 5].

Таким образом, в педагогической теории и практике имеются исследования и подходы развития тактильного гнозиса, однако остается актуальной проблема его развития у умственно отсталых дошкольников.

Понятие «гнозис» является предметом исследования целого ряда наук: философии, психологии и нейропсихологии, в которых исследователи с разных позиций подходят к изучению данного понятия, определяют закономерности развития этой психической способности.

В психологии понятие «гнозис» определяется как «познание предметов, явлений, их значения и смысла» [4]. В философии понятие «гнозис» (греч. Γνῶσις, gnosis: знание) рассматривается как «религиозно-философский подход, согласно которому спасение души через знание (опыт или откровение) направляет божественность, а следовательно, и познание себя» [3]. С позиции нейропсихологии гнозис рассматривается как «собирательное понятие, применяемое для обозначения процессов опознания стимулов разной модальности» [1, с. 165]. Таким образом, гнозис – это способность синтезировать элементарные сенсорные ощущения в целостные зрительные, слуховые или тактильные образы.

Тактильный (осязательный) гнозис – функция, осуществляемая постцентральными (теменными) зонами коры обоих полушарий мозга. Тактильный гнозис имеет однородное, иерархическое строение, включающее в себя простые формы поверхностной чувствительности (ощущение прикосновения, давления), более сложную различительную чувствительность, ощущение направления воздействия, положение в пространстве (проприоцептивный компонент), а также высшие формы осязательно-го восприятия (опознание формы предмета и сам предмет на ощупь).

Ядерной зоной тактильного анализатора является область задней центральной извилины. За тактильный гнозис ответственна теменная доля, вторичные зоны коры. Вторичные поля (2, 1, 5, 7) специализированы в сложной дифференциации тактильных сигналов. Благодаря им возможно распознавание предметов на ощупь [1, с. 100]. При поражении теменной зоны и вторичных полей коры возникают нарушения высших тактильных функций. В клинической литературе описаны два основных синдрома поражения теменной области мозга: нижнетеменной и верхнетеменной [6, с. 90].

Исходя из вышесказанного, под тактильным гнозисом в нашем исследовании понимается способность распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала, узнавать форму предмета, а также различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами.

Для изучения уровня развития тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью нами было организовано исследование, которое проводилось на базе Муниципального автономного дошкольного образовательного учреждения детский сад № 13 «Журавушка» Невьянского городского округа, город Невьянск Свердловской области. В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста с умственной отсталостью.

При выполнении задания по методике «Волшебный мешочек» (автор М. Монтессори) дети не стремились выполнить задание хорошо, отвлекались на посторонние предметы, пугали название предметов, изменяя на названия, далекие от действительного, либо вообще отказывались выполнять задание.

Анализ результатов обследования по методике Л. А. Ремезовой осязательного анализа и идентификации формы, величины предметов в условиях зрительно-осязательного и осязательно-зрительного восприятия можно отметить, что дошкольники с умственной отсталостью не смогли справиться с заданием, т. е. не смогли определить геометрическую фигуру. Данной группе детей требовалась прак-



тическая и словесная помощь психолога. При выполнении задания они совершали 2 и более ошибок, либо не определяли геометрические предметы. Также были дети, которые после совершения ошибок отказывались выполнять задание.

В результате диагностики по методике «Коробка форм» (автор Л. А. Венгер) дети дошкольного возраста с умственной отсталостью при выполнении задания использовали метод примеривания, но не старались верно подобрать прорезь к фигуре-вкладышу. Некоторые фигуру-вкладыш проталкивали силой в неверную прорезь. Некоторые дети так и не смогли протолкнуть фигуру-вкладыш в нужную прорезь.

Таким образом, можно выделить следующие особенности развития тактильного гнозиса (в отличие от детей нормы): испытывают определенные затруднения при различении предметов на ощупь (допускают ошибки при определении формы предмета и материала, из которого он сделан); легче распознают объемные предметы, чем плоские. Способ исследования предметов у детей дошкольного возраста в норме занимает достаточно много времени: дети берут предмет в руки, ощупывают, пробуют на вкус, сгибают, растягивают, стучат о стол и т. д.: так они знакомятся с предметом в целом, а потом выделяют его отдельные свойства (форма, величина, длина, толщина и т. д.). Умственно отсталые дошкольники ограничиваются общим узнаванием предмета по одному-двум признакам, не пытаются исследовать предмет, не производят его детального анализа.

Для достижения положительных результатов развития тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью возникла идея применять дидактическую игру с использованием STEM-технологий.

STEM-технологии – относительно новое направление в образовании. Его содержание ориентируется на Федеральный государственный образовательный стандарт. STEM-образование состоит из шести образовательных модулей, но мы обратимся к образовательному

модулю «Дидактическая система Фридриха Фрëбеля» целью которого является «формирование естественнонаучной картины мира и развитие пространственного мышления у детей дошкольного возраста» [2, с. 16]. Для развития ребенка в процессе игровой деятельности Фр. Фрëбель предложил использование «особого» дидактического материала «Дары» т. е. систему занятий, в которой использовались дополнительные материалы, такие как камешки, песок и палочки. Целью такой системы являлось развитие умения распознавать поверхность на ощупь, восприятие формы, поверхности предмета, пространственных представлений.

Дидактический материал «Дары Фрëбеля» изготовлен из натурального компонента – дерева. Предметы из дерева обладают особенной фактурой поверхности изделия. Дерево позволяет чувствовать тепло, фактуру и структуру материала. В игровой набор «Дары Фрëбеля» входят различные по форме, величине и цвету предметы: куб, цилиндры и полусферы, шар, бруски, арки, призмы, круги, полукруги, треугольники, квадраты, деревянные палочки, кольца и полукольца, мелкие фишки.

По мнению Фр. Фрëбеля, дидактический материал, используемый на занятиях, существует в играх не сам по себе, а как определенный символ, постигающийся ребенком.

Развитие целостного восприятия предмета начинается с узнавания, а завершается формированием представлений. Внимание детей привлекают к объектам, одни из которых имеют постоянную форму, а другие ее не имеют, например, жидкость, глина. Осознание этого факта достигается путем выполнения соответствующих практических действий, направленных на изменение формы объектов с разными свойствами.

С детьми можно проводить игры с использованием «Даров Фрëбеля» направленные на развитие умения распознавать поверхность, текстуру материала на ощупь, узнавать форму предмета, различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами.

Играм, направленным на узнавание предметов, уделяется большое внимание, т. к. ум-



ственно отсталые дети затрудняются в выделении предмета из общего фона, им трудно понять, что форма предмета может меняться в зависимости от того, с какой стороны на него посмотреть (спереди, сзади, сверху, снизу). У детей дошкольного возраста с умственной отсталостью существуют неполные образы предметов, часть которых они не воспринимают или воспринимают искаженно. И как следствие, такие дети затрудняются в самостоятельной ориентировке в незнакомой местности.

Наряду с играми, направленными на узнавание предметов, целесообразно будет использование системы «Даров Фрëбеля». Так, например, игра «Найди свою игрушку» с использованием «Дара Фрëбеля» № 2 «Основные тела (шар, куб, цилиндр)» помогает ребенку дошкольного возраста с умственной отсталостью усвоить форму предмета, научиться узнавать ее среди других. Изначально ребенка нужно познакомить с геометрическим телом «Шар». Знакомство с геометрическим телом необходимо сопровождать фразой: «Это шар. Дай такой», при этом обращая внимание ребенка на шар, показывая пальцем на него. Такой прием при знакомстве с фигурой концентрирует внимание ребенка на образце шара. Затем ребенку с умственной отсталостью необходимо усвоить свойства шара. Для этого ребенку можно предложить поката́ть шар в ладошках, на поверхности и убедиться, что шар катится легко, т. е. он не имеет углов.

Затем, когда ребенок усвоил свойства шара, научился узнавать его среди других геометрических тел, можно начинать знакомство с геометрическим телом куб. Знакомство с фигурой педагог сопровождает фразой «Дай такой», тем самым концентрируя внимание ребенка с умственной отсталостью именно на той фигуре, которую он демонстрирует. Далее ребенок должен усвоить свойства шара (квадратный, есть углы, не катится). Для этого ребенку с умственной отсталостью нужно обследовать эту фигуру: подержать в руках, попробовать поката́ть, изучить углы (острые).

И на заключительном этапе необходимо проверить понимание ребенка изученных гео-

метрических тел. Например, можно провести игру «Катится – не катится», целью которой является формирование умения сравнивать формы не имеющих сходных признаков, в данном случае шар и куб.

После того как дошкольник с умственной отсталостью усвоил свойства геометрических тел (шар, куб), не имеющих сходных признаков, и научился их распознавать, следует начинать знакомство с формами, имеющими сходные признаки, например, куб и параллелепипед (есть грани, ребра, вершины стоят спокойно, ровно, из них можно строить). Но, учитывая то, что ребенку с умственной отсталостью тяжело запомнить сложные названия геометрических форм, можно заменить их на более простые и понятные. Например, геометрическую форму параллелепипед на первых этапах можно предложить называть кирпичиком.

Еще одна проблема, с которой сталкиваются дети с умственной отсталостью, – затруднение в распознавании на ощупь поверхности предмета. Такие дети не проявляют интереса к тактильному изучению предмета, не способны самостоятельно овладеть навыками ощупывания предметов. Например, ребенку дается предмет и задание опознать его свойства (гладкий, шероховатый). Ребенок в норме начнет крутить предмет, ощупывать его, а ребенок с интеллектуальной недостаточностью будет подолгу держать предмет в руке, не производить никаких действий. Поэтому ребенка с интеллектуальной недостаточностью необходимо научить обследовать предмет тактильно. С этой целью мы предлагаем применять дидактическую игру с использованием «Даров Фрëбеля».

По методике Фрëбеля, для развития умения распознавать поверхность предмета (гладкая, шероховатая, колючая, мягкая и т. д.) на ощупь можно использовать природный материал. Например, гладкий – морской камень, желудь, каштан; колючий – репей, скорлупка каштана; мягкий – мох, перо, шерсть; шероховатый – шишка, кора, шапочка от желудя, пушистый – пух, ковыль. Использование природного материала в работе с детьми дошкольно-



го возраста с умственной отсталостью заключает в себе большие возможности. Игры с таким материалом не только экологичные и безопасные, они также являются одним из лучших средств формирования тактильных ощущений.

Развитие у ребенка с умственной отсталостью умения распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала следует проводить поэтапно.

На первом этапе необходимо познакомить ребенка со всеми свойствами поверхности. Например, для ознакомления ребенка с умственной отсталостью со свойством материала «гладкий» можно использовать игру «Пощупай и скажи». Ребенок, ощупывая предметы, выделяет гладкие от других.

На втором этапе, когда ребенок с умственной отсталостью уже познакомился и усвоил свойства поверхностей, следует научить его сравнивать эти предметы. Например, для развития умения различать гладкую и шероховатую поверхность можно использовать дидактическую игру «Гладкий – шероховатый». В процессе игры ребенок, ощупывая предметы, распределяя их по свойствам, закрепляет полученные ранее знания.

Как уже отмечалось, ребенок с умственной отсталостью имеет затруднения в геометрическом представлении. В дидактических играх широко используются разнообразные геометрические формы, способствующие развитию умения узнавать форму предмета, различать и запоминать предметы. Восприятие предмета всегда начинается с его обследования (например, чтобы понять, что предмет круглый, нужно сначала обвести его пальцем по контуру).

Для того чтобы ребенок мог узнавать форму предмета, ему необходимо познакомиться с геометрическими фигурами. Знания о геометрических фигурах ребенок с умственной отсталостью может получить через игру. Игра, направленная на ознакомление ребенка с геометрическими фигурами, может проходить в несколько этапов. Приведем пример игры на знакомство с геометрической фигурой – круг.

Цель игры познакомить ребенка с умственной отсталостью с геометрической фигурой круг.

На первом этапе педагог демонстрирует ребенку геометрическую фигуру круг, называет ее. Затем предлагает ребенку найти такую фигуру среди других и так же назвать ее. Например, психолог говорит «Это круг. Покажи круг».

На втором этапе ребенок обследует геометрическую фигуру: обводит ее контур, проводит пальцами по поверхности, выделяет ее свойства (круглая, не имеет углов).

На третьем этапе ребенок с применением метода «наложения» учится сравнивать круг с другими геометрическими фигурами. Такой метод позволяет ребенку четче воспринять особенности фигур, выделить их существенные элементы.

Далее, когда ребенок с умственной отсталостью познакомился с геометрическими фигурами, научился правилам обследования фигуры целесообразно приступить к развитию умения различать и запоминать предметы. Для этого можно использовать два «дара» из системы Фр. Фрëбеля: «Цветные фигуры» и «Палочки». Например, ребенок с умственной отсталостью, с закрытыми глазами достает из мешочка геометрическую фигуру, обследует ее пальцами. Далее педагог убирает фигуру, а ребенок должен вспомнить и с помощью палочек составить фигуру, которую он доставал из мешочка.

Таким образом, для развития тактильного гнозиса у детей дошкольного возраста с умственной отсталостью мы предлагаем применять дидактические игры с использованием STEM-технологии в частности «Дары Фрëбеля». Эти методы направлены на развитие умения у детей узнавать форму предмета, различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами, распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала.

#### АННОТАЦИЯ

В статье раскрыто понятие «тактильный гнозис» с точки зрения разных авторов, выделены особенности развития тактильного гно-



зиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью. Представлено эмпирическое исследование уровня развития умения распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала, узнавать форму предмета, различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами. Авторами описаны возможности использования Stem-технологии, направленные на развитие тактильного гнозиса детей дошкольного возраста с умственной отсталостью, способствующие более эффективному развитию умения распознавать на ощупь поверхность, текстуру материала, узнавать форму предмета, а также различать и запоминать предметы, воспринимая их чувствами.

**Ключевые слова:** старшие дошкольники, гнозис, тактильный (осязательный) гнозис, умственная отсталость, Stem-технологии.

#### SUMMARY

The article reveals the concept of “tactile gnosis” from the point of view of different authors, highlights the features of the development of tactile gnosis of preschool children with mental retardation. An empirical study of the level of development of the ability to recognize the surface by touch, the texture of the material, to recognize the shape of an object, to distinguish and memorize objects by perceiving them with feelings is presented. The authors describe the possibilities of using Stem technology aimed at the development of tactile gnosis of preschool children with mental retardation, contributes to the more effective development of the ability to recognize the surface by touch, the texture of the material, recognize the shape of the object, as well as distinguish and memorize objects, perceiving them with feelings.

**Key words:** senior preschoolers, gnosis, tactile (tactile) gnosis, mental retardation, Stem technology.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Визель Т. Г. Основы нейропсихологии: учеб. для студентов вузов – М.: АСТАстрель Транзиткнига, 2005. – 384 с.
2. Волосовец В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. – М.: Бином. Лаборатория знаний, 2019. – 112 с.

3. Губский Е. Ф. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2007. – 575 с.

4. Мещеряков Б. Г. Большой психологический словарь [Электронный ресурс]. – URL: <https://psychological.slovaronline.com/> (дата обращения: 12.05.2022).

5. Соколова А. В., Темникова Е. Ю. Системный подход в подготовке детей к школе (из опыта работы детского центра «ЯСАР») // Ямальский вестник. – 2015. – № 3 (4). – С. 38–45.

6. Хомская Е. Д. Нейропсихология. – СПб.: Питер, 2015. – 259 с.



**Н. А. Лобачева**

УДК: 378.147 : 808.5

### ПРИНЦИПЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА КУРСА «РИТОРИКА» В ИНКЛЮЗИВНОЙ ПРАКТИКЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одним из показателей эффективности инклюзивного образования является уровень успешности социализации молодых людей, овладение ими соответствующим социальным опытом, связанным, в том числе, с культурой общения. Действительно, студенческий возраст в аспекте общего психического развития – это период интенсивной социализации человека, связанный со становлением его интеллектуальной системы и расширения возможностей высших психических функций.



Образовательные программы высшего образования предусматривают освоение гуманитарных дисциплин, способствующих развитию у студентов универсальных компетенций, связанных с умениями обучающихся выстраивать эффективную коммуникацию как с отдельными членами социума, так и с его группами. В данном случае речь идет о курсах «Деловой русский язык», «Культура речи и делового общения», «Риторика», «Основы деловой коммуникации» и пр.

Следует отметить, что многие студенты с ОВЗ в силу физиологических, психологических, личных и других особых обстоятельств остро ощущают проблему в налаживании эффективной коммуникации с обществом. Современные возможности организаций высшего образования позволяют таким студентам, в зависимости от степени выраженности расстройств, связанных с инвалидностью, использовать компенсирующие образовательные маршруты в процессе освоения того или иного курса. В этом случае немаловажную роль получает тьюторское сопровождение студентов с ОВЗ, что отражено в работах Т. М. Ковалевой, Е. А. Александровой, Г. А. Гуртовенко, Н. В. Рыбалкиной, С. А. Копыловой, С. И. Змеевой, Ю. В. Селивановой, Е. Б. Щетининой и др.

Организация обучения для студентов с ОВЗ предусматривает специальное техническое обеспечение, которое зависит от того или иного вида нозологии (П. Р. Егоров, А. В. Ермилова, И. Э. Петрова и др.).

Однако, несмотря на масштабные позитивные сдвиги в организации инклюзивного обучения студентов, в настоящее время в Российской Федерации существует ряд проблем обеспечения качества образовательных услуг для лиц с ОВЗ, одной из которых продолжает оставаться проблема персонализации обучения, что обусловило актуальность данного исследования и его цель.

Как известно, организация инклюзивной практики предполагает определенную мобильность образовательной системы, которая учи-

тывает индивидуальные образовательные потребности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Гибкость этой системы заключается в быстром реагировании на специфику интересов, темпов обучения, на образовательный спрос той или иной категории населения, в нашем случае – студентов с ОВЗ. Как было сказано выше, для многих представителей этой категории студентов, независимо от нозологии, актуальным остается вопрос эффективной коммуникации с социумом, что следует учитывать при проектировании рабочих программ дисциплин, в частности, курса «Риторика». В связи с этим считаем целесообразным использовать технологию педагогического дизайна, которая позволит преподавателю персонализировать рабочую программу в соответствии с образовательными потребностями и физическими, психическими, личностными и др. возможностями студента, имеющего инвалидность.

Цель статьи – раскрыть особенности использования принципов педагогического дизайна курса «Риторика» в инклюзивной практике высшего образования.

Современное федеральное законодательство РФ [4] предлагает широкий спектр форм инклюзии, что подразумевает актуальность создания модели образования, соответствующей как потребностям социума, так и отдельной личности, причем в рамках этой модели должны быть предусмотрены вероятные риски и способы их преодоления. Необходимость разработки такой модели в сфере инклюзивной практики высшего образования позволяет нам обратиться к технологии педагогического дизайна, которая нацелена не только на адаптацию, но и на персонализацию образовательного контента для обучающихся, имеющих ограничения в состоянии здоровья. В качестве примера персонализации образовательного контента в инклюзивной практике высшего образования предлагаем рассмотреть ведущие принципы педагогического дизайна курса «Риторика». Такой подход, на наш взгляд, позволит расширить возможности студентов с ОВЗ в отношении освоения данного курса.



Одним из первых российских ученых, рассматривающих технологию педагогического дизайна в образовании, является А. Ю. Уваров, который предлагает следующую трактовку данного понятия: «систематическое (приведенное в систему) использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [5, с. 5]. Автор делает акцент на использовании цифровых ресурсов в обучении, что несколько упрощает содержание рассматриваемого понятия.

На сегодняшний день к педагогическому дизайну можно отнести не только цифровые технологии обучения, но и дизайн образовательной среды, дизайн учебных материалов, рабочей программы, урока, учебного курса и пр.

По мнению Н. И. Шевченко и М. М. Шалашовой, педагогический дизайн по содержанию и структуре представляет собой достаточно сложный процесс, «включающий идеи, проблему, цели, педагогические технологии и процедуры анализа, разработку способов решения обозначенных проблемы и задач, внедрение педагогических технологий в образовательный процесс, а также оценку эффективности такой деятельности» [6].

Основываясь на трудах Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова, характеризующих обучение как процесс активного взаимодействия обучаемого и обучающего, считаем целесообразным разграничить понятия «адаптация», «индивидуализация», «персонализация» в сочетании с дефиницией «образовательный контент», что позволит нам уточнить семантический объем термина «педагогический дизайн». В рамках темы данной статьи вербальный иллюстративный материал связан с целевой аудиторией – студентами, имеющими ОВЗ.

Наиболее распространенным термином в отношении указанной группы обучающихся является термин «адаптация» образовательного контента. В широком смысле адаптация подразумевает приспособление студента к системе образования, обучения и воспитания, при-

способление образовательной системы к образовательным возможностям студента (ср. адаптированные образовательные программы, адаптированные модули рабочих программ и пр.). Другими словами, педагогическая адаптация свидетельствует, что «условия, в которых находится данный человек, для него наиболее оптимальны с позиции научения и воспитания» [7].

Говоря об индивидуализации образовательного контента, мы имеем в виду применение разных дидактических подходов для достижения ключевых компетенций обучающихся [3], что, в свою очередь, может включать и адаптацию учебного материала.

В соответствии с определением в Кратком словаре современной педагогики, индивидуализация обучения – «всякое приспособление в учебной работе к индивидуальным различиям учащихся» [3].

В Глоссарии терминов по вопросам инклюзивного образования (2015 г.) индивидуализация обучения трактуется как «организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся; позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика. И. о. осуществляется в условиях коллективной учебной работы в рамках общих задач и содержания обучения» [3].

Персонализация образовательного контента предполагает активное участие обучающихся в планировании своего обучения, в отличие от индивидуализации, где происходит подробное обучение, которое базируется на образовательных потребностях отдельного студента. Важно отметить, что при персонализации образовательного контента будут разные показатели достижения целей для каждого обучающегося, которые должны быть согласованы с преподавателем, в отличие от индивидуализации, при которой показатели достижения целей одинаковы для всех.

При персонализированном обучении у обучающихся есть возможность создать сеть из экспертов, сверстников, парапрофессионалов с целью поддержания и направления соб-



ственного обучения. При индивидуализированном обучении студенты с ОВЗ в большей мере зависят от обучающего.

На наш взгляд, ключевым моментом в персонализированном обучении является феномен оценивания, который также является обучением, а не только показателем уровня освоенных компетенций. Такой вид оценивания принято называть формирующим. В отличие от традиционного суммирующего оценивания, оно имеет ярко выраженный обучающий эффект, нацелено на рефлексию, является менее стрессовым для студента с ОВЗ.

Далее мы рассмотрим особенности проектирования курса «Риторика» с учетом принципов педагогического дизайна, сформулированных в 2010 г. американским психологом Робертом Ганье [8].

Эта модель содержит 9 элементов эффективного образовательного процесса при обучении как взрослых, так и детей. В основе модели – законы физиологии и психологии, которые преподавателю нужно учитывать в целях повышения эффективности процесса обучения. Речь идет о когнитивном (исследование познавательных процессов человека), поведенческом (стимулы влияют на наши действия) и конструктивистском (интерпретация собственного опыта обучающимся) подходах.

Принцип № 1. Овладение вниманием обучающегося с ОВЗ. При проектировании программы курса «Риторика» можно предложить обучающемуся список тем и попросить отметить те темы, которые ему в первую очередь хотелось бы изучить. В этом случае роль студента с позиции потребителя смещается к роли «сопродюсера» своей траектории обучения.

Это можно сделать с помощью приема интервью. Преподаватель должен четко понимать, с одной стороны, какого результата хочет достичь обучающийся при изучении курса в зависимости от его запросов, с другой – насколько возможно достичь этого результата в конкретных условиях, в которых находится студент с ОВЗ. Например, обучающийся с нарушением зрения готов обучиться коммуникации в социальных сетях. Задача пре-

подавателя – уточнить, почему для этого студента важно данное умение, какие риски возможны при освоении этого умения, какими техническими условиями располагает образовательная организация и пр. Другими словами, преподаватель мониторит потребности конкретной целевой аудитории (в случае группового обучения), анализирует ресурсы (время, место проведения занятий и пр.).

Принцип № 2. Формулировка целей/ задач обучения совместно со студентом, имеющим ОВЗ. Используя подходы андрагогики, преподаватель уточняет практико-ориентированную направленность обучения риторике, согласовывает цель и задачи обучения, определяет инструментарий достижения цели – формы, методы и приемы обучения (онлайн, офлайн, смешанный формат; индивидуальные, групповые методы и пр.).

Принцип № 3. Стимулирование обучающегося с ОВЗ актуализировать уже имеющиеся междисциплинарные знания с целью создания связи между освоенными и новыми данными. В этом случае при проектировании курса целесообразно предложить входное тестирование, вопросы которого относятся к теме коммуникации, психологии, владения литературным языком и пр. Результаты тестирования можно обсудить с обучающимся для корректировки поставленных целей и задач.

При проведении первого занятия можно предложить студенту с ОВЗ самому внести возможные корректировки (например, другие темы для обсуждения и пр.).

Принцип № 4. Дробное проектирование нового для студента с ОВЗ учебного материала. Курс разбивается на темы и подтемы, каждая из которых имеет соответствующую цель, задачи, планируемый результат. На этом этапе преподаватель корректирует методы, приемы, технологию подачи материала, его формат и пр. с учетом нозологии студента с ОВЗ. Задача каждой темы строго соотносится с целью курса «Риторика».

Принцип № 5. Проектирование системы дополнительных материалов по курсу (формат подачи, содержание, форма получения об-



ратной связи и пр.). Такую систему оптимально встроить в формирующее оценивание компетенций обучающегося с ОВЗ, речь идет о рекомендациях книг, статей, видео, полезных ссылок и др. материалов по теме. Преподаватель не должен ограничиваться лекциями, т.к. репродуктивная подача учебного материала в значительной степени упрощает развитие компетенций обучающихся с ОВЗ.

Принцип № 6. Создание условий применения знаний на практике, разработка практических заданий, позволяющих перевести знания из теоретической плоскости в прикладную. Здесь персонализация образовательного контента состоит в том, чтобы дать возможность студенту с ОВЗ максимально погрузиться в практическую деятельность по освоению заявленных компетенций. Для этого считаем возможным использовать текстоцентрический подход к разработке заданий, связанных с риторической экспертизой текста. Главное требование к подбору текстов – их актуальность в отношении личностных устремлений студента с ОВЗ. Например, обучающийся планирует в дальнейшем обучение сторителлингу, следовательно, преподаватель, предлагая работу с риторической экспертизой текста, дает максимальную возможность выбора текстов различной жанровой и стилистической направленности, в том числе, связанных с темой сторителлинга.

Принцип № 7. Обеспечение обратной связи через онлайн и офлайн форматы. Для этого считаем возможным согласовать с обучающимся, имеющим ОВЗ, критерии, уровни и показатели сформированности его компетенций по курсу «Риторика». После этого следует разработка соответствующих заданий. При проверке обязательно следует объяснять недочеты, допущенные обучающимся с ОВЗ.

Принцип № 8. Оценка результатов обучения по курсу «Риторика». При обсуждении недочетов текущего или финального задания следует обратиться к обучающемуся с просьбой пояснить логику его рассуждений, что поможет преподавателю более точно оценить уровень сформированности компетенций. Кроме

того, следует использовать технологию формирующего оценивания, чтобы студент видел возможные перспективы развития своих компетенций.

Принцип № 9. При проектировании программы курса с позиций педагогического дизайна обязательным является создание для обучающегося с ОВЗ различных чек-листов, инструкций, памяток и пр. (в разных форматах), что поможет ему сохранить в памяти материал и воспроизвести его в нужный момент.

Указанные принципы можно применять к любой образовательной стратегии, нацеленной на персонализацию обучения не только обучающихся, имеющих ограничения по состоянию здоровья, но и условно здоровых студентов. Данные принципы могут быть реализованы как для индивидуального, так и группового обучения, для планирования не только программы курса, но и проектирования конкретного занятия/урока/тренинга и пр. вне зависимости от его формата проведения. Их можно использовать в полном объеме или выборочно, в зависимости от задач обучения.

Говоря о студентах с ОВЗ, следует подчеркнуть, что технология педагогического дизайна позволяет осуществить стратегию выравнивания образовательных возможностей, к ключевым позициям которой относятся разнообразие форматов взаимодействия, различные способы представления учебного материала, многообразие средств обучения. При таком подходе мы учитываем в большей степени персонализацию обучения, которая, с одной стороны, подразумевает связь с интересами, увлечениями и стремлениями студента, с другой – позволяет адаптировать образовательный контент курса в зависимости от нозологии студента, сопутствующих заболеваний и вторичных нарушений, степени тяжести и структуры нарушений, социального статуса и др. признаков.

В целом педагогический дизайн – достаточно перспективно развивающаяся сфера образования, которая связана не только со значительными изменениями в отношении информатизации общества, но и с пересмотром позиции создания образовательного контента.



### АННОТАЦИЯ

В статье рассмотрены принципы проектирования курса «Риторика» для студентов с ограниченными возможностями здоровья с позиции технологии педагогического дизайна. Автор фиксирует внимание на персонализированном обучении, подразумевающим индивидуализацию, адаптацию образовательного контента в соответствии с учетом личностных стремлений, интересов, образовательных потребностей и психологических, физиологических возможностей обучающихся с ОВЗ. Данный подход является перспективным не только в проектировании образовательных программ различных курсов для студентов с инклюзией, но и в отношении создания конкретного образовательного контента для любой целевой аудитории обучающихся.

**Ключевые слова:** педагогический дизайн, персонализированное обучение, принципы Ганье, образовательный контент, образовательные потребности.

### SUMMARY

The article considers the principles of designing the course «Rhetoric» for students with disabilities from the standpoint of pedagogical design technology. The author focuses on personalized learning, which implies individualization, adaptation of educational content in accordance with the personal aspirations, interests, educational needs and psychological and physiological capabilities of students with disabilities.

This approach is promising not only in the design of educational programs of various courses for students with inclusion, but also in relation to the creation of specific educational content for any target audience of students.

**Key words:** pedagogical design, personalized learning, Gagne principles, educational content, educational needs.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Богданова Т. Г. Системный подход в анализе особых образовательных потребностей [Электронный ресурс] // Пермский педагогический журнал. – 2016. – № 8. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sistemnyy-podhod-v-analize-osobyh-obrazovatelnyh-potrebnostey/viewer> (дата обращения: 30.12.2022).

2. Егоров П. Р. Создание специальных условий обучения студентов с особыми образовательными потребностями // Инклюзия в образовании: научно-методический журнал. – ТИСБИ, 2016. – С. 101–111.

3. Глоссарий терминов по вопросам инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Национальная энциклопедическая служба. – 2015. – URL: <https://didacts.ru/slovari/glossarii-terminov-po-voprosam-inklyuzivnogo-obrazovaniya-2015-g.html> (дата обращения: 08.01.2022).

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция). [Электронный ресурс] // [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 08.01.2023)

5. Уваров А. Ю. Педагогический дизайн [Электронный ресурс]. – URL: <https://b-ok-global/book/3297995/54faef> (дата обращения: 22.12.2022).

6. Шалашова М. М., Шевченко Н. И. Педагогический дизайнер: место и роль в образовании // Педагогический дизайн: программы, среда, технологии: периодический сборник научных и методических материалов. – 2020. – Т. 1. – С. 5–13

7. Юмсунова Л. Н. Краткий словарь современной педагогики [Электронный ресурс]. – URL: <https://didacts.ru/slovari/kratkii-slovar-sovremennoi-pedagogiki.html> (дата обращения: 08.01.2022).

8. Gagne, Robert M. Principles of Instructional Design: Wadsworth Publishing, 1990. – URL: <https://www.hcs64.com/files/Principles%20of%20instructional%20design.pdf> (дата обращения: 08.01.2023).





**А. В. Демина,  
Н. В. Журавская,  
Р. Л. Сиротинина**

УДК 376

## **КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ ПО ПОДДЕРЖКЕ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ, ИМЕЮЩИМИ РАССТРОЙСТВА АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА (НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА «МЫ ВМЕСТЕ!»)**

Рост численности детей, у которых диагностированы расстройства аутистического спектра (РАС), наблюдается в России в течение последних нескольких лет. В 2017–2020 гг. данный показатель увеличился в два раза – с 15998 чел. до 32899 чел., в том числе за 2019–2020 гг. – на 43% [1, с. 2]. В системе обеспечения помощи семьям с детьми с РАС акцент традиционно делается на образовательные и иные потребности ребенка, в то время как комплексные методы поддержки семьи осуществляются в рамках единичных проектов, реализуемых на средства грантового финансирования [2, с. 113]. При этом именно родители ответственны за принятие ключевых решений, от их усилий зависит качество реализации рекомендаций специалистов по развитию и социализации ребенка, в связи с чем игнорирование их потребностей ими самими и социумом значительно снижает эффективность работы по социализации и развитию аутичных детей. Различные форматы родительского взаимодействия часто обладают значительным потенциалом как источники информационной, психологической, социальной и юридической поддержки.

Специалисты Федерального центра по комплексному сопровождению детей с РАС провели исследование потребностей родителей таких детей. Его результаты позволяют сделать предсказуемый вывод о том, что родители счи-

тают потребности ребенка доминирующими. При ранжировании актуальных проблем мамы и папы детей с РАС, как правило, практически игнорируют значимость таких выборов, как «медицинская помощь для меня самого/самой», «семейное консультирование о проблемах между мужем и женой», «наличие возможности оставлять ребенка под присмотром на время работы/отдыха», «эмоциональная поддержка от родственников и окружающих», «индивидуальная психологическая помощь для улучшения собственного эмоционального состояния и самочувствия» [4, с. 18–21]. Такие результаты свидетельствуют об обесценивании родителями своих переживаний и проблем, их самовосприятию с позиции «полезности» для ребенка, что приводит к распространению ригидного способа коммуникации в семье. Собственные отрицаемые или вытесняемые на второй план потребности не только касаются конкурирующих нужд, но и по своему содержанию являются ресурсными для родителей.

Результаты исследования И. А. Коневой и Е. Н. Красновой показали, что более половины семей с детьми с РАС живут в ситуации семейной напряженности и тревоги. Наиболее распространенным стилем взаимоотношений с детьми по объективным причинам является гиперпротекция, совмещенная с воспитательной неуверенностью родителей, избыточной самокритикой и устойчивым ощущением собственной вины в болезни ребенка [3, с. 114]. По разным оценкам от 20% до 45% семей, воспитывающих ребенка с РАС, являются нестабильными и в перспективе распадаются.

Внутрисемейные проблемы усугубляются общественной стигматизацией, которая приводит к социальной изоляции родителей и сужению круга их контактов. Нетерпимое отношение со стороны окружающих наблюдают более 80% респондентов [4, с. 23]. Родители детей с РАС с сожалением отмечают, что утратили существовавшие до рождения ребенка дружеские связи и не готовы делиться с окружающими семейными и воспитательными проблемами. Увеличение социальной дистанции с прежним кругом общения приводит к развитию не-



доверия к обществу и социальным институтам в целом, отказу от общественной поддержки и помощи [5, с. 53].

Такая восприимчивость родителей к социальному фону, с одной стороны, свидетельствует об их ранимости, эмоциональной нестабильности и гиперчувствительности по отношению к невнимательности и агрессии посторонних людей, с другой – является следствием игнорирования потребностей родителей детей с РАС в системе работы семьями, отсутствия комплексного подхода к решению их проблем.

Максимальному воздействию стрессогенных факторов в семьях, воспитывающих ребенка с РАС, подвержены матери. Как правило, именно они существенно ограничены в личной свободе и времени вследствие сверхзависимости детей от них. Игнорирование собственных потребностей, недостаток ресурсов для их удовлетворения приводят к низкой самооценке матерей. Они лишены полноценной радости материнства и взаимоотношений с малышом, так как не получают от ребенка типичного подкрепления материнского поведения: дети с РАС часто не улыбаются матери, не отвечают на ее взгляд, иногда никак не выделяют ее среди других людей [7, с. 24–25]. Показательно, что матери детей с РАС часто стремятся компенсировать потерю социальных контактов и окружить себя людьми, попавшими в схожую ситуацию. Они активно знакомятся на форумах и в социальных сетях, создают сообщества и социальные группы для родителей аутичных детей.

Таких образом, поддержка необходима не только детям с РАС, но и их родителям. В условиях минимальной помощи и понимания со стороны родственников друзей, социума необходимо искать комплексные формы работы с семьями, воспитывающими особенных детей, позволяющие учитывать не только интересы ребенка, но и потребности родителей. В отечественной системе поддержки семей, воспитывающих детей с РАС, потребности родителей необоснованно игнорируются.

Актуальность развития различных форматов комплексного сопровождения семей, вос-

питывающих детей с РАС, осознание значимости работы с родителями по удовлетворению их личных потребностей привели коллектив кафедры физической культуры Орловского государственного института культуры к идее проекта «Мы вместе!», название которого отражает его специфику: использование комплексного подхода в организации развивающих занятий как с детьми, так и с родителями.

Цель проекта – поддержка семей с детьми с РАС на основе использования творческих и физкультурных средств. Для достижения цели в проекте определены следующие задачи:

- организация синхронного проведения регулярных занятий отдельно с детьми и родителями с использованием творческих и физкультурных средств;
- организация совместных творческих и физкультурных мероприятий для детей с РАС и их родителей;
- формирование сообщества семей с детьми с РАС для повышения их родительской компетентности, психологической устойчивости, обмена опытом и информацией, совместной организации досуга.

Срок пилотной реализации проекта: сентябрь 2021 г. – июнь 2022 г. Регулярные занятия продолжительностью один час проводятся дважды в неделю. Дополнительно организуются различные досуговые мероприятия, например, посещение театральных постановок, походы, эстафеты.

В проект «Мы вместе!» вовлечены 10 семей с детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в возрасте от 6 до 12 лет. В числе участников только одна полная семья с двумя детьми, остальные участники проекта – это матери с детьми с РАС, имеющие неполные семьи. Рождение ребенка с особенностями развития в подавляющем большинстве случаев стало причиной распада таких семей, в связи с чем мамы круглосуточно находятся вместе с детьми, не имеют свободного времени для собственных занятий, досуга, увлечений.

У 9 детей диагностировано расстройство аутистического спектра (РАС), в связи с чем



работа строится с учетом психофизиологического развития таких детей. Окончательное оформление раннего детского аутизма осуществляется в возрасте 2,5-3 лет, когда психическое развитие ребенка уже очевидно искажено, а к возрасту 6-12 лет дети с указанным диагнозом имеют ярко выраженные специфические особенности поведения. РАС относятся к нарушениям психического развития нейрон-тогенетической природы и характеризуются совокупностью симптоматических проявлений в широком диапазоне, в числе которых – интеллектуальные, речевые и коммуникативные нарушения, нарушения социального взаимодействия, моторные отклонения от нормы, поведенческие особенности [8, с. 510]. О. С. Никольская считает, что патопсихологическая структура синдрома определяется сочетанием двух факторов – нарушение активности и снижение порогов аффективного и сенсорного дискомфорта. Развитие аутизма происходит как результат дискомфорта в контактах с человеком, а закрепление аутистических тенденций в поведении возникают из-за трудностей в организации этого взаимодействия. У аутичного ребенка развиваются средства защиты от взаимодействия с внешним миром, вместо активного взаимодействия с ним. Вырабатывается жесткая система избирательности, появляются и прочно закрепляются страхи, защитные действия, ритуалы, отгораживающие от опасности новизны внешнего мира [6, с. 31–33].

Работа ведется с привлечением 3 постоянно задействованных в проекте преподавателей. Педагоги кафедры организуют регулярные занятия физической культурой не только с детьми, но и с родителями. Специалист, работающий с родителями, не только разрабатывает программу тренировок, оказывает помощь на занятиях, координирует их проведение, но и дает рекомендации по здоровому питанию. За 8 месяцев реализации проекта его участницы улучшили показатели выносливости и силы, некоторые стабилизировали свой вес. Женщины отмечают улучшение эмоционального состояния и настроения.

Еще два педагога разрабатывают и проводят занятия с детьми. Так как у ребенка с РАС,

особенно на первом этапе работы, наблюдаются значительные проблемы социализации, состав педагогов и волонтеров, работающих с детьми, стабилен. Дети привыкают к преподавателям и студентам, начинают узнавать их, заводят так называемых любимчиков и даже иногда проявляют очевидные признаки ревности.

Занятия с детьми являются разнонаправленными, представляя собой специально подобранные комплексы упражнений по формированию игровых и коммуникативных навыков, социально приемлемых форм поведения и взаимодействия, направленных на физическое, психическое и личностное развитие. Обобщенно их можно разделить на три ключевых направления: занятия по общей физической подготовке, игровая деятельность и творческая деятельность.

Подбор упражнений осуществляется с учетом индивидуальных потребностей детей. Так, два мальчика из группы научились пасовать друг другу мяч в игровых видах спорта и постепенно осваивают удар в ворота. Некоторые дети предпочитают использовать любимый спортивный снаряд, например, забираются и спускаются по шведской стенке или ходят по гимнастической скамейке. Педагоги стремятся вовлечь детей в совместные игры. Примером популярной у воспитанников игры является игра «Пчелка», которая похожа на обычные салки. Детям с РАС в силу особенностей развития сложно освоить правила игры в салки, поэтому традиционная игра дополняется очевидными визуальными и аудиальными стимулами. Рука педагога – это «пчелка» которая может «ужалить» детей, бегающих по залу. В процессе игры голос педагога имитирует «пчелиное жужжание». Такие «хитрости» упрощают освоение детьми с РАС правил игры.

В работе педагоги также активно используют метод физической подсказки, когда взрослый берет руку ребенка и осуществляет совместное движение руками в нужном направлении. Сначала – полностью за ладошку, потом – за запястье, потом – за локоть с уменьшением интенсивности взаимодействия и постепенным уходом от физической помощи. При беспокой-



ном поведении ребенка педагоги вновь применяли тактильный контакт, например, дотрагиваясь до его плеча. Ярким примером эффективности такой работы является обучение детей игре в эстафету. Совместные движения сопровождались простой вербальной командой (например, «беги»).

На начальном этапе к выполнению этапов эстафеты педагог направлял движения ребенка, взяв его за руку или за обе руки и выполняя их вместе с ним. Для тревожных детей к обучению привлекали родителей. После нескольких повторений этапа и по мере их освоения ребенком педагог или родитель начал ослаблять тактильный контакт, постепенно отпуская руку ребенка, легко задавая направление движения подталкиванием за плечо или спину. Постепенно физическая подсказка полностью заменялась только вербальной подсказкой. При правильном выполнении упражнения ребенок поощрялся объятием, наклейкой, игрушкой или лакомством. В обучении сложным действиям учитывался предыдущий опыт родителей. Педагоги использовали методы, которые уже подтвердили свою успешность в домашнем обучении ребенка определенным навыкам.

В реализации проекта принимают участие студенты и сотрудники кафедры социокультурной деятельности, которые помогают организовать различные мероприятия по творческой, игровой и досуговой деятельности участников проекта. Регулярные приглашения на театральные постановки сказок участники проекта получают от сотрудников и обучающихся кафедры театрализованных представлений. Большим успехом у детей пользуются постановки сказок «Конёк-Горбунюк», «Алиса в стране чудес», театрализованные мероприятия, приуроченные к новогодним праздникам.

Таким образом, родители большую часть своего свободного времени посвящают удовлетворению потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья, игнорируя собственные конкурирующие нужды и ресурсные потребности. Представляется, что время, которое затрачивается ими на ожидание ребенка, посещающего дополнительные занятия,

можно использовать более эффективно, если организовать синхронно занятия с родителями с использованием творческих и физкультурных средств. Именно эта идея лежит в основе проекта «Мы вместе!», реализуемого кафедрой физической культуры Орловского государственного института культуры. Несмотря на то, что проект еще не окончен и находится в стадии реализации, уже сейчас можно говорить о его положительных результатах. Семьи с детьми с ОВЗ получили возможность для проведения как отдельного, так и совместного досуга и развития. Улучшилось эмоциональное состояние мам и пап, участвующих в проекте, психологический климат в семьях стал более благоприятным. Сформировалось сообщество семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Родители обмениваются информацией, получают психологическую и социальную поддержку, сопереживают друг другу, организуют совместные мероприятия. Заметны успехи детей. Они постепенно обучаются простым действиям со спортивным инвентарем, осваивают правила взаимодействия в различных играх, приспособляются к дисциплинарным требованиям и условиям командного взаимодействия в спортивном зале. Дети – участники проекта – узнают друг друга, педагогов и волонтеров, заводят дружбу, ревностно относятся к любимчикам.

В настоящее время проект реализуется на добровольных началах, участие для семей бесплатное. В 2022 году руководство медицинского центра «Сакара», в котором также ведется активная и разносторонняя работа с семьями, имеющими детей с РАС, предложило подать заявку по проекту «Мы вместе!» на грантовое финансирование. Интерес к проекту со стороны его участников и их знакомых, имеющих аналогичные проблемы, позволяет положительно оценивать перспективы дальнейшей комплексной работы с родителями и детьми с РАС и надеяться на успешное тиражирование накопленного опыта.

#### АННОТАЦИЯ

В статье описывается опыт педагогической работы кафедры физической культуры



Орловского государственного института культуры в рамках проекта «Мы вместе!», направленного на реализацию комплексного подхода к поддержке семей, имеющих детей с расстройствами аутистического спектра. Раскрываются основные организационные аспекты проектной работы, приводится краткая характеристика достигнутых результатов, определяются перспективы развития проекта.

**Ключевые слова:** комплексный подход, поддержка семей с детьми с расстройствами аутистического спектра, потребности родителей детей с РАС.

#### SUMMARY

The article describes the pedagogical work of the Department of Physical Education at the Oryol State Institute of Culture in the framework of the project “We are together!”, aimed at implementing an integrated approach to supporting families raising children with autism spectrum disorders. The main organizational aspects of the project work are revealed, a brief description of the results achieved is given, and the prospects for the development of the project are determined.

**Key words:** comprehensive approach, support for families raising children with autism spectrum disorders, needs of parents of children with ASD.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аналитическая справка о численности детей с РАС в Российской Федерации в 2020 г. – М.: ФРЦ по организации комплексного сопровождения детей с РАС, ФГБОУ ВО «МГППУ», 2021. – 17 с.

2. Демина А. В., Кузьмина Г. В. Формирование навыков самообслуживания у детей с расстройством аутистического спектра с помощью поведенческой терапии // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии: материалы IX Международной научно-практической конференции, Орёл, 01–02 апреля 2022 года. – Орёл: Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2022. – С. 112–117.

3. Конева И. А., Краснова Е. Н. Особенности детско-родительских отношений в семьях,

воспитывающих детей с расстройствами аутистического спектра, и их коррекция // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-64. – С. 113–116.

4. Манелис Н. Г., Волгина Н. Н., Никитина Ю. В., Панцырь С. Н., Феррои Л. М. Организация работы с родителями детей с расстройствами аутистического спектра. Методическое пособие / Под общ. ред. А.В. Хаустова. – М.: ФРЦ ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. – 94 с.

5. Нестерова А. А., Хитрюк В. В. Стигматизация и предрассудки в отношении родителей, воспитывающих ребенка с расстройствами аутистического спектра // Вестник Московского государственного областного университета. Сер. Психологические науки. – 2018. – № 4. – С. 50–59.

6. Никольская О. С., Баенская Е. Р., Либлинг М. М., Костин И. А., Веденина М. Ю., Аршатский А. В., Аршатская О. С. Аутизм: возрастные особенности и психологическая помощь. – М.: Полиграф сервис, 2003. – 232 с.

7. Ракутина Т. В. Проблемы семей, воспитывающих детей с расстройством аутистического спектра // Педагогическая перспектива. – 2021. № 4. – С. 22–27.

8. Lord C., Elsabbagh M., Baird G., Veenstra-Vanderweele J. Autism spectrum disorder // Lancet. – 2018. – № 392. – Pp. 508–520.





**ИНКЛЮЗИВНОЕ  
ОБРАЗОВАНИЕ XXI ВЕКА:  
ТЕОРИЯ, ОПЫТ,  
ПЕРСПЕКТИВЫ**

*М. В. Бурдина, Н. М. Волобуева,  
Т. А. Сережко*

УДК 159.9

**ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ  
СТУДЕНТОВ С РАЗЛИЧНЫМИ  
ТИПАМИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ  
ПРИВЯЗАННОСТИ К МАТЕРИ**



Современная система образования предъявляет повышенные требования к профессиональной подготовке конкурентоспособного специалиста. Современные реалии требуют от студентов мобильности и готовности к происходящим изменениям в обществе, а также способности реализовать себя как в учебной, так и профессиональной деятельности, активно используя инновационную образовательную среду. Таким образом, можно говорить о том, что поиск личностных ресурсов наиболее актуален именно в студенческом возрасте.

В нашей работе в качестве значимого личностного ресурса в студенческом возрасте рассматривается такое качество, как жизнестойкость. Благодаря ему студент способен находить полезное и ценное для себя в любых жизненных ситуациях, извлекать опыт из того, что с ним происходит и брать ответственность за происходящее в своей жизни, тем самым приобретая способность изменить ее к лучшему. Жизнестойкость, таким образом, способствует развитию жизнестворчества, социальной заинтересованности и личностной устойчивости в кризисных ситуациях. Кроме того, жизнестойкость позволяет противостоять стрессовым воздействиям, способствует снижению риска возникновения различных заболеваний, имеющих психогенную основу [2].

Физическое и психологическое благополучие взрослых связано с жизнестойкостью [16]. Жизнестойкость обычно концептуализируется как способность индивида достигать положительного результата, когда воздействие негативных или рискованных условий может предсказать отрицательный результат [19]. Кон-



струкция жизнестойкости слаба в том смысле, что она подтверждается ретроспективно, а не прогнозируется, поскольку определение жизнестойкости обязательно зависит от определения неблагоприятных обстоятельств. Аналогичным образом, существует двусмысленность в определении и измерении невзгод, что еще больше запутывает концепцию жизнестойкости. Однако, независимо от невзгод, жизнестойкость часто концептуализируется как сильное, стрессоустойчивое отношение [12], помогающее эффективно справляться с ситуациями, с которыми сталкиваются менее жизнестойкие люди.

Процесс воспитания всесторонне развитой личности в современной системе образования, мотивированной и уверенной при построении различных коммуникаций во многом строится на ее способности справляться с повседневными жизненными трудностями. При этом развитие и формирование самой личности, ее психическое и личностное развитие не возможно без сформированных эмоциональных привязанностей, в том числе к матери. Данное качество позволяет сформировать чувство базисного доверия при выстраивании позитивной рабочей модели окружающих, что, в свою очередь, способствует успешной социализации и приобретению правильных стереотипов поведения.

Считается, что привязанность изначально развивается через эмоциональные взаимодействия между родителем и ребенком. Развитие этих первичных связей влияет на то, как индивиды взаимодействуют в различных отношениях на протяжении всей своей жизни [1; 9]. Типы эмоциональной привязанности к матери – это дискретные паттерны поведения, характерные для способности ориентироваться в межличностных взаимодействиях. Эти модели поведения влияют на способности индивида как к саморегуляции эмоций, так и к поиску и принятию социальной поддержки при преодолении жизненных стрессоров, что является необходимым механизмом, лежащим в основе жизнестойкости.

Как стиль привязанности, так и жизнестойкость были определены в предыдущих исследова-

ниях как предикторы психического здоровья в реальных стрессовых ситуациях [15]. В целом, жизнестойкость можно определить как индивидуальную характеристику личности, позволяющую в негативных или психотравматических ситуациях не только эффективно справляться и преодолевать их, но и проявлять способность к личностному росту.

Согласно теории привязанности, стиль привязанности – это устойчивая черта личности, которая помогает организовать мысли, чувства и поведение человека на протяжении всей жизни [17]. Жизнестойкость и надежная привязанность полезны для людей, когда они подвергаются экстремальным стрессам. Жизнестойкость и привязанность – это качества, формирующиеся в ранние годы жизни и относительно стабильные во взрослом возрасте.

Недавние исследования жизнестойкости направлены на поиск возможных механизмов, лежащих в основе этой конструкции, в попытке найти потенциальные прогностические показатели жизнестойкости. В представленной работе предпринята попытка выявить потенциальную прогностическую силу типа эмоциональной привязанности к матери в отношении жизнестойкости.

Цель исследования – изучить жизнестойкость студентов с различными типами эмоциональной привязанности к матери.

**Теоретическая основа.** Концепция жизнестойкости в значительной степени основана на экзистенциальной теории [10]. Экзистенциалисты придерживаются убеждения, что люди ищут смысл жизни в процессе принятия решений [5]. Жизнестойкость – это совокупность взглядов, убеждений и поведенческих тенденций, состоящая из трех компонентов: вовлеченность, принятие риска и контроль. Вовлеченность – это чувство цели, которое выражается в погружении в события жизни, а не в пассивности и невмешательстве. Принятие риска состоит в том, чтобы рассматривать изменения в жизни как возможность расти и учиться, а не как угрозу своему чувству безопасности. Контроль – это вера в то, что вы влияете на результаты жизни, а не чувствуете, что вас контролируют невзгоды.



Жизнестойкость – это фактор, который помогает людям справляться с жизненными ситуациями, особенно с теми ситуациями, которые связаны со стрессом. Было доказано, что она защищает от негативных последствий стресса, которые могут повлиять на здоровье и работоспособность человека [10]. Считается, что жизнестойкость относительно стабильна на протяжении всей жизни человека, но в тоже время открыта для изменений, основанных на жизненном опыте и знаниях [14]. Жизнестойкость и ее три компонента рассматриваются как основные качества, влияющие на индивидуальную устойчивость к стрессу или серьезным изменениям в жизни [14].

Люди с высоким уровнем жизнестойкости обладают позитивным самоощущением, сильной приверженностью работе и большим чувством контроля; они открыты для перемен и жизненных проблем [13]. Для лиц, занятых в профессиях с высоким уровнем стресса, жизнестойкость может быть особенно ценным ресурсом. Одно из исследований показало, что жизнестойкость связана с усилением трансформационного и транзакционного лидерства, в то время как отрицательно связана с пассивно-избегающим лидерством. Исследователи отмечают, что жизнестойкость повышает готовность человека к развитию и потенциал для роста и адаптации в качестве эффективного лидера [13].

Жизнестойкость в определенной степени поддается развитию, что делает ее ценным приобретением для лидеров и тех, кто находится в процессе становления лидерами [10].

Жизнестойкость является значительным фактором, снижающим стресс, характерный для солдат во время военных действий [10]. Было также установлено, что она полезна для тех, кто справляется со стрессом во время боевой подготовки [15].

В то время как многие факторы могут влиять на устойчивые реакции на стресс, в том числе организационные и контекстуальные (например, социальная поддержка), жизнестойкость и ее аспекты рассматриваются как основные индивидуальные качества, влияющие на устойчивость [1; 10]. Таким образом,

недавние исследования описали людей с высоким уровнем жизнестойкости как «стрессоустойчивых, преданных тому, что они делают, уверенных в том, что они могут влиять на свое окружение и результаты, и способных рассматривать важные жизненные события и преобразования как вызовы, с которыми нужно справиться, а не как угрозы, которые нужно пережить» [15].

Качественные интервью с жизнестойкими людьми свидетельствуют об уверенности в том, что они способны преодолевать негативные обстоятельства и обладают внутренней силой для достижения успеха [19]. Эта уверенность в их способности преодолевать трудности может быть обусловлена «закаляющим эффектом», который указывает на снижение уязвимости к стрессу в результате повторного воздействия [19]. Чем больше человек подвергается воздействию стрессовых ситуаций, тем больше он будет уверен в своей способности справиться с ними. Однако эффект закалки зависит от индивидуальных различий, таких как возраст и окружающая среда. Повторное воздействие стресса может повысить чувствительность человека к стрессу и привести к психологической дисфункции, а не к повышению устойчивости.

Люди с более высоким уровнем жизнестойкости продемонстрировали положительные результаты физического и психологического здоровья, связанным с меньшим количеством сообщений о психиатрических или соматических заболеваниях [19]. Аналогичным образом, жизнестойкие люди сообщили, что испытывают больше положительных эмоций и социальной поддержки, чем менее жизнестойкие люди [19].

Таким образом, жизнестойкость – это конструкция, которая выводится из наблюдения за поведением и результатами людей, испытавших значительный стресс [19]. Жизнестойкость иногда называют «диспозиционной устойчивостью», отражающей общую тенденцию проявлять устойчивые реакции на целый ряд стрессоров [10].

Поскольку считается, что жизнестойкость возникает, когда индивид сохраняет психоло-



гическое равновесие, сталкиваясь с невзгодами, сама конструкция изучается ретроспективно. Жизнестойкость обычно определяется, когда понимается контекст пережитых невзгод, что обычно делает определение жизнестойкости дихотомическим наблюдением, привязанным к конкретному контексту. Например, когда изучается жизнестойкость в связи с потерей близкого человека, поведение, которое индивид проявляет, справляясь с этим стрессом, может свидетельствовать о жизнестойкости, но выявленная жизнестойкость привязана к контексту личной потери. Жизнестойкость может быть лучше понята как непрерывная переменная, которая оценивает степень, в которой индивид способен справляться с неблагоприятными ситуациями [12]. Человек, который считается жизнестойким, может не поддерживать высокий уровень жизнестойкости во всех неблагоприятных ситуациях, с которыми он сталкивается. Понимание конструкции жизнестойкости как непрерывной переменной допускает колебания в преодолении неблагоприятных обстоятельств.

В нынешнем виде конструкции существует несколько определенных прогностических факторов, которые объясняют возникновение жизнестойких характеристик. Исследование жизнестойкости в основном было сосредоточено на выявлении индивидуальных характеристик, составляющих жизнестойкость, таких как стратегии преодоления, отношения или самовосприятие, защитные механизмы, темперамент или IQ [19]. Однако до тех пор, пока не будет достигнут консенсус относительно того, что представляют собой «невзгоды» и их специфическая связь с жизнестойкостью, сомнительно, что эти исследования внесут какую-либо ясность в конструкцию.

Независимо от операционного определения невзгод, те, кого идентифицируют как жизнестойких, как правило, демонстрируют повсеместное стрессоустойчивое отношение [12]. Это отношение было описано как «упрямое, решительное отношение <...> что они преодолеют свои обстоятельства, что они достойные люди и что у них есть внутренние ресурсы для достижения успеха» [12]. Распространенность

такого отношения среди жизнестойких людей привела некоторых исследователей к оперативному определению жизнестойкости как просто «стрессоустойчивого отношения, связанного с оценкой себя как способного справиться со стрессорами» [16]. Для целей этой статьи жизнестойкость была определена как стрессоустойчивое отношение, как определили его Карреман и Вингерхутс в своем исследовании 2012 года.

Теория привязанности рассматривает взаимоотношения и связи между людьми на протяжении всей жизни [1; 7] и, как полагают, влияет на развитие эмоционального совладания [2].

Привязанность, согласно Д. Боулби, – это «прочная психологическая связь между человеческими существами» [1]. Привязанность развивается между младенцем и воспитателем благодаря отзывчивости воспитателя. Младенцы, согласно Д. Боулби, запрограммированы на инстинктивное поведение, которое способствует развитию привязанности; считается, что стиль привязанности, который развивается, определяет то, как младенцы относятся к себе и другим.

Привязанность первоначально развивается в течение первых девяти месяцев жизни посредством взаимодействия между фигурой привязанности и младенцем [1]. Считается, что фигура привязанности представляет собой надежную базу для ребенка, чтобы он мог исследовать свое окружение, но при этом возвращаться в безопасное место, когда чувствует угрозу [9]. Когда страдающие дети ищут их фигуру привязанности для обеспечения безопасности, поведение привязанности легко заметить. Таким образом, согласно Д. Боулби, привязанность к основному опекуну приводит к развитию устойчивых, внутренних рабочих моделей себя и других.

М. Эйнсворт и ее коллеги, работая независимо от Д. Боулби, первоначально определили стили привязанности, наблюдая за взаимодействиями родителей и детей с помощью теста «Незнакомая ситуация».

Изучая то, как отдельные дети реагировали на одну и ту же ситуацию, М. Эйнсворт



смогла выделить три различных стиля детской привязанности: Безопасный, или Группа В; Неуверенно-Амбивалентный, также называемый Неуверенно-Устойчивым, или Группа С; и Неуверенно-Избегающий, или Группа А [9]. Четвертая категория детской привязанности была позже выделена Мейном и Соломоном, которую они назвали Небезопасной – Дезорганизованной/Дезориентированной. Дети, отнесенные к этой категории привязанности, могут казаться смущенными и ошеломленными в присутствии воспитателя.

Дети с надежной привязанностью характеризуются тем, что стараются поддерживать близость и контакт с основным лицом, осуществляющим уход, особенно после кратковременной разлуки. Надежно привязанные дети ищут утешения в фигуре своей привязанности, и впоследствии этот человек утешает их, когда они испытывают беспокойство. Тревожные/амбивалентные дети одновременно ищут и сопротивляются контакту со своей фигурой привязанности, когда испытывают беспокойство. Эти дети хотят, чтобы их утешала фигура привязанности, но могут не доверять способности фигуры утешать. Дети, относящиеся к этой категории привязанностей, как правило, больше переживают разлуку и испытывают больше трудностей с успокоением после возбуждения [8].

Наконец, избегающие привязанности дети не стремятся к близости со своей фигурой привязанности, когда испытывают беспокойство. Вместо этого они склонны отводить взгляд и вообще игнорировать родителя. Если родитель пытается взять ребенка на руки, чтобы утешить, ребенок не сопротивляется и не поощряет контакт, но остается относительно пассивным. Это пассивное поведение, по-видимому, указывает на выраженное недоверие к способности фигуры привязанности обеспечить утешение в случае бедствия [9].

Взаимодействие между фигурой привязанности и ребенком позволяет ребенку развить понимание того, как выражать и регулировать свои собственные эмоциональные состояния [9]. Качество этих взаимодействий обязательно определяет возникающий стиль привязанности. Ранний опыт привязанности влияет

на множество процессов, таких как совладание, управление стрессом, эмоциональная регуляция и общее психологическое благополучие [9]. Хотя эта первичная привязанность может ослабевать со временем, учитывая новые возможности для привязанности, первоначальная привязанность между родителями и детьми обычно сохраняется и влияет на способность индивида развивать эмоциональные связи на протяжении всей жизни [11].

Теория привязанности утверждает, что поведение привязанности указывает на внутреннюю репрезентативную модель других и себя, которая позволяет усвоенным ожиданиям поведения определять, как человек справляется с отношениями и стрессорами на протяжении всей жизни [1; 17]. По сути у людей формируются ожидания относительно повседневных социальных взаимодействий, и эти ожидания определяют их взаимодействие с другими и с самими собой. Если у человека развивается стиль привязанности, который характеризуется уверенностью в позитивных взаимодействиях (или позитивным взглядом на других), то этот человек обычно обладает способностью полагаться на других, когда испытывает трудности, и справляться со стрессорами здоровым способом. С другой стороны, подписка на стиль привязанности, который способствует недоверию к другим, не позволяет человеку обращаться за помощью к другим, когда он в беде, и приводит к снижению способности справляться со стрессорами.

Модель привязанности может быть использована для объяснения определенных психопатологий и эмоциональных расстройств в отношениях путем понимания отклонений от нормального, здорового развития привязанности, которые приводят к искаженной внутренней модели [1].

Теория привязанности эволюционировала, чтобы не только объяснить взаимодействие между родителем и ребенком, но и для объяснения более поздних взрослых привязанностей между друзьями, сверстниками и романтическими партнерами [9].

Хазан и Шейвер предложили теорию привязанности взрослого, основанную на сходстве, обнаруженном между привязанностью



родителя и ребенка и связью взрослых пар. Стили привязанности взрослых: безопасный, избегающий и тревожный/амбивалентный, описанные Хазаном и Шейвером, основаны на категориях привязанности детей М. Эйнсворт. Стилль игнорирования/избегания привязанности был добавлен к теории Бартоломью и Горовицем, что привело к появлению четырех стилей привязанности, обозначенных как безопасный, боязливый, озабоченный и отвергающий.

Согласно Д. Боулби (1973), личный стиль привязанности человека развивается в младенчестве и может быть безопасным или неизлечимым, в значительной степени зависящим от внимания его или ее основного опекуна. Стилль привязанности, по-видимому, остается с человеком на всю жизнь и влияет на его способность к установлению связей и взаимодействию с другими людьми. Хотя общая тенденция заключается в стабильности стилиа привязанности с течением времени, исследования показывают, что значительные изменения все еще могут произойти [17]. Например, ученые (М. Main, Е. Hesse, N. Kaplan) указывают, что с помощью терапии взрослые могут сменить небезопасный стилль привязанности на более безопасный.

Система привязанности состоит как из тревожного, так и из избегающего поведения привязанности, которое разыгрывается для того, чтобы увеличить близость к фигуре привязанности [1]. Система привязанности является относительно прототипичной в том смысле, что поведение привязанности, развитое в раннем детстве, оказывает стабильное влияние на последующие возможности привязанности. Из-за того, что система привязанности развивается в раннем возрасте, наблюдаемое поведение привязанности может быть в значительной степени бессознательными действиями, на которые влияют усвоенные ожидания в детстве. Заметное различие между детской и взрослой привязанностью заключается в том, что взрослые способны вызывать мысленный образ своей фигуры привязанности, так что конкретное поведение привязанности может быть незаметно непосредственно [18]. Для на-

дежно привязанных людей это ментальное представление вызывает позитивные, поддерживающие мысли и позволяет им надлежащим образом справляться со стрессом. Однако представление фигуры ментальной привязанности может вызывать более негативные ассоциации у людей с неуверенной привязанностью, что приводит к тому, что они неэффективно справляются со стрессом.

Как в детстве, так и во взрослом возрасте система привязанности активизируется при любых предполагаемых угрозах безопасности. Находясь в бедственном положении, люди ищут утешения у своей фигуры привязанности и оценивают, внимательна ли фигура привязанности к их потребностям. Если фигура привязанности достаточно внимательна, безопасность восстанавливается. Однако в том случае, если фигура привязанности не реагирует на потребности, в попытке восстановить безопасность используются стратегии гиперактивации (тревожное поведение привязанности) или деактивации (избегающее поведение привязанности) [18].

Таким образом, привязанность как наличие тесной эмоциональной связи имеет несколько типов. Во-первых, делится на надежную и ненадежную. Надежная привязанность бывает безопасного типа, ненадежная – трех типов: испуганно-избегающего, дистанцированного и озабоченного [6]. Считается, что привязанность, развиваясь из раннего опыта в детстве, приводит к определенным моделям поведения в социальных и личных взаимодействиях.

Привязанность была предварительно связана с жизнестойкостью [16]. Однако эти исследования ограничены по своей направленности и методологии. А. Карреман и Дж. Вингерхутс использовали категориальную оценку стилиа привязанности в отношении жизнестойкости, что ограничивает способность понимать индивидуальные различия внутри этих категорий. Текущее исследование направлено на дальнейшее изучение взаимосвязи между привязанностью и жизнестойкостью. В данной работе высказывается предположение о качестве эмоциональной привязанности к матери, предпо-



ределяющее в дальнейшей жизни ребенка его особенности жизнестойкости. Мать через характерную ей привязанность создает для ребенка единственную и неповторимую социальную ситуацию, в которой складывается развитие базового представления ребенка о мире и отношении к нему.

**Материалы и методы.** С целью подтверждения нашей гипотезы о том, что существуют различия между студентами с разным типом эмоциональной привязанности к матери по уровню развития жизнестойкости, в феврале 2022 года мы провели исследование. В нем приняло участие 98 студентов АНО ВПО «Белгородский университет кооперации, экономики и права» различных направлений подготовки. Выборку составили 48 юношей и 50 девушек в возрасте 18-24 лет.

Для изучения жизнестойкости студентов с разным типом эмоциональной привязанности к матери нами использовались следующие методики:

– тест жизнестойкости (Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова) [4];

– опросник привязанности к матери в детстве (Г. Г. Филиппова, Н. В. Матушевская) [6].

На первом этапе мы разделили испытуемых на четыре группы по типу привязанности к матери. Далее с помощью метода рандомизации мы уравнили количество студентов в каждой выделенной группе и сравнили их по показателям и общему уровню жизнестойкости при помощи Т-критерия Стьюдента.

**Научные результаты.** На первом этапе нашего исследования мы разделили испытуемых на 4 группы по типу привязанности к матери: студенты с надежным типом привязанности к матери, студенты с испуганно-избегающим типом привязанности к матери, студенты с озабоченным типом привязанности к матери, студенты с отвергающе-избегающим типом привязанности. Надежный тип привязанности к матери характеризуется низким уровнем тревоги и низким уровнем избегания. Озабоченный тип – высоким уровнем тревоги и низким уровнем избегания. Испуганно-избегающий – высоким уровнем тревоги, высоким уровнем избегания. Дистанцированный – низ-

ким уровнем тревоги, высоким уровнем избегания [6]. На данном этапе нашего исследования мы описали каждую группу студентов по критериям и общему уровню жизнестойкости.

Студенты с надежным типом привязанности к матери имеют средний уровень жизнестойкости ( $M_e=80,65$ ). Это говорит о том, что они могут противостоять стрессовым обстоятельствам, применяя различные стратегии. Компоненты жизнестойкости (вовлеченность ( $M_e=33,4$ ), контроль ( $M_e=31,25$ ), принятие риска ( $M_e=16$ )) также имеют средний уровень развития. Полученные данные можно объяснить, проанализировав отношения между представителями данной группы и их матерями. Матери с надежной привязанностью к ребенку заботятся о детях, удовлетворяя их потребность в любви, одобрении, принятии. Они отзывчивы, чувствительны к потребностям ребенка, доступны для него, быстро откликаются на его сигналы. Дети благодаря такой социальной ситуации развития проявляют уверенность и чувство базовой безопасности. Поведение ребенка имеет следующие признаки: спокойствие, уверенность, радость. По результатам интервью со взрослыми надежно привязанные к матери показывают сбалансированные представления о своих ранних отношениях, ценят привязанность и придают большое значение отношениям с матерью. По наблюдениям они отличаются устойчивым отношением к себе. Таким образом, описанный тип привязанности способствует формированию базового доверия к миру, умению строить благополучные отношения с другими людьми. Однако, в достаточно неблагоприятных обстоятельствах такие студенты не всегда готовы действовать с помощью личных ресурсов, больше надеясь на помощь извне.

Студенты с озабоченным типом привязанности к матери имеют средний уровень жизнестойкости ( $M_e=93,5$ ). Два показателя жизнестойкости (контроль ( $M_e=29,95$ ) и вовлеченность ( $M_e=40,1$ )) развиты средне, показатель принятие риска ( $M_e=23,45$ ) развит высоко. Это говорит о том, что они готовы к стрессовым ситуациям, способны рисковать в них и экспериментировать в них. Испытуемые груп-



пы с озабоченным типом привязанности при описании отношений с матерью указывают на низкий уровень избегания и высокую тревогу в отношениях с ней. По результатам интервью можно сделать вывод о том, что поведение матерей отличается амбивалентностью в воспитании, непоследовательностью в выражении заботы о ребенке, они проявляют то заботу, то равнодушие. Сам ребенок борется с такой непоследовательностью в проявлении материнской заботы и любви разными способами пытаясь заслужить внимание и эмоциональную поддержку. Такой тип воспитания приучает ребенка к различного рода трудностям и неопределенности окружающего мира. Именно поэтому, принятие риска у данной группы испытуемых является сильным и обеспечивает достаточный уровень жизнестойкости.

У студентов с испуганно-избегающим типом эмоциональной привязанности к матери жизнестойкость средняя, имеющая тенденцию к низкой ( $Me=75,2$ ). Это свидетельствует о том, что данной группе студентов по сравнению с двумя предыдущими сложнее справляться с возникающими стрессовыми ситуациями. Компоненты жизнестойкости имеют разный удельный вес в отношении общего уровня. Контроль ( $Me=26,2$ ) развит на среднем уровне, вовлеченность ( $Me=31,8$ ) имеет тенденцию к низкому, принятие риска ( $Me=16,2$ ) тенденцию к высокому уровню. Это говорит о том, что студентам данной группы сложно включаться в ситуацию, если они изначально не мотивированы. При этом они понимают ценность риска и способны идти на риск. Полученные данные можно объяснить, раскрыв характеристики типа привязанности. Для людей с испуганно-избегающим типом эмоциональной привязанности к матери характерны уязвимость, застенчивость, неловкость. Они склонны отказываться от помощи и поддержки других, и сами не оказывают эту помощь. Не показывают свои чувства другим людям, не уверены в себе, зависимы, сильно ревнивы и боятся отделения и расставания. Им нелегко довериться другим людям, но при этом, сильно развита потребность в общении. Они часто чувствуют себя отчужденными, остро переживают любые симптомы отвержения. Для них актуальна тема оди-

ночества. Они испытывают страх и отчаяние от мысли, что не смогут найти партнера, что их никто не любит. Они блокируют чувства и избегают конфликтов. Такой тип привязанности формирует в уже взрослых людях недоверие к миру. Они живут в постоянной борьбе с самими собой и настороженности по отношению к другим.

Студенты с отвергающе-избегающим типом взаимоотношений с матерью также имеют средний уровень развития жизнестойкости ( $Me=80,5$ ). Компоненты жизнестойкости (вовлеченность ( $Me=33,5$ ), контроль ( $Me=27,5$ )) развиты на среднем уровне, принятие риска ( $Me=20$ ) на высоком. Это свидетельствует о том, что представители данной группы способны справляться со стрессовыми ситуациями в большей степени за счет способности идти на риск. Испытуемые этого типа привязанности к матери холодны, рациональны, равнодушны и отстранены в отношениях. Они очень сдержаны в эмоциях, не прибегают к помощи других при решении своих проблем, полагаются только на себя. В их поведении преобладают такие черты, как самодостаточность, стремление к автономии, эмоциональная неприязнь. Из этого следует, что в стрессовых ситуациях представители данной группы надеются только на себя и за счет собственных ресурсов выходят из них. Исчерпав все собственные ресурсы они способны заболеть, к помощи других относятся крайне скептически.

На втором этапе нашего исследования мы исследовали статистически значимые различия показателей жизнестойкости у представителей описанных групп. С помощью метода рандомизации мы уравнили количество студентов в каждой выделенной группе и сравнили их по показателям и общему уровню жизнестойкости при помощи Т-критерия Стьюдента.

По компоненту жизнестойкости «контроль» статистически значимых различий обнаружено не было. Это свидетельствует о том, что на ответственное отношение к жизни тип эмоциональной привязанности к матери не оказывает влияния.

По компоненту «вовлеченность» были обнаружены значимые различия между студентами с озабоченным и испуганно-избегающим



типом отношений ( $t=5,2$ , при  $p \leq 0.01$ ), озабоченным и надежным ( $t=3,1$ , при  $p \leq 0.01$ ), озабоченным и отвергающе-избегающим ( $t=3,3$ , при  $p \leq 0.01$ ). Полученные данные свидетельствуют о том, что студенты с озабоченным типом привязанности к матери имеют в соотношении с представителями других типов большую тенденцию включаться в стрессовую ситуацию, находить в ней ценное и полезное для себя.

По компоненту «принятие риска» были обнаружены значимые различия между студентами с испуганно-избегающим и озабоченным ( $t=6$ , при  $p \leq 0.01$ ), испуганно-избегающим и отвергающе-избегающим типами привязанности к матери ( $t=3,1$ , при  $p \leq 0.01$ ), надежным и озабоченным ( $t=6,1$ , при  $p \leq 0.01$ ), надежным и отвергающе-избегающим ( $t=3,1$ , при  $p \leq 0.01$ ), озабоченным и отвергающе-избегающим ( $t=3,9$ , при  $p \leq 0.01$ ). Эти данные свидетельствуют о том, что студенты с озабоченным и отвергающе-избегающим типом эмоциональной привязанности к матери принимают риски, связанные с их деятельностью, в стрессовых ситуациях способны применять нестандартные способы решения.

На основе полученных данных можно сделать вывод, что студенты с разным типом привязанности к матери способны справляться со стрессовыми ситуациями за счет разных ресурсов: с надежным типом за счет уверенности в себе, базового доверия к миру и при помощи других людей; с озабоченным типом за счет готовности к различным ситуациям, вовлеченности в процесс и способности идти на риск; с отвергающе-избегающим типом за счет ориентации на собственные силы, знания себя, способности идти на риск; с испуганно-избегающим типом за счет осторожности в отношении различных ситуаций.

**Заключение.** Жизнестойкость рассматривается как основное качество, которое влияет на уровень устойчивости человека, когда дело доходит до стресса и/или изменений в его мире. Анализ проблемы соотношения типа эмоциональной привязанности к матери и жизнестойкости студентов показал, что тип эмоциональной привязанности к матери оказывает влияние на развитие таких компонентов

жизнестойкости как вовлеченность и принятие риска. Жизнестойкость выступает как качество личности, развиваемое с детства и способствующее активному преодолению стрессовых ситуаций. Это происходит за счет установок «вовлеченность» и «принятие риска», которые ребенок получает в процессе взаимодействия с матерью. Если отношения с матерью непредсказуемы (она в каждый момент времени ведет себя амбивалентно), то ребенок стремится сделать все, чтобы «заслужить» ее положительное отношение, он готов включаться в любые ситуации, которые предлагает ему жизнь затем, чтобы обратить внимание мамы на себя. Умение включаться переносится во взрослую жизнь в виде установки «в любой ситуации можно найти что-то ценное». Так как студент с таким типом привязанности готов к различного рода ситуациям, то он не склонен выбирать однотипные варианты взаимодействия со средой и способен идти на риск, чтобы добиться результата. Студенты с отвергающе-избегающим типом эмоциональной привязанности принимают риск, так как живут с ощущением риска постоянно и рассчитывают только на собственные силы.

Это исследование предполагает ряд практических последствий.

Мероприятия по улучшению настроения и самочувствия в студенческих группах могут включать учебные программы для повышения стойкости и соответствующих навыков преодоления трудностей. Кроме того, терапевтические вмешательства для усиления надежного стиля привязанности у взрослых показали некоторый успех [17] и могут быть предложены студентам. Как следует из названия, терапия, ориентированная на привязанность, основана на теории привязанности. Цель состоит в том, чтобы предоставить людям безопасную среду, в которой они могут развиваться с точки зрения самовосприятия и знаний. Развитие надежного стиля привязанности взрослого возможно и полезно, если есть желание быть более здоровым родителем, строить удовлетворяющие отношения близости, развивать самосознание и чувство собственного достоинства [17]. Несмотря на имеющиеся ограничения,



представленное исследование указывает на взаимосвязь между жизнестойкостью и стилем привязанности. В будущих исследованиях следует изучить эти переменные в других выборках и проанализировать ценность различных подходов к обучению для формирования жизнестойкости и надежного стиля привязанности.

#### АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты эмпирического исследования жизнестойкости студентов с различными типами привязанности к матери. Показано, что особенности взаимоотношений в детстве родителями влияют на способность уже взрослого человека противостоять стрессовым обстоятельствам. Каждый тип привязанности к матери оказывает свою роль в развитии компонентов жизнестойкости и обеспечивает свой ресурс в развитии жизнестойкости.

**Ключевые слова:** жизнестойкость; эмоциональная привязанность к матери; вовлеченность; контроль; принятие риска; тип эмоциональной привязанности.

#### SUMMARY

The article presents the results of an empirical study of the resilience of students with different types of attachment to the mother. It is shown that the peculiarities of relationships between parents in childhood affect the ability of an adult to withstand stressful circumstances. Each type of attachment to the mother has its own role in the development of resilience components and provides its own resource in the development of resilience.

**Keywords:** resilience; emotional attachment to the mother; involvement; control; risk-taking; type of emotional attachment.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Боулби Д. Привязанность. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.
2. Волобуева Н. М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов. автореф. дис. ...к. психол. наук. – Белгород, 2012. – 21 с.
3. Волобуева Н. М., Сережко Т. А. Жизнестойкость и религиозность как ресурсы современного человека в трудных жизненных си-

туациях // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Гуманитарные науки. Филология. Журналистика. Педагогика. Психология. – 2015. – № 24 (221). – Вып. 28. – С. 151–158.

4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

5. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87–101.

6. Матушевская М. В. Теория привязанности: история и современное состояние исследований // Перинатальная психология и психология родительства. – 2005. – № 2. – С. 40–79.

7. Мухамедрахимов Р. Ж. Взаимодействие и привязанность матерей и младенцев групп риска // Вопросы психологии. – 1998. – № 2. – С. 22–44.

8. Филиппова Г. Г. Психология материнства. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 192 с.

9. Эйнсворт М. Привязанность за порогом младенчества. Детство идеальное и настоящее: сборник работ современных западных ученых. – Новосибирск: Издательство Новосибирского государственного университета, 1994. – С. 82–110.

10. Bartone P. T., Armstrong R. E., Barry C. L. To build resilience: leader influence on mental hardiness // Defense Horizons. Washington, DC: National Defense University Press, 2009. – P. 1–8.

11. Berman W. H., Sperling M. B. The structure and function of adult attachment // Attachment in Adults. Clinical and Developmental Perspectives / Edited by W. H. Berman, M. B. Sperling. – NY-London. 1994. – 236 p.

12. Condly S. J. Resilience in Children: A review of Literature with Implications for Education // Urban Education. – 2006. – 41(3) – Pp. 211-236.

13. Eid J., Johnsen B., Bartone P., Nissetad O. Growing transformational leaders: exploring the role of personality hardiness // Leadership and Organization Development Journal, 2008. – № 29. – Pp. 4–23.

14. Escolás S., Pitts B., Safer M., Bartone P. The Protective value of hardiness on military posttraumatic stress symptoms // Military Psychology. – 2013. – № 25. – Pp. 116–123.



15. Florian V., Mikulincer M., Taubman O. Does hardiness contribute to mental health during a stressful real life situation? The role of appraisal and coping // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1995 – № 68. – Pp. 687–695.

16. Karreman A., Vingerhoets J. J. Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and individual differences*. – 2012 – Vol. 53. – Pp. 821–826.

17. Main M., Hesse E., Kaplan N. Predictability of attachment behavior and representational processes at 1, 6, and 18 years of age // *The Berkeley Longitudinal Study*. – New York: Guilford Press, 2005. – Pp. 245–304.

18. Mikulincer M., Shaver P. R. Attachment in adulthood: structure, dynamics and change. – New York: Guilford Press, 2007. – 321 p.

19. Rutter M. Resilience as a dynamic concept // *Development and Psychopathology*. – 2012. – Vol. 24 (2). – Pp. 335–344.



**А. И. Лучинкина, И. С. Лучинкина**

УДК 159.9

## ОСОБЕННОСТИ ОДИНОЧЕСТВА В СЕТИ

Современное общество живет в скоростных потоках информации. Обычная речь вынужденно претерпевает изменения: «норм» вместо хорошо, «спок» вместо не волнуйся. Извечная проблема нехватки времени сегодня не только не ушла на второй план, а актуализировалась с еще большей силой. При этом все чаще общение даже между близкими людьми переходит в виртуальное пространство, где люди не представлены физически, а их эмоциональные реакции на собеседника можно отследить только при помощи знаков и символов, исключая прямой контакт «глаза в глаза», прикосновения и интонации. Такой урезанный вид

общения ставит под угрозу его эмпатийную составляющую, необходимую для поддержки собеседника и, как следствие, порождает проблему одиночества личности в толпе людей.

Следует отметить, что проблема одиночества не является новой для человечества. Одиночество как психологический феномен рассматривалось в работах Э. Эриксона, Д. Майерса. Следует отметить, что в работах Г. Юнга, Э. Фромма анализируется позитивный момент одиночества как состояние личностного роста и творческого процесса, а термин «одиночество» рассматривается в смысле «уединение» как добровольное ограничение социальных контактов. В исследованиях З. Фрейда и его последователей одиночество, например, представляет собою состояние, на которое оказывают влияние частота, интенсивность и количество участников межличностного взаимодействия. В работах отечественных психологов одиночество чаще всего рассматривается как социально-психологический феномен (К. А. Абульханова-Славская, Ю. М. Швалб). Однако исследований, связывающих одиночество личности и ее виртуальную деятельность, в психологическом пространстве недостаточно. Имеющиеся же исследования основаны на противоречивых гипотезах. Тем не менее проблема сетевого одиночества в настоящее время становится одной из наиболее актуальных.

Цель статьи – изучить и проанализировать психологические особенности личности с различными уровнями одиночества в Сети.

**Изложение основного материала.** Анализ феномена одиночества позволил выделить несколько несогласуемых позиций в этом направлении. Ряд ученых предполагает, что понятия одиночество, изоляция, отчуждение, уединение являются синонимичными [1; 2; 3; 7], что дает возможность рассмотреть феномен одиночества как принятие собственного решения на ограничение контактов [4; 11] или ограничение контактов извне [5]. Другие исследователи выделяют только позитивное либо только негативное [12; 14] одиночество, ограничивая тем самым возможности исследования заданного явления. В работах Дж. Г. Циммермана, Г. Шагивалеевой, Л. Хоукли, В. Франкла, Р. Вайса и



ряда других исследователей обращено внимание на то, что одиноким людям присущ набор негативных эмоциональных реакций и состояний, а именно: враждебность, ревность, отвращение, отчужденность [19; 20; 21; 22].

В течение всего периода изучения данного феномена учеными предпринималась попытка выделения типов одиночества. Так, у Н. Кельбеля в основе выделения типов лежит направленность вовне или вовнутрь, позитивная – негативная. Согласно его классификации, можно выделить позитивное внутреннее одиночество, негативное внутреннее одиночество, позитивное внешнее и негативное внешнее одиночество. Интересна типология Ялома, предложившего классифицировать по сложному основанию направленность вовне или вовнутрь – внутриличностное и межличностное, направленность на внутренний мир – экзистенциальное как аутентичный тип одиночества.

Д. Рассел и М. Фергюсон предлагают выделить три уровня переживания субъективного ощущения одиночества: высокий, средний, низкий.

В диссертационном исследовании Е. Н. Заворотных дан глубокий анализ проблемы одиночества с точки зрения различных психологических подходов [3]. Главным достижением автора, по нашему мнению, является эмпирическое доказательство связи между уровнем одиночества и определенными личностными особенностями одинокого человека (психологическими механизмами защиты, мотивацией и смысло-жизненными ориентациями) [3].

В других исследованиях акцентировано внимание на нейтральном статусе одиночества в восприятии отдельных людей [9; 10; 12].

В исследованиях В. К. Бакалдина к личностным особенностям одиноких людей добавляются агрессивность, тревога, внешние и внутренние границы «Я», нарциссизм, сексуальность. Кроме того, исследователем выделены типы одиноких людей: «пассивно» и «активно одинокие» [2].

В исследованиях С. Г. Корчагиной выявлена взаимосвязь социальной ситуации одиночества и индивидуальных особенностей личности. Исследовательница выделяет несколько видов одиночества в зависимости от веса ме-

ханизмов отчуждения и идентификации, их соотношения: диффузное, отчуждающее, диссоциированное одиночество, субъективно-позитивный вид одиночества. Диффузное одиночество, по мнению исследовательницы, является следствием идентификаций себя с группой, другими людьми и неудовлетворенности результатами сравнения. Отчуждение как форма одиночества возникает при перевесе механизма обособления, которое выражается в форме четкого и бесповоротного очерчивания своих границ и закрытии их от других. Диссоциированное одиночество – самая проблемная форма, возникает при колебаниях от полной идентификации с группой до полного обособления от нее и является деструктивной формой.

Субъективно-позитивный вид одиночества возникает при равновесии механизмов отчуждения и идентификации и приводит к психологической устойчивости личности [7].

В нашем исследовании мы делаем акцент на проблеме одиночества личности в социальных сетях при наличии нескольких десятков, а иногда и сотен виртуальных подписчиков и друзей. В работах С. В. Токаревой, Н. В. Чудовой, М. В. Реуцкого отмечается связь между общением в социальных сетях и переживаемым чувством одиночества [13; 15; 17]: чем больше общения, тем выше уровень одиночества. В исследованиях других ученых Интернет, напротив выступает как коррекционный механизм [14; 18]. Мы считаем, что Интернет выступает средой для реализации тех личностных особенностей, которые уже присущи личности и именно их сочетание определяет направленность и знак одиночества.

Анализ деятельности личности в виртуальном пространстве переносит нас к нашим более ранним исследованиям по виртуальности личности ее вовлеченности в процесс виртуальной деятельности [8]. Кроме того, имеет смысл выявить мотивацию пользователя, что также может стать причиной одиночества.

Таким образом, теоретическая концепция исследования выражается в следующих положениях:

– одиночество – сложный и противоречивый психологический феномен развития, вектор развития которого может меняться неодно-



кратно на протяжении всей жизни, а его направленность зависит от личностных качеств человека;

– одиночество может иметь форму: диффузное, отчуждающее, диссоциированное одиночество, субъективно-позитивный вид одиночества. Одиночество может быть высокого, низкого и среднего уровня;

– одиночество пользователя Сети может быть связано с мотивацией его деятельности в Сети, его вовлеченностью и направленностью.

**Основные характеристики выборки.** Исследование проводилось в течение 2022 года. В исследовании принимали участие 123 интернет-пользователя в возрасте от 18 до 45 лет. Выборка сформирована на базе интернет-сообщества «ВКонтакте».

**Методы и методики исследования.** Исследование проходило в два этапа. На первом этапе нами изучались формы и уровни одиночества у пользователей социальной сети «ВКонтакте», а на втором – их личностные характеристики в виртуальном пространстве, такие как мотивация деятельности в сети, вовлеченность и направленность. Для изучения форм и уровней одиночества пользователей, а также его уровней использовались: методика, направленная на диагностику субъективного ощущения одиночества (Д. Рассел и М. Фергюсон), «Опросник для определения вида одиночества (С. Г. Корчагина); для диагностики мотивов деятельности в Сети и уровней вовлеченности и направленности – опросник «Личность в виртуальном пространстве» (А. И. Лучинкина).

**Результаты исследования.** В ходе исследования были выявлены три группы респондентов: первая группа – с преобладанием высокого уровня переживания одиночества (25 человек), вторая – со средним уровнем одиночества (51 человек) и третья – с низким уровнем переживания одиночества (47 человек). Респондентам первой группы характерны интровертированность, острое, доставляющее неприятные ощущения и дискомфорт переживание. Во вторую группу вошли респонденты, которым характерно ситуативное одиночество,

что выражается в чувстве непонятости, изолированности. Для респондентов третьей группы характерны легкомысленность, осознание себя в центре внимания, общительность.

Исследование форм одиночества показало, что диссоциированное одиночество переживали на момент исследования 22 респондента, у всех был диагностирован высокий уровень переживания одиночества.

Диффузное одиночество характерно для респондентов со средним и высоким уровнями переживания одиночества. Всего в эту группу вошло 44 человека, из них 3 респондента с высоким уровнем субъективного переживания одиночества и 35 респондентов – со средним уровнем переживания одиночества и 6 респондентов с низким уровнем переживания одиночества.

Для 26 респондентов выборки характерен субъективно-позитивный вид одиночества. Из них 16 респондентов имеют средний уровень субъективного восприятия одиночества, а 10 человек – низкий уровень.

Отчуждающее одиночество свойственно 31 респонденту, которые имеют низкий уровень субъективного переживания одиночества. При таком восприятии одиночества респонденты не находят понимания и считают себя не нужными, не интересными, обесценивают себя, что может привести к суициду.

Изучение вовлеченности и виртуальности респондентов с разными уровнями и формами переживания одиночества в Сети позволил применить к полученным результатам процедуру кластерного анализа для выделения групп респондентов, переживающими одиночество в социальных сетях.

По результатам, приведенным в таблице 1, видно, что три респондента не вошли ни в одну группу. Мы связываем это с тем, что испытуемыми было неверно понято задание, вследствие чего их результаты не соответствовали действительности. Название групп отражало их характеристики.

Первая группа, куда входят респонденты, названные нами «проблемными», характеризуется высоким уровнем одиночества и неприятия себя. Чаще всего они закрывают свою стра-



Классификация данных. Выделение групп пользователей.

Группа	Форма одиночества	Уровень одиночества	Вовлеченность	Виртуальность
Проблемные 22 человека	Диссоцииро- ванная	Высокий	Низкая	Высокая
Ситуативные 35 человек	Диффузная	Средний или высокий	Высокая	Высокая
Нереализованные 31 человек	Отчуждающая	Низкий	Средняя	Высокая
Адекватные 26 человек	Субъективно- позитивный вид	Средний и низкий	Средняя	Средняя
Творцы 6 человек	Диффузная	Низкий	Высокая	Высокая

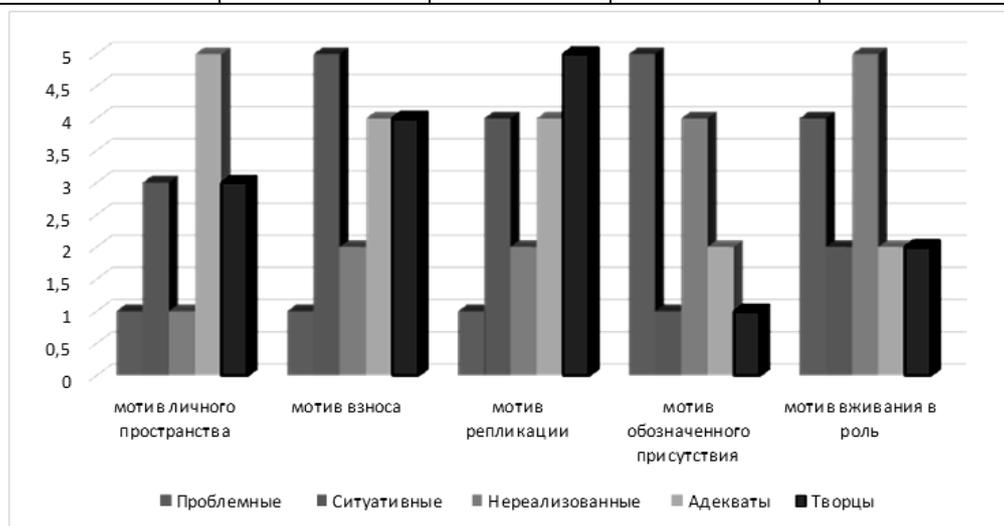


Рис. 1. Иерархии мотивов, характерных для интернет-пространства, у респондентов выделенных групп

ницу от других. Охотно и часто пользуются «черным списком». В сети находятся практически все время, однако общаться с другими не спешат. Вовлеченность в общение низкая. Этим пользователям свойственна амбивалентность в поведении. С одной стороны, они жаждут внимания со стороны других, с другой – боятся отвержения и предпринимают сами шаги по обособлению закрытию своих границ. Эти респонденты скорее наблюдатели, чем активные участники.

Вторая группа – «Ситуативные». Респонденты этой группы периодически чувствуют себя одиночками. Часто проверяют количество

«лайков» под своим постом или фотографией. Высокий уровень субъективного переживания одиночества может быть связан с конкретной ситуацией «здесь и теперь» и не распространяется на все время деятельности в Сети. Эти пользователи активны, вовлечены в деятельность, предпочитают общаться сразу с несколькими пользователями одновременно.

Третья группа – «Нереализованные». К этой группе относятся респонденты с низким уровнем субъективного переживания одиночества, но с отчуждающей формой одиночества. Позиция такого пользователя – «меня никто не понимает». В социальных сетях про-



водят все свободное время. Однако чаще имеют к ним исследовательский интерес: кто и что пишет. Не стремятся включиться в обсуждение, а если и включаются, то, не получив поддержки или ответа на свое высказывание, прекращают общение.

Четвертая группа – «Адекватные». Респонденты этой группы не навязывают свое общество другим пользователям, но и не игнорируют обсуждения, в которые их приглашают. Переживание одиночества ситуативно и кратковременно.

Пятая группа – «Творцы». Эта категория пользователей, для которых одиночество – необходимое условие для создания нового продукта. Для этой группы одиночество имеет смысл «уединения».

Следующим шагом у респондентов всех выделенных групп были исследованы мотивы деятельности в социальных сетях.

Как видно на рисунке 1, мотивы потребительской группы занимают первые позиции в иерархиях респондентов групп «проблемные» и «нереализованные». В тоже время у респондентов группы «ситуативные» возглавляет иерархию мотив взноса, что на фоне высоких показателей вовлеченности и виртуальности, характеризует желание респондентов делиться новой информацией со всеми пользователями Сети. Вторая позиция закреплена за мотивом репликации, что свидетельствует о наличии нескольких аккаунтов у респондентов и желании общения. Эти мотивы относятся к группе творческих. В группе «творцы» возглавляет иерархию мотив репликации, выражающийся в стремлении к созданию новых страниц, героев, ролей. При этом респонденты группы охотно делятся своими находками с другими пользователями. Контент их страницы обновляется довольно часто. Для этих пользователей важно наличие собственных границ, которые они не дают пересекать «чужим». Им нужно место и время для творчества. В данном случае их стремление к одиночеству – это осознанное стремление к уединению.

В иерархии «адекватных» первую позицию занимает мотив личного пространства. Следует отметить, что у респондентов этой группе выражены все виды мотивов.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать следующие **выводы**:

1. Феномен сетевого одиночества личности представляет набор сложных эмоциональных и поведенческих паттернов и проявляется через виртуальность и вовлеченность в сетевую деятельность творческой или потребительской направленности.

2. В сетевом взаимодействии можно выделить несколько групп пользователей с разными уровнями субъективного переживания одиночества: проблемные, ситуативные, нереализованные, адекватные, творцы. Основаниями для выделения групп стали уровни субъективного переживания одиночества, его форма, показатели вовлеченности и виртуальности, а также ведущие мотивы деятельности в интернет-пространстве.

#### АННОТАЦИЯ

В статье анализируются особенности переживания одиночества в социальных сетях. Автор обращает внимание на то, что люди по-разному переживают одиночество в Сети. В статье представлены результаты анализа психологических особенностей личности с различными уровнями одиночества в Сети. В исследовании принимали участие 123 интернет-пользователя в возрасте от 18 до 45 лет.

**Ключевые слова:** одиночество, мотивы, социальная сеть, вовлеченность, виртуальность.

#### SUMMARY

The article analyses the peculiarities of experiencing loneliness in social networks. The author pays attention to the fact that people experience loneliness in different ways. The article presents the results of the analysis of psychological features of individuals with different levels of loneliness on the web. The study involved 123 Internet users aged 18 to 45.

**Keywords:** loneliness, motives, social network, involvement, virtuality.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К. А. Человек в меняющемся мире // Психология личности в условиях социальных изменений. – М.: Ин-т психологии РАН, 1993. – С. 4–20.

2. Бакалдин С. В. Эмоциональные особенности переживания одиночества // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2008. – № 3. – С. 229–233.



3. Заворотных Е. Н. Особенности взаимосвязи одиночества и депрессии // Вестник Санкт-Петербургского университета. Сер. 12. – 2008. – Вып. 2. – С. 286–293.
4. Ишанов С. А., Осин Е. Н. Наедине с собой: уединение и одиночество // Человек. – 2019. – № 3 (30). – С. 165–18.
5. Каштанова О. В. Актуальность изучения социального одиночества // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 3. – С. 318–320.
6. Колесникова Г. И. Одиночество: экзистенциальный смысл одиночества как стиля жизни [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал – 2014. – № 8-1 (27). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/odinochestvo-ekzistentsialnyy-smysl-odinochestva-kak-stilya-zhizni> (дата обращения: 13.11.2022).
7. Корчагина С. Г. Генезис, виды и проявления одиночества. Монография. – М.: МПСИ, 2005. – 196 с.
8. Лучинкина А. И. Специфика мотивации интернет-пользователей/ А.И. Лучинкина // Перспективы науки и образования. – 2014. – № 6. – С. 105–109.
9. Михайлова А. И. Осмысление феномена одиночества как социального явления [Электронный ресурс] // Учёные записки ЗАБГУ. Серия: Философия, социология, культурология, социальная работа. – 2013. – №4 (51). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osmyslenie-fenomena-odinochestva-kak-sotsialnogo-yavleniya> (дата обращения: 13.11.2022).
10. Миоскович Б. Одиночество: междисциплинарный подход // Лабиринты одиночества; сост., общ. ред. и предисл. Покровский Н. Е. – М., 1989. – 145 с.
11. Неумоева Е. В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Тюмень, 2005. – 23 с.
12. Пузанова Ж. В. Феномен одиночества: подходы к определению // Хабаршы. Вестник. Серия «Социологические и политические науки». – Алматы, Казахский национальный педагогический университет им. Абая, 2008. – № 3 (23). – С. 37–42.
13. Реуцкий М. В. Социальные сети: парадокс зависимости и квазиобщения [Электронный ресурс] // Пси-фактор. – URL: <http://psy-fac-tor.org/lib/web-4.htm> (дата обращения: 16.03.2015).
14. Слободчиков И. М. Современные исследования переживания одиночества // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 3. – С. 27–34.
15. Токарева М. Н. Теоретические основы изучения проблемы одиночества и ее взаимосвязь с общением в социальных сетях // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология. – 2015. – № 11. – С. 129–135.
16. Худякова И. С., Тудупова Т. Ц. Особенности проявления одиночества в подростковом возрасте // Вестник Бурятского государственного университета. – 2009. – Вып. 5: Психология, социальная работа. – С. 135–141.
17. Чудова Н. В. Особенности образа «Я» жителя Интернета // Психологический журнал. – 2002. – Т. 22. – № 1. – С. 113–117.
18. Цой Н. А. Феномен интернет-зависимости и одиночество // Социологические исследования. – 2011. – № 12 (332). – С. 98–108.
19. Шагивалеева Г. Р., Борисова О. В., Игнатъева А. А. Взаимосвязь акцентуаций характера и интернет-зависимого поведения у подростков // Международный журнал экспериментального образования. – 2014. – № 6-1. – С. 75–75.
20. Шахматов Н. В. Социально-психологические аспекты проблемы одиночества в современном обществе // Журнал социальной работы. – 2013. – № 3. – С. 85–88.
21. Швалб Ю. М., Данчева О. В. Одиночество: социально-психологические проблемы. – К.: Изд-во «Украина», 2007. – 270 с.
22. Янг К. Диагноз – Интернет-зависимость [Электронный ресурс]. – URL: <http://cyberpsy.ru/articles/young-internet-addiction/> (дата обращения: 22.03.2022).





## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ



А. В. Донцов

УДК 159.9.01

## ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЗНАЧЕНИЯ РЕЛИГИИ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ

**Введение.** Характерной особенностью современного общества является аксиологическая неопределенность. Процессы глобализации и взаимопроникновения культур, динамика общественного развития привели к тому, что одновременно представлено невероятно большое количество различных социокультурных образцов, идеалов личностного развития. В России этот феномен усугублен радикальными изменениями государственного строя и кризисами, неоднократно имевшими место за последние сто лет и сопровождавшимися сменой идеологических и ценностных оснований [10].

С одной стороны, такая ситуация предоставляет большую свободу выбора вектора личностного становления. С другой стороны, она ведет к увеличению количества тревожных состояний, вызванных отсутствием более-менее четких жизненных ориентиров и смыслов, к росту количества межличностных конфликтов, вызванных столкновением разных субкультур и идеологий, к росту рисков внутриличностных конфликтов, которые могут возникать из-за непоследовательного, диффузного формирования собственной системы ценностей, когда человек пытается руководствоваться противоречащими друг другу ценностями, образно выражаясь, усидеть на двух стульях.

**Формулировка цели статьи, ее актуальность.** Довольно важную роль в формировании индивидуальной системы ценностных ориентиров играет наличие положительных примеров, образцов. В качестве одного из таких традиционных образцов выступает религия. В то же время это далеко не единственный ориентир в современном обществе. Однако, несмотря на спад религиозности в нашей стране, связанный



с политическими и идеологическими перипетиями XX века, ее востребованность вновь велика. Около 70 % населения России причисляют себя к той или иной религии, причем с 60-х годов XX века это число возросло примерно в четыре раза. А в целом люди, являющиеся приверженцами какой-либо религии, составляют по разным оценкам 80–90 % всего населения мира. Например, в США от 70 % до 97 % людей считают себя религиозными. Но в психологической науке на сегодняшний день не существует единого понимания особенностей влияния религии на личностные качества человека, равно как и основных движущих факторов обращения к той или иной религии. Поэтому представляется важным проведение анализа основных, наиболее распространенных подходов к психологической роли религии, исследование личностных особенностей религиозных людей.

#### **Изложение основного материала статьи.**

Анализ психологических теорий религии и религиозности необходимо начать с работ З. Фрейда. По его мнению, роль и функции религии в жизни современных людей заключаются в создании относительного внутриспсихического комфорта, сходного по своим механизмам с невротическими навязчивостями – здесь люди так же при помощи повторения одних и тех же регламентированных действий пытаются снизить психоэмоциональное напряжение. Отличие в том, что при невротическом наборе действий, как правило, формируется индивидуально, в зависимости от истории жизни человека, тогда как религия предлагает человеку уже существующий. «Религия <...> навязывает всем в равной степени свой путь достижения счастья и защиты от страданий. [Этот путь] состоит в умалении ценности жизни и в иллюзорном искажении реальной картины мира – его предпосылкой является запугивание интеллекта» [14, с. 11]. З. Фрейд настроен довольно скептически, делает особый акцент на присутствии многим религиям аскетизма, призыве к ограничению чувственных наслаждений в пользу духовного развития (весьма низко оцененного данным автором). И лишь незначительный позитивный

эффект, с точки зрения классического психоанализа, присутствия религии и ее влиянию на психику человека – он заключается в некоторой помощи защитным психологическим механизмам, экономии сил, поскольку, являясь массовым невротом, религии «...удается спасти многих людей от индивидуального невроза» [14, с. 11].

В противовес З. Фрейду, многие авторы в своих работах отмечали ряд позитивных в психологическом плане аспектов обращения человека к религии. Если в классическом психоанализе распространена точка зрения, что размышления о смысле жизни могут являться индикатором психического нездоровья, то логотерапия (или терапия смыслом) имеет в качестве основополагающего тезиса, высказанного ее основателем, В. Франклом, то, что потеря смысла в жизни, в происходящем, в словах и делах людей становится *причиной* серьезных нарушений. И те пути, которые помогают людям найти столь важный для них смысл, соответственно, становятся очень значимыми. Религия, по мнению В. Франкла, является одним из таких путей, к тому же довольно известным и эффективным. Он пишет: «Очевидно, что вера в сверхсмысл – как в метафизической концепции, так и в религиозном смысле Провидения – имеет огромное психотерапевтическое и психогигиеническое значение» [13, с. 78].

Один из видных представителей гуманистической психологии, А. Маслоу, указывает, что сама по себе религия может служить подтверждением естественности и врожденного характера стремления людей к самоактуализации. Он делает такой вывод на том основании, что мировые религии предлагают во многом совпадающий перечень тех качеств, устремлений, на которые должен ориентироваться человек в своей жизни, и этот список соответствует особенностям самоактуализирующейся личности [9]. И наоборот, наличие таких ориентиров в религиозных системах, их позитивный вектор, могут свидетельствовать о важной роли религии в обществе. Также религия зачастую служит одним из источников получения людьми так называемых пиковых переживаний, имею-



щих большое значение для психологического благополучия людей, так как, по мнению А. Маслоу, «во время пиковых переживаний и как последствие у людей возникает характерное чувство счастья, успеха, избранности» [8, с. 74]. Эти переживания могут способствовать формированию особого восприятия мира, «как исполненного красоты и добра» [8, с. 74], а также особого, трепетного и восторженного отношения по отношению к религии, если именно она способствовала их возникновению.

Другой известный представитель гуманистического направления, Г. У. Олпорт, описал в своих работах два основных типа религиозности – интринсивную и экстринсивную. Тем самым он предположил, что мотивы обращения людей к религии можно разделить на две основные категории [16]. То есть интринсивная, или внутренняя религиозность, предполагает глубокую значимость для индивида религии самой по себе, обращение происходит ради самой религии. И напротив, при экстринсивной, или внешней религиозности, для человека более значимы другие, не связанные с религией категории, и он пытается использовать религию как инструмент или средство достижения, например, социального признания, влияния, или просто в поиске общения.

Следует отметить, что о похожих различиях в мотивации и траектории религиозной жизни писал еще У. Джеймс, в своей работе «Многообразие религиозного опыта», вышедшей в 1902 году. Он разграничивал, с одной стороны, того, для кого «религия создана <...> другими, передана ему традицией, ограничена твердо установленными формами и держится косностью привычки» [3, с. 25] и с другой – люди, «для которых религия не простая житейская привычка, а скорее остро-лихорадочное душевное состояние» [3, с. 25]. Попытка игнорировать указанные различия, чрезмерно упростить рассматриваемый феномен, как раз и может служить причиной радикальных расхождений в результатах исследований, проводимых разными авторами.

Признание важности роли религии в психологическом состоянии человека, общества,

ее позитивного влияния характерно также для многих отечественных авторов, в том числе тех, кого причисляют к так называемому духовноориентированному направлению в психологии. Объединяет позиции данных авторов то, что основанием для теорий, для понимания сущности человека и его личностных особенностей, по их мнению, должно быть религиозное, христианское мировоззрение и миропонимание. По их мнению, игнорирование или недооценка духовного пласта бытия человека неизбежно приводит к уплощению и примитивизации, В. В. Козлов отмечает, что «Попытка свести психическое бытие к ее низшему уровню, материи, особенно неприятным образом сказалась на психологии, которая сначала потеряла свой дух, затем свою душу, затем свой разум» [6, с. 19].

Говоря о влиянии религии на личностное развитие человека, Т. А. Флоренская отмечает следующее: «Язык религии – это способ культивирования и развития духовной жизни. Церковь является школой духовного становления: таинства Церкви реально приобщают человека к Богу и выявляют в нем образ Божий. Такой человек находится в диалоге со своим духовным «Я»» [11, с. 41]. Б. С. Братусь, уточняет, что не само посещение церкви делает человека более духовно возвышенным и нравственно развитым, и происходит это не автоматически и не моментально. Необходимо внутреннее усилие и внутреннее принятие сути, идеалов христианского (в данном случае) вероучения, а Бог, то есть «то, что вне и выше человека» [2, с. 16] становится ориентиром и движущей силой развития. Т. А. Флоренская указывает, что именно в религии человек обретает, познает свой вектор духовного развития [12].

Подобные идеи представлены и у К. Г. Юнга, который писал: «Роль религиозных символов как раз и заключается в том, чтобы сделать жизнь людей осмысленной» [15, с. 56], и для современных зарубежных исследований, указывающих, например, что «...многие люди воспринимают религию как исчерпывающий источник личных смыслов» [18] или что «Религиозные субъекты часто понимают собственное поведение как удовлетворяющее высшую, трансцендентную цель» [17, с. 329].



Вполне вероятно, что отмеченные выше возможности, ассоциируемость религии с большей осмысленностью жизни, указанием векторов личностного развития являются одним из факторов обращения к ней, возможно неосознаваемым фактором. Поиск проверенного поколениями пути духовно-нравственного становления, выхода за рамки обыденности и потребительства, нежелание упрощать и уплощать свою жизнь может приводить человека к религиозному обращению, в большей или меньшей степени. По мнению Е. Ю. Коржовой, «Личность <...> в рамках религиозно-философских догм православной церкви <...> характеризуется наиболее целостно» [7, с. 455]. Эта целостность определяется следующими критериями: «широта охвата границ бытия», «гармоничность жизненного творчества-адаптации и внутренней-внешней ответственности», «наличие нравственного идеала», понимание личности как абсолютной ценности.

Отмеченное выше согласуется с принципами метасистемного подхода в психологии, как указывал А. В. Карпов, «чем в большей степени система включена в метасистему и согласована с ней, тем выше ее адаптивность и сложность. Но достичь этого она может, по видимому, лишь в том случае, если в ее собственной структуре будет представлен соответствующий уровень – уровень, обеспечивающий такое включение, то есть опять-таки метасистемный уровень» [5, с. 227]. Соответственно, если мы традиционно рассматриваем личность как систему, то религия и – далее – мир Духа и Божественного, выступают как предельный вариант метасистемы, с учетом их всеобъемлющести. И с этих позиций включенность системы в метасистему может быть понята как приобщение человека к религии, его «воцерковление», участие в религиозной жизни и обрядах. Тогда под метасистемным уровнем мы понимаем личностную религиозность как качество, формирующееся в зависимости от индивидуальной специфики такого приобщения. И поскольку «...чем более полным, адекватным, а в идеале – «изоморфным» [метасистемный уровень] будет по отношению к

объективной реальности, тем лучше для всей системы – психики» [5, с. 233], то в наибольшей степени эффекты позитивного влияния религии на качество психической жизни будут видны (в зависимости от степени ее интериоризации) предположительно – у обладающих интринсивным типом религиозности, как его описывал Г. У. Олпорт.

Для проверки такого предположения было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 200 человек обоих полов, средний возраст испытуемых составил 22 года. Базу исследования составили ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», православные церковь Рождества Иоанна Предтечи и церковь в честь иконы Божией Матери Знамение-Абалацкая, католические храм Святых Апостолов Петра и Павла и Кафедральный собор Преображения Господня, участники групп православной молодежи в социальной сети «ВКонтакте». Была использована батарея методик, направленных на диагностику преимущественно ценностно-нравственной сферы личности: Самоактуализационный тест Э. Шострома (в адаптации Л. Я. Гозмана и др.), Тест-опросник уровня религиозности (Ю. В. Щербатых и др.), Шкала религиозной ориентации Г. У. Олпорта и Д. М. Росса, Методика диагностики парциальных позиций интернальности – экстернальности личности (Е. Ф. Бажина, Е. А. Гольянкиной, А. М. Эткинды), Диагностика полимотивационных тенденций в «Я-концепции» личности С. М. Петровой, Определение жизненных ценностей личности (Must-тест) (П. Н. Иванова, Е. Ф. Колобовой), Методика диагностики ценностных ориентаций Ш. Шварца (в модификации А. Л. Лихтарникова), Методика исследования макиавеллизма личности (В. В. Знакова), Методика исследования ценностно-смысловой сферы личности «Четыре вопроса» (Н. Я. Большуновой).

В результате применения ряда методов математической статистики было определено, что совокупность таких поведенческих паттернов, как частота посещения храма, участие в Цер-



ковных Таинствах, молитвенная практика, чтение религиозной литературы и т.п., соответствуют выраженной личностной религиозности, сформированной внутренне религиозной позиции. Подробно эти результаты изложены в предшествующих публикациях [1; 4]. Это позволило разделить совокупную выборку на две равные группы, в зависимости от степени приобщения к религии и особенностей личностной религиозности. Первую группу составили испытуемые, часто посещающие церковь, участвующие в таинствах, читающие религиозную литературу с выраженной интринсивной религиозностью (по методике Олпорта-Росса), а вторую – испытуемые, редко посещающие церковь, почти не участвующие в обрядах и отличающиеся невыраженной религиозной позицией. Был выявлен также ряд отличительных особенностей ценностно-смысловой сферы, связанных с некоторыми аспектами личностной религиозности.

Наконец, при помощи вычисления индексов когерентности (ИКС), дифференцированности (ИДС) и организованности (ИОС) была исследована структура ценностно-смысловой сферы испытуемых, принадлежащих к первой и второй группе. Вычисления проводились через построение корреляционных таблиц для каждой из выделенных групп с использованием статистического пакета, включенного в многофункциональную диагностическую систему Psychometric Expert. Затем был осуществлен подсчет суммы значимых положительных и отрицательных корреляционных связей. Результат представлен в таблице 1.

Таблица 1

**Исследование структуры ценностно-нравственной сферы личности испытуемых с выраженной и невыраженной религиозностью**

	Г1 (выраженная религиозность)	Г2 (невыраженная религиозность)
ИКС	620	563
ИДС	219	297
ИОС	401	266

**Выводы.** Таким образом, был проведен анализ некоторых представлений о психологической сущности и роли религии, представленных в научной литературе. Авторская позиция, опирающаяся на работы ключевых представителей экзистенциально-гуманистического и духовно ориентированного направлений в психологии и заключающаяся в признании важной роли религии в формировании личностных смыслов и ценностей, ее значительного психогигиенического эффекта подтверждается материалами эмпирического исследования и проведенной математической обработкой. В структуре ценностно-смысловой сферы выявлен ряд личностных особенностей религиозных индивидов, по сравнению с нерелигиозными. Поскольку ценностно-смысловая сфера является ядерной структурой в системе личностных качеств, ее отличия носят существенный характер. В том числе ценностно-смысловая сфера испытуемых с выраженной религиозностью имеет более целостный, согласованный и гармоничный характер, соответственно рассматриваемая сфера личности у испытуемых с невыраженной религиозностью более диффузна и противоречива. Вполне логичным представляется вывод, что религиозное обращение действительно может вносить гармонизирующее влияние, в том числе благодаря наличию особого, четко выраженного (но при этом направленного на неизмеримо далекую от человека цель) вектора личностного становления. Эти смыслообразование и гармонизация являются и следствием приобщения человека к религии, и одной из возможных целей.

**АННОТАЦИЯ**

В статье проводится анализ различных психологических подходов к пониманию феноменов религиозности и религии, причин обращения к ней людей. Рассматриваются точки зрения как классических, так и современных авторов по этому вопросу. На материале проведенного эмпирического исследования показаны некоторые отличия ценностно-нравственной сферы людей с выраженной религиозностью от людей с невыраженной религиозностью.



**Ключевые слова:** психология религии, религиозность, ценностная сфера.

#### SUMMARY

The article analyzes various psychological approaches to understanding the phenomena of religiosity and religion, and the reasons why people turn to it. The points of view of both classical and modern authors on this issue are considered. Based on the material of the conducted empirical research, some differences in the value and moral sphere of people with shaped religiosity from people with non-shaped religiosity are shown.

**Key words:** psychology of religion, religiosity, value sphere.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Большунова Н. Я., Донцов А. В. Особенности ценностно-смысловой сферы у разных типов религиозной личности // Современные проблемы клинической психологии и психологии личности: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – 2017. – С. 154–162.
2. Братусь Б. С. Психология. Нравственность. Культура. – М.: Менеджер, Роспедагентство, 1994. – 60 с.
3. Джеймс У. Многообразие религиозного опыта. – М., Наука, 1993. – 432 с.
4. Донцов А. В. Современное состояние религиозности как личностного качества // Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал». – 2013. – № 3. – С. 251–257.
5. Карпов А. В. Психология деятельности: В 5 т. – М.: РАО, 2015. – Т. I: Метасистемный подход. – 546 с.
6. Козлов В. В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. – М. МАПН, 2018 – 328 с.
7. Коржова Е. Ю. Путеводитель по жизненным ориентациям: Личность и ее жизненный путь в художественной литературе. – СПб.: Общество памяти игумении Таисии, 2004. – 480 с.
8. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. Религии, ценности и пик-переживания. – М.: Эксмо, 2002. – 272 с.
9. Маслоу А. Психология бытия. – М.: «Рефл-бук»; К.: «Ваклер» 1997. – 304 с.
10. Пономарева Е. Ю. Ценностные ориентации в структуре индивидуальности обучающихся высшей школы // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2022. – № 2 (58). – С. 149–153.
11. Флоренская Т. А. Диалоги о воспитании и здоровье: Духовно ориентированная психотерапия // Духовно-нравственное воспитание. – Школьная пресса, 2001. – № 3. – 96 с.
12. Флоренская Т. А. Слово и молчание в диалоге [Электронный ресурс]. – URL: <http://dusha-orthodox.ru/biblioteka/florenskaya-t.a.-slovo-i-molchanie-v-dialoge.html> (дата обращения: 01.12.2022).
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
14. Фрейд З. Психоанализ. Религия. Культура. – М.: Владос, 1998. – 490 с.
15. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М.: Ренессанс, 1991. – 304 с.
16. Allport G. W. The Person in Psychology. – Boston: Beacon Press, 1968. – 514 p.
17. Loveland M. T., Sartain E. Religion: A Transcendent Motivation Approach [Электронный ресурс]. – URL: <http://web.lemoyne.edu/~lo-velam/Transcend.pdf> (дата обращения: 01.12.2022).
18. Silberman I. Religion as a Meaning System: Implications for the New Millennium // Journal of Social Issues. – Vol. 61. – No. 4. – 2005. – pp. 641–663.





А. В. Глазман, Е. И. Поротникова

УДК 159.922.63

## СМЫСЛОЖИЗНЕННЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЛЮДЕЙ ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

**Ж**изненный путь человека – это процесс формирования и развития личности в определенном обществе, эпохе и поколении. Вместе с тем фазы этого пути датируются историческими событиями, изменениями образа жизни и системы отношений, суммой ценностей и программой человека – целями и смыслом жизни, которыми личность владеет. Выявление особенностей смысложизненных ориентаций стало в последнее время актуальной проблемой философии, психологии и социальной педагогики. С проблемой смысла жизни сталкивается практически каждый человек. В течение жизнедеятельности складываются представления о смысле жизни и формируются различные смысложизненные ориентации. У взрослых людей существует определенный опыт и вопрос смысла жизни, его понимания становится наиболее значимым. В течение «третьего возраста» возникает ряд проблем, которые волнуют пожилого человека: «Как я прожил свою жизнь, чего добился, для чего я живу и с какой целью, к чему я стремлюсь, что меня ожидает впереди»? Эти вопросы вызывают волнение, тревогу, сомнения, порой раздражительность, агрессивность, апатию и другие эмоции.

Целью статьи является теоретико-методологический анализ проблемы формирования смысложизненных ориентаций у людей пожилого возраста.

В отечественных концепциях общетеоретические основы смысложизненных ориентаций раскрываются в работах Л. С. Выготско-

го, А. Н. Леонтьева, В. Н. Мясищевой, С. Л. Рубинштейна, Б. Д. Эльконина. Социально-психологические аспекты личности пожилого возраста разрабатываются в трудах Б. Г. Ананьева, А. А. Бодалева, Н. В. Кузьминой, А. Е. Личко, В. Г. Маралова, в которых выявляется сущность основных особенностей «третьего возраста», раскрывается характер и особенности стадийных изменений пожилого человека как личности, которые прослеживаются через изменение структуры самосознания в его различных проявлениях: самооценки, личностной рефлексии, требований к себе и другим, мотивах, идеалах, интересах. Теме смысложизненных ориентаций посвящено большое количество научных трудов отечественных и зарубежных ученых: В. Франкла, В. С. Братуся, В. Г. Алексеевой, Т. В. Корниловой, С. С. Бубновой, Г. Л. Будинайте, В. Э. Чудновского, А. А. Волочкова, Д. А. Леонтьева, которые своеобразно описывали сущность, структуру и функции смысложизненных ориентаций. Несмотря на значительное количество исследований проблема формирования смысложизненных ориентаций людей пожилого возраста остается мало изученной проблемой философии, социологии, психологии и педагогики.

Старение населения – наиболее характерное демографическое явление современной эпохи, которое обусловлено факторами, включающими особенности воспроизводства населения, интенсивность и направленность миграции населения, санитарно-демографических последствий войн. Старение человека – процесс закономерный, биологический и социальный, который наблюдается во всем материальном мире. Многие законы старения общие и для физических объектов, и для биологических. Было бы неправильно представлять процесс старения как простое накопление усталости, изнашиваемости, присущие биологическим объектам, в т. ч. человеку. И, как отмечают ученые, этот процесс свойственен процессу самовосстановления – на смену потерянным элементам и функциям приходят новые элементы [7, с. 7]. В связи с этим старение можно представить, как процесс необратимых струк-



турных изменений в живом организме, сопровождающийся постепенным снижением функций человека, нарушающий адаптацию человека к окружающей его среде на определенном этапе жизнедеятельности индивида.

В соответствии с классификацией, принятой Всемирной организацией здоровья и геронтологической ассоциацией, к пожилым относятся люди в возрасте 60–74 лет, к старикам – 75–90 лет, к долгожителям – старше 90 лет [9].

К основным проблемам пожилого возраста относятся следующие:

- ограничение жизнедеятельности пожилых людей: наиболее острая и болезненная проблема, с которой сталкиваются многие члены общества, достигшие пожилого возраста и вынужденные в силу возрастных особенностей отказаться от многих привычных социальных ролей и статусов;

- выключение пожилого человека из активной жизнедеятельности и изменение характера его взаимоотношений с окружающими людьми;

- резкое снижение социального статуса пожилого человека в обществе;

- наличие большого количества свободного времени и качественное изменение его наполнения [21].

Таким образом, определяя возрастные границы и характеризуя категорию пожилых людей как социальную и социально-демографическую группу населения, необходимо принимать во внимание возрастные особенности внутри данной группы людей. Изменение социального статуса человека в старости вызвано трансформацией смысложизненных ценностных ориентиров, самого образа функционирования и общения, а также возникновением различных затруднений как в социально-бытовой, так и в психологической адаптации к новым жизненным условиям, диктует необходимость выработки и реализации специфических подходов, форм и методов социальной работы с пожилыми людьми. Тенденция роста численности пожилых людей требует коренного изменения социальной политики в отношении этой наиболее социально незащищенной категории общества.

Практический опыт свидетельствует о том, что пожилые – это очень разные люди. Среди них есть здоровые и больные; проживающие в семьях и одинокие; довольные уходом на пенсию и жизнью и несчастные, отчаявшиеся в жизни; малоактивные домоседы и жизнерадостные, оптимистически настроенные люди, занимающиеся спортом, ведущие активный образ жизни. Можно согласиться с мнением В. В. Бахарева, который писал, что с «переходом в категорию пожилых людей пенсионеров, зачастую коренным образом изменяется не только взаимоотношения человека и общества, но и такие ценностные ориентиры, как смысл жизни, счастье, добро и зло и другое. Меняется и сам образ жизни, распорядок дня, цели и задачи, круг общения» [3, с. 187].

Ученые в области социологии отмечают, что с возрастом изменяется ценностная иерархия самооценок пожилых людей, которые уделяют меньше внимания своей внешности, зато больше – внутреннему и физическому состоянию. У них трансформируется временная жизненная перспектива. Уход в прошлое типичен лишь для глубоких стариков, остальные больше думают, говорят о будущем. В сознании пожилого человека ближайшее будущее начинает преобладать над отдаленным, другими становятся личные жизненные перспективы. Ближе к старости время кажется более быстротекущим, но менее заполненным важными и значимыми различными событиями. При этом люди, активно участвующие в жизни, уделяют больше внимания будущему, а пассивные – прошлому. О. Б. Дарвиш описывал этот период как тяжелый, поскольку ожидания общества к людям этого периода обычно ниже, чем к более молодым – это деморализует пожилых, особенно тех, кто полон сил [12, с. 164]. В пожилом возрасте постепенно теряется связь с коллегами по работе, в силу физических возможностей мобильность становится меньше, труднее даются длительные поездки и общение с родственниками, уходят из жизни близкие люди, поэтому пожилой человек все чаще отдален от других, остается один и старится одиноко, искусственно замедляет ритм собственной жизни и, таким образом, косвенно подтверждают социальные ожидания [23, с. 126–129].



И как справедливо считает С. де Бовуар, в первую очередь старость – это биологический феномен, который сопровождается серьезными психологическими изменениями. Многие исследователи рассматривают старость как совокупность потерь или утрат – экономических, социальных, индивидуальных, которые могут означать потерю автономии в этот период жизни. С другой стороны, это своего рода кульминационный момент аккумуляции опыта и знаний, интеллекта и личностного потенциала пожилых людей [5]. К. А. Боженкова отмечала, что пожилые люди постепенно отделяются от социума и полностью эмоционально изолируются. Такое осознанное поведение приводит к раннему старению, т. е. человек стареет психологически быстрее, чем биологически и физически. Долгожители отмечают, что всю свою жизнь были нужны и востребованы в своей семье, обществе, не ощущали чувства одиночества, у них не было экзистенциального вакуума, была цель в жизни [6, с. 130–132].

Физиологические изменения в пожилом возрасте сопровождаются изменениями в различных сферах. Так, к общим физиологическим изменениям организма пожилого человека можно отнести:

– снижение функций организма, нарушение работы внутренних органов, тканей; слабеют мышцы, истончаются кости, болят суставы, ухудшается зрение и слух;

– наличие хронических заболеваний: по утверждению медиков, пожилые, старые люди имеют не менее пяти недугов с хроническим течением, которые сопутствуют и усиливают друг друга. Кроме этого, происходит частое обострение хронических болезней, вследствие ослабления эндокринной, иммунной систем, нарушения обменных процессов;

– развитие характерных для этого возраста заболеваний: склероза, старческого амилоидоза, гиперплазии предстательной железы, остеопороза, деменции.

Через физиологическое старение, а именно – ухудшение биологических функций организма, оказывается влияние на психологический компонент старения. Психологическое

старение представляет собой ощущение старости, то, как человек относится к процессу своего старения и сравнивает себя с другими людьми. Физиологическое старение способно ускорить психологическое состояние пожилого человека, и наоборот, его стабилизировать [15, с. 55]. В связи с этим физиологи и психологи отмечают, что важным является то, какой образ жизни и мыслей ведет человек на протяжении всей жизни, вырабатывая свой оригинальный путь развития и старения.

Таким образом, пожилой возраст имеет свои особенности. Старость приносит с собой изменение привычных жизненных стандартов, болезни, тяжелые душевные и нравственные переживания. Достаточно часто пожилые люди оказываются на «обочине жизни». Речь идет не только о материальных трудностях, которые играют существенную роль, сколько о трудностях психолого-эмоционального характера. Уход на пенсию, потеря близких и друзей, сужение круга общения и сфер деятельности – все это ведет к обеднению жизни, уходу из нее положительных эмоций, чувству одиночества и невостребованности. Поскольку ситуация такова, что с ростом продолжительности жизни и снижением рождаемости значительную часть населения составляют люди пожилого возраста, следовательно, есть необходимость специальной организации помощи пожилым людям страны [13, с. 138].

Специалисты в области социальной работы отмечают, что существует актуальная потребность рассматривать важные культурно-социальные факторы: особенности процесса старения, экономическое положение пожилых в обществе, стратегические знания, работоспособность, взаимную зависимость, традиции и религию. Одним из важных экономических факторов смысложизненных потребностей пожилых людей является владение собственностью и необходимыми доходами – это то, на чем держится уверенность пожилого человека, а если ее нет, то пожилой человек часто теряет уверенность в своем безбедном существовании, попадает в угнетенную группу и целиком зависит от благотворительности общества.



Таким образом, финансовые доходы (денежные средства), собственность является основой в обеспечении независимости и безопасности пожилого человека [2, с. 15].

Характеризуя положение людей пожилого возраста в обществе, исследователи (В. Альперович, М. Э. Елютина, А. Г. Лидерс) отмечают, что оно заметно ухудшилось со второй половины XX века: в обществе начало исчезать уважение к возрасту, уступая место равнодушию, негативному отношению к пожилым людям. Такому положению дел, в определенной степени, способствует усиленная пропаганда средствами массовой информации молодежной субкультуры с одновременным навязыванием пожилым людям роли общественного балласта, что на самом деле не соответствует действительности. Еще одним из важных факторов экономического и социально-культурного положения пожилого человека в обществе является изменение его статуса в семье. Социально-экономическая нестабильность в обществе привела к тому, что пожилые люди ищут защиту только в семье.

Таким образом, характеризуя положение пожилых людей в современном обществе, часто используется понятие «образ жизни» как система видов жизнедеятельности данной социальной группы, определяемой социально-экономическими условиями их жизни: трудом, бытом, общественной жизнью и культурой. Образ жизни пожилых людей складывается и из других показателей, сопряженных с данными уровня и качества их жизни. Уровень жизни – экономическая категория, выражающая степень удовлетворения материальных и культурных потребностей пожилых людей, обеспеченности потребительскими благами, которые характеризуются преимущественно количественными показателями (размер пенсии, объем реального потребления благ и услуг, уровень потребления продовольственных и непродовольственных товаров, жилищные условия). Качество жизни – категория социологическая, свидетельствующая об удовлетворении материальных и культурных потребностей пожилых людей (качество питания и одежды, комфортность жилья, структура расселения и т. д.) [4, с. 53–55].

С целью осмысления смысложизненных ориентаций у людей пожилого возраста попытаемся описать их направленность по отношению к себе и социуму. Так, ученые в области социологии и психологии отмечают, что для пожилого человека характерен консервативный взгляд на окружающий мир. Такая особенность отрицательно сказывается на психологической адаптации человека на меняющиеся нормы морали. Это приводит к частой критике условий и принципов современной жизни. Рассматривая жизненные позиции пожилых людей, можно выделить следующие формы:

– конструктивную, приверженцами данной позиции являются спокойные и уравновешенные люди, которые удовлетворенно относились к жизни на каждом ее этапе. Как правило, им удается сохранить веселый нрав и в более преклонном возрасте. Такая позиция приводит к естественному восприятию старости. Благодаря тому, что престарелые не делают трагедию из-за каждого заболевания, им легче найти контакт с окружением;

– зависимую, которая проявляется у пожилых, не доверительно относившимся к себе на протяжении всей жизни. Такие люди продолжают и в преклонном возрасте вести пассивный образ жизни, требуя у окружения сочувствия и сострадания. Пожилые, входящие в категорию «зависимых», играют роль обиженных и несчастных;

– защитную, позиция которой характерна тем людям, которые ведут замкнутый образ жизни, не подпуская к себе чужих и близких людей, желающих помочь. Из-за сильно выраженной ненависти к естественному старению пожилые начинают вести активный образ жизни, держаться за свою должность на работе. Это позволяем им в их собственных глазах оставаться значимыми и независимыми от чужой помощи;

– враждебную, при которой пенсионеры винят во всех своих «бедах» окружающих. Такая позиция заставляет людей быть подозрительными, относиться ко всему с недоверием. К старению люди с «враждебной» позицией также относятся с отвращением, поэтому стремятся зацепиться за работу или другую деятельность;



– враждебную к себе и своей жизни. К такой позиции склонны люди, которые имеют депрессивный склад характера. Они не имеют интересов и желания чего-либо достичь. Люди ощущают себя одинокими и ненужными, поэтому приближение смерти они ждут, чтобы избавиться от своих «мучений».

Вместе с тем отметим, что психическое старение людей имеет свои закономерности. В психологии принято выделять четыре группы реакций в зависимости отношений к себе, окружающим людям и социуму:

– реакция на ощущения от телесных контактов. В преклонном возрасте значительно изменяются реакции организма – движения становятся более хаотичными и медленными, снижается реакция на сильные раздражители;

– реакция на изменение психических функций. У престарелого человека начинает хуже работать кратковременная память, снижается концентрация внимания, замедляется реакция психики на жизненные проблемы или бытовые задачи. Наличие одной из проблем отрицательно сказывается на самочувствии, снижает самооценку и интерес к общению;

– реакция на изменения в социальной (политической, экономической, культурной) области. Проявляется в нежелании отдаляться от прошлой профессиональной деятельности, в уменьшении интереса к окружающему миру. Кроме того, такая реакция может выражаться в чрезмерной заботе о здоровье – главное темой любой беседы являются лекарственные средства, заболевания и их методы лечения. Также одной из форм проявления реакции является сохранность жизни – в ежедневном круге общения находятся только близкие, доктора и сотрудники социальных служб;

– реакция, обусловленная навязчивыми мыслями о приближающейся смерти. Поскольку каждый человек обладает особым темпераментом, воспитывается в определенной культурной среде и имеет различные религиозные предпочтения, к факту смерти пожилые люди относятся по-разному.

Кроме психологических особенностей в структуре личности пожилых людей принято

также выделять психопатологические отклонения. На сегодняшний день насчитывается шесть этапов. Во время первого этапа важными остаются воспоминания об этапе взросления и взрослой жизни. Реальная жизнь незначительна и всегда игнорируется. Второй этап несет за собой снижение мозговой активности, которое проявляется в ухудшении памяти. Третий этап негативно сказывается на объективной оценке. Человек не может адекватно воспринимать и интерпретировать события, которые происходят с ним и его окружением. В период четвертого этапа отмечается беспомощное состояние, которое приводит к апатичному восприятию окружающего мира. Отклонение сказывается на осознании происходящего. Человек дезориентирован. Во время пятого этапа приходит в негодность мышечная ткань. Люди преклонного возраста теряют контроль над собственными жестами и мимикой. Шестой этап подразумевает полную беспомощность. Изменения, происходящие с людьми преклонного возраста, могут проявлять себя по-разному из-за индивидуальных особенностей не совсем здорового человека. На это могут влиять наследственные факторы, соматические заболевания, психологические стрессы или глубокие потрясения, а также другие моменты. В пожилом возрасте происходит изменение личности, и картина изменений чрезмерно насыщена. Пожилой человек ставит перед собой менее значимые, но по качеству более продуманные цели, старается тратить силы на досуг, спокойный отдых, общение с младшим поколением. Пожилой возраст – это время подведения итогов, размышлений о жизни, пройденном пути; оборачиваясь в прошлое, человек испытывает чувство удовлетворения от прожитой жизни, он спокойно смотрит в будущее, не боясь смерти. Если воспоминания о прошлой жизни вызывают разочарования, человек понимает, что время упущено, и много изменить, не получится, он начинает испытывать страх, разочарование и чувство бессилия.

Таким образом, у людей пожилого возраста снижается активность, изменяется ориентация с «общения» на «себя», ухудшается физи-



ческое самочувствие, снижается качество психологических процессов, изменяются интересы, приоритеты в жизни, меняется эмоциональный фон, повышается тревожность, появляются страхи, заостряются акцентуации характера. События, происходящие в повседневной жизни, приобретают иной смысл и оттенок, пересматривается их важность. Это приводит к снижению самооценки, недовольству собой и неуверенности в себе, своих возможностях. Тем не менее, старение и изменения, происходящие в этом возрасте, очень индивидуальны. У одного человека старость наступает быстро и глобально, у второго – постепенно и не так заметно для окружающих и самого человека.

Вместе с тем отметим, что в определенной степени позитивным фактором, отражающим изменения в структуре личности пожилых людей, является трансформация самооценки, определение изменений человеком своего «Я». В результате ряда исследований была выявлена зависимость благоприятной старости от представления человека о значимости себя и своей деятельности, формирующейся на протяжении всей жизни [14, с. 103]. В исследованиях отечественных ученых подчеркивается тот факт, что пожилой человек должен адаптироваться к происходящим изменениям и приспособиться к новой обстановке, поскольку изменение социального статуса требует время и привыкания. Постепенно человек начинает осознавать, что накопленные знания и умения, особенно профессиональные, могут оказаться актуальными и востребованными. Человек начинает пользоваться новыми ресурсами, адаптировав имеющиеся навыки под новую ситуацию жизнедеятельности, помогают в этой ситуации увлечения, широкий кругозор, коммуникативные навыки, имеющиеся интересы. Кроме этого, у пожилого человека есть большой запас жизненного опыта, раскрываются творческие способности, навыки решения конфликтных ситуаций, идентификации и интерпретации эмоциональных состояний. Таким образом, адекватная мобилизация резервов организма, разумное использование навыков и знаний пожилого человека способствует форми-

рованию смысло-жизненных ориентаций, препятствующих процессу неизбежного старения [11, с. 38–42].

Проблема развития смысло-жизненных ориентаций возникает практически у всех людей пожилого возраста. В. Франкл выделял в человеческой жизни три вида «смыслов», связанных с тремя видами ценностей: «ценности действия», «ценности переживания», «ценности отношения» и справедливо отмечал, что «вопрос о смысле жизни возникает не только в период созревания, он может быть обусловлен каким-нибудь потрясением или переживанием. И так же, как в юношеском возрасте, сомнения по поводу смысла жизни сами по себе не являются проявлениями болезни, так же и душевная нужда человека, мятущегося в поисках смысла, духовная борьба за него, не представляют собой ничего патологического» [24, с. 131].

По мнению Э. Эриксона, основной задачей на конечной стадии жизненного цикла является принятие человеком ценности прожитой жизни. Это становится возможным только в том случае, если на предыдущих стадиях жизни были успешно разрешены конфликты. Если же человек относится к своей жизни как к череде нереализованных возможностей и ошибок, то это может привести его к отращению к самому себе или недовольству всем вокруг. И то, и другое оборачивается утратой смысла жизни [25, с. 149].

По мнению ученых, ценностно-смысловые ориентации определяют центральную позицию личности и оказывают влияние на направленность и содержание социальной активности, общий подход человека к окружающему миру и самому себе, придают смысл и направление деятельности человека, определяют его поведение и поступки на протяжении всей жизни человека. Индивидуальные личностные смыслы характерны для каждого человека, формируют его отношение к изменяющимся условиям, в том числе к ухудшению физического состояния в пожилом возрасте. Существует реальная потребность человека в смысле жизни и стремление реализовывать эту потреб-



ность. Смысл позволяет человеку обеспечить полноту своей жизни. Попытки отказаться от себя, подчинение страху перед неизвестностью и неопределенностью приводит человека к потере контакта с «внутренним Я», утрате смысла и экзистенциальной тревоге.

В отечественной психологии проблема поиска смысла жизни рассматривается в различных контекстах. Так, С. Л. Рубинштейн смыслом человеческой жизни считал обретение значимости в глазах других людей. Согласно ему, смысл жизни определяется только в отношении содержания всей жизни человека с другими людьми: «Все вопросы, которые затрагивают мировоззрение, ответ на которые определяет то, как человеку жить, и в чем искать смысл жизни <...> совпадают в одном вопросе – о природе человека и его месте в мире». Объясняя психологические явления, он подчеркивал, что «личность выступает как единое связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние влияния. При этом смысл жизни личности как феномен складывается благодаря проявлению этих «внутренних условий» во внешнем мире» [22]. Личностные качества помогали достигнуть данного смысла жизни. Ю. Б. Гипперейтер считала смыслом жизни стремление к интеграции и координации мотивационной сферы личности [10].

В последние годы проблема смысложизненных ориентаций нашла широкое отражение в трудах Д. А. Леонтьева, который объединяет личностные характеристики и смысложизненные ориентации [16, с. 27]. Говоря о том, что аспекты смысложизненных ориентаций есть продукт личности, он уточняет, что иерархия личностных ценностей не постоянная и имеет изменчивую структуру, личностные качества в данной структуре имеют также изменчивую природу [17]. Согласно Д. А. Леонтьеву, личностные ценности обретают центральное положение, если у субъекта есть необходимые личностные качества. Так же стоит заметить, что личностные ценности имеют свойство проявляться во время прохождения конкретно-ситуативных мотивов [18]. Другими словами,

мотивообразование определенной деятельности, так же как личностные ценности отражаются в структуре конкретных мотивов. Личностные ценности выступают смыслообразующими по отношению к мотивам деятельности, смысловым конструктам и смысловым диспозициям личности. Стоит уточнить, что структура личностных ценностей меняется под воздействием личностных потребностей, а смена личностных ценностей представляет собой кризис в развитии личности. Д. А. Леонтьев разделяет понятия «ценности» и «ценностные ориентации», выделяя три формы ценностей: социальные идеалы, предметно воплощенные ценности и личностные ценности [19, с. 23]. Однако ценностные ориентации, по мнению Д. А. Леонтьева, не должны включаться в данный список, так как рассматривает ценностные ориентации как являющиеся личностной характеристикой определенной формы бытия.

Таким образом, на основе отечественных и зарубежных научных трудов, можно описать смысложизненные ориентации как сверхнаправленность человека на обретение смысла жизни в целом и каждой ситуации в частности, которая обуславливает деятельность личности, побуждает ее к самооценке и самоанализу. Кроме того, ориентация на обретение смысла заставляет человека познавать окружающую его объективную действительность, тем самым, выходя за пределы самого себя, своих представлений и мире, и находить в ней нечто, которое, преломившись через внутреннюю реальность конкретного человека, способно стать его индивидуальным, неповторимым личностным смыслом.

В этом поиске смысла жизни не становится исключением и пожилой возраст. Вопрос смысложизненных ориентаций особенно остро встает в этом возрасте, поскольку это связано с потерей профессии, любимой работы и в связи с этим невозможностью в полной мере участвовать во всех сферах общественной и семейной жизни, так и с «ломкой» устоявшихся точек зрения, переосмыслением прошлого. Именно пожилые люди испытывают наибольшую степень фрустрации, которая связана с



мыслями о том, что их жизнь не удалась, что их труды оказались неправильными и никому не нужными. Очень часто потеря смысла жизни в старости сопровождается чувством одиночества, неуверенностью в себе, повышенной тревожностью, снижением интереса к жизни. Но главным в этом возрасте все-таки остается осуществление внутренней работы в системе «жизнь-смерть», так как именно в этот период человек наиболее остро начинает воспринимать неизбежность и приближение смерти. Очень важную роль на этой стадии играет то, как человек оценивает свою прожитую жизнь, в чем видит ее смысл.

Вместе с тем пожилой возраст отличает особое предназначение, так как именно с этой позиции человек способен проанализировать, понять и объяснить жизнь как целое. По мере перехода к данному этапу жизненного цикла человек преодолевает своеобразный психологических порог: ему необходимо осмыслить прожитые годы, изменить свои представления о мире, скорректировать цели на будущее. Того, кто в состоянии спокойно, последовательно, без эмоционального надрыва и вовремя переходить из одной фазы в другую, изменять свое самосознание в соответствии с изменившимися условиями, можно назвать по-настоящему счастливым. Такой человек может сказать: «Жизнь вновь начинается после шестидесяти!» [8]. Чувство удовлетворенности жизнью в пожилом возрасте является важным показателем психологического здоровья человека, которое проявляется в наличии у него интереса к жизни и потребности жить дальше. Пожилому человеку необходима вера в собственные силы, убежденность в возможности контроля и управляемости жизни [20]. Важной особенностью пожилого возраста является то, что главным двигателем развития личности в период старения становится возрастание духовной зрелости. Деятельность и весь потенциал человека в старости может направляться как на передачу опыта предыдущему поколению, так и на завершение тех дел, которые могли быть оставлены когда-то в прошлом. Тем самым человек и в старости может развиваться как личность.

Таким образом, смысложизненные ориентации – это стремление человека к достижению результатов какого-либо рода деятельности, что и является основной целью жизни. Для каждого человека пожилого возраста эти смыслы совершенно разные, все зависит от того, какие у него были личные обстоятельства в течение жизни, до наступления пожилого возраста – его опыт, род занятий, увлечения, навыки, жизненные установки. Если деятельность людей зрелого возраста в своем большинстве направлена на самореализацию личности, т. е. карьерный рост, семейную сферу, то людей пожилого возраста отличает то, что их смысл жизни уже видоизменяется и на первый план выходит забота о здоровье, поддержание здоровья, семья, общение с близкими и родными людьми. Пожилые люди претерпевают не только количественные изменения личности, но и качественную перестройку биологических структур своего организма. С возрастом у человека появляются новые цели, планы, изменения, которые в дальнейшем и задают дальнейшие смысловые жизненные ориентации. Личность пожилого возраста, которая уже определилась в ценностном и смысловом плане, направлена на сам процесс жизни в настоящем в отличие от жизни людей зрелого возраста, которая направлена на результат.

Еще раз подчеркнем мысль о том, что выбор смысла и цели жизни каждым человеком, а следовательно, возможности прогрессивного или регрессивного изменения личности, возможен на самом позднем этапе онтогенеза. Сохранение себя как личности, реализация потребностей и передача накопленного опыта связаны с осмыслением человеком своего прошлого и настоящего. Б. Г. Ананьев показал, что размышления, связанные с вопросом о смысле жизни, оказывают огромное влияние на завершающие фазы жизненного пути [1, с. 77–84]. По его мнению, «умирание» форм человеческого существования может происходить раньше, нежели наступит «физическое одряхление». Чтобы предотвратить деградацию личности, необходимо осознание человеком смысла жизни. Продолжая эту мысль, В. Э. Чудно-



вский рассматривал смысл жизни как обобщенное итоговое отношение к жизни, в котором отражена взаимосвязь настоящего, прошлого и будущего. Он указывал, что в старости убывающие силы направляют человека на поиск смысла жизни [26, с. 12–16]. Именно наличие смысла жизни в старости позволяет характеризовать данный период как возраст развития и позволяет противостоять тотальному угасанию. Итоговый выбор является не чем иным, как определением цели на оставшуюся жизнь, нахождением ее смысла. В соответствии с этим выбором, а, следовательно, и с выбранной стратегией дальнейшей жизни, ведущая деятельность может быть направлена либо на сохранение личности человека, либо на обособление, индивидуализацию и «выживание» его как индивида на фоне постепенного угасания всех функций организма. Оба варианта старения подчинены закону адаптации, но обеспечивают разное качество и продолжительность жизни человека.

#### АННОТАЦИЯ

Статья посвящена философскому и психологическому анализу феномена смысло-жизненных ориентаций у лиц пожилого возраста. Эта проблема считается малоизученной, а тематика исследования может быть определена как крайне актуальная в современной психолого-педагогической науке. Рассматриваются особенности людей «третьего возраста» с позиций социальной работы, их психологического сопровождения в современных условиях социума. Статья будет полезна для бакалавров и магистров высших учебных заведений, изучающих основы социальной педагогики, а также практикующих работников, осуществляющих деятельность в центрах социальной помощи людям пожилого возраста.

**Ключевые слова:** третий возраст, пожилые люди, смысл жизни, смысло-жизненные ориентации, жизненная программа, жизнедеятельность.

#### SUMMARY

The article is devoted to the philosophical and psychological analysis of the phenomenon of meaningful life orientations in the elderly. This problem is considered little studied, and the re-

search topics can be defined as extremely relevant in modern psychological and pedagogical science. The features of people of the “third age” are considered from the standpoint of social work, their psychological support in modern conditions of society. The article will be useful for bachelors and masters of higher educational institutions studying the basics of social pedagogy, as well as practitioners working in social assistance centers for the elderly.

**Key words:** third age, elderly people, meaning of life, meaningful life orientations, life program, life activity.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Генетические и структурные взаимосвязи в развитии личности // Хрестоматия по возрастной психологии: учеб. пособие для студентов. – М.: Педагогика, 1996. – С. 77–84.
2. Антология социальной работы: В 5 т. // Социальная политика и законодательство в социальной работе / сост. М. В. Фирсов. – М.: Сварогъ. – НВФ СПТ, 1995. – Т. 3. – 539 с.
3. Бахарев В. В., Свищев К. Г. Оценка качества социального обслуживания пожилых граждан на дому // Регионология. – 2008. – № 3. – С. 184–189.
4. Бацман Р. Духовные проблемы пожилых людей // Проблемы старости: духовные, медицинские и социальные аспекты: сб. трудов. – М.: Свято-Дмитриевское училище сестер милосердия, 2003. – 255 с.
5. Бовуар де С. Старость // Социальная геронтология: современные исследования. – М.: РАН ИНИОН, 2004. – 117 с.
6. Боженкова К. А. Психологические особенности людей пожилого возраста // Приволжский научный вестник. – 2016. – № 3 (55). – С. 130–132.
7. Василенко Н. Ю. Социальная геронтология: учебное пособие. – Владивосток: Изд-во Дальневосточного федерального университета, 2003. – 140 с.
8. Висьневска-Рошковска К. Новая жизнь после шестидесяти. – М.: Прогресс, 1989. – 263 с.
9. Возрастная классификация: Официальный сайт. Всемирная организация здравоохранения [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.who.int/ru>.

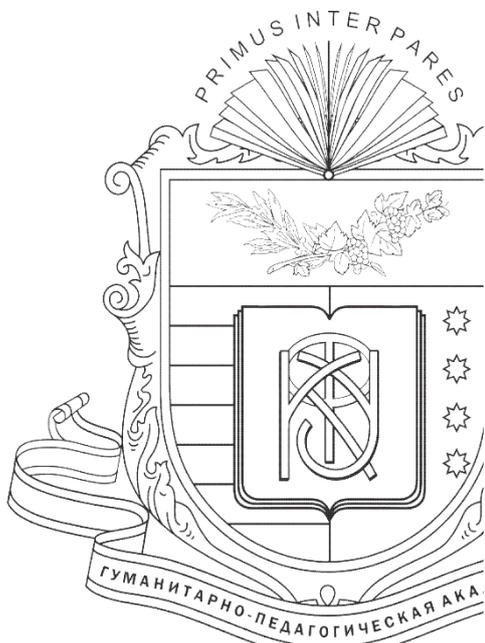
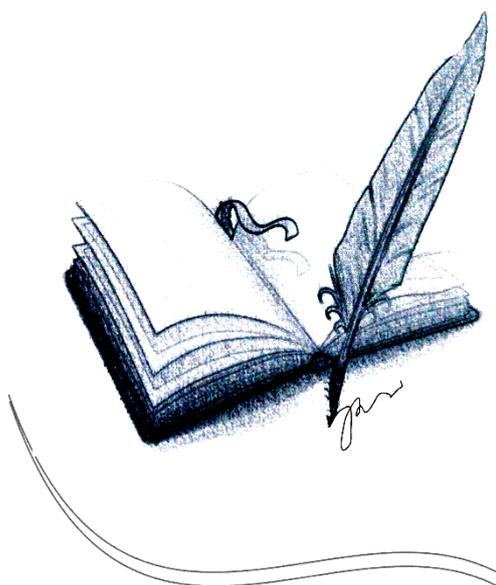


10. Гиппенрейтер Ю. Б., Романова В. Я. Психология индивидуальных различий. – М.: АСТ, 2008. – 720 с.
11. Гунзунова Б. А., Ревина Е. В. Психологические особенности людей пожилого возраста // Социальное самочувствие населения в социокультурном пространстве: матер. Междунар. научно-практ. конф., 2017. – С. 38–42.
12. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учебное пособие. – Барнаул: АлтГПУ, 2015. – 185 с.
13. Дементьева Н. Ф., Устинова Э. В. Роль и место социальных работников в обслуживании инвалидов и пожилых людей. – М.: Институт социальной работы: Тюменская областная ассоциация работников социальных служб, 1995. – 108 с.
14. Ермак Н. А. Личность человека пожилого возраста // Известия высших учебных заведений: Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2007. – № 2. – С. 102–105.
15. Ксенда О. Г., Татарко К. И. Старение через призму социальных, психологических и биологических изменений // Психолог. – 2018. – № 2. – С. 55–65.
16. Леонтьев Д. А. Новые ориентиры понимания личности в психологии: от необходимого к возможному // Вопросы психологии. – 2011. – № 1. – С. 3–27.
17. Леонтьев Д. А. Очерк психологии личности [Электронный ресурс]. – URL: [http://royallib.com/read/leontev\\_dmitriy/ocherk\\_psihologii\\_lichnosti](http://royallib.com/read/leontev_dmitriy/ocherk_psihologii_lichnosti).
18. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.
19. Леонтьев Д. А. Философия жизни М. Мамардашвили и ее значение для психологии // Культурно-историческая психология. – 2011. – № 1. – С. 23–25.
20. Николаева И. А. Взаимосвязь удовлетворенностью жизнью пожилых людей с их ценностными отношениями к себе и другим // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2 (Ч. 1). – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20605>.
21. Примаков Ю. А., Гизатова И. А. Особенности социальной работы с пожилыми людьми // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 274–275.
22. Рубинштейн С. Л. Человек и мир. – СПб.: Мастера психологии, 2012. – 224 с.
23. Селиверстова Н. С. Различия в типологии пожилых людей // Научное мнение. – 2015. – № 1-2. – С. 126–129.
24. Франкл В. Поиск смысла жизни и логотерапия // Психология личности. – М.: МГУ, 1982. – 287 с.
25. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризисы. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
26. Чудновский В. Э. Психологические составляющие оптимального смысла жизни // Вопросы психологии. – 2003. – № 3. – С. 12–16.





## НАШИ АВТОРЫ



**Андреева**

**Юлия Владимировна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, Восточная экономико-  
юридическая гуманитарная  
академия, г. Уфа

**Бурдина**

**Марина Владимировна –**

старший преподаватель,  
Белгородский университет  
кооперации экономики и права

**Волобуева**

**Наталья Михайловна –**

кандидат психологических наук,  
доцент, Белгородский университет  
кооперации экономики и права

**Гарипова**

**Наталья Михайловна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, Гуманитарно-педагогическая  
академия (филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный университет  
им. В. И. Вернадского» в г. Ялте

**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

**Глузман****Неля Анатольевна –**

доктор педагогических наук,  
профессор, Евпаторийский  
институт социальных наук  
(филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского»

**Демина****Анна Владимировна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, Орловский государственный  
университет  
имени И. С. Тургенева

**Донцов****Андрей Владиславович –**

старший преподаватель,  
Сибирский государственный  
университет путей сообщения,  
г. Новосибирск

**Жданова****Надежда Александровна –**

преподаватель,  
«Детская школа искусств»  
Авиастроительного района,  
г. Казань

**Журавлева****Ольга Ивановна –**

кандидат искусствоведения,  
профессор, Гуманитарно-  
педагогическая академия  
(филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте

**Журавская****Наталья Викторовна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, Орловский  
государственный институт  
культуры

**Зотова****Татьяна Валентиновна –**

кандидат психологических  
наук, доцент,  
Московский педагогический  
государственный университет

**Кабышева****Марина Ивановна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, Кубанский  
государственный университет,  
г. Краснодар

**Карташова****Валентина Николаевна –**

доктор педагогических наук,  
профессор, ФГБОУ ВО  
«Елецкий государственный  
университет  
им. И. А. Бунина»

**Комарова****Алена Дмитриевна –**

студентка, Гуманитарно-  
педагогическая академия  
(филиал) ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте

**Кривцова****Евгения Владимировна –**

кандидат психологических наук,  
доцент, ФГБОУ ВО  
«Кемеровский государственный  
университет»

**Лескова****Инна Александровна –**

доктор педагогических наук,  
доцент, Волгоградский  
государственный  
социально-педагогический  
университет



**Лобачева**

**Наталья Александровна –**

кандидат филологических наук,  
доцент, Гуманитарно-педагогическая  
академия (филиал)  
ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет  
им. В. И. Вернадского»  
в г. Ялте

**Лучинкина**

**Анжелика Ильинична –**

доктор педагогических наук,  
доцент, ГБОУВО РК  
«Крымский инженерно-педагогический  
университет  
имени Февзи Якубова»,  
г. Симферополь

**Лучинкина**

**Ирина Сергеевна –**

кандидат психологических наук,  
доцент, ГБОУВО РК  
«Крымский инженерно-педагогический  
университет  
имени Февзи Якубова»,  
г. Симферополь

**Малкова**

**Елена Михайловна –**

воспитатель, Муниципальное  
автономное дошкольное  
образовательное учреждение  
детский сад № 13  
«Журавушка»,  
г. Невьянск

**Мезинов**

**Владимир Николаевич –**

доктор педагогических наук,  
профессор, ФГБОУ ВО  
«Елецкий государственный  
университет  
им. И. А. Бунина»

**Попов**

**Павел Михайлович –**

ассистент, Уральский Федеральный  
университет им. первого Президента  
России Б. Н. Ельцина,  
г. Екатеринбург

**Поротикова**

**Елена Игоревна –**

магистрант,  
ФГБОУ ВО «Кубанский  
государственный университет»,  
г. Краснодар

**Проценко**

**Елена Геннадьевна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, ФГАОУ ВО  
«Севастопольский  
государственный университет»

**Пупкова**

**Наиля Фяритовна –**

кандидат педагогических наук,  
старший преподаватель,  
Мордовский государственный  
педагогический университет  
им. М. Е. Евсевьева,  
г. Саранск

**Резер**

**Татьяна Михайловна –**

доктор педагогических наук,  
профессор, Уральский  
федеральный университет  
им. первого Президента России  
Б. Н. Ельцина,  
г. Екатеринбург

**Серержко**

**Татьяна Алексеевна –**

кандидат философских наук,  
доцент, Белгородский  
университет кооперации  
экономики и права

**Сиротинина****Раиса Леонтьевна –**

доцент, Орловский  
государственный институт культуры

**Супрун****Анна Алексеевна –**

аспирантка, Таврическая  
академия (структурное подразделение)  
ФГАОУ ВО  
«Крымский федеральный  
университет  
им. В. И. Вернадского»

**Темникова****Елена Юрьевна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, филиал Российского  
профессионально-педагогического  
университета  
в г. Нижнем Тагиле

**Фалетрова****Ольга Михайловна –**

кандидат педагогических наук,  
доцент, ФГБОУ ВО  
«Ярославский государственный  
педагогический университет им.  
К. Д. Ушинского»

**Ширинкина****Елена Викторовна –**

доктор экономических наук,  
доцент, Сургутский  
государственный университет





**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 «Психологические науки» и «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.

