

РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

RUSSIAN ACADEMY OF EDUCATION
MOSCOW PSYCHOLOGICAL AND SOCIAL UNIVERSITY

Новое в психолого-педагогических исследованиях

*Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики*

Научно-практический журнал

**№ 1 (68)
январь — март**

Издается с 2006 г.

**INNOVATION IN PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL STUDIES**
Theoretical and practical problems of psychology and pedagogics
Scientific and practical journal
No. 1 (68), 2023
January — March
Published since 2006

**Москва
Moscow
2023**

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) ПИ № ФС77-62460 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

Главный редактор

Любовь Алексеевна Григорович — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии личности ФГБОУ ВО «Российский государственный гуманитарный университет», профессор кафедры психологии и педагогики образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Заместители главного редактора:

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», лауреат премии Правительства РФ в области образования;

Наталья Леонидовна Селиванова — доктор педагогических наук, профессор член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник лаборатории развития личности в системе образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»;

Борис Валерьевич Ермолаев — доктор биологических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания ФГАОУ ВО «Московский политехнический университет»

Члены редакционной коллегии:

Шалва Александрович Амонашвили — доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, заведующий экспериментальной лабораторией инновационной педагогики ГАОУ «Московский городской педагогический университет»;

Надежда Александровна Асташова — доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»;

Витаутас Прано Гудонис (Литва) — доктор психологических наук, профессор, профессор Шяуляйского университета;

Валентина Петровна Иванова (Кыргызстан) — доктор психологических наук, профессор кафедры психологии Кыргызско-Российского Славянского университета;

Григорий Борисович Корнетов — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»;

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова», член-корреспондент РАО;

Анатолий Викторович Мудрик — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»;

Ирина Михайловна Осмоловская — доктор педагогических наук, заведующая лабораторией дидактики и философии образования ФГБНУ «Институт стратегии развития образования»;

Оксана Сергеевна Попова (Белоруссия) — доктор психологических наук, проректор учреждения образования «Республиканский институт профессионального образования»;

Николай Сергеевич Пряжников — доктор педагогических наук, профессор факультета психологии ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», профессор факультета психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», профессор Департамента психологии и управления человеческим капиталом ФГОБУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ»

Учредитель: ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

ISSN 2072-2516

© Московский психолого-социальный университет, 2023

© «Новое в психолого-педагогических исследованиях», 2023

Содержание

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Агатова О. А.</i> Федеральный проект Минобрнауки «Женщины: школа наставничества» и современные институты наставников	9
<i>Беккерман П. Б., Стукалова О. В.</i> Возможности опоры на педагогические идеи К. Д. Ушинского в творческом развитии обучающихся в контексте дополнительного художественного образования	20
<i>Никитин А. А.</i> Художественный мир творца произведения искусства как главный предиктор художественной одаренности	28
<i>Шарухин А. П., Шарухина Т. Г.</i> Золотые правила педагогики: педагогические взгляды К. Д. Ушинского как теоретико-методологические основания развития педагогики высшей школы Росгвардии	35
<i>Шимко С. Ю.</i> Педагогическая система воинской части Росгвардии: анализ современной практики функционирования	44

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>Андреанова Р. А.</i> Социально-педагогический ресурс профилактики деструктивной активности подростков	52
<i>Апарина Ю. И.</i> Дидактическая адаптивная речь как средство обучения иноязычному чтению младших школьников в условиях инклюзивного образования	63
<i>Ерина И. А.</i> Цифровые технологии в сфере преподавания иностраннных языков	71
<i>Кузёма Т. Б.</i> Использование современных педагогических технологий в формировании патриотического воспитания учащихся в рамках учебной и внеурочной деятельности	83
<i>Хоменко Е. В.</i> Культуроведческий подход к преподаванию русского языка при обучении и воспитании младших школьников	94

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Букатов В. М.</i> УРОКИ ЧТЕНИЯ: технология двух встреч для группового (и индивидуального) постижения смысла научно-методических материалов студентами вузов, колледжей и учащимися педагогических классов	105
<i>Ван Юань, Бакланова Т. И.</i> Подготовка студентов — будущих воспитателей китайских детских садов к развитию музыкальности детей с помощью народных музыкальных инструментов.....	129
<i>Вильданов И. Э., Сафин Р. С.</i> Научно-образовательные центры как основа реализации экосистемного подхода в техническом вузе.....	136
<i>Коновалов А. А., Ильина Н. Н.</i> Модель подготовки будущих педагогов профессионального образования на основе педагогических идей К. Д. Ушинского	148
<i>Мишланова С. Л., Ширинкина М. А., Жданова С. Ю., Пузырёва Л. О.</i> Технологии обучения журналистов созданию текстов средств массовой информации по проблемам биоэтики	158
<i>Потапова Л. С.</i> Педагогические стратегии интеграции курсантов в социальную среду военных вузов	172

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

<i>Бокова Т. Н., Силомян А. А.</i> Психолого-педагогические основы развития культурной идентичности личности в основной общеобразовательной школе	179
<i>Бутева В. Е.</i> Психолого-педагогическая основа проектной деятельности как способа повышения мотивации у младших школьников при обучении иностранному языку	186
<i>Григорович Л. А.</i> Цифровой тьюторинг в среднем профессиональном образовании	195
<i>Егорова Ю. Н., Конькина Е. В.</i> Факторы развития профессиональных деформаций педагога высшей школы	202
<i>Ковалева Н. Б.</i> Психолого-педагогические принципы развития soft skills учащихся в технологиях медиагерменевтики	209

<i>Резер Т. М., Снякова М. Г.</i> Развитие личности преподавателя высшей школы в условиях неопределенности цифрового образовательного пространства: антропологический аспект	222
<i>Хохлова Д. А., Исаева Н. А.</i> Новые способы организации цифрового образовательного пространства (на примере онлайн-школы «СОтворчество»).....	234
<i>Шарапов Н. А.</i> Психологические особенности профессиональных и карьерных ориентаций в деятельности информационного характера	243
Сведения об авторах	253
Правила оформления статей	261

Table of contents

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

<i>Agatova O. A.</i> Federal Project of the Ministry “Women: Mentoring School” and Modern Institutions of Mentors	9
<i>Bekkerman P. B., Stukalova O. V.</i> Opportunities to rely on the pedagogical ideas of K. D. Ushinsky in the creative development of students in the context of additional art education	20
<i>Nikitin A. A.</i> The artistic world of the creator of a work of art as the main predictor of artistic giftedness	35
<i>Sharukhin A. P., Sharukhina T. G.</i> Golden Rules of Pedagogy: pedagogical views of K. D. Ushinsky as theoretical and methodological foundations the pedagogics development of the Rosgvardiya Higher School	44
<i>Shimko S. Yu.</i> Pedagogical system of the military unit of Rosgvardiya: analysis of modern practice of functioning.....	

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

<i>Andrianova R. A.</i> Socio-Pedagogical Resource for the Prevention of Destructive Activity of Adolescents.....	52
<i>Aparina I. I.</i> Didactic Adaptive Speech as a Means of Teaching Foreign Language Reading to Younger Schoolchildren in Inclusive Learning.....	63
<i>Erina I. A.</i> Digital technologies in the field of teaching foreign languages.....	71
<i>Kuzema T. B.</i> The Use of Modern Pedagogical Technologies in the Formation of Patriotic Education of Students in the Framework of Educational and Extracurricular Activities.....	83
<i>Khomenko E. V.</i> Cultural Approach to Russian Language Teaching in the Learning and Educating of Young School Children.....	94

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

<i>Bukatov V. M.</i> Reading Lessons: two-meetings technology for group/individual comprehension the meaning of scientific and methodological materials by students of universities, colleges, and pedagogical classes.....	105
<i>Wang Yuan, Baklanova T. I.</i> Preparing Students – Future Teachers of Chinese Kindergartens for the Development of Children’s Musicality with the Help of Folk Musical Instruments.....	129
<i>Vildanov I. E., Safin R. S.</i> Scientific and Educational Centers as the Basis for the Implementation of the Ecosystem Approach in a Technical University.....	136
<i>Konovalev A. A., Ilyina N. N.</i> Future Vocational Education Teachers Training Model on the Basis of K. D. Ushinsky’s Pedagogical Ideas.....	148
<i>Mishlanova S. L., Shirinkina M. A., Zhdanova S. U., Puzyreva L. O.</i> Technologies for Training Journalists to Create Media Texts on Bioethical Issues.....	158
<i>Potapova L. S.</i> Pedagogical strategies for integration of cadets in the social environment of military higher education institutions	172

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY, PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

<i>Bokova T. N., Silonyan A. A.</i> Psychological and Pedagogical Basics of the Development of Cultural Identity of a Person in Middle School.....	179
<i>Buteva V. E.</i> The Psychological and Pedagogical Basis of Project Activities as a Way to Increase Motivation in Primary School Students in Teaching a Foreign Language.....	186
<i>Grigorovich L. A.</i> Digital Tutoring in Secondary Vocational Education.....	196
<i>Egorova Yu. N., Konkina E. V.</i> Factors of development of professional deformations of the teacher of the higher school.....	202
<i>Kovaleva N. B.</i> Psychological and pedagogical principles for the development of soft skills of students in the field of mediahermeneutic technologies.....	209

<i>Rezer T. M., Sinyakova M. G.</i> Development of the Personality of a Higher School Teacher in the Conditions of the Uncertainty of the Digital Educational Space: anthropological aspect.....	222
<i>Khokhlova D. A., Isaeva N. A.</i> New Ways of Organizing the Digital Educational Space (on the Example of the Online School “SOTvorchestvo”).....	234
<i>Sharapov N. A.</i> Psychological Features of Professional and Career Orientations in Informational Activities	243
Authors	257
Manuscript submission guidelines	261

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

GENERAL PEDAGOGY, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

УДК 37.06

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_9

EDN: SREPRC

О. А. Агатова

доктор педагогических наук, наставница федерального проекта Минобрнауки «Женщины: школа наставничества», президент Федерации доказательного развития образования, заведующая лабораторией Российской академии образования

Федеральный проект Минобрнауки «Женщины: школа наставничества» и современные институты наставников

О. А. Агатова

Dr. Sci. (Pedagogics), Mentor of the Federal Project “Women: School of Mentoring”, President of the Federation for Evidence-Based Education Development, head of the laboratory of the Russian Academy of Education

Federal Project of the Ministry “Women: Mentoring School” and Modern Institutions of Mentors

В статье анализируется развитие наставничества в России. Наставничество рассматривается в системе технологического разделения труда как особая практика, являющаяся носителем деятельностного знания (в отличие от предметного знания, носителем которого является учитель). Раскрывается развитие практик наставничества на примере реализованных и действующих практик «Академия наставничества» Сколково, «Женщины: школа наставничества» Минобрнауки, наставничество в акселераторах, фаблабах и др. Охарактеризован компетентностный профиль наставника. Приведены результаты исследования, а именно с какими проектами и за какой помощью обращаются студенты к наставникам. На примере анализа реализации проекта «Женщины: школа наставничества» охарактеризованы разработанные и реализуемые наставляемыми и наставницами проекты. Результаты исследования значимы для развития теории профессиональной деятельности, в которой появляется новый концепт — «наставничество» как вид особой профессиональной деятельности. Прикладное

значение полученных результатов находит отражение в поисках профиля компетенций наставника и разработки профессиональных стандартов наставников.

Ключевые слова: наставничество, система разделения труда, профиль компетенций наставника, проектная деятельность, практики наставничества, деятельностное знание.

Сегодня значимость наставничества подчеркивается на государственном уровне. Президент России подписал указ, согласно которому 2023 год станет Годом педагога и наставника.

В декабре 2022 года я была приглашена наставницей в федеральный проект Минобрнауки «Женщины: школа наставничества» [3] в трек «Наука и технологии». И это событие стало стартовой точкой осмысления наставничества как нового способа развития человека, наставничества как нового института.

В современных практиках образования и развития человека наставничество появилось как ответ на формирующуюся систему технологического разделения труда.

Наставничество появилось в ходе общественного разделения труда (social division of labour) как разделения занятий и профессий в рамках общества, а также как внутрипроизводственное разделение труда (manufacturing division of labour) в рамках отраслей, корпораций (например, наставник на производстве).

В сфере образования наставничество развивается в рамках технологического разделения труда (technological division of labor). Такое разделение труда связано с разделением типов знаний и технологий, которые строятся на этих типах знаний.

Педагог, преподаватель является носителем, реализатором предметных знаний. Наставник является носителем деятельностных знаний.

Предметные знания содержат данные о предметной области и способах преобразования этих данных при решении поставленных задач. Они разбиваются на факты и исполняемые утверждения. Предметные знания-факты определяют сущность и характеристики предметной области, исполняемые утверждения определяют изменения описания предметной области.

Деятельностные знания — знания о способах и средствах деятельности.

Деятельностные знания предполагают обучение через опыт (experiential learning). Деятельностные знания передаются от наставника к наставляемому через участие в деятельности и приобретение соответствующего опыта, а также оценку этой деятельности и приобретенного опыта.

Наставничество востребовано и в проектной деятельности — разработке и реализации наставляемым определенного им проекта. Деятельностные знания фокусируются вокруг проекта как способа создания (green field), изменения (transformation) какого-либо объекта, процесса.

Наставничество актуализируется также и в ситуациях возникновения осознанного запроса на индивидуальную образовательную траекторию, обусловленную необходимостью обретения знаний относительно проекта — себя как

личности, профессионала. Тогда деятельностные знания фокусируются вокруг индивидуальной программы развития человека/профессионала как способы восполнения дефицитов: профессиональных, образовательных или личностных.

Деятельностное знание строится через рефлексивные построения. Наставник, по существу, ставит отвечающий опыту способ мышления. Это отличный от предметного способ мышления.

Таким образом, можно сформулировать сущностные признаки (и принципы) наставничества: деятельность, рефлексивность, индивидуальность, проектность.

Исследования показывают, что смена типов культуры (Античность, Возрождение, Просвещение, Новое время), а внутри них решение новых социальных проектов обуславливает не только перемену машин мышления, но и формирование ситуаций мышления-встречи, мышления-события [12], контекстное мышление, кросс-культурное мышление, экзистенциальное мышление. Практики наставничества как новая культурная практика также задают иную логику мышления, отличную от практик учительства.

Проанализируем практики наставничества в современном образовании.

В России наставничество стало институционализироваться в форматах:

- академий наставников [1];
- школ наставничества [16];
- акселераторов наставничества [14].

Национальный проект «Образование» инициировал развитие массовых практик наставничества: «К 2024 году в различные формы наставничества должны быть вовлечены не менее 70 % детей» [9] — индикатор национального проекта «Образование». В свою очередь, такой показатель имплицитно обозначает необходимость расширения инфраструктуры проектной деятельности в системе как основного, так и дополнительного образования, а также и в социальных практиках вообще. Ведь позиция наставника становится необходимой в случае осознанного запроса на сопровождение проекта наставляемого, поддержку этого проекта деятельностным знанием наставника, его профессиональным и личностным опытом.

Концептуальное наставничество связано с той или иной моделью развивающих человека/профессионала практик, реализуемых в той или иной организации, сообществе.

Например, «Академия наставников» [1] Сколково реализует концепт и практики наставничества в проектной деятельности. Соответственно, инфраструктура такого наставничества основана на задачах личного выбора подходящего наставника человеком, реализующим проект, или проектной командой. Для реализации выбора из множества профессионалов в Сколково создана «биржа наставников»: на цифровом портале размещены фото и резюме наставников. Для отбора наставников проводится сертификация. Сертификация строится на основе базовой модели компетенций наставника проектного обучения. Наставник — ключевая фигура в деле формирования

нового поколения технологических лидеров, носитель культуры проектной деятельности, сочетающий в себе компетенции педагога, высшей ценностью для которого выступает развитие каждого участника проекта и команды в целом, компетенции управления технологическими проектами полного жизненного цикла, а также собственно компетенции профильной деятельности, позволяющие реализовывать проекты на современном и перспективном технологическом уровне.

Социальный заказ на наставничество растет в системе образования по мере внедрения проектного обучения в школах, колледжах, университетах, в дополнительном образовании, кванториумах, центрах молодежного инновационного творчества, фаблабах. Практики наставничества развиваются в краткосрочных форматах на базе детских лагерей «Сириус», «Артек», «Орленок», «Океан» и др.

Поскольку в традиционных институтах образования учебная деятельность реализовывалась профессиональным функционалом учителя, то проектная деятельность, введенная через федеральные образовательные стандарты в образовательные практики, стала требовать дополнительного функционала, дополнительной профессиональной позиции. Такой профессиональной позицией стала позиция наставничества.

Наставник независимо от области деятельности — это человек, который передает свой опыт и знания другим людям. Ключевое значение имеет то, что наставник передает свой личный опыт, а не только имеющиеся в культуре представления об этом опыте.

Соответственно, наставник проектных команд — это человек, имеющий опыт профильной профессиональной, проектной и педагогической деятельности, передающий свой опыт участникам проекта и сопровождающий реализацию проекта в целях развития участников и команды проекта.

Таким образом, деятельность наставника включает три элемента, основанные: 1) на опыте профессиональной деятельности; 2) опыте проектной деятельности; 3) опыте педагогической деятельности. На основе этой структуры строится компетентностный профиль наставника проектной деятельности.

Компетенции наставника можно оценить по уровням развития.

Уровень «высокий»: наставник является профессионалом высшего уровня в данной области компетенции. Обладает системным пониманием вопросов, относящихся к данной компетенции. Реализует собственную стратегию формирования и развития компетенций у всех участников проекта, учитывая индивидуальные запросы и внешний контекст проекта.

Уровень «достаточный»: наставник самостоятельно ставит и выполняет задачи, имеет обширные знания в данной области компетенции, применяет соответствующие знания, умения и навыки в различных, в том числе в нетипичных, ситуациях. Создает условия для формирования этой компетенции у других.

Уровень «начальный»: наставник последовательно выполняет методические рекомендации в данной области, обладает основными знаниями и навыками в данной области компетенции, действует в соответствии с установленными правилами.

Такого рода структура уровней (гайдов) задает систему профессионального развития наставников.

В России уже созданы школы наставничества, в которых осуществляется подготовка наставников и затем их аттестация.

Наставничество как кадровая технология. Используется на производствах как элемент HR-технологии (управления развитием человеческого и профессионального капитала). Например, в образовании – федеральная модель наставничества [4]. Модель наставничества разрабатывается в рамках проекта «Региональная система организации наставничества педагогических и руководящих кадров на основе сетевого взаимодействия», реализуемого под руководством Российской академии образования [8]. Еще пример: реализуемый в Санкт-Петербурге проект «Наставни-Чаю» [7] – формирование системы непрерывного педагогического образования посредством внедрения технологии наставничества как организации системы профессионального роста. Например, московский клуб «Наставники 2035» [6] ориентирован на создание профессионального сообщества педагогов-наставников. Вступление в клуб предполагает выбор роли: участник клуба (педагог-наставник), резидент клуба (эксперт, ментор), амбассадор клуба (активный педагог-наставник, продвигающий миссию клуба наставников).

«Университет 2035» реализует территориальные акселерационные школы наставничества [14]. Акселерационные школы наставничества позволяют «выращивать» новые площадки и методики наставничества (для разных категорий участников) с использованием лучших международных и российских рекомендаций с сочетанием их с местными условиями и инициативами.

Рассмотрим на примере федерального проекта «Женщины: школа наставничества» реализацию наставнической деятельности.

Федеральный проект «Женщины: школа наставничества» создан на информационной платформе, предоставляющей возможность встречи студентки с проектной идеей и ее потенциальной наставницы. Платформа «женщины_школа_наставничества.рф» [3] предоставляет возможность выбора наставницы, каждая из которых имеет размещенное на платформе резюме с профессиональным опытом в одном из трех треков: «Наука и технологии», «Креативные технологии», «Бизнес».

Федеральный проект «Женщины: школа наставничества» реализуется при поддержке Совета Федерации [13], Совета Евразийского женского форума. Проект включен в Национальную стратегию действий в интересах женщин на 2023–2030 годы [11]. Основные задачи Стратегии – создание условий для развития гражданской активности женщин; повышение роли

женщин в развитии общества, улучшение качества их жизни; расширение участия женщин в приоритетных направлениях социально-экономического развития страны, включая формирование новых точек роста экономики.

Цель школы наставничества — создать мотивирующую и поддерживающую наставническую среду для построения успешной карьерной траектории участниц путем их погружения в профессиональную деятельность.

Задачи проекта — популяризация института наставничества, реализация социально значимых проектов студенток университетов России.

В течение проектного сезона участницы разрабатывают проекты, консультируются у наставниц, затем представляют разработанные проекты публично. Наставницы проводят открытые мотивирующие лекции по той или иной области профессиональной деятельности.

Факторный анализ проектов, реализованных студентками при наставничестве женщин-лидеров в первом проектном сезоне, показал следующее.

Из более ста студенток, участвующих в школе наставничества, 25 разрабатывали проекты на фронтире перспективных научно-технологических разработок в производстве и здравоохранении (например, проект «Внедрение инновационных методов идентификации новорожденных в родильных домах России», автор — студентка МГЮА имени Кутафина); 14 разрабатывали проекты в сфере государственного управления, политики, международного сотрудничества (например, проект «Евразийский центр цифровой трансформации», автор — аспирантка Института государственной службы и управления РАНХиГС при Президенте России. Проект предполагает разработку программы подготовки специалистов, направленной на развитие евразийский цифровых платформ, а также позволяющей интегрировать бизнес-сообщество в реализацию цифровой повестки ЕАЭС, важной для России); 19 студентов разрабатывали проекты в области экологии, природного ландшафта (например, проект «Экологический цифровой хакатон» [15], который будет способствовать решению экологических проблем страны через инновационные предложения или цифровые приложения для экопросветительской работы с населением, автор — студентка РГУНГ); 13 проектов направлены на поддержку благополучия женщин, их защиту от различных форм насилия (например, проект «Твоя карта поддержки», разработанный студенткой СПбГУ); 14 проектов разработаны в области спорта и здорового образа жизни (например, проект «ЖЗОЖ» — просветительский проект о женском здоровом образе жизни студентки РГСУ); 10 проектов были посвящены проблематике мультикультурного взаимодействия, лингвистике и коммуникации (например, проект студентки ЮФУ «Женщина в мультикультурном обществе», цель проекта — привлечь внимание к важности изучения иностранных языков и культуры в условиях дефицита понимания и взаимного уважения на уровне международного межкультурного диалога, а также создать условия для распространения инструментов народ-

ной дипломатии, ценностей приверженности идеям интернационализма, дружбы, равенства, взаимопомощи и взаимного уважения народов в условиях новой международной реальности [15]); 12 проектов представлено в области креативных индустрий (например, проекты на базах музея-заповедника «Царицыно», Политехнического музея и других инфраструктурных элементов креативных индустрий).

Студентки по окончании разработок проектов при поддержке наставниц отметили положительную динамику развития компетенций, в большей части личностных, социальных, а именно научились:

- делать обоснованный выбор из возможных сценариев развития проекта;
- выстраивать коммуникации с потенциальными партнерами, инвесторами проекта под определенную проектную задачу;
- прогнозировать результаты и эффекты проекта, планировать индикаторы его реализации;
- рефлексировать свой проектный потенциал и потенциал реализации проекта;
- интегрировать личные проектные разработки с возможностями, предоставляемыми в рамках государственных программ и федеральных проектов.

Наставницы проекта в исследовании их мнений о школе наставничества отметили реверсивный характер наставничества (*reversus* — «обратный»): наставляемые учатся у наставников, и, наоборот, наставницы также перенимают знания наставляемых. Постфигуративная культура, по Маргарет Мид [5], развивается с середины XX века в условиях ускоренного оборота знаний и смены типов отношений между поколениями.

Результаты проектов ежегодно представляются участницами на Евразийском женском форуме [2].

По результатам исследования в форме опроса наставниц на предмет актуальных компетенций в наставнической деятельности выявлены результаты, касающиеся как проблематики разработки модели компетенций наставника на федеральном уровне, так и специфики профиля компетенций наставников в проекте «Женщины: школа наставничества», связанной с ожиданиями и запросами студенток — участниц проекта.

В специальной части анализа компетентностных особенностей деятельности наставниц проекта отмечено, что проявление компетенций зависело от запросов и ожиданий студенток. Запросы и ожидания касались поддержки проекта студенток в части социального капитала (помощь в возможных партнерствах, полезных контактах и связях), запроса на профессиональный опыт и советов по этапной реализации проекта, помощи в рефлексии самореализации студенток, в определении дизайна проекта, его ожидаемых результатов.

Действительно, в современных реалиях, когда конкуренция на рынке труда крайне высока, взаимодействие с человеком, достигшим высот в сво-

ей сфере, может дать весомое преимущество — в этом важная социальная миссия наставничества. Но когда мы рассматриваем наставничество как определенную модель поддержки развития личности/профессионала, как новую образовательную модель, то необходимо понимать, какой профиль компетенций наставника обеспечивает реализацию такой модели.

Компетенции — это проявленные в деятельности качества человека — знания, умения, навыки, свойства личности, ведущие к достижению желаемого результата.

На основе результатов опроса наставниц как формы обратной связи на предмет осмысления модели компетенций получена структура компетенций в результате анализа данных.

Профиль компетенций связан со структурой трудовых функций наставника относительно проектной деятельности наставляемых. Наставник:

1. Создает условия для самоопределения по отношению к целям проекта.
2. Формирует среду реализации проекта на всех этапах жизненного цикла проекта.
3. Планирует совместно с наставляемым образовательные и продуктивные результаты проекта.
4. Формирует культуру проектной деятельности.
5. Организует оценку личностного и профессионального роста наставляемого, содействует развитию рефлексии личностных, социальных и профессиональных достижений наставляемого.
6. Обеспечивает освоение участниками проекта конкретных знаний, умений и навыков в рамках достижения продуктового результата.
7. Создает условия для освоения (интериоризации) наставляемым профильного опыта деятельности.
8. Реализует профильную экспертизу проекта наставляемого.

Анализ структуры трудовых функций в модели наставничества позволяет выявить две составляющие — трудовые функции и компетенции, связанные:

- а) с опытом профильной деятельности в той или иной сфере труда (наука и технологии, бизнес, креативные индустрии и т. п.);
- б) с антропологическими аспектами деятельности — понимание и поддержка человека, исходя из его запросов, потребностей, проектных инициатив.

Получившаяся модель компетенций наставников проблематизирует вопрос о возможных способах правового регулирования института наставничества посредством профессиональных стандартов.

Дилемма состоит в том, регулировать ли наставничество отдельным профстандартом, относящимся к определенной сфере труда, например, образованию? Или регулировать наставничество как определенный квалификационный уровень во всех профессиональных стандартах в разных областях деятельности?

Аналогичный вопрос был поднят в Совете Федерации на круглом столе «Развитие института наставничества: вопросы нормативно-правового регулирования» [10].

Разработка правовых регуляторов будет связана с изменением Трудового кодекса, фиксирующего особенности регулирования труда работников, выполняющих функции наставничества.

На локальном институциональном уровне наставничество может регулироваться через коллективные договоры в организации, в таком случае компенсация труда за выполнение функций наставничества регулируется размером вознаграждений, установленных коллективным договором.

Таким образом, первоначальная задача — определить уровень правового регулирования наставничества (федеральный или локальный, институциональный), определить наставничество как вид трудовой деятельности или квалификационный уровень в определенной трудовой деятельности. Все это позволит конкретизировать место наставничества как определенного социального и профессионального института России.

Пока решаются вопросы правового регулирования наставничества, в рамках проектных инициатив в проекте «Женщины: школа наставничества» мы предложили наставницам формировать рекомендательные отзывы для студенток-наставляемых. Рекомендательные отзывы наставниц могут стать репутационным бэкграундом в портфолио студенток вместе с полученным в рамках школы наставничества опытом проектной деятельности и взаимодействия с наставницами федерального проекта Минобрнауки.

Перспективы исследования в области психолого-педагогического знания связаны с новыми концептуальными разработками и развитием теории профессиональной деятельности, в которой появляется новый концепт — наставничество — как вид особой профессиональной деятельности. Прикладное значение полученных результатов находит отражение в поисках профиля компетенций наставника и разработки профессиональных стандартов наставников.

The article analyzes the development of mentoring in Russia. Mentoring is considered in the system of technological division of labor as a special practice that is the bearer of activity knowledge (as opposed to subject knowledge, the bearer of which is the teacher). The article reveals the development of mentoring practices on the example of the implemented and existing practices “Mentoring Academy” Skolkovo, “Women: School of Mentoring” of the Ministry of Education and Science, mentoring in Accelerators, Fablabs, etc. The competence profile of a mentor is characterized. The results of the study are given: with what projects and for what help students turn to mentors. On the example of the analysis of the implementation of the project “Women: Mentoring School”, the projects developed and implemented by mentors and mentees are characterized. The results of the study are significant for the development of the theory of professional activity, in which a new concept appears — “mentoring” as a type of special professional activity. The applied value of the results obtained is reflected in the search for a mentor’s competence profile and the development of professional standards for mentors.

Keywords: mentoring, division of labor system, mentor competencies profile, project activities, mentoring practices, activity knowledge.

Список литературы

1. Академия наставников. Сколково [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://academy.sk.ru/about-us> (дата обращения: 23.01.2023).
2. Глобальная платформа Евразийского женского форума [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://eawf.ru> (дата обращения: 23.01.2023).
3. Женщины: школа наставничества [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://женщинышколанаставничества.рф> (дата обращения: 23.01.2023).
4. Методология (целевая модель) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися, утвержденная распоряжением Министерства просвещения Российской Федерации от 25 декабря 2019 г. № Р-145.
5. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид // Книжная серия «Этнографическая библиотека». – М.: Наука, 1983.
6. Наставники 2035 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://spo.mosmethod.ru/club-mentor-2035> (дата обращения: 23.01.2023).
7. НаставниЧаю [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://obr.so/nastavnichaju> (дата обращения: 23.01.2023).
8. Настольная книга «Наставничество: эффективная форма обучения» / сост. Л. Н. Нугуманова, Т. В. Яковенко. – Казань, 2020. – 51 с.
9. Паспорт национального проекта «Образование» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://government.ru/info/35566> (дата обращения: 23.01.2023).
10. Развитие института наставничества: вопросы нормативно-правового регулирования». Круглый стол Комитета Совета Федерации по конституционному законодательству и государственному строительству (16 февраля 2023 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rutube.ru/video/8a7dfecf5ac8feb682b612add48a8ed> (дата обращения: 23.01.2023).
11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2022 г. № 4356-р «Об утверждении Национальной стратегии действий в интересах женщин на 2023–2030 гг.» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://static.government.ru/media/files/ilHtVCkhsKBAE9DAfID3Akpd787xAOс4.pdf> (дата обращения: 23.01.2023).
12. Розин В. М. Рефлексия, мышление, квазирефлексивные структуры / В. М. Розин // Рефлексивные процессы и управление. – 2003. – Т. 3, № 1. – С. 40–57.
13. Совет Федерации: Галина Карелова стала наставником в рамках проекта «Женщины: школа наставничества» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://council.gov.ru/events/news/137567> (дата обращения: 23.01.2023).
14. Территориальные акселерационные школы наставничества New Mentor [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://projects.2035.university/project/territorialnye-akseleracionnye-skoly-nastavnicestva-new-mentor> (дата обращения: 23.01.2023).
15. Федеральный проект «Женщины: школа наставничества» объединил 75 женщин-лидеров и 100 студенток российских вузов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/50465> (дата обращения: 23.01.2023).
16. Школа наставничества // Всероссийское общественное движение «Наставники России» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://наставникироссии.рф/news/v-obshhestvennoj-palate-g-moskvy-obsudili-voprosy-nastavnicestva> (дата обращения: 23.01.2023).

References

1. Akademiya nastavnikov. Skolkovo [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://academy.sk.ru/about-us> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
2. Global'naya platforma Evraziyskogo zhenskogo foruma [Elektronnyi resurs]. – Rezhim dostupa: <https://eawf.ru> (data obrashcheniya: 23.01.2023).

3. Zhenshchiny: shkola nastavnichestva [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://zhenshchinyshkolanastavnichestva.rf> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
4. Metodologiya (tselevaya model') nastavnichestva obuchayushchikhsya dlya organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyu deyatelnost' po obshcheobrazovatel'nyu, dopolnitel'nyu obshcheobrazovatel'nyu i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshikh praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimisya, utverzhdennaya rasporyazheniem Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 25 dekabrya 2019 g. № R-145.
5. *Mid M.* Kul'tura i mir detstva / M. Mid // Knizhnaya seriya «Etnograficheskaya biblioteka». — Moskva : Nauka, 1983.
6. Nastavniki 2035 [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://spo.mosmetod.ru/clubmentor-2035> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
7. NastavniChayu [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://obr.so/nastavnichaju> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
8. Nastol'naya kniga «Nastavnichestvo: effektivnaya forma obucheniya» / sost. L. N. Nugumanova, T. V. Yakovenko. — Kazan', 2020. — 51 s.
9. Pasport natsional'nogo proekta «Obrazovanie» [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://government.ru/info/35566> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
10. Razvitie instituta nastavnichestva: voprosy normativno-pravovogo regulirovaniya». Kruglyi stol Komiteta Soveta Federatsii po konstitutsionnomu zakonodatel'stvu i gosudarstvennomu stroitel'stvu (16 fevralya 2023 g.) [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rutube.ru/video/8a7dfcef5ac8feb682b612add48a8ed> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
11. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 29 dekabrya 2022 g. № 4356-r «Ob utverzhenii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh zhenshchin na 2023–2030 gg.» [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://static.government.ru/media/files/iIHtVCkxskBAE9DAfl-D3AkpD787xAOc4.pdf> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
12. *Rozin V. M.* Refleksiya, myshlenie, kvazirefleksivnye struktury / V. M. Rozin // Refleksivnye protsessy i upravlenie. — 2003. — T. 3, № 1. — S. 40–57.
13. Sovet Federatsii: Galina Karelova stala nastavnikom v ramkakh proekta «Zhenshchiny: shkola nastavnichestva» [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://council.gov.ru/events/news/137567> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
14. Territorial'nye akseleatsionnye shkoly nastavnichestva New Mentor [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://projects.2035.university/project/territorialnye-akseleatsionnye-skoly-nastavnichestva-new-mentor> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
15. Federal'nyi proekt «Zhenshchiny: shkola nastavnichestva» ob»edinil 75 zhenshchineliderov i 100 studentok rossiiskikh vuzov [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://minobrnauki.gov.ru/press-center/news/novosti-ministerstva/50465> (data obrashcheniya: 23.01.2023).
16. Shkola nastavnichestva // Vserossiiskoe obshchestvennoe dvizhenie «Nastavniki Rossii» [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://nastavnikirossii.rf/news/v-obshhestvennoj-palate-g-moskvy-obsudili-voprosy-nastavnichestva> (data obrashcheniya: 23.01.2023).

П. Б. Беккерман

педагог дополнительного образования МАУ ДО «Центр дополнительного образования города Владикавказа», структурное подразделение «Школа детского творчества»

О. В. Стукалова

доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем»

Возможности опоры на педагогические идеи К. Д. Ушинского в творческом развитии обучающихся в контексте дополнительного художественного образования

P. B. Bekkerman

Additional Education Teacher of the Municipal Autonomous Institution of Additional Education “Center for Additional Education of the City of Vladikavkaz”, Structural unit “School of children’s Creativity”

O. V. Stukalova

Dr. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Leading Researcher Fellow of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”

Opportunities to Rely on the Pedagogical Ideas of K. D. Ushinsky in the Creative Development of Students in the Context of Additional Art Education

В статье авторы рассуждают об актуальности воззрений великого ученого-педагога К. Д. Ушинского в наши дни, поскольку современные реалии цифровизации общества обостряют вопрос культурной сущности и формирования личности юного человека. Именно на занятиях искусством в дополнительном образовании, по мнению авторов, применимы ресурсы народной педагогики по Ушинскому. Среди главных направлений предлагаются воспитание молодежи в соответствии с национальной системой ценностей и личностно ориентированный подход к занятиям для достижения творческого развития обучающихся. В качестве примера анализируется содержание занятий в вокальной студии типового учреждения среднего профессионального образования.

Ключевые слова: наследие Ушинского, формирование личности, неформальная среда занятий, творческий потенциал, интеграция искусств, диалоговое пространство «учитель — ученик».

Обращение к педагогическим идеям К. Д. Ушинского в современных условиях образования, развивающегося в соответствии с вызовами информационной техногенной эпохи, обусловлено рядом факторов:

- во-первых, в учении выдающегося педагога обоснован целостный подход к формированию и развитию личности, картины мира, в которой человек воспринимается как единая универсальная ценность;

— во-вторых, из положений, выдвинутых Ушинским, вытекает вывод о том, что культурная сущность человека является системообразующим компонентом его целостности. Такая педагогическая традиция утверждает модель «человека понимающего», в основе которой — идея духовного взаимообогащения на основе постижения опыта познания природы, познания друг друга.

В работах К. Д. Ушинского глубоко продуманы принципы подлинно народной педагогики, опирающейся на традиции национальной культуры, ее архетипические начала, отраженные прежде всего в народном искусстве с его природосообразностью, преемственностью, синкретичностью, целостностью образной системы. Инновационными для своего времени являются положения Ушинского о значимости в образовании погружения растущего человека в стихию национальной культуры — прежде всего через знание народного языка. Согласно Ушинскому, детей нужно растить на лучших образцах родной культуры, именно это станет плодотворной питательной основой для настоящего гражданина своей страны.

Анализ позитивного педагогического опыта доказывает, что в таких педагогических условиях происходит активизация творческого потенциала и, как следствие, самосознания обучающихся. Ведь «сознательное Я» человека нуждается в педагогически организованном обращении к ценностным моделям мира в разных формах культуры, в том числе национальной.

Утверждаемое в педагогических сочинениях Ушинского обучение родному языку, наряду с освоением ценностей художественной культуры и истории, народных традиций, является базовым направлением современной системы воспитания уважения к своему Отечеству. Это качество образования великий педагог считал необходимой частью образования в целом.

К. Д. Ушинский писал: «Ясно, что основная идея народного образования есть, прежде всего, идея психологическая... Если бы мы взяли на себя труд извлечь ту основную идею, на которой покоится народное воспитание в той или иной стране Западной Европы, то пришли бы, может быть, к неожиданным для нас заключениям: мы убедились бы, что воспитательные идеи каждого народа проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чужую почву...» [6, с. 158]. Этот подход был доказательно обоснован ученым в результате определения трех важнейших факторов значимости народной педагогики для развития общества.

1. «Воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что либо другое» [6, с. 160].

2. «...В душе человека черта национальности коренится глубже всех прочих» [6, с. 156].

3. «У каждого народа своя особенная национальная система воспитания» [6, с. 165].

Важно, что в трудах ученого раскрываются не только теоретические положения, но и практические пути создания условий для эффективного

формирования у обучающихся разного возраста культурной и гражданской идентичности; одним из самых значимых, с его точки зрения, является диалог. Только в диалоге, в живой непринужденной беседе с педагогом ученики могут развивать память, мышление и воображение. Только в диалоге учитель может заразить учеников познавательными интересами, стремлением к постоянному духовному росту и самообразованию, научить отстаивать свою точку зрения. По мнению Ушинского, одним из наиболее существенных недостатков в образовании личности можно назвать неготовность иметь самостоятельные аргументированные убеждения.

Проведенные авторами статьи многолетние исследования на основе педагогических наблюдений за обучающимися разного возраста подтверждают мысли Ушинского о том, что именно в диалоговом пространстве создаются условия для осознанного освоения и укорененности мотивационных и поведенческих установок на проявление в коммуникации с окружающими людьми взаимопонимания, готовности к созданию атмосферы доверия, терпимости, согласия.

Но для того чтобы диалоговое пространство было создано, педагог должен обладать рядом высокоразвитых компетенций и, конечно, хорошо развитой коммуникативной культурой, ведь от того, какой культурой мышления, чувств, системой ценностей обладает педагог, зависят сила и качество его влияния, характер восприятия обучающимися транслируемых им знаний мира. Именно поэтому в педагогической науке существует острая потребность в объективных исследованиях потенциала современного профессионально-педагогического образования, его ценностно-целевых и личностно-смысловых аспектов.

В ходе исследования мы опирались на два основных направления в осуществлении принципов педагогики К. Д. Ушинского:

- 1) изучение культуры и искусства народа через сравнение и нахождение связей, различий с культурами и искусством других народов, через гармонизацию регионального и исторического компонентов. В этом случае на примере опыта народной культуры обучающиеся могут увидеть, как система ценностей наших предков связана с современностью. Как показывает анализ опросов обучающихся, в этом процессе они воспринимают произведения народного искусства как образы, способные к эволюции, способные отражать и общечеловеческие ценности, и запросы современности;
- 2) личностно ориентированный подход на основе учета индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, их потребностей и интересов, создание условий для их творческого развития, самовыражения и самореализации.

Такая диалоговая личностно ориентированная организация учебно-воспитательного процесса позволяет объединить и гармонизировать теорию Ушинского в области педагогики и психологии и современные достижения

в области этих наук, а также в искусствоведении и культурологии. Личностно ориентированный подход активно содействует организации условий для полноценного и последовательного освоения народной культуры и народного искусства в многонациональном поликультурном регионе через проникновение в образную природу народного искусства. Так происходит становление личности подлинного носителя культуры, способного воспроизводить, развивать и передавать культуру, воспринятую через взаимодействие с культурами других народов.

Рассмотрим примеры реализации данных направлений на занятиях искусством в системе среднего профессионального образования (СПО) с учетом особенностей дополнительного образования в таких учреждениях [2].

Вовлечение молодежи СПО в занятия искусством, в том числе народным, приобщение к диалогу культур позволяет стимулировать процесс формирования новых качеств личности, коммуникативных компетенций, открытости к познанию сущности жизнестроительства на ценностных основаниях.

Работа с обучающимися СПО в творческих студиях проводится поэтапно, в соответствии с рабочей программой [3, с. 178–191]: на I этапе идет их ознакомление с понятиями, содержанием курса, выявление его компонентов и задач; на II этапе выполняются творческие и исследовательские задания, создаются условия эффективного развития творческих способностей, проводится опытно-экспериментальная работа, на основе которой составляются индивидуальные и групповые проекты.

Познавательный процесс начинается вводным занятием, которое после возникновения начального позитивного контакта «учитель — ученик» плавно переходит в стадию выявления и последующего раскрытия творческого потенциала обучающегося. Отметим, что зачастую способности воспитанников являются настолько потенциальными, что на первых занятиях либо они не подлежат выявлению, либо студент сам еще не готов к актуализации этих способностей в процессе реальной творческой деятельности. Однако иногда реализация потенциальных возможностей становится отложенной в долгий ящик, особенно если ученик психологически закрыт и противится рефлексии и самопознанию. Но в процессе занятий, целенаправленной и профилированной учебной деятельности, рано или поздно скрытые способности все равно обнаруживаются.

Следующий важнейший аспект — это работа над развитием необходимых практических навыков. Например, в студии вокала или в театральной студии начинается работа над дикцией. Поющие люди стараются добиться в пении желательного результата главным образом в плане донесения до слушателя смысла слов песни, но почему-то они не задумываются об этом в повседневной жизни. Студенты во время практических занятий задумываются над произнесением слов, обращают внимание на то, как открывается рот, как работают мышцы лица, и тем самым совершенствуют свою речь, что весьма необходимо и для других занятий. Студенты начинают прислу-

шиваться друг к другу и обращать внимание на те или иные погрешности собеседника. В целом такая работа способствует воспитанию речевой культуры, освоению богатейшего потенциала языка в саморазвитии и самореализации личности, что, по мнению ученых, является актуальной проблемой педагогики [4].

Здесь осуществляется переход к следующему важному элементу учебной программы — работе в коллективе.

Дополнительный учебный процесс, как правило, протекает в свободное от основного учебного процесса время. Именно поэтому обстановка на этих занятиях менее формальная, и студентам гораздо проще работать в коллективе. То есть, если существуют какие-то моменты, мешающие совместной деятельности в рамках основной учебы, они нивелируются в студиях дополнительного образования. Если при выполнении требований обязательной программы у студента не остается выбора, то в данном случае он приходит заниматься исключительно по своей воле, что отражается на его настроении и отношении к окружающим. Такая открытость позволяет более успешно наладить работу в коллективе.

На занятиях в вокальной студии студенты могут оказаться неопытными помощниками при работе с группой. Ведь наряду с более или менее успешными студентами существует также коррекционная группа. В нее входят студенты, не имеющие не только навыков, но и элементарных данных для занятия музыкой вообще. Но они тоже хотят участвовать в учебном процессе и постигать искусство, исходя из своих возможностей.

Именно работа в коллективе способствует созданию благоприятного микроклимата и интеграции студентов из коррекционной группы. При этом успешные студенты искренне радуются положительным результатам своих сокурсников и чувствуют значимость своего участия в этом процессе и достигнутом результате. В учебно-воспитательном процессе эффект такой работы отражается в системе педагогических ситуаций, способствующих поддержке мотивации к конструктивному диалогу, к самопроявлению лидерских или, наоборот, исполнительских качеств каждого участника творческого коллектива [1, с. 10–15].

Среди других практических аспектов можно отметить и такие: в коллективе студенты расппеваются, разучивают музыкальные произведения, а также преодолевают сложности на начальном этапе разучивания. В результате творчески заряженная коллективная атмосфера весьма положительно влияет и на положение дел в основном учебном процессе, когда результаты эффективной работы и явные признаки интеграции обучающихся в учебном заведении становятся заметными. В вокальных студиях дополнительного образования молодежь в основном обучается в группах от трех до восьми человек, кроме того, они занимаются по индивидуальному графику. Обучающиеся одной и той же основной группы, между которыми возникают дружеские отношения, предпочитают заниматься вокалом вместе, иногда они

вообще отказываются петь поодиночке и предпочитают исполнять песни только дуэтом или в трио.

Поначалу можно предположить, что происходит подмена самовыражения личности коллективным самовыражением, но это не совсем верно. Просто подобные явления можно рассматривать скорее как временный этап, после которого процесс возвращается к сольному пению, и обучающиеся начинают осознавать необходимость преодоления вокальных или психологических барьеров в одиночку. Это проявляется в особенности при постановке сценического движения.

Сценическое движение в контексте занятий вокальной студии подразумевает эстетически красивое и выверенное поведение на сцене в момент исполнения вокального произведения. Но, в сущности, изначально учащийся сталкивается с необходимостью взглянуть на себя со стороны: на свою походку, осанку, мимику и жесты. Подобно тому, как работа над дикцией указывает на недостатки речи в повседневной жизни, так и постановка сценического движения в первую очередь возвращает студента к самоанализу своей собственной личности и поведения. Он вынужден спросить себя: как я хожу, сутулюсь ли я, не шаркаю ли ногами, не держу ли руки в карманах, не зажат ли я? Таким образом, учащийся решает львиную долю своих проблем еще до выхода на сцену, а если даже и не решает, то как минимум приходит к осознанию таковых. Это само по себе является важным результатом педагогической деятельности.

Далее студент переходит к чисто сценическим моментам движения, где отрабатываются пластика, мимика, выбор правильного местоположения на сцене. В этой связи стоит упомянуть развитие умения пользоваться микрофоном. Это относится как к вокальным упражнениям, так и к поведению на сцене. Очень часто приходится видеть на телеэкранах, как профессиональные артисты неправильно пользуются микрофонами, а по этой причине неверно извлекают звук и смотрятся на сцене неестественно. Наличие необходимой бытовой техники позволяет демонстрировать учащимся те или иные сценические и музыкальные примеры, благодаря чему упомянутые выше ошибки фиксируются студентами.

Еще один важный компонент творческого развития — это ритмика. В дополнительном образовании, и в частности в вокальной студии, обучающиеся не только учатся чувствовать ритм музыки или песни, не только ритмически правильно петь, но и знакомятся с ритмикой слова, то есть с верной расстановкой акцентов. Причем это касается в равной степени как музыкальных произведений, так и простой устной речи или чтения стихотворений. Существуют отдельный жанр и предмет «Художественное слово», но основы этого направления учащиеся начинают постигать еще на уроках вокала, что является ярким примером интеграции искусств [3, с. 125]. Студент учится чувствовать слово, относиться к нему бережно и придавать значение ударениям, паузам и интонациям.

Если работа с исполнением песен все-таки имеет преимущественно несколько вторичный или прикладной характер, то правильное чтение текста и грамотное произношение в устной речи являются жизненной необходимостью. Здесь снова наблюдается взаимосвязь побочного и основного учебных процессов, когда навыки, отрабатываемые в дополнительном образовании, напрямую влияют на успеваемость по основным изучаемым предметам и повышают интеллект учащихся, в особенности при ситуации, когда сокращаются часы по гуманитарным дисциплинам, и при этом нивелируется сущность функции искусства в контексте гуманитарного знания, что подчеркивалось в наших более ранних работах [5].

Не менее важной задачей является закрепление изученного, то есть поддержание формы, если речь идет о вокале, или соответствующего функционального состояния. Неслучайно в учебной программе наибольшее количество часов выделяется на репетиции и подготовку к отчетным мероприятиям. Кроме оттачивания уровня мастерства и поддержания оптимальной сценической функциональной формы, учащийся начинает в период репетиций обращать внимание на частности, то есть на важные, но мало заметные на начальных этапах вещи. В момент, когда моторная память отвечает за большую часть происходящего со студентом на сцене, его сознание имеет возможность переключиться на какие-то более глубокие аспекты.

Таким образом, в этом творческом процессе учащемуся дается шанс в более непринужденной обстановке искать что-то новое в себе и открывать до того неведомые умения и возможности. Такой поиск служит основным целям системы дополнительного образования.

Таким образом, глубокие идеи выдающегося российского педагога К. Д. Ушинского способны стать основой целостного подхода к творческому развитию современной учащейся молодежи. Внедрение принципов педагогики Ушинского позволяет организовать целенаправленное диалоговое взаимодействие обучающихся, стимулировать их познавательные интересы к искусству, формировать готовность к самообразованию и самореализации. Одной из важнейших задач при этом является приобщение учащихся к ценностям культуры, особенно важно в этом случае открывать для них силу и глубину художественных образов народного искусства как основы культуры.

В связи с этим, с нашей точки зрения, особое внимание следует уделять целенаправленному освоению идей Ушинского в высших учебных заведениях, в которых проходят подготовку будущие учителя и педагоги дополнительного образования, являющиеся трансляторами основных нравственных и этических ценностей в среде учащейся молодежи.

In this article, the authors discuss the relevance of the views of the great scientist and teacher K. D. Ushinsky in our days, since the modern realities of the digitalization of society exacerbate the issue of the cultural essence and the formation of the personality of a young person. It is in the art classes in additional education, according to the authors, that the resources of folk pedagogy according to Ushinsky are applicable. Among the main directions are offered: education of youth

in accordance with the national system of values and a personality-oriented approach to classes to achieve the creative development of students. As an example, the content of classes in the vocal studio of a typical institution of secondary vocational education is analyzed.

Keywords: Ushinsky's heritage, personality formation, informal learning environment, creativity, integration of arts, dialogue space "teacher-student".

Список литературы

1. *Беккерман П. Б.* Педагогические ситуации творческого развития студентов колледжа / П. Б. Беккерман, О. В. Стукалова // Педагогика искусства. — 2011. — № 2. — С. 10–15.
2. *Беккерман П. Б.* Специфика работы преподавателя дополнительного образования: современные аспекты / П. Б. Беккерман, О. В. Стукалова // Среднее профессиональное образование. — 2011. — № 2. — С. 58–60.
3. *Беккерман П. Б.* Творческое развитие обучающихся в колледжах негуманитарного профиля: на примере дополнительного художественного образования : дис. ... канд. пед. наук / П. Б. Беккерман. — М., 2016. — 234 с.
4. *Степанова Л. А.* Воспитание речевой культуры / Л. А. Степанова // Педагогика. — 2016. — № 5. — С. 80–88.
5. *Стукалова О. В.* Сущность и функции искусства с позиций современного гуманитарного знания и актуальных проблем образования / О. В. Стукалова // Педагогика искусства. — 2011. — № 1. — С. 47–57.
6. *Ушинский К. Д.* Педагогические сочинения Н. И. Пирогова: в 6 т. Т. 2 / К. Д. Ушинский ; Акад. пед. наук СССР. — М., 1988.

References

1. *Bekkerman P. B.* Pedagogicheskie situatsii tvorcheskogo razvitiya studentov kolledzha / P. B. Bekkerman, O. V. Stukalova // Pedagogika iskusstva. — 2011. — № 2. — S. 10–15.
2. *Bekkerman P. B.* Spetsifika raboty prepodavatelya dopolnitel'nogo obrazovaniya: sovremennye aspekty / P. B. Bekkerman, O. V. Stukalova // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2011. — № 2. — S. 58–60.
3. *Bekkerman P. B.* Tvorcheskoe razvitie obuchayushchikhsya v kolledzhakh negumanitarnogo profilya: na primere dopolnitel'nogo khudozhestvennogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk / P. B. Bekkerman. — Moskva, 2016. — 234 s.
4. *Stepanova L. A.* Vospitanie rechevoi kul'tury / L. A. Stepanova // Pedagogika. — 2016. — № 5. — S. 80–88.
5. *Stukalova O. V.* Sushchnost' i funktsii iskusstva s pozitsii sovremennogo gumanitarnogo znaniya i aktual'nykh problem obrazovaniya / O. V. Stukalova // Pedagogika iskusstva. — 2011. — № 1. — S. 47–57.
6. *Ushinskii K. D.* Pedagogicheskie sochineniya N. I. Pirogova: v 6 t. T. 2 / K. D. Ushinskii ; Akad. ped. nauk SSSR. — Moskva, 1988.

А. А. Никитин

доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры»

Художественный мир творца произведения искусства как главный предиктор художественной одаренности

А. А. Nikitin

Dr. Sci. (Pedagogics), Ph. D. (Art History), Associate Professor, Professor of the Department of Art History, Musical Instrumental and Vocal Art of the Khabarovsk State Institute of Culture

The Artistic World of the Creator of a Work of Art as the Main Predictor of Artistic Giftedness

В статье высказана мысль о том, что основанием художественной одаренности, ее главным предиктором является наличие индивидуального художественного мира творца произведения искусства, который он носит в себе как внутреннюю форму своих творений, в которых она материализуется в форме внешней. Этот художественный мир является выражением целостности художественного мышления и его реализации, содержания и формы. Художественный мир — это не застывшее образование, а динамичное. Его изменения связаны со многими факторами: с местом проживания, образом жизни, мировоззрением и мироощущением, образованием, трудовой деятельностью, событиями — историческими, социальными, личной жизни. В статье автором предложена систематизация авторских художественных миров: 1) по уровню реальности, преобладающему в творчестве творца; 2) по образному составу; 3) по степени приближенности к жизненным реалиям.

Ключевые слова: художественная одаренность, художественный мир, эстетическое отношение к действительности, выразительное, систематизация.

Выявление главного предиктора художественной одаренности для психологии и педагогики искусства сегодня чрезвычайно актуально, тем более что координаты этого предиктора определены — они указывают на содержательную сферу художественного творчества. Сверхзадача последнего — создание выразительного художественного образа, проецируемого художественным миром творца на внутренний мир реципиента, вызывающего в нем интеллектуальный и эмоциональный резонанс посредством эстетических эмоций, порожденных причинами духовного порядка. Акцент на содержательной стороне художественного творчества, понимание ее первостепенной значимости объясняет смещение в настоящее время внимания ученых и педагогов-практиков с технологической стороны творческого процесса на образно-смысловую уже с первых шагов обучения и воспитания будущего творца.

Со времен Античности мыслители, ученые, психологи, деятели искусства, педагоги задумывались над тем, что является основанием художественной

одаренности, ее сутью. Искусство античного мира было направлено на совершенствование человека и государства, приближало человека к тому идеалу, что воплощали в себе боги и герои, являя себя в прекрасных телесных формах, через которые просвечивался эйдос — божественный духовный строй.

Поэтическая боговдохновенность, как дар свыше, была стержневым свойством художественной одаренности у древних греков. Пифагор основанием художественной одаренности полагал эвритмию — способность чувствовать и передавать верный ритм в пении, игре, танцах, речах, мыслях и поступках, согласованный с ритмом музыки Космоса [6, с. 124].

В различные эпохи взгляды на основание художественной одаренности (далее ХО) менялись. Философы, ученые, психологи принимали за нее в разные времена «воображающее начало души» (Эразм Роттердамский. Идеи эстетического воспитания. М., 1973. Т. 1. С. 355); идеал высшей духовности; универсального человека, объемлющего все мироздание, соединяющего различные формы познания (эпоха Возрождения); интеллект; креативность; идеальную форму; высокие «инструментальные» способности, необходимые художнику (сенсорная чувствительность, цветоразличение, чувство формы), музыканту (музыкальность, абсолютный слух), танцору (гибкость, пластичность мышц, чувство ритма), актеру (наблюдательность, способность к эмпатии) и др.

В конце прошлого столетия известный российский психолог А. А. Мелик-Пашаев в основание художественной деятельности положил эстетическое отношение к действительности, которое, по его мнению, есть:

- родовая способность человека относиться к миру с родственным вниманием;
- доминирующая личностная характеристика художника;
- первооснова занятий художественным творчеством, психологическая первооснова художественных способностей [14, с. 18].

Нельзя не согласиться с А. А. Мелик-Пашаевым, поскольку без способности воспринимать красоту окружающего мира, вбирать в себя его краски, формы, звуки и ароматы, осознавать родовую с ним связь не может быть художника в широком понимании этого слова. Эстетическое существует в действительности, которая питает искусство, является его внешним источником. Эстетическое — это форма выражения действительности, обнажение ее внутреннего бытия, явленность его в нашем сознании; это также искусство, ставшее неотъемлемой частью объективной действительности.

Эстетическое восприятие — это такое восприятие объектов и явлений действительности, при котором они выводятся из плана повседневной реальности в план бытия, в котором эти объекты и явления становятся предметом неутилитарного духовного созерцания, то есть эстетического восприятия.

Выразительное есть главная черта эстетического, главная эстетическая категория, а не прекрасное и возвышенное, как справедливо замечает А. Ф. Лосев в своем труде «Проблема художественного стиля» [10, с. 28]. Вы-

ражение есть, по его утверждению, энергия сущности предмета, воздействующая на того, кто его воспринимает.

Эстетическое — это еще не художественное, это сама жизнь, но может им быть. Эстетическое восприятие опирается на эстетическое чувство — способность воспринимать «чувственно выраженную совершенную духовность» (Лосский Н. О.), — которое изначально присутствует в человеке, есть его сущностное свойство, проявляющееся в узнавании красоты как высшего качественного состояния бытия [11, с. 18]. Эстетическое чувство связано с богатством эмоциональных красок, переживаний, формирующих целостное впечатление от эстетического восприятия действительности, которое получает репрезентацию в действиях, образах и языке. Эстетическое чувство, переживание и впечатление есть первоначальная стадия эстетического отношения человека к действительности, за которой следует представление о ней, опирающееся на рефлексию — мыслечувствование этой действительности.

В отечественной психологии основы изучения рефлексии заложены в трудах Б. Г. Ананьева, Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна. Ученые рассматривают рефлексию как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. «Принято считать, что рефлексия — это компонент структуры деятельности. Благодаря рефлексии происходит отражение во внутреннем плане осуществляемой деятельности, это дает субъекту материал, который можно наблюдать, подвергать критике и изменять. Рефлексия делает возможным совершенствование деятельности как во внутреннем плане, так и во внешнем. Вместе с тем рефлексия дает человеку способность к самоанализу, осмыслению и переосмыслению своих предметно-социальных отношений с окружающим миром и как необходимая составляющая часть развитого интеллекта. Таким образом, можно говорить о том, что в работах Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева и других авторов заложены основы изучения рефлексии в когнитивном, генетическом, личностном и коммуникативном аспектах», — утверждает Г. М. Шигабетдинов в статье «Феномен рефлексии: границы понятия» [19, с. 415].

Рефлексии в психологии и педагогике художественного творчества отведена важная роль в формировании эстетических взглядов, позиций, убеждений и идеалов. Надо заметить, что в эстетическом отношении к действительности первично эмоционально-ценностное отношение и вторично включение сознания.

Эстетическое отношение к действительности — необходимая предпосылка творчества, это то, что дано многим людям. Но переход в мир художественного творчества требует уже другого — трансформации эстетического, его инобытия в новой реальности, создаваемой художником, которая содержится в его сознании:

- в виде сверхчувственного, идеальной выраженности;
- в художественных образах;
- в художественной форме — материально-чувственном образовании, сотворенном художником по законам идеальной формы.

Художественное творчество — это действительность, изъятая из потока жизни и переведенная в иной ценностно-смысловой пласт, эстетически завершенная, обретшая выразительность благодаря внешне значимой плоти, новой предметности; это отношение автора к миру, его «автопортрет», встроенный в структуру художественных образов; результат диалога художника с действительностью, ответ на ее призыв, вызревающую в его внутреннем мире идеальную форму.

Переход от эстетического отношения к действительности к художественному творчеству предполагает переход от позиции созерцания к авторской позиции, когда у субъекта возникает желание сохранить впечатление, порожденные им образы и мысли для себя и для других в собственном творении. Последнее воплощает в себе художественный мир автора, переходящий из внутренней формы в форму внешнюю, обретшую плоть в материале того или иного вида искусства.

Тема художественного мира, к сожалению, мало разработана в искусствознании, за исключением литературоведения, где она более подробно исследована. Для идентификации категории «художественный мир» важны идеи А. Ф. Лосева, обозначенные в исследовании «Проблема художественного стиля». Стил, по А. Ф. Лосеву, — это «художественный мир» в его техническом аспекте, взятый в ракурсе «воплощения». Художественный мир является выражением целостности художественного мышления и его реализации, содержания и формы. Это не только принцип, но и воплощенность, конструирование и конструкт одновременно, моделирование и модель, синтез статики и динамики [10, с. 226].

«Искусство не есть удвоение реальности, это новая реальность», — утверждал Л. С. Выготский [4, с. 21], то есть то, что рождено творчеством, преобразующим окружающий мир. Это преобразование есть либо трансформация реального мира сообразно его идеальной форме, которую носит в себе художник, либо видение реальности через призму его собственного художественного мира. Таким образом, отправной точкой художественного творчества является мир, который носит в себе юный или взрослый художник. Не техническая сноровка, не отдельные высокие способности или их количество, а некая целостность в структуре личности ребенка или взрослого, которая и есть многомерный, индивидуальный, подчас уникальный и неповторимый мир. Этот мир рождается из общения человека с окружающей действительностью, которую человек с детского возраста пытается познать и освоить, и самим собой.

Художника мы узнаем в первую очередь по тому, что он нам говорит, что сообщает, каким он видит мир, природу, человека, исторические события, какую картину мира являет нам его творчество, какие открывает нам новые грани мироздания. Художественный мир динамичен, меняется на протяжении всей жизни творца. Его изменения связаны со многими факторами: с местом проживания, образом жизни, мировоззрением и мироощущением, образованием, трудовой деятельностью, событиями — историческими, соци-

альными, личной жизни. Примеров тому великое множество: раннее и позднее творчество Л. ван Бетховена, А. Скрябина, С. Рахманинова, П. Пикассо, С. Прокофьева, И. Стравинского, А. Тарковского, Ф. Феллини и др.

Художественные миры можно систематизировать по нескольким основаниям.

1. По уровню реальности, преобладающему в творчестве творца:

- наличной действительности;
- субъектной;
- метафизической реальности — внепространственной и вневременной.

2. По образному составу.

2.1. Однородный, ограниченный той или иной сферой образности, например, картинами природы: художники-барбизонцы, импрессионисты, русские художники — И. Шишкин, И. Левитан, И. Айвазовский, А. Саврасов, В. Поленов, А. Куинджи; иконописцы — А. Рублев, Ф. Грек, художники-портретисты — В. Боровиковский, И. Крамской, В. Серов; писатели — М. Пришвин, Е. Чарушин.

2.2. Разнородный, охватывающий различные художественно-образные сферы — от жанрово-бытовых до вселенских, мифологических, религиозных, символических, абстрактных (композиторы — И. С. Бах, Ф. Гендель, В.-А. Моцарт, Л. ван Бетховен, П. Чайковский, М. Глинка, Ф. Шопен, Р. Шуман, Ф. Лист, Н. Римский-Корсаков, М. Мусоргский, А. Скрябин, С. Рахманинов, С. Прокофьев, Д. Шостакович, Г. Малер, О. Мессиян; писатели — В. Шекспир, Л. Толстой, А. Пушкин, Г. Маркес, М. Булгаков; художники — И. Репин, М. Шагал, В. Кандинский, К. Малевич и др.).

3. По степени приближенности к жизненным реалиям.

3.1. Бытовая тематика — городская, деревенская, родовая (жизнь рода, племени, общины, семьи, социальной группы), мир детских игр, забав, взаимоотношений со взрослыми и сверстниками.

3.2. Трудовая, производственная тематика.

3.3. Мир предметно-конкретной действительности: натюрморт, коллаж, поэтизация предметов быта, обрядов, ритуалов, игр, праздников, промышленных объектов, технических достижений, урбанистических пейзажей, архитектурных форм.

3.4. Мир природы — флоры и фауны; мир стихий — земли, воздуха, огня и воды; времена года, календарный цикл.

3.5. Мир, созданный человеком, мир как творение культуры и цивилизации.

3.6. Жизнь человеческого общества от язычества до наших дней; исторические события, правители, герои и антигерои.

3.7. Внутренний мир человека, его духовно-нравственная сфера, мир мыслей, фантазий, эмоций.

Вышеназванные миры предполагают выбор мира, являющегося для художника-творца наиболее желанным и привлекательным. В психологии и

педагогике искусства уже на начальном этапе обучения ребенка или подростка важно найти «тропинки» в этот мир — предметный, эмоциональных состояний, настроений, идей и фантазий, — чтобы опереться на него, черпать в нем образы, картины и сюжеты. И когда это удастся сделать, возникает духовный контакт, душевное родство педагога и ученика, без которых немислимо развитие художественной одаренности, творчество и успешное освоение высот искусства.

The article suggests that the basis of artistic giftedness, its main predictor is the presence of the individual artistic world of the creator of the work of art, which he carries in himself as an internal form of his creations, in which it materializes in the form of an external one. This artistic world is an expression of the integrity of artistic thinking and its realization, content and form. The art world is not a frozen education, but a dynamic one. Its changes are associated with many factors: with the place of residence, lifestyle, worldview and world-feeling, education, “school”, work, events — historical, social, personal life. In the article, the author proposes the systematization of the author’s artistic worlds: 1) according to the level of reality prevailing in the creative work of the creator; 2) according to the figurative composition; 3) according to the degree of proximity to the realities of life.

Keywords: Artistic talent, artistic world, aesthetic attitude to reality, expressive, systematization.

Список литературы

1. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства : в 2 т. / Н. А. Бердяев. — М., 1994.
2. Бердяев Н. А. Царство духа и царство кесаря / Н. А. Бердяев. — М. : Республика, 1995. — 383 с.
3. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. — М. : Педагогика, 1991. — 267 с.
4. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. — 310 с.
5. Вэскер А. Б. Система К. С. Станиславского и педагогическое творчество / А. Б. Вэскер // Мир образования — образование в мире. — 2005. — № 3. — С. 77–91.
6. Идеи эстетического воспитания. Т. 1 / ред.-сост. В. П. Шестаков. — М. : Искусство, 1973. — 408 с.
7. Исаева Е. Г. Содержание музыки — проблема педагогики музыкального исполнительства / Е. Г. Исаева // Художественное образование и наука. — 2015. — № 1/2. — С. 21–26.
8. Краткий психологический словарь / под общ. ред. А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. — М., 1985. — С. 303.
9. Лосев А. Ф. Знак, Символ. Миф / А. Ф. Лосев. — М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. — 480 с.
10. Лосев А. Ф. Проблема художественного стиля / А. Ф. Лосев. — Киев, 1994. — 226 с.
11. Лосский Н. О. Мир как осуществление красоты. Основы эстетики / Н. О. Лосский. — М., 1998. — 326 с.
12. Лотман Ю. М. Структура художественного текста. Анализ поэтического текста / Ю. М. Лотман. — СПб. : Азбука-Аттикус, 2016. — 704 с.
13. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки: теоретический очерк / Л. А. Мазель. — М. : Музыка, 1991. — 80 с.
14. Мелик-Пашаев А. А. Мир художника / А. А. Мелик-Пашаев. — М. : Прогресс-Традиция, 2000. — 135 с.
15. Потебня А. А. Эстетика и поэтика / А. А. Потебня. — М., 1976. — 614 с.
16. Психология художественного творчества : хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. — Минск : Харвест, 2003. — 751 с.

17. Соловьёв В. С. Философия искусства и литературная критика / В. С. Соловьёв. — М. : Искусство, 1991. — 276 с.
18. Станиславский К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. — М., 1938. — 435 с.
19. Шигабетдинов Г. М. Феномен рефлексии: границы понятия / Г. М. Шигабетдинов // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. — 2014. — № 2. — С. 415–422.
20. Юнг К. Психология и поэтическое творчество / К. Юнг // Самосознание европейской культуры XX века. — М., 1991. — С. 28–46.
21. Юшманов В. И. О природе феномена художественного творчества / В. И. Юшманов // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2003. — Вып. 5. — С. 203–220.

References

1. *Berdyayev N. A.* Filosofiya tvorchestva, kul'tury i iskusstva : v 2 t. / N. A. Berdyayev. — Moskva, 1994.
2. *Berdyayev N. A.* Tsarstvo dukha i tsarstvo kesarya / N. A. Berdyayev. — Moskva : espublika, 1995. — 383 s.
3. *Vygotskii L. S.* Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskii. — Moskva : Pedagogika, 1991. — 267 s.
4. *Vygotskii L. S.* Psikhologiya iskusstva / L. S. Vygotskii. — Rostov-na-Donu : Feniks, 1998. — 310 s.
5. *Vesker A. B.* Sistema K. S. Stanislavskogo i pedagogicheskoe tvorchestvo / A. B. Vesker // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2005. — № 3. — С. 77–91.
6. Idei esteticheskogo vospitaniya. T. 1 / red.-sost. V. P. Shestakov. — Moskva : Iskusstvo, 1973. — 408 s.
7. *Isaeva E. G.* Soderzhanie muzyki — problema pedagogiki muzykal'nogo ispolnitel'stva / E. G. Isaeva // Khudozhestvennoe obrazovanie i nauka. — 2015. — № 1/2. — С. 21–26.
8. Kratkii psikhologicheskii slovar' / pod obshch. red. A. V. Petrovskogo i M. G. Yaroshevskogo. — Moskva, 1985. — С. 303.
9. *Losev A. F.* Znak, Simvol. Mif / A. F. Losev. — Moskva : Izd-vo Mosk. un-ta, 1982. — 480 s.
10. *Losev A. F.* Problema khudozhestvennogo stilya / A. F. Losev. — Kiev, 1994. — 226 s.
11. *Losskii N. O.* Mir kak osushchestvlenie krasoty. Osnovy estetiki / N. O. Losskii. — Moskva, 1998. — 326 s.
12. *Lotman Yu. M.* Struktura khudozhestvennogo teksta. Analiz poeticheskogo teksta / Yu. M. Lotman. — Sankt-Peterburg : Azbuka-Attikus, 2016. — 704 s.
13. *Mazel' L. A.* O prirode i sredstvakh muzyki: teoreticheskii ocherk / L. A. Mazel'. — Moskva : Muzyka, 1991. — 80 s.
14. *Melik-Pashaev A. A.* Mir khudozhnika / A. A. Melik-Pashaev. — Moskva : Progress-Traditsiya, 2000. — 135 s.
15. *Potebnya A. A.* Estetika i poetika / A. A. Potebnya. — Moskva, 1976. — 614 s.
16. Psikhologiya khudozhestvennogo tvorchestva : khrestomatiya / sost. K. V. Sel'chenok. — Minsk : Kharvest, 2003. — 751 s.
17. *Solov'ev V. S.* Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika / V. S. Solov'ev. — Moskva : Iskusstvo, 1991. — 276 s.
18. *Stanislavskii K. S.* Rabota aktera nad soboi / K. S. Stanislavskii. — Moskva, 1938. — 435 s.
19. *Shigabetdinov G. M.* Fenomen refleksii: granitsy ponyatiya / G. M. Shigabetdinov // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. — 2014. — № 2. — С. 415–422.
20. *Yung K.* Psikhologiya i poeticheskoe tvorchestvo / K. Yung // Samosoznanie evropeiskoi kul'tury XX veka. — Moskva, 1991. — С. 28–46.
21. *Yushmanov V. I.* O prirode fenomena khudozhestvennogo tvorchestva / V. I. Yushmanov // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2003. — Вып. 5. — С. 203–220.

УДК 37.01

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_35

EDN: UUYAGV

А. П. Шарухин

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Т. Г. Шарухина

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков ФГКВООУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Золотые правила педагогики: педагогические взгляды К. Д. Ушинского как теоретико-методологические основания развития педагогики высшей школы Росгвардии

A. P. Sharukhin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Philosophy and Socio-Economic Disciplines of the Saint-Petersburg Military Zhukov's Order Institute of National Guard Troops of the Russian Federation

T. G. Sharukhina

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, head of the Foreign Languages Department of the Saint-Petersburg Military Zhukov's Order Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation

Golden Rules of Pedagogy: Pedagogical Views of K. D. Ushinsky as Theoretical and Methodological Foundations the Pedagogics Development of the Rosgvardiya Higher School

Актуальность подготовки статьи обусловлена необходимостью изучения накопленных российской педагогической наукой достижений. 19 февраля 2023 года исполнилось 200 лет со дня рождения К. Д. Ушинского. Можно сказать, что К. Д. Ушинский выступает одним из основателей российской научной педагогики. Педагогика высшей школы Росгвардии находится в настоящее время на этапе своего становления. Существует потребность в поиске прочных оснований для ее становления и развития. Педагогическое наследие К. Д. Ушинского может и должно стать одним из теоретико-методологических оснований для педагогики высшей школы Росгвардии.

Ключевые слова: теоретико-методологические основания, педагогика высшей школы Росгвардии, потребности становления и развития, педагогические взгляды К. Д. Ушинского.

Введение в проблему

Российская педагогическая общественность 19 февраля 2023 года отметила 200-летие со дня рождения Константина Дмитриевича Ушинского (1823–1871) — великого российского педагога, отстаивавшего необходимость научного обоснования педагогических систем в образовательной

сфере. Обращение к педагогическим взглядам К. Д. Ушинского не является случайным. Развитие высшей школы войск национальной гвардии находится в самом начале своего пути, хотя и опирается на традиции, накопленные предыдущими образовательными учреждениями внутренних войск МВД России. Вместе с тем переход от одной парадигмы образования (рациоцентрической) к другой (антропоцентрической) заставляет искать прочные методологические основания для организации образовательного процесса в высшей школе Росгвардии. Одним из источников таких оснований могут и должны выступить классики российской педагогики, к которым принадлежит и К. Д. Ушинский.

Следует отметить, что анализу наследия К. Д. Ушинского в разное время было посвящено достаточно большое количество работ. Вместе с тем исследования, показывающие связь идей великого педагога с развитием образовательного процесса в высшей школе Росгвардии, не осуществлялись. Антропологические проблемы подготовки курсантов, проблемы воспитания будущих офицеров, разработка основных методологических принципов организации образовательного процесса в образовательных организациях войск национальной гвардии остаются до конца нерешенными. Именно поэтому цель статьи заключается в анализе педагогического наследия К. Д. Ушинского с позиции потребностей педагогики высшей школы Росгвардии. Основными методами выступают анализ, сравнение, синтез, обобщение.

Результаты

Изучение педагогического наследия К. Д. Ушинского [3–8] показывает, что для становления и развития высшей школы Росгвардии могут быть полезны следующие его педагогические идеи.

1. Великий педагог ратовал за то, что практика педагогической деятельности должна быть соединена с педагогической теорией, разработанной не на основе абстрактных умозаключений, а на основе исторического опыта организации воспитания народа. Эта мысль остается актуальной и сегодня. Она нацеливает современных практиков-организаторов образовательного процесса на повышение уровня педагогической культуры преподавательского состава посредством его теоретико-методологической подготовки, а ученых-педагогов — на проведение исследований, сопровождающихся глубоким анализом законов воспитания, которые берут начало в истории русского народа.

2. В образовательном учреждении должна быть создана система воспитания [1]. Центральным компонентом любой системы воспитания выступает человек как предмет, субъект и цель воспитания. Основным условием успешности воспитательного процесса является глубокое комплексное знание о человеке (его физиологических, возрастных, индивидуальных

особенностях), находящемся в системе общественных отношений. Знание о человеке формируется в процессе его образования, а также организации самообразования.

Нельзя разделять воспитание и обучение; это — два единых начала развития личности при главенствующей роли воспитания, которое задает направление обучению.

3. Главная воспитательная цель — духовно-нравственное развитие конкретного учащегося, осуществляющееся с опорой на культурно-исторический фундамент российского народа, на его национальный характер и патриотические чувства. Нравственность учащегося должна начинаться с любви к труду, так как именно из труда произрастает человеческое достоинство и счастье, труд выступает основным механизмом воспитания и фактором развития личности и ее психики.

В структуре качеств личности, кроме мировоззренческого аспекта, упор надо сделать на развитие умственного компонента: внимания, памяти, воображения, а также чувственно-эмоциональной составляющей, не забывая о воле; именно эти компоненты определяют развитие характера.

4. При организации воспитательного процесса нельзя забывать о том, что воспитание начинается в семье: здесь закладываются основные черты характера человека.

5. Методологическими принципами воспитания выступают народность, христианско-православная духовность, научность. Их реализация должна обеспечить единение светского и духовного образования. К технологическим принципам относятся посильность познавательной деятельности и последовательность действий, обеспечение наглядности, повторяемость содержания, развивающий характер обучения, который не отделяется от воспитания, прочность психологических законов и их учет в образовании.

6. В процессе обучения необходимо сочетать предметную дифференциацию с комплексированием занятий для лучшего понимания и усвоения материала. При проведении занятий следует широко использовать соревнование, в котором присутствуют всегда две стороны: стремление к успеху и готовность прийти на помощь другому в трудную для него минуту. Соревнование должно быть открытым, чтобы каждый видел, чего он достиг в учебе, и стремился идти дальше.

7. Педагогу необходимо психологически поддерживать обучающегося: хвалить его за успехи, указывать на неточности в решении учебных задач, при необходимости помогать искать правильный ответ [2]. Такая моральная поддержка выступает лучшим средством нравственного влияния на обучающегося.

8. Основной воспитательный потенциал находится в учителе/педагоге, которого не могут заменить ни учебники, ни что-то другое. Если учитель/педагог способен творчески реализовать свой педагогический потенциал, то учебно-воспитательный процесс становится максимально эффективным.

Все эти положения выступают теоретико-методологическими основаниями для развития педагогики высшей школы Росгвардии.

В образовательном процессе курсанты выступают как объекты, субъекты и цель воспитания. Их статус зависит от того, в какой научной «системе координат» она рассматривается. Однако, независимо от «системы координат», формирование и развитие каждого курсанта идет в направлении от индивида к субъекту деятельности и далее к личности и индивидуальности, а подразделения — от структурной единицы к учебному коллективу. При этом ни у кого не должно возникать сомнения в том, что сам механизм формирования и развития курсанта немыслим без его активной профессионально-жизненной позиции и стремления стать совершенней, без осуществления целенаправленной деятельности как способа своего личностно-профессионального развития, а учебного коллектива — без совместной, целенаправленной и организованной учебной, служебной, культурно-досуговой и хозяйственно-бытовой деятельности, в которых при решении коллективных задач успех может быть только коллективным и достигнут только благодаря совместным, дружным, скоординированным действиям.

Итак, как «объект» курсанты выступают, когда основное внимание сосредоточивается на изучении культурного пространства, культурной среды (центральным звеном которой выступает воспитательная деятельность командиров/начальников), являющихся факторами формирования и развития курсантского подразделения. Сам курсант при этом — объект, на который осуществляется воздействие культурной среды. Речь идет о понятийных связках:

- «культурно-профессиональное пространство — воспитательная среда как фактор воздействия — курсанты»;
- «субъект воспитательной деятельности (командир подразделения курсантов) — воспитательная деятельность — объект воспитательной деятельности (курсант)».

Каково содержание этих понятийных связок? Что означают понятия «культурно-профессиональное пространство» и «воспитательная среда»?

Культурно-профессиональное пространство подразделения — комплекс объединенных границами деятельности курсантов материальных объектов, а также информационных, духовных, психологических, педагогических и иных процессов (инициированных и протекающих в границах территории подразделения), отличающихся порядком, обусловленным требованиями командиров (начальников) и спецификой жизнедеятельности курсантов, четко осознаваемое и поддерживаемое обучающимися.

Воспитательное пространство подразделения курсантов образовательного учреждения Росгвардии — это часть культурно-профессионального пространства, включенного в образовательный процесс, организованного по принципу обязательного позитивного влияния на формирование и развитие обучающихся.

В воспитательном пространстве курсант лично и профессионально формируется и развивается (как уникальный специалист, нравственно зрелый, патриотически настроенный по отношению к Родине и государству, законопослушный, культурно и эстетически развитый будущий офицер).

Эффективность реализации формирующе-развивающей функции воспитательного пространства зависит от характера воспитательной среды, представляющей комплекс компонентов, с которыми курсант непосредственно соприкасается в процессе служебной, учебной, хозяйственно-бытовой, культурно-досуговой, внутриколлективной, общественной деятельности и которые оказывают на него непосредственное формирующе-развивающее влияние.

Во второй понятийной связке («субъект воспитательной деятельности — воспитательная деятельность — объект воспитательной деятельности») индивидуальные, субъектные, личностные характеристики, характеристики курсанта как индивидуальности, а также характеристики подразделения как учебного коллектива выступают в качестве объекта изучения и проектирования, а сам курсант и подчиненное подразделение — объектом влияния/воздействия со стороны командиров и преподавателей с задачей инициирования у курсанта целенаправленной деятельности по саморазвитию, у подразделения — процесса сплочения на здоровой морально-психологической основе. То есть понятие «объект воспитательной деятельности» не отрицает наличие у курсанта индивидуально-субъектно-личностных характеристик, а также характеристик его как индивидуальности, а у учебного коллектива — характеристик субъекта.

Курсант выступает субъектом воспитательного процесса в том случае, если у него развито свойство субъектности. Речь идет в первую очередь о его стремлении и способности развиваться, а также без постороннего влияния самостоятельно решать поставленные перед ним задачи по самосовершенствованию, осуществляя самоуправление, проявляя инициативу. То есть субъектность проявляется как способность, позволяющая самореализоваться в воспитательном процессе.

Основным критерием оценки субъектности курсанта в воспитательном процессе выступает успешность решения задач по саморазвитию, самосовершенствованию, достигнутая не за счет педагогического мастерства командира (начальника) или преподавателя, а за счет собственных усилий. Педагогическое мастерство командиров (начальников), преподавателей будет состоять в умении инициировать и контролировать процесс саморазвития.

Следует учитывать, что субъектность проявлять тем труднее, чем больше усилий надо предпринимать для решения стоящих задач по саморазвитию. Курсант должен быть способен самомобилизоваться, самоорганизоваться, при необходимости (в напряженных, стрессовых ситуациях) преодолевать самого себя, показывая на протяжении всего времени высокий уровень старания стать лучше.

В каждый из моментов субъектность курсанта может реализоваться либо на одном из своих уровней, либо комплексно. Среди таких уровней необходимо выделить:

- витально-физический уровень субъектности (существует как активность в виде напряжения физических сил, вызываемых комфортными или дискомфортными состояниями организма);
- индивидуально-психологический уровень субъектности (существует как активность, направленная на объекты учебной и служебной деятельности, на самого себя и вызываемая напряжением потребностно-мотивационных, интеллектуальных, самоконтрольно-волевых сил);
- социально-психологический уровень субъектности (существует как активность, направленная на принятие, развитие и проявление конкретных профессиональных ценностей и вызываемая напряжением мировоззренческо-мотивационных, рефлексивно-чувственных сил);
- духовно-творческий уровень субъектности (существует как активность, направленная на реализацию личностных смыслов, своей уникальности, ответственности за качество служебной, учебной и других видов деятельности и их результаты и вызываемая напряжением духовно-идентификационных и творческих сил).

Проявление субъектности у курсанта в воспитательном процессе можно определить:

- по осознанному и продуманному стремлению к достижению вершин профессионального мастерства и целей учебной, служебной, культурно-досуговой, общественно-коллективной деятельности;
- стремлению регулировать свое психологическое состояние и управлять поведением в стрессогенных ситуациях;
- стремлению быть самодостаточным, ценить свои достоинства, видеть у себя недостатки и стремиться к их устранению;
- стремлению иметь и высказывать при необходимости свое аргументированное мнение, даже если оно расходится с мнением окружающих;
- стремлению не игнорировать законные интересы других людей при достижении собственных целей;
- стремлению не пасовать перед трудностями, преодолевать их посредством анализа ситуации и последовательного движения вперед шаг за шагом и др.

Подводя итог рассмотрению вопроса о курсанте как субъекте воспитательного процесса, отметим, что он должен быть:

- активно-инициативным (не делать попыток пассивно и хаотично приспособляться к обстоятельствам; не терять связь с сослуживцами; стараться планомерно преодолевать свои недостатки);
- самостоятельным;
- критично думающим;

- целостным (способным обеспечивать единство слова и дела, самоорганизоваться для полного выполнения решаемой задачи по саморазвитию).

Учебный коллектив выступает субъектом воспитательного процесса в случае активного воздействия на входящих в них курсантов в целях формирования и развития у них необходимого для успешного решения учебных, служебных и других задач уровня субъектности, требуемых качеств личности и творческой индивидуальности.

Учебный коллектив как субъект воспитательного процесса должен:

- в полной степени обладать свойствами максимально развитого коллектива;
- быть устремленным на достижение целей воспитания, обусловленных потребностями будущей войсковой практики;
- предпринимать усилия, скоординированные с другими субъектами воспитательного процесса;
- осуществлять рефлексивно-контрольные действия при достижении целей воспитательного процесса.

Каждый отдельный курсант и все обучающиеся выступают также в качестве цели воспитательного процесса — компонента, с которого начинается проектирование системы воспитания и который систематизирует педагогические действия всех командиров (начальников).

Предпосылки постановки воспитательной цели необходимо искать в потребностях профессиональной подготовки, содержании тех обязанностей, которые курсанту предстоит выполнять, а также задач, которые решает подразделение. При этом следует учитывать, что цель должна нести в себе максимум ясности и определенности, быть связанной со сложившейся педагогической ситуацией и возможностями по ее достижению.

Ясность целей обеспечивается пониманием многоуровневой психологической структуры курсанта.

Определенность достигается связью воспитательных целей с целью морально-политического и психологического обеспечения учебной, служебной и других видов деятельности и курсантов.

Выводы

Анализ курсанта как объекта, субъекта и цели образовательного процесса позволяет говорить о том, что названные характеристики все вместе представляют собой единое целое — структурно-компонентный портрет обучающегося, рассмотренный под различными углами зрения.

Как объект курсанты выступают, когда основное внимание сосредоточивается на изучении культурного пространства, культурной среды (центральным звеном которой выступает воспитательная деятельность командиров/начальников), являющихся факторами формирования и развития курсант-

ского подразделения. Сам курсант при этом — объект, на который осуществляется воздействие культурной среды.

Курсант выступает субъектом воспитательного процесса в том случае, если у него развито свойство субъектности. Речь идет в первую очередь о его стремлении и способности развиваться, а также, без постороннего влияния, самостоятельно решать поставленные перед ним задачи по самосовершенствованию, осуществляя самоуправление, проявляя инициативу.

Основные требования, предъявляемые к целям воспитательного процесса, таковы.

1. Цели должны быть не только известны каждому курсанту, но и приняты им в качестве ориентира для самосовершенствования.

2. Цели должны быть конкретны по срокам достижения.

3. В целях должно быть понятно указано, из чего состоит цель, какие задачи необходимо решить для ее достижения, при каких исчерпывающих условиях она может быть достигнута, как должен вести себя курсант в целом и в каждой конкретной ситуации.

4. Нельзя ставить нереалистичные цели и цели, не связанные с потребностями решения служебно-боевых, учебных и других задач.

В целях должна присутствовать возможность их корректировки при кардинальных трансформациях ситуации.

The relevance of the article preparation is caused by the need to study the world achievements accumulated by Russian pedagogic science. February 19, 2023 marked the 200th anniversary of the birth of K. D. Ushinsky. It can be said that K. D. Ushinsky is one of the founders of Russian scientific pedagogics. The pedagogics of the Rosgvardiya Higher Military School is currently at the stage of its formation. There is a need to find sound foundations for its formation and development. The pedagogic legacy of K. D. Ushinsky can and should become one of the theoretical and methodological foundations for the pedagogy of the Rosgvardiya Higher School.

Keywords: theoretical and methodological foundations, pedagogics of the Rosgvardiya Higher Military School, the needs of formation and development, pedagogic views of K. D. Ushinsky.

Список литературы

1. Алиева Л. В. К. Д. Ушинский о педагогических правилах воспитания человека / Л. В. Алиева // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 2. — С. 19–31.

2. Беленчук Л. Н. Развитие К. Д. Ушинским идей педагогической антропологии / Л. Н. Беленчук, Е. Н. Никулина // Отечественная и зарубежная педагогика. — 2014. — № 2. — С. 32–44.

3. Ушинский К. Д. Материалы к 3-му тому «Педагогической антропологии». Сжатый учебник педагогики / К. Д. Ушинский // Собр. соч. в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 10. — С. 364–622.

4. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский // Собр. соч. в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 2. — С. 69–166.

5. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинский // ред. кол.: С. Ф. Егоров, И. Д. Зверев и др. — М. : Педагогика, 1990. — Т. 5, 6.

6. Ушинский К. Д. Три элемента школы / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 2. — С. 42–68.

7. *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 2. — С. 333–361.

8. *Ушинский К. Д.* Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Собр. соч. : в 11 т. / сост. В. Я. Струминский. — М. ; Л. : Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1948–1952. — Т. 8–9.

References

1. *Alieva L. V. K. D. Ushinskii o pedagogicheskikh pravilakh vospitaniya cheloveka* / L. V. Alieva // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2014. — № 2. — S. 19–31.

2. *Belenchuk L. N. Razvitie K. D. Ushinskim idei pedagogicheskoi antropologii* / L. N. Belenchuk, E. N. Nikulina // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. — 2014. — № 2. — S. 32–44.

3. *Ushinskii K. D. Materialy k 3-mu tomu «Pedagogicheskoi antropologii»*. Szhatyi uchebnik pedagogiki / K. D. Ushinskii // Sobr. soch. v 11 t. / sost. V. Ya. Struminskii. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. — Т. 10. — S. 364–622.

4. *Ushinskii K. D. O narodnosti v obshchestvennom vospitanii* / K. D. Ushinskii // Sobr. soch. v 11 t. / sost. V. Ya. Struminskii. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. — Т. 2. — S. 69–166.

5. *Ushinskii K. D. Pedagogicheskie sochineniya* : v 6 t. / K. D. Ushinskii. // red. kol.: S. F. Egorov, I. D. Zverev i dr. — Moskva : Pedagogika, 1990. — Т. 5, 6.

6. *Ushinskii K. D. Tri elementa shkoly* / K. D. Ushinskii // Sobr. soch. : v 11 t. / sost. V. Ya. Struminskii. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. — Т. 2. — S. 42–68.

7. *Ushinskii K. D. Trud v ego psikhicheskom i vospitatel'nom znachenii* / K. D. Ushinskii // Sobr. soch. : v 11 t. / sost. V. Ya. Struminskii. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. — Т. 2. — S. 333–361.

8. *Ushinskii K. D. Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii* / K. D. Ushinskii // Sobr. soch. : v 11 t. / sost. V. Ya. Struminskii. — Moskva ; Leningrad : Izd-vo Akademii pedagogicheskikh nauk RSFSR, 1948–1952. — Т. 8–9.

С. Ю. Шимко

кандидат педагогических наук, начальник научного отдела ФГКУ «Научный центр стратегических исследований Росгвардии»

Педагогическая система воинской части Росгвардии: анализ современной практики функционирования

S. Yu. Shimko

Ph. D. (Pedagogics), Head of the Scientific Department of the Federal State Institution "Scientific Center for Strategic Studies of Rosgvardiya"

Pedagogical System of the Military Unit of Rosgvardiya: Analysis of Modern Practice of Functioning

В статье анализируются характерные черты изменений в функционировании педагогических систем воинских частей Росгвардии в период с 2017 года по настоящее время. Отмечается проблемно-противоречивый характер данных изменений. Раскрываются положительные и негативные стороны решения учебно-воспитательных задач. Выдвигаются идеи об организации критериальной системы оценки педагогической системы воинской части.

Ключевые слова: педагогическая система воинской части, тенденции развития педагогических систем воинских частей, анализ современной учебно-воспитательной практики, критерии оценки педагогической системы Росгвардии.

Введение в проблему

В 2016 году на базе внутренних войск создаются войска национальной гвардии Российской Федерации [4]. С этого времени функционирование и инновационное развитие педагогических систем воинских частей осуществляется в рамках непрерывного поиска оптимальных вариантов их изменений, обеспечивающих рост эффективности в решении учебно-воспитательных задач. В настоящее время проверка эффективности функционирования педагогических систем воинских частей осуществляется в процессе проведения специальной военной операции, которая свидетельствует о достаточно высоком уровне их функционирования.

В то же время, как показывает изучение учебно-воспитательного процесса, войска национальной гвардии не могут обеспечить достаточный уровень прогресса в функционировании и развитии педагогических систем без организации плодотворной исследовательской работы. Именно поэтому проектирование моделей успешного функционирования и инновационного развития педагогических систем в частях Росгвардии выступает в на-

стоящее время одной из главных областей осуществления научно-педагогической деятельности. А командиры (начальники), способные принимать эффективные нестандартно-продуктивные педагогические решения в новых условиях жизнедеятельности войск, выступают важнейшим ресурсом качественного осуществления учебно-воспитательного процесса. Именно инновационность выступает новым пониманием качества профессионально-педагогической деятельности, при которой накопление и закрепление успешного опыта решения учебно-воспитательных задач, инновационное развитие педагогических систем в воинских частях является приоритетной практической целью. Данные положения определяют актуальность рассматриваемой темы. **Цель статьи** состоит в анализе и обобщении практики учебно-воспитательного процесса в войсках национальной гвардии с 2017 года по настоящее время.

Результаты

Как известно, итог учебно-воспитательного процесса в воинских частях проявляется в поведении военнослужащих, соблюдении этических, правовых норм и установленных правил, качестве выполнения поставленных служебно-боевых задач. Изучение нормативных документов и служебно-боевой практики при участии в специальной военной операции говорит о том, что:

- мероприятия боевой, профессиональной, служебной и физической подготовки в период с 2016 года по настоящее время выполняются в полном объеме, уровень профессиональной подготовки военнослужащих/сотрудников способствует качественному выполнению войсками служебно-боевых задач, качественные показатели состояния боевой готовности и подготовки войск не снижаются;
- условия, в которых военнослужащим и сотрудникам войск приходится выполнять служебно-боевые задачи, диктуют необходимость постоянного совершенствования профессиональной подготовки органов управления и подразделений; с этой целью перерабатываются программы подготовки, осуществляется поставка современных средств обучения, что позволяет активно внедрять в обучение войск наиболее эффективные формы подготовки;
- на основе заключенных договоров по ряду востребованных специальностей осуществляется обучение кадров в университетах, академиях и институтах других ведомств; в военных институтах Росгвардии и центрах подготовки личного состава проводится совершенствование основных и дополнительных образовательных программ с учетом специфики выполненных задач, возложенных на войска национальной гвардии;

- в области воинской дисциплины и правопорядка основные усилия направляются:
 - а) на повышение эффективности мероприятий по недопущению гибели личного состава;
 - б) профилактику преступлений коррупционной и насильственной направленности [1–3].

Вместе с тем функционирование педагогических систем воинских частей требует дальнейшего повышения эффективности. Об этом свидетельствуют наличие коррупционных преступлений, допущение гибели военнослужащих/сотрудников в результате дорожно-транспортных происшествий, несоблюдения требований безопасности, служебно-боевых потерь военнослужащих и сотрудников во время несения ими службы.

К основным причинам недостаточно высокой эффективности учебно-воспитательного процесса в воинских частях следует отнести, во-первых, требующую более высокой организации педагогическую диагностику, не позволяющую своевременно выявлять военнослужащих и сотрудников со слабо развитыми способностями к самоконтролю, склонных к конфликтам и недисциплинированному поведению; во-вторых, низкий управленческо-педагогический профессионализм ряда командиров из числа прежде всего младших офицеров; в-третьих, отставание научно-педагогических исследований от потребностей служебно-боевой практики в инновационном развитии педагогических систем воинских частей, в теоретико-методологическом обосновании организации их функционирования в новых культурно-исторических условиях.

Анализ основных тенденций изменения педагогических систем в период с 2017 года по настоящее время показывает, что процессу развития присущи следующие существенные черты.

С одной стороны:

- увеличиваются вес и значимость качественного решения в частях Росгвардии учебно-воспитательных задач и в связи с этим повышение роли ускоренного этического и профессионального развития личного состава посредством интенсификации учебно-воспитательного процесса, придания ему инновационно-продуктивного характера, использования «прорывных» педагогических технологий (в частности, для совершенствования тактической и огневой выучки личного состава в условиях, максимально приближенных к боевым, разработаны и внедряются в войска правила военно-прикладного вида спорта «служебно-боевая стрельба»);
- растет потребность в проектировании педагогических систем частей на основе принципов:
 - а) демократизации — утверждения в учебно-воспитательном процессе отношений доброжелательности, совещательности при одновременном укреплении принципа единоначалия, соревновательного

- сотрудничества, предоставления более широкой возможности для выражения своей точки зрения;
- б) гуманизации — реализации личностно-деятельностного подхода в процессе обучения и воспитания военнослужащих/сотрудников, всемерного уважения их личного и профессионального достоинства; недопущения возникающего в отдельных подразделениях отчуждения командиров (начальников) и подчиненных друг от друга; отхода от привычки ориентироваться на усредненного военнослужащего/сотрудника, создания условий для личностно-профессионального развития каждого военнослужащего/сотрудника и раскрытия его творческих возможностей в служебно-боевой, учебной, досуговой, внутриколлективной деятельности; постоянной заботы о формировании в подразделениях воинской части отношений войскового братства;
 - в) гуманитаризации — развития у подчиненных профессионализма при сохранении и умножении в них всего человеческого; использования воспитательного потенциала каждого часа боевой, профессиональной служебной, оперативной, командирской подготовки и других «негуманитарных» занятий как важного фактора формирования в сознании единства страны, войск национальной гвардии, части и подразделения, самого себя в этой системе; взаимосвязи природы, общества, войск и военнослужащих/сотрудников, обогащения духовно-нравственного мира подчиненных; формирования четкой жизненной позиции и устремления к развитию и самореализации себя как ответственного и гуманного профессионала;
 - г) фундаментализации содержания учебно-воспитательного процесса — раскрытия основополагающих этических, физических, социально-культурных, психологических, специальных знаний, которые отличаются универсальной применимостью;
 - д) интеграции — перехода к формированию у подчиненных синтетическо-синергетического образа действительности взамен дифференцированного, «клипового», строящегося на основе механического соединения информации как из проверенных, так и непроверенных источников, к интегративному подходу при объяснении различных объектов и процессов;
 - е) индивидуализации — учета всей системы индивидуальных особенностей подчиненного военнослужащего/сотрудника при построении и реализации индивидуального маршрута профессионально-личностного развития;
 - ж) непрерывности — единого во времени и пространстве учебно-воспитательного процесса, охватывающего все этапы личностно-профес-

сионального развития подчиненного военнослужащего/сотрудника и формирующего у него знания и умения самообразования, а также умения ориентироваться во все возрастающем потоке информации и критически к ней относиться.

С другой стороны:

- изменения в педагогических системах носят в основном «догоняющий» характер, не всегда успевают за динамикой формирования потребностей служебно-боевой практики (это вполне закономерно в условиях отсутствия четко выраженной прогностики развития общества, российской государственности и строительства войск национальной гвардии), что приводит к невозможности полноценной реализации принципа опережающего характера подготовки личного состава к тому, что необходимо при решении служебно-боевых задач;
- продолжает нарастать разрыв между системами воспитания и обучения военнослужащих/сотрудников (воспринимаемых как самостоятельные, хотя и взаимосвязанные процессы), что приводит к игнорированию одного из фундаментальных принципов организации педагогических систем — принципа их целостности;
- происходит рост не всегда целесообразного и научно обоснованного педагогического документооборота, сопровождаемого снижением эффективной коммуникативной активности и коммуникативной грамотности офицерского состава подразделений на фоне все более активного насыщения войск современными техническими средствами решения учебно-воспитательных задач с использованием информационных технологий [5];
- не всегда качественно реализуется духовно-нравственная направленность формирования личности рядовых, сержантов, прапорщиков и офицеров, несмотря на активную разработку единого стратегического подхода к воспитанию личного состава частей;
- отсутствует четкое понимание того, что должна представлять собой педагогическая система, обеспечивающая опережающий характер решения учебно-воспитательных задач с различными категориями военнослужащих/сотрудников [6];
- не формулируются целостные системы (комплексы) планируемых результатов при осуществлении целеопределения (из-за их недостаточной научной проработки); при более проработанных параметрах планируемых результатов обучения целевой компонент воспитания носит размытый, недостаточно конкретный характер; отсутствуют нормативные модели военнослужащих/сотрудников, указывающие, в каком направлении должны происходить изменения в учебно-воспитательном процессе, в каком направлении необходимо осуществлять подготовку к осуществлению педагогической деятельности обучающихся в военных институтах;

- отсутствие четкого целеопределения не позволяет определить системные требования к содержанию педагогического процесса как функционированию педагогической системы в частях, которое бы содействовало ограниченному формированию гуманистического, государственно-патриотического мировоззрения, системных представлений военнослужащих/сотрудников о своей роли в обеспечении безопасности общества, государства и личности [7];
- организация педагогической деятельности осуществляется без глубокого понимания системы закономерных связей как между компонентами всей педагогической системы, отвечающей потребностям не только сегодняшнего, но и завтрашнего дня, так и компонентами качеств личности военнослужащего/сотрудника, выступающими как системообразующий фактор учебно-воспитательного процесса, соединяющий внутренней логикой обучающие, воспитывающие и развивающие усилия всех субъектов педагогической деятельности в части;
- медленно осуществляется разработка комплексных критериальных систем, при помощи которых можно было бы осуществить объективную оценку эффективности целостного учебно-воспитательного процесса, направленности и скорости его изменений.

Заключение

Выявление характерных черт в изменении педагогических систем в воинских частях свидетельствует о проблемно-противоречивом характере их развития.

В связи со слабой разработанностью критериальной системы оценки педагогических систем в качестве концептуального можно высказать предположение о том, что эффективность функционирования педагогических систем воинских частей должна измеряться прежде всего исходя из удовлетворенности потребностей служебно-боевой практики. Для этого педагогическая система должна быть готова отвечать на следующие вопросы:

- в какой степени педагогическая система обеспечивает высокое качество решения служебно-боевых задач;
- что предпринимается для обеспечения высокого уровня сформированности качеств и свойств личности военнослужащих/сотрудников (повышается ли профессионально-педагогический уровень командиров (начальников) всех степеней, совершенствуется ли организация и методика обучения и воспитания, повышается ли благотворность влияния педагогической среды и др.);
- в какой степени переосмысливается роль учебно-воспитательного процесса в связи с происходящими изменениями в жизни страны, в структу-

ре войск национальной гвардии, как проектируются способы инновационного развития педагогических систем.

Есть основание полагать, что такой подход к оценке учебно-воспитательного процесса позволит сформировать объективную картину происходящего и будет способствовать более точному проектированию моделей инновационного развития педагогических систем.

The article analyzes the characteristic features of changes in the functioning of the pedagogical systems of the military units of the Russian Guard in the period from 2017 to the present. The problematic and contradictory nature of these changes is noted. The positive and negative aspects of solving educational tasks are revealed. Ideas are put forward about the organization of a criterion system for evaluating the pedagogical system of a military unit.

Keywords: pedagogical system of a military unit, trends in the development of pedagogical systems of military units, analysis of modern educational practice, evaluation criteria of the pedagogical system of the Russian Guard Troops.

Список литературы

1. О некоторых организационных вопросах по выполнению мероприятий повседневной деятельности Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации в 2018 году : Распоряжение директора Федеральной службы войск национальной гвардии Российской Федерации от 25 декабря 2017 года № 1/9902. — М. : ФСВНГ РФ, 2017.

2. О состоянии воинской, служебной дисциплины и правопорядка в войсках национальной гвардии Российской Федерации в 2016 году и задачах по их укреплению в 2017 году : Обзор ФСВНГ РФ № 1/1065. — М. : ФСВНГ РФ, 2019.

3. О состоянии информационно-воспитательной работы в войсках национальной гвардии Российской Федерации в 2017 году : Обзор ФСВНГ РФ № 14/1451. — М. : ФСВНГ РФ, 2017.

4. Федеральный закон от 3 июля 2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Российская газета. — 2016. — 6 июля.

5. Шарухин А. П. Воспитание военнослужащих и сотрудников подразделений войск национальной гвардии Российской Федерации : учеб. пособие / А. П. Шарухин. — СПб. : СПВИ ВНГ РФ, 2020. — 240 с.

6. Шарухин А. П. Педагогическое мастерство выпускников военных институтов Росгвардии как результат образовательного процесса: функционально-ролевой анализ и критерии оценки [Электронный ресурс] / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. — 2020. — № 3 (35). — С. 274–288. — Режим доступа: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/20_35_2020.pdf (дата обращения: 09.10.2021). — DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2020.35.20>

7. Шарухин А. П. Акмеологические основы служебно-боевой педагогики войск национальной гвардии Российской Федерации / А. П. Шарухин, Т. Г. Шарухина, С. Ю. Шимко // Новые импульсы развития: вопросы научных исследований : сб. избр. статей VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Саратов, 27 января 2021 г.). — Саратов : Цифровая наука, 2021. — С. 229–232.

References

1. O nekotorykh organizatsionnykh voprosakh po vypolneniyu meropriyatii povsednevnoi deyatel'nosti Federal'noi sluzhby voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii v 2018 godu : Rasporyazhenie direktora Federal'noi sluzhby voisk natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii ot 25 dekabrya 2017 goda № 1/9902. — Moskva : FSVNG RF, 2017. — 21 s.

2. O sostoyanii voinskoj, sluzhebnoj distsipliny i pravoporyadka v voiskakh natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii v 2016 godu i zadachakh po ikh ukrepleniyu v 2017 godu : Obzor FSVNG RF № 1/1065 . — Moskva : FSVNG RF, 2019. — 7 s.

3. O sostoyanii informatsionno-vospitatel'noj raboty v voiskakh natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii v 2017 godu : Obzor FSVNG RF № 14/1451. — Moskva : FSVNG RF, 2017. — 10 s.

4. Federal'nyi zakon ot 3 iyulya 2016 g. № 226-FZ «O voiskakh natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii» // Rossijskaya gazeta. — 2016. — 6 iyulya.

5. *Sharukhin A. P.* Vospitanie voennosluzhashchikh i sotrudnikov podrazdelenii voisk natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii : ucheb. posobie / A. P. Sharukhin. — Sankt-Peterburg : SPVI VNG RF, 2020. — 240 s.

6. *Sharukhin A. P.* Pedagogicheskoe masterstvo vypusnikov voennykh institutov Rosgvardii kak rezul'tat obrazovatel'nogo protsessa: funktsional'no-rolivoj analiz i kriterii otsenki [Elektronnyj resurs] / A. P. Sharukhin, T. G. Sharukhina // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Elektronnyj nauchnyj zhurnal. — 2020. — № 3 (35). — S. 274–288. — Rezhim dostupa: http://vestospu.ru/archive/2020/articles/20_35_2020.pdf (data obrashcheniya: 09.10.2021). — DOI: <https://doi.org/10.32516/2303-9922.2020.35.207>.

7. *Sharukhin A. P.* Akmeologicheskie osnovy sluzhebno-boevoi pedagogiki voisk natsional'noj gvardii Rossijskoj Federatsii / A. P. Sharukhin, T. G. Sharukhina, S. Yu. Shimko // Novye impul'sy razvitiya: voprosy nauchnykh issledovaniy : sb. izbr. statei VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Saratov, 27 yanvarya 2021 g.). — Saratov : Tsifrovaya nauka, 2021. — S. 229–232.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

УДК 37.013.42

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_52

EDN: UZEKSF

Р. А. Андрианова

кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности РАН»

Социально-педагогический ресурс профилактики деструктивной активности подростков

R. A. Andrianova

Ph. D. (Pedagogy), Senior Researcher at the "Center for Security
Research of the Russian Academy of Sciences"

Socio-Pedagogical Resource for the Prevention of Destructive Activity of Adolescents

Научно-исследовательская работа выполнена при финансовой поддержке ЦИПБ РАН в рамках государственного задания 2023 года № FFZ-2021-0005.

The research work was carried out with the financial support of the CIPB RAS within the framework of the state task No. FFZ-2021-0005 of 2023.

Деструктивная активность подростков рассматривается как осознанное проявление разрушительной деятельности, способствующей противоправному поведению и поведенческим девиациям, приносящим вред социальному, психическому и физическому здоровью несовершеннолетних. Обосновано, что деструктивная активность подростков может привести к опасным последствиям: противоправному поведению, втягиванию в деструктивные сообщества, трагическим событиям, детским и подростковым суицидам. Актуализируется роль классного руководителя в раннем выявлении причин и условий, способствующих деструктивной активности обучающихся, в том числе и в информационном пространстве. Предлагаются позитивные интервенции, расширение пространства конструктивного взаимодействия в учебной и внеучебной деятельности. Особое внимание в статье уделяется оптимизации цифровых коммуникаций как инструментов социально-педагогической профилактики деструктивной активности обучающихся.

Ключевые слова: деструктивная активность, интернет-пространство, цифровые коммуникации, виды и формы проявлений агрессии в информационном пространстве, социально-педагогическая профилактика, позитивные интервенции, воспитательные и превентивные функции классного руководителя.

Предупреждение и преодоление деструктивной социальной активности несовершеннолетних является составной частью обеспечения национальной безопасности в Российской Федерации.

На совещании Следственного комитета от 12 сентября 2022 года было отмечено, что несовершеннолетние в 2022 году совершили 16 000 преступлений. При этом каждое третье преступление относится к тяжким и особо тяжким, 59 % уголовных дел — кражи, хищения чужого имущества, 14 % уголовных дел связаны с незаконным оборотом наркотиков, 4 % преступлений было совершено на сексуальной почве [10].

А. А. Шемшурин, К. Д. Хломов, Р. А. Андрианова, В. А. Чернов, Е. И. Селиванова в 2021 году провели масштабное исследование состояния профилактической работы в 80 российских образовательных организациях из 40 российских регионов. В 51 школе (63,75 %) были выявлены обучающиеся, состоявшие на учете в комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав в 2020/21 учебном году; «совершение обучающимися правонарушений было зафиксировано в 2020–2021 учебном году в 53 (66,25 %) школах» [12, с. 116]. Данное исследование показало, что руководители и педагоги в 53 образовательных организациях из 80 не смогли предупредить противоправные поступки своих обучающихся.

Генеральная прокуратура отмечает рост числа несовершеннолетних с суицидальным поведением. Уполномоченный при Президенте РФ по правам ребенка М. Львова-Белова в связи с этим обращает внимание на потребность детей в квалифицированной психологической помощи [5].

На Всероссийской научной конференции «Молодежь в современном мире: противодействие экстремизму», которая прошла 7 октября 2022 года в Российском университете дружбы народов, эксперты отметили протестный потенциал подростков, приводящий к деструктивной активности, способствующий втягиванию в экстремистские группы [1; 15].

Подростки в силу своих возрастных особенностей проявляют социальную активность в разных сферах своей жизнедеятельности. Управлять их социальной активностью могут люди, имеющие деструктивные цели, формирующие различные поведенческие стратегии, приводящие не только к противоправным поступкам, но и к трагическим событиям. Очевидно, что основной задачей развития позитивной социальной активности является включение подростков в конструктивную деятельность, способствующую формированию опыта ответственного законопослушного поведения, здорового безопасного образа жизни.

П. А. Кунаков социально-правовую опасность определяет как действия, не приносящие вред обществу, или действия, совершаемые во благо обществу. При этом автор отмечает, что слово «социально» указывает на положительную направленность активности [8, с. 241].

Очевидно, социально-правовая активность как конструктивная активность становится барьером на пути противоправного поведения несовершенно-

нолетних, связанного с деструктивной активностью и различными правонарушениями и преступлениями.

И. В. Самойлова и Т. Г. Пташко рассмотрели стратегии социального поведения подростков с установкой на социально значимую деятельность и социально одобряемое поведение, освоение взрослых социальных ролей, способствующих успешной адаптации в социуме [14, с. 206].

Л. А. Галкина определила условия развития социальной активности подростков как «учет возрастных и индивидуально-психологических особенностей подростков; расширение знаний подростков о направлениях и сферах развития социальной активности... формирование коллективистских, личностных и престижных мотивов деятельности и ее мотиваторов: достижение успеха, групповое признание и уважение» [3, с. 15].

В современных условиях социальная активность современных подростков в интернет-пространстве также не должна выпадать из сферы педагогического влияния. В. Г. Каменская и Л. В. Томанов отмечают, что рост использования гаджетов и потребительских услуг в Интернете закономерен в условиях стремительного развития цифровых технологий. При этом накопление знаний о влиянии информационной среды на мозг и психику человека, формирующегося и развивающегося в новых, неведомых ранее человечеству условиях, значительно отстает от интенсивного роста потребления новых технологий [6, с. 142].

Анализ проблемы показывает, что негативное влияние информационных технологий сопряжено и взаимосвязано с деструктивной активностью субъектов образовательных отношений. Известно, что подростковый возраст является кризисным, переходным от детства к взрослой жизни, и поэтому подросткам трудно совладать со своими потребностями, стремлением к самоутверждению и самовыражению [17]. Подростки уязвимы для негативного влияния ближайшего социального окружения, которое может стать «близким» и при дистанционном взаимодействии. Размытость границ виртуальной и реальной действительности, практически круглосуточное пребывание в интернет-пространстве повышает риски и угрозы их безопасности и благополучию.

Деструктивная активность подростков нами рассматривается как осознанное проявление разрушительной деятельности, способствующей противоправному поведению и поведенческим девиациям, приносящим вред социальному, психическому и физическому здоровью. Очевидно, что не каждое девиантное поведение подростка является противоправным, но каждое противоправное действие — это девиация, то есть отклонение от уголовно-правовых норм.

При этом несовершеннолетние, проявляющие деструктивную активность, — это и субъекты образовательных отношений, которые значительную часть своего времени должны проводить в образовательной организации под контролем педагогов и психологической службы.

В статье 48 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» определены обязанности и ответственность педагогических работников: «...развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни» [16].

Однако педагоги в образовательных организациях сталкиваются еще и с различными поведенческими девиациями обучающихся. Организация эффективной превентивной работы становится проблемной в силу дефицита своевременной диагностики социальных отклонений обучающихся и необходимых для этого профессиональных компетенций педагогов. Например, в процессе беседы с педагогами московской школы было выявлено, что некоторым классным руководителям непонятны роли участников буллинга, непонятны последствия буллинга как осознанного, организованного агрессивного преследования жертвы. Позиция «дети сами разберутся» при буллинге, которую склонны занимать взрослые, может привести к длительному психоэмоциональному напряжению и социальной изоляции жертвы, подключению свидетелей к групповой травле, укреплению позиций преследователей, установлению властных отношений в сообществе класса или школы и даже к суициду [2, с. 12].

Не вызывает сомнения, что деструктивная активность обучающихся может приводить к опасным последствиям: угрозе личной и общественной безопасности, втягиванию в деструктивные сообщества, противоправному поведению, причинению вреда физическому, психическому и социальному здоровью, различным трагическим событиям, детским и подростковым суицидам и другим негативным явлениям. В связи с этим закономерно актуализируется роль педагогов в раннем выявлении рисков поведенческих девиаций, диагностике причин и условий, способствующих формированию деструктивной активности подростков.

При организации эффективной превентивной деятельности педагогам необходимо осознавать, что в особой социальной среде — интернет-пространстве — в последние годы активно проходит социализация подрастающего поколения. Анализ проблемы показывает, что интернет-пространство стало ведущим институтом социализации, при этом семья и образовательная среда как традиционные институты воспитания и социализации детей и подростков не могут перестроиться на раннее выявление современных новых вызовов и угроз, исходящих из интернет-пространства. Организация системной профилактики негативных тенденций в детско-подростковой среде становится запаздывающей и по сути своей неэффективной по причине формального подхода к комплексной диагностике и раннему выявлению деструктивных факторов, стремления педагогов дистанцироваться от цифровых коммуникаций с обучающимися.

Научное сопровождение проекта по разработке и реализации профилактической деятельности образовательной организации по предупреждению и преодолению агрессивного поведения обучающихся в школах Свердловской, Воронежской областей и Краснодарском крае позволило выявить основное проблемное поле превентивной работы классных руководителей — недостаточное включение в процесс воспитания обучающихся [7]. Среди причин были отмечены значительная учебная нагрузка классных руководителей, связанная с тем, что они работают учителями-предметниками, низкая оплата труда за классное руководство, не стимулирующая мотивацию к эффективной работе, конфликтные отношения с семьями обучающихся, отсутствие поддержки со стороны руководства и коллег — учителей-предметников, работающих со вверенным классом. Исследование показало, что, с одной стороны, дистанционное взаимодействие родителей и классного руководителя способствует оперативному решению проблем обучающегося, с другой — возникают риски конфликтных ситуаций, противостояния классного руководителя и родителей, взаимные дистанционные агрессивные выпады, конфликты в общих детских и взрослых чатах класса. Не вызывает сомнения, что все перечисленные факторы значительно снижают воспитательный потенциал и классных руководителей, и самих родителей [7, с. 111].

На наш взгляд, значительная дистанция родителей и классных руководителей от сферы цифрового взаимодействия детей и подростков способствует их неконтролируемой активности. Известно, что подростки стремятся к объединению и консолидации на почве общих интересов. Известно также, что значительная часть подростковых преступлений носит групповой характер [1; 15]. При этом наращивание деструктивной активности приходится на внеучебное время обучающихся, именуемое свободным временем, а по факту оно заполнено дистанционными коммуникациями. Современные школьники практически не выпускают из рук смартфоны и почти всегда готовы к дистанционному взаимодействию. Традиционная форма превентивной работы как активное включение подрастающего поколения в созидательную деятельность в современных реалиях является недостаточной [11]. Известны примеры противоправного поведения подростков, которые были вовлечены в систему дополнительного образования, проводили досуг в кружках и секциях различной направленности, но «находили свободное время» для деструктивной активности.

Вероятно, взрослым — родителям и педагогам — необходимо отслеживать не только офлайн-круг общения, но и онлайн-круг общения несовершеннолетних, при этом необходимо признать, что современные технологии позволяют максимально скрытно проявлять деструктивную активность, и выявить негативные тенденции можно при высоком воспитательном потенциале взрослых, их авторитете и признании в сообществах подростков, способности выстроить доверительные отношения и нейтрализовать риски и угрозы втягивания детей и подростков в разрушительную деятельность.

Беседа, наблюдение, совместные интересы и совместная деятельность в учебное и внеучебное время имеют высокую профилактическую ценность. Важно насыщать профилактическую работу не формальными мероприятиями, а значимыми событиями, способствующими позитивным изменениям личностной сферы обучающихся, мотивирующим их на созидательную активность в поддерживающей и развивающей детско-взрослой общности. Не только контроль, но и поддержка позитивной активности обучающихся в мессенджерах и социальных сетях также может стать и объединяющим фактором, и превентивным ресурсом. Например, известно, что подросткам важно выкладывать в социальных сетях посты и публикации с различными событиями, сопровождая их эффектными фото- и видеоматериалами. При этом они не только стараются реализовать свой творческий потенциал, но и пытаются привлечь внимание, повысить свой социальный статус в значимом сообществе. Увлечение фото- и видеосъемками может стать общим увлечением для детей и взрослых, приносящим положительные эмоции, реализующим творческий потенциал. Совместное хобби окажет поддержку конструктивной активности подростков в социальных сетях и мессенджерах.

Для выявления рисков и угроз безопасности обучающихся мы рекомендуем родителям и педагогам (классным руководителям, воспитателям) подписаться на социальные сети, но избегать прямых оценочных суждений публикаций своих обучающихся. Взрослым, обладающим компетенциями в области детской и подростковой психологии, достаточно наблюдать за характером публикаций и комментариев, чтобы на ранней стадии выявить негативные факторы. Классному руководителю и психологической службе образовательной организации необходимо организовать непрерывный контроль за поведением выявленной группы риска. Как правило, дети и подростки при доверительных отношениях рассказывают взрослым о разных случаях деструктивной активности, делятся своими проблемами с ближним социальным окружением. Необходимо просвещать обучающихся об опасных последствиях деструктивной активности, направлять их на осознанное и ответственное участие в предупреждении и преодолении опасной ситуации.

Анализ случаев детских и подростковых суицидов показывает, что ближайшее окружение ребенка не обратило внимания на явные тревожные сигналы, не опознало их как угрозу безопасности. Анализ вооруженных нападений на образовательные организации также показывает, что открыто проявлялась деструктивная активность, которая осталась незамеченной со стороны семьи и образовательной организации.

В целях просвещения и повышения компетенций педагогов в сфере обеспечения безопасности субъектов образовательных отношений в интернет-пространстве Р. А. Андрианова выделила распространенные виды и формы проявлений агрессии в интернет-пространстве:

- удаление контакта, блокировка друг друга в общих и личных чатах и группах (социальная изоляция или бойкот);

- косвенное или прямое (открытое) преследование ребенка (попытки установить домашний адрес или маршрут ребенка, угрозы «встречей»);
- комментарии или сообщения в грубой унижительной форме, провокации и попытки вывести ребенка из психологического равновесия (троллинг);
- длительная травля с оскорблениями в адрес ребенка и негативными агрессивными выпадами (проявление хейтинга);
- распространение недостоверной информации, порочащих слухов, фальсификация данных переписки с целью дискредитации репутации ребенка (клевета);
- анонимный кибербуллинг через взлом личного аккаунта и дальнейшая публикация от имени ребенка (жертвы) нежелательного контента (фрейпинг);
- целенаправленные запугивания, принуждения, издевательства, нарушающие половую неприкосновенность ребенка (харассмент);
- разглашение личной информации (переписки, фото- и видеопroduкции и др.), угрозы распространения конфиденциальной информации (аутинг) [7, с. 94].

Классному руководителю, решая задачи воспитательной и превентивной деятельности, необходимо повышать общую культуру взаимодействия обучающихся в социальных сетях и мессенджерах, в том числе и общих чатах класса, совместно с обучающимися установить нормы и правила дистанционного взаимодействия, научить разделять личные и групповые чаты, осознанно и ответственно подходить к любой информации, отправляемой в интернет-пространство, избегать использования смайликов и прочих символов, которые могут быть восприняты как оскорбление, высмеивание, унижение, рекомендовать обучающимся и родителям писать в общие чаты лаконичные сообщения в установленное время, например, не позже 21:00 и не ранее 8 утра в будние дни, установление «дней тишины» в общих чатах в выходные дни, за исключением экстренных случаев, требующих оперативного вмешательства.

Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина, Э. В. Кулешова обосновали, что цифровая компетентность педагогов является важным фактором развития всей образовательной системы и условием успешной педагогической профессиональной деятельности [4, с. 125].

В стремительно меняющихся условиях социализации и развития современного подрастающего поколения педагогическое сообщество не может остаться в стороне от развития цифровых коммуникаций с субъектами образовательных отношений. Необходимо признать, что мы вступили в эпоху активного дистанционного взаимодействия со всеми плюсами и минусами подобных цифровых коммуникаций.

Индивидуальное и групповое сопровождение группы риска должно быть направлено на предупреждение и конструктивное преодоление кризис-

ной ситуации. Важным направлением становится устранение причин и условий, способствующих деструктивной активности. В процесс воспитательной работы необходимо включить родителей или законных представителей обучающихся.

А. А. Реан, А. А. Ставцева, А. В. Егорова рекомендуют позитивные интервенции, направленные на культивирование социально одобряемого позитивного поведения и положительных эмоций, оптимистично-реалистичное когнитивное восприятие действительности, стимулирование развития позитивных аспектов личности как метода психологического воздействия, комплекс тренингов и организованных групповых и индивидуальных активностей [13, с. 197]. Очевидно, что опора на позитивные психологические интервенции способствует эффективной профилактике девиантного поведения [9].

Что может сделать классный руководитель, чтобы снизить риски деструктивной активности обучающихся? Прежде всего, необходимо выстроить доверительные отношения со всеми обучающимися. Разделение класса на «любимчиков» и «которые не нравятся» создает благодатную почву для противостояния между родителями и обучающимися. Очевидно, что наличие враждующих между собой групп способно обесценить все воспитательные меры классного руководителя. Классный руководитель, который намерен создать безопасную и комфортную среду для каждого обучающегося, будет стремиться к воспитанию в общности [2, с. 14]. Педагогические приемы А. С. Макаренко не утратили своей актуальности и задают ориентиры профилактической деятельности в общности, которые в советское время именовали коллективами. Воспитание в общности развивает рефлексию не только у воспитанников, но и у взрослых, формирует устойчивость к влиянию негативных факторов, закрепляет ответственное поведение. Интегративная и консолидирующая функция воспитания в общности важна в решении задач предупреждения и преодоления деструктивной активности обучающихся. При этом воспитание в общности может быть и дистанционным. Наши опросы показали, что те классные руководители, которые присутствуют в общих чатах для объявления актуальной информации и задают нормы и правила дистанционного взаимодействия, в большей степени являются не только примером, но и поддержкой, защитой обучающихся от агрессивных действий одноклассников. К тому же в дефиците реального взаимодействия с классом у классного руководителя в общих чатах и социальных сетях появляется возможность для индивидуальной коррекции поведенческих девиаций, развития конструктивной сплоченности обучающихся на основе взаимных интересов, сотрудничества, поддержки, помощи в трудной жизненной ситуации. Необходимо понимать, что современное поколение в большей степени воспринимает информацию в письменной форме, изложенной в сообщениях и комментариях, нежели нравоучения при очной встрече. Позиция педагогов, направленная на конструктивное предупреждение и преодоление деструктивной активности обучающихся, определяет направление успешной превентивной деятельности.

Таким образом, безопасная и комфортная образовательная среда обладает мощным воспитательным и профилактическим ресурсом, способна предупредить деструктивную активность обучающихся, снизить или нейтрализовать риски противоправного поведения. Обучающийся, который становится значимым в сообществе одноклассников и педагогов, в большей степени будет проявлять осознанное и ответственное поведение, социально-психологическую устойчивость к деструктивной активности.

The destructive activity of adolescents is considered as a conscious manifestation of destructive activities that contribute to illegal behavior and behavioral deviations that harm social, mental and physical health. It is proved that the destructive activity of adolescents can lead to dangerous consequences: involvement in destructive communities, illegal behavior, tragic events, child and adolescent suicides. The role of the class teacher in the early identification of the causes and conditions that contribute to the destructive activity of students, including in the information space, is actualized. Positive interventions, expansion of the space of constructive interaction in educational and extracurricular activities are proposed. Special attention is paid in the article to the optimization of digital communications as tools of socio-pedagogical prevention of destructive activity of students.

Keywords: destructive activity, Internet space, digital communications, types and forms of aggression in the information space, socio-pedagogical prevention, positive interventions, educational and preventive functions of the classroom teacher.

Список литературы

1. Андрианова Р. А. Проблема молодежной агрессии на почве ксенофобии: истоки и пути решения / Р. А. Андрианова // Молодежь в современном мире: противодействие экстремизму : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 7 октября 2022 г.). — М. : ИПК РУДН, 2022. — С. 13–18.
2. Андрианова Р. А. Профилактика буллинга в школе: роль классного руководителя / Р. А. Андрианова // Подросток в мегаполисе: дистанционное взросление : сб. трудов XIV Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 6–8 апреля 2021 г.) / сост. А. А. Бочавер, М. Я. Кац ; отв. ред. А. А. Бочавер. — М. : Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2021. — С. 12–16.
3. Галкина Л. А. Психолого-педагогические условия развития социальной активности подростков / Л. А. Галкина // Вестник ВИЭПП. — 2020. — № 2. — С. 13–18.
4. Григорович Л. А. Формирование цифровой компетентности студентов психолого-педагогического и дефектологического направлений подготовки / Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина, Э. В. Кулешова // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2020. — № 2 (58). — С. 121–126.
5. Детские суициды [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://newdaynews.ru/society/764650.html> (дата обращения: 10.02.2023).
6. Каменская В. Г. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков / В. Г. Каменская, Л. В. Томанов // Экспериментальная психология. — 2022. — Т. 15, № 1. — С. 139–159. — DOI: 10.17759/exppsy.2022150109
7. Комплексная профилактика агрессивного поведения в образовательной среде / К. Д. Хломов, А. А. Бочавер, Р. А. Андрианова и др. — М. : Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования, 2022. — 364 с.
8. Кунаков П. А. Соотношение категории «социально-правовая активность» со смежными категориями «социальная активность» и «правовая активность» / П. А. Кунаков // Вестник Владимирского юридического института. — 2007. — № 1 (2). — С. 240–241.
9. Позитивные психологические интервенции: компендиум практических упражнений : учеб.-метод. пособие / А. А. Реан, А. А. Ставцев, Р. Г. Кузьмин, А. В. Егоро-

ва. — М. : Московский педагогический государственный университет, 2022. — 172 с. — DOI: 10.31862/9785426311138

10. Подростковая преступность [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://rg.ru/2022/09/22/otvetili-generalu.html> (дата обращения: 10.02.2023).

11. Преодоление разрыва между социально-педагогической практикой и законом / М. П. Гурьянова, Л. В. Штылева, О. Л. Лебедь и др. // Образование и наука. — 2015. — № 9 (128). — С. 134–146. — DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-134-146

12. Проблемы и ресурсы комплексной профилактики агрессивного поведения в образовательной организации / Р. А. Андрианова, А. А. Шемшурин, В. А. Чернов, Е. И. Селиванова // Психолого-педагогические исследования. — 2021. — Т. 13, № 4. — С. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407

13. Реан А. А. Позитивная психология как инструмент модерации процесса социализации школьников / А. А. Реан, А. А. Ставцев, А. В. Егорова // Сибирский психологический журнал. — 2021. — № 82. — С. 191–207. — DOI: 10.17223/17267080/82/11

14. Самойлова И. В. Формирование социальной активности подростков как социально-педагогическая проблема / И. В. Самойлова, Т. Г. Пташко // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий : матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. (Орел, 7 мая 2021 г.). — Орел : Орловский государственный университет имени И. С. Тургенева, 2021. — С. 204–208.

15. Социогуманитарные основы противодействия экстремизму в молодежной среде / Р. А. Андрианова, А. П. Вихрян, Ю. А. Зубок и др. — М. : ИПК РУДН, 2022. — 305 с.

16. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 10.02.2023).

17. Development of Education for prevention of the aggressive behavior of children / I. V. Wagner, I. I. Frishman, V. P. Golovanov et al. // European Proceedings of Educational Sciences EpES (Moscow, December 7–8, 2020). — М. : European Publisher, 2020. — P. 153–163. — DOI: 10.15405/epes.20121.18

References

1. *Andrianova R. A.* Problema molodezhnoi agressii na pochve ksenofobii: istoki i puti resheniya / R. A. Andrianova // Molodezh' v sovremennom mire: protivodeistvie ekstremizmu : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 7 oktyabrya 2022 g.). — Moskva : IPK RUDN, 2022. — S. 13–18.

2. *Andrianova R. A.* Profilaktika bullinga v shkole: rol' klassnogo rukovoditelya / R. A. Andrianova // Podrostok v megapolise: distantsionnoe vzroslenie : sb. trudov XIV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 6–8 aprelya 2021 g.) / sost. A. A. Bochaver, M. Ya. Kats ; otv. red. A. A. Bochaver. — Moskva : Natsional'nyi issledovatel'skii universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2021. — S. 12–16.

3. *Galkina L. A.* Psikhologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya sotsial'noi aktivnosti podrostkov / L. A. Galkina // Vestnik VIEPP. — 2020. — № 2. — S. 13–18.

4. *Grigorovich L. A.* Formirovanie tsifrovoy kompetentnosti studentov psikhologo-pedagogicheskogo i defektologicheskogo napravlenii podgotovki / L. A. Grigorovich, E. B. Kachalina, E. V. Kuleshova // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2020. — № 2 (58). — S. 121–126.

5. Detskie suitsidy [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://newdaynews.ru/society/764650.html> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

6. *Kamenskaya V. G.* Tsifrovye tekhnologii i ikh vliyanie na sotsial'nye i psikhologicheskie kharakteristiki detei i podrostkov / V. G. Kamenskaya, L. V. Tomanov // Eksperimental'naya psikhologiya. — 2022. — Т. 15, № 1. — S. 139–159. — DOI: 10.17759/exppsy.2022150109

7. Kompleksnaya profilaktika agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noi srede / K. D. Khlovov, A. A. Bochaver, R. A. Andrianova i dr. — Moskva : Institut izucheniya detstva, sem'i i vospitaniya Rossiiskoi akademii obrazovaniya, 2022. — 364 s.

8. *Kunakov P. A.* Sootnoshenie kategorii «sotsial'no-pravovaya aktivnost'» so smezhnymi kategoriyami «sotsial'naya aktivnost'» i «pravovaya aktivnost'» / P. A. Kunakov // Vestnik Vladimirskego yuridicheskogo instituta. — 2007. — № 1 (2). — S. 240–241.

9. Pozitivnye psikhologicheskie intervensii: kompendium prakticheskikh uprazhnenii : ucheb.-metod. posobie / A. A. Rean, A. A. Stavtsev, R. G. Kuz'min, A. V. Egorova. — Moskva : Moskovskii pedagogicheskii gosudarstvennyi universitet, 2022. — 172 s. — DOI: 10.31862/9785426311138

10. Podrozkovaya prestupnost' [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://rg.ru/2022/09/22/otvetili-generalny.html> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

11. Preodolenie razryva mezhdru sotsial'no-pedagogicheskoi praktikoi i zakonom / M. P. Gur'yanova, L. V. Shtyleva, O. L. Lebed' i dr. // Obrazovanie i nauka. — 2015. — № 9 (128). — S. 134–146. — DOI: 10.17853/1994-5639-2015-9-134-146

12. Problemy i resursy kompleksnoi profilaktiki agressivnogo povedeniya v obrazovatel'noi organizatsii / R. A. Andrianova, A. A. Shemshurin, V. A. Chernov, E. I. Selivanova // Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya. — 2021. — T. 13, № 4. — S. 107–125. — DOI: 10.17759/psyedu.2021130407

13. *Rean A. A.* Pozitivnaya psikhologiya kak instrument moderatsii protsesssa sotsializatsii shkol'nikov / A. A. Rean, A. A. Stavtsev, A. V. Egorova // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — № 82. — S. 191–207. — DOI: 10.17223/17267080/82/11

14. *Samoilova I. V.* Formirovanie sotsial'noi aktivnosti podrozkov kak sotsial'no-pedagogicheskaya problema / I. V. Samoilova, T. G. Ptashko // Sovremennye metody vzaimodeistviya i sposoby sotrudnichestva spetsialistov pomogayushchikh professii : mater. VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Orel, 7 maya 2021 g.). — Orel : Orlovskii gosudarstvennyi universitet imeni I. S. Turgeneva, 2021. — S. 204–208.

15. Sotsiogumanitarnye osnovy protivodeistviya ekstremizmu v molodezhnoi srede / R. A. Andrianova, A. P. Vikhryan, Yu. A. Zubok i dr. — Moskva : IPK RUDN, 2022. — 305 s.

16. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» ot 29.12.2012 № 273-FZ [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashcheniya: 10.02.2023).

17. Development of Education for prevention of the aggressive behavior of children / I. V. Wagner, I. I. Frishman, V. P. Golovanov et al. // European Proceedings of Educational Sciences EpES (Moscow, December 7–8, 2020). — M. : European Publisher, 2020. — P. 153–163. — DOI: 10.15405/epes.20121.18

УДК 376+ 372.881.1

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_63

EDN: VCQCTP

Ю. И. Апарина

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

**Дидактическая адаптивная речь
как средство обучения иноязычному чтению
младших школьников
в условиях инклюзивного образования**

I. I. Aparina

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor; Associate Professor of Department of Anglistics and Intercultural Communication Moscow City Pedagogical University

**Didactic Adaptive Speech as a Means of Teaching
Foreign Language Reading to Younger Schoolchildren
in Inclusive Learning**

Автор рассматривает возможность использования дидактической адаптивной речи как универсального средства воздействия на младших школьников на уроках иностранного языка в условиях инклюзивного образования. Управление учебным процессом посредством вербального воздействия обеспечивает доминирование толерантной атмосферы эмоциональной раскрепощенности и когнитивного напряжения в коллективе младших школьников, соответственно педагог руководствуется спектром профессиональных компетенций, позволяющим осуществлять эту деятельность. Умение адекватно оценивать лингвистический уровень и индивидуальные особенности обучающихся позволяет педагогу выстраивать учебный процесс, направленный на формирование навыка иноязычного чтения. Автор предлагает поэтапную технологию формирования навыка иноязычного чтения посредством полифункциональной системы дидактического адаптивного вербального воздействия.

Ключевые слова: инклюзивное образование, дидактическая адаптивная речь, профессиональные компетенции, навык иноязычного чтения.

Реалии нашего времени и требования, предъявляемые современным обществом к образованию и его результатам, ставят перед педагогами новые комплексные задачи, заставляющие переосмыслить традиционные подходы и технологии в осуществлении учебного процесса. Двойной профиль подготовки молодого специалиста, прочно укрепившийся в практике обучения в педагогических университетах, предполагает формирование совокупности компетенций, необходимых для педагога, работающего в двух направлениях образования.

Возникает закономерный вопрос интегрированности традиционных и современных методов подготовки студентов бакалавриата с целью дальнейшей успешной и плодотворной работы по одному из выбранных профилей

или, в случае производственной необходимости, перехода на другой профиль, без ущерба для результативности учебной деятельности, отвечающей требованиям современных образовательных программ.

Невзирая на выбранный профиль подготовки, определяющий направление будущей профессиональной деятельности, молодой специалист непременно столкнется с условиями и сложностями, возникающими в работе учителя в современной школе.

Работа в условиях инклюзивного образования подразумевает владение педагогом компетенциями разноуровневого обучения, индивидуального и фасилитативного подхода к обучающимся. В современных психолого-педагогических исследованиях важную роль отводят деятельностному и коммуникативно-когнитивному подходам в образовании. В трудах отечественных и зарубежных авторов деятельностный подход трактуется как «такая организация образовательного процесса, которая способствует формированию личности обучающегося в процессе его собственной познавательной деятельности». Л. Г. Петерсон является основателем дидактической системы деятельностного подхода. Данный подход предполагает уровневую дифференциацию обучающихся, лежащую в основе инклюзивного обучения. Особое внимание субъектно-деятельностному подходу при подготовке будущих специалистов уделяет в своем исследовании Г. В. Сороковых [6].

Коммуникативно-когнитивный подход к обучению иностранным языкам, также принимаемый нами за основу нашей методики, трактуется исследователями (Пассов Е. И., Шепилова А. В. и др.) как «лично ориентированная концепция, методическая основа системы обучения, постулирующая необходимость равного внимания к формированию у обучаемых адекватного представления о системе изучаемого языка и способности к речевым действиям и умениям в речевой сфере. Как современное направление коммуникативной методики, коммуникативно-когнитивный подход, применяется при обучении иностранным языкам».

Учитывая комплементарный характер обучения младших школьников иностранному языку в условиях инклюзивного обучения, формирование навыка чтения также следует проводить в несколько этапов, умело и вариативно сочетая с другими видами иноязычной речевой деятельности. При этом адаптивная дидактическая речь педагога, являясь универсальным средством образовательного, воспитательного и развивающего воздействия, позволит формировать у обучающихся положительное эмоциональное отношение к учебному процессу вообще и к иноязычному чтению в частности. Как отмечает в своем исследовании Л. Р. Денисова, иностранный язык является неотъемлемым компонентом инклюзивного образования младших школьников [3, с. 55].

Большую тактическую и методическую ошибку совершают многие педагоги и авторы различных учебных пособий, стремящиеся с самых первых уроков иностранного языка знакомить детей с буквами и мгновенно переходить к чтению небольших фрагментов английских текстов.

Чтение не является первым видом речевой деятельности, которую осваивает человек в родном языке и, следуя логике обучения и основам психолингвистических исследований (Выготский Л. С., Леонтьев А. А., Пасов Е. И.), не может стать началом обучения иностранному языку.

Основа обучения любому языку — обучение таким видам речевой деятельности, как слушание (аудирование) и говорение. Чтение и письмо, безусловно, комплементарно включены в процесс раннего иноязычного образования, но не могут играть первую и доминирующую роль.

Первые шаги при раннем и начальном иноязычном образовании ребенка, безусловно, должны быть направлены в сферу осознанного восприятия, иноязычной речи, аудирования говорящего человека. Многочисленные исследования, посвященные раннему иноязычному образованию (Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н., Маякова Е. В. и др.), свидетельствуют о том, что обучение иностранному языку на раннем этапе должно непременно носить осознанный характер.

Как известно, сензитивным периодом обучения иностранному языку принято считать возраст от четырех лет, когда ребенок, для которого восприятие и изучение второго языка (первого иностранного) не является естественной ситуацией, как в случае билингвизма, способен осознать, что речь может быть выражена посредством разных языков, соответствующих культурным традициям и обычаям того или иного народа; и наши усилия, направленные на изучение иностранного языка, есть не что иное, как попытка приблизиться, воспринять и осознать культуру другого народа. Без этого понимания изучение иностранного языка будет носить формальный, механический, неосознанный характер и не будет способствовать культурному развитию и обогащению ребенка.

С самых первых занятий и уроков иностранного языка педагог рассказывает детям о традициях и культуре народов, являющихся носителями данного языка. Это достигается привлечением к процессу обучения образов героев литературных произведений (Мэри Поппинс, Паддингтон) и воображаемых сверстников. Игровая ситуация позволяет обучающимся мягко и адаптивно воспринять предлагаемые обстоятельства и погрузиться в атмосферу иноязычного общения. Таким образом переход на иностранный язык становится логичным и естественным. Педагог и его «помощники» разыгрывают перед детьми несложные сюжеты знакомства, приветствия, прощания. Причем все эти диалоги обусловлены культурной и социальной необходимостью действовать в соответствии с предлагаемой ситуацией. Педагог обращается к детям на иностранном языке, в случае необходимости сопровождает свою речь жестами, мимикой и другими формами невербального речевого воздействия. При этом проявляются информативная и стимулирующая функции адаптивной дидактической речи педагога, когда создаваемая коммуникативная ситуация на уроке заставляет обучающихся включаться в учебный процесс вне зависимости от уровня лингвистических способностей.

Очень важна при этом позитивная эмоциональная атмосфера, царящая в классе и сопровождающая весь процесс раннего иноязычного обучения. При наличии в детском коллективе детей с особыми образовательными потребностями педагог учитывает это, никак намеренно не выделяя этих детей. Они также наравне со своими сверстниками участвуют в ходе урока, только им предоставляется в случае необходимости больше времени на подготовку ответа и возможность послушать других обучающихся. В случае наличия проблем со слухом и зрением педагог, обращаясь к таким детям, повышая громкость голоса, но не меняя его дружелюбного тембра, предоставляет им возможность сосредоточиться и подумать, другие участники учебного процесса имеют возможность подсказать или поправить только в случае просьбы педагога, не перебивая обучающегося, имеющего индивидуальную образовательную траекторию.

Следующим элементом обучения, предшествующим формированию навыка чтения и способствующим вовлечению ребенка в образовательную иноязычную среду, будет аудирование детских песен и коротких историй, имеющих картинку или серию картинок как необходимую наглядную основу, облегчающую процесс аудиовосприятия. Обучение аудированию на раннем этапе есть предмет отдельного исследования, и в нашей статье мы коснемся его лишь в общих чертах. Особое внимание в подготовке будущего учителя в современных условиях, как подчеркивает в своем исследовании Н. В. Языкова, следует уделить его методической компетентности [7].

Совершенно очевидным представляется нам факт, что словарный запас, необходимый любому человеку, владеющему иностранным языком, можно и должно начинать активно обогащать на раннем этапе обучения, и этому будут способствовать многочисленные упражнения. Известно, что лексическая единица сочетается в сознании ребенка с конкретным наглядным образом предмета, его качества или действия. Представляется целесообразным использовать карточки с картинками, изображающими те или иные лексические единицы. Одновременно с этим педагог вводит основы фонетических знаний, поскольку дети младшего школьного возраста осознанно воспринимают разницу между звуком и буквой, эти понятия закладываются на уроках по чтению. Необходимо формировать представление о принципиальном отличии фонетической системы родного языка от иностранного и не допускать интерференции, насколько это возможно. Необходимо использовать такое качество адаптивной дидактической речи, как интонационная выразительность, это поможет сделать должный акцент на фонетических особенностях иноязычных фонем. Как пишет К. Н. Бурнакова, родной язык обладает интерферирующим влиянием на любой вновь изучаемый язык [1, с. 3].

Младший школьник начинает отчетливо осознавать, что звуки родного и иностранного языков принципиально отличаются друг от друга, каждый заслуживает особого внимания и отдельного изображения. Часто педагоги допускают грубейшую методическую ошибку, противоречащую основам психолингвистики, когда иностранные лексические единицы пытаются за-

писать русскими буквами, утверждая, что это облегчит ребенку процесс запоминания. Это недопустимое нарушение, которое может повлечь за собой пагубные последствия для дальнейшего изучения иностранного языка. На этом этапе педагог обучает соотношению иноязычной фонемы с лексической единицей. Обучающиеся определяют наличие или отсутствие того или иного звука в конкретной лексической единице.

Следующим этапом будет соотнесение фонемы с морфемой или буквенным ее отображением. Детям предлагают продемонстрировать фонему или фонемы, содержащиеся в определенной лексической единице, или исправить ошибки, допущенные при распределении фонем. Задача педагога состоит в том, чтобы ребенок четко ассоциировал правильное произнесение иноязычной фонемы с конкретной лексикой. Педагог информирует обучающихся, обучает их анализировать произношение слова, выделять в нем ту или иную фонему.

Посредством организационной функции адаптивного речевого воздействия организуется фронтальная, индивидуальная и групповая учебная работа, дети с ограниченными возможностями здоровья вовлекаются в работу наряду с более успешными сверстниками и имеют возможность принимать участие в учебном процессе наравне со всеми. Им также предлагается сделать фонетический анализ слов, предварительно выслушав аналогичные ответы одноклассников. Обучающиеся учатся транскрибировать лексику, понимая, что это письменное отображение произносительной нормы лексической единицы. Модальность как качество адаптивной дидактической речи на этом этапе работе выходит на первое место. Аудиалам предлагается анализировать на слух звучащую фонему. Визуалы демонстрируют транскрипционные значки наглядно. Задача педагога — аутентично произносить звуки иностранного языка, демонстрировать их уникальность и непохожесть на звуки родного языка. Речь педагога носит максимально аттрактивный характер, поскольку данный вид деятельности должен вызывать у обучающихся исключительно положительные эмоции.

Педагог фасилитативно поощряет, поддерживает и подсказывает в случае необходимости; если работа носит групповой характер, педагог хвалит всю группу, выделяя лишь общий успех, упоминая общую причастность к успешно выполненному заданию. Большое внимание следует уделить самостоятельности младших школьников. Вслед за Т. С. Макаровой под самостоятельной работой мы подразумеваем организованную педагогом самостоятельную деятельность, направленную на достижение учебных целей [3, с. 14].

Общий успех поощряется педагогом и всем детским коллективом, и обучающийся с ОВЗ чувствует общий эмоциональный подъем и свою причастность к общему достижению. Педагог поощряет детей за общий успех, выделяя общие удачи и игнорируя индивидуальные промахи и недочеты. Таким образом обучающиеся осваивают этап фонетического анализа лексических единиц, финалом которого является транскрибирование иноязычной лексики и выделение ударных и безударных слогов.

Только после этого наступает фаза знакомства с буквами, которая осуществляется посредством звуко-буквенного анализа лексики. Педагог предлагает обучающимся познакомиться с буквой, при этом неустанно повторяет: «Теперь мы переходим к изучению букв, то есть к изучению того, как мы записываем слова и читаем их». Представляется целесообразным начинать знакомство обучающихся с букв, имеющих однозначное произношение, таких как К, Т, Р, N, В. Отдельного внимания заслуживают гласные звуки, имеющие разное произношение в зависимости от открытого или закрытого слога и сочетания с другими буквами. Изучение букв осуществляется параллельно с обучением чтению их в морфемных сочетаниях и словах. Начинаем с коротких и простых слов, предлагаем работу с карточками, узнаванием слов на картинках, соотнесением с изображением, заполнением пропущенных букв и т. д.

Задания, предлагаемые педагогом, отражают такое качество дидактической речи, как гендерность. Обучающиеся более активного маскулинного типа с удовольствием выполняют такие задания, как составление знакомых слов из новых букв, опираясь на присущую им модальность, выраженную через коммуникативное воздействие педагога. Фемининный тип личности обучающихся предпочтет воспроизведение уже составленных слов с опорой на визуализацию или демонстрацию. На этом этапе работы важно такое качество адаптивной речи, как модальности и вариативность. Педагог призывает аудиалов анализировать лексические единицы на слух, визуалов — использовать наглядные средства. Использование выражений классного обихода способно активизировать обучающихся с разной модальностью. Особое внимание следует уделять в этом вопросе детям с ограниченными возможностями здоровья. Как указывает в своем исследовании М. А. Молчанова, вопреки распространенному мнению, в общении со слепыми и слабовидящими обучающимися не нужно избегать употребления глаголов, связанных со зрением: «смотреть», «видеть», «наблюдать», а также таких фраз, как «Увидимся завтра», «Смотри, осторожней!», «Посмотрите на это». Слепые и слабовидящие также используют эти фразы [5, с. 40].

Такое качество адаптивной дидактической речи, как вариативность, проявляется и продуктивно способствует формированию навыка чтения на этом этапе, поскольку педагог адекватно оценивает лингвистические способности своей группы или мини-группы и выбирает средства вербального воздействия, используя синонимическую компетентность, чтобы сделать объяснение и педагогическое требование максимально доступным для конкретных обучающихся, включая детей с особыми образовательными потребностями.

На следующем этапе педагог проводит звуко-буквенный анализ лексических единиц с совершенствованием навыка чтения. Здесь возможны два варианта, оба способствуют комбинаторному обучению иностранному языку. Под комбинаторным обучением мы понимаем следующее: одновременное обучение правильному произношению иноязычных фонем; обучение чтению с учетом грамотного озвучивания морфем; обучение пониманию смысла прочитанного.

Согласно первому пути обучения, на этом этапе дети читают транскрипцию, озвучивают и узнают иностранные слова и записывают их в буквенном выражении; согласно второму, более часто и активно применяемому пути обучения, младшие школьники читают слова и словосочетания, а в дальнейшем и небольшие предложения, транскрибируют их, уделяя особое внимание правильному аутентичному произношению иноязычной лексики. Комбинация осознанного чтения, транскрибирования и письменного отображения лексических единиц крайне важна в свете коммуникативно-когнитивного подхода к обучению. Мы вновь категорически призываем избегать написания иностранных слов русскими буквами, поскольку у обучающихся с самых первых шагов изучения иностранного языка необходимо создать иноязычную знаковую систему, соответствующую другому языку.

Последний этап, или, вернее, его можно назвать элементом формирования навыка иноязычного чтения у обучающихся, состоит в целенаправленном изучении буквосочетаний или морфем, соответствующих определенным фонемам. Методически грамотным и целесообразным представляется путь демонстрации буквосочетания и соответствующего звука, выраженного транскрипционно. На протяжении процесса формирования навыка чтения у младших школьников педагог предоставляет возможность чтения случайно выбранных карточек со словами и словосочетаниями. Учитывая инклюзивный характер обучения в современной школе, карточки должны быть представлены по трем уровням сложности, и учащиеся вправе самостоятельно выбрать комфортный для них уровень. В первом случае это карточки с картинками, словами в их транскрипционном и буквенном отображении; второй уровень предполагает отсутствие картинки; третий предлагает лишь буквенную форму слова. Педагог убеждает обучающегося выполнить задание следующего уровня сложности и фасилитативно поддерживает его, если видит, что он в состоянии это сделать. Однако эта система дает возможность всем детям, в том числе обучающимся с особыми образовательными потребностями, участвовать в учебном процессе, предусматривающем формирование навыка чтения. Подобная работа приобретет высокий уровень продуктивности, если педагог будет дополнительно проводить ее во внеурочной деятельности. Как отмечают в своем исследовании Е. В. Маякова и А. С. Павлова, преимуществом внеурочной деятельности, по сравнению с учебной деятельностью в целом, является добровольный характер участия и учет интересов и потребностей школьников. Все это требует от педагога определенного уровня подготовки к наиболее эффективной организации внеурочной деятельности [4, с. 122].

Педагог осуществляет управление учебным процессом посредством полифункционального воздействия на аудиторию обучающихся, адаптивной дидактической речью, которую можно характеризовать определенными качественными характеристиками. Такая система предусматривает возможность осуществления инклюзивного образовательного процесса, позволяющего всем обучающимся участвовать в активной учебной деятельности

класса с учетом их индивидуальных особенностей и индивидуальной образовательной траектории.

The author considers the possibility of using didactic adaptive speech as a universal means of influencing younger schoolchildren at foreign language lessons in the process of inclusive education. The management of the educational process through verbal influence ensures the dominance of a tolerant atmosphere of emotional emancipation on the one hand and cognitive tension on the other in the team of younger schoolchildren, respectively, the teacher is guided by the range of professional competencies that allow this activity. The ability to adequately assess the linguistic level and individual characteristics of students, allows the teacher to build an educational process aimed at developing the skill of foreign language reading. The author offers a step-by-step technology for the formation of foreign language reading skills through a multifunctional system of didactic adaptive verbal influence.

Keywords: inclusive education, didactic adaptive speech, professional competencies, foreign language reading skill.

Список литературы

1. *Бурнакова К. Н.* Типологическая характеристика звукового строя в разносистемных языках : монография / К. Н. Бурнакова. — М. : Спутник+, 2017. — 126 с.
2. *Денисова Л. Р.* Иностраный язык как компонент системы инклюзивного образования младших школьников / Л. Р. Денисова, Г. В. Сороковых // Иностранные языки в школе. — 2017. — № 1. — С. 53–57.
3. *Макарова Т. С.* Электронное учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы будущих учителей иностранного языка: специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Т. С. Макарова. — М., 2009. — 23 с.
4. *Маякова Е. В.* Организация внеурочной деятельности по иностранному языку: результаты исследования среди студентов и педагогов / Е. В. Маякова, А. С. Павлова // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 3 (83). — С. 121–130. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_3_121
5. *Молчанова М. А.* Подготовка учителей к использованию веб-технологий в инклюзивном обучении слепых и слабовидящих английскому языку [Электронный ресурс] / М. А. Молчанова // Инклюзивное иноязычное образование сегодня: проблемы и решения : сб. статей по итогам III Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 24–28 апреля 2017 г.). — М. : Белый ветер, 2017. — С. 39–43. — Режим доступа: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29163051> (дата обращения: 10.02.2023).
6. *Сороковых Г. В.* Субъектно-деятельностный подход к личностно-профессиональному развитию студентов / Г. В. Сороковых // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 62–68.
7. *Языкова Н. В.* Формирование методической компетенции учителя иностранного языка в университете / Н. В. Языкова, С. Н. Макеева. — М. : Тезаурис, 2015. — 288 с.

References

1. *Burnakova K. N.* Tipologicheskaya kharakteristika zvukovogo stroya v raznosistemnykh yazykakh : monografiya / K. N. Burnakova. — Moskva : Sputnik+, 2017. — 126 s.
2. *Denisova L. R.* Inostrannyyi yazyk kak komponent sistemy inklyuzivnogo obrazovaniya mladshikh shkol'nikov / L. R. Denisova, G. V. Sorokovykh // Inostrannyye yazyki v shkole. — 2017. — № 1. — S. 53–57.
3. *Makarova T. S.* Elektronnoe uchebno-metodicheskoe obespechenie samostoyatel'noi raboty budushchikh uchitelei inostrannogo yazyka: spetsial'nost' 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / T. S. Makarova. — Moskva, 2009. — 23 s.

4. *Mayakova E. V.* Organizatsiya vneurochnoi deyatelnosti po inostrannomu yazyku: rezul'taty issledovaniya sredi studentov i pedagogov / E. V. Mayakova, A. S. Pavlova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 3 (83). — S. 121–130. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_3_121

5. *Molchanova M. A.* Podgotovka uchitelei k ispol'zovaniyu veb-tekhnologii v inklyuzivnom obuchenii slepykh i slabovidyashchikh angliiskomu yazyku [Elektronnyi resurs] / M. A. Molchanova // Inklyuzivnoe inoyazychnoe obrazovanie segodnya: problemy i resheniya : sb. statei po itogam III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 24–28 aprelya 2017 g.). — M. : Belyi veter, 2017. — S. 39–43. — Rezhim dostupa: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29163051> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

6. *Sorokovykh G. V.* Sub"ektno-deyatelnostnyi podkhod k lichnostno-professional'nomu razvitiyu studentov / G. V. Sorokovykh // Pedagogika. — 2004. — № 1. — S. 62–68.

7. *Yazykova N. V.* Formirovanie metodicheskoi kompetentsii uchitelya inostrannogo yazyka v universitete / N. V. Yazykova, S. N. Makeeva. — Moskva : Tezaurus, 2015. — 288 s.

УДК 001: 378.1

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_71

EDN: VFJPMX

И. А. Ерина

кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГАОУ ВО
«Севастопольский государственный университет»

Цифровые технологии в сфере преподавания иностранных языков

I. A. Erina

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the
Sevastopol State University

Digital Technologies in the Field of Teaching Foreign Languages

В статье охарактеризованы основные этапы применения компьютерных технологий в преподавании иностранных языков, в качестве защиты — постулаты. Выделены основные периоды, заложившие основу появления коммуникативной теории преподавания, главные принципы коммуникативного применения компьютерных технологий. Проанализированы новые дидактические возможности современных информационно-коммуникационных технологий и их связь с новейшими тенденциями в преподавании. В статье сделан акцент на социально-интерактивный подход в образовании, который основан на появлении технологий Интернета второго поколения (Web 2.0), исследования принципов мобильного образования.

Ключевые слова: образовательная среда, цифровая модель образования, портативные технологии, цифровые технологии, компьютер, иностранный язык.

Исследователи в результате анализа тематики применения компьютерных технологий в преподавании иностранных языков отмечают три основных этапа: бихевиористский (поведенческий), коммуникативный и интеграционный. Направление исследования так и называется — изучение иностранных языков с помощью компьютерных технологий. Каждый отдельный этап охватывает тот или иной период развития информационно-коммуника-

ционных технологий (ИКТ) и, соответственно, включает в себя определенный подход с точки зрения педагогики. Стоит отметить, что в связи с очень стремительным развитием ИКТ может постоянно дополняться и видоизменяться работа педагога.

Охарактеризованный первый период (1950–70-е годы) в развитии преподавания с поддержкой зарождавшихся тогда компьютерных технологий условно имеет обозначение бихевиористского, так как основан на имевшей в те годы популярность бихевиористской модели преподавания. Все компьютерные упражнения и модели, которые были созданы в те годы, нацелены на тренировку компетенций обучающихся (письмо и грамматика) с помощью повторения. Все дело в принципе построения компьютерных обучающих программ, который назывался «упражнения и тренировки». Сам по себе компьютер не выполнял роль преподавателя, а лишь частично ему подражал, компьютер воспринимался как устройство для предоставления учебного материала обучающимся. Кроме того, модель тренировочных упражнений на компьютере была тоже жесткой: презентация информации сменялась тренировкой, в конце занятий был выходной контроль. У бихевиористской теории преподавания было несколько постулатов, которые сторонники методики использовали в качестве защиты.

1. Повторение материала с определенной периодичностью так или иначе необходимо в ходе обучения.

2. Компьютер отлично подходит для такого рода упражнений (то есть основанных на повторении), так как для машины не существует понятий «усталость», «рассеянность внимания», а ее оценка всегда объективна.

3. Программа, воспроизводимая на компьютере, дает обучающемуся возможность заниматься в том темпе, в котором ему нужно.

Все же бихевиористский подход просуществовал до начала 1980-х годов. Его резко снизившаяся популярность имела несколько причин. Во-первых, такой подход к изучению иностранных языков был опровергнут специалистами как на практическом, так и на теоретическом уровне. Во-вторых, компьютеры перешли в разряд персональных устройств, что открыло для человечества массу новых возможностей. Такое изменение послужило началом коммуникативного периода, заложило основу появления коммуникативной теории преподавания, снискавшей большую популярность в то время. Приверженцы этого метода полагали, что постоянная тренировка и упражнения не могут дать возможность свободно общаться на изучаемом иностранном языке. Согласно теории нового подхода, главные принципы коммуникативного применения компьютерных технологий следующие.

1. Уделялось большое внимание использованию в речи различных языковых форм.

2. Грамматика преподавалась имплицитно.

3. Студенты пользовались текстами собственного сочинения, а не готовыми.

4. Традиционная система оценки отвергалась, в заданиях могли быть одновременно несколько вариантов ответа.

5. В процессе преподавания максимально использовался изучаемый язык.

6. Студенты взаимодействуют как с компьютерами, так и с другими студентами из группы.

В этот период на свет появилось множество компьютерных программ, которые были созданы по канонам коммуникативного подхода. В первую очередь изменения коснулись программ, направленных на тренировку умений. Задания, как и раньше, содержали в себе правильные ответы, однако теперь для нахождения корректного ответа студенту необходимы были самоконтроль и концентрация, часто — взаимодействие с другими студентами из потока. Кроме того, появились новые варианты компьютерных программ, которые хоть и не содержали в себе языковой материал как таковой, тем не менее давали студентам возможность применять полученные знания и навыки при общении, а также тренировать понимание иностранной речи.

1990-е годы ознаменовались очень резким скачком в развитии ИКТ. В первую очередь это связано с распространением глобальной сети Интернет, а также с повсеместным применением технологий мультимедиа и гипертекста. Разумеется, коммуникационные технологии также претерпевали качественные изменения. В очередной раз общество столкнулось с необходимостью разработки нового подхода к изучению иностранного языка, который эффективно использовал появляющиеся достижения в компьютерных технологиях. Этот период глобальных изменений назван интеграционным. Он охарактеризовался использованием изучаемого языка в реальных контекстных ситуациях, изучением четырех видов речевой деятельности, более гармоничным применением ИКТ в ходе изучения языков.

Благодаря коммуникационным технологиям (чаты, форумы) у обучающихся появилась возможность практически бесплатного общения со студентами из других стран, с носителями изучаемых языков. Этот доступ предоставлялся круглосуточно из университета, школы, из дома и даже с работы. Теперь у обучающихся появился доступ к многочисленным базам знаний, электронным библиотекам, онлайн-обучающим ресурсам, результатам исследований и тестов. Информация в сети Интернет достаточно хорошо структурирована, благодаря чему стало возможным запоминание большого количества данных, а также развитие творческого и логического мышления. Со стороны преподавателей также были отмечены положительные изменения: благодаря обширному доступу к телекоммуникационным сетям преподаватели смогли непрерывно повышать свой профессионализм, общаться с коллегами со всего мира, участвовать в онлайн-конференциях и семинарах, публиковать собственные наработки для оценки и дополнения другими преподавателями, для поиска кол-

лег в разработке. Появившиеся технологии видео- и телеконференций стали идеальным инструментом для совместной удаленной работы, обмена опытом и знаниями. То есть можно сделать вывод, что интеграционный этап в преподавании иностранных языков ознаменовался очень широким применением различных возможностей информационных технологий как со стороны студентов, так и со стороны преподавателей. Кроме того, были решены вопросы педагогико-психологической этики применения тех или иных информационных средств в ходе процесса обучения, соблюдения баланса между лучшими практиками классических методов преподавания и добавления ИКТ с целью создания правильной, целесообразной и обоснованной образовательной среды.

В настоящее время, как было сказано выше, речь идет о качественно новом уровне применения цифровых технологий в образовательной среде, в частности в сфере преподавания иностранных языков [13]. Этот этап принято называть социально-интерактивным.

Характерными чертами происходящих сегодня изменений является опыт взаимодействия пользователей с помощью социальных платформ, разработанных с применением технологий Web 2.0. Большую популярность в качестве инструментов коммуникаций snискали также мобильные приложения. Настоящее время также характеризуется бурной агрегацией контента, стремительным увеличением количества пользовательского контента, появлением систем онлайн-сотрудничества между людьми и организациями, мгновенным и беспрепятственным, непрерывным доступом к любым обучающим материалам.

Этот этап развития характеризует обширное внедрение информационных технологий не только в процесс обучения, но и во все отрасли повседневной жизни людей. Это произошло в первую очередь из-за появления и удешевления носимой электроники: смартфонов, планшетов, других персональных устройств. Ниже приводится инструментарий, который характерен для работы цифрового пространства методологии Web 2.0.

1. AJAX — эта технология позволяет осуществлять неполную перезагрузку веб-страниц, затрагивая только изменившийся контент.

2. RSS — распространенный стандарт постоянно актуализируемой информации, который позволил формализовать методологии представления информации в сети Интернет и осуществлять обмен контентом без использования дизайна веб-страниц. RSS — специализированный информационный стек, с помощью которого ресурс может оповещать своих пользователей об изменениях и обновлениях данных.

3. API — набор функций, которые позволяют «собрать» средства для парсинга. Парсинг (Parsing) — это определение синтаксического анализа. Для этого создается математическая модель сравнения лексем с формальной грамматикой, описанная одним из языков программирования, например, PHP, Perl, Ruby, Python.

4. Prezi — цифровое программное обеспечение для создания интерактивных презентаций [2].

Все новые дидактические возможности, которые предоставляют современные ИКТ, стали основой для создания новой теории преподавания — коннективистической [7]. По мнению ее создателей, эта теория непосредственно связана с новейшими тенденциями в преподавании.

1. Наблюдается высокая мобильность студентов в большом количестве отраслей знания.

2. Формальное обучение в общих процессах стало занимать меньшую часть.

3. Образование в течение всей жизни — новый девиз обучающихся.

4. Образ мышления людей меняется в соответствии с появлением нового инструментария получения и обработки входящей информации.

5. Связь личного и организационного обучения крепчает.

6. Происходит усиление роли информационных технологий в образовательном процессе.

Кроме того, теория коннективизма включает в себя несколько основных суждений. Во-первых, для современного образования просто необходимы несколько точек зрения, несколько различных мнений. Во-вторых, сам процесс обучения состоит в том, чтобы объединить и систематизировать все найденные источники информации, единицы знания. В-третьих, основной целью обучения становится поиск достоверной и актуальной информации среди всего пространства контента в сети Интернет.

Социально-интерактивный подход в образовании основан на появлении технологий Интернета второго поколения (Web 2.0). Отдельно хотелось бы отметить направление «мобильное обучение иностранным языкам», которое появилось в начале XXI века. Этот термин появился в иностранной педагогической литературе более 15 лет назад, однако быстро получил распространение и в сообществе исследователей и преподавателей Российской Федерации. Появление и распространение мобильных технологий способствует модернизации трех основ процесса преподавания: доступа к образовательным материалам, форм интереса у обучаемого сообщества, способа подачи и передачи материалов и знаний. На сегодняшний день сложилась такая тенденция, что любой ученик школы или студент высшего учебного заведения может получить мгновенный и беспрепятственный доступ к бесплатным учебным программам, материалам или ресурсам, выполнять различные тренировочные или контрольные задания, вести диалог с преподавателями в любое время и в любом месте.

Развитие мобильных устройств (смартфоны, планшеты) позволяет людям общаться сразу с помощью нескольких каналов, таких как голосовая связь, текстовые сообщения SMS, электронные почтовые сервисы, социальные сети, видеосвязь, мессенджеры. Все это позволяет показывать, писать, рассказывать, обучать. Такие метаморфозы в технологиче-

ском пространстве диктуют людям модель обучения в течение всей жизни. Кроме того, в компетентностно ориентированных методиках образования особое внимание уделяется именно умениям самостоятельного поиска и выделения необходимой информации, обнаружению и формулировке проблем в исследованиях, поиску путей возможного решения, способностям критически оценивать уже имеющиеся знания и получаемую информацию [21].

Специалисты сходятся во мнении, что будущее педагогики непосредственно связано с ИКТ, растущей популярностью смартфонов и планшетов, постоянным созданием обучающих программ и модернизацией уже имеющихся. Разумеется, не следует забывать и о дополнительно разрабатываемых технологиях, например о жестикуляционных интерфейсах, которые значительно расширяют возможности образовательного процесса.

Вообще, идея мобильного обучения иностранным языкам зародилась сразу после того, как миру был представлен первый портативный компьютер. Это произошло в 1972 году, компания Хегох представила свой Dynabook. Эта машина стала прародителем современных ноутбуков и планшетных компьютеров [5]. С точки зрения техники рождение Dynabook ознаменовало неминуемый переход от стационарных вычислительных машин к более компактным и мобильным, портативным устройствам. Если же рассматривать методику преподавания, то именно это событие послужило толчком для появления мобильного обучения. Производители Dynabook за некоторое время до презентации заявляли, что основная концепция этого устройства — мобильное обучение людей всех возрастов. Хочется отметить, что и современные производители мобильной техники (например, компания Apple и ее планшет iPad) презентуют свои устройства, придерживаясь именно этой концепции. То есть производители первого Dynabook не только совершили революцию в техническом плане, но и зародили новую методологию в преподавании. Кроме того, можно добавить, что первоначальная задумка использования портативных вычислительных устройств с целью упрощения образования действительно сработала.

Сама концепция разработчика Dynabook Алана Кея (Alan Curtis Kay) заключалась в том, что компьютер он представил не в виде вычислительной машины для ученых или изобретателей, а в качестве своего рода медиапомощника для обыкновенного пользователя, не имеющего специальной подготовки. То есть компьютер представлялся в виде своеобразного носителя данных. Интересно также то, что такой компьютер был портативным. Это говорит о том, что Кей в своей теории заложил в качестве предназначения компьютера именно мобильность и простоту использования. Собственно, ученые XXI века вновь пришли к таким умозаключениям, исследуя феномен дополненной реальности — в этом случае реальные объекты могут отождествляться с огромным пластом информации, которая содержится именно в

портативных устройства пользователей. Кроме всего прочего, хотелось бы отметить еще один принцип, заложенный А. Кеем в представленный Dynabook. Речь идет о мультимедийных функциях. В это устройство изначально был заложен мультимедийный функционал, который и сегодня повсеместно применяется при изучении иностранных языков. Среди прочих хотелось бы отметить возможность для пользователя прослушать аудиозаписи, посмотреть видеоконтент, применять свойства наглядности в языковых группах. Современные планшеты, смартфоны и ноутбуки продолжают развивать этот мультимедийный функционал, приумножая и совершенствуя заложенные изначально в Dynabook свойства. Другим принципом портативного устройства, ставшим основным для мобильного преподавания, является интерактивность.

Собственно, выдвигаемая учеными теория о создании беспроводных способов коммуникаций как раз легла в основу создания портативных вычислительных машин. Как раз этот принцип объясняет тот факт, что для полноценного использования мобильных устройств сегодня необходимы качественные беспроводные каналы связи, появившиеся лишь в начале XXI века, — речь идет о беспроводном доступе в глобальную сеть Интернет, сетях третьего поколения (3G). Именно с появлением высокоскоростного беспроводного доступа в Интернет началось масштабное исследование возможностей мобильного образования.

Считается, что основой для теоретических наработок А. Кея стала философия обучения под названием «конструкционизм», где главной идеей было вовлечение обучающегося в процесс образования. Собственно, эта гипотеза стала основой для главных принципов и методик преподавания иностранных языков, таких как ориентация на обучающегося, персонификация и индивидуализация процесса образования [8].

Одна из главных проблем мобильного обучения — идея о необходимости постоянного наличия носителей информации. Казалось бы, такой базовый принцип дает возможность расширить уже имеющиеся возможности методик обучения смешанного и дистанционного типа. С другой же стороны, он изменяет принцип классического образования, давая обучающимся возможность получить доступ к информации любой тематики и сложности вне зависимости от уровня текущих знаний. Однозначно можно утверждать, что внедрение информационно-коммуникационных ресурсов в образование происходит гармонично, не нарушая главных принципов традиционного обучения [8]. К слову, стационарные компьютеры в такой ситуации нарушают гармоничность общения преподавателя и студента, а в англоязычной литературе даже есть специальный термин — «курс, привязанный к стационарному компьютеру». Речь идет о том, что именно стационарная вычислительная машина может привести к вытеснению преподавателя из аудитории в процессе образования. А компактные портативные устройства являются своеобразным дополнением

к уже имеющимся методическим комплексам, привносятся новые форматы заданий, интерактивные методы обучения. Все это может успешно применяться как при проведении традиционных занятий, так и при дистанционном обучении. В общей сложности более трех десятилетий понадобилось специалистам для того, чтобы полностью осознать и эффективно применить заложенные принципы мультимедийности, доступности, ориентации на обучающегося и индивидуализации, интерактивности и персонализации. Все это стало доступно благодаря внедрению мобильных портативных устройств в процесс обучения. Хочется отметить, что разработка и совершенствование персональных компьютеров стационарного типа, которые многие считают предшественниками портативных вычислительных машин, производились одновременно.

В конечном итоге презентация первого портативного компьютера датируется 1972 годом, тогда как первые стационарные ПК были представлены в 1981 году компанией IBM. В 1990-е годы именно стационарные вычислительные машины получили большее распространение из-за стремительного развития технологий проводного доступа к сети Интернет. В начале XXI века история с развитием технологий доступа в глобальную сеть сделала новый виток спиралевидного развития, и инженеры ведущих компаний снова обратились к идеям портативных, мобильных технологий. История модернизации мобильных способов доступа в Интернет началась в 2002 году, когда впервые была представлена сеть Интернет 3G — третьего поколения.

Сама по себе методика подключения портативных технологий в образовательный процесс, в частности в процесс преподавания иностранных языков, может быть разделена на три этапа становления. Начало первого этапа совпадает с презентацией сетей третьего поколения (2002–2004 годы) и знаменуется глубоким анализом основных понятий мобильного обучения [17]. Формируются основные принципы, среди которых создание четкого канала связи между обучающимися и преподавателями, установка двустороннего диалога для увеличения эффективности учебного процесса. На этом этапе использование мобильных технологий с образовательной целью понимается через принципы достаточности, своевременности и индивидуализации, которые как раз представляют собой процессы обучения в течение всей жизни и смешанные принципы учебы [6].

Вторым шагом (2005–2008 годы) в исследованиях принципов мобильного образования стало изучение отдельных дисциплин. Это стало возможным благодаря признанию учеными и преподавателями всего мира основных проблем мобильного образования.

Третий этап начался в 2009 году и продолжается до сих пор. Его задача — по достоинству оценить мобильные технологии образования и противопоставить их моделям дистанционного обучения. Эти тенденции распространились благодаря непрерывному совершенствованию порта-

тивных технологий и появлению возможности у преподавателей создавать собственный, уникальный контент. Этот этап исследований является собой новый виток интеграции мобильных устройств в традиционные методики преподавания, дополняя их [1]. В дальнейшем такие интеграции позволяют создавать общую стратегию развития мобильного обучения. Современный этап исследования проблемы мобильного обучения представляет это явление как уникальное и противопоставляет его традиционным моделям преподавания. Здесь речь идет уже не о модернизации дистанционного преподавания или смешанных технологий обучения, а о создании гармоничных образовательных сред и сохранении принципов классического обучения [20].

Таким образом, можно сделать вывод, что главное направление развития сегодняшней системы образования — плотная интеграция последних достижений ИКТ в процесс образования [10], где главной задачей является не просто воспроизведение контента, отображающегося на мобильных и портативных устройствах, а высочайший уровень репрезентации данных. Немаловажной задачей выступает формирование понимания у обучающихся свойств моделируемого объекта через технологии дополненной реальности, разработка которой сегодня ведется очень активно. Для системы высшего образования важной задачей становится моделирование исследовательской и профессиональной деятельности, плавный переход к творческому типу обучения, то есть формирование проблематики изучаемого предмета и разработка подходов для решения этих задач.

The article describes the main stages of the use of computer technology in the teaching of foreign languages, as a defense — the postulates. The main periods that laid the foundation for the emergence of the communicative theory of teaching, the main principles of the communicative application of computer technologies are highlighted. The new didactic possibilities of modern information and communication technologies and their connection with the latest trends in teaching are analyzed. The article focuses on the socio-interactive approach in education, which is based on the emergence of second-generation Internet technologies (Web 2.0), the study of the principles of mobile education.

Keywords: educational environment, digital model of education, portable technologies, digital technologies, computer, foreign language.

Список литературы

1. Авраменко А. П. Методика применения мобильных технологий в преподавании иностранных языков: этапы развития и современные тенденции [Электронный ресурс] / А. П. Авраменко. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-mobilnyh-tehnologiy-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-etapy-razvitiya-i-sovremennyye-tendentsii> (дата обращения: 13.02.2023).
2. Асташова Ю. А. Использование цифровых инструментов в обучении иностранному языку / Ю. А. Асташова. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2022. — № 9 (404). — С. 145–147. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/404/89202/> (дата обращения: 15.03.2023).
3. Ассоциация мобильного обучения IAmLearn [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://mlearning.noe-kaleidoscope.org> (дата обращения: 10.02.2023).

4. *Волкова О. А.* Роль педагога на современном учебном занятии [Электронный ресурс] / О. А. Волкова. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/12/28/rol-pedagoga-na-sovremennom-uchebnom-zanyatii> (дата обращения: 13.02.2023).
5. *Дудорга М. С.* Использование мобильного обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / М. С. Дудорга, С. Н. Боровик. — Режим доступа: <http://rep.barsu.by/handle/data/1565> (дата обращения: 11.02.2023).
6. *Зайнуллина М. Р.* Реализация концепции обучения в течение всей жизни в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] / М. Р. Зайнуллина. — Режим доступа: https://kpfu.ru/staff_files/F445992854/tezisy.2011.Realizaciya.koncepcii.obuchenii.v.techenie.vsej.zhizni.v.obrazovatelnyh.uchrezhdeniyah.pdf (дата обращения: 10.02.2023).
7. *Иванова И. Н.* Информационно-коммуникационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / И. Н. Иванова. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2018/11/06/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii> (дата обращения: 10.02.2023).
8. Конструктивизм в обучении: почему этот прекрасный педагогический подход не стал массовым [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://skillbox.ru/media/education/konstruktivizm-v-obuchenii-pochemu-etot-prekrasnyu-pedagogicheskiy-podkhod-ne-stal-massovym> (дата обращения: 12.02.2023).
9. *Лазуткина В. О.* История внедрения информационно-коммуникативных технологий в образование и их использование в наши дни [Электронный ресурс] / В. О. Лазуткина. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/359/80179> (дата обращения: 10.02.2023).
10. *Мамедова А. С.* Развитие информационно-коммуникационных технологий и обеспечение переходов к информационному обществу [Электронный ресурс] / А. С. Мамедова // Молодой ученый. — 2014. — № 19 (78). — С. 660–663. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/78/13435> (дата обращения: 13.02.2023).
11. Международная конференция «Обучение посредством мобильных устройств», mlearn 2003 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2003/www.lsneduction.org.uk/events/mlearn2003/index.html> (дата обращения: 10.02.2023).
12. Международная конференция «Обучение в любое время в удобном месте», mlearn 2004 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2004/www.mobilearn.org/mlearn2004/index.html> (дата обращения: 13.02.2023).
13. *Митюн М. А.* Преподавание иностранного языка в эпоху цифровизации [Электронный ресурс] / М. А. Митюн // Молодой ученый. — 2021. — № 24 (366). — С. 340–342. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/366/82218> (дата обращения: 13.02.2023).
14. Мобильное обучение сегодня: стратегии и перспективы // Вестник МГУ. Серия 19. — 2012. — № 1.
15. Общевропейский мастер-класс по мобильному обучению, mlearn 2002 [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2002/www.eee.bham.ac.uk/mlearn/index.html> (дата обращения: 11.02.2023).
16. *Павлова Д. Д.* Современные технологии обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / Д. Д. Павлова // Молодой ученый. — 2012. — № 11 (46). — С. 471–473. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/46/5713> (дата обращения: 13.02.2023).
17. *Пикус Т. Е.* Создание современной образовательной среды для обеспечения качества воспитательно-образовательного процесса посредством внедрения и использования ИКТ в ДОУ [Электронный ресурс] / Т. Е. Пикус // Педагогическое мастерство : матер. VI Междунар. науч. конф. (Москва, июнь 2015 г.). — М. : Буки-Веди, 2015. — С. 65–71. — Режим доступа: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8162> (дата обращения: 13.02.2023).
18. *Порожняк Н. Ф.* Информационно-коммуникационные технологии в процессе обучения английскому языку в неязыковых вузах [Электронный ресурс] / Н. Ф. Порожняк // Молодой ученый. — 2014. — № 9 (68). — С. 559–561. — Режим доступа: <https://moluch.ru/archive/68/11594> (дата обращения: 13.02.2023).
19. *Титова С. В.* Цифровые технологии в языковом обучении: теория и практика [Электронный ресурс] / С. В. Титова. — Режим доступа: <https://litresp.ru/chitat/ru/T/titova-s-v/cifrovie-tehnologii-v-yazykovom-obuchenii-teoriya-i-praktika> (дата обращения: 10.02.2023).

20. *Фадеева Е. А.* Познавательные универсальные учебные действия [Электронный ресурс] / Е. А. Фадеева. — Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkolamezhdistsiplinarnoeobobshchenie/library/2014/06/19/poznavatelye-uud> (дата обращения: 12.02.2023).

21. *Шишалова Ю. С.* Влияние информационных технологий на учебный процесс [Электронный ресурс] / Ю. С. Шишалова. — Режим доступа: <https://creativeconomy.ru/lib/111889> (дата обращения: 12.02.2023).

22. *Traxler J.* Current State of Mobile Learning [Electronic resource] / J. Traxler // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training. 2009. — Access mode: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (date of the application: 12.02.2023).

References

1. *Avramenko A. P.* Metodika primeneniya mobil'nykh tekhnologii v prepodavanii inostrannykh yazykov: etapy razvitiya i sovremennye tendentsii [Elektronnyi resurs] / A. P. Avramenko. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-primeneniya-mobilnyh-tehnologiy-v-prepodavanii-inostrannyh-yazykov-etapy-razvitiya-i-sovremennye-tendentsii> (data obrashcheniya: 13.02.2023).

2. *Astashova Yu. A.* Ispol'zovanie tsifrovyykh instrumentov v obuchenii inostrannomu yazyku / Yu. A. Astashova. — Tekst : neposredstvennyi // Molodoi uchenyi. — 2022. — № 9 (404). — S. 145–147. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/404/89202/> (data obrashcheniya: 15.03.2023).

3. Assotsiatsiya mobil'nogo obucheniya IAMlearn [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://mlearning.noe-kaleidoscope.org> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

4. *Volkova O. A.* Rol' pedagoga na sovremennom uchebnom zanyatii [Elektronnyi resurs] / O. A. Volkova. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2020/12/28/rol-pedagoga-na-sovremennom-uchebnom-zanyatii> (data obrashcheniya: 13.02.2023).

5. *Dudorga M. S.* Ispol'zovanie mobil'nogo obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyi resurs] / M. S. Dudorga, S. N. Borovik. — Rezhim dostupa: <http://rep.barsu.by/handle/data/1565> (data obrashcheniya: 11.02.2023).

6. *Zainullina M. R.* Realizatsiya kontseptsii obucheniya v techenie vsei zhizni v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Elektronnyi resurs] / M. R. Zainullina. — Rezhim dostupa: https://kpfu.ru/staff_files/F445992854/tezisy.2011.Realizatsiya.koncepcii.obucheniya.v.techenie.vsej.zhizni.v.obrazovatelnyh.uchrezhdeniyah.pdf (data obrashcheniya: 10.02.2023).

7. *Ivanova I. N.* Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v obrazovanii [Elektronnyi resurs] / I. N. Ivanova. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2018/11/06/informatsionno-kommunikativnye-tehnologii> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

8. Konstruktivizm v obuchenii: pochemu etot prekrasnyi pedagogicheskii podkhod ne stal massovym [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://skillbox.ru/media/education/konstruktivizm-v-obuchenii-pochemu-etot-prekrasnyy-pedagogicheskiy-podkhod-ne-stal-massovym> (data obrashcheniya: 12.02.2023).

9. *Lazutkina V. O.* Istoriya vnedreniya informatsionno-kommunikativnykh tekhnologii v obrazovanie i ikh ispol'zovanie v nashi dni [Elektronnyi resurs] / V. O. Lazutkina. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/359/80179> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

10. *Mamedova A. S.* Razvitie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii i obespechenie perekhodov k informatsionnomu obshchestvu [Elektronnyi resurs] / A. S. Mamedova // Molodoi uchenyi. — 2014. — № 19 (78). — S. 660–663. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/78/13435> (data obrashcheniya: 13.02.2023).

11. Mezhdunarodnaya konferentsiya «Obuchenie posredstvom mobil'nykh ustroystv», mlearn 2003 [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2003/www.lsneducation.org.uk/events/mlearn2003/index.html> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

12. Mezhdunarodnaya konferentsiya «Obuchenie v lyuboe vremya v udobnom meste», mlearn 2004 [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2004/www.mobilearn.org/mlearn2004/index.html> (data obrashcheniya: 13.02.2023).

13. *Mityun M. A.* Prepodavanie inostrannogo yazyka v epokhu tsifrovizatsii [Elektronnyi resurs] / M. A. Mityun // Molodoi uchenyi. — 2021. — № 24 (366). — S. 340–342. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/366/82218> (data obrashcheniya: 13.02.2023).
14. Mobil'noe obuchenie segodnya: strategii i perspektivy // Vestnik MGU. Seriya 19. — 2012. — № 1.
15. Obshcheevropeiskii master-klass po mobil'nomu obucheniyu, mlearn 2002 [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <http://www.iamlearn.org/public/mlearn2002/www.eee.bham.ac.uk/mlearn/index.html> (data obrashcheniya: 11.02.2023).
16. *Pavlova D. D.* Sovremennyye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam [Elektronnyi resurs] / D. D. Pavlova // Molodoi uchenyi. — 2012. — № 11 (46). — S. 471–473. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/46/5713> (data obrashcheniya: 13.02.2023).
17. *Pikus T. E.* Sozdanie sovremennoi obrazovatel'noi sredy dlya obespecheniya kachestva vospitatel'no-obrazovatel'nogo protsessa posredstvom vnedreniya i ispol'zovaniya IKT v DOU [Elektronnyi resurs] / T. E. Pikus // Pedagogicheskoe masterstvo : mater. VI Mezhdunar. nauch. konf. (Moskva, iyun' 2015 g.). — Moskva : Buki-Vedi, 2015. — S. 65–71. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/151/8162> (data obrashcheniya: 13.02.2023).
18. *Porozhnyak N. F.* Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii v protsesse obucheniya angliiskomu yazyku v neyazykovykh vuzakh [Elektronnyi resurs] / N. F. Porozhnyak // Molodoi uchenyi. — 2014. — № 9 (68). — S. 559–561. — Rezhim dostupa: <https://moluch.ru/archive/68/11594> (data obrashcheniya: 13.02.2023).
19. *Titova S. V.* Tsifrovyye tekhnologii v yazykovom obuchenii: teoriya i praktika [Elektronnyi resurs] / S. V. Titova. — Rezhim dostupa: <https://litresp.ru/chitat/ru/T/titova-s-v/cifrovi-tehnologii-v-yazykovom-obuchenii-teoriya-i-praktika> (data obrashcheniya: 10.02.2023).
20. *Fadeeva E. A.* Poznavatel'nye universal'nye uchebnye deystviya [Elektronnyi resurs] / E. A. Fadeeva. — Rezhim dostupa: <https://nsportal.ru/shkola/mezhdistsiplinarnoeobobshchenie/library/2014/06/19/poznavatelnye-uud> (data obrashcheniya: 12.02.2023).
21. *Shishalova Yu. S.* Vliyaniye informatsionnykh tekhnologii na uchebnyi protsess [Elektronnyi resurs] / Yu. S. Shishalova. — Rezhim dostupa: <https://creativeconomy.ru/lib/111889> (data obrashcheniya: 12.02.2023).
22. *Traxler J.* Current State of Mobile Learning [Electronic resource] / J. Traxler // Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training, 2009. — Access mode: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155> (date of the application: 12.02.2023).

Т. Б. Кузёма

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романо-германская филология и европейские исследования» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Использование современных педагогических технологий в формировании патриотического воспитания учащихся в рамках учебной и внеурочной деятельности

T. B. Kuzema

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of “Romano-Germanic Philology and European studies” of Sevastopol State University

The Use of Modern Pedagogical Technologies in the Formation of Patriotic Education of Students in the Framework of Educational and Extracurricular Activities

Статья посвящена анализу использования инновационных педагогических технологий в формировании патриотического воспитания учащихся в рамках учебной и внеучебной деятельности. Автор прослеживает становление понятия «педагогическая технология», рассматривает подходы к определению его сущности в разные временные периоды. Исследуются характерные черты педагогической технологии. Определяются понятия «патриотическое воспитание», «патриотизм», «гражданственность». Представлена историческая справка об истоках формирования патриотического воспитания в нашем государстве. Обобщается практический опыт использования новых педагогических технологий в вопросе формирования патриотизма в современных школах России. Выявлены особенности использования педагогических технологий формирования патриотического воспитания в учебной и внеучебной деятельности учащихся. Делается вывод о необходимости поиска новых эффективных путей формирования патриотического воспитания в школе.

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое воспитание, технологии воспитания, учебная и внеучебная деятельность, школа, Россия.

XXI век — время активных трансформаций и изменений всех главных сфер: экономической, политической, социальной, научной. Значительные преобразования наблюдаются и в образовательной сфере, где заданный вектор на обновление всей системы образования четко обозначил основные задачи учебных заведений страны. Именно современные школы, основанные на принципах гуманной, фасилитативной, лично ориентированной педагогики, как образовательные учреждения для детей 7–18 лет являются важным ключевым звеном системы общего образования. Успешная реализация выполнения ФГОС в школе значительным образом изменила деятельность учителей, работающих в ней, и обозначила необходимость развития их профессиональной компетенции как обязательного фактора в процессе совершенствования образования. В настоящее время выдвигаемые совре-

менными образовательными реалиями требования к профессиональным и личностным качествам учителя предполагают знание характерных особенностей педагогических технологий, позволяющих выйти на новый высокий уровень обучения, а также умелое использование их широкого функционального потенциала в своей педагогической деятельности.

Отказ от традиционного типа обучения с репродуктивным усвоением информации и от взаимодействия учителя и обучаемого на основе «субъект — объект» позволяет решить основную задачу общеобразовательного заведения — формировать эрудированную, разносторонне развитую, инициативную, творческую личность, способную самостоятельно быстро принимать верные решения в нестандартных ситуациях, принимать активное участие в социальной жизни общества. В данном случае образовательное взаимодействие выстраивается по модели «субъект — субъект», в которой учитель перестает быть основным транслятором научных достижений и источником знаний. Все это обусловило поиск новых путей достижения образовательных результатов, где основным прогрессивным средством обучения как раз и стали педагогические технологии.

В ходе научного поиска [5; 9; 15; 20; 21] было установлено, что в педагогическом пространстве нет единого подхода к определению сущности понятия «педагогическая технология». Рассмотрение генезиса данного понятия дает основание полагать, что появившийся в педагогическом лексиконе в 40-е годы XX столетия термин к сегодняшнему дню значительно поменял свое первоначальное толкование. Так, изначально его использовали в программированном обучении при внедрении в образовательный процесс технических средств обучения и чуть позже аудиовизуальных. Отдельного внимания заслуживает интерпретация данного понятия американскими педагогами в 60-х годах XX столетия, где рассматриваемый нами термин употреблялся в синонимичном ряду с понятием «технология обучения» и подразумевал под собой определенный проект инновационного педагогического процесса, осуществляемого преподавателем в процессе обучения учащихся. В конце XX века в педагогическом пространстве под педагогическими технологиями понимается изучение и использование различных технических средств обучения с целью выявить наиболее эффективные принципы решения дидактических проблем и описать путем объективного оценивания реализуемых методов приемы оптимизации и совершенствования всего образовательного процесса.

Анализ основных современных подходов к определению сущности понятия «педагогические технологии» позволил сделать вывод о многоаспектности данного понятия и употреблении в исследованиях современных отечественных и зарубежных авторов как первоначального его толкования (эффективное использование в дидактическом процессе функционального потенциала технических средств обучения), так и современного (последовательное, целостное, эффективное построение работы педагога с прогнозируемым, планируемым результатом).

Педагогические технологии реализуются в учебном процессе в школе через эмпирический опыт, актерское мастерство педагога, его личную заинтересованность в ожидаемом результате [3]. Отметим тот факт, что любая используемая в школе педагогическая технология является промежуточным звеном между наукой и практикой. Ее основными чертами являются следующие моменты: 1) педагогическая технология понимается как процесс целенаправленного, научно обоснованного, комфортного взаимодействия учителя и учащегося; 2) в основе этого взаимодействия лежат педагогические законы и закономерности, принцип законосообразности; 3) предполагается предварительное пошаговое планирование данной деятельности, направленное на гарантированный результат; 4) обязательное достижение конечного результата, его четкая фиксация [4].

Реализация педагогических технологий в школе с учетом новейших прогрессивных достижений современной науки и педагогического опыта доказала свою эффективность и в решении многих проблем ведущей категории педагогической науки — воспитания. Гармоничное полноценное развитие личности учащегося является приоритетной целью воспитания в школе [17].

Среди многих важных задач воспитания в общеобразовательных заведениях страны, наряду с содействием развитию интеллектуальных, нравственных, волевых сфер учеников, формированием у них объективной научной картины мира, формированием самосознания, воспитанием конкурентоспособной творческой личности, адекватно оценивающей общечеловеческие ценности, формированием потребности к самообразованию, формированием понимания ценности здоровья, существуют и отдельные задачи, необходимость решения которых обусловлена современными условиями жизни и уровнем развития общества. К ним относятся трудовое, эстетическое, экологическое, экономическое, правовое и патриотическое воспитание.

В рамках рассматриваемой темы представляется важным рассмотреть специфику формирования патриотического воспитания в школе, которое носит комплексный характер и тесно взаимосвязано с другими направлениями (умственное, эмоциональное, физическое, моральное) воспитательного процесса.

Изучение литературы по теме исследования [7; 11; 13] позволило прийти к выводу, что патриотическое воспитание учащихся — это целенаправленный, грамотно организованный процесс, направленный на формирование у молодежи патриотического сознания, чувства гордости за свою Отчизну, любви и преданности Родине, готовности выполнить свой гражданский долг по ее защите. Школьный возраст максимально способствует развитию важной черты, достояния личности — патриотизма. Патриотизмом, на наш взгляд, можно назвать совокупность определенных характеристик личности, которая отражает связь человека с местом его проживания с учетом принятия свойственных данному месту этнических, социальных, культурных, исторических особенностей. Патриотизм проявляется в следующем: уважение к истории своей страны, признание ее традиций и обычаев, знание род-

ного языка, гордость за научные достижения и открытия, сделанные соотечественниками, переживание за развитие и будущее своей страны.

В ряде научных публикаций понятие «патриотизм» тесно пересекается с понятием гражданственности, и некоторые исследователи эти понятия ставят в синонимичный ряд. Мы не разделяем мнение ученых в данном моменте. Несмотря на общность цели патриотизма и гражданственности в вопросе воспитания человека, вектор действий которого направлен на служение обществу и стране, нам очевидна четкая дифференциация в интерпретации сущности понятий «гражданственность» и «патриотизм». Если первую категорию мы понимаем как юридически прописанную принадлежность личности к своему государству (наличие свидетельства о рождении, паспорта и т. д.), то второе понятие нам видится в духовной принадлежности человека к своей стране и проявлении любви к ней.

О ценности патриотического воспитания говорили многие известные личности прошлого. Так, эта тема получила развитие в Древнерусском государстве в воззрениях Даниила Заточника, Иллариона, Нестора, Владимира Мономаха, Феодосия Печерского. К патриотической литературе этого периода целесообразно отнести «Поучение» Владимира Мономаха, который отмечал, что сила Древней Руси, ее слава и благополучие зависят от единства всех граждан, почитания традиций и родного языка.

В Древнерусском государстве элементы патриотического воспитания прослеживаются не только в произведениях устного народного творчества, но и в многочисленных поговорках и пословицах. Рассмотрим наиболее известные, интересные и актуальные сегодняшнему дню поговорки и пословицы, отражающие ценность родного государства, преданность ему: «С родной земли умри — не сходи», «Своя земля и в горсти мила», «Родимая сторона — мать, чужая — мачеха», «Где кто родится, там и пригодится». Патриотические идеи о любви к Родине, готовности к самопожертвованию за нее, ценность православия прослеживаются в летописях Иллариона. Написанное Ярославом Мудрым приблизительно в 1049 году «Слово о законе и благодати» отражает его позицию в отношении патриотического воспитания граждан, которое он считал важной общегосударственной задачей. На основании представленных фактов можно прийти к выводу, что формирование патриотической традиции было заложено еще в Древней Руси.

Дальнейшее рассмотрение развития патриотического воспитания и его ценности как важного элемента духовной жизни общества нашло отражение в статьях прогрессивных историков и педагогов XIX–XX веков: Д. И. Багаля, В. Г. Белинского, А. И. Герцена, М. В. Ломоносова, А. С. Макаренко, К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, М. Г. Халанского, С. Т. Шацкого. Обобщая их мнение о патриотическом воспитании, можно заметить их единство во взглядах: это воспитание в ребенке любви к национальной культуре, уважение к историческому наследию страны, развитие чувства народности, формирование общечеловеческих ценностей.

Общая структура патриотического воспитания школьников сегодня представлена в виде взаимосвязанных элементов: патриотического убеждения (свойство, характерное для человека и проявляющееся в его уверенности в правильности собственных патриотических взглядов), патриотического сознания (единство патриотических идей по отношению к своей Родине, долгу перед ней, потребности принести пользу своей стране), патриотической деятельности (выбор личной позиции человека по отношению к своему народу, его истории, языку, стране).

Патриотическое воспитание можно классифицировать по видам: национально-патриотическое, гражданско-патриотическое, гражданское, военно-патриотическое, героико-патриотическое воспитание.

Отметим тот факт, что школьный возраст является идеальным для формирования патриотического воспитания, для усвоения правильных нравственных ориентиров, формирования поведенческих правил и развития личностных качеств. Заложённое в ребенка или подростка в этом возрасте прочно усваивается и становится его жизненной позицией. При этом школа не является единственным источником формирования патриотизма. В этом же направлении активную работу должны осуществлять семья, средства массовой информации, культурные и спортивные организации, правоохранительная система, социальная защита. При этом основу целостной системы патриотического воспитания сегодня составляют следующие принципы: принцип систематичности и последовательности, принцип сознательности и активности, опора на положительные качества личности, продуктивное включение личности в организуемую патриотическую деятельность.

В XX веке идеи формирования у учащихся школ основ патриотического воспитания по-прежнему остаются актуальными. Это обусловлено несколькими негативными факторами, такими как социальные противоречия в обществе, эпизодическое изменение ценностных парадигм, распространение межнациональных, межличностных конфликтов, рост бездуховности и агрессии, чуждое нашему менталитету влияние Запада, рост преступности в среде несовершеннолетних, проявление расизма [10]. Необходимость обновления содержания образования, пересмотра устаревших подходов к формированию патриотического воспитания учащихся, усиление его значимости, поиск новых эффективных путей его реализации в учебной и внеаудиторной деятельности учащихся, на наш взгляд, является важной и стратегической задачей современной образовательной системы.

Решение данного вопроса мы видим в использовании широкого функционального потенциала инновационных технологий воспитания, которые будут вызывать интерес у детей и подростков, позволят компенсировать их познавательную потребность, будут способствовать максимальному развитию их умственных, творческих, физических способностей. Подчеркнем необходимость правильного выбора методов обучения и воспитания при реализации технологий формирования патриотизма, патриотических качеств

личности (гордость за культурные и социально важные достижения своей страны, верность стране, ответственность за защиту ее интересов и территориальной целостности, уважение к Конституции и соблюдение прописанных в ней прав и обязанностей).

В ракурсе рассматриваемой проблематики интерес вызывает проведение бинарного урока с возможностью организации патриотической беседы, дискуссии и взаимосвязи двух учебных предметов (литературы своей страны и истории государства, географии и литературы, основ духовно-нравственной культуры народов России и истории) [1]. Организация бинарного занятия способствует активизации познавательного мышления учеников и в то же время развитию логического и системного мышления учителя. При реализации этой технологии формирование патриотизма будет происходить через зарождение любви к своему городу, стране, традициям, ценностям (основы духовно-нравственной культуры народов России), через восприятие поэтического слова (литература) или мелодичность родного языка (музыка, русский язык), через красочное описание красоты природы родного края (окружающий мир).

Новым явлением для школ России в вопросе формирования патриотического воспитания стала систематическая организация в школе тематических выставок рисунков и поделок, фотоколлажей и аппликаций, составление буклетов, проведение недель, приуроченных к памятным датам, где каждый день в школе представлен разным видом деятельности учащихся. Речь идет о технологиях изучения изобретательных задач как одним из средств формирования у талантливых учеников творческих способностей. В данном случае можно наблюдать отражение патриотического воспитания в виде самостоятельной детской деятельности. Проведение тематических выставок в школах, оформление тематических уголков в классах способствуют укреплению интереса учащихся к культуре и истории своей страны, к важным событиям, к природе своего края, к праздникам, символам. Приведем примеры тематики подобных выставок. Это, например, выставки, где определенный год посвящен важной теме, рассмотрение которой государство находит приоритетной, в связи с чем необходимо привлечение внимания и интереса общественности к ней.

Так, 2019 год был назван Годом театра. Выставки, конкурсы, проекты, проводимые в школе, касались рассмотрения театральной жизни, становления театра в нашей стране. Учащиеся знакомили с биографией и творчеством известных актеров. Велось обсуждение театральных постановок в родном городе, результатом которого стало написание эссе или критической рецензии [12]. Активно проводилась профориентационная работа в виде знакомства будущих абитуриентов с известными театральными вузами, их историей, взлетами и падениями.

Столь же разнообразной была деятельность учащихся школ в 2020 году, посвященном памяти и славе народа в честь 75-летия Великой Победы. В школах проводились конкурсы чтецов по военной теме, конкурсы воен-

ных песен, ставились театральные постановки, сюжеты которых затрагивали военную тематику.

В 2021 году, в Год науки и технологий, тематика выставок была посвящена научным достижениям нашей страны, учащиеся в классных беседах, на школьных мероприятиях узнавали о великих российских ученых, внесших важный вклад в развитие Российской империи, а затем России.

В 2022 году, в Год культурного наследия нашей страны, в школах России в рамках формирования патриотического воспитания перед учителями школ стояла задача сообщить учащимся о культурных традициях в России, осветить вопрос этнической общности и этнокультурного многообразия нашей страны, в которой проживает 190 народов, популяризировать народное искусство. В школах организовывались тематические фестивали, мастер-классы, ярмарки, мероприятия по теме года.

Использование возможностей информационно-коммуникативных технологий с традиционными методами и приемами обучения при формировании патриотического воспитания учащихся также показало свою продуктивность [16]. Учителя в учебной деятельности знакомили учащихся с циклами презентаций, фильмами, отрывками из передач, что делало процесс обучения более эмоционально окрашенным [23]. Отметим, что школьники и сами готовили презентации по темам: «Национальные костюмы народов России», «Хохлома как народный промысел», «Обычаи и традиции народов России». Таким образом, организация школьной деятельности учащихся в этом направлении позволила приобщить учеников школ к достижениям духовной и материальной культуры.

Изучение литературы по теме исследования [6; 8; 14; 22] показало, что новые возможности в формировании патриотического воспитания школьников открывает технология использования проектов. Эффективным показало себя как активное участие школьников в патриотических проектах извне, так и участие в реализации школьных групповых или личных проектов. Учащиеся в данном случае приобретают важные социальные навыки: общение в группе, возможность предложить и развить собственную идею, способность адекватно отстаивать собственное мнение, проявлять терпимость к предложениям других участников проекта, умение планировать результаты своей деятельности, выделять в ней ключевые моменты, подводить итоги проделанной работы. Ученики при реализации проектов могут не только проявить себя в интеллектуальном плане, но и раскрыть свой творческий потенциал. Здесь уместно обозначить также роль технологии сотрудничества и педагогической технологии проблемного обучения.

В 2023 году широкое распространение в школах страны получил нравственно-патриотический проект «Родина». Школьникам представилась возможность принять участие в патриотических конкурсах «Защитникам Отечества посвящается», «Дети пишут о войне», «Мужеству забвения не бывает», «Сыны Отечества на страже Родины стоят», «Защитники земли русской»,

«Подвиг Ленинграда», «Блокада Ленинграда», «Конституция глазами детей», «Россия — Родина моя!». Благодаря поддержке опытных педагогов, их личной заинтересованности в успехе своих учеников, благодаря грамотному использованию технологий развивающего обучения были написаны сочинения для участия во всероссийских конкурсах на патриотическую тему.

Эффективной также можно назвать деятельность педагога на классном часе при организации анкетирования учащихся (анкеты «Патриотизм в системе нравственных ценностей современной молодежи», «Патриотизм», «Патриотическое воспитание», «Патриотизм сегодня») [2]. Результатом анкетирования стало объективное оценивание реального отношения учащихся к проблемам патриотизма, выявление слабых мест в своей деятельности при формировании патриотического воспитания в школе.

Внеурочная деятельность в рамках реализации нового ФГОС — это отличный от учебного типа вид деятельности, организованный учителем вне урока. Примером организации педагогом внеурочной деятельности школьников можно назвать деятельность учащихся в различных секциях, кружках, клубах, студиях, занятии краеведческой деятельностью, участие в различных научных конференциях, тематических конкурсах, разноуровневых олимпиадах, проведение поисковых работ, деятельность в детских организациях и военно-патриотических объединениях. Успешно зарекомендовали себя в формировании патриотизма у молодежи созданные специально с этой целью такие объединения, как «Всероссийское педагогическое собрание», «Сталь», «Российский союз молодежи», «Наши», «Молодая гвардия Единой России». В данном случае речь идет о технологиях обучения в сотрудничестве.

Внеурочная занятость учащихся при решении задач патриотического воспитания может быть реализована в рамках посещения городских музеев, оформления городских стендов, организации военно-постановочных мероприятий, ухода за местными памятниками, работы по их благоустройству. Она может быть осуществлена при организации традиционного месячника по патриотической работе.

Технологии обучения здоровому образу жизни нашли проявление в проведении спортивных мероприятий школьников, приуроченных, например, ко Дню защитника Отечества [19]. Результатом технологии обучения здоровому образу жизни как подвида здоровьесберегающих технологий могут стать спортивные состязания «Веселые старты» или «Спортивная солянка», «Снайперы».

В игровой форме предусмотрено проведение военных сборов у подростков 10-х классов, что позволяет говорить об эффективности применения возможностей игровых технологий, способствующих укреплению личностной гражданской позиции участников игры, формированию их духовных и нравственных ценностей [18].

Одной из современных форм развития патриотизма у учащихся школ также является продуманная и грамотно проведенная экскурсия. Экскурсии

могут быть обзорными, например, по родному городу, когда учащихся знакомят с важными для города объектами, культурными строениями, что в свою очередь значительно повышает их культурный уровень. Экскурсии также могут быть тематическими, приуроченными к какой-либо определенной дате или событию.

Нельзя не отметить и тот факт, что во многих школах наблюдается процесс возрождения тимуровского движения, выступающего как средство патриотического воспитания. Систематическая работа тимуровского движения по оказанию помощи престарелым людям, ветеранам способствует развитию у учащихся таких важных качеств, как чуткость, духовность, толерантность, сочувствие, доброжелательность. Подобный вид деятельности способствует правильной организации досуга учащихся, развитию в них милосердия. Помогая другим, учащиеся начинают понимать собственную значимость в обществе, к ним приходит гордость за свои поступки, формируется гражданственность как важное качество личности. От ветеранов и пожилых жителей своего города учащиеся, выслушивая их воспоминания о прошлом, узнают много нового о войне, взаимопомощи и поддержке советских людей друг друга, о сложившихся городских традициях, любви к своей земле. Таким образом у учащегося формируется понимание ценности мира в его стране. Аналогичной по своей сути является внеурочная работа учащихся в тематических акциях «Поздравь ветерана», «Напиши письмо участникам СВО».

Таким образом, можно сделать вывод, что практика использования функционального потенциала новейших технологий формирования патриотического воспитания учащихся современных школ России осуществляется повсеместно, разнообразно, эффективно и рационально. Представленные в статье технологии на основе личностно ориентированного подхода успешно реализуются как на занятиях и мероприятиях в школе, так и во внеурочной деятельности. Они с пользой вливаются в общий образовательный процесс, не изменяя при этом принятые стандарты образования, и способствуют достижению целей по патриотическому воспитанию в школе.

Дискуссионным продолжает оставаться вопрос о выборе инновационных педагогических технологий для формирования патриотического воспитания в высшей школе, что и составляет перспективу дальнейших исследований.

The article is devoted to the analysis of the use of innovative pedagogical technologies in the formation of patriotic education of students in the framework of educational and extracurricular activities. The author traces the formation of the concept of "pedagogical technology", considers approaches to determining its essence in different time periods. The article examines the characteristic features of pedagogical technology. The concepts of "patriotic education", "patriotism", "citizenship" are defined. The historical information about the origins of the formation of patriotic education in our state is presented. The practical experience of using new pedagogical technologies in the formation of patriotism in modern Russian schools is summarized. The features of the use of pedagogical technologies for the formation of patriotic education in the educational and extracurricular activities of students are clarified. The conclusion is made about the need to find new effective ways to form patriotic education in school.

Keywords: patriotism, patriotic education, technologies of education, educational and extra-curricular activities, school, Russia.

Список литературы

1. *Анохина Г. М.* Личностно развивающие педагогические технологии : учеб. пособие / Г. М. Анохина. — Воронеж : ВОИПКРО, 2005. — 100 с.
2. *Аплетаев М. Н.* Система воспитания нравственной личности в процессе обучения : монография / М. Н. Аплетаев. — Омск : Изд-во ОмГПУ, 1993. — 256 с.
3. *Байкова Л. А.* Педагогическое мастерство и педагогические технологии / Л. А. Байкова, Л. К. Гребенкина. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.
4. *Бермус А. Г.* Гуманитарная методология разработки образовательных программ / А. Г. Бермус // Школьные технологии. — 2004. — № 3. — С. 51–58.
5. *Боголюбов В. И.* Инновационные технологии в педагогике / В. И. Боголюбов // Школьные технологии. — 2005. — № 1. — С. 39–58.
6. *Братенникова А. Н.* Метод проектов: история и современность / А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Народная асвета. — 2004. — № 3. — С. 11–15.
7. *Витовтова М. С.* Патриотическое воспитание во внеурочной деятельности учителя / М. С. Витовтова // Народное образование. — 2012. — № 9.
8. *Дмитриев В. А.* Технология инновационного проектирования / В. А. Дмитриев, Л. С. Рюмина, С. А. Привалихин // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 84–87.
9. *Ильин Г. Л.* Педагогическая технология и педагогическое мастерство / Г. Л. Ильин // Школьные технологии. — 2005. — № 5. — С. 4–9.
10. *Коробанов В. А.* Патриотическое воспитание молодежи в условиях трансформации российского общества : автореф. дис. ... канд. полит. наук / В. А. Коробанов. — Саратов, 2005. — 22 с.
11. *Крошилина Г. И.* Система гражданско-патриотического воспитания школьников / Г. И. Крошилина // Дополнительное образование и воспитание. — 2014. — № 6. — С. 20–23.
12. *Ласкожевская Е. В.* Технология развития критического мышления младших школьников / Е. В. Ласкожевская // Начальная школа. — 2007. — № 6. — С. 68–70.
13. *Михнеев Н. Н.* Национальные традиции как средство военно-патриотического воспитания молодежи: В условиях поликультурного региона / Н. Н. Михнеев. — Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2002. — 211 с.
14. *Мордовец Т.* Технология проблемного обучения / Т. Мордовец // Учитель. — 2012. — № 3. — С. 37–41.
15. *Паранчер Н. Н.* Моделирование авторской педагогической технологии — путь к творческому развитию педагога / Н. Н. Паранчер // Школьные технологии. — 2003. — № 3. — С. 76–86.
16. *Разепина Н. В.* Использование информационно-коммуникационных технологий на уроках в начальной школе / Н. В. Разепина // Информатика в школе. — 2010. — № 4. — С. 43–56.
17. *Савотина Н. А.* Стратегии развития технологий воспитания / Н. А. Савотина // Педагогика. — 2013. — № 5. — С. 12–23.
18. *Селевко Г. К.* Игровые технологии / Г. К. Селевко // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 23–32.
19. *Соловьев Г. М.* Здоровьесберегающие технологии в обеспечении качества образования студенческой молодежи / Г. М. Соловьев // Педагогическое образование и наука. — 2003. — № 3. — С. 22–27.
20. *Трофимов А.* Информационные технологии в гуманистической парадигме / А. Трофимов // Высшее образование в России. — 2002. — № 5. — С. 126–129.
21. *Факторович А. А.* Сущность педагогической технологии / А. А. Факторович // Педагогика. — 2008. — № 2. — С. 19–27.
22. *Черемных Г. В.* Художественно-графическое представление результатов проектной работы школьников / Г. В. Черемных // Школьные технологии. — 2006. — № 4. — С. 67–76.
23. *Яновская М. Г.* Эмоциональное стимулирование как педагогическая технология / М. Г. Яновская // Школьные технологии. — 2005. — № 3. — С. 210–215.

References

1. *Anokhina G. M.* Lichnostno razvivayushchie pedagogicheskie tekhnologii : ucheb. posobie / G. M. Anokhina. — Voronezh : VOIPKRO, 2005. — 100 s.
2. *Apletaev M. N.* Sistema vospitaniya nravstvennoi lichnosti v protsesse obucheniya : monografiya / M. N. Apletaev. — Omsk : Izd-vo OmGPU, 1993. — 256 s.
3. *Baikova L. A.* Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii / L. A. Baikova, L. K. Grebenkina. — 3-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2000. — 256 s.
4. *Bermus A. G.* Gumanitarnaya metodologiya razrabotki obrazovatel'nykh programm / A. G. Bermus // Shkol'nye tekhnologii. — 2004. — № 3. — S. 51–58.
5. *Bogolyubov V. I.* Innovatsionnye tekhnologii v pedagogike / V. I. Bogolyubov // Shkol'nye tekhnologii. — 2005. — № 1. — S. 39–58.
6. *Bratennikova A. N.* Metod proektov: istoriya i sovremennost' / A. N. Bratennikova, E. I. Vasilevskaya // Narodnaya asveta. — 2004. — № 3. — S. 11–15.
7. *Vitovtova M. S.* Patrioticheskoe vospitanie vo vneurochnoi deyatel'nosti uchitelya / M. S. Vitovtova // Narodnoe obrazovanie. — 2012. — № 9.
8. *Dmitriev V. A.* Tekhnologiya innovatsionnogo proektirovaniya / V. A. Dmitriev, L. S. Ryumina, S. A. Privalikhin // Shkol'nye tekhnologii. — 2006. — № 1. — S. 84–87.
9. *Il'in G. L.* Pedagogicheskaya tekhnologiya i pedagogicheskoe masterstvo / G. L. Il'in // Shkol'nye tekhnologii. — 2005. — № 5. — S. 4–9.
10. *Korobanov V. A.* Patrioticheskoe vospitanie molodezhi v usloviyakh transformatsii rossiiskogo obshchestva : avtoref. dis. ... kand. polit. nauk / V. A. Korobanov. — Saratov, 2005. — 22 s.
11. *Kroshilina G. I.* Sistema grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya shkol'nikov / G. I. Kroshilina // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. — 2014. — № 6. — S. 20–23.
12. *Laskozhevskaya E. V.* Tekhnologiya razvitiya kriticheskogo myshleniya mladshikh shkol'nikov / E. V. Laskozhevskaya // Nachal'naya shkola. — 2007. — № 6. — S. 68–70.
13. *Mikhneev N. N.* Natsional'nye traditsii kak sredstvo voenno-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi: V usloviyakh polikul'turnogo regiona / N. N. Mikhneev. — Pyatigorsk : Izd-vo PGLU, 2002. — 211 s.
14. *Mordovets T.* Tekhnologiya problemnogo obucheniya / T. Mordovets // Uchitel'. — 2012. — № 3. — S. 37–41.
15. *Parancher N. N.* Modelirovanie avtorskoj pedagogicheskoi tekhnologii — put' k tvorcheskomu razvitiyu pedagoga / N. N. Parancher // Shkol'nye tekhnologii. — 2003. — № 3. — S. 76–86.
16. *Razepina N. V.* Ispol'zovanie informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii na urokakh v nachal'noi shkole / N. V. Razepina // Informatika v shkole. — 2010. — № 4. — S. 43–56.
17. *Savotina N. A.* Strategii razvitiya tekhnologii vospitaniya / N. A. Savotina // Pedagogika. — 2013. — № 5. — S. 12–23.
18. *Selevko G. K.* Igrovye tekhnologii / G. K. Selevko // Shkol'nye tekhnologii. — 2006. — № 4. — S. 23–32.
19. *Solov'ev G. M.* Zdorov'esberegayushchie tekhnologii v obespechenii kachestva obrazovaniya studencheskoj molodezhi / G. M. Solov'ev // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. — 2003. — № 3. — S. 22–27.
20. *Trofimov A.* Informatsionnye tekhnologii v gumanisticheskoi paradigme / A. Trofimov // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2002. — № 5. — S. 126–129.
21. *Faktorovich A. A.* Sushchnost' pedagogicheskoi tekhnologii / A. A. Faktorovich // Pedagogika. — 2008. — № 2. — S. 19–27.
22. *Cheremnykh G. V.* Khudozhestvenno-graficheskoe predstavlenie rezul'tatov proektnoi raboty shkol'nikov / G. V. Cheremnykh // Shkol'nye tekhnologii. — 2006. — № 4. — S. 67–76.
23. *Yanovskaya M. G.* Emotsional'noe stimulirovanie kak pedagogicheskaya tekhnologiya / M. G. Yanovskaya // Shkol'nye tekhnologii. — 2005. — № 3. — S. 210–215.

Е. В. Хоменко

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
«Русская филология, славяноведение и балканистика» ФГАОУ
ВО «Севастопольский государственный университет»

Культуроведческий подход к преподаванию русского языка при обучении и воспитании младших школьников

E. V. Khomenko

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Associate Professor of
the Department of Russian Philology, Slavic and Balkan Studies,
Sevastopol State University

Cultural Approach to Russian Language Teaching in the Learning and Educating of Young School Children

Статья посвящена проблеме взаимосвязи обучения и воспитания младших школьников. Описан один из возможных путей решения указанной проблемы — внедрение в процесс обучения русскому языку культуроведческого подхода. Выявлены и проанализированы основные принципы, методы, приемы и средства, реализующие названный подход. Описаны этапы педагогического эксперимента. Приведены примеры текстовых упражнений, направленных на формирование у школьников положительного и эмоционально окрашенного отношения к познанию культуры и традиций русского народа и расширение историко-культурных знаний.

Ключевые слова: культуроведческий подход, русский язык, младшие школьники, текстовые упражнения.

На современном этапе развития языкового образования одним из ведущих методологических подходов в обучении русскому языку (наряду с личностно ориентированным и деятельностным) является культуроведческий. Это, на наш взгляд, обусловлено тем, что именно названный подход позволяет наиболее успешно решить основную цель изучения предмета «Русский язык» в школе — формирование языковой личности (носителя культурных ценностей), воспитание «человека культуры».

Мысль о необходимости и важности изучения родного языка в контексте культуры народа обосновывается уже в трудах первых ученых-методистов. Так, Ф. И. Буслаев в книге «О преподавании отечественного языка» отмечает, что «родной язык есть неистощимая сокровищница всего духовного бытия человеческого» [1, с. 4]. К. Д. Ушинский указывает на то, что одной из основных целей в преподавании русского языка является введение обучающихся «в сознательное обладание сокровищами родного языка» [15, с. 87]. По мнению ученого, для достижения этой цели надо так организовать учебный процесс, чтобы ребенок понял, что «каждое слово языка, каждая его форма, каждое выражение есть результат мысли

и чувства человека, через которые отразилась в слове природа страны и история народа» [15, с. 91]. «Только усвоив мысль и чувство, создавшие формы языка, — пишет К. Д. Ушинский, — дитя... получает ключ к сокровищнице народного духа» [15, с. 91].

Теоретическое обоснование культуроведческого подхода к преподаванию русского языка представлено в работах современных исследователей: Е. А. Быстровой [11], Н. В. Васильевой [2], Т. М. Воителиевой [3], А. Д. Дейкиной [4], М. Р. Львова [6], С. И. Львовой [11], Н. Л. Мишатиной [8], Л. И. Новиковой [9], Т. Ф. Новиковой [10], Т. М. Пахновой [12; 13], Л. А. Ходяковой [16; 17] и др. Уточним, что под *подходом* как базовой категорией методики понимаем: 1) принципы обучения (стратегия); 2) методы, приемы и средства обучения (тактика). Рассмотрим данные понятия более подробно.

В ходе теоретического анализа установлено, что основополагающим принципом, на котором базируется культуроведческий подход, является принцип культуросообразности. Его автор, известный немецкий педагог XIX века Вильгельм Дистервег, считал, что, организуя процесс обучения, учитель должен понимать, что перед ним «личность, принадлежащая к известной нации, личность, одаренная национальными особенностями», и что обучать ее надо «в соответствии со своеобразием той нации, к которой принадлежит личность» [5]. Иными словами, принцип культуросообразности диктует необходимость строить учебно-воспитательный процесс с учетом существующих в данном обществе обычаев, привычек, традиций, то есть культуры той страны, где родился и живет ребенок.

В современной методике преподавания русского языка принцип культуросообразности Дистервега интерпретируется как принцип соизучения языка и культуры. Как отмечает Л. А. Ходякова, необходимость соблюдения данного принципа ставит перед учителем задачу тщательного отбора «дидактического материала, методов, приемов и средств обучения с учетом культуруносной функции родного (русского) языка, обеспечивающей целенаправленное влияние накопленных от поколения к поколению культурных ценностей на формирование духовного мира обучаемых, на воспитание их личного и национального достоинства средствами языка, через символы и традиции родного народа» [18, с. 61].

Л. П. Сычугова, исследуя теорию и технологию использования языка и искусства при обучении языку и речи, выделяет еще несколько принципов культуроведческого подхода:

- 1) принцип соответствия образования разнообразной палитре культуры;
- 2) принцип культурного самоопределения ребенка;
- 3) принцип обеспечения различных культурных функций;
- 4) принцип раскрытия личностной культуры каждого ребенка [14, с. 12];
- 5) принцип адаптивности (суть: обучение по считыванию художественной информации следует организовывать по схеме «от совместной работы учителя с учащимися к самостоятельной работе учащихся») [14, с. 44];

- 6) принцип аксиологической (ценностной) ориентированности (суть: в качестве дидактического материала следует отбирать высокохудожественные произведения) [14, с. 44];
- 7) принцип осуществления межпредметных связей (суть: при обучении языку и речи следует использовать знания, приобретенные школьниками при изучении других дисциплин гуманитарного направления: литературы, истории, изобразительного искусства, музыки, мировой художественной культуры) [14, с. 45];
- 8) принцип коммуникативной направленности (суть: полноценное обучение языку и речи возможно лишь в общении, во взаимодействии человека с человеком, в диалоге культур) [14, с. 47].

Все обозначенные принципы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Считаем, что их реализация при формировании у обучающихся культуроведческой компетенции даст необходимый эффект, если в обучении будут комплексно соблюдаться условия их внедрения.

Не менее важной сущностной характеристикой любого педагогического подхода являются методы, приемы и средства обучения. Основным методом культуроведческого подхода является *метод лингвокультуроведческого анализа текста*. Его суть состоит в том, что текст рассматривается не только как объект для изучения языковых единиц различных уровней, но и «как феномен культуры, представляющий собой единое информационное поле, способное хранить и передавать социально-культурные сведения об окружающем мире» [16, с. 88].

Как известно, метод реализуется в приемах — конкретных взаимосвязанных действиях учителя и учащихся, направленных на достижение целей обучения и воспитания. Л. А. Ходякова выделяет следующие приемы, в которых реализуется метод лингвокультуроведческого анализа текста:

- а) поиск языковых единиц разного уровня и образно-выразительных средств;
- б) извлечение из текста грамматических культурно значимых наращений, форм, синтаксических конструкций;
- в) толкование и этимологический анализ ключевых слов культуры с помощью этимологического словаря и интернет-ресурсов;
- г) определение в тексте историко-культурной информации;
- д) составление культуроведческого комментария;
- е) выявление культуруносной лексики (слова с культурным компонентом значения, культурные концепты, историзмы, фоновая лексика, фразеологизмы, неологизмы, прецедентные имена/наименования) [16, с. 88].

Наряду с вышеназванным методом в рамках культуроведческого подхода широко используется метод упражнений, основная цель которого — познакомить школьников с традициями, бытом, литературой, изобра-

зительным искусством, музыкой русского народа, с основными чертами национального характера [16, с. 89]. Все эти упражнения построены на основе двух видов текста: *искусствоведческого* (дают школьникам представление о произведениях искусства, архитектуры, музыкальных сочинениях, изделиях декоративно-прикладного искусства) и *культуроведческого* (дают школьникам представление о выдающихся деятелях отечественной культуры и о значимых в историко-культурной жизни страны событиях) [16, с. 89–90]. При этом следует отметить, что названные виды текстов не должны содержать точные, научные знания о культуре, они должны содержать знания, которые научили бы школьников «понимать культуру, говорить и думать о культуре» [10, с. 131].

Среди средств обучения, на наш взгляд, ведущая роль принадлежит тем, которые в наибольшей степени оказывают эмоциональное воздействие на познавательно-чувственную сферу учащихся, а именно средствам зрительной и слуховой наглядности (живопись, художественная фотография, фотографии объектов архитектуры, памятников, музыка, изделия декоративно-прикладного искусства, кинофильмы и т. д.) [16, с. 89].

Итак, культуроведческий подход опирается на свои принципы обучения, основной из которых — принцип соизучения языка и культуры; имеет свои методы, приемы и средства. Он предполагает такую организацию процесса обучения русскому языку, при которой учащиеся приобщаются к национальной культуре, то есть ко всему тому, что создано русским народом и сохранено им для последующих поколений, и овладевают культуроведческой компетенцией. Под указанной дефиницией понимаем способность осознавать родной язык как форму выражения национальной культуры, владение историко-культурными знаниями и нормами русского речевого этикета, умение объяснять значения слов с национально-культурным компонентом.

Для подтверждения вышеизложенных теоретических положений по проблеме исследования был проведен педагогический эксперимент. Экспериментальная работа проводилась в 2021/22 учебном году в четвертых классах ГБОУ города Севастополя «Гимназия № 8 имени Н. Т. Хрусталёва».

На констатирующем этапе эксперимента мы использовали метод опроса и метод диагностических контрольных работ. Учащимся было предложено ответить на два вопроса (*нравится ли тебе узнавать что-то новое о культуре, традициях и обычаях русского народа, если да, то почему*), а также выполнить ряд заданий: 1) *назови известные тебе русские народные праздники, виды декоративно-прикладного творчества русского народа*; 2) *с каким обычаем на Руси связан фразеологизм «зарубить на носу», что он означает*; 3) *прочитай текст «Иван Купала»; какой обычай наших предков нашел отражение в русской пословице «Иван Купала — обливай кого попало»; сформулируй основную мысль текста; расскажи о русских народных праздниках, которые отмечают в твоей семье*.

Результаты констатирующего этапа эксперимента показали, что 44 % четвероклассников не в полной мере знают русские народные праздники и обычаи, различные виды декоративно-прикладного творчества русского народа и, что самое тревожное, не стремятся узнать что-то новое о культуре и традициях русского народа; школьники не могут самостоятельно найти культурно значимую информацию в тексте, определить его основную мысль и создать собственное высказывание культуроориентированной направленности.

Для решения задач формирующего эксперимента — формирования у младших школьников культуроведческой компетенции — был разработан комплекс текстовых упражнений, апробированный нами на уроках русского языка. Работа с текстом состояла из трех этапов: предтекстового (цель — подготовить обучающихся к «вхождению» в текст, стимулировать интерес к познанию национальной культуры), притекстового (цель — сформировать у школьников умение ориентироваться в тексте, выделять главную информацию) и послетекстового (цель — выявить степень понимания обучающимися основного содержания текста, подготовить их к воспроизведению текста и к последующему порождению самостоятельных высказываний). Приведем примеры этих упражнений.

Тема «Главные и второстепенные члены предложения»

Упражнение 1. Предтекстовые задания.

1. Прочитайте слова и их значения: *Иордан* — священная река, где был крещен Иисус более 2 тысяч лет назад; *окроплять* — обрызгивать каплями что-либо; *прорубь* — отверстие, прорубленное во льду замерзшего водоема.

2. Посмотрите на заголовок текста и слова из первого задания. Можно ли по ним определить, о чем (о ком) будет текст, какова его тема? Если да, определите тему текста.

Притекстовые задания.

3. Прочитайте фрагмент текста.

Крещение Господне

Этот церковный праздник отмечают 19 января. Тридцатилетний Иисус явился на берега реки Иордан, где Иоанн Креститель крестил людей, покаявшихся в своих грехах. Иоанн долго не решался крестить Иисуса, считая себя недостойным. Но Иисус настоял на своем. И как только он зашел в воду, началось таинство крещения. Произошло явление всех трех лиц Божества (отсюда второе название праздника — Богоявление): Бог Отец провозгласил, что крестившийся Христос — его Сын. Святой Дух в виде голубя спустился на Иисуса, подтверждая слова Бога Отца. Так Бог дал понять людям, что Его сын станет Спасителем и принесет в мир новый свет.

Ответьте на вопросы.

- 1) Когда отмечается церковный праздник Крещение Господне?
 - 2) Какое второе название имеет этот праздник? Почему он так называется?
4. Прочитайте фрагмент текста.

Накануне праздника и в самый день Богоявления совершается водосвятие. Это церковный обряд освящения воды. Священники призывают на воду Божье благословение. Считалось, что святая вода целебна. Наши предки пили ее по глотку, хранили целый год, окропляли дом, домашних животных, умывались, чтобы быть здоровыми и очиститься от грехов. По поверьям, от освященной воды нельзя заболеть даже в лютые крещенские морозы. Люди окунались в прорубь с головой, не боясь простудиться [7, с. 21–22].

Ответьте на вопросы.

- 1) Как бы вы объяснили значение слова «водосвятие»?
- 2) Какими свойствами начинала обладать вода в день Богоявления?
- 3) Что делали с водой наши предки?

Послетекстовые задания.

5. Какие члены предложения называются главными, а какие второстепенными? Приведите примеры из текста.

6. Составьте план текста и, опираясь на него, перескажите текст.

7. Выберите предложение, в котором отражена основная мысль текста:

- а) Крещение Господне — церковный праздник, во время которого люди окунаются в прорубь с головой, не боясь простудиться;
- б) Крещение Господне — церковный праздник, который отмечают 19 января;
- в) Крещение Господне — великий церковный праздник в честь крещения Иисуса Христа, олицетворяющий очищение души и тела от грехов.

8. Отмечают ли в вашей семье Крещение Господне? Если да, то как. Расскажите об этом.

Тема «Простые и сложные предложения»

Упражнение 2. Предтекстовые задания.

1. Прочитайте слова и их значения: *слобода* — в старину на Руси село, деревня, поселок; *символ* — условный знак какого-либо понятия, явления; *кокошник* — женский головной убор с нарядно разукрашенной и высоко поднятой над лбом передней частью; *коромысло* — деревянная плоская дуга с крючками на концах для ношения ведер на плечах.

2. Рассмотрите иллюстрацию (на иллюстрации изображены дымковские игрушки).

3. Посмотрите на заголовок текста, слова из первого задания и иллюстрацию из второго задания. Можно ли по ним определить, о чем (о ком) будет текст, какова его тема? Если да, определите тему текста.

Притекстовые задания.

4. Прочитайте фрагмент текста.

Дымковская игрушка

Более пятисот лет назад в слободе Дымково (недалеко от города Вятка, а ныне Кирова) к весеннему празднику Свистуля (его еще называли Свистопляска) женщины лепили из глины свистульки в виде разных животных (коней, баранов, козлов, петухов, коров, индюков) и красили их в яркие цвета. У каждого животного был свой символ. Медведь символизировал силу, свинья — плодородие, корова — достаток, баран — счастливую жизнь. Дымковцы выбирали себе животных и свистели изо всех сил. Позже, кроме фигурок животных, стали делать мужские фигурки в русской национальной одежде, женские фигурки в пышных платьях с кокошником на голове, с коромыслом на плечах; фигурки мужчин, женщин и детей в процессе различных видов деятельности. Так появился русский народный промысел — дымковская игрушка.

Ответьте на вопросы.

- 1) Как называлось место, где появилась дымковская игрушка?
- 2) С каким праздником связано появление дымковской игрушки? Расскажите об этом празднике.

5. Прочитайте фрагмент текста.

Основной материал для изготовления игрушек — глина ярко-красного оттенка, смешанная с мелким речным песком. Все части игрушки лепили отдельно, а потом соединяли. Потом игрушку сушили от двух дней до полутора месяцев (в зависимости от размеров). Далее игрушку обжигали в печи при температуре 850 градусов. И наконец, на последнем этапе ее расписывали яркими (красными, желтыми, синими, зелеными, оранжевыми, черными) красками, приготовленными на яичном желтке и квасе. Для блеска игрушки покрывали яичным белком, краски наносили птичьими перьями и тонкими заостренными палочками.

Ответьте на вопросы.

- 1) Из какого материала делали дымковские игрушки?
- 2) Как делали дымковские игрушки?

6. Прочитайте фрагмент текста.

Традиции создания дымковских игрушек живы до сих пор. И в XXI веке фигурки по-прежнему делают вручную, как и более пятисот лет назад. Сегодня дымковская игрушка является визитной карточкой города Кирова. В 2011 году в этом городе открылся музей «Дымковская игрушка: история и современность». А еще в городе есть интересный памятник «Семья», созданный по правилам изготовления дымковской игрушки. В центре мама в пышной юбке с младенцем на руках, справа — муж с гармонью, слева — сын со свистулькой, а также небольшие фигурки собаки и кошки. Дымковские игрушки отражают историю и самобытность нашего народа и символизируют щедрость и безграничную доброту русской души.

Ответьте на вопросы.

- 1) Делают ли дымковские игрушки сейчас?

2) В каком городе есть музей, посвященный дымковской игрушке?

Послетекстовые задания.

7. Найдите в тексте простые и сложные предложения. Обоснуйте свой ответ.

8. Составьте план текста и, опираясь на него, перескажите текст.

9. Сформулируйте основную мысль текста.

Тема «Второе склонение имен существительных»

Упражнение 3. Предтекстовые задания.

1. Рассмотрите рисунок (на рисунке изображен просак — старинный прядильный станок).

2. Посмотрите на заголовок текста и рисунок. Можно ли по ним определить, о чем (о ком) будет текст, какова его тема? Если да, определите тему текста.

3. Прочитайте текст.

Попасть впросак

В старину на Руси для плетения веревок и канатов использовали прядильный станок — просак. Он имел сложное устройство и состоял из множества натянутых веревок, тянувшихся от прядильного колеса до саней, где они скручивались. Станок находился на улице и занимал большое пространство. Человеку, попавшему в сеть веревок, выбраться было непросто, а попадание в станок одежды, волос или бороды могло стоить ему даже жизни. В современном русском языке фразеологизм «попасть впросак» означает «запутаться, оказаться в трудном положении».

Послетекстовые задания.

Ответьте на вопросы.

1) С изготовлением каких вещей, необходимых в хозяйстве, связан фразеологизм «попасть впросак»?

2) Что означало слово «просак» в старину?

3) Что означает фразеологизм «попасть впросак» в современном русском языке?

4) Найдите в тексте существительные 2-го склонения. Обоснуйте свой ответ.

Анализ контрольного этапа экспериментального обучения подтвердил, что составленный комплекс текстовых упражнений способствует расширению культуроведческих знаний учащихся, формированию у них положительного и эмоционально окрашенного отношения к познанию культуры и традиций русского народа. На вопрос: «Почему тебе нравится узнавать что-то новое о культуре, традициях и обычаях русского народа?» — были получены такие ответы: *очень интересно знать, как наши предки жили раньше, когда не было ни телевизоров, ни компьютеров, ни мобильных телефонов; хочу многое узнать о старинных русских праздниках, обычаях, ведь*

это прошлое нашего народа; узнаёшь значения многих непонятых слов; хочется узнать, как раньше люди работали и отдыхали; интересно сравнить современные обряды и исторические; хочу знать значения русских фразеологизмов; хочется запомнить меткие народные выражения и мысли; люблю участвовать в викторинах, конкурсах, разгадывать кроссворды, где надо очень много знать. Эти ответы свидетельствуют о том, что для школьников предпочтительными стали личностные и эмоциональные мотивы в овладении культуроведческими знаниями.

Таким образом, культуроведческий подход к преподаванию русского языка является одним из эффективных средств обучения и воспитания младших школьников, поскольку в логике этого подхода родной (в нашем случае русский) язык рассматривается не только как средство получения системы знаний, умений и навыков, но и как средство приобщения к национальным духовным богатствам русского народа.

The article deals with the issue of the relationship between the learning and educating younger school children. It outlines one of the possible ways to solve the problem to implement a cultural approach into the process of Russian language teaching. It represents the main principles, methods, techniques and tools that implement the named approach. The author has described the stages of the pedagogical experiment and given some examples of text-based exercises aimed at forming a positive and emotionally colored relation to knowledge of the culture and traditions of the Russian people and expansion of historical and cultural knowledge among school children.

Keywords: cultural approach, Russian language, junior school children, text-based exercises.

Список литературы

1. Буслаев Ф. И. Преподавание отечественного языка : учеб. пособие для студ. пед. интов по спец. «Рус. яз. и лит.» / Ф. И. Буслаев. — М. : Просвещение, 1992. — 512 с.
2. Васильева Н. В. Формирование у школьников культуроведческой компетенции при изучении фразеологизмов в курсе русского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. В. Васильева. — Екатеринбург, 2017. — 23 с.
3. Воителева Т. М. Культуроведческий подход к обучению русскому языку как способ формирования ценностных ориентаций школьников / Т. М. Воителева // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. — 2014. — № 3. — С. 98–103.
4. Дейкина А. Д. Формирование культуроведческой компетенции учащихся при обучении русскому языку : монография / А. Д. Дейкина, А. П. Еремеева, Л. А. Ходякова и др. — М. : Прометей — МПГУ, 2005. — 136 с.
5. Дистервег В. О природосообразности и культуросообразности в обучении [Электронный ресурс] / В. Дистервег. — Режим доступа: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2 Дистервег (дата обращения: 17.01.2023).
6. Львов М. Р. Роль родного языка в становлении духовного мира личности (опыт моделирования) / М. Р. Львов // Русский язык в школе. — 2001. — № 4. — С. 3–8.
7. Михеева Л. Н. Русские народные праздники / Л. Н. Михеева. — М. : Дрофа-Плюс, 2007. — 80 с.
8. Мишатица Н. Л. Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики / Н. Л. Мишатица // Университетский научный журнал. — 2012. — № 2. — С. 77–88.

9. *Новикова Л. И.* Культуроведческий аспект обучения русскому языку в 5–9-х классах как средство постижения учащимися национальной культуры : дис. ... д-ра пед. наук / Л. И. Новикова. — М., 2005. — 515 с.
10. *Новикова Т. Ф.* Культурологический подход к преподаванию русского языка: модель регионального компонента : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. Ф. Новикова. — М., 2007. — 47 с.
11. Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос и др. ; под ред. Е. А. Быстровой. — М. : Дрофа, 2004. — 237 с.
12. *Пахнова Т. М.* Развивающая речевая среда как средство приобщения к культуре / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. — 2003. — № 4. — С. 8–16.
13. *Пахнова Т. М.* Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды / Т. М. Пахнова // Русский язык в школе. — 2000. — № 4. — С. 3–12.
14. *Сычугова Л. П.* Методика обучения речи в контексте искусства : учеб. пособие / Л. П. Сычугова. — Киров : Радуга-ПРЕСС, 2012. — 323 с.
15. *Ушинский К. Д.* О первоначальном преподавании русского языка / К. Д. Ушинский // Хрестоматия по методике русского языка. Методы обучения русскому языку в общеобразовательных учреждениях : пособие для учителя. — М. : Просвещение, 1996. — С. 87–92.
16. *Ходякова Л. А.* Культуроведческий подход как базисная категория методики преподавания русского языка (развитие речи) / Л. А. Ходякова // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка : коллективная монография. — М. : Спутник +, 2017. — С. 85–91.
17. *Ходякова Л. А.* Культуроведческий подход в преподавании русского языка : монография / Л. А. Ходякова. — М. : Изд-во МГОУ, 2012. — 291 с.
18. *Ходякова Л. А.* Принцип соизучения языка и культуры в курсе методики преподавания русского языка / Л. А. Ходякова // Актуальные проблемы преподавания русского языка на современном этапе российского среднего и высшего образования : матер. Всерос. науч.-практ. конф. (Москва, 11–12 марта 2004 г.) / сост. проф. А. Д. Дейкина и проф. Л. А. Ходякова. — М. : МПГУ, 2004. — С. 57–67.

References

1. *Buslaev F. I.* Prepodavanie otechestvennogo yazyka : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov po spets. «Rus. yaz. i lit.» / F. I. Buslaev. — Moskva : Prosveshchenie, 1992. — 512 s.
2. *Vasil'eva N. V.* Formirovanie u shkol'nikov kul'turovedcheskoi kompetentsii pri izuchenii frazeologizmov v kurse russkogo yazyka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / N. V. Vasil'eva. — Ekaterinburg, 2017. — 23 s.
3. *Voiteleva T. M.* Kul'turovedcheskii podkhod k obucheniyu russkomu yazyku kak sposob formirovaniya tsennostnykh orientatsii shkol'nikov / T. M. Voiteleva // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M. A. Sholokhova. Filologicheskie nauki. — 2014. — № 3. — S. 98–103.
4. *Deikina A. D.* Formirovanie kul'turovedcheskoi kompetentsii uchashchikhsya pri obuchenii russkomu yazyku : monografiya / A. D. Deikina, A. P. Ereemeeva, L. A. Khodyakova i dr. — Moskva : Prometei — MPGU, 2005. — 136 s.
5. *Disterveg V. O prirodosoobraznosti i kul'turosoobraznosti v obuchenii [Elektronnyi resurs] / V. Disterveg. — Rezhim dostupa: http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Adolf_Nature_and_Culture.htm#A2_Diesterveg (data obrashcheniya: 17.01.2023).*
6. *L'vov M. R.* Rol' rodnogo yazyka v stanovlenii dukhovnogo mira lichnosti (opyt modelirovaniya) / M. R. L'vov // Russkii yazyk v shkole. — 2001. — № 4. — S. 3–8.
7. *Mikheeva L. N.* Russkie narodnye prazdniki / L. N. Mikheeva. — Moskva : Drofa-Plyus, 2007. — 80 s.
8. *Mishatina N. L.* Lingvokontseptologiya kak teoretiko-prikladnoe napravlenie sovremennoi metodiki / N. L. Mishatina // Universitetskii nauchnyi zhurnal. — 2012. — № 2. — S. 77–88.

9. *Novikova L. I.* Kul'turovedcheskii aspekt obucheniya russkomu yazyku v 5–9-kh klassakh kak sredstvo postizheniya uchashchimisya natsional'noi kul'tury : dis. ... d-ra ped. nauk / L. I. Novikova. — Moskva, 2005. — 515 s.
10. *Novikova T. F.* Kul'turologicheskii podkhod k prepodavaniyu russkogo yazyka: model' regional'nogo komponenta : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / T. F. Novikova. — Moskva, 2007. — 47 s.
11. Obuchenie russkomu yazyku v shkole : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov / E. A. Bystrova, S. I. Lvova, V. I. Kapinos i dr. ; pod red. E. A. Bystrovoi. — Moskva : Drofa, 2004. — 237 s.
12. *Pakhnova T. M.* Razvivayushchaya rechevaya sreda kak sredstvo priobshcheniya k kul'ture / T. M. Pakhnova // Russkii yazyk v shkole. — 2003. — № 4. — S. 8–16.
13. *Pakhnova T. M.* Tekst kak osnova sozdaniya na urokakh russkogo yazyka razvivayushchei rechevoi sredy / T. M. Pakhnova // Russkii yazyk v shkole. — 2000. — № 4. — S. 3–12.
14. *Sychugova L. P.* Metodika obucheniya rechi v kontekste iskusstva : ucheb. posobie / L. P. Sychugova. — Kirov : Raduga-PRESS, 2012. — 323 s.
15. *Ushinskii K. D.* O pervonachal'nom prepodavanii russkogo yazyka / K. D. Ushinskii // Khrestomatiya po metodike russkogo yazyka. Metody obucheniya russkomu yazyku v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh : posobie dlya uchitelya. — Moskva : Prosveshchenie, 1996. — S. 87–92.
16. *Khodyakova L. A.* Kul'turovedcheskii podkhod kak bazisnaya kategoriya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka (razvitie rechi) / L. A. Khodyakova // Sovremennye tendentsii v razvitiu metodiki prepodavaniya russkogo yazyka : kollektivnaya monografiya. — Moskva : Sputnik +, 2017. — S. 85–91.
17. *Khodyakova L. A.* Kul'turovedcheskii podkhod v prepodavanii russkogo yazyka : monografiya / L. A. Khodyakova. — Moskva : Izd-vo MGOU, 2012. — 291 s.
18. *Khodyakova L. A.* Printsip soizucheniya yazyka i kul'tury v kurse metodiki prepodavaniya russkogo yazyka / L. A. Khodyakova // Aktual'nye problemy prepodavaniya russkogo yazyka na sovremennom etape rossiiskogo srednego i vysshego obrazovaniya : mater. Vseros. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 11–12 marta 2004 g.) / sost. prof. A. D. Deikina i prof. L. A. Khodyakova. — Moskva : MPGU, 2004. — S. 57–67.

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

УДК 378+ 37.01

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_105

EDN: WAWKLG

В. М. Букатов

доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

УРОКИ ЧТЕНИЯ:

**технология двух встреч для группового
(и индивидуального) постижения смысла
научно-методических материалов студентами вузов,
колледжей и учащимися педагогических классов**

V. M. Bukatov

Dr. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow Psychosocial University

READING LESSONS:

**two-meetings technology for group/individual comprehension
the meaning of scientific and methodological materials
by students of universities, colleges, and pedagogical classes**

В современную педагогическую деятельность необходимо возвращать «живой язык». На это направлено соединение герменевтических процедур с «методом простых физических действий» (Станиславский). В результате обучаемые в доступной форме знакомятся с эффектами лингвистической «деконструкции» (Деррида), вскрывающей смысловые следы множественных языковых различий, отсылок и отсутствий. Которые порождают у обучаемых «диалоги неравнодушия» с преподавателем, между собой, а главное — со своим внутренним собеседником. Или даже с воображаемым автором по поводу глубинного содержания его научно-методической работы. Что становится гарантом неформального освоения изучаемой специальности.

Ключевые слова: герменевтика, процедуры, искусство понимания, театральная педагогика, драмогерменевтика, деформированный текст, сложный текст, работа малыми группами, странности, социо-игровая педагогика, деконструкция текста, двигательная активность, смена мизансцен, интерактивность, образовательные технологии.

Следует признать, что с установлением в отечественной педагогике диктата «мыследеятельности методологии» всё интенсивнее стало увеличиваться число людей, искренне скучающих по живой речи, тоскующих из-за её всё более продолжительного в современной образовательной системе РФ отсутствия. Заметному на всех уровнях без исключения. От высшего до дошкольного (где образование, казалось бы, и не должно было быть по определению). Сложившаяся ситуация — закономерный результат «совокупности обязательных требований», изложенных в соответствующих ФГОСах, неукоснительных для учебных учреждений, имеющих государственную аккредитацию.

КЛЯП **как меткая характеристика мыследеятельности** **педагогика**

Напомним, что во время существования Академии педагогических наук СССР на одном из очередных заседаний её президиума замечательный учёный-практик Евгений Евгеньевич Шулешко (1931–2006) в своём докладе [11, с. 230–237], который нами будет упоминаться неоднократно, саму специфику «образовательной позиции» знаменитого тогда **ВНИК «Школа»** (учреждённого в 1988 году при Госкомитете по народному образованию) метко обозначил «говорящей» аббревиатурой **КЛЯП** (кодифицированно-литературный язык педагога). И надо отметить, что члены президиума (во главе с В. В. Давыдовым, «главным архитектором» *развивающего обучения*) хоть и нехотя, но были вынуждены признать справедливость прозвучавшей критики *КЛЯПовых* перегибов в умах отдельных вниковских исследователей, методистов и управленцев, то и дело «во весь голос» диктующих погоду существовавшему тогда Министерству просвещения.

Вот только проку от того заседания оказалось мало. Потому что «поезд уже тронулся» и его было не остановить. В 1992 году АПН оказалась ликвидированной. Её преемницей стала Российская академия образования, президентом-организатором которой был назначен почётный участник ВНИК доктор психологических наук А. В. Петровский, который вскоре и был избран её первым президентом (1992–1997). Так ВНИК «Школа» стал мощнейшим кадровым насосом, бесперебойно закачивающим в государственную систему образования мыследеятельных адептов всех мастей и рангов.

Впрочем, не следует подходить упрощённо к пониманию постоянных в образовании тех лет трансформаций объявляемых реформ, модернизаций и реорганизаций (как правило, сопровождаемых повальными аккредитациями и аттестациями) в достаточно очевидную картину увядания отечественной образовательной системы (вспоминается знаменитое «хотели как лучше, а получилось как всегда»). И не стоит считать виновными в том только мыследеятельных учёных с их последователями — рьяными чиновниками и недалёковидными методистами. Педагогическая общественность тех лет

сама вибрировала в той же самой тональности. И засилье в учебной деятельности *КЛЯПов* (особенно на занятиях с маленькими детьми) многими педагогами — и особенно *продвинутыми родителями* (!) — приветствовалось как прямое свидетельство перехода от допотопных дедовских форм обучения к современным методикам, научно обоснованным, быстро и эффективно развивающим детей с малолетства.

Вся страна не менее десятка лет искренно хохотала над словами популярнейшей «Песни первоклассника», замечательно исполняемой Аллой Пугачёвой:

Нам учитель задаёт с иксами зада-а-чи. Кандидат наук — и тот
Над задачей пла-ачет. То ли ещё бу-у-удет. То ли ещё бу-у-удет...¹

Что, впрочем, совсем не мешало подпевающим родителям и учителям добровольно, вполне осознанно следовать моде на наукообразное обучение, усердно забывая рты и головы детишек всех возрастов умопомрачительными *КЛЯПами*, деформирующими их психическое и физическое развитие.

ЗА КУЛИСАМИ театрально-герменевтической стратегии

Большинство читателей наверняка согласятся, что нет ничего хорошего в том, что простая разговорная речь начинает покидать профессиональную педагогическую деятельность. Но противостоять этому архисложно. Потому что злоупотребление *КЛЯПом* для многих стало неосознаваемой привычкой, характерной не только в среде научно-педагогических сотрудников (исправно защищающих диссертации и без усталости сочиняющих ФГОСы новых поколений), но и в среде методистов и административных кадров управления образованием. Благодаря совместным стараниям которых сия вредная тенденция оказывается прочно-обязательной для всех рядовых школьных учителей и детсадовских воспитателей.

Согласимся, что наукообразность *КЛЯПа* порой бывает очень удобна — краткостью, экономностью, престижным имиджем. Что делает её ещё более опасной и вредной для педагогической практики и повседневности, разрушая их деловую конкретику. Поэтому, запасшись храбростью, попробуем-ка излагать свои мысли, по примеру Жака Дерриды [1, с. 132], не боясь образности, не экономя ни место на страницах, ни слов во фразе, ни времени, затраченного на авторское изложение и (или) читательское восприятие.

Если объяснять по-простому, то есть на пальцах, то в год наставничества вполне уместно поделиться с коллегами опытом обучения студентов, аспирантов, педагогов и школьников умению понимать читаемую профессионально-методическую литературу. Но поделиться не «сухим жмыхом» абстрактных рассуждений, теоретических обобщений и кратких констатаций о достигнутом, оставляя за рамками повествования сами приёмы,

¹ «Песня первоклассника», сл. Игоря Шаферана, муз. Эдуарда Ханка (1978).

способы и детали, которые смогли-таки привести к пониманию мудрёного научно-методического материала, к его смысловому усвоению и полезно-деловой интерпретации.

Авторы профессионально-методической литературы обычно на суд читателей предлагают только конечные результаты. Именно их они торжественно выносят на авансцену и старательно раскладывают перед публикой. А вот до раскрытия карт и показа пускового механизма, который привёл-таки к пониманию-толкованию-интерпретации, у авторов то руки не доходят, то предлагаемые обстоятельства (по Станиславскому) не позволяют это сделать. Отважмся сделать наоборот. И организуем для читателей виртуальную экскурсию по закулисы. По тому пространству, которое из зрительного зала не видно. Другими словами, будем фокусировать внимание экскурсантов не столько на результате (то есть на окончательном понимании студентами сложного для прочтения текста), сколько на тех приёмах, которые приводят студентов к толковому пониманию.

Во втором номере научно-практического журнала «Новое в психолого-педагогических исследованиях» за 2022 год были напечатаны наши комментарии к докладу Е. Е. Шулешко [3, с. 5–22]. Если текст доклада в публикации 2011 года занимал 7,5 страниц (см. [12, с. 230–237] и QR-код на рис. 1), то наши комментарии к нему оказались в два раза больше (см. [3, с. 5–22] и QR-код на рис. 2). И в этом нет ничего удивительного, так как давно известно, что материал статьи в разобранном виде, теряя авторскую компактность, начинает занимать места много больше. А если к этому прибавить рассмотрение, например, особенностей авторской структуры или стилистики изложения, то объём начнёт расти как на дрожжах.

С ростом информативности комментария, как правило, растёт и его объёмность (неслучайно знаменитый комментарий Набокова к пушкинскому «Евгению Онегину» занимает в трёх томах более 1100 страниц). Но исследователю будет что комментировать, если тот своими глазами видит смысловую целостность и структурную стройность комментируемого материала. А вот с этим-то у многих комментаторов (особенно у молодых или начинающих) частенько возникают загвоздки. И тогда позитивно-деловое комментирование скатывается к банальным дифирамбам или примитивному критиканству.



Рис. 1. QR-код для загрузки в формате PDF текста доклада Е. Е. Шулешко (см. [12, с. 230–237]) для обсуждения на президиуме АПН СССР в 1989 году



**Рис. 2. QR-код для загрузки комментария
о противостоянии НИИ дошкольного воспитания АПН СССР
концепции ВНИК по подготовке детей к школе (см. [3, с. 5–22])**

Когда в 2021 году передо мной была поставлена задача прокомментировать по изданию 2011 года доклад Е. Е. Шулешко, озаглавленный «Культура каждого народа — основа взаимосвязи детского сада и школы» [12, с. 230–237], то первое впечатление — набор черновых и разрозненных записей (даже в самом названии). Какой *народ*? При чём тут *культура*? О какой *взаимосвязи* детского сада и школы идёт речь? Нагромождение недоумений. Хотя местами явно интересно и познавательно — и про *КЛЯП*, и про ВНИК, и про ежегодный педагогический брак в начальных школах до 30–33 %. Но эти сами по себе интересные моменты как-то не складывались в единую и целостную картину. Если бы на помощь не пришла герменевтика.

ИСКУССТВО понимания? Или НАУКА ОБ ИСКУССТВЕ понимания?

Театральное искусство, как и герменевтика, существует с незапамятных времён. А вот их соединение в драмогерменевтику произошло относительно недавно, всего лишь в 80-х годах прошлого века. И возникло оно из удачных пересечений нашего личного профессионального опыта в режиссёрской и театрально-педагогической деятельности с нашими же исследованиями конкретных проблем, связанных с практической герменевтикой.

Во-первых, подчеркнём, что герменевтику с давних пор и по настоящее время понимали и понимают по-разному. Одни считают её *сводом специфических правил*, выполнение которых приводит реципиента к истинности понимания-толкования-осмысления того или иного текстового послания (письменного или устного, вербального или визуального, архаического или современного, профессионально-делового или художественного и т. д.). Другие же считают её исключительно *искусством толкования*, то есть дисциплиной сугубо творческой. Тогда как третьи относятся к ней как к *науке* об искусстве толкования. Поясним, что второе и третье направления хотя и взаимосвязаны (как искусство и искусствоведение), но не сводятся друг к другу.

Во-вторых, в отечественной культуре об основных (весьма сакральных) премудростях науки об искусстве толкования знают очень многие. Даже те, кто

никогда не слышал о герменевтике. И причина тому — поэзия Ф. И. Тютчева. Поясним, что прославленный поэт, находясь более двадцати лет на дипломатической службе в Германии, свободное время тратил на посещение в Мюнхенском университете лекций по герменевтике. Содержание которых не только усердно конспектировал, но и порой излагал в замечательных стихах. Подарив всем нам — его соотечественникам — основные *научные истины* искусства толкования в совершенных формулировках, чудесных по доступности, уникальных по ёмкости, универсальных по точности и удивительных по глубине.

Многим россиянам (даже из числа всего лишь мало-мальски образованных) так или иначе приходилось слышать отдельные строчки Тютчева, ставшие настоящими крылатыми выражениями в нашей культуре:

«Мысль изречённая есть ложь»².

Нам не дано предугадать,
Как слово наше отзовётся, —
И нам сочувствие даётся,
Как нам даётся благодать...³

Особо подчеркнём, что существующая «народная крылатость» этих герменевтических постулатов создаёт уникальную ситуацию пропедевтического знакомства каждого нового поколения студентов наших педагогических вузов и колледжей с наукой об искусстве толкования. Что обеспечивает их реальную подготовленность к выполнению тех или иных герменевтических процедур, наполненность их невольным интересом к выполнению определённых действий для выявления-осознания-постижения смысла полученной-прочитанной-воспринятой ими информации.

Добавим, что первым, кто в науке поставил вопрос о необходимости герменевтических *процедур*, был Августин Блаженный (V век н. э.). В настоящее время введённое им словосочетание «герменевтическая процедура» чаще всего понимается как процесс поэтапного понимания сложного текста (например, в юриспруденции). Соединение же специфики *театральной педагогики* с *герменевтической процедурностью* позволяет отнести к герменевтическим процедурам как к деловым подсказкам о том, что же нам следует выполнить, чтобы увидеть смысл в сложных, непростых или замысловатых текстах.

Драмогерменевтическая таблица-БАБОЧКА

Проблема работы с непонятным текстом в театрально-исполнительском искусстве была всегда весьма актуальна. Поэтому в театральной педагогике этой проблеме традиционно уделялось и уделяется достаточно много внимания. И пути её решения существуют разные: от авторитарно-приказных (то есть опирающихся на принцип единоличной власти режиссёра-постановщи-

² Тютчев Ф. И. *Silentium!* (1830).

³ Тютчев Ф. И. «Нам не дано предугадать...» (1869).

ка) до лично ориентированных (то есть поддерживающих творческую самостоятельность каждого исполнителя). Повторим, что личный опыт в театральной и в герменевтической областях привёл вашего покорного слугу к созданию драмогерменевтики, процессуальность которой получила схематично-образное отражение в таблице-БАБОЧКЕ (рис. 3), моделирующей последовательность, содержание и результаты этапов продвижения субъекта к пониманию-осмыслению-интерпретации воспринимаемой информации (в контексте коллективной работы малыми группами [4, с. 231–233; 7, с. 42–43].

Подчеркнём, что зримой особенностью таблицы-БАБОЧКИ является дихотомия *себя* — *других*. Благодаря которой и процесс обретения реципиентом своего собственного понимания (ведущая задача в герменевтике), и процесс создания самим исполнителем художественного образа (центральная задача в театральном искусстве) раскладывается на три грани субъектности:

α [альфа] — естество неосознаваемых субъектом ситуационных интересов-побуждений;

β [бета] — ситуационное появление (или углубление) субъектом интереса к «другим субъектам»;

γ [гамма] — контролируемое осознание индивидом своей субъектности.

Другими словами, процедурный механизм драмогерменевтики, представленный в таблице-БАБОЧКЕ, предусматривает путешествие индивида от активизации своей неосознаваемости (α) через углубление своих интересов к субъектности окружающих (β) к ситуационному обретению им способности осознавать собственную субъектность и управлять ею (γ).



Рис. 3. Драмогерменевтическая таблица-БАБОЧКА

Помимо дихотомии «себя — других» в глаза бросается и дихотомия правого и левого крыла (не являющихся зеркальными). Хотя на каждом из них воспроизводится одна и та же «герменевтическая цепочка понимания» (см. верхний колонтитул крыльев) с указанием результатов каждого звена (см. нижний колонтитул крыльев).

Обратим особое внимание, что таблица подразумевает конструирование заданий и их проведение в формате нескольких малых групп (по 3–4 человека). Формат «в одиночку» хотя и является допустимым (то есть возможным для крайних случаев), но тем не менее весьма нежелателен (особенно для начинающих специалистов и читателей, ещё не умудрённых опытом «толкового чтения»).

Работа в одиночку больше соответствует имиджу достаточно примитивных и непритязательных представлений о герменевтике и её возможных результатах. Тогда как симбиоз её с театральной педагогикой, подобно возгонке в химии, позволяя, прыгая выше своей головы, совершать *реципиентам* неожиданные для себя смысловые кульбиты, пируэты и прочие головокружительные трюки [11, с. 133], используя свои дремавшие природные задатки и ранее накопленную (но уже изрядно подзабытую) информацию из своего личного жизненного опыта. Именно этим практика *драмогерменевтики* отличается от практики классической герменевтики, являющейся в современной философии направлением, специфика которого едва различается не только простыми обывателями и рядовыми читателями, но и молодыми начинающими специалистами.

I КОН: спасательный круг «простых физических действий» Станиславского

Начнём нашу виртуальную экскурсию с плана-конспекта (в театральной режиссуре — «событийного ряда»), озаглавленного «УРОКИ ЧТЕНИЯ: учебный комплект в двух встречах и с домашним заданием между ними *для бакалавров и магистрантов педколледжей и вузов, а также учащихся педклассов*», что подразумевает групповой формат работы. Имея за плечами солидный опыт проведения мастер-классов, пилотных семинаров и учебных курсов, спланировать работу в этом формате было легко. А вот воплотить — сложно, потому что в городе был официально объявлен карантин по случаю коронавирусной пандемии (правда, уже стали появляться отдельные послабления; например, тем, кто работал на удалёнке, городские власти разрешили выходить на улицу и по часу гулять в парках с соблюдением 1,5-метровой дистанции).

Из-за карантина мне пришлось над намеченными заданиями трудиться «в одиночку», тем самым комкая выполнение одних процедур и даже отказываясь от реализации других. Но этим нюансам во время нашей виртуальной экскурсии будет уделяться особое внимание, чтобы коллеги при желании смогли бы, руководствуясь данной статьёй, в полном объёме провести по-

добную театральную-герменевтическую работу со своими студентами, аспирантами и педагогами, повышающими на курсах свою квалификацию.

I кон запланированного «событийного ряда» начинается с объединения участников в рабочие тройки (или в малые группы численностью от 3 до 6 человек) и обустройства «рабочих гнёзд» (столы сдвигаются, на освобождённой середине помещения оборудуются рабочие места, расположенные по типу разметки циферблата).

Особо подчеркнём, что изменение привычной учебной мизансцены *обязательно*. К тому же, во-первых, «своими руками» (это один из способов реализации двигательной активности⁴, предписываемой и в социо-игровой режиссуре урока, и в театрально-герменевтических процедурах). И, во-вторых, не *до* занятия, а именно *в самом начале его проведения*⁵. Тогда и последующий выбор названия своей команды (то есть рабочей тройки) у всех будет происходить неформально. В результате названия во всех командах окажутся неожиданными, неповторяющимися и интересными без всякого специального предупреждения со стороны ведущего.

На учебной доске посылные от рабочих троек (посылным каждый раз необходимо меняться, потому что повышенная двигательная активность, сопутствующая этой временной роли, весьма полезна для физиологии и психологии обучаемых, а потому она должна равномерно доставаться каждому участнику встречи) в столбик пишут названия своих команд.

Но ни доски, ни передвигающейся мебели, ни столбика из названий команд у меня быть не могло. Поэтому двигательную активность и смену мизансцен (обязательные в театрально-герменевтической процедурности [2, с. 108; 9; 4, с. 223–224]) было решено осуществлять в *сублимированном виде* — пересаживаясь с одной скамейки на другую (в нашем Битцевском лесопарке — работу над текстом доклада Шулешко мною было решено проводить на свежем воздухе: удобных скамеек, расставленных то на солнце, то в тени и в достаточно живописных местах, было предостаточно).

Отбивки КОНОВ: куда же вписать свой никнейм?

По плану каждый кон отделялся от следующего кона обязательным выполнением треугольных ячеек таблицы-БАБОЧКИ. Для этого до начала тренинга все участники обычно обеспечиваются индивидуальными копиями таблицы-БАБОЧКИ (размером А5 или А4). Большая же версия этой таблицы (размером А2 или А1) крепится на флипчарт или на учебную доску.

⁴ В групповой работе *двигательная активность*, связанная с передвижением учебной мебели и (или) с одной из других форм *смены привычной мизансцены*, эффективно выполняет функцию освобождения участников от показной лености, их установок на отказ, желание уйти от работы и от других традиционных форм **ученического негативизма**.

⁵ В этом методическом ухищрении кроется одна из герменевтических трансформаций «Метода простых физических действий», открытого К. С. Станиславским, выдающимся деятелем *русского психологического театра*.

Когда очередной кон подходит к концу, каждый участник, пользуясь параметрами вертикальных и горизонтальных колонн титулов как системой координат, решает для себя, в каких треугольных ячейках (в таблице они все свободны) ему удалось побывать. И в соответствующих треугольничках ставит номер прошедшего кона.

Если у кого-то возникают затруднения, то можно обращаться к своему соседу по команде. Или даже в команду соседей. Ведущий сообщает:

- а) все встали, подошли к большой таблице. И каждому на ней нужно отметить один (только один) треугольник, который вы считаете для себя самым главным, основным, существенным из всех сейчас посещённых. В нём вы ставите свой никнейм с номером кона (выберите подходящий размер, чтобы всем, кому потребуется, хватило бы места в этой ячейке-треугольничке);
- б) кто поставил — возвращайтесь в тройки, в свои «рабочие гнёзда».

Подобная отбивка является одним из вариантов смены мизансцен. И в таком виде она вставляется между всеми конами наших театрально-герменевтических процедур. Смену которых мне — в моём одиночном плавании — пришлось «отбивать» выбором новой свободной скамейки. И хотя меня никто не контролировал и можно было спокойно сидеть на одной и той же скамейке, я не пытался «плутовать». Потому что по собственному опыту знал образовательную ценность смены мизансцен, являющейся одной из универсальных реализаций метода простых физических действий (Станиславский). Особо подчеркнём, что роль изменений мизансцен в процессе обучения оказалась столь значимой, что они вошли в число **золотых правил** (второго из трёх!) социо-игровой педагогики [5].

II КОН: как быть с реквизитом

Продолжим излагать выполнение театрально-герменевтической процедуры в контексте психолого-педагогических экскурсов. Заглянем в план-конспект:

- а) ведущий **ДЕМОНСТРИРУЕТ** командам книгу (тексты ещё не розданы) и **СООБЩАЕТ**, что нужная статья озаглавлена так: **«Культура каждого народа — основа взаимосвязи детского сада и школы»**. И занимает она в книге восемь страниц (стр. 230–237), начинаясь с параграфа, нумерованного единицей (ведущий показывает первый разворот статьи всем ещё раз). И обращает внимание участников, что внизу уже и первой, и второй страницы разворота находятся подстрочные примечания;
- б) ведущий даёт **ЗАДАНИЕ** (на скорость!): посоветайтесь, сколько во всей этой **СТАТЬЕ** может быть подстрочных сносок-примечаний. И на доске напротив названия своей команды **ПОСЫЛЬНЫМ** (они каждый раз будут новыми) нужно поставить число ожидания вашей команды. Подчёркиваю — на скорость!

Прежде чем изложить, как же мною было выполнено это задание, предлагаю читателям, отправившимся за кулисы театральной герменевтики, потрудиться над созданием условий для СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА. Для чего ему потребуется обзавестись *реквизитом*. Для этого сканером мобильного телефона открыть PDF доклада (рис. 1). И тогда страницы 230–237 (далее текст доклада Е. Е. Шулешко будем обозначать как PDF) станут доступны на экране вашего гаджета. Поэтому вы сможете принять личное участие и в выполнении, и в проверке заданий.

Напомним, что задания на УРОКАХ ЧТЕНИЯ в идеале подразумевают, во-первых, их групповое выполнение, и, во-вторых, наличие разных вариантов выполнения в разных командах. При этом «правильный» ответ не сообщается (его, как правило, не знает и сам ведущий — по интриге театрально-герменевтического *регламента*).

Поэтому какой же результат должен был быть на самом деле и правильна ли моя проверка, тогда мне так и не удалось узнать, зато смысловые связи в самых неожиданных и (или) тёмных местах потихоньку стали проявляться (в групповой работе открытие новых смысловых связей в рассматриваемой информации происходит интенсивнее, ярче и с большей непредсказуемостью, что выгодно отличает их от работы в одиночку). Вот и участникам нашей виртуальной экскурсии предлагаем параллельно повествованию самим включиться в выполнение задания (в том же одиночном формате, как это происходило у меня), выясняя, насколько далеко от истины (или, наоборот, близко к ней) мне удалось быть, когда, старательно следуя инструкции — *на глазок! и на скорость!* — заносил на поля страниц плана-конспекта, разложенных на уличной скамейке, ожидаемое число сносок-примечаний. Добавим, что во время работы малыми группами ответы на доске появляются вразнобой и по времени, и по содержанию. Что очень влияет на развитие ситуации. И участники невольно начинают иначе распределять своё внимание (термин из театральной педагогики), шаг за шагом обогащая свои ситуационные интересы нюансами «видеть других».

По конспекту ведущий, держа руку на пульсе делового темпа/ритма, продолжает:

- в) другого посылного пришлите ПОЛУЧИТЬ текст (книгу или распечатку PDF на принтере), чтобы проверить свою версию (стр. 230–237);
- г) новому (третьему) посылному после числа вашего ожидания указать В СКОБКАХ реальное число сносок-примечаний.

В моём одиночном исполнении 2-го кона это выглядело так. Из картонной папки ваш покорный слуга достал стопку PDF и, прикинув на свой страх и риск количество возможных примечаний в восьмистраничном PDF, карандашом вывел на полях рабочего плана-конспекта «4». (Интересно, дорогие читатели, какое число предположил каждый из вас?)

Затем в роли другого посылного взял со скамьи стопку PDF и стал проверять. Оказалось, «7»! На всякий случай стал перепроверять. Выяснилось,

что ошибся. Что на стр. 231 второй абзац в примечании мною был принят за примечание самостоятельное (забавно, что примерно через полгода, на тренинге в Воронове, у одной из рабочих троек число после их проверки тоже оказалось «7», что невольно привело другие рабочие тройки к повышению их коммуникативной и двигательной активности, на ситуационное развитие которых и были заточены подтексты излагаемых конов данного этапа театрально-герменевтического тренинга).

МЕТАмодификация «Работы актёра над собой» Станиславского

Далее по регламенту следовала отбивка в виде передвижения всех рабочих троек к большой таблице, чтобы, оставив на ней свои персональные отметки, вернуться на прежнее место. Впервые выполняя театрально-герменевтические процедуры не в замкнутых стенах учебной аудитории, а в живописном лесопарке, я и сам захотел примерить выполнение подобной отбивки в природных декорациях. Хотя бы условно. Неужели даже на свежем воздухе можно найти ячейку, созвучную своим впечатлениям при выполнении такого пустякового задания: предположить и проверить, когда по небу неспешно проплывают самые настоящие облака? Оказалось, что можно.

Поразмыслив, решил, что мне удалось «побывать» аж в четырёх треугольничках. Среди которых наиболее значительным для меня показался треугольник с координатами: по вертикали — «вариативность смыслов», по горизонтали — «побуждение говорить» (рис. 3). Поясним, что *говорить* хотя и с *воображаемым* собеседником, зато «с *пол-оборота*, и очень активно-безостановочно, и с удовольствием!..». То есть именно в этой ячейке мне стоило бы на большой таблице-бабочке поставить метку «*ВячБук=2*» за этот свой кон работы в одиночку и на свежем воздухе.

И ещё одно пояснение к групповой работе с таблицей-БАБОЧКОЙ. Повторяемость и обязательность индивидуально-группового заполнения табличных треугольных ячеек связаны с идеями «Работы актёра над собой» в системе Станиславского. А именно обеспечение всех участников тренинга постепенным, последовательным и гармоничным развитием (или укреплением) культуры самонаблюдения, саморефлексии, самопонимания.

Приведём такой пример. В тройках часто бывают ситуации, когда кто-то берёт инициативу в свои руки и начинает командовать, указывая, кому сейчас идти, или показывая, кому что делать. Другими словами, этот участник явно любит гостить в ячейках на строчке с параметрами «**побуждение двигаться**» & «**двигать другими**», которая находится на левом крыле бабочки. Но до осознания этого субъекту ещё далеко. Хотя его соседи по тройке могут и обратить на это внимание или даже когда-нибудь ему об этом сказать, подсказать или намекнуть. Ведь им же со стороны виднее. Заодно стараясь — может быть — и на себя посмотреть в том же самом объективном ракурсе (доступность которого за-

висит от частоты и продолжительности пребывания в треугольниках бокового колонтитула, замыкающего правое крыло «драмогерменевтической бабочки»).

III КОН: самое длинное и на скорость

Повторим, что отбивку между конами при условии «одиночного плаванья» решено было отмечать сменой скамеек. Потому что смена мизансцен, являясь одной из простейших реализаций метода простых физических действий (Станиславский), стала даже основой для второго золотого правила социо-игровой педагогики [4, с. 387–388].

Выбрав свободную в тенёчке скамеечку и разложив на ней стопку распечаток PDF с рабочим блокнотом, заглянул в черновой план-конспект:

- a) в статье восемь страниц. На каждой странице есть «последний абзац». Найдите в нём САМОЕ ДЛИННОЕ в абзаце слово. И посыльный на доске укажет (НА СКОРОСТЬ!), сколько букв в этом слове.

Поясним, что это задание напрямую связано с первым звеном герменевтической цепочки понимания. Когда, казалось бы, *бесцельная манипуляция* с трудной, отпугивающей информацией (или её частью) приводит к обнаружению в ней каких-то хорошо знакомых деталей. И тогда активный *негативизм непонимания* начинает трансформироваться в *позитивную деловитость* неспешного обживания получаемой информации [2, с. 109; 10, с. 143].

При составлении плана-конспекта уже было понимание, что закладывается *мина разногласия*. Тем, что уже на первой странице, которую ведущий подчёркнуто демонстрировал собравшимся, есть примечания (да ещё с абзацами), наличие которых хорошо видно даже издали. И как все тройки уже выясняли, примечаний в PDF шесть. Так какие абзацы считать? В тексте самого доклада или в сносках-примечаниях, завершающих страницы? Закладывались разногласия и ситуации, когда участникам не раз придётся вернуться к осмыслению задания, к его *дословному пониманию* (по Пушкину; см.: [6, с. 70]). Обсудить в своей тройке, что является последним абзацем на странице.

Когда же сам начал выполнять это задание, то дополнительно обнаружались каверзы, которые тоже могли в рабочих тройках вызывать разногласие. Например, написание с дефисом — засчитывать за одно слово или за два? Пришлось и самому невольно задуматься. Что очередной раз подтверждало преимущество работы малыми группами.

В формате коллективного проведения УРОКОВ ЧТЕНИЯ, когда на доске под командными названиями (см. 1-й кон) появляются столбики ответов: страница — и через дефис число букв в самом большом слове, то начинаются невольные сравнения, проверки, споры и *mini*-дискуссии (и внутри троек, и между ними). Что приводит к естественной активизации установок на взаимопонимание — своеобразному прологу внутригрупповых «разговоров по существу».

В одиночном же формате мне свой столбик сравнивать было не с чем. Чтобы читатели не попадали в такую досадную ситуацию, когда им свои подсчёты не с чем будет сравнивать (при условии, что они, последовав нашему совету, «здесь и сейчас» в одиночку не поленились, поискали-таки самые длинные слова в последних абзацах), привожу свои результаты (для экономии места в строчку, а не столбиком): с. 230-15; с. 231-21; с. 232-8; с. 233-8; с. 234-14; с. 235-10; с. 236-15; с. 237-17.

IV КОН: снятие негативных переживаний

Присутствие юмора при выполнении драмогерменевтических процедур весьма желательно. Хотя бы потому, что, как справедливо было сформулировано в крылатом ремейке одной из цитат К. Маркса, — необходимо, чтобы человечество весело расставалось со своим прошлым. Если непонимание смысла в интересующем нас тексте считать *прошлым*, то для того, чтобы с ним *расстаться* на самом деле, получается, что без смеха или хотя бы весёлой улыбки никак не обойтись.

Стыд и смех — своеобразные эмоции. Чувство неловкости (смущение) — отрицательная эмоция. Чувство юмора (шутливость) — положительная. Часто за допущенные ошибки, погрешности, своё непонимание обучаемые испытывают отрицательные эмоции. Частенько они *уводят* его к порочному «вращению в круге своей личной мысли» (Потебня), в результате чего у одних могут появиться установки заученных ошибок, у других — установки на сокрытие ошибок. И то и другое становится дополнительной блокировкой процесса понимания и (или) усвоения информации новой, сложной, неожиданной, замысловатой или деформированной.

Для уменьшения давления отрицательных переживаний в технологии драмогерменевтических процедур предусмотрено много нюансов, завуалированных приёмов и учебно-игровых условностей. В том числе прозрачность результатов для всех команд (ответы выносятся на доску для всеобщего обозрения, а не только учителю на стол). Но и в этой прозрачности есть ещё более мелкие приёмы: ответ обозначается социо-игровым перифразом (только количеством букв, а не самим словом, иначе у кого-то из присутствующих может активизироваться страх ошибки). Когда известно, что задание у всех одно и то же, а числа ответов на доске оказываются разными (порой до невероятности), то произвольно у участников возникают улыбки, смех, юмористические реплики, и возможный эмоциональный негативизм трансформируется. У кого — в бескорыстный интерес (а как же на самом деле?). У кого — в произвольное заострение своего внимания к мнению других. (Подчеркнём, что на развитие и первого, и второго в таблице-БАБОЧКЕ предусмотрительно размещены подсказки.)

Добавим, что задание 4-го кона работы с PDF носит не только явно шутливый характер, но и нарочитое подчёркивание случайности выбора (харак-

терного для многих приёмов драмогерменевтики), что обусловлено психотерапевтическими, образовательными и личностными эффектами, возникающими в ситуациях *случайности* и (или) действия *наугад*.

В конспекте «событийного ряда» запланировано, что ведущий сообщит:

Автором рассматриваемого доклада, подготовленного в 1989 году, был Евгений Евгеньевич Шулешко. В его фамилии третья с конца буква — Ш.

Откройте **третью с конца статьи** страницу (стр. 235). В её начале увидите концовку предыдущего раздела. Посчитайте, **сколько слов с буквой Ш** в этом фрагменте (то есть до начала § 6).

Далее в конспекте идут комментарии:

На доске появляются ответы... (если удерживать игровой темпо/ритм, то ответы будут по-прежнему не совпадать, придавая ситуации позитивный юмористический оттенок).

Кто бы мог подумать, что страница, отсчитанная с конца (по позиции буквы Ш в фамилии докладчика), будет содержать столь интригующий фрагмент. Нужных слов оказалось мало (их там действительно с гулькин нос, но всё же есть). Поэтому многие участники бросаются пересчитывать по второму или третьему разу (поэтому ведущему так важно поддерживать игровую упругость общего темпо/ритма).

Сообщу, что результатом моих поисков было два слова. (И мне до сих пор кажется, что того не может быть, и хочется пересчитать ещё разок.) Какие именно слова, совсем не помню. Зато пока блуждал и метался по этому фрагменту, с удивлением наткнулся на выражение «ежегодный абсолютный педагогический брак». Врезалось на всю жизнь. И захотелось с этим разобраться поподробнее.

Как правило, такие моменты случаются у каждого участника театрально-герменевтических процедур. Но в разных частях изучаемого текста, по разным поводам и с разным результатом. И это закономерно. И в реализации этой закономерности суть лично ориентированного обучения, о проблемность которого были поломаны зубы у не одного поколения «передовых учителей», «изворотливых психологов», «министерских методистов» и «покладистых аспирантов».

V КОН:

восторг от кажущейся примитивности

В конспекте запланировано, что по возвращении всех троек на свои командные места после обязательного путешествия к большой таблице-БАБОЧКЕ ведущий сообщит, что следующие задания будут связаны всё с тем же фрагментом на стр. 235. То есть с двумя последними абзацами (до начала § 6): 2 строки в одном абзаце и 5 строк в другом. Как правило, уже почти все участники начинают с первого раза понимать, о каком именно месте в PDF идёт речь.

Затем ведущий сообщает, что посылные от каждой тройки могут получить для работы листы, на которых эти абзацы (2 строки + 5 строк) напечатаны в увеличенном масштабе. Но кому будет удобнее работать с текстом всей статьи, могут работать с PDF, то есть с более мелким вариантом текста.

Далее идёт серия так называемых считалок на внимание. Они популярны, любимы, и их проведение в формате работы малыми группами вызывает много неподдельных восторгов, кажущаяся примитивность которых вполне окупается поведенческой искренностью, игровой бескорыстностью и всплеском деловой коммуникабельности:

- б) на скорость! — сколько слов с **буквой Р**?
- в) на доске появляются ответы...
(результаты, полученные мною в одиночку и при первом пересчете: 17);
- г) на скорость! — сколько слов с **буквой С**?
- д) на доске появляются ответы...
(результаты, полученные в одиночку: 13);
- е) сколько в этих же двух абзацах слов с **двумя буквами С**?
- ж) на доске появляются ответы...
(результаты, полученные в одиночку: 4).

В завершение этого кона поясним, что простота и увлекательность считалок на внимание не мешают им блестяще выполнять функцию *деструктурирования текста*, в результате чего в весьма комфортном режиме для участников тренингов начинает протекать **ДЕКОНСТРУКЦИЯ** (по терминологии Жака Дерриды, 1930–2004, см. [11, с. 252]), разрушающая стереотипы восприятия и (или) создающая для понимания текста новый контекст, освобождающий начинающих специалистов от фантазийных представлений о своей профессии [8, с. 105]. Общий задор и двигательная активность при выполнении этих примитивных считалок помогают участникам тренинга с лёгкостью освободиться от своих предыдущих пониманий как от поверхностных.

VI КОН: работа с деформированным текстом

После очередной *отбивки* визитом всех троек к таблице-БАБОЧКЕ и возвращением в «рабочие гнёзда» ведущий объявляет, что необходимо закрыть все книжки с текстом доклада, сдать все PDF, закрыть все мобильники и из каждой тройки прислать очередного посылного к столу ведущего. Там он раздаёт им тот же самый отрывок из PDF, то есть фрагмент на странице 235, состоящий из двух параграфов (2 строки в одном и 5 строк в другом). Вот только будут они в **ДЕФОРМИРОВАННОМ** виде.

ЗАДАНИЕ: восстановить текст (чтобы рука каждого в рабочей группе была приложена к восстановлению!) — у вас 1,5–2 минуты. **Время пошло!** (Ведущий включает секундомер.)

Ограничение по времени — очень важный момент для создания делового темпа/ритма. Неслучайно во многих фольклорных и детских играх — *железные правила* (иначе игра разваливается). Соблюдение времени относится к их числу.

На коллективных занятиях для выполнения заданий (особенно первых, разогревающих активность участников) времени должно быть в обрез. Лучше добавить ещё минуту, чем допускать, что все тройки были готовы и уже изнывали бы от безделья, а отведённое время всё ещё продолжалось.

Особо подчеркнём важность условия для поддержания в работе упругого темпа/ритма: «к восстановлению текста должна быть приложена рука каждого».

О своём же одиночном плавании сообщу: в очередной раз пересев на новую скамейку и приготовив 235-ю страницу, достал из сумки заранее приготовленный моток строительного скотча и в два слоя (чтобы не просвечивало!) наискосок заклеил правую часть текста (подготовка деформированных текстов у меня давно стала профнавыком). Затем пронумеровал деформированные строчки и в блокноте (по малярному скотчу шариковые ручки плохо пишут) стал дописывать — на свой страх и риск — заклеенный текст.

Реконструкция деформированного текста

Невслушивающийся не может быть в письме самостоятельным. Поэтому ему трудно думать и писать одновременно.

Растягивание такого обучения письму на 3 и 4 года ничего не меняет в результатах. Ежегодный абсолютный педагогический брак не снижается ниже 30-33%. Если же он поднимается до 50%, то это и есть неуправляемое состояние учебного процесса. Начальная школа порождает до сих пор дважды и трижды полуграмотных детей.

Как было в исходнике:

1 строка -	...ым. Ему нужно
2 строка -	/слов нет/
3 строка -	...его не меняет в ре-
4 строка -	...спускается ниже 30-
5 строка -	...правляемость
6 строка -	...сих пор
7 строка -	/слов нет/

Внизу приводятся тексты деформированных строчек.

Рис. 4. Схематичный вариант восстановления фрагмента (в одиночном формате)

Поясню, что при проведении УРОКОВ ЧТЕНИЯ в контактном формате все тройки отображают своё мнение прямо на самом листе с деформированным текстом (с исходника, заклеенного малярным скотчем, снимается нуж-

ное количество копий на стандартной писчей бумаге, так что писать любой ручкой или карандашом вполне удобно). На рисунке 4 приведён *условный макет* моей реконструкции (на сером фоне).

На этом данный кон для меня завершился, тогда как для коллективного формата организуется небольшой довесочек, который случит мостиком для кона VI^{бис}. Довесок заключается в следующем.

ВЕДУЩИЙ объявляет: до окончания работы осталось **полминуты** (включает на мобильнике таймер и следит за ним)... осталось **15 секунд**... осталось... **5 секунд**... и наконец сообщает: **время истекло**.

Все встали. И, стоя, вносите **последний штрих** в работу. Вверху листа укажите название своей команды. Если всё сделано, то вся рабочая тройка **ОДНОВРЕМЕННО** садится и готовится путешествовать к большой таблице-БАБОЧКЕ, чтобы очередной раз отметить самый-самый значимый в этом кону треугольный сектор.

Методический приём подобного **дробления** снимает традиционное «ученическое нытьё» (мы не успели, дайте нам ещё пять минут и так далее). Особенно эффективно, когда доделки (которые, безусловно, находятся почти всегда) устраняются *стоя*. И только после их устранения рабочая тройка одновременно садится. Если делать наоборот (то есть с доделками возиться сидя), то темпо/ритм быстро развалится и возникнет сумбур.

Особо подчеркнём поучительную наглядность данной режиссуры. Которая возникает, когда все команды уже сидят (закончив работу), а две-три малых группы, стоя, всё ещё пытаются достичь консенсуса. Сидящим полезно увидеть степень рабочей мобилизации у соседей (например, мы уже давно готовы, а они договориться никак не могут; может быть, они начали глубоко копать; а нам это в голову совсем не пришло). А тем, кто всё ещё на ногах, вид сидящих троек невольно подсказывает, что «семеро одного не ждут», то есть — о необходимости дисциплинарного соблюдения объявленного регламента.

КОН VI^{бис}:

проверка «против часовой стрелки»

Содержание этого кона связано только с коллективной формой проведения театрально-герменевтического тренинга «УРОКИ ЧТЕНИЯ». Заключается оно в организации командных проверок получившихся в соседских тройках реконструкций. ВЕДУЩИЙ:

- а) в направлении против часовой стрелки *все рабочие тройки переселяются* в соседнее «рабочее гнездо» для проверки. Что понравилось — отмечаете ПЛЮСОМ. С чем не согласны — ставите ВОПРОС. Можете сбоку дописывать свой вариант;
- б) **оцените работу** и поставьте отметку (цифрой, смайликом, словами — как хотите). Укажите, кто судил (название команды);

- в) **посыльному** нужно будет продублировать результат суждения на соответствующую строчку классной доски.

Если рабочих команд будет больше двух, тогда начнётся проверка проверяющих, если не больше — самопроверка. Для этого тройки опять против часовой стрелки переселяются на рабочие места соседей. ВЕДУЩИЙ:

- в) посыльные приносят в команды исходники (книжки или распечатку статьи).

Идёт **проверка** с исправлениями восстановленного текста;

- г) посыльные **на доску** выносят экспертную оценку за суждение (или самооценку, если рабочих команд не больше двух).

В завершение кона все тройки возвращаются в свои исходные «рабочие гнезда» и, стоя, очередной раз обсуждают между собой, у кого и какая ячейка во время только что закончившегося кона оказалась доминирующей, значимой, центральной. После чего каждый отмечает, соблюдая маркировку, соответствующую треугольную ячейку на большой таблице-БАБОЧКЕ.

VII КОН: составление перечня странностей

Содержание завершающего 7-го кона — *домашнее задание*, которое каждому нужно будет выполнить индивидуально (все на руки получают по экземпляру PDF) и наедине (не в команде, тройке или паре). Это условие обязательно, с его выполнением будет связано проведение второй, заключительной встречи. ВЕДУЩИЙ о задании на дом:

I. Ключевыми словами (!) подготовить набросок к устному изложению своих впечатлений, комментариев, толкований и выводов, связанных с траекторией *драмогерменевтического «путешествия»*, совершённого вами во время работы с текстом доклада Е. Е. Шулешко и отраженного вашими пометками в таблице-БАБОЧКЕ. То есть по номерам своих карандашных отметок нужно прочертить свой путь и ключевыми словами зафиксировать свои впечатления и собственные выводы.

II. В каждом из параграфов доклада Е. Е. Шулешко найти минимум по две СТРАННОСТИ (под запись ключевыми словами и с указанием номера параграфа).

На своём тренинге в одиночку вычерчивать единой линией мудрёную вязь поверх ячеек правого и левого крыла в малой табличке-БАБОЧКЕ не стал (хотя она была у меня с собой). Потому что мне как автору таблицы суммарная траектория была заранее ясна. А вот над вторым заданием я честно потрудились и перечислил-таки от двух до четырех моментов, привлёкших мое внимание в качестве *странностей* (табл. 1).

Поясним, когда в понимаемом (или уже понятом) читатель обнаруживает какие-то нелепости (по Достоевскому), бессмыслицы (по Пушкину),

то есть *странности*, то это свидетельствует, что субъект готов отказаться (или уже отказывается) от своего предыдущего понимания как от поверхностного. Выявление странностей в тексте является важным этапом понимания. Когда количество обнаруживаемых странностей начинает превышать определённую критическую массу, для субъекта происходит их взаиморазрешение новым смыслом. Тогда странности исчезают, уступая место новому пониманию, более углубленному, детальному, эмоционально обновленному.

Таблица 1

**Перечень «информационных пазлов»,
вызывающих у современного читателя вопросы,
недоумения и (или) профессиональный интерес при ознакомлении
с текстом доклада Е. Е. Шулешко на президиуме АПН в 1989 году**

<p>§ 1</p> <ul style="list-style-type: none"> – Школа образца 1984 года или реформа образца 1984 года? – Непрерывное образование до выбора профессии 	<p>§ 3</p> <ul style="list-style-type: none"> – Способность овладевать родным языком не может быть утрачена в школьной обстановке. – Факт расставания. – Живой язык не состоит из каких-то правил и исключений 	<p>§ 5</p> <ul style="list-style-type: none"> – Неуправляемость учебного процесса. – Выявление у учителей способности научиться писать. – Трижды полуграмотные 	<p>§ 7</p> <ul style="list-style-type: none"> – Многие дети придут в детский сад только в возрасте трёх лет. – Переосмыслить своё семейное положение. – Типовая программа для подготовительной группы (1982 год)
<p>§ 2</p> <ul style="list-style-type: none"> – Вслушивание говорящего в свою речь. – <i>КЛЯП</i>. – Передать способы структурирования сообщения. – Авторы ВНИК, кроме особого типа коммуникации (<i>КЛЯПа</i>), ничего ребёнку не вменяют в обязанность 	<p>§ 4</p> <ul style="list-style-type: none"> – Случайный характер формирования 1-го класса. – Педагогический брак как социальное явление. – Выравнивание детей по нижнему уровню их возможностей 	<p>§ 6</p> <ul style="list-style-type: none"> – Снять сопротивление детской инициативе... – Старшего школьного возраста (или старшего дошкольного возраста?!). – На эстонском языке в 1980–90-е годы. – Мера безынициативности 	<p>§ 8</p> <ul style="list-style-type: none"> – Приказ о запрете обучать грамоте (в 70-е?), в 1982-м подтвержден в программе. – 1985-й: учитель учит, воспитатель — воспитывает... – ВНИК «Школа» за гособразование, но против народного образования

Критическая масса, необходимая для нового понимания, всегда индивидуальна. Сами выявленные читателем странности неизбежно носят отпечаток его индивидуальности, его жизненного опыта, и, следовательно, они всегда так или иначе эмоционально окрашены. То, что для одного выглядит несомненной странностью, для другого может странностью уже не являться, для третьего — ещё не являться, а для четвертого — странностью никогда не было и не будет. Личный жизненный опыт позволяет субъекту как обнаруживать те или иные странности, так и в конечном счёте взаиморазрешать их.

Самостоятельность читателей в обнаружении странностей, доступных уровню их восприятия, является гарантом самостоятельного и успешного их субъектного взаиморазрешения. А странности навязанные или чуждые — искажают, замедляют или даже блокируют развитие процесса понимания [2, с. 110; 10, с. 222].

В ходе выполнения домашнего задания, то есть при составлении перечня странностей, конечно же, открылись шлюзы моего понимания. Смысловые взаимосвязи и внутри параграфов, и между ними стали обнаруживаться как бы сами собой. Удручающее впечатление, что текст сырой, структура его разваливается и что аргументация автора выглядит случайной и невразумительной, улетучилось, не оставив и следа.

Повторим, что деконструкция текста, произошедшая в сознании читателя, является не разрушением этого текста, а виртуальным способом выявления его структурности и наличия в нём «управляющих исподтишка» центров. Неслучайно Деррида определял деконструкцию как потрясение, расшатывание основ, как своеобразное «землетрясение» [11, с. 252].

Не случайно, что после выполнения изложенных заданий начало работы по комментированию доклада уже не стало вызывать особого труда. В результате чего и смогла появиться моя объёмная статья-комментарий. После её опубликования (см. рис. 2) текст статьи мною был переформатирован в материалы рабочих ПАЗЛОВ для второй части *группового тренинга* по толковому чтению профессионально-методической литературы.

Об интерактивности ВТОРОЙ встречи тренинга

Как правило, заключительные встречи УРОКОВ ЧТЕНИЯ проходят через неделю (что правильно) или через 2–3 дня (но не ранее!). И начинаются они с обсуждения домашнего задания. Происходит это так.

Сначала в соответствии с тремя ЗОЛОТЫМИ ПРАВИЛАМИ все опять объединяются в случайные тройки (или пары), выбирают рабочее место (лучше, чтобы *оборудовали* его сами) и договариваются о названии своего объединения. Которое потом посыльные выносят на доску [9]. После чего внутри каждой тройки участники знакомят друг друга сначала со своими *траекториями*, получившимися в таблице-БАБОЧКЕ на предыдущей встрече, и домашними комментариями (выводами и толкованиями) к ним.

Эта часть работы проводится на ногах. Игровое (а точнее, *режиссёрское*) условие: как только обсуждение заканчивается, тройка садится — помогает всем без проволочек принять деловой настрой и одновременно начать выполнение задания.

В сидячей же мизансцене тройки проверяют вторую часть домашнего задания. Они знакомятся и обсуждают найденные странности, отслеживают их наличие в PDF. Верифицируют их смысловое содержание. И составляют общий для своей команды список странностей.

Когда внутригрупповая проверка домашнего задания подходит к концу, одна тройка (или пара) объединяется с другой. И они знакомят друг друга со своим общим списком странностей. Затем сообща выбирают из всех найденных в двух командах ТРИ (и только три!) *самые-самые* странности (а по какому параметру, решают тоже сообща: простых ли, сложных, непонятных или смешных). Чтобы о своём совместном решении сообщить уже всем (во фронтальной мизансцене).

Поясним, что при такой театрально-герменевтической режиссуре к моменту объявления ведущим фронтальной беседы (обычно происходящей в полукруге, традиционном для театральных занятий) все участники будут порядком разогреты неформально-деловыми разговорами в своих малых группах. Поэтому интерактивные углубления высказываемых вариантов смысловых обобщений, пониманий, прочтений и интерпретаций не заставят себя ждать.

В таком случае очень может быть, что ведущему ничего не придётся добавлять к прозвучавшему. Это в том случае, если обсуждение *самых-самых* приведёт к появлению потока смысловых *обобщений, пониманий и прочтений* у обучаемых. Главное не переборщить, то есть после их собственного бурного и заинтересованного обсуждения ведущему не нужно обучаемых перегружать информацией, которая была им заготовлена дома.

Но ситуация может сложиться и по-другому. Если ведущий увидит необходимость связать некоторые из прозвучавших позиций, оказавшихся разрозненными или иллюзорно несущественными, то он может организовать чтение и обсуждение *рабочих ПАЗЛОВ для нуждающихся в подсказках или для развития научно-практического интереса и профессиональной компетентности у желающих*.

Для этого каждый участник из стопки перемешанных пазлов (объёмом не более 1,5 тыс. знаков с пробелами) своей рукой вытаскивает случайный пазл, объединяется с кем-то из соседей и, уединившись, помогает напарнику подготовить комментарий к своему пазлу. А тот в свою очередь подготавливает его комментировать свой случайный пазл. После чего во фронтальной мизансцене трое (и только трое!) *из желающих* знакомят присутствующих с подготовленным в паре комментированием случайно доставшегося пазла. В завершение такого подчёркнуто фрагментарного обсуждения ведущий общается желающим ссылкой на сайт, где размещены тексты всех пазлов или текст самой исходной статьи, опубликованной в журнале.

На этом, уважаемые читатели, завершается наше ознакомительное путешествие за кулисы театрально-герменевтических технологий УРОКОВ ЧТЕНИЯ для студентов вузов, колледжей и учащихся педклассов. Чтобы благодаря личному проживанию эффекта деконструкции — авангардного и перспективного направления в современной лингвистике — открывать для себя пространство смысловых следов множественных *различий, отсылок, стираний и отсутствий*, раскрывающих в их сознании *забытые* этимологии, *невяные* метафоры и неожиданные сходства значений. Которые то и дело порождают у обучаемых «диалоги неравнодушия». И с преподавателем, и между собой. А главное — со своим *внутренним* собеседником и (или) даже с *воображаемым* автором по поводу содержания его научно-методической работы.

In modern pedagogical activity, it is necessary to return the “living language”. The combination of hermeneutic procedures with the “method of simple physical actions” (Stanislavsky) is aimed at this. As a result, students get acquainted with the effects of linguistic “deconstruction” (Derrida) in an accessible form, which reveals the semantic traces of multiple linguistic differences, references and absences. It gives a rise to “dialogues of indifference” among students with a teacher, among themselves, and most importantly — with their inner interlocutor, or even with an imaginary author about the deep content of his scientific and methodological work. So it becomes the guarantor of the informal development of the studied specialty.

Keywords: hermeneutics, procedures, the art of understanding, theatrical pedagogy, drama hermeneutics, deformed text, complex text, small group work, oddities, socio-game pedagogy, text deconstruction, motor activity, scene change, interactivity, educational technologies.

Список литературы

1. Автономова Н. С. Философский язык Жака Деррида / Н. С. Автономова. — М., 2011. — 510 с.
2. Букатов В. М. Драмогерменевтика: основные положения, методические ориентиры и образовательная практика // Эстетика и герменевтика : сборник к 60-летию кафедры эстетики МГУ / отв. ред. Е. А. Кондратьев. — М., 2022. — С. 107–112.
3. Букатов В. М. О поучительном противостоянии НИИ дошкольного воспитания АПН СССР концепции подготовки детей к школе: по материалам доклада, в 1989 году представленного Е. Е. Шулешко в президиум АПН СССР для обсуждения на открытом заседании [Электронный ресурс] / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2022. — № 2 (65). — С. 5–22. — Режим доступа: <https://www.openlesson.ru/?p=27770> (дата обращения: 20.03.2023).
4. Букатов В. М. О таблице-бабочке социо-игрового стиля обучения и драмогерменевтической повседневности. Нескучные уроки: обстоятельное изложение социо-игровых технологий обучения школьников : пособие для учителей физики, математики, географии, биологии и химии / В. Букатов, А. Ершова. — СПб., 2013. — С. 198–241.
5. Букатов В. М. Парадоксы плодородия, или О «трех китах» социо-игровых технологий [Электронный ресурс] / В. М. Букатов. — Режим доступа: <https://www.openlesson.ru/?p=691> (дата обращения: 20.03.2023).
6. Букатов В. М. УРОКИ ЧТЕНИЯ профессионально-методической литературы: от «Принцессы на горошине» Андерсена к редакторским огрехам в учебно-методическом издании *(читательский тренинг для бакалавров, магистрантов и студентов педагогических вузов и колледжей)* [Электронный ресурс] / В. М. Букатов // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2022. — № 3 (66). — С. 69–88. — DOI: 10.51944/20722516_2022_3_69

7. Возвращение к таланту: Педагогам о социо-игровом стиле работы / А. Ершова, В. Букатов. — Красноярск, 1999. — 223 с.
8. Григорович Л. А. Особенности временной перспективы и стрессоустойчивости современных студентов / Л. А. Григорович, Е. Б. Качалина, С. С. Григорович // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2020. — № 3. — С. 103–112.
9. Неспешный рассказ доктора пед. наук В. М. Букатова о премудростях проведения мастер-класса для студентов, учителей, социальных работников и психологов с попутными методическими комментариями, разъяснениями и рекомендациями [Электронный ресурс] / В. М. Букатов ; фоторепортаж А. В. Ваганова. — Режим доступа: https://www.openlesson.ru/?page_id=10818 (дата обращения: 20.03.2023).
10. Режиссура урока, общения и поведения учителя / А. П. Ершова, В. М. Букатов. — 5-е изд., доп. — СПб.: Образовательные проекты, 2021. — 408 с.
11. Современная западная философия: энциклопедический словарь / Ин-т философии ; под ред. О. Хеффе, В. С. Малахова, В. П. Филатова. — М.: Культурная революция, 2009. — 392 с.
12. Шулешко Е. Е. Понимание грамотности. Книга первая: Условия успеха / под ред. А. Русакова. — СПб., 2011. — 288 с.

References

1. Avtonomova N. S. Filosofskii yazyk Zhaka Derrida / N. S. Avtonomova. — Moskva, 2011. — 510 s.
2. Bukatov V. M. Dramogermeneytika: osnovnye polozheniya, metodicheskie orientiry i obrazovatel'naya praktika // Estetika i germeneytika : sbornik k 60-letiyu kafedry estetiki MGU / otv. red. E. A. Kondrat'ev. — Moskva, 2022. — S. 107–112.
3. Bukatov V. M. O pouchitel'nom protivostoyanii NII doskol'nogo vospitaniya APN SSSR kontseptsii podgotovki detei k shkole: po materialam doklada, v 1989 godu predstavlenogo E. E. Shuleshko v prezidium APN SSSR dlya obsuzhdeniya na otkrytom zasedanii [Elektronnyi resurs] / V. M. Bukatov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2022. — № 2 (65). — S. 5–22. — Rezhim dostupa: <https://www.openlesson.ru/?p=27770> (data obrashcheniya: 20.03.2023).
4. Bukatov V. M. O tablitse-babochke sotsio-igrovogo stilya obucheniya i dramogermeneyticheskoi povsednevnosti. Neskuchnye uroki: obstoyatel'noe izlozhenie sotsio-igrovyykh tekhnologii obucheniya shkol'nikov : posobie dlya uchitelei fiziki, matematiki, geografii, biologii i khimii / V. Bukatov, A. Ershova. — Sankt-Peterburg, 2013. — S. 198–241.
5. Bukatov V. M. Paradoksy plodorodiya, ili O «trekh kitakh» sotsio-igrovyykh tekhnologii [Elektronnyi resurs] / V. M. Bukatov. — Rezhim dostupa: <https://www.openlesson.ru/?p=691> (data obrashcheniya: 20.03.2023).
6. Bukatov V. M. UROKI ChTENIYa professional'no-metodicheskoi literatury: ot «Printsessy na goroshine» Andersena k redaktorskim otrekham v uchebno-metodicheskom izdании (chitatel'skii trening dlya bakalavrov, magistrantov i studentov pedagogicheskikh vuzov i kolledzhei) [Elektronnyi resurs] / V. M. Bukatov // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2022. — № 3 (66). — S. 69–88. — DOI: 10.51944/20722516_2022_3_69
7. Vozvrashchenie k talantu: Pedagogam o sotsio-igrovom stile raboty / A. Ershova, V. Bukatov. — Krasnoyarsk, 1999. — 223 s.
8. Grigorovich L. A. Osobennosti vremennoi perspektivy i stressoustoichivosti sovremennykh studentov / L. A. Grigorovich, E. B. Kachalina, S. S. Grigorovich // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2020. — № 3. — С. 103–112.
9. Nespeshnyi rasskaz doktora ped. nauk V. M. Bukatova o premudrostyakh provedeniya master-klassa dlya studentov, uchitelei, sotsial'nykh rabotnikov i psikhologov s poputnymi metodicheskimi kommentariyami, raz'yasneniyami i rekomendatsiyami [Elektronnyi resurs] / V. M. Bukatov ; fotoreportazh A. V. Vaganova. — Rezhim dostupa: https://www.openlesson.ru/?page_id=10818 (data obrashcheniya: 20.03.2023).

10. Rezhissura uroka, obshcheniya i povedeniya uchitelya / A. P. Ershova, V. M. Bukatov. — 5-e izd., dop. — Sankt-Peterburg : Obrazovatel'nye proekty, 2021. — 408 s.

11. Sovremennaya zapadnaya filosofiya: entsiklopedicheskii slovar' / In-t filosofii ; pod red. O. Kheffe, V. S. Malakhova, V. P. Filatova. — Moskva : Kul'turnaya revolyutsiya, 2009. — 392 s.

12. *Shuleshko E. E.* Ponimanie gramotnosti. Kniga pervaya: Usloviya uspekha / pod red. A. Rusakova. — Sankt-Peterburg, 2011. — 288 s.

УДК 373.24

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_129

EDN: WBFYHA

Ван Юань

аспирантка кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Т. И. Бакланова

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», заведующая кафедрой музыкального и этнокультурного образования Института развития образовательных технологий

Подготовка студентов — будущих воспитателей китайских детских садов к развитию музыкальности детей с помощью народных музыкальных инструментов

Wang Yuan

Ph. D. Student of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin, Moscow Pedagogical State University

T. I. Baklanova

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Moscow Pedagogical State University, Head of the Department of Music and Ethno-Cultural Education of the Institute for the Development of Educational Technologies

Preparing Students — Future Teachers of Chinese Kindergartens for the Development of Children's Musicality with the Help of Folk Musical Instruments

Цель статьи — обосновать важную роль народных музыкальных инструментов в китайском дошкольном музыкальном образовании, а также необходимость подготовки студентов — будущих воспитателей детских садов в Китае к использованию китайских народных музыкальных инструментов в приобщении дошкольников к китайской народной музыке. На основе анализа и обобщения теоретических и научно-методических источников, а также российского опыта раскрывается потенциал раннего обучения детей элементарному музицированию на простых китайских народных музыкальных инструментах в развитии их музыкальности.

Ключевые слова: дошкольное образование, музыкальное образование, элементарное музицирование, народные музыкальные инструменты, музыкальность, музыкальные способности, подготовка воспитателей детских садов.

Постановка проблемы

Подготовка студентов – будущих воспитателей детских садов в Китайской Народной Республике (КНР) к развитию музыкальности детей с помощью китайских народных музыкальных инструментов является *актуальной* научно-практической проблемой. В современной китайской образовательной политике большое внимание уделено музыкальному образованию детей на основе национальных традиций. Однако на занятиях музыкой в детских садах используются, как правило, музыкальные инструменты К. Орфа (металлофоны, треугольники, бубны, маракасы и др.). Китайским народным музыкальным инструментам уделяется недостаточное внимание. В настоящее время будущих воспитателей в КНР обучают вокалу [3], но недостаточно готовят к применению на занятиях с детьми народных китайских музыкальных инструментов. В статье эта проблема рассмотрена на уровне ее постановки.

Научные предпосылки решения проблемы

Китайским народным музыкальным инструментам посвящено немало научных работ. Среди них публикации китайских ученых Ван Цзунминя, Ван Чжэнья, Гань Таоя, Гао Хоуяня, И Цииня и других, а также работы российских авторов Е. В. Виноградовой, А. Н. Желоховцева, Г. М. Шнеерсона и других. На них опирается Лю Гэ в своей кандидатской диссертации «Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая» [8]. Но его исследование выполнено на материалах общеобразовательных школ, а не дошкольных учреждений. Согласно исследованию Лю Гэ, все китайские народные инструменты делятся в зависимости от материалов, из которых они изготовлены, на цзинь (металл), ши (камни), ту (глина), му (дерево), гэ (кожа), сы (шелк), пао (тыква-горлянка), чжу (бамбук). В зависимости от способа звукоизвлечения выделяют чуй (духовые), ла (смычковые), тань (щипковые), да (ударные) музыкальные инструменты. По мнению Лю Гэ, для общего музыкального образования наиболее подходят дицзы, сона, сяо, шэн (духовые), гуцгшг, гучжен, пипа, саньсянь (щипковые), эрху, цзинху, баньху, чжуйху, матоуцинь (смычковые), разновидности бань, гу, бо, ло (ударные). При этом наиболее простыми для освоения начинающими музыкантами являются ударные музыкальные инструменты, а также дицзы (китайская флейта), сона («заморская флейта», духовой музыкальный инструмент, напоминающий дудку), сяо (древняя традиционная китайская бамбуковая флейта продольного типа), пипа (старинный струнный китайский музыкальный инструмент грушевидной формы), эрху (старинный

китайский смычковый музыкальный инструмент с двумя металлическими струнами), чжуйху (струнный музыкальный инструмент, для игры на котором не нужен смычок, так как к его грифу, на котором нет ладов, струны прижимаются пальцами).

Ведущие российские специалисты в области дошкольного образования (Комарова Т. С., Лазарева М. В., Новикова Г. П. и др.) подчеркивают значение и большие потенциальные возможности изобразительной, художественно-речевой, музыкальной и игровой деятельности в эстетическом воспитании и развитии детей дошкольного возраста. Большое значение инструментальному музицированию отведено в работах известных российских специалистов дошкольного музыкального воспитания: Н. А. Ветлугиной, Э. П. Костиной, О. П. Радыновой, а также в трудах исследователей общего и профессионального педагогического музыкального образования: Э. Б. Абдуллина, Ю. Б. Алиева, Л. А. Безбородовой, Е. В. Николаевой и др.

Анализ российских научно-методических источников показал, что в дошкольных учреждениях России используются разнообразные народные музыкальные инструменты. Среди них есть похожие на китайские русские народные трещотки, колокольчики, бубенцы. Дети играют также на глиняных свистульках, дудочках, игрушечных гармошках и гусях. В некоторых детских садах создаются детские шумовые оркестры и ансамбли русских народных инструментов, в которые входят балалайки, гармоники и другие музыкальные инструменты. Методика работы с такими ансамблями разработана в кандидатской диссертации С. А. Ермоловой, выполненной под научным руководством Т. И. Баклановой [5]. Приобщение детей к народным музыкальным инструментам является важной частью экспериментальных моделей дошкольного этнохудожественного образования в России [9], средством развития музыкальности дошкольников.

Известный российский специалист в области дошкольного музыкального образования Э. П. Костина рассматривает музыкальность как комплекс музыкальных способностей, в который входят эмоциональная отзывчивость на музыку, мелодический слух, тембровый слух, динамический слух, чувство ритма, музыкальное мышление и воображение, музыкальная память [7, с. 144]. В музыкальной психологии музыкальность предстает как сложный психический процесс высшей нервной деятельности, осуществляемый смежной деятельностью коры больших полушарий и подкорковых образований.

Элементарное музицирование на русских народных инструментах занимает важное место в нескольких российских программах, учебниках и учебно-методических пособиях для дошкольного музыкального образования и будущих воспитателей детских садов [2; 4; 6; 10]. Например, программа «Музыкальный мир» основана на интеграции обучения детей пению и элементарному музицированию на детских и простых русских народных музыкальных инструментах (ложках, трещотках, бубенцах, свистульках, свирелях, куклях, детских гусях, игрушечных балалайке и гармонике). Изображения

русских и китайских народных музыкальных инструментов включены в пособие «Музыкальный мир» для детей 5–7 лет [1]. Таким образом, в настоящее время в трудах российских и китайских педагогов-музыкантов созданы предпосылки для решения выдвинутой проблемы.

Гипотеза исследования заключается в следующих предположениях: использование воспитателями детских садов китайских народных музыкальных инструментов будет способствовать развитию музыкальности дошкольников; педагогическим условием использования воспитателями китайских народных музыкальных инструментов является включение в их профессиональную подготовку, наряду с вокалом, методики применения таких инструментов на занятиях с дошкольниками.

В процессе исследования используются **методы** анализа литературы и педагогического опыта, наблюдение, опытно-экспериментальная работа.

Обобщение **результатов** анализа литературы и педагогического опыта привело нас к идее о том, что для обучения детей элементарному музицированию в детских садах наиболее приемлемы простые китайские флейты и ударные музыкальные инструменты. Из них звук извлекается путем ударов, встряхивания или кручения. В Китае это разнообразные традиционные барабанчики, колокольчики, трещотки, деревянные фигурки животных (например, льва или тигра), звуки из которых извлекаются ударами деревянных палочек либо проведением деревянными палочками по ребристым поверхностям. Такие музыкальные инструменты можно использовать для развития у детей чувства ритма.

Развитие музыкальности как комплекса музыкальных способностей в процессе элементарного музицирования на народных музыкальных инструментах происходит комплексно. Когда дошкольник играет какую-либо мелодию, то он одновременно воспроизводит и воспринимает ритмическую структуру, высотные соотношения звуков, ладовую функцию, тембровую окраску, регистр и темп музыки.

В китайской музыкальной педагогике первостепенное значение придается формированию у дошкольников *чувства ритма, динамического и звуковысотного (мелодического) слуха*. Образно говоря, если точность звуковысотной, ритмической пульсации есть «сердце музыки», то динамическое богатство, нюансы — «душа музыки», что в целом является категорией высокой художественности. Способность к правильному восприятию и воспроизведению звуковысотных соотношений лежит в основе способности к музыкальному слуховому представлению, мышлению и воображению. Уровень развития звуковысотного слуха в определенной степени связан как с внутренним ощущением мелодического развития, так и с воспроизведением мелодии голосом. Для детей, не умеющих верно интонировать мелодии песен, игра на простейших мелодических инструментах становится лучшим способом развития координации между слухом и голосом. При пении детьми в сопровождении струнного или духового музыкального инструмента, испол-

няющего мелодию песни, они прислушиваются к его звучанию, стараются точнее петь каждую ноту. Таким образом развивается музыкальный слух, а также координация слуха и голоса.

При совместном инструментальном музицировании особенно важно выработать у детей чувство динамического ансамбля, динамической подвижности в мелодии, фразе, музыкальном произведении.

Еще один аспект музыкальности — *чувство темпа*. Его можно развивать у дошкольников, используя чрезвычайно богатые возможности агогики как средства музыкальной выразительности. Тесная связь различных темпов с характером исполнения музыкального произведения особенно ярко может проявиться при игре на простейших музыкальных инструментах, в индивидуальных и ансамблевых инструментальных импровизациях.

На формирование темповой выразительности исполнения, чувства темпа (как и на другие компоненты развивающегося музыкального слуха учащихся) влияет важный фактор музыкального развития детей — *эмоциональность*. Именно поэтому воспитание эмоциональной отзывчивости должно проходить красной нитью через все формы музыкальной работы с детьми и, в частности, обучение игре на элементарных ритмических и звуковысотных народных музыкальных инструментах.

Необходимо подчеркнуть, что, обучая игре на инструментах, уже с первых занятий можно давать детям художественно-поисковые задания и активно формировать музыкально-творческое мышление.

Раннее обучение детей элементарному музицированию ценно еще и тем, что способствует развитию мелкой моторики дошкольников. Известно, что в дошкольном возрасте тактильные анализаторы особенно чувствительны, а это значит, что качество звука (например, при игре на простой китайской флейте), зависящее не только от способа подачи воздушной струи в инструмент, но и от правильности расположения пальцев на отверстиях инструмента, может быть достаточно высоким. В результате развития ребенка при направленном обучении его мелкая моторика становится неизмеримо тоньше и богаче, благоприятно влияя на его психику.

Заключение

Китайская музыкальная педагогика впитывает все самое ценное, что человечество сохранило, отобрало, донесло до нашего времени, все наиболее самобытное, талантливое в музыкальном искусстве и в музыкальной педагогике. Необходимо использовать отечественный и зарубежный опыт и методики дошкольного музыкального образования на основе национальных традиций в подготовке студентов — будущих воспитателей китайских детских садов.

Воспитатели детских садов в КНР должны быть подготовлены к тому, чтобы знакомить дошкольников с внешним видом китайских народных му-

зыкальных инструментов, демонстрировать их звучание самостоятельно, играя на них, либо показывая музыкальные аудио- или видеозаписи. Например, воспитатели могут демонстрировать детям фильм «Xiaoluohao», в котором показана игра на гучжене (инструмент из семейства китайских цитр). Воспитатели должны также уметь рассказывать детям о том, какую роль играли эти инструменты в старинных китайских праздниках, в повседневной жизни людей, как они сопровождали пение, танцы, религиозные церемонии и какую роль играют в современной музыкальной культуре Китая, например, в традиционном фестивале брызг воды, где звучат национальные музыкальные инструменты народностей дай и саньсяне. Развитие интереса детей к изучению народных музыкальных инструментов в контексте этнокультурных традиций будет формировать у них чувство гордости за традиционную культуру. Важно также подготовить воспитателей к использованию театрализованных методов обучения детей игре на китайских народных инструментах, к включению игры на них в театрализованные представления, которые проходят в праздничные дни в детских садах.

Если воспитатели владеют игрой на одном или нескольких таких инструментах, они могут аккомпанировать на них пению детей или собственному. Особенно важно подготовить студентов — будущих воспитателей детских садов к обучению дошкольников элементарному музицированию на китайских народных музыкальных инструментах, способствующему развитию их музыкальности.

The purpose of the article is to substantiate the important role of folk musical instruments in Chinese preschool musical education, as well as the need to prepare students — future kindergarten teachers in China, to use Chinese folk musical instruments in introducing preschoolers to Chinese folk music. Based on the analysis and generalization of theoretical and scientific-methodical sources, as well as Russian experience, the article reveals the potential of early education of children in elementary music playing on simple Chinese folk musical instruments in the development of their musicality.

Keywords: preschool education, musical education, elementary music making, folk musical instruments, musicality, musical abilities, training of kindergarten teachers.

Список литературы

1. *Бакланова Т. И.* Музыкальный мир. Пособие для детей 5–7 лет : в 2 ч. Ч. 1. ФГОС / Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова. — М. : Вентана-Граф, 2015. — 64 с.
2. *Бакланова Т. И.* Музыкальный мир: Программа. Содержание занятий с детьми 3–7 лет. Методические рекомендации. ФГОС / Т. И. Бакланова, Г. П. Новикова. — М. : Вентана-Граф, 2011. — 240 с.
3. *Ван Юань.* Исследование проблемы формирования вокально-педагогических компетенций воспитателей китайских детских садов / Ван Юань // Материалы международного научного форума обучающихся «Молодежь в науке и творчестве». Сб. матер. междунар. науч. форума обучающихся. — В 5 ч. Ч. 2. — Гжель : Гжельский государственный университет, 2022. — С. 28–29.
4. *Ермолова С. А.* Русские народные музыкальные инструменты / С. А. Ермолова // Народное художественное творчество : сб. программ / науч. ред. Т. И. Бакланова. — М. : МГУК, 2002. — С. 101–174.

5. *Ермолова С. А.* Социальная адаптация детей на материале русской народной инструментальной музыки : дис. ... канд. пед. наук / С. А. Ермолова. — М., 1996. — 244 с.
6. *Костина Э. П.* Камертон: Программа музыкального образования детей раннего и дошкольного возраста : пособие / Э. П. Костина. — М. : Линка-Пресс, 2008. — 317 с.
7. *Костина Э. П.* Управление качеством музыкального образования дошкольников на основе комплексного педагогического мониторинга : монография / Э. П. Костина. — Н. Новгород : Дятловы горы, 2012. — 424 с.
8. *Лю Гэ.* Традиционные инструменты в общем музыкальном воспитании современного Китая : дис. ... канд. пед. наук / Лю Гэ. — СПб., 2012. — 199 с.
9. Народная художественная культура в дошкольных учреждениях : учеб.-метод. пособие для студентов / науч. ред. Т. И. Бакланова. — М. : МГУКИ, 2005. — 296 с.
10. *Радынова О. П.* Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста : учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. — Дубна : Феникс+, 2011. — 352 с.

References

1. *Baklanova T. I.* Muzykal'nyi mir. Posobie dlya detei 5–7 let : v 2 ch. Ch. 1. FGOS / T. I. Baklanova, G. P. Novikova. — Moskva : Ventana-Graf, 2015. — 64 s.
2. *Baklanova T. I.* Muzykal'nyi mir: Programma. Soderzhanie zanyatii s det'mi 3–7 let. Metodicheskie rekomendatsii. FGOS / T. I. Baklanova, G. P. Novikova. — Moskva : Ventana-Graf, 2011. — 240 s.
3. *Van Yuan'.* Issledovanie problemy formirovaniya vokal'no-pedagogicheskikh kompetent-sii vospitatelei kitaiskikh detskikh sadov / Van Yuan' // Materialy mezhdunarodnogo nauchnogo foruma obuchayushchikhsya «Molodezh' v nauke i tvorchestve». Sb. mater. mezhdunar. nauchn. foruma obuchayushchikhsya. — V 5 ch. Ch. 2. — Gzhel' : Gzhel'skii gosudarstvennyi universitet, 2022. — S. 8–29.
4. *Ermolova S. A.* Russkie narodnye muzykal'nye instrumenty / S. A. Ermolova // Narodnoe khudozhestvennoe tvorchestvo : sb. programm / nauch. red. T. I. Baklanova. — Moskva : MGUK, 2002. — S. 101–174.
5. *Ermolova S. A.* Sotsial'naya adaptatsiya detei na materiale russkoi narodnoi instrumental'noi muzyki : dis. ... kand. ped. nauk / S. A. Ermolova. — Moskva, 1996. — 244 s.
6. *Kostina E. P.* Kamerton: Programma muzykal'nogo obrazovaniya detei rannego i doshkol'nogo vozrasta : posobie / E. P. Kostina. — Moskva : Linka-Press, 2008. — 317 s.
7. *Kostina E. P.* Upravlenie kachestvom muzykal'nogo obrazovaniya doshkol'nikov na osnove kompleksnogo pedagogicheskogo monitoringa : monografiya / E. P. Kostina. — Nizhnii Novgorod : Dyatlovy gory, 2012. — 424 s.
8. *Lyu Ge.* Traditsionnye instrumenty v obshchem muzykal'nom vospitanii sovremennogo Kitaya : dis. ... kand. ped. nauk / Lyu Ge. — Sankt-Peterburg, 2012. — 199 s.
9. Narodnaya khudozhestvennaya kul'tura v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh : учеб.-метод. пособие для студентов / науч. ред. Т. И. Бакланова. — Москва : МГУКИ, 2005. — 296 с.
10. *Radynova O. P.* Teoriya i metodika muzykal'nogo vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta : учебник для студ. высш. учеб. заведений / О. П. Радынова, Л. Н. Комиссарова. — Дубна : Феникс+, 2011. — 352 с.

УДК 378.1

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_136

EDN: WDBOMK

И. Э. Вильданов

кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»

Р. С. Сафин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»

Научно-образовательные центры как основа реализации экосистемного подхода в техническом вузе

I. E. Vildanov

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Vice-Rector for Educational Activities of the Kazan State University of Architecture and Civil Engineering

R. S. Safin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Professional Education, Pedagogy and Sociology of the Kazan State University of Architecture and Civil Engineering

Scientific and Educational Centers as the Basis for the Implementation of the Ecosystem Approach in a Technical University

Социально-экономические изменения в народном хозяйстве страны затрагивают и систему образования. Вслед за изменениями в экономике происходит трансформация в системе образования: внедряются новые подходы в организацию, содержание образовательного процесса и управление им. Одним из успешных новшеств было применение кластерного подхода. Однако пандемия внесла существенные изменения в образовательный процесс. Дистанционное, смешанное обучение, цифровизация расширили возможности получения образования. Появились многочисленные образовательные организации (курсы, школы, центры знаний и т. д.). Они востребованы обучающимися. В состав образовательных кластеров они не вошли, да и не хотят этого. Значит, необходимы новые формы управления образовательным процессом, например, экосистемный подход в образовании. Образовательные экосистемы позволяют обучающимся постоянно обновлять свои знания, осваивать новые компетенции в течение всей жизни, тем самым создают экосистему человека.

Ключевые слова: высшее образование, экосистемный подход, научно-образовательный центр, экосистема центров, экосистема образования.

Введение

Государство, экономика, система образования и все общество озабочены инновационным развитием высокотехнологичных отраслей. Для решения данной проблемы в 2000-е годы в экономике был реализован кластерный под-

ход. Отраслевые кластеры, технологические промышленные группы были образованы по инициативе «сверху» во всех регионах России. В Республике Татарстан (РТ) в состав отраслевых кластеров были введены ведущие вузы республики, таким образом, возникли научно-образовательные кластеры. По мнению создателей, кластеризация должна была привести к эффективной кооперации систем производства и образования, которая должна была обеспечить подготовку компетентных, высококвалифицированных рабочих, специалистов среднего звена и инженеров [12].

Отраслевой строительный образовательный кластер был создан на базе Казанского государственного архитектурно-строительного университета. В состав кластера вошли шесть образовательных организаций среднего профессионального и начального профессионального образования. Было установлено активное сотрудничество с министерствами строительства, архитектуры и ЖКХ РТ и министерством транспорта и дорожного строительства РТ. Образовательный кластер за десятилетие позволил организовать непрерывное профессиональное образование в республике. Гибкое содержание профессиональной подготовки, гибкие организационные формы обучения позволили получать новое качество образования.

Интеграция систем образования и производства в научно-образовательном кластере обеспечила реализацию целостной системы многоуровневого образования [12; 13; 17].

Создание строительного научно-образовательного кластера позволило реализовать в образовательном процессе принципы преемственности, повысить качество профессиональной подготовки, сократить время адаптации выпускника на производстве, реализовать частно-государственное партнерство предприятий строительного бизнеса с образовательными организациями в составе кластера, обеспечить целостное социальное, физическое, духовное, интеллектуальное развитие личности [18].

Внедрение кластерного подхода позволило повысить конкурентоспособность всех участников, достигнуть качественно нового уровня внедрения инновационных и наукоемких технологий, подготовить специалистов, способных внедрить инновации в деятельность строительных организаций различных форм собственности.

Структурой управления образовательного кластера определен координационный совет, определяющий методы взаимодействия участников. Совет также планирует разделение ролей между участниками и определение ответственности за принятие решений.

К недостаткам кластерного подхода можно отнести отсутствие его нормативно-правовой защиты для проведения лицензирования, аттестации и аккредитации реализуемых образовательных программ. На должном уровне не проведена методическая организационная работа в кластерах для полного раскрытия их преимуществ перед традиционными подходами к организации технического образования.

Расширен спектр рыночного предложения образовательных услуг. Появились многочисленные образовательные организации (курсы, офлайн-школы, например, школы-skillbox, центры знаний и т. д.), не всегда имеющие лицензии на ведение обучающей деятельности. Тем не менее они востребованы, так как обеспечивают альтернативу выбора обучающимся. В состав образовательных кластеров они не вошли, да и не хотят этого. Появилась потребность в новых формах управления образовательным процессом. Таким образом, можно утверждать, что кластеризация явилась базисом системы непрерывного образования в России. Кластерный подход способствовал развитию методологического подхода экосистемного, обеспечивающего максимальную производительность и круговорот ресурсов участников кластерного взаимодействия в регионах [3].

М. А. Боровская и соавт. [4] утверждают, что экосистемный подход позволяет не только аккумулировать большие ресурсы, но и обоснованно выбирать объекты вложения средств, обеспечивая текущие потребности науки и образования для будущего развития университетов.

Существование кластера и его эффективность зависят от реализации «комфортной экосистемы, в которой будет функционировать как сам кластер, так и отдельные его участники, а также обучающиеся, учителя и научно-педагогические работники» [3, с. 29].

Новизной работы является установление эволюции кластерного подхода в экосистемный в высшем техническом образовании, выявление закономерности взаимовлияния участников экосистемы на формирование практико-ориентированных компетенций как у обучающихся, так и преподавателей, что подтверждено успешным участием в строительном чемпионате России как первых, так и вторых субъектов образовательного процесса.

Цель исследования — изучение кластерного и экосистемного подходов как основы организации высшего технического образования в научно-образовательных центрах как факторов формирования практико-ориентированных компетенций у обучающихся.

Методы и методология исследования

Исследование основано на применении методологии системного, кластерного и экосистемного подходов. Применялись методы сравнительного анализа, обобщения научной литературы по кластерным и экосистемным образовательным системам.

Результаты исследования

Проведенный анализ позволяет утверждать, что кластерный подход естественным образом эволюционировался в экосистемный.

Как отмечает Е. А. Максимова, в условиях смены технологических укладов, которая наблюдается сейчас, происходит эволюция методологических подходов, цели, содержания, профессионального образования [15].

Факторы, способствующие формированию образовательных экосистем, представлены в работе на основе анализа научных публикаций [11]. Цифровизация образования и онлайн-обучение, формирование инновационной внедренческой среды вуза являются основными [11].

Отличительной чертой экосистемы образования от образовательного кластера является ее более сложное и совершенное организационное устройство. Ядром экосистемы, как и в кластере, выступает вуз, имеющий сетевые взаимосвязи и партнерские отношения как с внешними, так и с внутренними субъектами образовательной экосистемы [5; 11]. Если в образовательном кластере преобладает внутриотраслевое сотрудничество на основе общих потребностей и конкретных ресурсов, то в образовательной экосистеме — динамическое взаимодействие из разных отраслей.

Вопросы создания, развития, принципы формирования экосистемы предпринимательских вузов рассмотрены Т. В. Горячевой [8], особенности образовательных экосистем и экосистем обучения исследованы в условиях высшей школы [20], среднего профессионального образования [19], в школьном образовании [1].

В экосистеме университета А. Г. Изотова и Е. С. Гаврилюк выделяют образовательную, предпринимательскую, инновационную и цифровую экосистемы (подсистемы) [10]. Ими описаны ключевые эффекты применения экосистемного подхода в образовательном, научно-исследовательском, инновационном, предпринимательском и организационно-управленческом процессах.

Окончательное научное определение понятия «образовательная экосистема» еще не произошло. Приведем некоторые имеющиеся в научных публикациях определения (табл. 1).

В публикациях отмечается, что в экосистемах технических университетов можно выделить такие системы (подсистемы), как учебная, воспитательная, исследовательская, социализирующая, экосистема кафедр, экосистема образовательных программ и т. д.

В техническом университете для интеграции учебной, научно-исследовательской, воспитательной и социализирующей сред проектируются и реализуются научно-образовательные центры (НОЦ), позволяющие осуществлять профессиональное наполнение образовательной среды за счет электронного и бумажного научно-методического обеспечения учебного процесса.

В НОЦ создана профессионально ориентированная образовательная среда, способствующая возможности выбора обучающимся своей траектории обучения. Это, как пишет В. А. Ясвин, позволяет формировать определенную личность в условиях особой образовательной среды и различных траекторий обучения [21]. Тогда можем говорить об экосистеме НОЦ. Экосистема НОЦ — это профессиональное, исследовательское, социальное, воспитательное, пространственно-предметное, цифровое окружение для формирования востребованных компетенций.

**Понятие «образовательная экосистема»
в педагогических исследованиях**

Автор	Определение
Богоудинова Р. З., Царева Е. Е.	«Для образования экосистема — это все структуры, связанные между собой, имеющие возможности и интерес в потреблении результатов профессиональной подготовки для реализации своих проектов развития» [2]
Ветчинова М. Н.	«Экосистемы обучения включают различные комбинации участников (школы, предприятия, общественные организации, а также образовательные учреждения и многие другие), создающие новые возможности для получения образования» [7]
Игропуло И. Ф., Шаповалов В. К.	«Под экосистемой социально-предпринимательского образования мы понимаем целостную совокупность структурно-функциональных компонентов (цель, содержание, технологии, субъекты, среда социально-предпринимательского образования), взаимосвязь между которыми определяется ориентацией на формирование и непрерывное обновление компетенций субъектов социального предпринимательства на основе ценностей их горизонтально-сетевое взаимодействие в открытой образовательной среде в контексте опережающего социально-инновационного развития локального и глобального общества» [9]
Изотова А. Г., Гаврилюк Е. С.	«Экосистема университета — это гибкая адаптивная система, в основе которой находится комплекс социально-экономических отношений, сформировавшихся между элементами университетской структуры и факторами внешней среды из различных сфер деятельности и имеющих взаимовыгодный характер» [10]
Лукша П. В.	«Образовательные экосистемы определяются как сети взаимосвязанных и разнотипных субъектов, участвующих в процессе обучения/воспитания/развития в течение всей жизни. Образовательные экосистемы объединяют учащихся и сообщества, стремясь к раскрытию их индивидуального и коллективного потенциала. Они разнообразны, динамичны и постоянно эволюционируют. (Конечная) цель образовательных экосистем — создание процветающего будущего для людей, сообщества и планеты» [14]
Махновец С. Н., Попова О. А.	«Под новой экосистемой образования будем понимать целостную многоуровневую самоорганизующуюся, саморегулирующуюся и саморазвивающуюся открытую систему, нацеленную на формирование целостного мировоззрения обучающихся, основанную на духовно-нравственных ценностях» [16]

Признаками экосистемы НОЦ, как и любых систем, будут целостность, открытость, делимость, наличие устойчивой связи между элементами, организация отношений со средой.

Целостность НОЦ представляет структурное единство составляющих элементов, находящихся в неразрывной связи (цель элементов, задачи, содержание, технологии обучения, практико-ориентированность и т. д.). Открытость проявляется в постоянном взаимодействии со всеми внутренними и внешними участниками НОЦ, способности воспринимать инновации извне (ответом будет изменение содержания обучения, управление исследовательской деятельностью студентов и др.). Делимость — это обучение в группах в соответствии с отраслью ЖКХ (отопление, вентиляция, газоснабжение, водоснабжение и водоотведение).

Особенность НОЦ — ориентированность на всех субъектов образования: школьников, обучающихся в колледжах и вузах, сотрудников фирм, работодателей. Таким образом, НОЦ выступает важным составляющим экосистемы образования технического вуза, в то же время и сам центр является экосистемой. Он свою среду использует в различных направлениях, таких как профориентация, обучение бакалавров, проведение научных исследований магистров, аспирантов и преподавателей, проведение семинаров по актуальным технологическим решениям в отрасли совместно с работодателями, проведение научных конференций по гуманитарным и техническим направлениям.

Образование в НОЦ должно базироваться на потребностях студентов, их запросах. В процесс обучения вовлекаются внешние субъекты: фирмы, учебные центры, различные курсы и школы, что способствует формированию востребованных компетенций.

Важно отметить, что для НОЦ характерна закономерность активного равноправного взаимодействия и взаимовлияния друг на друга множества различных участников (стейкхолдеров). Известно, что из выявленной закономерности можно указать принципы, организующие работу экосистемы НОЦ. Тогда деятельность экосистемы должна базироваться на следующих принципах: равное право пользования ресурсами всеми участниками экосистемы; децентрализация управления; учет влияния экосистемы НОЦ на экосистему университета и иные экосистемы; адаптивность экосистемы ко всем субъектам; создание центров новых знаний и компетенций; расширение взаимосвязей с заинтересованными школами, центрами, фондами, технопарками и т. д.

Цель экосистемы НОЦ — формирование и постоянное обновление компетенции у обучающихся в соответствии с текущими и перспективными запросами бизнес-экосистемы и иных акторов внутренней и внешней среды.

Условием проявления субъектности в экосистеме является постоянный интерес ее участников к достижению нового уровня знаний и профессио-

нальных компетенций в разных областях строительства и предпринимательства. Значит, субъектами могут выступать студенты, преподаватели, промышленные группы, фирмы, поддерживающие современный уровень техники и технологии в НОЦ.

Содержание образования проектируется также в соответствии с рекомендациями организаций, участников экосистемы. Например, фирма «КНАУФ» является не только разработчиком новых строительных материалов, изделий и конструкций, но и создателем технологий монтажа и строительства из разработанных материалов. Именно поэтому в процессе дополнительного обучения студенты осваивают современные технологии и новые компетенции по монтажу комплектных систем и далее оказываются субъектами, внедряющими этот опыт в строительной отрасли.

В подготовке специалистов в НОЦ используются технологии обучения, обеспечивающие профессиональное самоопределение, рост личностных качеств субъектов экосистем: дистанционные, цифровые, проблемные технологии обучения, тренинги, контекстное, концентрированное обучение, деловые игры, проектные методы и др. [21].

Достижение цели экосистемы НОЦ обеспечивается системной интеграцией информационно-образовательной среды в НОЦ.

Изучение экосистемы НОЦ начнем с определения ее участников, их интересов, взаимосвязей с внутренней и внешней средой. Схема функционирования экосистемы НОЦ представлена на рисунке. Его базовые характеристики приведены в таблице 2.

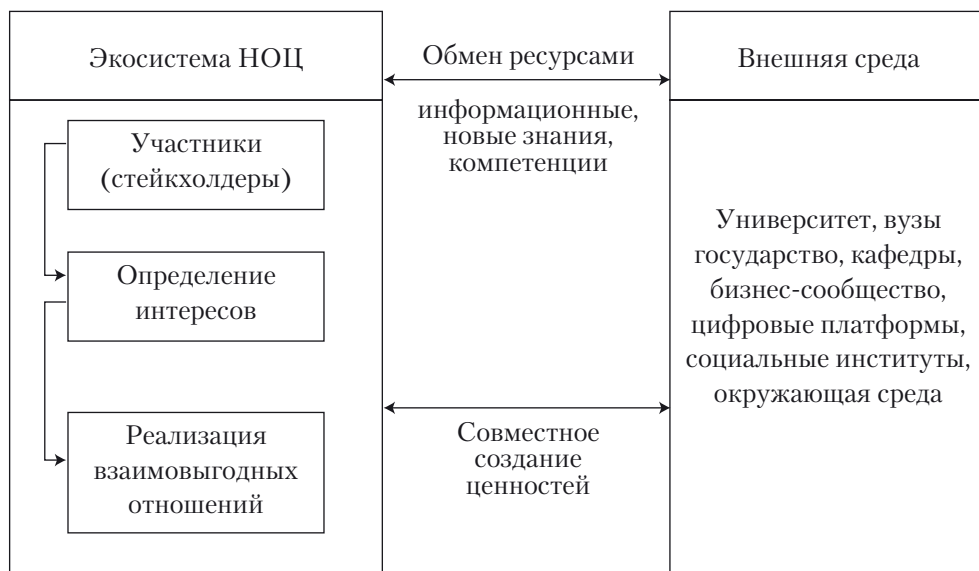


Рис. Схема функционирования экосистемы НОЦ

Базовые характеристики экосистемы научно-образовательного кластера

Наименование признака	Элементы признаков	Сущность признака
Участники экосистемы НОЦ и цели их взаимодействия	Университет; институты университета; кафедры; фирмы по выпуску, монтажу, эксплуатации инженерного оборудования зданий; управляющие компании ЖКХ и ТСЖ; проектные фирмы	Разнообразие участников, студентоцентрированность, взаимодействие, наставничество
Управление системой	Децентрализованное управление	Участие в управлении развитием, функционированием и эксплуатацией, реконструкцией экосистемы всех участников
Формы взаимодействия	Взаимодействие при проведении НИР, оснащении НОЦ, выполнении реальных курсовых и дипломных проектов, конференции	Обмен знаниями, информацией, компетенциями, оборудованием, вспомогательными материалами
Принципы взаимодействия	Синергия, обеспечение обучающихся дополнительными компетенциями, кооперация	Равное право пользования ресурсами всеми участниками экосистемы; децентрализация управления; учет влияния экосистемы НОЦ на экосистему университета и иные экосистемы; адаптивность экосистемы ко всем субъектам; создание центров новых знаний и компетенций; наставничество; расширение взаимосвязей с заинтересованными школами, центрами, фондами, технопарками и т. д.

Состояние, функционирование и развитие экосистемы НОЦ определяется целями, составом, характером взаимодействия и вкладом в образовательный и воспитательный процессы его участников. Структура НОЦ, его пространственно-предметное оснащение претерпевают изменения под влиянием разнообразных факторов внешней среды, изменений отраслевых технологий. Это определяет динамичность экосистемы, ее способность к самоопределению и саморегуляции через децентрализацию управления, изменения, взаимную поддержку участников, развитие и достижение адаптации друг к другу. Указанные признаки позволяют утверждать, что образовательную систему НОЦ можно отнести к сложным самоорганизующимся системам.

Заключение

В процессе исследования было выявлено, что концепция экосистем для российской практики не совсем новая. Она является эволюцией кластерного подхода. Разновидностью экосистем является экосистема научно-образовательных центров. Рассмотрены состав, структура экосистемы НОЦ.

Субъектов экосистемы можно рассматривать в качестве акторов внутренней и внешней среды. Внутреннюю среду представляют студенческие научные общества, сами студенты, волонтерские группы, преподаватели, управление научно-исследовательской деятельности, патентный отдел, кафедры и др. К внешней среде относятся остальные акторы, не входящие в структуру университета: государство, бизнес-сообщество, строительные университеты, различные образовательные платформы, лизинговые центры и т. д.

Экосистемный подход позволяет наращивать уровень формирования практико-ориентированных компетенций, научно-исследовательской деятельности как студентов, так и преподавателей. Такой результат получен благодаря активному вовлечению в учебный, исследовательский, воспитательный, социализирующий процесс экспертов, ведущих специалистов отрасли, представителей внешней среды экосистемы НОЦ. Об эффективности экосистемы НОЦ свидетельствует участие студентов, аспирантов и преподавателей в II Международном строительном чемпионате России.

Международный строительный чемпионат является уникальной платформой, на которой взаимодействуют представители бизнеса, власти, студенты, преподаватели, потенциальные работодатели и заказчики. Со временем она может превратиться в образовательную экосистему для строительной отрасли.

II Международный чемпионат профессионального мастерства в сфере промышленного строительства в 2022 году проходил в Казани по двум лигам: лига студентов и лига профессионалов. В каждой лиге конкурсанты соревновались в индивидуальном и командном зачетах. В соревнованиях приняли участие 750 человек из 26 стран мира, их профессиональное мастерство оценили 550 технических экспертов и жюри.

В индивидуальных номинациях: «Информационное моделирование», «Проектирование архитектурно-строительной части», «Проектирование технологической части» — три студента КГАСУ заняли первое место.

В командных номинациях: «Общестроительные работы», «Монтаж технологических труб», «Информационное моделирование и проектирование» — четыре студента были первыми, семь студентов заняли второе место. В чемпионате всего приняли участие 14 студентов КГАСУ.

Нами было отмечено, что экосистема НОЦ формирует новые компетенции не только у студентов, но и у аспирантов, преподавателей. Это позволило 26 преподавателям и аспирантам участвовать в чемпионате в качестве экспертов.

Socio-economic changes in the national economy of the country also affect the education system. Following the changes in the economy, there is a transformation in the education

system: new approaches are being introduced to the organization, content and management of the educational process. One of the successful innovations was the use of a cluster approach. However, the pandemic has brought significant changes to the educational process. Distance, blended learning, digitalization have expanded educational opportunities. Numerous educational organizations have emerged (courses, schools, knowledge centers, etc.). They are in demand by students. They are not included in the educational clusters, and they do not want to be. This means that new forms of educational process management are needed, for example, an ecosystem approach in education. Educational ecosystems allow students to constantly update their knowledge, master new competencies throughout their lives, thereby creating a human ecosystem.

Keywords: higher education, ecosystem approach, scientific and educational center, ecosystem of centers, education ecosystem.

Список литературы

1. Актуальные характеристики школьной образовательной экосистемы : информационный бюллетень / С. И. Заир-Бек, Т. А. Мерцалова, К. М. Анчиков ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М. : НИУ ВШЭ, 2021. — 44 с. — (Мониторинг экономики образования; № 7).
2. *Богоудинова Р. З.* Экосистемный подход в системе трансформации профессионального образования / Р. З. Богоудинова, Е. Е. Царева // Казанский педагогический журнал. — 2022. — № 6. — С. 50–57.
3. *Боровская М. А.* Совершенствование системы непрерывного образования: кластерный и экосистемный подходы / М. А. Боровская, М. А. Масыч, М. В. Паничкина // Гуманитарий Юга России. — 2020. — Т. 9, № 5. — С. 15–35.
4. *Боровская М. А.* Финансовые инструменты в экономических механизмах стратегического развития науки и образования: экосистемный подход / М. А. Боровская, А. Ю. Никитаева, М. Р. Бечвая, О. А. Черниченко // Финансы: теория и практика. — 2022. — Т. 26, № 2. — С. 5–24.
5. *Вильданов И. Э.* Педагогическая характеристика экосистемы технического университета / И. Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. — 2023. — № 1. — С. 60–71.
6. *Вильданов И. Э.* Разработка технологий открытого дистанционного образования в современных условиях в техническом вузе / И. Э. Вильданов // Казанский педагогический журнал. — 2020. — № 6 (143). — С. 64–69.
7. *Ветчинова М. Н.* Образовательная экосистема как парадигма образования в XXI в. / М. Н. Ветчинова // Историко-педагогический журнал. — 2022. — № 4. — С. 89–97.
8. *Горячева Т. В.* Принципы формирования экосистем предпринимательских вузов / Т. В. Горячева // Региональные вузы — драйверы пространственного развития России : матер. Всерос. с междунар. участием науч.-практ. конф., посвященной 90-летию Удмуртского государственного университета (Ижевск, 19 ноября 2021 г.). — Ижевск, 2021. — С. 242–250.
9. *Игропуло И. Ф.* Моделирование экосистемы социально ориентированного предпринимательского образования в университете / И. Ф. Игропуло, В. К. Шаповалов, М. М. Арутюнян // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. — 2020. — № 3. — С. 19–27.
10. *Изотова А. Г.* Экосистемный подход как новый тренд развития высшего образования / А. Г. Изотова, Е. С. Гаврилюк // Вопросы инновационной экономики. — 2022. — Т. 12, № 2. — С. 1211–1226. — DOI: 10.18334 / vined 114869
11. *Ищенко-Падукова О. А.* Образовательная экосистема в методологических координатах двухсекторной модели смешанной экономики / О. А. Ищенко-Падукова, И. В. Мовчан // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. — 2021. — № 3. — С. 106–110.
12. *Корчагин Е. А.* Интеграция как основа уровня профессионального образования в научно-образовательном кластере / Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин // Высшее образование в России. — 2013. — № 6. — С. 19–25.

13. Сафин Р. С. Строительный научно-образовательный кластер: опыт, особенности, преимущества / Р. С. Сафин, Е. А. Корчагин, И. Э. Вильданов и др. // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. — 2015. — № 1 (25). — С. 176–184.

14. Лукша П. В. Образовательные экосистемы: возникающая практика для будущего образования [Электронный ресурс] / П. В. Лукша, Дж. Спенсер-Кейс, Д. Кубиста; Доклад GEF&МШУ «Сколково». — Режим доступа: https://drive.google.com/file/d/1_hS84J5u2LnwmgUs (дата обращения: 31.01.2023).

15. Максимова А. Е. Концепция развития профессионального образования в России при смене научно-технологических укладов : дис. ... д-ра пед. наук / А. Е. Максимова. — Саратов, 2021. — 346 с.

16. Махновец С. Н. Новая экосистема образования как системообразующий вектор качества жизни / С. Н. Махновец, О. А. Попова // Вестник ТвГУ. Серия: Педагогика и психология. — 2017. — № 4. — С. 141–149.

17. Сафин Р. С. Интеграционный процесс формирования и развития строительного образовательного кластера / Р. С. Сафин, Е. А. Корчагин, Г. М. Загидулина и др. // Известия Казанского государственного архитектурно-строительного университета. — 2012. — № 4 (22). — С. 520–529.

18. Сафин Р. С. Научно-образовательный кластер как форма взаимодействия высшего, среднего профессионального образования и производства / Р. С. Сафин, Е. А. Корчагин, И. Э. Вильданов, Р. Н. Абитов // Формирование кадрового потенциала СПО — инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. трудов IX Международ. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 16 февраля 2016 г.) / Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Каф. проф. педагогики и др. — Екатеринбург, 2016. — С. 26–38.

19. Сизихина Н. Н. Профессиональные компетенции студентов СПО в условиях инновационной образовательной экосистемы / Н. Н. Сизихина // Профессиональное образование. Столица. — 2017. — № 4. — С. 41–43.

20. Федоров А. А. Проектирование нового дизайна образовательной экосистемы вуза в контексте модернизации отечественного образования / А. А. Федоров, Г. А. Пагуткова, Э. К. Самарханова и др. // Психологическая наука и образование. — 2018. — Т. 23, № 1. — С. 52–63. — DOI: 10.17759 / pse 2018230105

21. Ясвин В. А. образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. — М. : Смысл, 2001. — 365 с.

References

1. Aktual'nye kharakteristiki shkol'noi obrazovatel'noi ekosistemy : informatsionnyi byulleten' / S. I. Zair-Bek, T. A. Mertsalova, K. M. Anchikov ; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — Moskva : NIU VShE, 2021. — 44 s. — (Monitoring ekonomiki obrazovaniya; № 7).

2. Bogoudinova R. Z. Ekosistemnyi podkhod v sisteme transformatsii professional'nogo obrazovaniya / R. Z. Bogoudinova, E. E. Tsareva // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2022. — № 6. — S. 50–57.

3. Borovskaya M. A. Sovershenstvovanie sistemy nepreryvnogo obrazovaniya: klasternyi i ekosistemnyi podkhody / M. A. Borovskaya, M. A. Masych, M. V. Panichkina // Gumanitarii Yuga Rossii. — 2020. — Т. 9, № 5. — С. 15–35.

4. Borovskaya M. A. Finansovye instrumenty v ekonomicheskikh mekhanizмах strategicheskogo razvitiya nauki i obrazovaniya: ekosistemnyi podkhod / M. A. Borovskaya, A. Yu. Nikitaeva, M. R. Bechvaya, O. A. Chernichenko // Finansy: teoriya i praktika. — 2022. — Т. 26, № 2. — С. 5–24.

5. Vil'danov I. E. Pedagogicheskaya kharakteristika ekosistemy tekhnicheskogo universiteta / I. E. Vil'danov // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2023. — № 1. — С. 60–71.

6. Vil'danov I. E. Razrabotka tekhnologii otkrytogo distantsionnogo obrazovaniya v sovremnykh usloviyakh v tekhnicheskome vuze / I. E. Vil'danov // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2020. — № 6 (143). — С. 64–69.

7. *Vetchinova M. N.* Obrazovatel'naya ekosistema kak paradigma obrazovaniya v XXI v. / M. N. Vetchinova // Istoriko-pedagogicheskii zhurnal. — 2022. — № 4. — S. 89–97.
8. *Goryacheva T. V.* Printsipy formirovaniya ekosistem predprinimatel'skikh vuzov / T. V. Goryacheva // Regional'nye vuzy — draivery prostranstvennogo razvitiya Rossii : mater. Vseros. s mezhdunar. uchastiem nauch.-prakt. konf., posvyashchennoi 90-letiyu Udmurtskogo gosudarstvennogo universiteta (Izhevsk, 19 noyabrya 2021 g.). — Izhevsk, 2021. — S. 242–250.
9. *Igpulo I. F.* Modelirovanie ekosistemy sotsial'no orientirovannogo predprinimatel'skogo obrazovaniya v universitete / I. F. Igpulo, V. K. Shapovalov, M. M. Arutyunyan // Vestnik Armarvirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. — 2020. — № 3. — S. 19–27.
10. *Izotova A. G.* Ekosistemnyi podkhod kak novyi trend razvitiya vysshego obrazovaniya / A. G. Izotova, E. S. Gavriluk // Voprosy innovatsionnoi ekonomiki. — 2022. — T. 12, № 2. — S. 1211–1226. — DOI: 10.18334 / vinec 114869
11. *Ishchenko-Padukova O. A.* Obrazovatel'naya ekosistema v metodologicheskikh koordinatakh dvukhsektornoj modeli smeshannoi ekonomiki / O. A. Ishchenko-Padukova, I. V. Movchan // Gosudarstvennoe i munitsipal'noe upravlenie. Uchenye zapiski. — 2021. — № 3. — S. 106–110.
12. *Korchagin E. A.* Integratsiya kak osnova urovnevnogo professional'nogo obrazovaniya v nauchno-obrazovatel'nom klasterе / E. A. Korchagin, R. S. Safin // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2013. — № 6. — S. 19–25.
13. *Safin R. S.* Stroitel'nyi nauchno-obrazovatel'nyi klaster: opyt, osobennosti, preimushchestva / R. S. Safin, E. A. Korchagin, I. E. Vil'danov i dr. // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki. — 2015. — № 1 (25). — S. 176–184.
14. *Luksha P. V.* Obrazovatel'nye ekosistemy: vznikayushchaya praktika dlya budushchego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / P. V. Luksha, Dzh. Spenser-Keis, D. Kubista ; Doklad GEF&MShU «Skolkovo». — Rezhim dostupa: https://drive.google.com/file/d/1_hS84J5u2LnwmrUs (data obrashcheniya: 31.01.2023).
15. *Maksimova A. E.* Kontseptsiya razvitiya professional'nogo obrazovaniya v Rossii pri smene nauchno-tekhnologicheskikh ukkladov : dis. ... d-ra ped. nauk / A. E. Maksimova. — Saratov, 2021. — 346 s.
16. *Makhnovets S. N.* Novaya ekosistema obrazovaniya kak sistemoobrazuyushchii vektor kachestva zhizni / S. N. Makhnovets, O. A. Popova // Vestnik TvGU. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. — 2017. — № 4. — S. 141–149.
17. *Safin R. S.* Integratsionnyi protsess formirovaniya i razvitiya stroitel'nogo obrazovatel'nogo klastera / R. S. Safin, E. A. Korchagin, G. M. Zagidullina i dr. // Izvestiya Kazanskogo gosudarstvennogo arkhitekturno-stroitel'nogo universiteta. — 2012. — № 4 (22). — S. 520–529.
18. *Safin R. S.* Nauchno-obrazovatel'nyi klaster kak forma vzaimodeistviya vysshego, srednego professional'nogo obrazovaniya i proizvodstva / R. S. Safin, E. A. Korchagin, I. E. Vil'danov, R. N. Abitov // Formirovanie kadrovogo potentsiala SPO — innovatsionnye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii : sb. nauch. trudov IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 16 fevralya 2016 g.) / Ros. gos. prof.-ped. un-t, Kaf. prof. pedagogiki i dr. — Ekaterinburg, 2016. — S. 26–38.
19. *Sizikhina N. N.* Professional'nye kompetentsii studentov SPO v usloviyakh innovatsionnoi obrazovatel'noi ekosistemy / N. N. Sizikhina // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. — 2017. — № 4. — S. 41–43.
20. *Fedorov A. A.* Proektirovanie novogo dizaina obrazovatel'noi ekosistemy vuza v kontekste modernizatsii otechestvennogo obrazovaniya / A. A. Fedorov, G. A. Paputkova, E. K. Samerkhanova i dr. // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2018. — T. 23, № 1. — S. 52–63. — DOI: 10.17759 / pse 2018230105
21. *Yasvin V. A.* obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu / V. A. Yasvin. — Moskva : Smysl, 2001. — 365 s.

А. А. Коновалов

кандидат педагогических наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обеспечения системы профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>

Н. Н. Ильина

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-6081>

**Модель подготовки будущих педагогов
профессионального образования
на основе педагогических идей К. Д. Ушинского**

A. A. Konovalev

Ph. D. (Pedagogics), Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education, Russian State Vocational Pedagogical University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>

N. N. Ilyina

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-6081>

**Future Vocational Education Teachers Training Model
on the Basis of K. D. Ushinsky's Pedagogical Ideas**

Обращаясь к истокам зарождения отечественной педагогической науки — трудам К. Д. Ушинского — и рассматривая их через призму профессионально-педагогического образования, авторы представляют обновленную модель подготовки будущих педагогов профессионального образования. Представленная модель включает методологический, содержательно-смысловой, методико-инструментальный и оценочно-рефлексивный компоненты. Наибольшее внимание в статье уделяется первому, методологическому компоненту, который становится концептуальным ориентиром всей модели. В его состав включены целевые установки (подготовка педагога, благодаря сформированному желанию трудиться способного к саморазвитию, самовоспитанию и самоформированию, и, как следствие, самообразованию), принципы (систематичности, последовательности, связи теории с практикой, природосообразности), условия (творческий характер взаимодействия субъектов образовательного процесса) и подходы (деятельностный, компетентностный, личностно ориентированный), берущие свое начало в идеях К. Д. Ушинского.

Ключевые слова: модель подготовки, педагог профессионального образования, профессионально-педагогическое образование, К. Д. Ушинский.

Введение

Сегодня, вопреки трендам глобализации и технологизации всех сфер общественной жизни, наблюдается линия индивидуализации и персонификации многих процессов, прежде всего связанных с потребностями людей, далеко не последнее место в списке которых занимают образовательные. Стремление получить качественное образование, которое определяет востребованность специалиста на рынке труда, побуждает нас обратить пристальное внимание на организационные и содержательные аспекты образовательной деятельности, прежде всего касающиеся профессиональной подготовки специалистов для различных отраслей экономики. При этом ключевой фигурой данного процесса всегда был и остается педагог, профессионально-педагогической подготовке которого и посвящена данная статья.

В год празднования 200-летия со дня рождения основоположника научной педагогики в России Константина Дмитриевича Ушинского стоит вновь обратиться к его фундаментальным идеям и принципам, на основе которых выстраивалась дальнейшая история развития национальной системы образования. И если в XIX веке идеи Ушинского рассматривались как нечто новое, ранее не принятое обществом, то сегодня его концепция «сквозь время» доказала свою состоятельность.

В этой связи авторы поставили перед собой **цель** на основе педагогических идей К. Д. Ушинского представить обновленную модель (прежде всего ее методологический компонент) подготовки педагогов профессионального образования.

Методологическая основа и методы исследования

Вопросам построения образовательного процесса с позиции методологических основ в теории и практике профессионально-педагогического образования посвящено достаточное количество исследований [1; 6; 13 и др]. Однако в настоящее время отсутствуют единые подходы к их интерпретации относительно подготовки будущего педагога профессионального обучения. Анализируя сложившиеся противоречия по теме исследования, за основу мы выбрали подход ретроспективного анализа трудов выдающегося ученого К. Д. Ушинского.

Рассмотрев педагогический поиск К. Д. Ушинского и проследив траекторию научной мысли (табл. 1), мы установили, что большинство научно-методологических подходов берут истоки из философского отношения автора не только к самой отрасли знания — педагогике, но и к ее интерпретации с позиции искусства через процессы воспитательного воздействия. Если педагогика в трудах автора — это искусство, а наука — лишь инструмент, то скульптором образовательного процесса становится педагог, целью которого

является воспитание обучающегося. А воспитательный процесс как высшая форма взаимодействия рассматривается с точки зрения реализации этических, нравственных, трудовых и профессиональных функций.

Таблица 1

Методологические основы профессионально-педагогической подготовки на основе педагогических идей К. Д. Ушинского

Педагогическая идея К. Д. Ушинского	Цитата	Отражение в системе профессионально-педагогического образования
Педагогика — это искусство обучения и воспитания, наука является средством достижения образовательного результата	«Педагогика — это искусство, так как, в отличие от науки, не изучает того, что есть, но указывает на то, что было бы желательнее видеть существующим, на средства к достижению желаемого» [8, с. 8]. «Для воспитания ¹ наука не цель, а одно из средств, которыми оно развивается в человеке свой собственный идеал» [9 с. 55]. «Чтобы сознательно выбрать средства для достижения цели воспитания и быть уверенным, что выбранные средства — лучшие, для этого должно прежде познакомиться с самими этими средствами... прежде убедиться, какие лучше» [11, с. 21]	Основополагающая роль в процессе профессионально-педагогической подготовки должна отводиться изучению методики профессионального обучения, в содержании которой заложены методы и педагогические технологии, эффективность которых обоснована научно, а проектирование и внедрение в будущую образовательную практику является педагогическим творчеством
Главная цель процесса образования, в том числе профессионального, — подготовка человека к самостоятельной жизни и труду	«Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутомимую жажду труда. Труд — бремя, без которого невозможно соединение человеческого достоинства и счастья» [11, с. 24]. «Назначение педагогики... в открытии средств к образованию в человеке такого характера, который противостоял бы напору всех случайностей жизни, спасал бы человека от вредного, растлевающего влияния и давал бы ему возможность извлекать отовсюду только добрые результаты» [8, с. 17–18]	Профессиональное обучение должно носить практико-ориентированный характер, в основе которого — деятельностный подход, обеспечивающий высокий уровень формирования как универсальных, так и профессиональных компетенций

¹ Здесь и далее под воспитанием, согласно современной терминологии, будем понимать образовательный процесс вообще. Хотя К. Д. Ушинский и использовал термин «воспитание», анализ содержания научных трудов позволяет делать вывод о том, что контекст использования данного термина максимально широкий.

Педагогическая идея К. Д. Ушинского	Цитата	Отражение в системе профессионально-педагогического образования
Ориентация на личностно ориентированный подход, субъект-субъектный характер отношений педагога и обучающегося	<p>«Для самого учителя недостаточно знать, чему учить, но должно еще знать, как учить, и не только теоретически, но уметь практически» [10, с. 211].</p> <p>«От педагога нужно требовать, чтобы он стремился приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, каков он есть в действительности» [8, с. 22–23].</p> <p>«В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности» [8, с. 49]</p>	Становление конкурентоспособного современного специалиста обеспечивается педагогической компетентностью преподавателя. Социальное назначение преподавателя — помочь студенту в перестройке своего иждивенческого сознания и потребительского отношения к окружающей действительности, а также в саморазвитии через усвоение и воспроизводство существующих культурных норм
В воспитании все должно основываться на личности воспитателя	<p>«Только внутренняя, духовная, животворная сила труда служит источником человеческого достоинства, а вместе с тем и нравственности, и счастья» [12, с. 172].</p> <p>«Воспитание не только должно внушить воспитаннику уважение и любовь к труду: оно должно еще дать ему и привычку к труду» [12, с. 188]</p>	Включенное личностное начало педагога профессионального обучения становится одним из ведущих мотиваторов учебно-познавательной деятельности студентов, выступает как «образ успешной взрослости» — пример для подражания, способствующий формированию у студента самостоятельного опыта «быть личностью»

В системе профессионально-педагогического образования при формировании будущего педагога профессионального обучения наиболее актуальным становится восстановить образ идеального выпускника, способного развить в себе свой собственный идеал с целью дальнейшего распространения ценностных ориентиров в своей профессиональной деятельности.

Организовать процесс создания идеального образа будущего педагога профессионального обучения можно в специально созданной образовательной среде на основе конструкта многокомпонентной модели, направленной на отражение идейно-смысловых ориентиров. В теории и практике профессионального образования модель представляет собой образец, меру, алгоритм систематично представленных компонентов (кластеров), расположенных в той последовательности, которая позволит спроектировать процесс обучения в максимально эффективной форме [5]. Модель разработана с учетом подходов, применяемых к построению образовательной среды, и имеет свой уникальный компонентный состав. Компонентный состав представлен с позиции методо-

логических основ, рассматриваемых в трудах К. Д. Ушинского, с идейной интерпретацией в систему профессионально-педагогического образования.

Компонентный состав такой модели будет определять специфику подготовки будущего педагога профессионального обучения и отражать смысловую нагрузку основных педагогических идей автора, сгруппированных в виде представленной таблицы.

Результаты исследования

Рассмотрим более подробно компоненты модели будущих педагогов профессионального образования на основе педагогических идей К. Д. Ушинского.

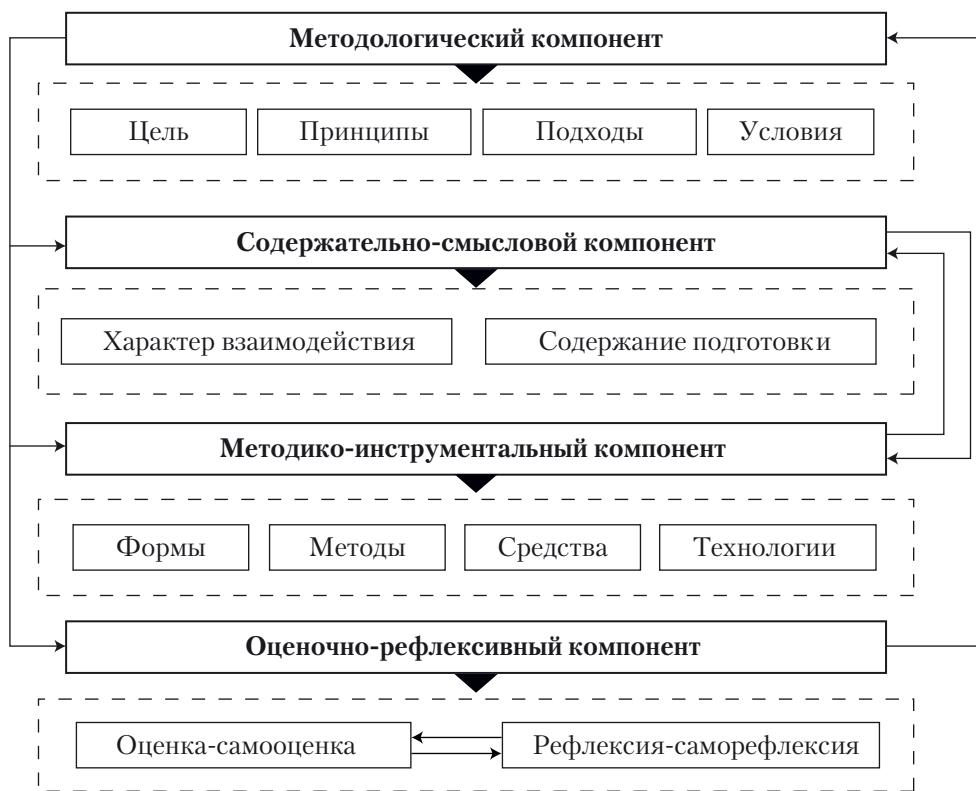


Рис. 1. Модель подготовки будущих педагогов профессионального образования на основе педагогических идей К. Д. Ушинского

Методологический компонент становится концептуальным ориентиром всей модели, определяющим характер системного взаимодействия предложенных структурных элементов. В его состав включены целевые установки, принципы, условия и подходы. Остановимся более подробно на каждом представленном элементе и определим связь с идеями К. Д. Ушинского. *Целью* образовательного уровня становится подготовка будущего педагога профессионального

образования с наличием сформированного уровня общих и профессиональных компетенций, но это далеко не основная цель, с позиции автора. Главной идейно-смысловой целью является неустанное желание трудиться [11, с. 24]. Устойчивый мотив к получению знаний формирует в субъекте стремление к постоянному саморазвитию, самовоспитанию и самоформированию и, как следствие, самообразованию. В системе профессионально-педагогического образования не следует забывать об этих смысловых ориентирах при построении образовательной среды, формирующей будущего педагога профессионального образования.

Одним из структурных единиц методологического компонента также становится элемент, отражающий *принципы* построения образовательного процесса. Интерпретируя принципы, нашедшие отражение в современной системе профессиональной подготовки, с принципами К. Д. Ушинского, можно отметить следующее. Принципы, необходимые в образовании субъекта, в частности будущего педагога профессионального обучения, автор определяет с позиций систематичного построения знаний: «обучение должно быть систематичным и последовательным»; обязательна связь теории с практикой: «важно научить применять знания на практике, оперировать ими в разных ситуациях»; необходимо обучать в соответствии с логикой развития обучающегося и его физиологическими возможностями: «от педагога нужно требовать, чтобы он стремился приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, каков он есть в действительности» [8, с. 22–23]. Таким образом, применение таких принципов обучения, как систематичность, последовательность, связь теории с практикой, природосообразность, можно считать ключевыми в подготовке педагога. Следует также отметить, что, по мнению К. Д. Ушинского, значимый принцип при подготовке педагога — связь теории и методологии. При отборе учебного материала необходимо базироваться на методологических подходах, так как понимание их сущности раскрывает педагогу новые горизонты и ориентиры в подготовке субъектов деятельности.

Остановимся на структурном элементе модели с позиции рассмотрения *подходов* обучения. Подход в профессиональном обучении, как и во всей научной отрасли педагогического знания, отражает ориентир (осознанный выбор) на реализацию своей осознанной образовательной деятельности, в том числе ценностных основ в рамках принятой образовательной парадигмы. В системе профессиональной подготовки в качестве ведущих подходов мы определяем деятельностьный, компетентный, личностно ориентированный.

Деятельностный подход в области педагогического знания К. Д. Ушинского выбран в качестве одного из приоритетных, что подтверждается словами автора: «Труд — бремя, без которого невозможно соединение человеческого достоинства и счастья» [11, с. 24]. В системе профессиональной подготовки кадров деятельностьный подход формируется через практико-ориентированную направленность отраслевого содержания, постоянную связь с объектами и предметами труда, что в конечном итоге позволяет сформировать компетентного специалиста с набором профессиональных качеств.

Рассматривая понятие *компетентного подхода* более подробно, мы вновь находим его обоснование в исследованиях автора, где прослеживается процесс формирования личности обучающегося через среду воспитательного содержания. «Воспитание должно неусыпно заботиться, чтобы, с одной стороны, открыть воспитаннику возможность найти себе полезный труд в мире, а с другой — внушить ему неутолимую жажду труда» [11, с. 24]. При формировании высокого уровня компетенций (универсальных, профессиональных) педагогу следует «воспитывать учеников своим предметом», в том числе и своим примером, в этом случае мы получаем осознанное приобретение профессионально-педагогических дескрипторов компетенции (знаний, умений, навыков).

Особое отношение в трудах автора прослеживается к личности обучающегося, что дает возможность нам говорить о необходимости затронуть *личностно ориентированный подход*. «От педагога нужно требовать, чтобы он стремился приобрести всесторонние сведения о человеческой природе, каков он есть в действительности» [8, с. 22–23]. Именно ориентир на психические, физиологические, социальные потребности личности позволяет рассматривать субъекта образовательной деятельности с позиции образовательной цели. Задача преподавателя — направить будущего педагога профессионального образования в русло правильного осознания самого себя, своих базовых потребностей и только потом формировать готовность к профессиональному обучению других.

К *условиям* создания образовательной среды, имеющей максимально воспитательное воздействие на личность обучающегося, по К. Д. Ушинскому, можно отнести творческий характер взаимодействия. Обучение, как считал К. Д. Ушинский, — не механическая зубрежка, а развитие умственных способностей ученика, наблюдательности, воображения, фантазии, желания и способности дальше приобретать знания самостоятельно. Данный элемент также определяет общий характер взаимодействия всех структурных компонентов модели.

В нашем понимании последующие компоненты модели подготовки педагогов профессионального образования могут быть наполнены любым содержанием с позиции выбранной технологии либо научно-методического подхода, где методологическую базу закладывают принципы автора. Примерами тому могут служить зарекомендовавшие себя апостериорная модель профессиональной подготовки будущих педагогов [7], модель подготовки педагогов профессионального образования в условиях отраслевого вуза [4] или превалирования производственных практик [16], модель подготовки мастера производственного обучения в условиях реализации федерального проекта «Профессионалитет» [2].

При этом нам представляется необходимым отметить взаимосвязь ***содержательно-смыслового*** и ***методико-инструментального компонентов*** модели, характер взаимодействия которых определяется наличием двух взаимообусловленных основ. Это как содержание подготовки отраслевой и методической направленности с организацией взаимодействия субъектов в условиях образовательной среды, так и форма представления методического

знания через содержание уникального вида подготовки. В системе профессионально-педагогического образования наиболее значимым можно считать субъект-субъектный характер построения отношений между педагогом и обучающимся. Важно осознать то, что именно в системе высшего профессионально-педагогического образования формируется будущий педагог.

Оценочно-рефлексивный компонент модели, на наш взгляд, требует отдельного глубокого осмысления ввиду неустойчивости нормативного статуса квалификационной природы педагогических должностей системы профессионального образования и является предметом самостоятельных исследований [3; 14; 15], а значит, требует дальнейшего осмысления.

Заключение

Таким образом, рассмотрев педагогические идеи выдающегося педагога К. Д. Ушинского, выдвинутые им более полутора веков назад, через призму профессионально-педагогического образования, мы приходим к следующему однозначному выводу. В центре внимания общественного развития вообще и национальной образовательной системы в частности находится личность человека, на гармоничное воспитание которой нацелена педагогика как наука. Ключевой фигурой в процессе воспитания и профессионального становления обучающегося является педагог, профессионально-педагогической подготовке которого посвящено настоящее исследование.

Referring to the origins of the domestic pedagogical science – the works of K. D. Ushinsky, and considering them through the prism of vocational pedagogical education, the authors present an updated vocational education teachers training model. The presented model includes methodological, content and semantic, methodical and instrumental, evaluative and reflexive components. The greatest attention in the article is paid to the first, methodological component, which becomes the conceptual guideline of the entire model. It includes target settings (teacher's training, capable of self-development, self-education and self-formation and self-education because of the formed desire to work), principles (systematicity, consistency, connection between theory and practice, conformity to nature), conditions (the creativity in relation between teacher and student) and approaches (working-based, competence-based, personality-oriented), originating in the ideas of K. D. Ushinsky.

Keywords: training model, vocational education teacher, vocational education, K. D. Ushinsky.

Список литературы

1. Блинов В. И. Опережающая профподготовка: формирование системообразующих компонентов / В. И. Блинов, А. И. Сатдыков, С. А. Осадчева, Н. А. Красовский // Образовательная политика. – 2020. – № 4 (84). – С. 84–95.
2. Дубицкий В. В. Мастер производственного обучения 2.0: кадровый потенциал проекта «Профессионалитет» / В. В. Дубицкий, А. А. Коновалов, А. И. Лыжин и др. // Образование и наука. – 2022. – Т. 24, № 1. – С. 67–100. – DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
3. Есенина Е. Ю. Методология и инструментарий современной оценки профессиональной компетентности педагогических работников системы среднего профессионального образования / Е. Ю. Есенина, А. И. Сатдыков, А. А. Коновалов // Мир психологии. – 2022. – № 4 (111). – С. 116–133. – DOI: https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116

4. *Кубрушко П. Ф.* Педагогическая подготовка преподавателей системы среднего профессионального образования / П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингарева, Ю. А. Атапина // *Профессиональное образование и рынок труда.* — 2022. — № 2. — С. 36–46. — DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004>
5. *Максимова Е. А.* Принципы эволюционного моделирования в исследовании развития профессионального образования / Е. А. Максимова // *Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика.* — 2022. — Т. 22, вып. 3. — С. 345–349. — DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349>
6. *Романцев Г. М.* Профессиональная педагогика и профессионально-педагогическое образование как единство теории и практики образовательного процесса / Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина // *Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина».* — 2013. — № 4 (60). — С. 111–115.
7. *Руденко И. В.* Проектирование апостериорной модели профессиональной подготовки будущих педагогов в вузе / И. В. Руденко, А. А. Ошкина // *Азимут научных исследований: педагогика и психология.* — 2020. — Т. 9, № 2 (31). — С. 225–229. — DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0094>
8. *Ушинский К. Д.* Избранные труды : в 4 кн. Кн. 3: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров. — М. : Дрофа, 2005. — 557 с.
9. *Ушинский К. Д.* О народности в общественном воспитании // *Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров.* — М. : Дрофа, 2005. — С. 54–131.
10. *Ушинский К. Д.* О нравственном элементе в русском воспитании // *Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров.* — М. : Дрофа, 2005. — С. 191–239.
11. *Ушинский К. Д.* О пользе педагогической литературы // *Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров.* — М. : Дрофа, 2005. — С. 12–32.
12. *Ушинский К. Д.* Труд в его психическом и воспитательном значении // *Избранные труды : в 4 кн. Кн. 1: Проблемы педагогики / К. Д. Ушинский ; сост., авт. вступ. ст., примеч. и коммент. Э. Д. Днепров.* — М. : Дрофа, 2005. — С. 169–190.
13. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России на современном этапе: концептуальный аспект / В. А. Федоров, П. Ф. Кубрушко, В. В. Дубицкий, А. В. Феоктистов // *Образование и наука.* — 2022. — Т. 24, № 7. — С. 11–44. — DOI: [10.17853/1994-5639-2022-7-11-44](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44)
14. *Федоров В. А.* Сопряжение процедур государственной итоговой аттестации и независимой оценки квалификаций в СПО / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова, Г. А. Тюрина // *Профессиональное образование и рынок труда.* — 2022. — Т. 10, № 3. — С. 35–54. — DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.007>
15. *Шаров А. А.* Универсальные компетенции педагогов профессионального образования: методика оценки и анализ взаимосвязей / А. А. Шаров, А. А. Коновалов // *Science for Education Today.* — 2022. — Т. 12, № 5. — С. 7–21. — DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>
16. *De Leon L. P.* ICT in Career Guidance. A Case Study of a “Blended Learning” Career Guidance Programme for Music Students / L. P. de Leon, P. L. Castro // *Procedia Social and Behavioral Sciences.* — 2014. — No. 116. — P. 2049–2058.

References

1. *Blinov V. I.* Operezhayushchaya profpodgotovka: formirovanie sistemoobrazuyushchikh komponentov / V. I. Blinov, A. I. Satdykov, S. A. Osadcheva, N. A. Krasovskii // *Obrazovatel'naya politika.* — 2020. — № 4 (84). — S. 84–95.

2. *Dubitskii V. V.* Master proizvodstvennogo obucheniya 2.0: kadroviy potentsial proekta «Professionalitet» / V. V. Dubitskii, A. A. Konovalov, A. I. Lyzhin i dr. // *Obrazovanie i nauka.* — 2022. — T. 24, № 1. — S. 67–100. — DOI: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-1-67-100>
3. *Esenina E. Yu.* Metodologiya i instrumentarii sovremennoi otsenki professional'noi kompetentnosti pedagogicheskikh rabotnikov sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya / E. Yu. Esenina, A. I. Satdykov, A. A. Konovalov // *Mir psikhologii.* — 2022. — № 4 (111). — S. 116–133. — DOI: https://doi.org/10.51944/20738528_2022_4_116
4. *Kubrushko P. F.* Pedagogicheskaya podgotovka prepodavatelei sistemy srednego professional'nogo obrazovaniya / P. F. Kubrushko, M. V. Shingareva, Yu. A. Atapina // *Professional'noe obrazovanie i rynek truda.* — 2022. — № 2. — S. 36–46. — DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.49.2.004>
5. *Maksimova E. A.* Printsipy evolyutsionnogo modelirovaniya v issledovanii razvitiya professional'nogo obrazovaniya / E. A. Maksimova // *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika.* — 2022. — T. 22, vyp. 3. — S. 345–349. — DOI: <https://doi.org/10.18500/1819-7671-2022-22-3-345-349>
6. *Romantsev G. M.* Professional'naya pedagogika i professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie kak edinstvo teorii i praktiki obrazovatel'nogo protsessa / G. M. Romantsev, N. V. Ronzhina // *Vestnik Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego professional'nogo obrazovaniya «Moskovskii gosudarstvennyi agroinzhenernyi universitet imeni V. P. Goryachkina».* — 2013. — № 4 (60). — S. 111–115.
7. *Rudenko I. V.* Proektirovanie aposteriornoi modeli professional'noi podgotovki budushchikh pedagogov v vuze / I. V. Rudenko, A. A. Oshkina // *Azimuth nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya.* — 2020. — T. 9, № 2 (31). — S. 225–229. — DOI: <https://doi.org/10.26140/anip-2020-0902-0094>
8. *Ushinskii K. D.* Izbrannye trudy : v 4 kn. Kn. 3: Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoi antropologii / K. D. Ushinskii ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. E. D. Dneprova. — Moskva : Drofa, 2005. — 557 s.
9. *Ushinskii K. D.* O narodnosti v obshchestvennom vospitanii // *Izbrannye trudy : v 4 kn. Kn. 1: Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskii ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. E. D. Dneprova.* — Moskva : Drofa, 2005. — S. 54–131.
10. *Ushinskii K. D.* O нравstvennom elemente v russkom vospitanii // *Izbrannye trudy : v 4 kn. Kn. 1: Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskii ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. E. D. Dneprova.* — Moskva : Drofa, 2005. — S. 191–239.
11. *Ushinskii K. D.* O pol'ze pedagogicheskoi literatury // *Izbrannye trudy : v 4 kn. Kn. 1: Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskii ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. E. D. Dneprova.* — Moskva : Drofa, 2005. — S. 12–32.
12. *Ushinskii K. D.* Trud v ego psikhicheskom i vospitatel'nom znachenii // *Izbrannye trudy : v 4 kn. Kn. 1: Problemy pedagogiki / K. D. Ushinskii ; sost., avt. vstup. st., primech. i komment. E. D. Dneprova.* — Moskva : Drofa, 2005. — S. 169–190.
13. *Fedorov V. A.* Professional'no-pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii na sovremennom etape: kontseptual'nyi aspekt / V. A. Fedorov, P. F. Kubrushko, V. V. Dubitskii, A. V. Feoktistov // *Obrazovanie i nauka.* — 2022. — T. 24, № 7. — S. 11–44. — DOI: [10.17853/1994-5639-2022-7-11-44](https://doi.org/10.17853/1994-5639-2022-7-11-44)
14. *Fedorov V. A.* Sopryazhenie protsedur gosudarstvennoi itogovoi attestatsii i nezavisimoi otsenki kvalifikatsii v SPO / V. A. Fedorov, N. V. Tret'yakova, G. A. Tyurina // *Professional'noe obrazovanie i rynek truda.* — 2022. — T. 10, № 3. — S. 35–54. — DOI: <https://doi.org/10.52944/PORT.2022.50.3.007>
15. *Sharov A. A.* Universal'nye kompetentsii pedagogov professional'nogo obrazovaniya: metodika otsenki i analiz vzaimosvyazei / A. A. Sharov, A. A. Konovalov // *Science for Education Today.* — 2022. — T. 12, № 5. — S. 7–21. — DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.2205.01>
16. *De Leon L. P.* ICT in Career Guidance. A Case Study of a “Blended Learning” Career Guidance Programme for Music Students / L. P. de Leon, P. L. Castro // *Procedia Social and Behavioral Sciences.* — 2014. — No. 116. — P. 2049–2058.

С. Л. Мишланова

доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики факультета современных иностранных языков и литератур ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-9753>

М. А. Ширинкина

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и стилистики ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0653>

С. Ю. Жданова

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-9081>

Л. О. Пузырёва

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>

Технологии обучения журналистов созданию текстов средств массовой информации по проблемам биоэтики

S. L. Mishlanova

Dr. Sci. (Philology), Professor, Head of the Department of Linguistics of the Perm State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-9753>

M. A. Shirinkina

Dr. Sci. (Philology), Professor of the Department of Linguistics of the Perm State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0653>

S. U. Zhdanova

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology of the Perm State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-9081>

L. O. Puzyreva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of the Developmental Psychology of the Perm State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>

Technologies for Training Journalists to Create Media Texts on Bioethical Issues

Работа выполнена при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект № 19-413-590009 р-а «Формирование биоэтического сознания жителей Пермского края как фактор устойчивого развития региона»).

The study was carried out with the financial support of the Russian Foundation for Basic Research and the Perm Region as part of the scientific project No 19-413-590009 r-a.

Актуальность темы статьи определяется важностью развития биоэтического подхода в образовании и воспитании будущих специалистов высокого уровня. В статье демонстрируется необходимость развития не только знаниевого компонента образования, но и этического.

С другой стороны, отмечено, что СМИ транслируют новости о научных достижениях для общества. В связи с этим показано, что СМИ также формируют биоэтическое сознание граждан. Авторы статьи приходят к выводу, что важно обучать студентов всех направлений подготовки основам биоэтики. Показано, что в процессах образования важно не только формировать и получать знания, но и анализировать и критически их оценивать. В связи с этим в методическом плане актуальным становится разработка технологий критического мышления и формирования биоэтического сознания. На примере направления подготовки «Журналистика» в статье представлены обучающие технологии формирования и развития биоэтического сознания через создание текстов. Сделаны выводы в отношении комплексного обучения, способствующего усилению этического потенциала будущих специалистов, их профессиональному росту, формированию биоэтического сознания.

Ключевые слова: биоэтика, биоэтическое сознание, этика, медиатекст, образование, технологии, формирование биоэтического сознания.

Постановка проблемы

Динамичные изменения в научном мире, прежде всего достижения в сфере биотехнологий и биомедицины, заставляют исследователей и педагогов вновь и вновь обращаться к проблемам биоэтического образования и воспитания будущих специалистов [1; 9; 10; 12–17; 20; 23; 27]. Так, в 2008 году эксперты ЮНЕСКО разработали образовательную программу, направленную на углубленную подготовку врачей, педагогов, научных работников по фундаментальным вопросам этики и биоэтики, таким как искусственный интеллект, редактирование генома человека, репродуктивное здоровье, клонирование человека, этика донорства, окончание жизни человека и др. [8, с. 3]. Иными словами, в научном сообществе при подготовке научных кадров и различных специалистов ведущая роль отводится не только знанию компоненту, но и этическому, отражающему уровень морально-нравственного воспитания человека и проявляющемуся в его поведении (в том числе речевом поведении), способности адекватно оценивать научные достижения и корректно эксплицитировать свои эмоции и ценности [11]. При этом главной целью формирования и развития биоэтического образования «должно быть повышение компетенции в области этического анализа и формирование способности аргументировать свою точку зрения» [2, с. 131].

Как известно, трансляция новостей о научных достижениях (в том числе сенсационных) для общества, а следовательно, формирование у членов общества биоэтического сознания осуществляется прежде всего через СМИ. Однако в погоне за сенсацией не должны нарушаться этические нормы и ущемляться чьи-то права. Это отражается в многочисленных документах, закрепляющих «руководящие принципы поведения журналистов» [3; 4; 7], поскольку развитие научной и технической сфер «должно сопровождаться разъяснительной работой среди общественности, в частности путем умелого освещения достижений науки и техники в средствах массовой ин-

формации» [2, с. 125]. Более того, «в сфере науки, как и в сфере управления вообще, гражданское общество выдвигает новые требования, суть которых заключается в том, что оно желает быть включенным в выработку решений, затрагивающих его интересы» [2, с. 127], поскольку изначально наука сама по себе и является основой формирования принципов этики [2].

Примечательно, что признание СМИ в качестве ключевого средства формирования биоэтического сознания возвращает нас к истокам биоэтики, когда для решения этической дилеммы (отбора пациентов для диализа) был создан этический комитет и привлечена общественность. Исходя из этого, было доказано, что делиберативный процесс, то есть процесс массового обдумывания, осмысления, обсуждения общего блага становится «экзистенциальной потребностью граждан» [14, с. 16]. Таким образом, делиберативность является сущностным свойством биоэтики, поскольку «биоэтические решения принимаются путем обсуждения и обоснования в общественной среде» [14].

Исходя из этого, ясно осознается необходимость обучения журналистов основам биоэтики. Данный тезис подтверждается закрепленной в федеральном государственном стандарте обучения журналистов общепрофессиональной компетенцией, суть которой состоит в способности «учитывать в профессиональной деятельности тенденции развития медиакоммуникационных систем региона, страны и мира, исходя из политических и экономических механизмов их функционирования, правовых и этических норм регулирования» (ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 «Журналистика». Во ФГОС для магистратуры по журналистике установлена эта же компетенция. — *Прим. авт.*) [21].

В процессе обучения и позже — в профессиональной деятельности — журналист нередко оказывается перед выбором. С одной стороны, лингвисты рекомендуют придерживаться особых «законов лингвистической безопасности»: «Воздерживайся от личностных оценок!», «Занимай нейтральную позицию — положение “над схваткой”!», «Строй свою речь на фактах, не высказывай мнения!», «Откажись от стилистически окрашенных элементов (разговорных, просторечных, бранных и им подобных), которые могут быть восприняты как оценочные по отношению к описываемому субъекту или событию!». С другой стороны, от журналиста требуют проявления своей гражданской позиции, искренности и достоверности при изложении фактов. Несомненно, только гармоничное сочетание этих, казалось бы, противоречащих друг другу рекомендаций позволит получить в результате социально значимый, интересный и этически корректный медиапродукт.

Кроме того, в системе вузовского и послевузовского журналистского образования необходимо не только формировать знания, но и, что более важно, учить с этими знаниями работать: анализировать их, критически оценивать по разным параметрам (авторитетность, качество, достоверность и др.),

а также строить на их основе собственные суждения и аргументированно и корректно выражать свою точку зрения. Иными словами, в методическом плане актуальной оказывается и разработка технологий развития критического мышления у журналистов, формируемого посредством системы специальных заданий и упражнений.

С учетом сказанного, в вузовском и послевузовском¹ образовании журналистов одной из основных задач преподавания лингвистических дисциплин становится обучение основам создания медиатекстов через технологии, направленные на формирование биоэтического сознания у жителей Пермского края. Этим и определяется актуальность поставленной проблемы. Именно поэтому целью данного исследования оказывается разработка научно обоснованных технологий обучения журналистов созданию текстов СМИ по проблемам биоэтики. В соответствии с проведенным анализом педагогических технологий, изучением предметной области «Биоэтическое сознание», сформулированной концепцией формирования биоэтического сознания [11], представляется целесообразным выделить три крупных блока таких обучающих технологий: блок I «Базовые принципы биоэтики как науки»; блок II «Правила и законы журналистской этики»; блок III «Речевая культура журналиста». Учет этих трех составляющих, по нашему мнению, позволит разработать образовательную программу, что будет способствовать развитию биоэтического сознания у жителей Пермского края.

Медиатекст: основные особенности текстопроизводства

Прежде чем описать технологии обучения журналистов созданию текстов СМИ по проблемам биоэтики, следует хотя бы кратко обозначить особенности этих текстов, охарактеризовать процессы текстопроизводства в соответствующей сфере коммуникации.

Сам концепт медиатекста выступает родовым понятием по отношению к целому ряду терминологических единиц: журналистский текст, PR-текст, публицистический текст, газетный текст, теле- и радиотекст, рекламный текст, текст интернет-СМИ и т. д. Главными качествами медиатекста называют информационность, массовость (как в сфере создания, так и в сфере потребления медиапродуктов), интегративность (или поликодовость) и открытость [18, с. 11–17].

Лингвистическая типология медиатекстов строится на основе таких параметров, как: а) способ производства текста; б) форма текста или его фактура; в) канал распространения или тип носителя; г) функционально-жанровый тип текста; д) тематическая доминанта. Таким образом, по способу производства можно выделить авторские и коллегиальные медиатексты; по форме или фактуре — вербальные, невербальные и креолизованные; по кана-

¹ Имеются в виду программы курсов повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

лу распространения — печатные тексты медиа, радио- и телевизионные информационные тексты и тексты интернет-СМИ. По функционально-жанровому типу выделяют различные виды «традиционных» журналистских текстов: информационные, аналитические и художественно-публицистические. Классификация медиатекстов по тематической доминанте подразумевает опору на устойчивые медиатопики, то есть такие темы, которые регулярно освещаются в средствах массовой информации. Сюда относятся темы политики, бизнеса, спорта, культуры, погоды, новости международной и региональной жизни и т. п. [18, с. 17–20].

Приступая к созданию медиатекста, журналист должен четко представлять себе, о чем он хочет сказать, что, как, кому и зачем он собирается представить. Продуцирование текста включает несколько этапов:

- 1) на первом этапе автор медиатекста «решает, о чем (данное) и что (новое) он собирается сказать, то есть выстраивает замысел высказывания» [18, с. 28];
- 2) второй этап предполагает деятельность по последовательному формированию и формулированию замысла, по обдумыванию содержательной стороны текста, а также выстраивание определенных «отношений с адресатом» [18, с. 28];
- 3) на третьем этапе необходимо определить композиционный и языковой план произведения. На этом этапе специфика информации соотносится с «возможностями ее жанрового оформления» [18, с. 28].

Вышеперечисленные характеристики медийных речевых продуктов следует учитывать при создании медиатекстов, направленных на формирование биоэтического сознания у жителей Пермского края. При подготовке таких текстов необходимо прежде всего определить тематическую доминанту текста, иными словами, его содержательные особенности. Исходя из структуры биоэтического сознания, медиатекст должен соотноситься с когнитивными, эмоциональными и деятельностными компонентами, которые реализуются в биоэтической компетенции. По способу производства такой медиатекст будет представлять собой авторский текст, по форме он будет журналистским, по каналу распространения — печатным или текстом интернет-СМИ.

Говоря о создании медиатекста, невозможно обойти стороной вопрос о явлении речевого воздействия. Анализ содержания данного вопроса является одним из его наиболее значимых параметров. Речевое воздействие определяют как «влияние, оказываемое субъектом на реципиента с помощью лингвистических, паралингвистических и нелингвистических символических средств в процессе речевого общения, отличающееся особыми предметными целями говорящего, которые включают изменение личностного смысла того или иного объекта для реципиента, перестройку категориальных структур его сознания, изменение поведения, психического состояния либо психофизиологических процессов» [24, с. 39].

В лингвистике описывают целый ряд языковых механизмов и средств, с помощью которых можно успешно осуществлять языковое воздействие:

введение оценочной информации в фактологическую; маскировка и дробление информации; метафоричность и перенос значений; система эвфемизмов и слов-определителей с «диффузной» семантикой (некоторый, известный, определенный, соответствующий); использование лексики, вызывающей прогнозируемые эмоции; ссылка на авторитеты (не всегда корректная) с целью оправдать то или иное действие, тот или иной лозунг; изъятие информации из контекста и ее произвольная трактовка; перифразирование с помощью смены модальных операторов; использование идеологически нагруженной лексики; прием стилистического контраста; каламбур и языковая игра; противопоставления прагматического характера и мн. др. [5; 18; 24].

Журналисты должны уметь распознавать приемы речевого воздействия в медиатексте и учитывать их воздействующий потенциал.

Обучающие технологии для журналистов

Компетентный современный журналист должен обладать навыками критического мышления, способностью избирательно относиться к поступающей информации, определять потенциально противоречивые и неоднозначные вопросы и проблемы, что предполагает предварительную аналитическую обработку полученных сведений для построения собственных суждений и дальнейшего их использования в качестве основы будущего медиатекста. Умение принимать этически оправданные решения базируется на учете некоторых исходных позиций: осознанной готовности к наличию в жизни этических дилемм, признания существования иных, наряду со своими, мнений и точек зрения на проблему и всевозможных альтернативных подходов к ее рассмотрению. Таким образом, владение навыками критического мышления предполагает способность к самокритике и корректировке стратегий при выполнении определенных действий на пути к достижению цели.

Роберт Х. Эннис выделяет более десяти различных навыков критического мышления: а) навык работы с вопросами, в том числе умение определить сущность заданных вопросов и сформулировать свои, а также спрогнозировать и оценить возможные ответы на них; б) навык работы с аргументами, включая умение определить причины и предпосылки явлений и событий, правильно строить аргументацию, сделать обобщения; в) навык работы с источниками, а именно способность оценить их авторитетность и достоверность, адекватно интерпретировать содержание, сравнить между собой и установить отличия; г) навык наблюдения, то есть умение анализировать и обобщать наблюдаемые явления; д) владение основами формальной логики, включающее умение применять индукцию/дедукцию в рассуждениях и способность выводить корректные умозаключения; е) навык аксиологической деятельности, а именно умение выявлять ценности и принимать на их основе взвешенные сбалансированные решения; ж) навык работы с терминами,

предполагающей умение строить дефиниции, классифицировать терминологические единицы, подбирать к ним описательные эквивалентные выражения и синонимы; 3) навык работы с предположениями, в первую очередь умение обосновать свою позицию с учетом предположений и интегрировать диспозиции при принятии решений [26].

Ассортимент заданий для обучения журналистов созданию текстов весьма разнообразен. Все многообразие конкретных упражнений вписывается в указанные нами выше блоки обучающих технологий, поэтому представим далее примеры заданий и упражнений, объединив их в соответствующие группы.

Блок I «Базовые принципы биоэтики как науки»

Обучающий комплекс с необходимостью должны составлять задания следующих типов: 1) ориентированные на овладение понятийно-терминологическим аппаратом биоэтики; 2) имеющие целью изучение и анализ нормативной базы — тех нормативных документов, в которых отражаются биоэтические общечеловеческие принципы; 3) формирующие общее представление о специфическом контенте — комплексе возможных биоэтических проблем человечества.

Задание. Ознакомьтесь с текстом «Всеобщей декларации о биоэтике и правах человека». Составьте терминологический словарь предметной области «биоэтика». Приведите примеры высказываний, в которых реализуются терминологические значения соответствующих лексем.

Задание. Изучите тексты основополагающих международных медицинских документов: Хельсинкской декларации Всемирной медицинской ассоциации, Конвенции Совета Европы о биомедицине и правах человека. Опираясь на основные положения этих документов, подготовьте развернутый ответ на вопрос: «Что должно быть приоритетным для ученого и врача — интересы науки и общества или блага и интересы отдельного человека?» Для обоснования своей позиции подберите соответствующие аргументы из различных авторитетных источников, критически оценивая их.

Задание. Изучите следующие источники: Доклад ЮНЕСКО (2005); Всеобщая декларация о биоэтике и правах человека; Хельсинкская декларация Всемирной медицинской ассоциации, Конвенция Совета Европы о биомедицине и правах человека. Ответьте на вопросы:

1. Что называют кризисом научной этики?
2. Что такое этическая дилемма? Приведите примеры дилемм из жизни.
3. В чем заключается принцип делиберативности?
4. Что такое этический комитет? Каковы его функции в масштабах целого государства?

5. Есть ли в вашей научной или образовательной организации этический комитет, какие функции он выполняет?

Блок II «Правила и законы журналистской этики»

Подчеркнем, что биоэтика — весьма чувствительный аспект человеческого существования, поскольку все ситуации, с которыми она связана, располагаются «на грани жизни и смерти». При этом не существует единственно правильных решений, единственно правильных точек зрения и позиций относительно этих ситуаций. Полагаем, что самое сложное для преподавателя на занятиях — предоставить обучающимся возможность взглянуть на свою профессиональную деятельность сквозь биоэтическую призму. Звание журналиста очень ответственно: важно понимать, что своей журналистской деятельностью можно нанести вред читателям, и стремиться этот вред минимизировать. Журналист должен выработать умение принимать профессиональные решения, опираясь на законы журналистской этики и биоэтические правила, закрепленные в нормативных документах соответствующей профессиональной сферы. Эти документы нередко дорабатываются и изменяются, поэтому журналисту нужно знать составляющие их положения и руководствоваться ими в своей деятельности.

В этот блок обучающих технологий целесообразно включить упражнения, формирующие в профессиональном сознании журналиста общекультурный фон через осмысление художественной и мемуарной литературы, а также позволяющие развивать критическое мышление. В частности, на семинарских занятиях, нацеленных на формирование критического мышления, весьма продуктивно использование ситуативных игр, мини-викторин, дискуссий на актуальные биоэтические темы. По нашему мнению, наиболее целесообразным и эффективным оказывается метод ситуационного обучения — case-study. Так, например, на занятии преподаватель предлагает проблемную ситуацию из реальной жизни, литературы или кино, которая представляет собой этическую дилемму и требует разрешения: как долго следует продлевать жизнь пациента, если его сознание безвозвратно утеряно; эвтаназия: зло или благо; проводить ли переливание крови, без которого больной не выживет, если переливание противоречит религиозным воззрениям пациента; изъятие органов у донора, у которого констатирована смерть мозга; искусственная репродукция человека, опыты на людях и мн. др. Весьма значимым этапом при обсуждении дилеммы считаем этап рефлексии, в ходе которого обучающиеся оценивают предлагаемое решение и процесс его осмысления.

Задание. Изучите произведения из следующего списка: Вересев В. В., «Записки врача»; Углов Ф. Г., «Сердце хирурга»; Вагнер Е. А., «Раздумья о врачебном долге»; Бердяев Н. А., «О присяге врача»; Павлов И. П., «Письмо к молодежи»; Булгаков М. А., «Записки юного врача». Установите этические принципы и ценности, на которых, по мнению авторов, должна базироваться медицинская и исследовательская практика. Подготовьте небольшое публичное выступление, в котором выразите согласие/несогласие с рассуждениями авторов произведений.

В заключение выполнения этого задания преподаватель должен подвести обучающихся к выводу о том, что существуют разнообразные мнения по обсуждаемым вопросам и альтернативные варианты решения проблем, поднятых и определенным образом решенных авторами прочитанных произведений.

Задание. Прочитайте пьесу Б. Шоу «Врач перед дилеммой». Ответьте на вопросы по содержанию пьесы и выполните задания.

1. Как вы понимаете значение термина «парадокс»? Как он соотносится с произведениями Б. Шоу?

2. Какие фрагменты пьесы произвели на вас наибольшее впечатление — озадачили, вызвали протест, восторг, удивление — и почему?

3. Согласны ли вы с решением доктора Риджона о том, чью жизнь спасти? Аргументируйте свою позицию.

4. Какие мнения однокурсников о проблемах, поднятых Б. Шоу, показались вам наиболее интересными и аргументированными?

5. Составьте кластер на тему «Система персонажей пьесы Б. Шоу». Обоснуйте критерии, на основе которых вы объединили и разделили персонажей.

6. Составьте устное выступление на тему «Кого из героев пьесы, по вашему мнению, можно считать положительным (-ой)?».

Задание (case-study). Изучите материал, предложенный преподавателем. Придумайте решение поставленной проблемы путем осуществления личного выбора, обоснуйте корректность и этичность своего варианта.

Блок III «Речевая культура журналиста»

В современной лингвистике представлено множество работ, посвященных развитию коммуникативной компетенции и повышению культурно-речевого уровня специалистов [6; 22; 25]. Третий блок обучающей программы для журналистов предполагает знакомство с общелингвистическими знаниями, в частности о прагматических возможностях языковых единиц разных уровней. Обучающие технологии этого блока направлены на закрепление культурно-речевых, в том числе лингвоэтических навыков, призваны выработать способность к усовершенствованию готового медиатекста, ориентированы на формирование умения продуцировать собственные медиатексты в соответствии с принципами биоэтики и мн. др. Можно сказать, что журналист-профессионал должен овладеть навыком лингвистического анализа медиатекстов определенной тематики и умением продуцировать во всех смыслах качественный медиапродукт.

Задание. Прочитайте предложенный преподавателем текст.

1. Выпишите лексемы-номинации эмоций, распределите их в две группы (позитивные, негативные). Составьте высказывания, используя слова, называющие позитивные эмоции.

2. Найдите в тексте высказывания с наименованиями негативных эмоций. Преобразуйте эти высказывания в позитивные утверждения или нейтрализуйте с помощью синонимов.

Задание. Прочитайте предложенный преподавателем текст. Ответьте на вопросы и выполните задания.

1. Определите отношение автора к описываемым событиям.

2. Выявите языковые и речевые средства, с помощью которых автор эксплицирует свое отношение.

3. Найдите в словаре-справочнике «Стереотипные единицы в научных текстах» (2013) [19] вводные словосочетания, выполняющие рефлексивную функцию. Подставьте эти словосочетания в текст, понаблюдайте, как изменится модальность при использовании этих средств.

Задание. Упражнение на овладение приемами хеджирования. Замените следующие выражения приемлемыми в публичной и письменной речи вариантами, например: инвалиды — люди с ограниченными возможностями здоровья, слепой — незрячий, глухой — слабослышащий и т. д.

Задание. Подберите в СМИ публикацию на научную (или узкоспециальную медицинскую) тему. Выявите средства воздействия на адресата, которые использует автор. Оцените этическую корректность этих средств и их соответствие принципам лингвистической безопасности, прокомментируйте свои ответы. Предложите варианты усовершенствования публикации в соответствии с принципами биоэтики. Составьте рецензию на статью.

Задание. Задание на продуцирование медиатекста. При разработке этого задания рекомендуется сосредоточить внимание на одном из типов медиапродуктов — печатных или мультимедийных — в зависимости от уровня подготовки обучаемых, предпочтений преподавателя, особых целей и задач обучения.

1. С учетом основных принципов и ценностей биоэтики создайте печатный медиапродукт (напишите news leads, новость дня или тематическую статью) научной или медицинской тематики. Используйте разнообразные средства речевого воздействия.

2. Опираясь на основные биоэтические принципы и общекультурные ценности человека, создайте мультимедиапродукт (пост для блога — с невербальными компонентами, радиопередачу, документальный фильм) научной или медицинской тематики. Используйте разнообразные вербальные и невербальные средства воздействия на адресата.

3. Обратитесь к материалам интернет-форума или паблика в социальных сетях по проблемам биоэтики. Напишите комментарий к одной из обсуждаемых проблем. Аргументируйте свою точку зрения.

Выводы

Сформулируем некоторые выводы. Любая профессиональная сфера (медицинская, преподавательская, юридическая, политическая, журналистская и др.) в большей или меньшей степени оказывается причастной к биоэтическим проблемам и — шире — этическим нормам. Это означает, что в процессе обучения будущих специалистов любого направления подготовки

важно уделять особое внимание биоэтической составляющей. В рамках нашего проекта востребованным и перспективным представляется обучение журналистов выявлению биоэтических проблем в обществе, идентификации и анализу биоэтических установок, выработке стремления действовать в соответствии с ними, в том числе продуцировать этически и стилистически корректные медиатексты.

В данной статье предлагается комплекс обучающих технологий, объединенных в три относительно самостоятельных крупных образовательных блока, отражающих: а) базовые принципы биоэтики как науки; б) правила и законы журналистской этики; в) речевую культуру журналиста. Обсуждаемые педагогические технологии предполагают использование журналистом аналитического подхода к изучаемой информации, а следовательно, позволяют развить у этого обучаемого навыки критического мышления, то есть способность мыслить рационально и целенаправленно. Осознанное производство медиатекста позволяет добиться того, чтобы изложенные материалы и информация не наносили вред читателю.

В целом комплексное обучение способствует усилению этического потенциала журналистов, их профессиональному росту, а это, в свою очередь, приводит к повышению уровня биоэтической грамотности и соответственно эффективному формированию биоэтического сознания у жителей Пермского края.

The relevance of the topic of the article is determined by the importance of developing a bioethical approach in the education and upbringing of future high-level specialists. The article demonstrates the need to develop not only the knowledge component of education, but also the ethical one. On the other hand, it is noted that mass media broadcast news about scientific achievements for society. In this connection, it is shown that the media also shape the bioethical consciousness of citizens. The authors of the article conclude that it is important to teach students of all fields of study the basics of bioethics. It is shown that in the process of education, it is important not only to form and acquire knowledge, but also to analyze and critically evaluate it. In this connection, the development of technologies of critical thinking and bioethical consciousness becomes relevant in methodological terms. On the example of Journalism training direction, the article presents the training technologies of formation and development of bioethical consciousness through the creation of texts. Conclusions are made in relation to integrated teaching, contributing to the strengthening of the ethical potential of future specialists, their professional growth, and the formation of bioethical consciousness.

Keywords: bioethics, bioethical consciousness, ethics, media text, education, technology, formation of bioethical consciousness.

Список литературы

1. Атамуратова Ф. С. Развитие глобального биоэтического образования / Ф. С. Атамуратова, С. С. Отамуродов // Academic research in educational sciences. — 2022. — № 2. — С. 78–82.
2. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания» [Электронный ресурс]. — Париж : Издательства ЮНЕСКО, 2005. — 229 с. — Режим доступа: <https://ifap.ru/library/book042.pdf> (дата обращения: 23.11.2022).
3. Глобальная хартия журналистской этики, принята Международной федерацией журналистов 2 июня 2019 года и основана на Глобальной Декларации принципов поведения жур-

налистов 1954 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://profjur.org/globalnaja-hartija-zhurnalistskoj-jetiki> (дата обращения: 23.11.2022).

4. Декларация принципов поведения журналистов, принята в 1954 году на Всемирном Конгрессе Международной федерации журналистов. С поправками, принятыми на Всемирном Конгрессе 1986 года [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://profjur.org/deklaracija-principov-povedenija-zhurnalistov> (дата обращения: 25.11.2022).

5. *Иссерс О. С.* Речевое воздействие : учеб. пособие для студентов, обучающихся по специальности «Связи с общественностью» / О. С. Иссерс. — М. : Флинта: Наука, 2009. — 224 с.

6. *Киселева О. Б.* Роль эмоционального интеллекта в развитии коммуникативной компетенции / О. Б. Киселева, С. Л. Мишланова // Иностранные языки в контексте культуры : межвуз. сб. статей по материалам конференции / Перм. гос. нац. исслед. ун-т ; отв. ред. Н. В. Шутёмова. — Пермь, 2021. — С. 106–111.

7. Кодекс профессиональной этики российского журналиста, одобрен Конгрессом журналистов России 23 июня 1994 года, г. Москва [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://profjur.org/kodeks-professionalnoj-jetiki-rossijskogo-zhurnalista> (дата обращения: 25.11.2022).

8. Комиссия Российской Федерации по делам ЮНЕСКО. Образовательная программа по биоэтике // Медицинская этика. — 2019. — Т. 7, № 1. — С. 3–66.

9. *Кюрегина А. В.* Смена запросов на преподнесение биоэтической тематики в современной педагогике / А. В. Кюрегина // Бизнес. Образование. Право. — 2022. — № 2 (59). — С. 331–335. — DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.265>

10. *Магомедова А. Н.* Условия изучения проблемы биоэтического воспитания личности в системе образования / А. Н. Магомедова // Тенденции развития науки и образования. — 2018. — № 35–2. — С. 23–26. — DOI: <https://doi.org/10.18411/lj-28-02-2018-27>

11. *Пузырёва Л. О.* Проблемное поле изучения биоэтического сознания в современной психологии / Л. О. Пузырёва, С. Ю. Жданова // Вестник Удмуртского университета. Филология. Психология. Педагогика. — 2021. — Т. 31, вып. 1. — С. 39–44.

12. *Реймер М. В.* Биоэтика в культурной парадигме постмодернизма / М. В. Реймер // Биоэтика. Федеральный научно-практический журнал. — 2014. — № 10. — С. 13–16.

13. *Реймер М. В.* Компарация взглядов на философскую биоэтику в западных и отечественных исследованиях / М. В. Реймер // Фундаментальные исследования. Научный журнал. — 2014. — № 6. — Ч. 1. — С. 175–179.

14. *Реймер М. В.* «Культурологический поворот» в современной биоэтике : автореф. дис. ... канд. филос. наук / М. В. Реймер. — Волгоград, 2016. — 27 с.

15. *Седова Н. Н.* Биоэтика как социальная необходимость / Н. Н. Седова, М. В. Реймер // Стратегия выживания в контексте биоэтики, философии и медицины : сб. науч. статей с международным участием. — Кишинев : СЕР «Medicina», 2014. — С. 179–181.

16. *Смирнова Е. А.* Определение нормы профессиональной этики журналиста / Е. А. Смирнова // Вестник Московского университета. Серия 10, Журналистика. — 2014. — № 3. — С. 80–89.

17. *Смирнова Е. А.* Профессионально-этические нормы в современной российской журналистике : дис. ... канд. филол. наук / Е. А. Смирнова. — М., 2015. — 177 с.

18. Современный медиатекст : учеб. пособие / отв. ред. Н. А. Кузьмина. — Омск : Полиграфический центр «Татьяна», 2011. — 414 с.

19. Стереотипные единицы в научных текстах : учебный словарь-справочник / сост. М. П. Котгорова, Н. В. Соловьева, Л. С. Тихомирова. — Изд. 2-е, перераб. и доп. — Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2013. — 76 с.

20. *Тищенко П. Д.* Биоэтика и журналистика / П. Д. Тищенко, Б. Г. Юдин. — М. : АдамантЪ, 2011. — 128 с.

21. ФГОС ВО — бакалавриат по направлению подготовки 42.03.02 Журналистика [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524> (дата обращения: 25.11.2022).

22. *Фёдоров А. В.* Медиаобразование: творческие задания для студентов и школьников / А. В. Фёдоров // Инновации в образовании. — 2006. — № 4. — С. 175–226.

23. Шахбанов Ш. Н. Биоэтическое воспитание личности как философско-социальный и психолого-педагогический феномен / Ш. Н. Шахбанов, Э. Б. Сайпуева // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. — 2014. — № 2. — С. 60–63.

24. Шелестюк Е. В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования / Е. В. Шелестюк. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Флинта: Наука, 2014. — 344 с.

25. Ширинкина М. А. Еще раз о «культуре речи» / М. А. Ширинкина // Язык. Культура. Коммуникация: матер. Всерос. заоч. науч.-практ. конф. (Ульяновск, март 2007 г.). — Ульяновск, 2007. — С. 195–198.

26. Ennis R. H. The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities [Electronic resource] / R. H. Ennis. — Access mode: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (date of the application: 30.11.2022).

27. Ike C. G. A proposal for teaching bioethics in high schools using appropriate visual education tools [Electronic resource] / C. G. Ike, N. Anderson // Philos Ethics Humanit Med. — 2018. — No. 13. — Access mode: <https://doi.org/10.1186/s13010-018-0064-1> (date of the application: 30.11.2022).

References

1. Atamuratova F. S. Razvitie global'nogo bioeticheskogo obrazovaniya / F. S. Atamuratova, S. S. Otamurodov // Academic research in educational sciences. — 2022. — № 2. — С. 78–82.

2. Vsemirnyi doklad YuNESKO «K obshchestvam znaniya» [Elektronnyi resurs]. — Parizh: Izdatel'stva YuNESKO, 2005. — 229 s. — Rezhim dostupa: <https://ifap.ru/library/book042.pdf> (data obrashcheniya: 23.11.2022).

3. Global'naya khartiya zhurnalistskoi etiki, prinyata Mezhdunarodnoi federatsiei zhurnalistov 2 iyunya 2019 goda i osnovana na Global'noi Deklaratsii printsipov povedeniya zhurnalistov 1954 goda [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://profjur.org/globalnaja-hartija-zhurnalistskoj-jetiki> (data obrashcheniya: 23.11.2022).

4. Deklaratsiya printsipov povedeniya zhurnalistov, prinyata v 1954 godu na Vsemirnom Kongresse Mezhdunarodnoi federatsii zhurnalistov. S popravkami, prinyatymi na Vsemirnom Kongresse 1986 goda [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://profjur.org/deklaracija-principov-povedeniya-zhurnalistov> (data obrashcheniya: 25.11.2022).

5. Issers O. S. Rechevoe vozdeistvie: ucheb. posobie dlya studentov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti «Svyazi s obshchestvennost'yu» / O. S. Issers. — Moskva: Flinta: Nauka, 2009. — 224 s.

6. Kiseleva O. B. Rol' emotsional'nogo intellekta v razvitii kommunikativnoi kompetentsii / O. B. Kiseleva, S. L. Mishlanova // Inostrannye yazyki v kontekste kul'tury: mezhvuz. sb. statei po materialam konferentsii / Perm. gos. nats. issled. un-t; otv. red. N. V. Shutemova. — Perm', 2021. — С. 106–111.

7. Kodeks professional'noi etiki rossiiskogo zhurnalista, odobren Kongressom zhurnalistov Rossii 23 iyunya 1994 goda, g. Moskva [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://profjur.org/kodeks-professionalnoj-jetiki-rossijskogo-zhurnalista> (data obrashcheniya: 25.11.2022).

8. Komissiya Rossiiskoi Federatsii po delam YuNESKO. Obrazovatel'naya programma po bioetike // Meditsinskaya etika. — 2019. — T. 7, № 1. — С. 3–66.

9. Kyuregina A. V. Smena zaprosov na prepodnesenie bioeticheskoi tematiki v sovremennoi pedagogike / A. V. Kyuregina // Biznes. Obrazovanie. Pravo. — 2022. — № 2 (59). — С. 331–335. — DOI: <https://doi.org/10.25683/VOLBI.2022.59.265>

10. Magomedova A. N. Usloviya izucheniya problemy bioeticheskogo vospitaniya lichnosti v sisteme obrazovaniya / A. N. Magomedova // Tendentsii razvitiya nauki i obrazovaniya. — 2018. — № 35–2. — С. 23–26. — DOI: <https://doi.org/10.18411/lj-28-02-2018-27>

11. Puzyreva L. O. Problemnoe pole izucheniya bioeticheskogo soznaniya v sovremennoi psikhologii / L. O. Puzyreva, S. Yu. Zhdanova // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2021. — T. 31, vyp. 1. — С. 39–44.

12. *Reimer M. V.* Bioetika v kul'turnoi paradigme postmodernizma / M. V. Reimer // Bioetika. Federal'nyi nauchno-prakticheskii zhurnal. — 2014. — № 10. — S. 13–16.
13. *Reimer M. V.* Komparatsiya vzglyadov na filosofskuyu bioetiku v zapadnykh i otechestvennykh issledovaniyakh / M. V. Reimer // Fundamental'nye issledovaniya. Nauchnyi zhurnal. — 2014. — № 6. — Ch. 1. — S. 175–179.
14. *Reimer M. V.* «Kul'turologicheskoi povorot» v sovremennoi bioetike : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk / M. V. Reimer. — Volgograd, 2016. — 27 s.
15. *Sedova N. N.* Bioetika kak sotsial'naya neobkhodimost' / N. N. Sedova, M. V. Reimer // Strategiya vyzhivaniya v kontekste bioetiki, filosofii i meditsiny : sb. nauch. statei s mezhdunarodnym uchastiem. — Kishinev : CEP «Medicina», 2014. — S. 179–181.
16. *Smirnova E. A.* Opredelenie normy professional'noi etiki zhurnalista / E. A. Smirnova // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 10, Zhurnalistika. — 2014. — № 3. — S. 80–89.
17. *Smirnova E. A.* Professional'no-eticheskie normy v sovremennoi rossiiskoi zhurnalistike : dis. ... kand. filol. nauk / E. A. Smirnova. — Moskva, 2015. — 177 s.
18. Sovremennyy mediatekst : ucheb. posobie / otv. red. N. A. Kuz'mina. — Omsk : Poligraficheskii tsentr «Tat'yana», 2011. — 414 s.
19. Stereotipnye edinytsy v nauchnykh tekstakh : uchebnyi slovar'-spravochnik / sost. M. P. Kotyurova, N. V. Solov'eva, L. S. Tikhomirova. — Izd. 2-e, pererab. i dop. — Perm' : Perm. gos. nats. issled. un-t, 2013. — 76 s.
20. *Tishchenko P. D.* Bioetika i zhurnalistika / P. D. Tishchenko, B. G. Yudin. — Moskva : Adamant, 2011. — 128 s.
21. FGOS VO — bakalvriat po napravleniyu podgotovki 42.03.02 Zhurnalistika [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa: <https://fgos.ru/fgos/fgos-42-03-02-zhurnalistika-524> (data obrashcheniya: 25.11.2022).
22. *Fedorov A. V.* Mediaobrazovanie: tvorcheskie zadaniya dlya studentov i shkol'nikov / A. V. Fedorov // Innovatsii v obrazovanii. — 2006. — № 4. — S. 175–226.
23. *Shakhbanov Sh. N.* Bioeticheskoe vospitanie lichnosti kak filosofsko-sotsial'nyi i psikhologo-pedagogicheskii fenomen / Sh. N. Shakhbanov, E. B. Saipueva // Gumanitarnye, sotsial'no-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki. — 2014. — № 2. — S. 60–63.
24. *Shelestyuk E. V.* Rechevoe vozdeistvie: ontologiya i metodologiya issledovaniya / E. V. Shelestyuk. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Flinta: Nauka, 2014. — 344 s.
25. *Shirinkina M. A.* Eshche raz o «kul'ture rechi» / M. A. Shirinkina // Yazyk. Kul'tura. Kommunikatsiya : mater. Vseros. zaoch. nauch.-prakt. konf. (Ul'yanovsk, mart 2007 g.). — Ul'yanovsk, 2007. — S. 195–198.
26. *Ennis R. H.* The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities [Electronic resource] / R. H. Ennis. — Access mode: https://education.illinois.edu/docs/default-source/faculty-documents/robert-ennis/thenatureofcriticalthinking_51711_000.pdf (date of the application: 30.11.2022).
27. *Ike C. G.* A proposal for teaching bioethics in high schools using appropriate visual education tools [Electronic resource] / C. G. Ike, N. Anderson // Philos Ethics Humanit Med. — 2018. — No. 13. — Access mode: <https://doi.org/10.1186/s13010-018-0064-1> (date of the application: 30.11.2022).

Л. С. Потанова

преподаватель кафедры информатики и математики ФГКВОУ
ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт
войск национальной гвардии РФ»

Педагогические стратегии интеграции курсантов в социальную среду военных вузов

L. S. Potanova

Lecturer of the Department of Computer Science and Mathematics
St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National
Guard of the Russian Federation

Pedagogical Strategies for Integration of Cadets in the Social Environment of Military Higher Education Institutions

Интерес педагогической общественности военных институтов к построению оптимального образовательного процесса особенно возрастает в период адаптации поступивших курсантов. В первую очередь важна для первокурсников интеграция в новую для них социальную среду военной образовательной организации. В статье рассматриваются оптимальные педагогические стратегии, влияющие на гармоничную интеграцию курсантов.

Ключевые слова: педагогическая стратегия, индивидуализация, адаптация, социальная среда, рефлексия, интеграция.

В условиях целенаправленного преобразования войск национальной гвардии Российской Федерации особую значимость приобретает отношение к курсантам как к субъектам и объектам интеграции в социальную среду военного института с переориентацией в работе с личным составом. Интеграция абсолютно любого человека, включая курсанта, в условия социальной среды с точки зрения взаимодействия является специфичным процессом, направленным на установление оптимальных взаимосвязей.

Включение курсанта как субъекта и объекта интеграции в социальную среду военного вуза требует в первую очередь внимания к адаптации и индивидуализации, отличающейся наличием согласованности и взаимозависимости целей, интересов, ценностей и норм поведения. Период адаптации курсанта представляет собой присвоение им критериев социальных норм и ценностей [6].

Через адаптацию и индивидуализацию осуществляется включение курсанта в целостную систему, в которой согласованы и взаимозависимы цели, интересы, ценности, нормы и смыслы поведения. Период адаптации есть присвоение социальных норм и ценностей. Индивидуализация — это открытие собственного «Я», проявление индивидуальных возможностей и особенностей характера.

Социальная среда военных вузов — специфически обусловленные общественные, материальные, духовные условия бытности и деятельности

курсантов. Именно поэтому интеграция в социальную среду — это особое взаимодействие военнослужащих, в том числе в военных вузах. Она характеризуется запросом единого и комплексного освоения и воспроизводства социально-профессионального, культурного опыта, обеспечивающего им адаптацию к условиям меняющегося микро- и макросоциума, порой с диаметрально антагонистическими ценностными ориентирами и зачастую со скрытой враждебностью [2].

Для гармоничной интеграции курсантов в социальную среду военного института нами была спланирована разработка педагогических стратегий. Это творческий процесс, который был обращен к опыту педагогов и позволил выявить ряд педагогических стратегий, которые могут эффективно применяться в процессе погружения курсантов в социальную среду военных вузов.

Определим особенности социальной среды в процессе интеграции курсантов в социальную среду военных вузов.

1. Специфика военно-профессиональной направленности обучения и воспитания курсантов.

2. Социально-культурные, социально-экономические и социально-политические проблемы, обусловленные современными тенденциями социально-политического развития.

Уточнение особенностей позволяет определить оптимальные педагогические стратегии интеграции, которые представлены ниже.

Стратегия гуманистического развития личности, которая ориентирована на гармоничное развитие личности курсанта и обеспечение возможности для его саморазвития, создает условия для раскрытия творческого потенциала, способствует развитию чувства ответственности и коммуникативных способностей. Данная стратегия полностью отвечает современным прогрессивным педагогическим взглядам, направляющим личность на путь саморазвития как самый перспективный [4].

Гуманистическая стратегия развития личности подразумевает высвобождение творческих возможностей человека на физическом, личностном, межличностном, социальном, принципиальном и универсальном уровне развития личности в ходе учебы. В рамках этой стратегии замечательным образом раскрывается метод обогащения, под которым мы понимаем привнесение в «свое» пространство определенных знаний, развитие навыков межкультурного взаимодействия, конструктивного поведения в конфликте, осознание необходимости взаимного уважения культурных особенностей и традиций [5].

Стратегия развития рефлексивной позиции обучаемого направлена на развитие качеств, позволяющих личности лучше осознавать мотивы своих поступков. Развитая рефлексивная позиция помогает курсанту двигаться в оптимальном направлении своего развития.

Понятие «рефлексия» (лат. reflexio — «обращение назад») означает в философской науке процесс анализа индивидом происходящего в его со-

знании. По мнению П. Г. Щедровицкого, без рефлексии нет учения: «Ребенок, повторяющий деятельность, заданную в образце сто раз, вполне может ничему не научиться. Тот, кто повторяет — не учится. Освоение происходит только тогда, когда в дело включается направляемая рефлексия, за счет которой и выделяются сами схемы деятельности — способы решения задач или рассуждения. Усвоение выступает как прямой продукт такого рефлексивного процесса» [9].

Развитие рефлексивной позиции курсанта целесообразно проводить в целях развития критического мышления. Данное направление, по нашему мнению, представляет особую ценность в связи с тем, что позволяет курсанту принимать самостоятельные решения и вырабатывать собственное мнение, заставляя его размышлять и анализировать с различных сторон поступающую информацию.

Рефлексивная позиция представляет собой направленность на духовный самоанализ. Человек, не имеющий рефлексивной позиции, не отдает себе отчета в своих действиях. Сформированная рефлексивная позиция позволяет личности осознавать мотивы своих поступков и своего места в мире. Развитая рефлексивная позиция помогает выбрать оптимальное направление своего развития и наполнить его содержанием, адекватным своим устремлениям [7].

По мнению Л. Н. Бережновой, будущему специалисту важно получить навыки рефлексии своей деятельности, а также находить смысл в своей профессиональной деятельности. Рефлексивную деятельность в образовательном процессе вуза Л. Н. Бережнова рассматривает как условие, обеспечивающее познание самим курсантом смысла и сути своей деятельности и позволяющее ему быть конкурентоспособным и эффективным в профессиональной сфере [1].

Таким образом, рефлексивная деятельность и сформированная рефлексивная позиция у курсанта является основой умения организации его деятельности в различных сферах. Она также предлагает использование разнообразных методов развития рефлексии, ориентированных на осознание не только выполняемой служебной и повседневной деятельности, но и собственных состояний. Главным при этом является осознание нового смысла выполняемой деятельности, проектирование современных позитивных образовательных целей. Когда речь идет о педагогических стратегиях, эти обстоятельства следует учитывать.

Анализ научных трудов по педагогическим стратегиям интеграции курсантов в социальную среду вуза выявляет условия развития личности как творца, осознающего свою ответственность за будущее.

Кроме того, интеграция курсанта в социальную среду вуза, как динамичный процесс личностного становления военнослужащего, находится в близкой взаимосвязи с различными видами образовательной деятельности, в ходе которых происходит накопление общественного и социо-

культурного опыта, и имеет процессуальный характер как движение от цели к результату.

Иерархия целеполагания процессов интеграции курсантов в социальную среду военного института представлена целями, обеспечивающими порядок в соответствии с логической цепочкой «знания — деятельность — опыт — понимание — убеждение», выработку особой системы с точки зрения общих гуманитарных, военно-теоретических, военно-прикладных, социокультурных научных познаний [3]. В этом ключе применимы выделенные цели:

- 1) цели задания;
- 2) цели ориентации;
- 3) цели системы.

В иерархии целей процесса интеграции особое место занимают:

- цели, обеспечивающие порядок интеграции в логической цепочке «знания — деятельность — опыт — понимание — убеждение»;
- цели, обеспечивающие выработку системы научных познаний (гуманитарные, военно-теоретические, военно-прикладные, социокультурные);
- цели, обеспечивающие развитие системы военных и профессиональных умений, общих и особых способностей;
- цели, устремленные на формирование важнейших видов инициативной интеграции в социальную среду (социокультурные, культурно-досуговые, психологические).

Наиболее глубокое представление о современных тенденциях развития силовых структур, изменения конфигураций взаимосвязи военной деятельности и социокультурного окружения можно приобрести при анализе их с функциями, задачами, проблемными обстоятельствами формирования общества и их воздействии на решаемые офицером задачи в данном общественном окружении [6].

Социализация в условиях военных учебных заведений значительно отличается от социализации в гражданских вузах. Социализация курсанта представлена целостным, непрерывным, преемственно взаимосвязанным процессом, направленным на осваивание и воспроизводство не только социальных ролей, но и культурных норм. Это позволяет сформировать социокультурный опыт и преобразовать его в личные установки и ценности посредством саморазвития и самосовершенствования.

Важным направлением по формированию у курсантов социокультурного опыта и социальных компетенций во взаимодействии является привитие нравственных, эстетических качеств, повышение значимости примера и авторитета командиров и начальников. Большинство курсантов, зачисленных на первый курс, поступают в вуз после окончания средней школы, практически не имея жизненного опыта, многие из них не имеют четкого представления о своей профессиональной направленности. Именно поэтому не столько новые, сколько жесткие регламентированные условия социальной среды вызывают у значительной части курсантов трудности в адаптации.

Трудности по уровню их влияния на психологическое состояние обучающихся, которые непосредственно сопровождают учебно-профессиональную деятельность, курсанты, как правило, расценивают как стресс-факторы:

- строгая регламентация распорядка дня;
- субординационный характер отношений;
- монотония теоретической учебной деятельности с переходом ее в длительный эмоциональный стресс в периоды экзаменационных сессий;
- высокая интенсивность и преимущественно формализованный характер социального взаимодействия в курсантском коллективе;
- относительная пространственная ограниченность жизнедеятельности и ограниченность разнообразия социальных связей;
- необходимость налаживать отношения с командирами отделений и заместителями командиров учебных групп (для младших командиров — с командованием курса);
- совмещение учебной деятельности с выполнением служебных обязанностей;
- преимущественно административно-командный стиль взаимоотношений офицеров — командиров курсантских подразделений и преподавателей с курсантами;
- личные антипатии и психологическая несовместимость с отдельными членами замкнутого коллектива;
- психологическая усталость от взаимодействия с ограниченным кругом людей;
- совмещение учебной деятельности некоторых курсантов с профессиональным занятием спортом [10].

Курсанты находятся в изолированных условиях, тем самым несут значительный потенциал экономической и территориальной независимости от семьи и от любимых девушек, что тоже отражается на их гармоничной социализации.

Важным направлением по формированию у курсантов гармоничной социализации, социальных компетенций во взаимодействии является привитие им нравственных, эстетических качеств, повышение значимости примера и авторитета командиров и начальников, включение курсантов в культурно-досуговую среду.

Влияние на интеграцию курсантов в социальную среду военного вуза оказывают и неблагоприятные факторы, которые также обозначают проблему реагирования на эти факторы. Изучение практики и анализ научных разработок позволяют говорить о том, что для их устранения важны специально разработанные педагогические стратегии педагогической деятельности. В предлагаемых нами педагогических стратегиях предупреждения неблагоприятных факторов делается акцент на культурологической составляющей, что предполагает использование культурно-досуговых мероприятий через

демонстрацию на занятиях, а также при самостоятельной работе. Например, успех лекции во многом зависит от умения лектора подобрать яркие и убедительные иллюстрации, которые помогут слушателям лучше усвоить излагаемый материал. Большую помощь в этом может оказать кино. Сочетание лекции и кино намного обогащает представление о различных процессах и явлениях, позволяет конкретизировать широкий круг вопросов, а также помогает снять эмоциональную нагрузку через знакомство со средой (за пределами военного вуза) за счет инструментов искусства.

Выявленные особенности социальной среды интеграции курсантов военных вузов способствуют рассмотрению педагогических стратегий интеграции как деятельности, в которой выделяют цель как стратегический ориентир и средства ее достижения, как творческий процесс. Это происходит с течением времени и представляет собой совокупность целесообразных действий, направленных на достижение определенного результата. Как процесс каждая стратегия реализуется последовательно-поэтапно в соответствии с обозначенной целью.

The interest of the pedagogical community of military institutes in building an optimal educational process especially increases during the period of adaptation of the incoming cadets. First of all, integration into the new social environment of a military educational organization is important for first-year students. The article discusses the optimal pedagogical strategies that affect the harmonious integration of cadets.

Keywords: pedagogical strategy, individualization, adaptation, social environment, reflection, integration.

Список литературы

1. *Бережнова Л. Н.* Формирование навыков профессионального самоанализа у студента / Л. Н. Бережнова // Армия и общество. — 2014. — № 4 (41). — С. 1–11.
2. *Евтушенко Е. А.* Специфика защитно-совладающего поведения личности и его взаимосвязь с психологическим здоровьем человека / Е. А. Евтушенко // Психология и педагогика XXI века: теория, практика и перспективы : матер. V Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 28 мая 2017 г.). — Чебоксары : Интерактив плюс, 2017. — С. 220–223.
3. *Немоляев В. В.* Конструирование социально-профессионального развития офицеров национальной гвардии России / В. В. Немоляев, А. М. Пихтелев // Вестник Поволжского института управления. — 2017. — Т. 17, № 3.
4. *Поминова О. Л.* Формирование личностных и профессиональных качеств у курсантов военных вузов ВВ МВД России / О. Л. Поминова // Научные исследования : матер. VII Междунар. науч.-практ. конф. — СПб., 2011. — Вып. 2. — С. 177–179.
5. *Столяренко Л. Д.* Педагогическая психология / Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — 544 с.
6. *Устимова А. Н.* Особенности социально-психологической адаптации курсантов-первокурсников военных вузов РФ / А. Н. Устимова // Актуальные вопросы современной психологии : матер. III Междунар. науч. конф. (Челябинск, февраль 2015 г.). — Челябинск : Два комсомольца, 2015. — С. 73–75.
7. *Ушева Т. Ф.* Формирование и мониторинг рефлексивных умений учащихся : метод. пособие / Т. Ф. Ушева. — Красноярск, 2007. — С. 88.
8. Федеральный закон от 03.07.2016 № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» // Российская газета. — 2016. — 6 июля.

9. *Щедровицкий П. Г.* Идея рефлексии, изложенная в самых общих чертах / П. Г. Щедровицкий // Модели рефлексии. — Новосибирск, 1995. — С. 21–37.
10. *Щербакова О. И.* Управление стрессовым состоянием для повышения психологического ресурса студентов-спортсменов / О. И. Щербакова, А. К. Черных, Д. К. Балаханова, В. О. Мидова // Теория и практика физической культуры. — 2018. — № 9. — С. 22–23.

References

1. *Berezhnova L. N.* Formirovanie navykov professional'nogo samoanaliza u studenta / L. N. Berezhnova // *Armiya i obshchestvo*. — 2014. — № 4 (41). — С. 1–11.
2. *Evtushenko E. A.* Spetsifika zashchitno-sovladayushchego povedeniya lichnosti i ego vzaimosvyaz' s psikhologicheskim zdorov'em cheloveka / E. A. Evtushenko // *Psikhologiya i pedagogika XXI veka: teoriya, praktika i perspektivy* : mater. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary, 28 maya 2017 g.). — Cheboksary : Interaktiv plus, 2017. — С. 220–223.
3. *Nemolyaev V. V.* Konstruirovaniye sotsial'no-professional'nogo razvitiya ofitserov natsional'noi gvardii Rossii / V. V. Nemolyaev, A. M. Pikhtelev // *Vestnik Povolzhskogo instituta upravleniya*. — 2017. — Т. 17, № 3.
4. *Pominova O. L.* Formirovanie lichnostnykh i professional'nykh kachestv u kursantov voennykh vuzov VV MVD Rossii / O. L. Pominova // *Nauchnye issledovaniya* : mater. VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. — Sankt-Peterburg 2011. — Vyp. 2. — С. 177–179.
5. *Stolyarenko L. D.* Pedagogicheskaya psikhologiya / L. D. Stolyarenko. — Rostov-na-Donu : Feniks, 2000. — 544 s.
6. *Ustimova A. N.* Osobennosti sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii kursantov-pervokursnikov voennykh vuzov RF / A. N. Ustimova // *Aktual'nye voprosy sovremennoi psikhologii* : mater. III Mezhdunar. nauch. konf. (Chelyabinsk, fevral' 2015 g.). — Chelyabinsk : Dva komсомol'tsa, 2015. — С. 73–75.
7. *Usheva T. F.* Formirovanie i monitoring refleksivnykh umenii uchashchikhsya : metod. posobie / T. F. Usheva. — Krasnoyarsk, 2007. — С. 88.
8. Federal'nyi zakon ot 03.07.2016 № 226-FZ «O voiskakh natsional'noi gvardii Rossiiskoi Federatsii» // *Rossiiskaya gazeta*. — 2016. — 6 iyulya.
9. *Shchedrovitskii P. G.* Ideya refleksii, izlozhennaya v samykh obshchikh chertakh / P. G. Shchedrovitskii // *Modeli refleksii*. — Novosibirsk, 1995. — С. 21–37.
10. *Shcherbakova O. I.* Upravleniestressovym sostoyaniem dlya povysheniya psikhologicheskogo resursa studentov-sportsmenov / O. I. Shcherbakova, A. K. Chernykh, D. K. Balakhanova, V. O. Midoва // *Teoriya i praktika fizicheskoi kul'tury*. — 2018. — № 9. — С. 22–23.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ. ПСИХОДИАГНОСТИКА ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY. PSYCHODIAGNOSTICS OF DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENTS

УДК 37.013.32

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_179

EDN: WVPKRS

Т. Н. Бокова

доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, заместитель директора Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

А. А. Силюян

ассистент кафедры английской филологии Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Психолого-педагогические основы развития культурной идентичности личности в основной общеобразовательной школе

Т. Н. Воква

Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Methods of Teaching English and Business Communication, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University

А. А. Silonyan

Assistant of the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages of the Moscow City University

Psychological and Pedagogical Basics of the Development of Cultural Identity of a Person in Middle School

Статья посвящена анализу культурной идентичности школьников. Уточняется сущность понятия «идентичность», в частности «культурная идентичность», в психолого-педагогическом рассмотрении. Анализируются особенности формирования и развития культурной идентичности у детей школьного возраста. Рассматриваются трудности, связанные с разви-

ем культурной идентичности, и пути их преодоления. Предлагаются педагогические условия развития культурной идентичности школьника в образовательном процессе.

Ключевые слова: идентичность, культура, культурная идентичность, социализация, идентификация, личность, образовательный процесс, педагогические условия, школьное образование, культуроориентированное воспитание.

Становление личности современного российского школьника непосредственно связано с мировыми процессами. В условиях глобализации и цивилизационных трансформаций наблюдается повышенный интерес к культуроориентированному воспитанию личности, актуализируется проблема развития ее культурной идентичности. Формулировка психолого-педагогических основ развития культурной идентичности школьников требует уточнения сущностных характеристик базового понятия, имеющего концептуальное значение для данного исследования.

Понятие «идентичность» получило широкое распространение в философии, культурологии, социологии, педагогике и других гуманитарных науках. Наиболее основательно это понятие исследовалось в психологической науке, в которой идентичность рассматривается с различных позиций: 1) как механизм взаимодействия между индивидом и социальной группой (Фрейд З.); 2) как свойство личности, приобретенное в результате борьбы своего и чужого, тождественность и соответствие себе и обществу (Джеймс У.); 3) как процесс отражения и наблюдения, результат оценки самого себя (Эриксон Э.); 4) как понимание собственного «Я» через отождествление с окружающим миром (Выготский Л. С.); 5) как соотнесенность с «Другими» в процессе общения, в сочетании с субъективным внутренним процессом самоопределения (Рубинштейн С. Л.) [10].

Исследователи в области идентичности сходятся во мнении, что идентичность представляет собой результат процессов идентификации, которые происходят в ходе жизнедеятельности человека и тесно связаны с внутренним, психофизиологическим фактором и социальными условиями ее существования [5]. Идентичность — это стабильный мировоззренческий конструкт, являющийся результатом длительного процесса социокультурного усвоения [13, с. 178]. Основанием для идентификации личности может послужить этническая принадлежность человека, род деятельности, место проживания, политические взгляды и пр. Объектом рассмотрения настоящей статьи является культурная идентичность. Однако для дальнейшего раскрытия данного феномена считаем небезосновательным остановиться на термине «культура».

Культура — сложное междисциплинарное общеметодологическое понятие, на сегодняшний день насчитывающее более 500 определений. На сегодняшний день большинство исследователей подразумевают под культурой уровень развития общества, организацию его жизни, результаты человеческой деятельности во всех сферах его существования, достижения в производстве, совокупность мировоззренческих, нравственных, ценностных фак-

торов, а также способы взаимодействия. Такие области, как религия, наука, образование, нравственные идеалы и нормы поведения людей являются важнейшими составляющими культуры народа.

Культура также имеет и важнейшее объединяющее значение. Она способствует сплочению общества, выработке национального самосознания и чувства причастности к процессам, происходящим на том или ином этапе исторического развития. Культура не статична — она всегда находится в процессе трансформаций, от этого зависят и изменения в развитии общества в целом, протекание различных социальных процессов [7].

Зачастую культура играет важную роль в формировании и сохранении целостности «Я». Несмотря на то что некоторым компонентам культуры свойственно меняться и преобразовываться, обогащаясь и трансформируясь под влиянием географических, политических и множества других факторов, в общем эта область человеческого бытия остается относительно стабильной и позволяет человеку находить точки опоры в изменяющейся действительности. Культура представляет собой своеобразный фундамент личности, несущий в себе ценности, мировоззрение, нормы поведения, моральные установки и пр. Их переоценка может привести к нарушению образа «Я».

Само понятие «культурная идентичность» также является междисциплинарным феноменом и рассматривается с различных позиций. Проанализировав ряд исследований (Иконникова С. Н., Большаков В. П., Лысак И. В., Матузкова Е. П., Смакотина Н. Л., Русских Л. В. и др.), посвященных этому феномену, мы сформулировали следующее определение: культурная идентичность — это результат процесса самоопределения, а также отождествления себя с определенной культурой, характеризующийся усвоением норм, установок и ценностей, присущих данной культурной общности. Сформированная культурная идентичность позволяет человеку сохранять духовную связь с родной страной и народом, выстраивать собственную жизнь с учетом ценностно-смысловых установок. Таким образом, идентичность в культурной области представляет собой «существенное и относительно константное проявление и, соответственно, осмысление культурно-ценностных доминант данного общества, оказывающихся функционально необходимыми в процессе его развития» [9, с. 62].

Однако существует риск утраты идентичности, главной причиной которой является глобализация, которая вносит свои коррективы в ценностно-смысловые установки человека и даже целого народа. Глобализацию связывают с процессом размывания национальных и культурных различий между странами, с гомогенизацией и универсализацией мира [8, с. 99]. Опасения вызывает и снижение интереса молодежи к отечественной культуре, ее истории и традициям [2]. Еще одним, не менее важным фактором, несущим риск для идентичности, является повсеместная цифровизация и информатизация общества. Единое информационное пространство привело к культурной

стандартизации, а также к ориентации людей на ценности западного общества. Подростки, как наиболее активные пользователи интернет-пространства, особенно подвержены этому риску. Социальные опросы показывают, что это поколение социально неоднородно, многомерно, имеет тенденции к разрыву «связи времен» и пр. [3, с. 11]. Кроме того, цифровизация постепенно внедряется и в образование, что, с одной стороны, является необходимым фактором сближения образовательного и технологического вектора, но, с другой стороны, требует переосмысления и модернизации с точки зрения воспитательного потенциала цифровых технологий в образовании.

Необходимо принять во внимание тот факт, что культурная идентичность формируется и развивается именно в школьном возрасте, в особенности в подростковом. Этот период взросления и развития человека является наиболее чувствительным для формирования ценностных ориентаций, ведь именно в этом возрасте формируются нравственные представления и социальные установки. При этом важно учитывать, что культурная идентичность не развивается самостоятельно. Это происходит только в ходе социального взаимодействия. Школа как один из главных социальных институтов является источником социализации для человека. Таким образом, формирование и развитие культурной идентичности в таких ее составляющих, как поведенческие модели данной культуры, языковая идентичность, владение культурным знанием, психосоциальный компонент, а также эмоциональная составляющая [12], является важнейшей проблемой школьного образования.

Сегодня образование должно создавать возможности «реализации личностного потенциала, создание условий для познания и формирования междисциплинарного видения мира» [4, с. 3]. Образовательный процесс должен способствовать вхождению обучающегося в социокультурное пространство и постепенному осознанию своего места в нем. Тем самым важнейшей задачей образовательного процесса становится формирование ценностей национальной культуры, представляющих фундамент культурной идентичности.

Принимая во внимание исследования в области психологии, посвященные культурной идентичности подростков, а также проанализировав потенциал школьного образования в вопросах ее развития, мы сформулировали следующие педагогические условия развития культурной идентичности школьников.

Первым условием является **создание культурноориентированной развивающей среды**. Под этой средой мы понимаем совокупность возможностей для развития личности школьника, возникающих под воздействием педагогически спроектированных условий, обеспечивающих отождествление субъектом себя с культурным идеалом на основании включения в свой внутренний мир и принятия как собственных ценностей данного идеала, присвоения его личностных смыслов [6].

Вторым, не менее важным условием является **внедрение культурного компонента в содержание общеобразовательных предметов**. Особенно

высоким потенциалом в формировании и развитии культурной идентичности обладают предметы гуманитарного цикла. Такие предметы, как история, литература, обществознание, русский и иностранный языки, способствуют осознанию школьниками значения культурных ценностей через поиск признаков данных ценностей в учебном материале. Например, такие предметы, как русский язык и литература, предоставляют обучающему языковые знания, которые, по мнению ученых, могут иметь форму культурной памяти народа о его прошлом (Попова Л. Г., Авербух К. Я.). На уроках иностранного языка, в свою очередь, активизируются процессы дифференциации — создается образ «Другого», проводятся сопоставления с иной культурой и вместе с тем происходит переосмысление собственной культуры, что способствует культурной самоидентификации личности.

Следующим важнейшим условием является использование **цифровых технологий с целью культурного развития обучающихся**. Очевидно, что внедрение цифровых технологий не только в досуговую сферу школьников, но и в образовательную неизбежно, поэтому необходимо выстроить цифровую образовательную среду, которая предоставит обучающемуся механизмы, позволяющие ему идентифицировать себя с родной культурной общностью.

Особое внимание стоит уделить и **организации внеклассной и самостоятельной работы**. Это условие будет способствовать укреплению связи школы с окружающей средой и усилит ее влияние на учащихся. Среди форм внеурочного культууроориентированного воспитания можно выделить экскурсии, наблюдения, создание музея или коллекций и т. д. Это позволит усилить самостоятельность учащихся, поднять качество учебно-воспитательной работы, а главное — повысит интерес к родной культуре и позволит внедрить ее элементы в досуговую сферу.

Вышеперечисленные условия в совокупности будут решать проблему развития культурной идентичности школьника в образовательной среде и способны обеспечить следующие результаты:

- самоотождествление школьника со своим народом, с родной страной, осознание себя гражданином России, уважающим ее традиции и историю, несущим ответственность за ее судьбу;
- принятие ведущих ценностей, норм и установок как общероссийской культуры, так и культуры малой родины;
- развитие таких качеств, как уважение к иной культуре, готовность и способность вступать в диалог с представителями различных национальных культур, толерантность, снижение риска межэтнических конфликтов;
- развитие гражданского общества.

Таким образом, культурная идентичность личности является важнейшим фактором личностного развития человека. Этот фактор необходимо учитывать при организации образовательного процесса. Школа, являясь одним из главных социальных институтов, должна учитывать психологиче-

ские особенности развития культурной идентичности и предоставить обучающемуся необходимые условия. Целью процесса культурной идентификации в образовании является воспитание человека культуры как личности целостной, самобытной, свободной, духовной, гуманной, ориентированной на сохранение и воспроизводство ценностей российской культуры. Сформированная культурная идентичность дает человеку ощущение единения себя с окружающим миром, уверенность в собственных ценностях и идеалах, а также предоставляет ему возможность осознавать свое место в глобализованном поликультурном пространстве.

This article is devoted to the analysis of the cultural identity of schoolchildren. The essence of the concept of "identity", in particular, "cultural identity", is clarified in the psychological and pedagogical consideration. The features of the formation and development of cultural identity of schoolchildren are analyzed. The difficulties of development of cultural identity and ways to overcome them are considered. Pedagogical conditions for the development of a student's cultural identity in the educational process are proposed.

Keywords: identity, culture, cultural identity, socialization, identification, personality, educational process, pedagogical conditions, school education, culture-based education.

Список литературы

1. *Авербух К. Я.* Культурная память слов как проявление языковых знаний о мире / К. Я. Авербух, Л. Г. Попова, Л. М. Шатилова // *Инновационное развитие науки и образования : монография / под общ. ред. Г. Ю. Гуляева.* — Пенза : МЦНС «Наука и Просвещение», 2018. — С. 15–22.
2. *Актуальные каналы социализации личности: от теории к технологиям : коллективная монография / В. П. Сергеева, Л. С. Подымова, Г. В. Сороковых и др.* — М. : ФГАОУ ДПО АПКиППРО, 2013. — 168 с.
3. *Асмолов А. Г.* Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества / А. Г. Асмолов // *Психолого-педагогический поиск.* — 2010. — № 14. — С. 21–39.
4. *Бокова Т. Н.* Влияние идей постмодернизма на высшее образование в России / Т. Н. Бокова, В. И. Морозова // *Проблемы высшего образования и современные тенденции социогуманитарного знания (VIII Арсентьевские чтения) : сб. матер. Всерос. науч. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 17–18 декабря 2019 г.).* — Чебоксары : Издательский дом «Среда», 2020. — С. 27–31.
5. *Гальчук Д. С.* Понятие «идентичность личности» / Д. С. Гальчук // *Общественные науки.* — 2017. — № 4–1. — С. 332–340.
6. *Горностаева Е. Е.* Культурное самоопределение старшеклассников в обучении социально-гуманитарным дисциплинам : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Е. Горностаева ; Волгоград. гос. соц.-пед. ун-т. — Волгоград, 2017. — 26 с.
7. *Иконникова С. Н.* Теория культуры : учеб. пособие / С. Н. Иконникова, В. П. Большаков. — СПб. : Питер, 2008. — 592 с.
8. *Лысак И. В.* Проблема сохранения культурной идентичности в условиях глобализации / И. В. Лысак // *Гуманитарные и социально-экономические науки.* — 2010. — № 4 (53). — С. 99–103.
9. *Матузкова Е. П.* Культурная идентичность: к определению понятия / Е. П. Матузкова // *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. Серия: Филология, педагогика, психология.* — 2014. — № 2. — С. 62–68.
10. *Миронов А. В.* Идентичность как психологическая категория: определение и структура / А. В. Миронов // *Мир науки, культуры, образования.* — 2017. — № 1 (62). — С. 259–260.

11. Попова Л. Г. О сущности и возможностях установления культурной памяти слов (сопоставительный аспект) / Л. Г. Попова, В. О. Егорова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2015. — № 9–1 (51). — С. 143–145.
12. Смакотина Н. Л. Национально-культурная идентичность молодежи: социологический метод оценки / Н. Л. Смакотина, Н. А. Хвьяля-Олинтер // Вестник Московского университета. Серия 18, Социология и политология. — 2010. — № 2. — С. 59–79.
13. Русских Л. В. Идентичность: культурная, этническая, национальная / Л. В. Русских // Вестник ЮУрГУ. — 2013. — № 2 (13) — С. 178–180.

References

1. Averbukh K. Ya. Kul'turnaya pamyat' slov kak proyavlenie yazykovykh znaniy o mire / K. Ya. Averbukh, L. G. Popova, L. M. Shatilova // Innovatsionnoe razvitie nauki i obrazovaniya : monografiya / pod obshch. red. G. Yu. Gulyaeva. — Penza : MTsNS «Nauka i Prosveshchenie», 2018. — S. 15–22.
2. Aktual'nye kanaly sotsializatsii lichnosti: ot teorii k tekhnologiyam : kollektivnaya monografiya / V. P. Sergeeva, L. S. Podymova, G. V. Sorokovykh i dr. — Moskva : FGAOU DPO APKiP-PRO, 2013. — 168 s.
3. Asmolv A. G. Strategiya sotsiokul'turnoi modernizatsii obrazovaniya: na puti k preodoleniyu krizisa identichnosti i postroeniyu grazhdanskogo obshchestva / A. G. Asmolv // Psikhologo-pedagogicheskii poisk. — 2010. — № 14. — S. 21–39.
4. Bokova T. N. Vliyaniye idei postmodernizma na vysshee obrazovanie v Rossii / T. N. Bokova, V. I. Morozova // Problemy vysshego obrazovaniya i sovremennye tendentsii sotsiougumanitarnogo znaniya (VIII Arsent'evskie chteniya) : sb. mater. Vseros. nauch. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary, 17–18 dekabrya 2019 g.). — Cheboksary : Izdatel'skii dom «Sreda», 2020. — S. 27–31.
5. Gal'chuk D. S. Ponyatiye «identichnost' lichnosti» / D. S. Gal'chuk // Obshchestvennye nauki. — 2017. — № 4–1. — S. 332–340.
6. Gornostaeva E. E. Kul'turnoye samoopredeleniye starsheklassnikov v obuchenii sotsial'no-gumanitarnym distsiplinam : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / E. E. Gornostaeva ; Volgograd. gos. sots.-ped. un-t. — Volgograd, 2017. — 26 s.
7. Ikonnikova S. N. Teoriya kul'tury : ucheb. posobie / S. N. Ikonnikova, V. P. Bol'shakov. — Sankt-Peterburg : Piter, 2008. — 592 s.
8. Lysak I. V. Problema sokhraneniya kul'turnoi identichnosti v usloviyakh globalizatsii / I. V. Lysak // Gumanitarnye i sotsial'no-ekonomicheskie nauki. — 2010. — № 4 (53). — S. 99–103.
9. Matuzkova E. P. Kul'turnaya identichnost': k opredeleniyu ponyatiya / E. P. Matuzkova // Vestnik Baltiiskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. Seriya: Filologiya, pedagogika, psikhologiya. — 2014. — № 2. — S. 62–68.
10. Mironov A. V. Identichnost' kak psikhologicheskaya kategoriya: opredeleniye i struktura / A. V. Mironov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. — 2017. — № 1 (62). — S. 259–260.
11. Popova L. G. O sushchnosti i vozmozhnostyakh ustanovleniya kul'turnoi pamyati slov (sopostavitel'nyi aspekt) / L. G. Popova, V. O. Egorova // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2015. — № 9–1 (51). — S. 143–145.
12. Smakotina N. L. Natsional'no-kul'turnaya identichnost' molodezhi: sotsiologicheskii metod otsenki / N. L. Smakotina, N. A. Khvylya-Olinter // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 18, Sotsiologiya i politologiya. — 2010. — № 2. — S. 59–79.
13. Russkikh L. V. Identichnost': kul'turnaya, etnicheskaya, natsional'naya / L. V. Russkikh // Vestnik YuUrGU. — 2013. — № 2 (13) — S. 178–180.

В. Е. Бутева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»

Психолого-педагогическая основа проектной деятельности как способа повышения мотивации у младших школьников при обучении иностранному языку

V. E. Buteva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department Didactics, Methods and Technologies of Education, Sevastopol State University

The Psychological and Pedagogical Basis of Project Activities as a Way to Increase Motivation in Primary School Students in Teaching a Foreign Language

Научная статья посвящена актуальному вопросу современного образования — использованию проектной деятельности как способа повышения мотивации у младших школьников при обучении иностранному языку. Особую значимость данной работе придает рассмотрение проектной деятельности как педагогической технологии, направленной на повышение мотивации изучения иностранных языков, напрямую связанной с проблемой эффективности обучения. Проектная деятельность рассматривается как способ формирования речевой и социокультурной компетенций, которые готовят к продуктивному межнациональному и межкультурному речевому взаимодействию.

Ключевые слова: проектная деятельность, мотивация, технология, педагогические методы, стратегии.

Условия работы в современной школе требуют от педагогического коллектива соединения традиционных методов обучения с инновационными.

Инновационные технологии уже достаточно давно существуют в поле зрения методистов, однако до сих пор не найдены оптимальные варианты использования данных технологий для эффективности обучения младших школьников иностранным языкам. Очевидно, что использование игровых методов работы не до конца может удовлетворить потребности современного ребенка, учитывая, что младший школьник уже приходит в общеобразовательное учреждение с умением пользоваться различного рода гаджетами. Если взять во внимание это умение современного ребенка и наложить на него методы, способные заинтересовать в познавательных потребностях школьника, то с уверенностью можно сказать о том, что метод проектов будет оптимальным методом, способным повысить мотивационную способность школьника, а значит, привести процесс обучения к такому результату, в котором будут заинтересованы сами ученики.

Умение сотрудничать с другими ребятами, развитие коммуникабельности школьников стоит в приоритете метода проектов. Метод проектов не только активизирует процесс обучения, но и повышает личную уверенность и заинтересованность учащихся [3].

Научно известно, что проектная деятельность рассматривается на стыке двух основополагающих дисциплин педагогической и психологической науки. Закономерности педагогического процесса и его психологического содержания лежат в основе обучения проектной деятельности [13; 16–20].

Е. С. Полат коррелирует этапы проектной деятельности с учебной, выделяя при этом мотивационный этап, характеризующийся созданием положительного мотивационного настроения при создании общего замысла, который обсуждается учащимися при выдвижении собственных идей; подготовительный или планирующий этап, который включает выбор темы и цели проекта и определяет план действий, совместную работу с учителем и самостоятельную работу школьников; информационно-операционный этап, включающий сбор нужного материала из разных источников информации, помощь и поддержку учителя как информационного источника; рефлексивно-оценочный этап, который включает в себя демонстрацию проекта, коллективное обсуждение и самооценку результатов [11].

Общепринятым является и тот факт, что проектная деятельность развивает у школьников такие универсальные учебные действия, как установка на самостоятельную поисковую работу и рефлексия; организация самостоятельной работы учащихся, творческих групп, стимуляция межпредметных действий, анализа полученных результатов; формирование личностных качеств учащегося; формирование умений самостоятельного планирования действий ученика, а также их последовательности; формирование коммуникативных действий [10].

Из вышесказанного следует, что проектная деятельность дает своеобразную возможность мотивационно соединить урочную и внеурочную деятельность. Для того чтобы работа над проектом была результативной, учителю необходимо рассчитать время, которое будет отводиться для работы команд во время уроков и после. Естественно, что начинать проект надо с выбора темы и ее проблемы. В качестве примера возьмем краткосрочный проект, который рассчитан на один месяц. Предлагая ребятам тему проекта, персонажи любимых сказок, предложим объединиться в группы по интересам креативного мышления. Подскажем командам, где может быть проблема в теме (например, положительный или отрицательный герой); порекомендуем, что включить в презентационный материал, и обязательно похвалим выбор учащихся. В результате последовательных действий работы над проектами ученикам будет интересно поделиться не столько своими знаниями сказок, сколько владением иностранным языком по очень близким и понятным темам для их возраста. В работе над проектами учителю грамотно надо направить деятельность ребят над самостоятельной работой, которая предполагает работу

в группе, а значит, самостоятельное решение задач, которые они поставили для достижения цели проекта [1].

Следует отметить, что метод проектов становится, таким образом, возможностью для вызова и дальнейшего поддержания мотивации учения [7].

Однако в начальной школе метод проектов не только мотивирует к изучению иностранных языков, эта деятельность впервые знакомит младших школьников с навыками исследования, благодаря чему развиваются специфические качества особого склада мышления. Ребята с различными способностями становятся успешными и востребованными в проектной деятельности. Без принуждения учащиеся многократно повторяют лексический и грамматический материал, воспринимая проектную работу не как учебное задание, а как возможность заняться творчеством.

В результате урок, на котором применяется метод проектов, становится нестандартным уроком, который включает в себя прежде всего разнообразные, эмоционально положительные способы и приемы обучения, служащие развитию умений публичного выступления и умений социокультурной компетенции, которые заключаются в умении передавать информацию о различных событиях и фактах страны изучаемого языка [5; 6].

Уровень мотивации младших школьников при изучении иностранных языков будет существенно повышаться, если учебная деятельность обучающихся будет насыщена элементами творчества. Каждый ребенок обладает творческими способностями, которые надо раскрыть, развить и поддержать. Проектная деятельность помогает приобщить ребят к творческой деятельности, развить остроту ума, гибкость мышления, память, способность к оценке. Перечисленные качества характерны для человека с развитым интеллектом. В процессе обучения и взросления эти качества совершенствуются, укрепляются и становятся существенными чертами личности [12–14].

Целесообразным можно считать и то, что проектная деятельность — один из важнейших аспектов совершенствования и оптимизации учебного процесса, обогащения арсенала методических средств и приемов, которые позволяют разнообразить формы работы и сделать урок интересным и запоминающимся для учащихся.

С самого начала проектная деятельность привлекает учащихся своей новизной, разными способами представления материала, возможностью проявить себя в различной деятельности, существенно подчеркнуть, что здесь главную роль играет внешняя мотивация. Но постепенно ребенок приобретает опыт, знакомится с алгоритмом проектной деятельности и включается в собственный исследовательский опыт, который уже основывается на внутренней мотивации.

В период выполнения проектов развиваются многие учебные, специальные и коммуникативные навыки. Уже в начальной школе ребята учатся работать со словарями, справочной литературой, составляют сообщения, продумывают способ презентации и, конечно, учатся оформлять свои работы.

Проектная деятельность в начальной школе готовит учащихся к более сложной исследовательской работе в среднем звене, тем самым изменяя отношение ребенка к компьютеру: из игрового объекта компьютер превращается в источник информации и один из способов презентации материала [20].

Творческая работа по иностранному языку имеет большое общеобразовательное, воспитательное и развивающее значение. Эта работа не только углубляет и расширяет знания по языку, но и способствует расширению культурологического кругозора младших школьников, развитию их творческой активности, эстетического вкуса и, как следствие, повышает мотивацию к изучению языка и культуры другой страны.

Введение проектной деятельности в начальной школе имеет свои особенности. Полноценная проектная деятельность не подходит младшим школьникам. Главная задача здесь — учесть особенности учеников (возрастные и психологические). Именно поэтому от учителя требуется тонкое и умелое наблюдение и изучение интересов учащихся, учет их возрастных и психологических особенностей, интересов.

В качестве долгосрочных проектов при организации творческой работы с младшими школьниками выступают подготовка к празднику осени (*das Herbstfest*), Новому году (*das Neujahr*), Рождеству (*das Weihnachten*), к которым они готовятся в первом полугодии, подготовка к 8 Марта (*der Weltfrauentag*), Масленице (*der Fasching*), Пасхе (*das Ostern*) во втором полугодии. Ориентация на праздник мотивирует школьников, развивает инициативу и творчество.

В качестве краткосрочных проектов при организации творческой работы с младшими школьниками выступают рисунки, поделки, кроссворды, компьютерные презентации на заданную тему.

Несмотря на то что существует большое количество классификаций проектов, в конечном счете все они схожи между собой. На наш взгляд, для младших школьников самой эффективной классификацией будет классификация, которая состоит из четырех основных критериев: творчество, количество участников, организация проведения проекта, содержание проекта.

Четкая организация действий учащихся с учебным материалом, оснащение учебного процесса необходимыми средствами, стимулирующими и обеспечивающими решение конкретных задач, могут привести к достижению коммуникативной цели и служить надежной основой (как бы ни была она элементарна) для реализации образовательной, воспитательной и развивающей функций в обучении иностранному языку уже на начальном этапе [1].

Психолого-педагогическая суть проектной деятельности состоит в том, что она формирует иноязычную компетенцию и личностную культуру, общает младших школьников к результативным методам постижения настоящей реальности, а межличностное речевое взаимодействие, в свою очередь, предполагает использование материалов страноведческого и лингвостра-

новедческого содержания, знакомство с иностранным языком, историей, культурой, бытом, что на практике реализует принципы взаимопонимания и сотрудничества. Расширение знаний о народах, живущих в родном крае и в стране изучаемого языка, дает возможность формировать толерантность и естественную готовность к продуктивному межнациональному и межкультурному речевому взаимодействию.

Важно отметить, что средства обучения являются обязательным условием процесса обучения проектной деятельности. В современном жизненном и образовательном пространстве цифровые технологии заменяют традиционные средства передачи информации. В традиционные средства обучения иностранным языкам вливаются электронные образовательные технологии, которые имеют больший мотивирующий эффект обучения. Цифровые технологии обеспечивают прежде всего гибкость и мобильность, а также интерактивность обучения. С психологической точки зрения электронные средства обучения позволяют учитывать индивидуальные особенности учащихся, а значит, создают благоприятную обучающую среду.

Применение в процессе обучения проектной деятельности помогает будущим абитуриентам с выбором профессии. Работая над проектом, младший школьник только знакомится с самостоятельной работой, планирует свои действия, ожидая конечного результата. Вместе с этим школьники учатся креативно мыслить, прогнозируя конечный результат. Другими словами, учащиеся младшей школы учатся самостоятельно приобретать знания, исследовательские навыки, которые помогают ориентироваться в информационном пространстве; учатся анализировать информацию, обобщать, сопоставлять и, как конечный элемент, учатся делать выводы и заключения. В процессе школьного образования учащиеся повышают свой уровень владения иностранным языком с помощью проектной деятельности, а значит, повышают опыт познавательной и учебной деятельности.

При этом необходимо подчеркнуть, что проектная деятельность помогает развивать языковые и интеллектуальные способности, устойчивый интерес к изучению иностранного языка, потребность в самообразовании. В конечном итоге предполагается формирование коммуникативной компетенции, то есть определенного уровня языковых, страноведческих и социокультурных знаний, коммуникативных умений и речевых навыков, позволяющих осуществлять иноязычное общение [8; 9].

Следует отметить, что работа над проектами воспринимается детьми с большим интересом, когда она проходит с использованием информационных технологий. Это объясняется тем, что у многих учеников есть компьютеры дома, а значит, данный вид работы не вызывает у них трудностей, наоборот, подогревает желание участвовать в проекте.

На наш взгляд, правильно выбранная стратегия учителя при обучении проектной деятельности позволяет ученикам целенаправленно формиро-

вать компоненты проектной деятельности, а используя информационные технологии, учитель может контролировать формирование каждого из компонентов [15].

Создание высокой мотивации при обучении иностранному языку у младших школьников напрямую зависит от успешного начала обучения иностранному языку. Успех обучения и отношение учащихся к новому предмету во многом определяются тем, насколько интересно и эмоционально учитель проводит уроки иностранного языка. Основная задача педагога состоит в том, чтобы обучить младших школьников способам овладения различными видами деятельности, не давать угаснуть интересу к ним, сделать процесс обучения занимательным, создать у школьников бодрое рабочее настроение, способствовать преодолению трудностей в усвоении учебного материала. С первых уроков учитель вводит мультимедийные средства обучения для создания доверительной атмосферы в классе.

В. В. Давыдов отмечает, что в начале обучения школьники не умеют ставить учебные задачи и самостоятельно их решать. И только овладение постановкой учебных задач ведет к развитию самостоятельной учебной деятельности [4].

Одной из существенных характеристик учебной деятельности в целом является способ ее организации. Проектная деятельность как вид учебной деятельности на всех этапах ее реализации носит характер совместной деятельности, разделенной между учеником и учителем-консультантом, а также внутри группы учеников, занятых выполнением одного проекта. На основании этого можно сделать вывод о том, что именно проектная деятельность обладает всеми преимуществами совместной деятельности, в процессе ее осуществления учащиеся приобретают богатый опыт совместной деятельности, которым делятся как со взрослыми, так и со сверстниками [2].

Проблема проекта или исследования, которая обеспечивает мотивацию включения учеников в самостоятельную работу, должна быть в области познавательных интересов учащихся и находиться в зоне их ближайшего развития. Особого внимания в начальной школе требует завершающий этап проектной деятельности — презентация (защита) проекта. Для этого нужно помочь ученикам произвести самооценку проекта, затем помочь оценить процесс проектирования с помощью вопросов. Нужно также помочь ученикам подготовить проект к презентации.

Презентация (защита) проекта — завершающий этап его выполнения, когда учащиеся докладывают о проделанной ими работе. В основном защита проектов осуществляется в форме выставки тех изделий, которые они создали. Кроме того, иногда целесообразно попросить ребят подготовить небольшое выступление с рассказом о своем проекте. После защиты проекта изготовленные изделия можно подарить людям, чьи потребности изучали дети, членам семей учащихся, можно передать в детский сад. Нужно, чтобы дети почувствовали значимость своих изготовленных

изделий, ощутили атмосферу праздника оттого, что они доставили радость людям. Если мы говорим об электронной презентации проекта, то учителю следует объяснить культуру создания презентации; наполнение слайдов, которые должны включать не только текст, но и визуализацию главных положений и достижений проекта.

Следует отметить, что учителю, который преподает иностранный язык в начальной школе, непросто выбрать правильную стратегию обучения проектной деятельности. Ученики младшей школы еще не владеют фоновыми знаниями, которые могли бы помочь в решении той или иной проектной задачи. Здесь, скорее, речь пойдет о мотивационном компоненте в проектной деятельности, направленном на изучение иностранного языка. На самом начальном этапе обучения иностранному языку мы предлагаем игровую стратегию заменить проектной с сохранением структуры проекта. В качестве краткосрочных проектов могут выступать проекты по обучению алфавиту, где каждая буква имеет свой звук, и так далее.

Использование мультимедийных средств при создании проекта с последующей презентацией поможет ребятам увереннее чувствовать себя при публичном выступлении, так как компьютерными технологиями на уровне пользователя владеют даже ученики младшей школы. Интерес к изучению иностранного языка будет не навязанным учителем, а выбранным самим учащимся. Задача педагога младшей школы — сделать процесс обучения веселым и интересным. Интерактивная коммуникация сможет придать процессу обучения игровой характер, а проектная деятельность будет способствовать процессу обучения как творческому и мыслительному.

Мы предлагаем рассматривать проектную деятельность как способ формирования компетенций. На начальном этапе обучения иностранным языкам мы формируем языковую и социокультурную компетенции. Языковые средства обучения иностранному языку составляют базовую часть знаний того или иного иностранного языка, а социокультурные знания помогают пополнять фоновые знания учащихся. Проектная деятельность помогает рассматривать учителя не как человека, который учит, а как помощника, наставника, который предлагает учащимся самый верный и надежный путь при изучении иностранного языка.

Таким образом, проектная деятельность в начальной школе призвана развивать интеллектуально-творческий потенциал личности ребенка младшего школьного возраста, содействовать развитию творческого мышления учащихся, формировать у них представление об исследовательском обучении как ведущем способе учебной деятельности, стимулировать у школьников интерес к фундаментальным и прикладным наукам. Основная цель проектной деятельности при обучении иностранному языку младших школьников заключается не только в повышении мотивации к обучению, но и в смещении акцента с различных видов упражнений на активную творческую мыслительную деятельность учащихся.

The scientific article is devoted to the topical issue of modern education — the use of project activities as a way to increase the motivation of younger students in teaching a foreign language. Of particular importance to this work is the consideration of project activities as a pedagogical technology aimed at increasing the motivation for learning foreign languages, which is directly related to the problem of learning effectiveness. Project activity is considered as a way of forming speech and sociocultural competencies that prepare for productive interethnic and intercultural speech interaction.

Keywords: project activity, motivation, technology, pedagogical methods, strategies.

Список литературы

1. Бим И. Л. Обучение иностранному языку. Поиск новых путей / И. Л. Бим // Иностранные языки в школе. — 2011. — № 1. — С. 21.
2. Гаврилин А. М. Организация работы над проектом / А. М. Гаврилин // Школьная педагогика. — 2012. — № 3. — С. 39–45.
3. Горячев А. В. Проектная деятельность в образовательной системе «Школа 2100» / А. В. Горячев // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 5. — С. 8–15.
4. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения / В. В. Давыдов. — М.: Директ-Медиа, 2014. — 613 с.
5. Зайцева М. В. Мотивация и некоторые пути ее повышения / М. В. Зайцева — М.: Первое сентября, 2013. — С. 23.
6. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя — М.: Просвещение, 2013. — 159 с.
7. Игошина Н. В. Проектная деятельность в педагогике саморазвития / Н. В. Игошина // Начальная школа плюс До и После. — 2014. — № 1. — С. 68–73.
8. Матюхина М. В. Мотивация учения младших школьников / М. В. Матюхина. — М.: Педагогика, 2011. — 144 с.
9. Нефедова Л. А. Развитие ключевых компетенций в проектном обучении / Л. А. Нефедова, Н. М. Ухова // Школьные технологии. — 2010. — № 4. — С. 61–66.
10. Нимаева Е. Г. Проектная деятельность в начальной школе / Е. Г. Нимаева // Проблемы и перспективы развития образования. — Пермь: Меркурий, 2015. — С. 182–184.
11. Полат Е. С. Метод проектов. Современная гимназия: взгляд теоретика и практика / Е. С. Полат. — М.: ВЛАДОС, 2010. — 347 с.
12. Полат Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. — 2010. — № 2. — С. 3–10.
13. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М.: Педагогика, 2010. — 488 с.
14. Сергеев С. Ф. Проектирование обучающихся сред / С. Ф. Сергеев // Школьные технологии. — 2010. — № 3.
15. Теслина О. В. Проектные формы работы на уроке английского языка / О. В. Теслина // Иностранные языки в школе. — 2012. — № 3. — С. 41–46.
16. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 1 / К. Д. Ушинский. — М.: Педагогика, 2012. — 640 с.
17. Чумакова И. А. Проектная задача как способ формирования универсальных учебных действий младших школьников: учеб.-метод. пособие для учителя / И. А. Чумакова. — Глазов: ГГПИ им. В. Г. Короленко, 2012. — 144 с.
18. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека / В. Д. Шадриков. — М.: Логос, 2012. — 160 с.
19. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / П. М. Якобсон. — М., 2011.
20. Якобсон П. М. Общение людей как социально-психологическая проблема / П. М. Якобсон. — М., 2013. — С. 12–13.

References

1. *Bim I. L.* Obuchenie inostrannomu yazyku. Poisk novykh putei / I. L. Bim // Inostrannye yazyki v shkole. — 2011. — № 1. — S. 21.
2. *Gavrilin A. M.* Organizatsiya raboty nad proektom / A. M. Gavrilin // Shkol'naya pedagogika. — 2012. — № 3. — S. 39–45.
3. *Goryachev A. V.* Proektnaya deyatel'nost' v obrazovatel'noi sisteme «Shkola 2100» / A. V. Goryachev // Nachal'naya shkola plyus. Do i Posle. — 2014. — № 5. — S. 8–15.
4. *Davydov V. V.* Problemy razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov. — Moskva : Direkt-Media, 2014. — 613 s.
5. *Zaitseva M. V.* Motivatsiya i nekotorye puti ee povysheniya / M. V. Zaitseva — Moskva : Pervoe sentyabrya, 2013. — S. 23.
6. *Zimnyaya I. A.* Psikhologicheskie aspekty obucheniya govorenuyu na inostrannom yazyke / I. A. Zimnyaya — Moskva : Prosveshchenie, 2013. — 159 s.
7. *Igoshina N. V.* Proektnaya deyatel'nost' v pedagogike samorazvitiya / N. V. Igoshina // Nachal'naya shkola plyus. Do i Posle. — 2014. — № 1. — S. 68–73.
8. *Matyukhina M. V.* Motivatsiya ucheniya mladshikh shkol'nikov / M. V. Matyukhina. — Moskva : Pedagogika, 2011. — 144 s.
9. *Nefedova L. A.* Razvitie klyuchevykh kompetentsii v proektnom obuchenii / L. A. Nefedova, N. M. Ukhova // Shkol'nye tekhnologii. — 2010. — № 4. — S. 61–66.
10. *Nimaeva E. G.* Proektnaya deyatel'nost' v nachal'noi shkole / E. G. Nimaeva // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya. — Perm' : Merkurii, 2015. — S. 182–184.
11. *Polat E. S.* Metod proektov. Sovremennaya gimnaziya: vzglyad teoretika i praktika / E. S. Polat. — Moskva : VLADOS, 2010. — 347 s.
12. *Polat E. S.* Metod proektov na urokakh inostrannogo yazyka / E. S. Polat // Inostrannye yazyki v shkole. — 2010. — № 2. — S. 3–10.
13. *Rubinshtein S. L.* Osnovy obshchei psikhologii : v 2 t. T. 1 / S. L. Rubinshtein. — Moskva : Pedagogika, 2010. — 488 s.
14. *Sergeev S. F.* Proektirovanie obuchayushchikh sred / S. F. Sergeev // Shkol'nye tekhnologii. — 2010. — № 3.
15. *Teslina O. V.* Proektnye formy raboty na uroke angliiskogo yazyka / O. V. Teslina // Inostrannye yazyki v shkole. — 2012. — № 3. — S. 41–46.
16. *Ushinskii K. D.* Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 1 / K. D. Ushinskii. — Moskva : Pedagogika, 2012. — 640 s.
17. *Chumakova I. A.* Proektnaya zadacha kak sposob formirovaniya universal'nykh uchebnykh deistvii mladshikh shkol'nikov : ucheb.-metod. posobie dlya uchitelya / I. A. Chumakova. — Glazov : GGPI im. V. G. Korolenko, 2012. — 144 s.
18. *Shadrikov V. D.* Vvedenie v psikhologiyu: sposobnosti cheloveka / V. D. Shadrikov. — Moskva : Logos, 2012. — 160 s.
19. *Yakobson P. M.* Psikhologicheskie problemy motivatsii povedeniya cheloveka / P. M. Yakobson. — Moskva, 2011.
20. *Yakobson P. M.* Obshchenie lyudei kak sotsial'no-psikhologicheskaya problema / P. M. Yakobson. — Moskva, 2013. — S. 12–13.

УДК 377: 377.4

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_195

EDN: KEIHXX

Л. А. Григорович

доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», профессор кафедры психологии и педагогики образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

Цифровой тьюторинг в среднем профессиональном образовании

L. A. Grigorovich

Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology, NOCHU VO "Moscow Institute of Psychoanalysis", Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of the Moscow Psychological-social University

Digital Tutoring in Secondary Vocational Education

В статье анализируются и сравниваются понятия «тьютор», «наставник» и «куратор», определяются особенности тьюторинга в среднем профессиональном образовании, концептуализируется опыт цифрового тьюторинга в колледже, определяются перспективы построения моделей психолого-педагогического сопровождения индивидуализации среднего профессионального образования в условиях цифровизации.

Ключевые слова: тьютор, куратор, цифровой тьюторинг, наставничество, студенты колледжа, психолого-педагогическое сопровождение, индивидуальная образовательная траектория.

2023 год объявлен в России Годом педагога и наставника. Совершенно очевидно, что такое повышенное внимание государства к роли педагога обусловлено пониманием важности школьного воспитания в процессе становления личности и формирования духовно-нравственных ориентиров у подрастающего поколения. Отмечая большую роль семьи в построении картины мира ребенка, подчеркнем важнейшее значение педагогической воспитательной системы школьного образования для интериоризации социокультурных ценностей. Профессионализм педагога, объединенность усилий педагогического коллектива, ресурс ученической группы способны существенно повлиять на качество воспитания и содержание ценностных ориентаций обучающихся.

Возвращение внимания государственных институтов и образовательной практики к вопросам воспитания требует научного осмысления и выработки эффективных технологий формирования личностных компетенций обучающихся. Одним из путей решения этой задачи является создание тьюторской службы в образовательной организации.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих [3] среди должностных обязанностей тью-

тора на этапе школьного образования наибольший интерес представляют следующие:

- оказывает помощь обучающемуся в осознанном выборе стратегии образования, преодолении проблем и трудностей процесса самообразования, создает условия для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов и планирование индивидуальных образовательно-профессиональных траекторий);
- поддерживает познавательный интерес обучающегося, анализируя перспективы развития и возможности расширения его диапазона, способствует наиболее полной реализации творческого потенциала и познавательной активности обучающегося;
- организует взаимодействия обучающегося с учителями и другими педагогическими работниками для коррекции индивидуального учебного плана, содействует генерированию его творческого потенциала и участию в проектной и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов;
- осуществляет мониторинг динамики процесса становления выбора обучающимся пути своего образования.

Исходя из представленных должностных обязанностей видно, что тьютор работает на поддержание индивидуальности ученика, развитие его способностей и преодоление трудностей в учении. Это требует специальных компетенций и навыков. Не случайно все в том же Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих указаны требования к квалификации тьютора — высшее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» и стаж педагогической работы не менее 2 лет [3].

Именно акцент на индивидуальном подходе в условиях массового школьного образования приводит к тому, что тьютор работает не с каждым учеником, а с теми, кто остро нуждается в учете его индивидуальных особенностей. Это, как правило, дети с ограниченными возможностями здоровья, одаренные или девиантные подростки. Школьный тьютор координирует работу по созданию и реализации индивидуального образовательного маршрута такого ученика, объединяет усилия родителей, педагогов, специалистов (например, дефектологов и психологов) по сопровождению процесса социализации тьюторанта.

Деятельность тьютора направлена на формирование мотивации и навыков учения и самообразования. Тьюторское сопровождение как технология сопровождения самостоятельной образовательной деятельности позволяет удерживать рамку обусловленности выбора индивидуальными особенностями ученика [7].

Если обратиться к имеющемуся мировому опыту образовательного тьюторинга, то мы обнаружим, что он связан с развитием системы высшего про-

фессионального образования. Истоками тьюторства является опыт европейских университетов начиная с XIV века. Так, в одном из старейших английских университетов — Оксфорде — студенты произвольно набирали курсы различных преподавателей. Профессора же читали свои лекции, опираясь на собственные работы и результаты исследований. Научная картина мира как итог образования могла сложиться или не сложиться в голове выпускника в результате прослушанных авторских курсов университетских преподавателей. Университет же предъявлял свои требования только на экзаменах, и студент должен был сам выбрать путь, которым он достигнет знаний, необходимых для получения степени. Тьютор помогал студентам, исходя из их возможностей и запросов, сложить наиболее подходящий вариант образовательной программы и идти по намеченному образовательному маршруту, внося в него требуемые корректировки.

Т. М. Ковалёва, изучая историю тьюторского движения, отмечает, что о тьюторстве как сложившейся форме университетского наставничества мы можем говорить начиная с XIV века, когда тьютор осуществлял функцию посредничества между профессором и школяром, соединяя на практике личностное содержание и академические идеалы [4]. Автор особо подчеркивает, что процесс самообразования был основным процессом получения университетских знаний, и тьюторство изначально выполняло функции сопровождения этого процесса самообразования.

В России, реализующей немецкую модель университетского образования, институт тьюторства в свое время так и не был оформлен. «Но сегодня, говоря о принципиальных подходах к созданию в условиях современного высшего учебного заведения открытого образовательного пространства, нам представляется целесообразным обсуждение проблематики тьюторства, так как это — один из возможных дополнительных ресурсов реализации принципа открытости» [5].

Современный этап научного осмысления и практической реализации тьюторства связан с рядом имен. Так, П. Г. Щедровицкий рассматривал тьюторство как элемент системы натурализации эмигрантов, способ инкультурации и вторичной социализации. Центральным звеном технологии такого тьюторства Щедровицкий считал «план-карту знания», или «дорожную карту», формирование которой может стать задачей для лидеров профессионального тьюторского сообщества [8, с. 8].

Е. Б. Колосова сформулировала принципы тьюторского сопровождения [6]. К ним она отнесла модульность (исследовательский, коммуникативный и игровой модули), гибкость, непрерывность, индивидуализацию и открытость. Эти принципы дают возможность системно анализировать имеющийся опыт тьюторинга, планировать его развитие.

М. А. Дьячкова и О. Н. Томюк сосредоточили свое внимание не только на тьюторе, но и на тьюторанте, отметив, что тьютор помогает тьюторанту составить индивидуальную образовательную программу (ИОП), которая

соединяет намерения, образ результата обучения и средства его достижения, фиксирующие разные стратегии движения к цели. Функции ИОП: нормативная (нормативное определение образовательной, самообразовательной деятельности, регуляция развития тьютора), информационная (информирование об образовательной деятельности), мотивационная (определение цели, ценности и результата образования), организационная (определение видов, форм, методов, моделей, вариантов, ресурсов образования), самоопределения (реализация потребности в самоопределении и самоактуализации) [2, с. 132].

Эти и другие положения были учтены нами при построении тьюторской службы в учреждении среднего профессионального образования (СПО) — Московском городском открытом колледже (МГОК). Начав свою деятельность в 2016 году, сегодня МГОК насчитывает более 4000 выпускников по 17 специальностям, среди которых «эксплуатация беспилотных авиационных систем», «сетевое и системное администрирование», «информационные системы и программирование», «дошкольное образование», «преподавание в начальных классах», «физическая культура», «музыкальное искусство эстрады», «право и организация социального обеспечения», «банковское дело», «экономика и бухгалтерский учет», «туризм», «дизайн», «реклама» и др.

Важными функциональными обязанностями тьютора в СПО мы считаем следующие:

- организует процесс индивидуальной работы с обучающимися, организует их персональное сопровождение в образовательном пространстве профильного обучения, координирует поиск информации обучающимися для самообразования, сопровождает процесс формирования их личности (помогает им сформулировать личный заказ к процессу обучения, выстроить цели на будущее);
- совместно с обучающимися распределяет и оценивает имеющиеся у него ресурсы всех видов для реализации поставленных целей, синтезирует познавательный интерес с другими интересами, предметами обучения;
- обеспечивает и анализирует достижение и подтверждение обучающимися уровней образования (образовательных цензов).

В мае 2022 года мы приступили к созданию тьюторской службы в МГОК. Главный запрос администрации колледжа состоял в том, чтобы сохранить как можно больше студентов первого курса, помочь им адаптироваться к обучению в дистанционном формате (особенно тех, кто пришел в колледж после 9-го класса). В качестве команды тьюторов выступили магистранты психолого-педагогического факультета Московского института психоанализа (МИП), которые тоже учатся в дистанционном формате.

В таблице представлены основные элементы разрабатываемой модели цифрового тьюторинга.

Основные компоненты модели цифрового тьюторинга в СПО

Компонент	Содержание
Заказчик	Администрация колледжа (МГОК)
Цель	Помощь в адаптации студентам-первокурсникам, выбравшим заочную форму обучения с применением дистанционных технологий
Этап реализации	2022/23 учебный год
Исполнитель	Психолого-педагогический факультет, кафедра психологии образования (МИП)
Тьюторы-стажеры	Студенты старших курсов магистерских программ по направлению подготовки 44.04.02 «Детская практическая психология и инжиниринг развивающей среды» и «Цифровая психология здоровья» – 30 человек
Тьюторанты	Учащиеся первых курсов различных направлений подготовки заочной формы обучения с применением дистанционных технологий – 700 человек
Союзники	Кураторы учебного отдела колледжа (МГОК), психологическая служба колледжа (МГОК), «Виртуальная клиника» (МИП), менторы которой занимаются просветительской и консультативной деятельностью в отношении учащихся, их родителей и педагогов колледжа
Задачи тьюторской службы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Помощь учащимся в адаптации к новому этапу образования и выработке необходимых учебных действий, в том числе в цифровой среде. 2. Уточнение профессионального выбора и траектории профессионального развития. 3. Поддержание и развитие учебно-профессиональной мотивации
Принципы работы тьюторской службы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Добровольность участия в тьюторских программах. 2. Тьютор – представитель интересов учащегося. 3. Супервизия и интервизия деятельности тьютора. 4. Тесная связь тьюторинга с психологической поддержкой учащегося
Формы работы тьюторской службы	Регулярные встречи с учебными группами по организационным и содержательным вопросам, групповое и индивидуальное консультирование
Критерии оценки результативности работы тьюторской службы	<ol style="list-style-type: none"> 1. Признание учащимися полезности тьюторинга. 2. Меньший (по сравнению с прошлыми учебными годами) процент отчислений после первого года обучения

В настоящий момент работа по созданию и апробации модели цифрового тьюторинга продолжается. Повысилась активность обучающихся на

тьюторских встречах, студенты стали формулировать индивидуальные запросы к тьюторам и консультироваться по учебным вопросам. Группа тьюторов готовит серию тизеров для продвижения тьюторской службы среди студентов колледжа.

Описывая методологию тьюторинга в СПО, мы столкнулись со сложностью в дифференциации понятий «тьюторство» и «наставничество». Ранее мы уже отмечали, что в контексте индивидуального развития ребенка цель наставничества определяется через создание условий для успешной реализации его потенциала, формирования осмысленности и осознанности ребенком своей деятельности [1, с. 71]. Отмечая высокое содержательное совпадение этих педагогических практик, отметим, что тьютор в нашем понимании в первую очередь помогает обучающемуся адаптироваться к меняющимся образовательным требованиям и скорректировать собственные планы, способствует развитию общей устойчивости и личностных компетенций. Тогда как наставник скорее выступает как носитель предметного (профессионального) знания, проводник в мир профессиональной деятельности, мастер, образец для идентификации и формирования специальных компетенций.

The article analyzes and compares the concepts of “tutor”, “mentor” and “curator”, the features of tutoring in secondary vocational education are determined, the experience of digital tutoring in college is conceptualized, the prospects for building models of psychological and pedagogical support for the individualization of secondary vocational education in the context of digitalization are determined.

Keywords: tutor, curator, digital tutoring, mentorship, college students, psychological and pedagogical support, individual educational trajectory.

Список литературы

1. Валаева О. Г. Эволюция, актуальность и перспективы наставничества в отечественной школе / О. Г. Валаева, Л. А. Григорович, О. Н. Сергачева // Новое в психолого-педагогических исследованиях. — 2022. — № 2. — С. 68–76. — DOI: 10.51944/20722516_2022_2_68
2. Дьячкова М. А. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности : учеб. пособие. Практикум / М. А. Дьячкова, О. Н. Томюк. — Екатеринбург : ФГБОУ ВО «УрГПУ», 2016. — 184 с.
3. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД 2018), редакция от 9 апреля 2018 г. (в т. ч. с изменениями, вступ. в силу 01.07.2018). Тьютор [Электронный ресурс]. — Режим доступа <https://classinform.ru/eksd/kvalifikatsionnye-harakteristiki-dolzhnostei-rabotnikov/v-sfere-obrazovaniia/dolzhnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov/tutor-obj1144.html> (дата обращения: 01.12.2022).
4. Ковалёва Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 1–4 / Т. М. Ковалёва. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 56 с.
5. Ковалёва Т. М. Материалы курса «Основы тьюторского сопровождения в общем образовании» : лекции 5–8 / Т. М. Ковалёва. — М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2010. — 64 с.
6. Колосова Е. Б. Тьютор как новая педагогическая профессия / Е. Б. Колосова. Библиотечка «Первого сентября». Серия «Управление школой». Вып. 24. — М. : Чистые пруды, 2008. — 32 с.

7. Фролова В. С. Тьюторское сопровождение как технология образовательной деятельности / В. С. Фролова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2017. — Т. 39. — С. 2436–2440.

8. Щедровицкий П. Г. Сопровождение к неизвестному — высший пилотаж / П. Г. Щедровицкий // Тьюторское сопровождение. — 2011. — № 1. — С. 7–9.

References

1. Valaeva O. G. Evolyutsiya, aktual'nost' i perspektivy nastavnichestva v otechestvennoi shkole / O. G. Valaeva, L. A. Grigorovich, O. N. Sergacheva // Novoe v psikhologo-pedagogicheskikh issledovaniyakh. — 2022. — № 2. — S. 68–76. — DOI: 10.51944/20722516_2022_2_68

2. D'yachkova M. A. T'yutorskoe soprovozhdenie obrazovatel'noi deyatel'nosti : ucheb. posobie. Praktikum / M. A. D'yachkova, O. N. Tomyuk. — Ekaterinburg : FGBOU VO «UrGPU», 2016. — 184 s.

3. Edinyi kvalifikatsionnyi spravochnik dolzhnostei rukovoditelei, spetsialistov i sluzhashchikh (EKSD 2018), redaktsiya ot 9 aprelya 2018 g. (v t. ch. s izmeneniyami, vstup. v silu 01.07.2018). T'yutor [Elektronnyi resurs]. — Rezhim dostupa <https://classinform.ru/eksd/kvalifikatsionnye-harakteristiki-dolzhnostei-rabotnikov/v-sfere-obrazovaniia/dolzhnosti-pedagogicheskikh-rabotnikov/tiutor-obj1144.html> (data obrashcheniya: 01.12.2022).

4. Kovaleva T. M. Materialy kursa «Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii» : leksii 1–4 / T. M. Kovaleva. — Moskva : Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2010. — 56 s.

5. Kovaleva T. M. Materialy kursa «Osnovy t'yutorskogo soprovozhdeniya v obshchem obrazovanii» : leksii 5–8 / T. M. Kovaleva. — Moskva : Pedagogicheskii universitet «Pervoe sentyabrya», 2010. — 64 s.

6. Kolosova E. B. T'yutor kak novaya pedagogicheskaya professiya / E. B. Kolosova. Bibliotekha «Pervogo sentyabrya». Seriya «Upravlenie shkoi». Vyp. 24. — Moskva : Chistye prudy, 2008. — 32 s.

7. Frolova V. S. T'yutorskoe soprovozhdenie kak tekhnologiya obrazovatel'noi deyatel'nosti / V. S. Frolova // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept». — 2017. — Т. 39. — S. 2436–2440.

8. Shchedrovitskii P. G. Soprovozhdenie k neizvestnomu — vysshii pilotazh / P. G. Shchedrovitskii // T'yutorskoe soprovozhdenie. — 2011. — № 1. — S. 7–9.

Ю. Н. Егорова

доктор педагогических наук, доцент, и. о. декана факультета высшего образования, заведующая кафедрой «Общеобразовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения – филиала ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»

Е. В. Конькина

кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет»

Факторы развития профессиональных деформаций педагога высшей школы

Yu. N. Egorova

Dr. Sci. (Pedagogics), Assistant Professor, Dean of the Faculty of Higher Education, Head of the Department of General Educational Disciplines Orenburg Institute of Railways – Branch of Samara State Transport University

E. V. Konkina

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University

Factors of Development of Professional Deformations of the Teacher of the Higher School

В статье рассматриваются профессиональные деформации с позиции вычленения негативного влияния профессиональной деятельности на личность и поведение человека как следствие напряженной деятельности профессионала, наличие стрессовых компонентов его труда как способ приспособления, адаптации профессионала к своей деятельности, позитивной или деструктивной направленности процессуального плана. Авторы анализируют факторы (объективные, субъективные, объективно-субъективные), обуславливающие возникновение профессиональных деформаций педагога высшей школы, и проектируют программу профилактики и помощи в нивелировании проявлений профессиональных деформаций в деятельности.

Ключевые слова: профессиональные деформации, факторы развития профессиональных деформаций, педагог высшей школы, образовательное пространство, профилактика профессиональных деформаций.

Актуальность исследования профессиональных деформаций специалистов различных профессиональных областей возрастает с каждым годом в силу ряда обстоятельств социально-экономического характера, обновления и модернизации системы российского образования, обновления требований к современному специалисту с позиций запросов рынка труда, а также условий пандемии, обусловившей кардинальную перестройку жизненных и профессиональных стратегий личности [2].

Впервые термин «профессиональные деформации» предложил Х. Лендерок в статье «Профессионализм: исследование профессиональной деформации», опубликованной в журнале «Американский журнал социологии» в 1915 году. Исследователь характеризовал профессиональную деформацию как деформацию процессов мышления и адекватной оценки работы профессионала в общем деле группы, к которой принадлежит данный субъект [5].

В отечественной науке термин «профессиональная деформация» был предложен П. Сорокиным в 1921 году с позиции вычленения негативного влияния профессиональной деятельности на личность и поведение человека.

Исследования неоднозначных влияний профессиональной деятельности на субъекта труда продолжились намного позже в исследованиях Э. Ф. Зеера, Е. М. Борисовой, А. К. Марковой, Е. А. Климова и др. [7].

Интересна и значима точка зрения Е. А. Климова на анализ понятия и особенностей профессиональной деформации, который делал акцент на профессиональных особенностях, опосредующих восприятие профессионалом окружающей действительности. Данный акцент позволяет рассматривать профессиональные деформации как способ приспособления, адаптации профессионала к своей деятельности, позитивной или деструктивной направленности процессуального плана [6].

Ряд исследователей отмечают, что профессиональная деформация может выступать как результативное следствие напряженной деятельности профессионала, наличие стрессовых компонентов его труда (Селье Г., Щербатов Ю. В., Полякова О. Б. и др.). В исследованиях подчеркивается, что подверженность стрессовым ситуациям, которыми наполнена деятельность профессионала, повышенная эмоциональная составляющая трудовой деятельности снижают адаптивные процессы личности, уменьшая ее продуктивность, отрицательно сказываясь на межличностных взаимодействиях, что в свою очередь способствует появлению профессиональных деформаций негативного характера [10].

Исследователи Н. В. Кузьмина, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова выделяют действие на профессионала в современном мире ряда факторов окружающей действительности объективного, субъективного, объективно-субъективного характера, которые способствуют появлению развития профессиональных деформаций [8]. В связи с этим выступает значимым исследование вопросов детерминантов и факторов профессиональных деформаций специалиста. Остановимся подробно на исследовании факторов профессиональных деформаций педагога высшей школы.

По критериям интеллектуальной деятельности, режима труда, физической и информационной нагрузки, по данным Министерства здравоохранения России, профессиональная деятельность педагога относится к категории «напряженный — очень напряженный труд» [3].

Субъект-субъектное взаимодействие педагога высшей школы всегда характеризовалось позициями повышенной эмоциональной вовлеченности,

напряженности, ответственности и требованиями к способности саморегуляции, самоконтроля. Условия пандемии обозначили новые вызовы и новые позиции векторов профессиональной компетентности педагога высшей школы, определили необходимость реновации педагогических практик и овладения новыми дистанционными технологиями, профессиональными навыками взаимодействия, проектирования в виртуальном пространстве [1].

Происходящие изменения во многом стали определяющими факторами по воздействию на сферы рабочего пространства: психику специалиста, профессиональную деятельность, конструктивные межличностные взаимодействия и трудоспособность педагога в целом.

Рассмотрим подробно группы факторов, способствующие развитию профессиональных деформаций.

Объективные факторы. Ведущим фактором, характеризующим данную группу, выступают модернизационные процессы, происходящие в российском образовании и определяющие новые требования к педагогу, выход и освоение виртуального информационного пространства как дополнительного образовательного поля для профессиональных, межличностных взаимодействий, проектирования, построения и продвижения профессиональных и жизненных стратегий как личности педагога, так и личности обучающегося.

Условия пандемии как фактор окружающей действительности выступили мощным триггером в кардинальном перестроении профессионального функционала педагога высшей школы, содержательных, методических компонентов образовательной деятельности, реновации педагогических практик, обновлении ролей педагога высшей школы в русле главенствующих позиций фасилитаторства, наставничества, тьюторства, организаторства.

Современное информационное общество на первый план выдвигает многозадачность как необходимое качество, способность профессионала осуществлять несколько видов деятельности, при этом сохраняя качество и результативность. Тенденция информатизации образования предъявляет новые требования к качествам и профессиональным навыкам педагога высшей школы, усиливая напряженность трудовой деятельности, нарушая целостность личности, снижая адаптивность [8].

Повышенная эмоциональная напряженность, подверженность стрессовым ситуациям, хроническое психологическое напряжение ведут к таким деформационным проявлениям, как негативная установка к выполнению профессиональных функций, нестабильный эмоциональный фон, к развитию негативных эмоциональных реакций по отношению к обучающимся.

Субъективные факторы. Как отмечают исследователи, залогом прогрессивного развития личности выступает личностно значимая, успешная деятельность.

К субъективным факторам исследователи относят *возрастные изменения*, проявляющиеся в снижении интеллектуальных возможностей (ухудшение памяти, объективного восприятия и т. д.), нарастании сложно-приспо-

собительных механизмов личности, в диктате в отношении правомерности собственных позиций, настороженном отношении к нововведениям, сложностях в освоении новых средств труда, снижении навыков саморегуляции, нарастании усталости от профессиональной деятельности и нагрузок, повышении уровня тревожности, эмпатичности, чувствительности [10].

Данные факторы определяют такие деформационные проявления, как снижение профессиональной самооценки, стереотипизация профессиональной деятельности, проявление информационной, интеллектуальной пассивности, гиперрефлексия происходящих событий, профессиональных действий и т. д.

Вследствие нарастания действия субъективных факторов развивается синдром хронической усталости, нарушается сон, появляются психосоматические симптомы, ригидность как неспособность адаптироваться к новым условиям, идти на компромисс или менять свою систему взглядов и убеждений; снижается мотивация и целеустремленность, что ведет к утрате смысла профессиональной деятельности [9].

Объективно-субъективные факторы. Данная группа факторов включает прежде всего особенности профессиональных отношений.

Ряд исследователей отмечают, что в последнее время несколько возрастает количество обучающихся, которые на занятиях бывают неуравновешенными в поведении и конфликтными в общении [6].

В условиях непринятия личности педагога, неумения слушать и незаинтересованности в освоении предмета происходят деформационные процессы на профессиональном уровне, что находит отражение в информационной пассивности, заострение внимания на отрицательных сторонах взаимодействия, подмена творческой направленности профессиональных действий формальным исполнением своих обязанностей. Данные условия создают повышенную эмоциональную нагрузку на педагога и обостряют уровень конфликтности, понижают стрессоустойчивость личности.

Следует отметить, что в педагогических коллективах, так же как и в других производственных коллективах, наблюдаются тенденции моббинг-действий, текучести кадрового состава, коррупционные явления.

Профессиональные коммуникации в коллективе при повышенном содержании деструктивных проявлений, отсутствии поддержки со стороны руководства, творческой автономии, недостаточном вознаграждении ведут к дезинтеграции профессионального развития.

Кардинально изменились в современном информационном обществе профессиональные коммуникации, перейдя в русло дистанционного взаимодействия с использованием программных продуктов и телекоммуникационных технологий.

С одной стороны, применение дистанционных технологий в образовательной практике подготовки специалистов любого уровня актуализирует высокую степень индивидуализации ответственности, обнаруживая при

результатах возможные ошибки, которые могут быть идентифицированы и персонифицированы.

С другой стороны, в силу дистанционного характера взаимодействий у обучающихся снижается, а порой теряется эмоциональная, аксиологическая составляющие межличностных взаимодействий, что обуславливает необходимость актуализации накопленного знания и опыта в направлении поиска новых механизмов сохранения и обогащения различных форм взаимодействий на основе ценностно-смыслового равенства.

Ряд исследователей отмечают необходимость в создании условий для «восстановления чувствительности к жизни» посредством восстановления недостающих позитивных переживаний [6].

Коммуникации, построенные педагогом в виртуальном пространстве, обедняются эмоциональным контекстом, при этом часто возникают такие проявления, как эмоциональная неудовлетворенность профессиональной деятельностью, возникает синдром эмоционального выгорания, возрастает формализация как самого процесса, так и отношения к содержательному компоненту знания.

Знание и учет всех факторов в профессиональной деятельности педагога высшей школы позволяют сконструировать программу помощи и профилактики профессиональных деформаций.

В связи с этим на базе Оренбургского института путей сообщения в период с 2020 года по настоящее время были разработаны и внедряются антистрессовые программы, направленные на нивелирование профессиональных деформаций, прежде всего синдрома эмоционального выгорания.

Программа профилактики профессиональных деформаций педагога высшей школы была спроектирована по следующим направлениям:

- актуализация коммуникативных и управленческих навыков посредством социально-психологических тренингов, ролевых игр;
- активизация направленности на повышение профессионального и личностного роста;
- расширение знаний о способах психопрофилактики, индивидуальной профилактики и самопомощи;
- овладение методиками повышения стрессоустойчивости, поведения в конфликтных ситуациях, ситуациях дистанционного моббинга и буллинга [4].

Следует отметить, что комплекс профилактических мероприятий предупреждения и нивелирования профессиональных деформаций педагога высшей школы включал ряд компонентов, таких как ценностный, содержательный, превентивный.

Ценностный компонент определял направленность, аксиологическое поле профилактических мероприятий, направленных:

- на активизацию ценностно-смысловой позиции;
- осознание и принятие педагогом факта наличия у себя деформаций и нацеленной устремленности в нивелировании ее проявлений;

- принятие педагогом активной и самокритичной позиции к своему актуальному и потенциальному ресурсу личностных и профессиональных качеств, компетенций;
- осознание культуры профилактики рисков развития профессиональных деформаций и их последствий.

В рамках ценностного компонента показали высокую результативность групповые дискуссии по тематике «Эмпатия, апперцепция, конгруэнтное поведение», музыкотерапия, метод психодрамы, методы снятия психологического напряжения, тренинги, арт-терапия.

Содержательный компонент определял ориентир на повышение информационной осведомленности о принципах экологии режимов профессиональной деятельности и эффективного восстановления ресурса для дальнейшего самосовершенствования, способах и путях актуализации, пополнения мотивационных энергии, силы и воли для своевременного и адекватного ответа на различные профессиональные вызовы и риски.

В рамках данного компонента обнаружили эффективность методики позитивного рефрейминга, коллаж «Мой потенциал», построение индивидуальной профессиональной траектории роста, профессиональные мастерские «Стереотипы в профессиональной деятельности», «Мой способ борьбы со стрессом».

Превентивный компонент включал систему мероприятий, направленных на минимизацию последствий проявления профессиональных деформаций, активизацию адаптационных и рекреационных возможностей, овладение педагогическим и психологическим инструментарием восстановления оптимального психологического состояния, развитие практики сотрудничества как критерия успешного индивидуального противостояния токсичным элементам образовательной среды.

В рамках данного компонента особую результативность обнаружили методики наставничества и балинтовских групп.

Успешная и своевременная организация мероприятий по предупреждению профессиональных деформаций педагога высшей школы позволяет минимизировать или полностью нивелировать процесс возникающего дисбаланса между природой, требованиями и вызовами к ролевым позициям обучающихся и педагога современной высшей школы; конструировать экологию сознания, психики, ментальности всех субъектов образовательного процесса в русле обеспечения устойчивости долгосрочного экологичного функционирования образовательной среды.

The article deals with professional deformations from the standpoint of isolating the negative impact of professional activity on the personality and behavior of a person, as a result of the intense activity of a professional, the presence of stressful components of his work, as a way of adapting, adapting a professional to his activity, the positive or destructive orientation of the procedural plan. The authors analyze the factors (objective, subjective, objective-subjective), causing the emergence of professional deformations of a teacher of higher education and designing a program of prevention and assistance in leveling the manifestations of professional deformations in activity.

Keywords: professional deformations, factors of development of professional deformations, teacher of higher education, educational space, prevention of professional deformations.

Список литературы

1. *Алешина С. А.* Дистанционное обучение: вызовы и новые требования к образованию / С. А. Алешина, Ю. Н. Егорова, Е. В. Конькина // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. трудов. — Ялта : РИО ГПА, 2021. — Вып. 70. — Ч. 1. — С. 18–21.
2. *Аллагулов А. М.* Проблемы реализации национального проекта «Образование» в Оренбургской области / А. М. Аллагулов, Н. А. Гордеева // Актуальные проблемы педагогики и образования : сб. науч. статей междунар. науч.-практ. конф. (Брянск, 22–23 апреля 2021 г.). — Брянск, 2021. — С. 22–27.
3. *Болтенков Н. В.* Профессиональные деформации преподавателей региональных вузов / Н. В. Болтенков, А. А. Гринько // Педагогика. Вопросы теории и практики. — 2022. — Т. 7, вып. 1. — С. 83–89.
4. *Водопьянова Н. Е.* Синдром выгорания. Диагностика и профилактика : практ. пособие [Электронный ресурс] / Н. Е. Водопьянова, Е. С. Старченкова. — 3-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 299 с. — Режим доступа: <https://urait.ru/bcode/514558> (дата обращения: 01.02.2023).
5. *Духновский С. В.* Гармония и дисгармония межличностных отношений субъектов образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Д. И. Дубровский. — Екатеринбург, 2012. — 391 с.
6. *Климов Е. А.* Психология профессионала : учеб. пособие / Е. А. Климов. — М. : Институт практической психологии, 2006. — 509 с.
7. *Константинов В. В.* Профессиональная деформация личности : учеб. пособие для вузов / В. В. Константинов. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Юрайт, 2023. — 186 с.
8. *Лаптева И. Л.* Общепсихологический практикум : учебник для академического бакалавриата / И. Л. Лаптева, О. Б. Полякова, Л. Г. Лаптев ; под ред. В. В. Рубцова. — М. : Юрайт, 2015. — 675 с.
9. *Пак Л. Г.* Специфика предупреждения профессиональной деформации педагога в образовательной организации / Л. Г. Пак, Е. П. Муллова // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2021. — № 1 (229). — С. 76–82.
10. *Панкратова Л.* Копинг-стратегии в профилактике профессиональной деформации у специалистов по социальной работе / Л. Панкратова, Т. Заглодина, Е. Курчина, Е. Фалалеева // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. — 2018. — No. 13 (1b). — P. 1–9.

References

1. *Aleshina S. A.* Distantionnoe obuchenie: vyzovy i novye trebovaniya k obrazovaniyu / S. A. Aleshina, Yu. N. Egorova, E. V. Kon'kina // Problemy sovremennoogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. trudov. — Yalta : RIO GPA, 2021. — Vyp. 70. — Ch. 1. — S. 18–21.
2. *Allagulov A. M.* Problemy realizatsii natsional'nogo proekta «Obrazovanie» v Orenburgskoi oblasti / A. M. Allagulov, N. A. Gordeeva // Aktual'nye problemy pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. statei mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Bryansk, 22–23 aprelya 2021 g.). — Bryansk, 2021. — S. 22–27.
3. *Boltenkov N. V.* Professional'nye deformatsii prepodavatelei regional'nykh vuzov / N. V. Boltenkov, A. A. Grin'ko // Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki. — 2022. — T. 7, vyp. 1. — S. 83–89.
4. *Vodop'yanova N. E.* Sindrom vygoraniya. Diagnostika i profilaktika : prakt. posobie [Elektronnyi resurs] / N. E. Vodop'yanova, E. S. Starchenkova. — 3-e izd., ispr. i dop. — M. : Yurait, 2023. — 299 s. — Rezhim dostupa: <https://urait.ru/bcode/514558> (data obrashcheniya: 01.02.2023).
5. *Dukhnovskii S. V.* Garmoniya i disgarmoniya mezhlichnostnykh otnoshenii sub'ektov obrazovatel'nogo protsessa : avtoref. dis. ... d-ra psikhol. nauk / D. I. Dubrovskii. — Ekaterinburg, 2012. — 391 s.

6. *Klimov E. A.* Psikhologiya professionala : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : Institut prakticheskoi psikhologii, 2006. — 509 s.
7. *Konstantinov V. V.* Professional'naya deformatsiya lichnosti : ucheb. posobie dlya vuzov / V. V. Konstantinov. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Yurait, 2023. — 186 s.
8. *Lapteva I. L.* Obshchepsikhologicheskii praktikum : uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / I. L. Lapteva, O. B. Polyakova, L. G. Laptev ; pod red. V. V. Rubtsova. — Moskva : Yurait, 2015. — 675 s.
9. *Pak L. G.* Сpetsifika preduprezhdeniya professional'noi deformatsii pedagoga v obrazovatel'noi organizatsii / L. G. Pak, E. P. Mullova // Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2021. — № 1 (229). — S. 76–82.
10. *Pankratova L.* Koping-strategii v profilaktike professional'noi deformatsii u spetsialistov po sotsial'noi rabote / L. Pankratova, T. Zaglodina, E. Kurchina, E. Falaleeva // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. — 2018. — No. 13 (1b). — P. 1–9.

УДК 159.9.07

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_209

EDN: KKZIZU

Н. Б. Ковалева

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Психолого-педагогические принципы развития soft skills учащихся в технологиях медиагерменевтики

N. B. Kovaleva

Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

Psychological and Pedagogical Principles of the Development of Soft Skills of Students in the Field of Mediahermeneutic Technologies

В статье рассматриваются возможности применения медиагерменевтики для развития способности понимания старшеклассников на примере анализа динамики формирования soft skills в инновационных программах православной гимназии города Иркутска.

Ключевые слова: гуманистическая педагогика, диалогическая коммуникация, принципы медиагерменевтики, развитие личности.

В информационном обществе стремительно меняется уклад, перестраивается профессиональная сфера, возрастают требования к профессионалу как человеку, способному отвечать вызовам современности. Уже сейчас при приеме специалистов на работу смотрят не только и не столько на предметные знания hard skills, сколько на такие качества, как умение взаимодействовать с людьми, ценностные ориентации и установки, способность к творчеству, рефлексии, сотрудничеству и многие другие, которые получили название soft

skills [2; 14; 16]. Проблема исследования и развития гибких навыков в процессе школьного образования становится одной из самых злободневных и актуальных и требует разработки методического инструментария. Большое значение различными учеными придается герменевтическим технологиям [3–6].

Сложность решения данной задачи обусловлена возрастанием требований к интеллектуальному развитию, дефицитностью ценностно-мотивационного развития (Асмолов А. Г., Обухов А. С., Семенов И. Н., Слободчиков В. И., Фельдштейн Д. И.) [1; 10–13], а также рядом феноменов понимания, таких как вмененное понимание, клиповое мышление, метафорическая слепота, и других феноменов, возникающих из-за слишком большой скорости, гипертекстовости и объема информационных потоков и напрямую влияющих на качество образования и формирование ценностно-мировоззренческой сферы [7; 8].

Ученые и исследователи выделяют в soft skills разные аспекты [2; 14; 16]: коммуникативные, деловые, лидерские, рефлексивные и др. Согласно наиболее распространенной таксономии, soft skills включают в себя: 1) социально-коммуникативные навыки; 2) когнитивные навыки; 3) атрибуты личности и составляющие эмоционального интеллекта [2; 14]. Ряд авторов выделяют также в качестве центральных ценностные ориентации и установки, картину и образ мира, способности понимания, рефлексии, самоопределения [15; 16].

По мнению исследователей (Данильчева С. В., Дьяконова А. И., Дябина Т. С., Катречко Л. И., Минаев В. Р., Михеева О. В. и др.) [6–9; 15], созданные в рефлексивно-позиционном подходе инновационные технологии, интегрирующие герменевтику, христианскую и психологическую антропологию, рефлексивную теорию творчества и теорию диалога, концепцию семиосферы Ю. М. Лотмана, семиотику и возрастную психологию, позволяют продуктивно решать прототипические задачи нашего времени. С точки зрения использования данных технологий в создании развивающей среды для учащихся средних школ, в том числе детей, находящихся на длительном лечении, представляется целесообразным выделить следующие психолого-антропологические принципы [7; 8].

1. Принцип культурно-опосредованного высказывания (ответ на поставленный вопрос принимается лишь тогда, когда он дается с опорой на текст обсуждаемого культурного образца).

2. Принципы рефлексивно-позиционной организации диалогической коммуникации и содержательного управления группой.

3. Принципы проектирования условий, способствующих творческому включению в процессы понимания и вслушивания в содержание дискурса каждого участника, а также активное применение творческих рефлексивных форм на каждом занятии.

Данные принципы, примененные на практике в многочисленных тренинговых программах развития детей и подростков, дают возможность создавать и развивать метапредметные способности обучающихся, стимулировать творческую деятельность, личностную вовлеченность в социальный процесс.

В качестве важнейших форм, поэтапно разворачивающихся в инновационных образовательных программах, целесообразно выделить:

- а) использование образов разминок с постановкой проблемных вопросов и постепенным наращиванием их сложности для актуализации образного мышления, творческой направленности и смысловой мотивации;
- б) постановку актуального для данной группы центрального вопроса;
- в) синергичное обсуждение основного текста в соответствии с тактами медиагерменевтики на основе создания доверительной творческой атмосферы, бережного погружения в образную ткань текста, вслушивание в мысли каждого и совместную постановку парадоксов и вопросов;
- г) использование творческих форм рефлексии, позволяющих расширить горизонты понимания духовных законов жизни и открыть для себя новые смыслы. Важно также использование принципов подбора самого текста с учетом зоны ближайшего развития, возрастной нормы и индивидуальных особенностей каждого из участников.

Рассмотрим возможности формирования таких *soft skills*, как способность понимания, культура коммуникации и рефлексии, на примере их последовательного применения в инновационной программе духовного воспитания учащихся православной школы города Иркутска, разворачивающейся на основе авторского рефлексивно-позиционного подхода к развитию личности и способностей детей и молодежи в технологиях медиагерменевтики при непосредственном консультировании автора подхода и его технологий (Ковалева Н. Б., 2010–2022). Замысел инновационной программы состоит в создании условий для преодоления противоречивых тенденций развития социума и образования за счет включения в работу технологий рефлексивно-позиционного подхода, позволяющих моделировать художественно опосредованную социокультурную среду и субъект-субъектные диалогические отношения, способствующие воспитанию самосознания и мировоззрения учащихся в контексте изучения Священного Писания. Проект осуществляется с использованием опыта многолетнего сотрудничества в сфере духовного развития детей и молодежи в детском православном лагере «Роднички» Иркутской епархии, программы которого совместно проектировались в технологиях рефлексивно-позиционного подхода в течение 10 лет, не только успешно апробированы, но и породили новые яркие проекты работы с детьми и молодежью [9]. На данный момент программа охватывает 5, 6, 10, 11-й классы.

В программе для работы со Священным Писанием используется метод медиагерменевтики (Ковалева Н. Б., Ковалев Ф. А., 2015), в котором предложены принципы работы не только с художественными или философскими, но и с религиозными источниками, опирающиеся на коллективно-распределенную исследовательскую и проектную деятельность и принципы обсуждения и понимания текста в группе с включением метафорического контекста [7–9].

Эмпирическая часть заключается в анализе видеосъемок в 11-м классе ряда развивающих занятий в рамках экспериментальной программы преподавания Закона Божия в православной гимназии города Иркутска в рефлексивно-позиционных технологиях Н. Б. Ковалевой в целях выявления специфики использования медиагерменевтики на различных этапах урока (создание диалогического пространства, актуализация пройденного материала, проблематизация — постановка вопроса, актуального для учащихся в рамках темы, техники чтения и обсуждение основного текста, таких как Бытие, Евангелие, художественные произведения, творческие формы рефлексии и творческие продукты).

Интересно, что на первом занятии ответы на вопросы, зачем ученицам в 11-м классе Закон Божий, были следующие: «Для чего мне все это?», «События, происходившие несколько тысяч лет назад, никак не соотносятся с нашей текущей повседневной жизнью», «Это так далеко, что не может нам помочь в ситуациях реального нравственного выбора, а теорию мы и так знаем!» То есть вначале на первых занятиях многие девушки демонстрировали протестные формы поведения и в любом случае говорили о том, что они не понимают, зачем углубляться в тексты Священного Писания, описывающие события, происходящие тысячи лет назад и никак не соотносящиеся с современной культурой. Однако во время рефлексии занятий в конце полугодия большая часть учащихся говорила о том, что для них эти занятия несут в себе бесспорную ценность, так как запускают размышление о важных проблемах, позволяют работать с интересными образцами, создавать собственные творческие ответы и, самое главное, раскрывают взаимосвязь библейских текстов с нашим временем и их собственной жизнью.

Медиагерменевтика включает в себя множество постепенно усложняющихся техник и упражнений (так называемых разминок).

На начальных этапах урока активно используются самые простые разминки (ассоциативные игры, гипотетические ситуации, парадоксальные образы и др.), направленные на создание условий для активизации мышления и создания безопасной атмосферы для личностных высказываний. Например, на одном из первых уроков в 11-м классе вначале обучающимся необходимо было назвать слово на определенную букву, связанное у них с прошлым уроком: «мир, Моисей, мультик, мелодия, молитва, мудрость, мозги, меня не было, мечты, мир, который творили, мозговой штурм».

Следующий этап предполагает актуализацию смысла занятия через постановку актуального вопроса, включение размышления с помощью ярких образов и т. п. Часто предлагается рассмотреть картинку с точки зрения заданной темы («Представьте, что художник сделал данное произведение как иллюстрацию к сотворению человека. Что вы можете увидеть?»).

На данном занятии было представлено несколько интересных интернет-картинок (рис. 1–3), и учащимся было необходимо рассказать, о чем именно эти изображения, какие эмоции они у них вызывают. Видно, что обучающи-

еся отвечают на вопросы священника кратко, односложно, у некоторых ответы вызывают затруднения.

Первая картина принадлежит И. К. Айвазовскому и прямо соответствует теме.

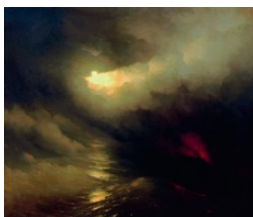


Рис. 1. И. К. Айвазовский. «Сотворение мира» («Мироздание»), 1864

Вопросы. «О чем картинка?», «Какие эмоции она вызывает?», «Как раскрывает смысл сотворения мира?»

При анализе видеурока можно видеть, что ответы даются трудно, медленно, они еще стереотипны: «Буря, шторм, природное явление, просвет, мрак, борьба света и тьмы». «Печальное — что все темное, беспокойство». — «От чего беспокойство?» — «Темное, красный цвет», «чувствуется угроза», «волнение стихии», «тревожные мысли», «чувство опасности».

«А веселое что здесь?» — «Солнце».

«Солнце здесь видно как солнце?» — «Нет, тучи, просвет».

«Но источника света нет». — «На дым похоже сверху».

«Внизу что?» — «Бездна, похоже на бездну и океан».

«А верх что?» — «Небо — и там какой-то источник света».

Вторая картинка — фотография стула с почти выструганными ножками.



Рис. 2. Инсталляция, Джеймс Пиратч

Вопросы. «О чем картинка?» — «Об опасности использования конструкции, не имеющей прочного основания», «вспоминается притча о постройке дома на песке».

«Что хотел сделать человек, что хотел этой фотографией показать сам фотограф или тот, кто это сделал?» — «Показать опасность истончения основы жизни».

«Какие эмоции рождаются?» — «Грусть, уныние».

«Почему эти опилки именно из ножек взяты?» — «Может, связано что-то с Бытием, из того, что уже разбирали».

Третья картинка — работа известного фотографа-сюрреалиста Эрика Йоханссона — вызывает гораздо больше интересных ответов, так как она концептуально и эстетически ближе учащимся, и даже появляются вопросы и недоумения. Но анализ их творческих продуктов показывает, что для 80 % группы (8 из 10) высказывания остаются декларативными, похожими на правильные слова из учебника.



Рис. 3. Soundscapes («Звуковые пейзажи»), 2015, Erik Johansson

Вопросы. «Что видим на этой картинке?», «Обратите внимание, что каких размеров, каково их соотношение?», «Если соотносить с книгой Бытия, с творением, что это может быть?»

Рассмотрим более подробно ответы при обсуждении предложенных образцов. Картина И. К. Айвазовского «Сотворение мира» («Мироздание»), написанная в 1864 году (рис. 1), в силу классичности и прямого совпадения сюжетной линии и темы занятия в целом подтверждает уже имеющиеся представления о сотворении мира, но все же видение великого художника позволяет насытить этот образ красками, вызывает сопереживание. Более глубокому переживанию также способствуют смысловые вопросы преподавателя или ведущего, такие, например, как «Что это за свет, что напоминает?».

Работа Эрика Йоханссона, наоборот, в силу своей парадоксальности создает условия для формирования собственного видения, появления новых смыслов. В таблице 1 представлены ответы и вопросы, которые позволяют проследить за динамикой процессов смыслообразования у старшеклассников.

Рефлексивно-позиционный анализ обсуждения представленных образцов позволяет выделить несколько принципов работы ведущего с точки зрения постепенного вовлечения в процесс размышления и постановки важных вопросов, предваряющих основную тему занятия, а именно: 1) создание эффективной гипертекстовой структуры предполагает использование нескольких текстов — в данном случае картинок, которые дополняют друг друга; 2) включение учащихся в размышление требует постепенности и перехода от более традиционного, понятного к более сложному, парадоксальному, провоцирующему мысль; 3) разбор картинок требует вначале анализа самого рисунка, но затем постановки точных вопросов, инициирующих ситуацию размышления в коммуникации; 4) важно выстраивать понятные связи между образным материалом и текстами прежних занятий и давать учащимся открывать и глубинную связь; 5) важно, чтобы учащиеся сами задали вопросы, которые и будут в дальнейшем темой исследования и понимания. Дина-

мику развития вовлеченности учащихся в рассуждение и формирования их внутренней позиции ярко характеризует качественное различие ответов на один из итоговых вопросов к первой и последней картинке, смысл которого в том, что хотел сказать автор. Вначале дети скорее включены эмоционально на чувственном уровне и у них не возникает глубоких вопросов или идей. Ответы же по шведскому художнику поражают своей глубиной и неординарностью, и как итог, у них возникают не менее глубокие сущностные вопросы.

Таблица 1

Обсуждение работы «Звуковые пейзажи», Erik Johansson

Вопросы преподавателя	Ответы учащегося
1. Что видим на этой картинке?	Два разных пространства: рукотворное и нерукотворное. Патефон, на который люди устанавливают пластинки, и музыка преобразует пространство
2. Обратите внимание, что каких размеров, каково их соотношение?	Пластинка необычно большая — два человека еле ее несут. Такой же огромный небывалый патефон. Можно предположить, что и музыка необычная, как музыка творения
3. Если соотносить с книгой Бытия, с творением, что это может быть?	Это основы жизни или сам акт творения, когда Бог вдыхает в землю жизнь, но, скорее, это те законы, которые мы можем увидеть в акте творения и которые записаны на картинке, то есть в книге Бытия, это наши ценности и духовные ресурсы
4. Если бы эта картина могла сказать нам что-то о творении, что бы это могло быть? Какие эмоции она вызывает?	Наверное, автор хотел подчеркнуть, что книга Бытия — не инструкция, а музыка, которая не может быть понята просто как информация, а требует сопереживания, воображения, сосредоточения и сотворчества. А может быть и то, что, изучая природу, слушая ее музыку, мы можем открывать и познавать принципы творчества и духовные законы жизни
5. Какие вопросы ставит перед вами эта картина?	Как открыть духовные законы жизни? В чем роль человека в сотворении мира? Что нужно, чтобы услышать музыку Бога? Зачем нужен человек миру и Богу? В чем свобода человека?

Данные принципы во всей полноте раскрываются в работе с основным текстом. Здесь также важным этапом является не только предъявление наиболее ярких образов и моментов и вызванных ими мыслей, но и постановка вопросов, так как понимание начинается с выявления зоны неизвестного. Например, по «Сотворению мира» наиболее актуальными оказались следующие вопросы: «Зачем Бог создал мир?», «Что значит вода над небом?», «Откуда появилась бездна?», «Почему вначале описываются только плодовые деревья?», «Почему в Бытие не написано “не хорошо”?», «Бог изначально хотел создать

человека или в процессе создания так решил?», «Откуда появился свет в первый день?», «Что за два неба?», «Кто и зачем написал Книгу Бытия?»

Таким образом, сущностные вопросы ведущего, владеющего техниками медиагерменевтики, позволяют, с одной стороны, заострить внимание на парадоксальности самого текста, с другой — углубить и сделать более яркими эмоции и сопереживание, а с третьей — создать условия для творческого осмысления текста за счет дополнительного парадоксального образа, требующего от ученика внутреннего герменевтического усилия. Подбор таких знаковых культурных образцов, несущих в себе большой потенциал парадоксальности и художественной образности, — важная часть представляемой технологии [6] и необходимый этап в формировании способности понимания текста как важнейшего soft skills нашего времени.

Продуктивность данной технологии максимально проявляется при анализе творчества учащихся, которое является важным этапом каждого занятия и практикуется в формате творческих форм рефлексии.

Рассмотрим несколько примеров и динамику развития мировоззрения и культуры понимания текста в контексте выполнения творческих заданий. Одно из интересных заданий — подобрать и затем прокомментировать стихотворения на тему грехопадения. Работа с осмыслением идей выбранных произведений происходила внутри самого текста стихотворения, внутри его логики. На примере стихотворения «Богооставленность» Аверкия Белова разберем моменты, выделенные обучающимися.

- Бог нужен не только нам, но и мы нужны Богу (упрощение?).
- Кроме богооставленности, есть что-то еще, что теряется.
- Боль приводит к вере. Человеку нужна встряска, чтобы человек двинулся. Нет боли — человек начинает лениться.

Анализ иллюстрирующих мысли рисунков позволяет также зафиксировать, какие идеи оказались наиболее значимыми, что оказывается для старшеклассниц внутренней опорой или опорным образом в их формирующейся и преобразующейся картине мира. В принципе прием творческой рефлексии в художественной форме позволяет учащимся дорастить свое понимание и одновременно предъявить его миру и учителям. Это одно из важных достижений медиагерменевтики, обеспечивающих ее эффективность.

Уже к концу первого полугодия у старшеклассников формируется потребность в глубоком переживании текста и установлении собственных интертекстуальных и гипертекстуальных связей с метафорическими образами. Они сами ставят сложные смысловые вопросы, что является важным шагом к развитию культуры понимания и коммуникации и формированию рассматриваемого мягкого навыка.

Об этом ярко свидетельствуют итоговые размышления девушек в конце полугодия в ответ на вопрос «Что есть Бог?».

Приведем примеры их размышлений с целью последующего анализа (табл. 2).

Итоговые размышления 1-го полугодия: «Что есть Бог?»

Размышление 1	<p>Бог — это самый заядлый художник, который только существует в мире, а также он не грешит и изобилием смыслов, которые заложены во всех Его работах. Но самой лучшей задумкой, которая сделала его всем известным, является создание человека. Нет, гениальный художник не запечатлел свои черты в едва зародившемся организме, он лишь вложил свое видение в что-то совсем бездонное, в упрощенные черточки и линии, и если Бог — это только плюс, то человек стал переменной в уравнении мер бытия, не потому, что Бог любит задачки посложнее, а потому, что это уравнение стало правильным/истинным. Но ведь Бог и так истина?</p> <p>Это да, но Он всегда положителен, а чтобы картина стала цветной, нужен минус. Человек — это середина, между плюсом и минусом.</p> <p>Само единство Бога, человека из чего-то неправильного является правильным уравнением, но каким будет знак в ответе, решать человеку</p>
Размышление 2	<p>Создавая человека, Бог дал ему право следить за миром, выполнять роль Своего «заместителя». Однако очень часто люди забывают, что такое важное предназначение — это не только права, но и обязанности и огромная ответственность. Под словом «власть» человек понимает возможность повелевать, приказывать, использовать свои права только для того, чтобы удовлетворить свои потребности. На самом деле это совсем не так. Тот, кто стоит во главе, несет ответственность за своих подопечных и обязан заботиться о них. Из этого вытекает простая истина: главное предназначение человека — это любить и дарить свою любовь миру, только тогда он может быть счастливым и сделать счастливыми других</p>
Размышление 3	<p>Каждый человек сам выбирает свой путь, обычно на этот выбор влияют обстоятельства. Я считаю, что при выборе в сторону зла и разрушения человек идет против своей природы, так как люди созданы по образу и подобию Божьему, то есть люди созданы творцами и создателями. К примеру, в Бытие в 2-й главе говорится о том, что Бог говорит Адаму и Еве: «Властвуйте на земле и размножайтесь» (приведенный пример не был переписан дословно). Соответственно, можно сделать вывод о том, что Бог дал человеку власть в мире и можно делать в нем все, чтобы, созидая, приумножить данные Богом ресурсы. Это логично, по моему мнению. Разрушая же все созданное, мы приведем мир к хаосу. Учитывая все вышесказанное, можно сделать вывод о том, что роль человека в мире — созидать</p>

Анализ сочинений показывает, что каждый выделяет свое, наиболее значимое, рассуждая в своем стиле — с помощью метафор, обращения к тексту, краткого тезиса или логического суждения, но выводы очень личные, задающие к тому же перспективу развития, призывающие к созиданию и любви. И так написали 8 из 10 учениц.

Представляется важным выделить два момента.

Ушли протестные формы, между преподавателем и всеми участниками образовательного процесса возникло доверие. Старшеклассницы больше не боятся думать и высказывать свои мысли. А ведь без этого невозможно открыть для себя реальные законы духовной жизни, основанной на вере.

Учащиеся находятся в позиции вопрошания, поиска смысла, бережного отношения к слову. Если вначале они демонстрировали стереотипные формы поведения и размышления, закрывались декларациями, то сейчас в их размышлениях много образов, метафор, появляются глубокие и смелые мысли.

Рефлексивно-позиционный анализ сочинений позволяет охарактеризовать размышления старшеклассниц как субъектные и позиционные по ряду прописанных в методе критериев [6–8]. Так, в первом сочинении слышится авторский голос, вступающий в незримый диалог с Богом, в котором Бог предстает как гениальный художник. Тем самым открывается одна из главных характеристик нашего мира — красота и уникальность, созданная Творцом. В этом размышлении используется наивысшая форма рефлексии — творческая, или проектная, а о позиционности понимания свидетельствует яркая культурная метафора, содержащая в себе некоторый парадокс, связанный с вопросом о том, является истина априорной в творении Бога или проявляется в развитии. В то же время в интересной форме раскрывается представление о человеке как свободной личности, имеющей реальное право выбора и потому являющейся переменной в сложной формуле бытия. Во втором сочинении, на первый взгляд, нет сложных метафор, хотя определение человека как «заместителя» Бога — само по себе задает интересный метафорический образ, а также подводит к постановке вопроса, что значит быть «заместителем» Бога. Ученица грамотно вскрывает один из основных позиционных конфликтов нашего общества, связанный со стремлением человека к власти ради своей выгоды, в то время как человек по своему предназначению как «заместитель» Бога призван к любви и заботе о других. То есть не только определена одна из злободневных проблем современности, но и задана проектная идея ее разрешения, что также свидетельствует о субъектном отношении к предмету, привлечении проектной формы рефлексии и позиционном понимании предназначения человека и его отношений с Богом и другими людьми. В третьем сочинении представлено целостное законченное и тоже авторское размышление о том, почему именно созидание или творчество есть предназначение человека на Земле. Здесь ученица опирается на текст Бытия, аргументируя мысль о том, что разрушение противно человеческой природе. В то же время в рассуждении опять выявляется актуальная проблема общества, связанная с разрушительными последствиями многих действий современных людей, и задается проектный ориентир ее разрешения. Тем самым здесь также проявлены субъектное отношение, позиционность и проектные формы рефлексии.

Таким образом, технологии медиагерменевтики позволяют пробудить интерес к тексту как таковому, его образной ткани и парадоксальности,

создают норму внимательного вслушивания в каждое высказывание и ценности расширения горизонта понимания за счет идей, переживаний, точек зрения других участников и, главное, формируют личностное позиционное отношение к самому тексту как отдельному субъекту, что способствует созданию общего образно-смыслового контента и в конечном счете самоопределению участников в культурном дискурсе. В результате становится возможным формирование культуры понимания как одного из ключевых soft skills [7; 15].

Выводы

Рефлексивно-позиционный анализ динамики развития культуры понимания текста и творческой позиции учащихся позволил фиксировать следующие результаты: постепенный переход от декларативных суждений к позиционным и образным и от протестных форм рассуждения к сотрудничеству и сотворческому обсуждению проблемных вопросов, расширение горизонта видения проблемы и формирование культуры понимания текста.

В качестве принципов и приемов психолого-педагогического сценирования развивающих занятий на основе медиагерменевтики представляется важным выделить следующие: а) использование образных разминок с постановкой проблемных вопросов и постепенным наращиванием их сложности для актуализации образного мышления, творческой направленности и смысловой мотивации; б) постановка актуального для данной группы центрального вопроса; в) синергичное обсуждение основного текста в соответствии с тактами медиагерменевтики на основе создания доверительной творческой атмосферы, бережного погружения в образную ткань текста, вслушивание в мысли каждого и совместная постановка парадоксов и вопросов; г) использование творческих форм рефлексии, позволяющих расширить горизонты понимания духовных законов жизни и открыть для себя новые смыслы. Важно также использование принципов подбора самого текста с учетом зоны ближайшего развития, возрастной нормы и индивидуальных особенностей каждого из участников.

В качестве заключения представляется целесообразным еще раз подчеркнуть важность герменевтического подхода в современном образовании, так как, обладая разнообразным набором инструментов и способами работы, он обеспечивает непрерывно нарастающее расширение рабочих методов, позволяет рассматривать любое знание не только как отдельную единицу, но и совместно с другими видами или на их пересечении и, самое главное, способствует развитию мировоззрения, картины мира, культуры понимания в диалогической коммуникации.

The author discusses the terms of use mediahermeneutics for the development the ability to understand high school students by analyzing the dynamics of the formation of Soft skills in innovative programs of the Orthodox gymnasium of Irkutsk.

Keywords: humanistic pedagogy, dialogic communication, principles of media hermeneutics, personality development.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 1. — Режим доступа: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 12.12.2022).
2. *Бацунов С. Н.* Современные детерминанты развития soft skills [Электронный ресурс] / С. Н. Бацунов, И. И. Дереча, И. М. Кунгурова, Е. В. Слизкова // Концепт. — 2018. — № 4. — С. 198–207. — Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (дата обращения: 12.12.2022).
3. *Гудкова А. А.* Медиагерменевтика как инструмент развития личности подростков / А. А. Гудкова // Материалы Межд. студ. науч. конф. «Поколение будущего» ГНИИ «Нацразвитие» (июль 2019 г.): сб. избранных статей. — СПб.: ГНИИ «Нацразвитие», 2019. — С. 162–168.
4. *Демакова И. Д.* Концепция воспитательной деятельности современного педагога с опорой на идеи Я. Корчака / И. Д. Демакова // Социальная педагогика. — 2018. — № 2. — С. 33–45.
5. *Закирова А. Ф.* Педагогическая герменевтика: социокультурный контекст и научно-образовательная практика / А. Ф. Закирова // Вестник Тюменского государственного университета. — 2010. — № 5. — С. 4–10.
6. *Ковалев Ф. А.* Возможности использования медиаобразцов при работе со старшеклассниками / Ф. А. Ковалев // Университетские субботы в МПГУ. — М.: МПГУ, 2015. — С. 101–104.
7. *Ковалева Н. Б.* Рефлексивно-позиционный подход к развитию личности и способностей учащихся. Медиагерменевтика: учеб.-метод. пособие / Н. Б. Ковалева, Ф. А. Ковалев. — М.: МПГУ, 2018. — С. 185–200.
8. *Ковалева Н. Б.* Герменевтический клуб МПГУ как форма психолого-педагогической антропопрактики / Н. Б. Ковалева // Исследователь/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — С. 209–226.
9. *Новиков С.* Инновационная антропопрактика: программа развития личностной позиции и мировоззрения учащихся и ее реализация в курсе преподавания вероучительных дисциплин / С. Новиков, Д. Апанович // Исследователь/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — С. 254–263.
10. *Обухов А. С.* Современные исследования проблемы мотивации и саморегуляции человека в ситуации неопределенности и изменчивости мира / А. С. Обухов // Исследователь/Researcher. — 2019. — № 1–2 (25–26). — С. 10–21.
11. *Семенов И. Н.* Панорама и тенденции рефлексивной психологии развития творчества и ментальных ресурсов человеческого капитала / И. Н. Семенов // В сб.: Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен. — М., 2020. — С. 104–112.
12. *Слободчиков В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека: Введ. в психологию субъективности: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М.: Школа-пресс, 1995.
13. *Фельдштейн Д. И.* Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования / Д. И. Фельдштейн // Известия РАО. — 2011. — № 4. — С. 5–24.
14. *Цымбалюк А. Э.* Виды soft skills в отечественных и зарубежных исследованиях // Взаимодействие академической и практико-ориентированной психологии в сфере образования: матер. II Нац. науч.-практ. конф. с международным участием (Ярославль, 17–18 мая 2019 г.) / А. Э. Цымбалюк, В. О. Виноградова; под науч. ред. проф. В. А. Мазилова. — Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. — С. 125–127.
15. *Kovaleva N.* Reflexive and project-based forms of psychological and anthropological practice of developing creativity in children / N. Kovaleva, A. Dyakonova // Psychology of Giftedness and Creativity. July 2021/SHS Web of Conferences 117(1):04002 — DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111704002>
16. *Lippman L. H.* Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. — Child Trends Publication, 2015. — 56 p.

References

1. *Asmolov A. G.* Psikhologiya sovremennosti: vyzovy neopredelennosti, slozhnosti i raznoobraziya [Elektronnyi resurs] / A. G. Asmolov // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2015. — T. 8, № 40. — S. 1. — Rezhim dostupa: <http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (data obrashcheniya 12.12.2022).
2. *Batsunov S. N.* Sovremennye determinanty razvitiya soft skills [Elektronnyi resurs] / S. N. Batsunov, I. I. Derecha, I. M. Kungurova, E. V. Slizkova // Kontsept. — 2018. — № 4. — S. 198–207. — Rezhim dostupa: <http://e-koncept.ru/2018/181018.htm> (data obrashcheniya: 12.12.2022).
3. *Gudkova A. A.* Mediagermenevtika kak instrument razvitiya lichnosti podrostkov / A. A. Gudkova // Materialy Mezhd. stud. nauch. konf. «Pokolenie budushchego» GNII «Natsrazvitie» (iyul' 2019 g.): sb. izbrannykh statei. — Sankt-Peterburg : GNII «Natsrazvitie», 2019. — C. 162–168.
4. *Demakova I. D.* Kontseptsiya vospitatel'noi deyatel'nosti sovremennogo pedagoga s oporoi na idei Ya. Korchaka / I. D. Demakova // Sotsial'naya pedagogika. — 2018. — № 2. — S. 33–45.
5. *Zakirova A. F.* Pedagogicheskaya germenevtika: sotsiokul'turnyi kontekst i nauchno-obrazovatel'naya praktika / A. F. Zakirova // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2010. — № 5. — S. 4–10.
6. *Kovalev F. A.* Vozmozhnosti ispol'zovaniya mediaobraztsov pri rabote so starsheklassnikami / F. A. Kovalev // Universitetskie subboty v MPGU. — Moskva : MPGU, 2015. — S. 101–104.
7. *Kovaleva N. B.* Refleksivno-pozitsionnyi podkhod k razvitiyu lichnosti i sposobnosti uchashchikhsya. Mediagermenevtika : ucheb.-metod. posobie / N. B. Kovaleva, F. A. Kovalev. — M. : MPGU, 2018. — S. 185–200.
8. *Kovaleva N. B.* Germenevticheskii klub MPGU kak forma psikhologo-pedagogicheskoi antropopraktiki / N. B. Kovaleva // Issledovatel'/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — S. 209–226.
9. *Novikov S.* Innovatsionnaya antropopraktika: programma razvitiya lichnostnoi pozitsii i mirovozzreniya uchashchikhsya i ee realizatsiya v kurse prepodavaniya verouchitel'nykh distsiplin / S. Novikov, D. Apanovich // Issledovatel'/Researcher. — 2020. — № 4 (32). — S. 254–263.
10. *Obukhov A. S.* Sovremennye issledovaniya problemy motivatsii i samoregul'yatsii cheloveka v situatsii neopredelennosti i izmenchivosti mira / A. S. Obukhov // Issledovatel'/Researcher. — 2019. — № 1–2 (25–26). — S. 10–21.
11. *Semenov I. N.* Panorama i tendentsii refleksivnoi psikhologii razvitiya tvorchestva i mental'nykh resursov chelovecheskogo kapitala / I. N. Semenov // V sb. : Sposobnosti i mental'nye resursy cheloveka v mire global'nykh peremen. — Moskva, 2020. — S. 104–112.
12. *Slobodchikov V. I.* Osnovy psikhologicheskoi antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vved. v psikhologiyu sub"ektivnosti : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenii / V. I. Slobodchikov, E. I. Isaev. — Moskva : Shkola-press, 1995.
13. *Fel'dshtein D. I.* Glubinnie izmeneniya sovremennogo detstva i obuslovlennaya imi aktualizatsiya psikhologo-pedagogicheskikh problem razvitiya obrazovaniya / D. I. Fel'dshtein // Izvestiya RAO. — 2011. — № 4. — S. 5–24.
14. *Tsybalyuk A. E.* Vidy soft skills v otechestvennykh i zarubezhnykh issledovaniyakh // Vzaimodeistvie akademicheskoi i praktiko-orientirovannoi psikhologii v sfere obrazovaniya : mater. II Nats. nauch.-prakt. konf. s mezhdunarodnym uchastiem (Yaroslavl', 17–18 maya 2019 g.) / A. E. Tsybalyuk, V. O. Vinogradova ; pod nauch. red. prof. V. A. Mazilova. — Yaroslavl' : RIO YaGPU, 2019. — S. 125–127.
15. *Kovaleva N.* Reflexive and project-based forms of psychological and anthropological practice of developing creativity in children / N. Kovaleva, A. Dyakonova // Psychology of Giftedness and Creativity, July 2021/ SHS Web of Conferences 117(1):04002 — DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/202111704002>
16. *Lippman L. H.* Workforce connections: key “soft skills” that foster youth workforce success: toward a consensus across fields / L. H. Lippman, R. Ryberg, R. Carney, A. Kristin. — Child Trends Publication, 2015. — 56 p.

Т. М. Резер

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», профессор кафедры государственной службы и кадровой политики ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России»

М. Г. Снякова

доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой государственной службы и кадровой политики ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина»

Развитие личности преподавателя высшей школы в условиях неопределенности цифрового образовательного пространства: антропологический аспект

Т. М. Rezer

Dr. Sci. (Pedagogy), Professor, Professor of the Department of Theory, Methodology and Legal Support of Public and Municipal Administration of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Professor of the Department of Civil Service and Personnel Policy of the Ural Institute of Emergency Situations of Russia

M. G. Sinyakova

Dr. Sci. (Psychology), Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Department of Public Service and Personnel Policy of the Ural Institute of Emergency Situations of Russia, Professor of the Department of General and Social Psychology of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin

Development of the Personality of a Higher School Teacher in the Conditions of the Uncertainty of the Digital Educational Space: Anthropological Aspect

Цифровизация образования внесла существенные коррективы в профессиональную деятельность современного преподавателя высшей школы. Цифровое образовательное пространство содержит неопределенности, которые необходимо изучать и учитывать в педагогической практике. Научный интерес представляет антропологический аспект этого процесса и его влияние на личностные характеристики преподавателя.

Ключевые слова: цифровое образовательное пространство, ситуация неопределенности, преподаватель высшей школы, антропологический подход, личностные характеристики.

Введение

Современная тенденция к цифровизации образования сформировала много ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы. Актуальность настоящего исследования обусловлена тремя основными факторами, имеющимися на *социально-научном уровне*.

Интерес к исследованию неопределенностей в деятельности человека в научной литературе исторически и социально обусловлен и повышается с каждым годом. Активные процессы цифровизации практически всех видов деятельности и жизни человека стали причинами изменений его профессиональной сферы деятельности, что требует осмысления с антропологической точки зрения.

Преподаватели выполняют социально важную профессиональную функцию в современной системе разделения труда и являются носителями традиций и новых компетенций для профессиональных сообществ. Преподаватели осуществляют передачу профессиональной информации и формируют идеологические основы будущей профессиональной деятельности человека в антропогенезе его социально-профессионального развития.

Неопределенности, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы в цифровом образовательном пространстве и которые оказывают влияние на личностные характеристики преподавателя, требуют теоретического осмысления на основе антропологического подхода.

Цель статьи заключается в постановке и рассмотрении с позиции антропологического аспекта проблемы неопределенностей, с которыми сталкиваются преподаватели высшей школы в цифровом образовательном пространстве, и определении возможности их влияния на личностные характеристики преподавателя.

Для реализации поставленной цели требовалось решить следующие задачи:

- проанализировать научные источники, посвященные теоретическим и практическим аспектам феномена неопределенности в цифровом образовательном пространстве;
- оценить уровень разработанности данной проблемы на основе антропологического и социально-цифрового подходов;
- предложить классификацию неопределенностей, встречающихся в профессиональной деятельности преподавателей высшей школы в цифровом образовательном пространстве;
- определить возможность влияния неопределенностей цифрового образовательного пространства на личностные характеристики преподавателя высшей школы.

Гипотеза исследования заключается в том, что существуют неопределенности в цифровом образовательном пространстве и они оказывают влияние

на педагогическую практику преподавателей высшей школы, что может оказывать влияние на личностные характеристики преподавателя.

Проверка данного предположения потребовала проведения исследования неопределенностей на основе антропологического и социально-цифрового подходов к анализу источников, освещающих теоретический и практический опыт исследования цифрового образовательного пространства и личностные характеристики.

Методология исследования представляет собой способ организации научной деятельности и включает в себя концептуальные установки и подходы исследования. При рассмотрении проблемы неопределенности авторы исходили из двух концептуальных установок:

- теории неустойчивости общественного развития А. Швейцера [23];
- основных характеристик неопределенности, таких как новизна, сложность, неопределенность во времени, противоречивость, непредсказуемость и многочисленность возможных результатов [3].

В работе был использован социально-цифровой подход, под которым подразумевается наличие цифровой трансформации обучения в высшей школе и цифровой социализации личности в разных формах взаимодействия (Резер Т. М., Владыко А. В.) [13]. При этом базовым в исследовании стал антропологический подход, к которому в последние годы все чаще обращаются в психолого-педагогических исследованиях (Бим-Бад Б. М., Фирсова Е. А., Логинова Н. А., Чигинцева О. Н.).

Б. М. Бим-Бад раскрывает антропологический подход в педагогике как соотношение любого знания об образовательных явлениях и процессах со знаниями о природе человека, а также рассмотрение проблем становления и развития личности в ходе и результате образовательных процессов [5].

А. Е. Фирсова сущность антропологического подхода определяет как «систему теоретических положений, ориентированных на человека как предмет познания, выполняющего гносеологическую, прогностическую и нормативно-праксиологическую функции в педагогическом знании» [21, с. 17].

Например, Н. А. Логинова, основываясь на изучении антропологического принципа в методологии Б. Г. Ананьева, указывает, что применение этого принципа в психологии позволяет рассматривать организацию психических явлений во взаимодействии разных сторон природы человека (его структуры, развития и деятельности) [10].

Результаты исследования, проведенного О. Н. Чигинцевой, показывают, что обращение к антропологическому подходу и понимание его особенностей позволяют успешно обновлять формы, средства, содержание образования для взрослых в современной системе образования [22].

Несмотря на то что интерес к исследованию влияния цифровизации на развитие человека и его сферы деятельности в научной литературе все время повышается, антропологический аспект данной проблемы до сих пор мало изучен.

Исследование

Неопределенность — «это новый предел осмысления, характеризующий диапазон знания, которое обоснованно может быть вынесено в отношении познаваемого явления» [12, с. 142]. Авторы солидарны с мнением М. М. Сибиной, отмечающей, что необходимо видеть серьезный недостаток в научных разработках, заключающийся в том, что цифровизация образования и информационное общество исследуются порознь и автономно, при этом не предпринимаются попытки выявить их внутреннюю корреляционность и взаимозависимость [17].

Интересно, что еще в 70-х годах прошлого столетия группа американских ученых из организации «Рэнд Корпорейшн» наметила тенденцию превращения время обучения в приятное времяпрепровождение. В качестве основания они приводили следующее обстоятельство — это широкое использование в образовательном процессе новых технических средств, таких как кино, радио, телевидение, программированное обучение, обучающие машины. По их мнению, все это приведет к всеобщему использованию автоматизированных библиотек и скоростному переводу текстов и превратит обучение из долгого и трудного процесса умственной работы в приятное времяпрепровождение [29].

Таким образом, ученые прошлого столетия уже в 70-х годах усмотрели начало новой эры образования и выход системы образования, *основанной на письменности*. Прошло 50 лет, и в педагогической практике появилось цифровое образовательное пространство, что стало обыденным явлением в жизнедеятельности человека. Более того, мы уже даже не вспоминаем этап информатизации образования, который предшествовал наступившей эре глобальной цифровизации образования, и активно пользуемся цифровыми инструментами в педагогической практике [13].

Нужно отметить, что на сегодняшний день не существует научного определения понятия «цифровое образовательное пространство». При этом, опираясь на исследования в области цифровизации образования [19; 20; 24; 27], мы можем выделить несколько принципиальных его организационно-педагогических, дидактических и психологических характеристик.

В качестве организационно-педагогических характеристик можем назвать относительную независимость от геополитических границ или национальных систем образования; формирование системы нормативно-правового регулирования реализации дистанционного (электронного) обучения в национальных системах образования; создание единой информационно-образовательной среды в образовательной организации при соблюдении конкретных требований к материально-техническому оснащению и разработке электронного контента; возможность включения в образовательный процесс всех его субъектов в разный период времени.

Указанные организационно-педагогические аспекты цифрового образовательного пространства предъявляют новые требования к дидактическому

оснащению образовательного процесса, что выражено в развитии нового направления в педагогике — цифровой дидактики — как дидактического основания для разработки электронных образовательных ресурсов.

К психологическим особенностям *цифрового образовательного пространства* мы относим прежде всего различного рода ограничения во взаимодействии педагога и обучающегося, функционально-ролевою трансформацию педагогической позиции в образовательном процессе, повышение ответственности обучающегося за результаты обучения.

В этом контексте цифровое образовательное пространство может рассматриваться как сложная самоорганизующаяся или нормативно-регулируемая система, включающая в себя комплекс материально-технических, информационно-сетевых ресурсов и образовательных контентов и способствующая опосредованному взаимодействию участников образовательного процесса в реализации национальных или личностных целей образования.

При этом каждая из указанных характеристик цифрового образовательного пространства может в реальной практике у участников образовательного процесса присутствовать, а может и нет. Например, неразработанность теоретических положений цифровой дидактики оказывает влияние на качество учебных электронных материалов и результативность занятий. Качество технологического оборудования и скорость Интернета влияют на возможность включения педагога или обучающегося в учебный процесс и т. д.

Таким образом, понятие «неопределенность» применительно к условиям цифровой трансформации высшего образования включает в себя ситуацию неопределенности с неизвестными переменными, с которыми сталкиваются все субъекты образовательного процесса.

Так, Е. А. Кригер сделала попытку ввести классификацию ситуаций неопределенности по источникам возникновения (внутренние и внешние ситуации неопределенности) и по возможностям, возникающим в ситуации неопределенности в педагогической деятельности (развивающие и препятствующие развитию) [9]. Классификация ситуаций неопределенности имеет большое значение, поскольку может показать возможные варианты их возникновения в педагогической действительности, делает образовательный процесс не только педагогически более управляемым, но и прогнозируемым даже в быстро меняющихся условиях.

Авторы выделили неопределенности с неизвестными переменными, с которыми сталкиваются прежде всего преподаватели высшей школы. Отметим, что практически все указанные ниже ситуации в классификации неопределенностей характерны и для других участников образовательного процесса в высшей школе:

- отсутствие цифровой компетентности у части студентов и многих преподавателей для работы с разными видами цифровых платформ;
- отсутствие привычных способов межличностного взаимодействия между студентом и преподавателем, а также в преподавательской среде;

- отсутствие формальных и неформальных правил цифровой этики в цифровом образовательном пространстве;
- несформированность стандартов цифровой гигиены для субъектов образовательного процесса, что оказывает влияние на снижение личностных ресурсов;
- отсутствие понимания степени влияния цифровых технологий на соматическое, психическое, эмоциональное состояние всех участников образовательного процесса;
- ситуация принципиальной неизвестности будущего как неконтролируемая субъективная невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадывать их.

При этом мы хотим подчеркнуть, что сама цифровизация образования была ускорена из-за влияния внешних факторов, таких как интеграционные процессы, развитие информационно-коммуникационных технологий, пандемия и др. Но максимально непредсказуемой эта ситуация стала в тех образовательных организациях высшего образования, где внутренняя среда не была готова к новым вызовам и трансформациям.

Более того, многие указанные ситуации неопределенности (например, отсутствие привычных способов межличностного взаимодействия между студентом и преподавателем, а также в преподавательской среде) могут стать стимулом:

- для профессионального и личностного развития преподавателя, связанного с поиском новых форм и техник взаимодействия;
- эмоционального выгорания преподавателя.

Именно поэтому уровень разработанности данной проблемы и был оценен на основе антропологического и социально-цифрового подходов. Согласимся с выводами, сделанными К. Э. Сайфулиной, Г. Л. Козуновой, В. А. Медведевым, А. М. Рытиковой и Б. В. Чернышевым, о том, что принятие решения в условиях неопределенности и дефицита информации сопряжено с необходимостью проверки и уточнения поставленных человеком гипотез. Авторы доказывают, что человек, сталкиваясь в новой среде с высоким уровнем неопределенности, встречается с *трансформацией* его привычной профессиональной деятельности. А это в итоге приводит к появлению состояния фрустрации в случае неудачи или неосвоения новых компетенций и технологий с цифровыми ресурсами [16]. Далее Е. П. Белинская в этом контексте указывает на то, что субъективное восприятие ситуации как неопределенной может основываться на мотивационных (потребности в определенности) и когнитивных (гибкость/ригидность) особенностях личности [4].

Человек как потребитель информации, поставляемой современными цифровыми ресурсами, может быть сравнительно быстро обучен с помощью современных технологических и технических достижений. Цифровое образовательное пространство и есть новое технологическое чудо, наделенное циф-

ровыми инструментами, освоение которых требует у человека формирования цифровой компетентности и изменения личности с тем, чтобы принять, а не сопротивляться новациям и изменениям в профессиональной деятельности.

«Однако все становится более сложным, когда мы рассматриваем воспитательные проблемы обучения как средства формирования человека в качестве субъекта познания, *производителя новой информации, способного создавать новые ценности культуры и техники*», — писал гениальный Б. Г. Ананьев в своем знаменитом труде «Человек как предмет познания» [2, с. 83].

Новые ценности культуры и техники, бесспорно, могут быть созданы при наличии определенных условий, в том числе включая тип мышления. Отметим, что распространение клипового мышления в образовательной среде высшей школы стало одним из факторов, который требует изменения образовательных технологий в цифровом образовательном пространстве [14, с. 369]. Этому же вопросу посвящены исследования, проведенные в период пандемии D. R. Garfin, R. C. Silver, E. A. Holman, указавших в своих исследованиях на отсутствие развитой культуры объективной и *критической оценки* получаемой информации о пандемии и своей профессиональной деятельности в формате дистанционного обучения [28].

Антропологические аспекты цифровой трансформации социума рассматриваются в работе О. П. Скидан, и делается основной вывод о *человекоцентричности*, центр которой уже смещен в сторону универсальных бытийных измерений. Именно поэтому «необходимо ставить задачу преобразования самого человека — без противовеса в *виде духовной зрелости* успехи цифровой трансформации обязательно приведут к серьезным отрицательным антропологическим последствиям» [18, с. 117].

Возможность влияния неопределенностей цифрового образовательного пространства на личностные характеристики преподавателя высшей школы потребовала проведения анализа исследований, посвященных влиянию ситуаций неопределенности на развитие личности. В результате оказалось, что большинство психологических исследований, посвященных изучению отношений человека к неопределенности, традиционно связаны с понятием «толерантность к неопределенности», и изначально толерантность к неопределенности рассматривалась как черта личности [7; 27].

В зарубежных и отечественных исследованиях часто используют и другие психологические конструкты в контексте проблематики взаимодействия человека с неопределенностью: авторитаризм (Frenkel-Brunswik E., 1949), догматизм и открытость к опыту, потребность в когнитивной замкнутости (Rokeach M., 1960; Webster D. M., Kruglanski A. W., 1994) и ориентация на неопределенность (Sorrentino R. M., Short J. A. C., Raynor J., 1984; Федоров А. А., 2006).

Таким образом, определились несколько взаимосвязанных антропологических аспектов, связанных с изучением личностных изменений в ситуациях неопределенности: на уровне поведения, эмоциональных переживаний

и когнитивных структур [4]. В социальной психологии поведенческую реакцию на неопределенность связывают с сохранением или невозможностью сохранения поведенческой активности [15; 30]. Эмоциональные реакции в ситуации неопределенности рассматривают в двух аспектах: интерес и желание испытать неизведанное или страх и тревога. Чаще всего исследователи акцентируют внимание на негативных эмоциях [1; 6; 11].

В последние годы большое внимание уделяется изучению когнитивных параметров восприятия ситуации неопределенности. В основном исследователи обращают внимание на осознание личностью признаков такой ситуации: невозможность контроля над ситуацией, готовность человека действовать в ситуации неопределенности, принятие риска [4; 8; 25].

В целом можно говорить о том, что разворачивающиеся в жизни человека ситуации неопределенности через когнитивное их восприятие формируют особое эмоциональное отношение к происходящим событиям и себе в новых обстоятельствах, тем самым определяя особый стиль поведения (сопротивления или избегания этих ситуаций).

Поскольку выделенные нами ранее ситуации неопределенности, вызванные цифровизацией системы высшего образования РФ, сопровождают профессиональную деятельность преподавателя высшей школы уже несколько лет, мы прогнозируем как эмоциональные, так и когнитивные и поведенческие изменения его личности.

Выводы

Анализ научных источников, посвященных теоретическим и практическим аспектам феномена неопределенности в цифровом образовательном пространстве, позволил определить несколько наиболее близких нам позиций.

Цифровое образовательное пространство состоит из открытой совокупности информационных систем, объединяющих всех участников образовательного процесса в цифровой образовательной среде, и имеет три основные характеристики: организационно-педагогические, дидактические и психологические.

Цифровое образовательное пространство следует рассматривать с антропологической точки зрения, поскольку современный человек как потребитель информации активно получает и изучает информацию на основе новых цифровых технологий и цифровых инструментов управления общением.

В педагогической практике высшей школы определяется ряд проблем, связанных с цифровым образовательным пространством:

- проблема трансформации привычной профессиональной деятельности преподавателя в цифровой образовательной среде;
- проблема формирования цифровой компетентности преподавателя в цифровом образовательном пространстве и изменение его личности в условиях неопределенности;

— проблема сложного формирования инструментальных ценностей у студентов в цифровом образовательном пространстве и сложного осуществления педагогического наблюдения за развитием личности студента, что может привести к фрустрации и эмоциональному напряжению в педагогической практике.

Основными характеристиками, на основе которых были объединены элементы классификации неопределенностей, стали принадлежность к цифровому образовательному пространству и антропологический аспект обеспечения цифровизации.

В условиях цифрового образовательного пространства открывается возможность влияния неопределенностей на личностные характеристики преподавателя высшей школы. Это обстоятельство может изменить модель поведения преподавателя в процессе передачи профессиональной учебной информации студентам и оказать влияние на его личностные характеристики, обусловленные трансформацией профессиональной деятельности в цифровом образовательном пространстве.

The digitalization of education has made significant adjustments to the professional activities of a modern teacher of higher education. The digital educational space contains uncertainties that need to be studied and taken into account in pedagogical practice. Of scientific interest is the anthropological aspect of this process and its influence on the personal characteristics of the teacher.

Keywords: digital educational space, situation of uncertainty, high school teacher, anthropological approach, personal characteristics.

Список литературы

1. Алавидзе Т. Л. Социальные изменения: восприятие и переживание / Т. Л. Алавидзе, Е. В. Антонюк, Л. Я. Гозман // Социальная психология в современном мире / ред. Г. М. Андреева, А. И. Донцов. — М. : Аспект Пресс, 2002. — С. 302–323.
2. Анянцев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Анянцев. — СПб. : Питер, 2002. — 288 с.
3. Асмолов А. Г. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции / А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов // Вопросы психологии. — 2017. — № 4. — С. 3–26.
4. Белинская Е. П. Неопределенность как категория современной социальной психологии личности [Электронный ресурс] / Е. П. Белинская // Психологические исследования. — 2014. — Т. 7, № 36. — С. 3. — Режим доступа: psystudy.ru/index.php/article/download/604/701/703 (дата обращения: 01.02.2023).
5. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. — М. : УРАО, 2003. — 204 с.
6. Бызова В. М. Переживание субъективной неопределенности и готовность к изменению / В. М. Бызова, М. О. Аванесян // Вестник ВятГУ. — 2020. — № 3. — С. 103–111.
7. Гусев А. И. Толерантность к неопределенности как составляющая личностного потенциала / А. И. Гусев // Личностный потенциал: структура и диагностика / ред. Д. А. Леонтьев. — М. : Смысл, 2011. — С. 300–330.
8. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений / Т. В. Корнилова. — М. : Аспект Пресс, 2003. — 286 с.
9. Кригер Е. Э. Типы ситуаций неопределенности в профессиональной деятельности педагога / Е. Э. Кригер // Вестник ТГПУ. — 2014. — № 1 (142). — С. 9–12.

10. *Логинова Н. А.* Антропологический принцип в методологии Б. Г. Ананьева / Н. А. Логинова // Психологический журнал. — 2015. — Т. 36, № 3. — С. 57–66.
11. *Львова Е. Н.* Личностные предикторы совладающего поведения в ситуации неопределенности / Е. Н. Львова, О. В. Митина, Е. И. Шлягина // Психологические исследования. — 2015. — Т. 8, № 40. — С. 4. — Режим доступа: [psystudy.ru>index.php/num/article/view/557](https://psystudy.ru/index.php/num/article/view/557) (дата обращения: 01.02.2023).
12. *Михина М. В.* Неопределенность: основные характеристики и определение / М. В. Михина // Инновационная наука. — 2018. — № 5–2. — С. 142–143.
13. *Резер Т. М.* Социально-педагогический аспект развития цифровой образовательной среды / Т. М. Резер, А. В. Владыко // Среднее профессиональное образование. — 2021. — № 4 (308). — С. 25–28.
14. *Резер Т. М.* Клиповое мышление как фактор изменения образовательных технологий в высшей школе / Т. М. Резер, Е. В. Кузнецова // Акмеология профессионального образования : матер. 14-й Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г.). — Екатеринбург : Изд-во РГППУ, 2018. — С. 367–370.
15. *Росс Л.* Человек и ситуация. Перспективы социальной психологии / Л. Росс, Р. Нисбетт. — М. : Аспект Пресс, 1999. — 429 с.
16. *Сайфулина К. Э.* Принятие решения в условиях неопределенности: стратегии использования и исследования / К. Э. Сайфулина, Г. Л. Корзунова, В. А. Медведев и др. // Современная зарубежная психология. — 2020. — № 9 (2). — С. 93–106. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmfr.2020090208>
17. *Симонова М. М.* Проблемы и перспективы коммуникации в современном образовании / М. М. Симонова // Проблемы современного образования. — 2019. — № 1. — С. 9–16.
18. *Скидан О. П.* Антропологические аспекты цифровой трансформации социума / О. П. Скидан // Вестник САФУ. Философия. — 2021. — Т. 21, № 5. — С. 105–117. — DOI: [10.37482/2687-1505-V136](https://doi.org/10.37482/2687-1505-V136)
19. *Спартакян Н. С.* Психолого-педагогические характеристики цифрового образовательного пространства / Н. С. Спартакян, М. Г. Синякова // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. — С. 145–156. — DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_17
20. *Устюжанина Е. В.* Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы / Е. В. Устюжанина, С. Г. Евсюков // Вестник РЭА им. Г. В. Плеханова. — 2018. — № 1 (97). — С. 3–12.
21. *Фирсова А. Е.* Сущностные характеристики антропологического подхода в педагогике / А. Е. Фирсова // Известия ВГПУ. — 2012. — № 4. — С. 15–18.
22. *Чигинцева О. Н.* Особенности антропологического подхода к образованию личности взрослого / О. Н. Чигинцева // Педагогическое образование в России. — 2022. — № 1. — С. 192–202. — DOI: [10.26170/2079-8717_2022_01_22](https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_22)
23. *Швейцер А.* Кризис сознания: сборник работ по «философии кризиса» / А. Швейцер. — М. : Алгоритм, 2009. — С. 5–11.
24. *Шилова О. Н.* Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд / О. Н. Шилова // Человек и образование. — 2020. — № 2 (63). — С. 36–41. — DOI: [10.54884/S181570410020772-4](https://doi.org/10.54884/S181570410020772-4)
25. *Юртаева М. Н.* Исследование когнитивных и личностных особенностей толерантности к неопределенности / М. Н. Юртаева // Образование и наука. — 2010. — № 8. — С. 71–78.
26. *Amhag L.* Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education / L. Amhag, L. Hellström, M. Stigmar // Journal of Digital Learning in Teacher Education. — 2019. — Vol. 35. — No. 4. — P. 203–220. — DOI: [10.1080/21532974.2019.1646169](https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1646169)
27. *Furnham A.* Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications / A. Furnham, Tr. Ribchester // Current Psychology. — 1995. — Vol. 14 (3). — P. 179–199.
28. *Garfin D. R.* The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure / D. R. Garfin, R. C. Silver, E. A. Holman // Health Psychology. — 2020. — No 39 (5). — P. 355–357. DOI: <https://doi.org/10.1037/hea0000875>

29. *Miller Neal E.* Graphic Communication and Crisis in Education / Neal E. Miller // Audio-Visual Communication Reviv. — Washington, 1957. — 120 p.
30. *Seligman M. E. P.* Helplessness: On Depression, Development and Death / M. E. P. Seligman. — University of Pennsylvania : W. H. Freeman and Company, 1975. — P. 250.

References

1. *Alavidze T. L.* Sotsial'nye izmeneniya: vospriyatie i perezhivanie / T. L. Alavidze, E. V. Antonyuk, L. Ya. Gozman // Sotsial'naya psikhologiya v sovremennom mire / red. G. M. Andreeva, A. I. Dontsov. — Moskva : Aspekt Press, 2002. — S. 302–323.
2. *Anan'ev B. G.* Chelovek kak predmet poznaniya / B. G. Anan'ev. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 288 s.
3. *Asmolov A. G.* Preadaptatsiya k neopredelennosti kak strategiya navigatsii razvivayushchikhsya sistem: marshruty evolyutsii / A. G. Asmolov, E. D. Shekhter, A. M. Chernorizov // Voprosy psikhologii. — 2017. — № 4. — S. 3–26.
4. *Belinskaya E. P.* Neopredelennost' kak kategoriya sovremennoi sotsial'noi psikhologii lichnosti [Elektronnyi resurs] / E. P. Belinskaya // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2014. — T. 7, № 36. — S. 3. — Rezhim dostupa: psystudy.ru>index.php?article/download/604/701/703 (data obrashcheniya: 01.02.2023).
5. *Bim-Bad B. M.* Pedagogicheskaya antropologiya / B. M. Bim-Bad. — Moskva : URAO, 2003. — 204 s.
6. *Byzova V. M.* Perezhivanie sub"ektivnoi neopredelennosti i gotovnost' k izmeneniyam / V. M. Byzova, M. O. Avanesyan // Vestnik VyatGU. — 2020. — № 3. — S. 103–111.
7. *Gusev A. I.* Tolerantnost' k neopredelennosti kak sostavlyayushchaya lichnostnogo potentsiala / A. I. Gusev // Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika / red. D. A. Leont'ev. — Moskva : Smysl, 2011. — S. 300–330.
8. *Kornilova T. V.* Psikhologiya riska i prinyatiya reshenii / T. V. Kornilova. — Moskva : Aspekt Press, 2003. — 286 s.
9. *Kriger E. E.* Tipy situatsii neopredelennosti v professional'noi deyatel'nosti pedagoga / E. E. Kriger // Vestnik TGPU. — 2014. — № 1 (142). — S. 9–12.
10. *Loginova N. A.* Antropologicheskii printsip v metodologii B. G. Anan'eva / N. A. Loginova // Psikhologicheskii zhurnal. — 2015. — T. 36, № 3. — S. 57–66.
11. *L'vova E. N.* Lichnostnye prediktory sovladayushchego povedeniya v situatsii neopredelennosti / E. N. L'vova, O. V. Mitina, E. I. Shlyagina // Psikhologicheskie issledovaniya. — 2015. — T. 8, № 40. — S. 4. — Rezhim dostupa: psystudy.ru>index.php/num/article/view/557 (data obrashcheniya: 01.02.2023).
12. *Mikhina M. V.* Neopredelennost': osnovnye kharakteristiki i opredelenie / M. V. Mikhina // Innovatsionnaya nauka. — 2018. — № 5–2. — S. 142–143.
13. *Rezer T. M.* Sotsial'no-pedagogicheskii aspekt razvitiya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy / T. M. Rezer, A. V. Vladyko // Srednee professional'noe obrazovanie. — 2021. — № 4 (308). — S. 25–28.
14. *Rezer T. M.* Klipovoe myshlenie kak faktor izmeneniya obrazovatel'nykh tekhnologii v vysheishkole / T. M. Rezer, E. V. Kuznetsova // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya : mater. 14-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Ekaterinburg, 14–15 marta 2018 g.). — Ekaterinburg : Izd-vo RGPPU, 2018. — S. 367–370.
15. *Ross L.* Chelovek i situatsiya. Perspektivy sotsial'noi psikhologii / L. Ross, R. Nisbett. — Moskva : Aspekt Press, 1999. — 429 s.
16. *Saifulina K. E.* Prinyatie resheniya v usloviyakh neopredelennosti: strategii ispol'zovaniya i issledovaniya / K. E. Saifulina, G. L. Korzunova, V. A. Medvedev i dr. // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2020. — № 9 (2). — S. 93–106. — DOI: <https://doi.org/10.17759/jmpf.2020090208>
17. *Simonova M. M.* Problemy i perspektivy kommunikatsii v sovremennom obrazovanii / M. M. Simonova // Problemy sovremennogo obrazovaniya. — 2019. — № 1. — S. 9–16.

18. Skidan O. P. Antropologicheskie aspekty tsifrovoy transformatsii sotsiuma / O. P. Skidan // Vestnik SAFU. Filosofiya. — 2021. — T. 21, № 5. — S. 105–117. — DOI: 10.37482/2687-1505-V136
19. *Spartakyan N. S.* Psikhologo-pedagogicheskie kharakteristiki tsifrovogo obrazovatel'nogo prostranstva / N. S. Spartakyan, M. G. Sinyakova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 1. — S. 145–156. — DOI: https://doi.org/10.26170/2079-8717_2022_01_17
20. *Ustyuzhanina E. V.* Tsifrovizatsiya obrazovatel'noisredy: vozmozhnosti i ugrozy / E. V. Ustyuzhanina, S. G. Evsyukov // Vestnik REA im. G. V. Plekhanova. — 2018. — № 1 (97). — S. 3–12.
21. *Firsova A. E.* Sushchnostnye kharakteristiki antropologicheskogo podkhoda v pedagogike / A. E. Firsova // Izvestiya VGPU. — 2012. — № 4. — S. 15–18.
22. *Chigintseva O. N.* Osobennosti antropologicheskogo podkhoda k obrazovaniyu lichnosti vzroslogo / O. N. Chigintseva // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2022. — № 1. — S. 192–202. — DOI: 10.26170/2079-8717_2022_01_22
23. *Shveitser A.* Krizis soznaniya: sbornik rabot po «filosofii krizisa» / A. Shchveitser. — Moskva : Algoritm, 2009. — S. 5–11.
24. *Shilova O. N.* Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda: pedagogicheskii vzglyad / O. N. Shilova // Chelovek i obrazovanie. — 2020. — № 2 (63). — S. 36–41. — DOI: 10.54884/S181570410020772-4
25. *Yurtaeva M. N.* Issledovanie kognitivnykh i lichnostnykh osobennostei tolerantnosti k neopredelennosti / M. N. Yurtaeva // Obrazovanie i nauka. — 2010. — № 8. — S. 71–78.
26. *Amhag L.* Teacher Educators' Use of Digital Tools and Needs for Digital Competence in Higher Education / L. Amhag, L. Hellström, M. Stigmar // Journal of Digital Learning in Teacher Education. — 2019. — Vol. 35. — No. 4. — P. 203–220. — DOI: 10.1080/21532974.2019.1646169
27. *Furnham A.* Tolerance of ambiguity: A review of the concept, its measurement and applications / A. Furnham, Tr. Ribchester // Current Psychology. — 1995. — Vol. 14 (3). — P. 179–199.
28. *Garfin D. R.* The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure / D. R. Garfin, R. C. Silver, E. A. Holman // Health Psychology. — 2020. — No. 39 (5). — P. 355–357. — DOI: <https://doi.org/10.1037/hea0000875>
29. *Miller Neal E.* Graphic Communication and Crisis in Education / Neal E. Miller // Audio-Visual Communication Review. — Washington, 1957. — 120 p.
30. *Seligman M. E. P.* Helplessness: On Depression, Development and Death / M. E. P. Seligman. — University of Pennsylvania : W. H. Freeman and Company, 1975. — P. 250.

Д. А. Хохлова

студентка 5-го курса ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»

Н. А. Исаева

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского»

Новые способы организации цифрового образовательного пространства (на примере онлайн-школы «СОтворчество»)

D. A. Khokhlova

5th year Student of KSU named after K. E. Tsiolkovski

N. A. Isaeva

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Russian Language of KSU named after K. E. Tsiolkovski

New Ways of Organizing the Digital Educational Space (on the Example of the Online School “SOTvorchestvo”)

В статье представлен разбор проблематики цифровой модификации системы образования с использованием онлайн-платформ, анализ ее влияния на процесс и методику обучения. Рассматриваются методы и инструменты, делающие онлайн-обучение привлекательным и эффективным, а также сильные и слабые стороны процесса цифровизации. Возможности обучения показаны на примере онлайн-платформы школы семейного образования «СОтворчество», представлен алгоритм проведения уроков по китайскому языку с помощью цифровых ресурсов.

Ключевые слова: цифровизация, онлайн-обучение, интернет-ресурсы, цифровые платформы, современные технологии, китайский язык, онлайн-школа, обучающиеся.

В настоящее время активно продолжается тенденция стремительного проникновения информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в различные сферы жизни человека и социума. В связи с этим тотальная цифровизация оказывает влияние и на вектор развития современной системы образования, бесспорно являющейся важным элементом общественной системы.

Цифровизацией принято считать осуществление деятельности по включению, а затем и применению инновационных технологий и принципов цифровой экономики в ведущих сферах функционирования социума. Данному процессу может сопутствовать всеобщая автоматизация и роботизация, а также внедрение искусственного интеллекта [5, с. 15].

В образовании *цифровизация* прежде всего характеризуется направленностью на сопровождение тенденции непрерывности обучения, а также спо-

способствует созданию комфортной и эффективной среды для индивидуализации образовательной траектории посредством применения ИКТ и связанных с ними прогрессивных методик.

Основными средствами цифровизации являются интернет-пространство и мобильные коммуникации, объединяющие различные стороны образовательного процесса, способствующие построению между ними онлайн-взаимодействия и продуктивного сотрудничества [8].

На данный момент онлайн-обучение считается самым востребованным продуктом цифровизации. Сам по себе подобный формат образования реализуется в России уже несколько лет, однако до последнего времени он не имел особой популярности в связи с тем, что был ориентирован на узкую аудиторию и имел преимущественно платный доступ к ресурсам и инструментам.

В России образовательные платформы условно подразделяются на три категории:

- программы онлайн-образования;
- платформы, предоставляющие отдельные конкретные онлайн-курсы;
- библиотеки, содержащие обучающий видеоконтент [9, с. 255].

В настоящий момент особый интерес представляет ставшая популярной в последние годы площадка дистанционного обучения (в том числе и иностранному языку) *Zoom*.

Данная площадка привлекает педагогов и учеников своей относительной доступностью и простотой в использовании. Преподаватели — или целые школы — реализуют с помощью *Zoom* как индивидуальные, так и групповые занятия, выбирая это приложение основной платформой для проведения постоянных онлайн-уроков. *Zoom* и предлагаемые им инструменты создают для обучающихся удобные условия осуществления практики устного общения, способствуют формированию и совершенствованию аудиальных навыков в режиме онлайн. С помощью электронной доски школьники имеют возможность выполнять задания «здесь и сейчас», получая мгновенную корректировку от педагога, работая в команде, проверяя качество работы друг друга.

Именно цифровые технологии несут в себе функцию своеобразных инструментов, способствующих повышению эффективности совместной деятельности педагогов и обучающихся по развитию дидактических возможностей, а также совершенствованию способов организации учебных занятий [1, с. 45]. Помимо этого, они позволяют упрощенно реализовывать и сопровождать работу различных учебно-методических источников и ресурсов как в условиях стандартного класса, так и вне его — в онлайн-среде, во внеучебной деятельности.

Одной из эффективных форм организации обучения в цифровой среде являются онлайн-школы, реализующие новую форму семейного образования. Возможности реализации цифрового потенциала в онлайн-среде мы

хотели бы показать на примере центра семейного образования в России — онлайн-школы «СОтворчество» (https://vk.com/school_sotvorchestvo).

В школе организован уникальный маршрут полноценного обучения детей с 1-го по 9-й класс в разных, удобных для каждого ученика форматах — от «Мастера», предполагающего живое онлайн-обучение с помощью *Zoom*, и «Ученика», где онлайн-обучение происходит в чате, в форме вебинара, до самостоятельного обучения по записям уроков, которые предлагают к просмотру организаторы. Таким образом, современная цифровая среда может варьировать образовательный процесс по возможностям и желанию родителей и детей.

Кроме того, онлайн-школа «СОтворчество» предлагает дистанционную подготовку и сдачу промежуточной аттестации, где для каждого класса есть широкий спектр возможностей: от детальной проверки знаний по каждому предмету (100 тестовых заданий к аттестации) до проверки ключевых аспектов по темам (диагностические работы для подготовки к аттестации из 10–12 заданий). После выполнения диагностических работ появляются ответы и пояснения по каждому из вопросов, что помогает в цифровом формате организовать не только проверку, но и обучение, коррекцию.

Онлайн-платформы помогают модернизировать привычные, классические по своей форме уроки, привнести в них динамику, облегчить процесс восприятия и усвоения обучающимися сложной учебной информации [6, с. 209].

Онлайн-школа «СОтворчество» активно применяет для организации педагогической деятельности разнообразные современные методы и инструменты, успешно функционирующие в цифровой среде. При этом используются возможности самых передовых образовательных технологий (проблемного обучения, смыслового чтения, игровых технологий, «перевернутого» класса, сторителлинга и др.) [2–4].

Онлайн-платформа школы представляет собой удобный и простой сайт (рис. 1), доступ к которому имеют только учитель, куратор и посещающие курс ученики, с облегченным инструментарием: на нем расположены вкладки с домашним заданием (как список заданий от учителя к следующему уроку, так и уже выполненные детьми упражнения, требующие проверки), тесты к каждому уроку, записи занятий, кнопка «задай вопрос учителю», ссылка для перехода на активный урок. Там же каждый родитель и ученик может просмотреть таблицы успеваемости и посещения обучающегося. Найти все упомянутые разделы не составляет труда — сайт интуитивно понятен.

По сути, онлайн-платформа «СОтворчество» представляет собой совокупность электронного дневника (таблицы успеваемости, заданное домашнее задание, комментарии учителя к работам, личный кабинет учащегося) и уникального образовательного пространства, полностью заменяющего школьную среду (для каждой дисциплины у ученика есть отдельная страни-

ца, аналогичная кабинету в реальной жизни, — химии, физики, иностранного языка). Все учебные занятия, совещания, родительские собрания школы проводятся в Zoom.

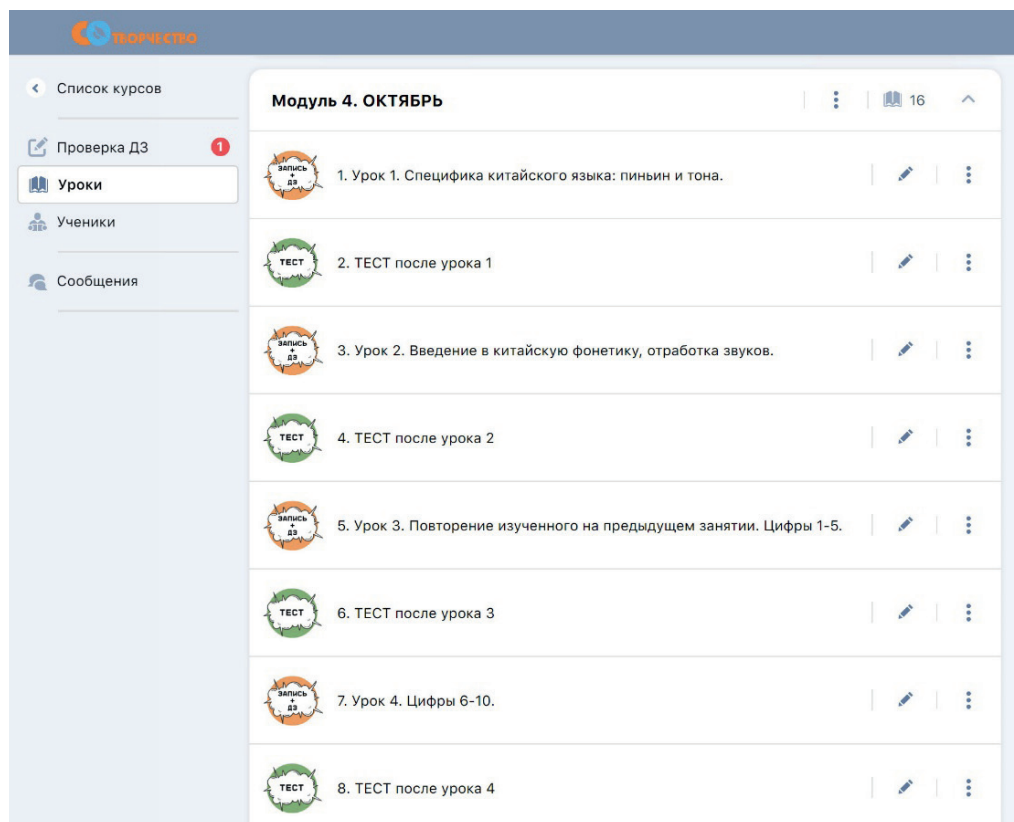


Рис. 1. Инструментарий онлайн-платформы «СОтворчество»

На этапе планирования занятий и в рамках их реализации учитель получает доступ к большому количеству разнообразных инструментов, позволяющих значительно облегчить процесс осуществления педагогической деятельности. Сюда относятся электронная почта, с помощью которой и выстраивается процесс коммуникации преподавателя с учениками (на личную почту учителя приходит информация о полученном от ребенка домашнем задании, новом вопросе и т. д.), онлайн-доска, являющаяся основным средством наглядности при объяснении нового материала, видеоконференции, заменяющие процесс живого общения в классе, интерактивные видео, вносящие в учебный процесс элемент игры, создающие эффект причастности, вовлеченности школьников в проблематику учебной темы, а также задания и тесты на специальных, предназначенных для этого платформах, и т. д.

Не стоит забывать, что данный способ обучения неминуемо ведет к изменению роли преподавателя в образовательном процессе: в рамках онлайн-взаимодействия с учениками педагог из преимущественно ведущего становится направляющим: он координирует деятельность подопечных по обретению, усвоению и последующей переработке необходимых знаний, умений и навыков, а не выстраивает и контролирует ее полностью — от и до.

Подобный формат ведения педагогической деятельности оказывает существенное влияние на оптимизацию образовательного процесса, способствует повышению продуктивности организации самостоятельной деятельности учащихся при сопровождении ее современными цифровыми технологиями.

Покажем, как можно организовать взаимодействие учителя и учеников на примере занятий по китайскому языку (их успешно проводит один из авторов данной статьи в процессе своей педагогической деятельности). Китайский язык в настоящее время пользуется большой популярностью, и в онлайн-школе уже обучаются китайскому языку четыре группы по 10 человек в каждой.

При зачислении учащегося на определенный курс родитель, как мы отмечали, может выбрать удобный для ребенка формат, предполагающий самые различные условия: непосредственное присутствие на уроке («Мастер»), просмотр записей («Ученик»), возможность выполнения/невыполнения домашних заданий. При этом в рамках занятия по китайскому языку (второй иностранный язык, дополнительный) ребенок может посещать урок как свободный слушатель, но не отправлять учителю выполненные задания, или, наоборот, смотреть урок в записи, присылая на проверку упражнения.

Процесс обучения китайскому языку с помощью инструментов, предлагаемых онлайн-платформой «СОтворчество», в упрощенном виде можно представить следующим образом.

1. Учитель проводит онлайн-занятие, в рамках которого применяются различные игровые и информационные технологии, благодаря чему дети сами участвуют в поисковой деятельности, направленной на определение проблематики темы и решение возникающих в ходе урока вопросов.

2. После окончания занятия на платформу — во вкладку «Урок №...» — выкладывается запись урока и сформулированное домашнее задание — это может быть как письменное, так и устное упражнение, требующее от ребенка прикрепления аудиозаписи.

3. К каждому занятию учитель разрабатывает тест (рис. 2), включающий в себя набор различных заданий: например, соедините иероглиф и соответствующую ему картинку, расположите в правильном порядке китайские цифры (записанные иероглифами), выберите соответствующий иероглифу пиньин и т. д.

4. Каждое отправленное ребенком выполненное домашнее задание учитель тщательно проверяет, по итогам проверки пишет комментарий, содер-

жащий информацию о правильности выполнения задания и мотивирующий к совершенствованию тезис.

5. Комментарий и оценку учитель заносит в личную таблицу ученика. Система оценивания в «СОтворчестве» тоже уникальна: каждой оценке соответствует определенный цвет, а помимо традиционных, «школьных» отметок — например, «4» или «5», — существуют и промежуточные «4–», «4+» и т. д.

2 Что нужно ответить на "对不起"?

没关系

谢谢

不用谢

3 Соедините иероглиф и перевод

Сюда перетащите

对

对不起

用

谢谢

起

没关系

Отсюда возьмите

пользоваться

Ничего (ничего страшного)

извините

вставить

правильный

спасибо

Рис. 2. Пример теста на онлайн-платформе «СОтворчество»

Методически продуманное планирование, а также грамотный выбор, разработка необходимых языковых материалов, индивидуальная, ориентированная на конкретную группу программа занятий, тщательный, систематический контроль выполнения учащимися заданий — все это направлено на продуктивное и интересное обучение китайскому языку.

Огромным достоинством привлечения инструментария Zoom в преподавании китайского языка является получение учащимися коммуни-

кативного опыта общения. В ходе урока происходит не только освоение различной фонетической, грамматической, лексической лингвистической специфики, присущей носителю языка, но и знакомство с традициями, культурой, историей страны, а также менталитетом и образом жизни конкретного народа [10, с. 12]. Так в онлайн-формате реализуется необходимое при изучении китайского языка конструирование языковой среды.

Смена вектора развития образования под влиянием тотальной цифровизации имеет как определенные преимущества, так и некоторые недостатки.

С одной стороны, происходит увеличение и расширение образовательного пространства: из ограниченных физическими рамками класса и школы детская аудитория переносится в «бесконечные» просторы онлайн-среды, что позволяет сделать образование более доступным для всех слоев населения, объединяет учащихся из разных уголков России.

Занятия в онлайн-школе «СОтворчество» проводятся практически в круглосуточном режиме (поскольку в классы объединяются дети из разных частей России, время проведения занятий у всех тоже разное — общий ориентир идет на московское). Таким образом, интернет-среда способна «переходить границы» не только пространства, но и времени.

С другой стороны, интернет-взаимодействие уменьшает непосредственное коммуникативное влияние преподавателя на школьников — при отсутствии должной корректировки и контроля этот факт может превратить учебный процесс в формальную реализацию передачи знаний, а занятия обратит в лекционную форму.

Контроль и регуляция деятельности обучающихся в онлайн-формате осложняется тем, что у педагога нет возможности подойти к каждому ребенку (то есть непосредственно присутствовать рядом), проверить качество и наличие записей в тетради и степень вовлеченности учащегося в учебный процесс.

Вероятность, что школьники потеряют интерес к уроку, сидя за компьютером у себя дома, намного выше, чем если бы они находились в классе лицом к лицу с учителем [7, с. 135].

И тем не менее онлайн-обучение набирает обороты. С каждым годом количество онлайн-школ и онлайн-курсов растет, в том числе и в форме семейного образования. Удобство, доступность и возможности, которые предоставляет интернет-пространство, значительно превышают неизбежные издержки.

Таким образом, реализуемый на онлайн-платформе процесс обучения с учетом разнообразных методов и инструментов способствует росту познавательной активности обучающихся, повышению мотивации, развитию творческих умений школьников, формированию способности функционировать в современном информационном пространстве. Современные ИКТ, активно применяемые в рамках изучения различных дисциплин, придают процессу обучения личностно ориентированную на-

правленность, создают среду для возникновения у учащихся стремления к самообразованию и саморазвитию.

The article presents an analysis of the problems of digital modification of the education system using online platforms, an analysis of its impact on the learning process and methodology. The methods and tools that make online learning attractive and effective, as well as the strengths and weaknesses of the digitalization process are considered. Learning opportunities are shown by the example of the online platform of the school of family education “Co-creation”, an algorithm for conducting lessons in Chinese using digital resources is presented.

Keywords: digitalization, online learning, Internet resources, digital platforms, modern technologies, Chinese language, online school, students.

Список литературы

1. Бароненко Е. А. Роль современных информационно-коммуникационных технологий в обучении иностранным языкам / Е. А. Бароненко, И. А. Скоробренко. — М. : ИНФРА-М, 2018. — 45 с.

2. Зубкова Л. А. Педагогические технологии в современном образовании [Электронный ресурс] / Л. А. Зубкова // Вестник Донецкого педагогического института. — 2017. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologiiv-sovremennom-obrazovanii> (дата обращения: 18.02.2023).

3. Кузовенкова А. И. Сторителлинг как новая медиатеchnология [Электронный ресурс] / А. И. Кузовенкова // Знак: проблемное поле медиаобразования. — 2017. — № 4 (26). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-novaya-mediatehnologiya> (дата обращения: 18.02.2023).

4. Мельникова Е. Л. Проблемно-диалогическое обучение: понятие, технология, предметная специфика [Электронный ресурс] / Е. Л. Мельникова // Эксперимент и инновации в школе. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemno-dialogicheskoe-obuchenie-ponyatie-tehnologiya-predmetnaya-spetsifika> (дата обращения: 18.02.2023).

5. Полошкевич О. А. Основы цифровизации государственного и муниципального управления : учеб. пособие / О. А. Полошкевич, И. А. Журавлева, Г. В. Дружинин, Н. В. Москвитина. — Иркутск : Изд-во ИГУ, 2020. — 163 с.

6. Померанцева Н. Г. Интернет-платформы как способ интенсификации обучения иноязычной монологической речи [Электронный ресурс] / Н. Г. Померанцева, Т. А. Сырина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. — 2016. — № 12–3 (66). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-platformy-kak-sposob-intensifikatsii-obucheniya-ino-yazychnoy-monologicheskoy-rechi> (дата обращения: 19.02.2023).

7. Реймер М. В. Освоение китайской каллиграфии школьниками в онлайн-формате / М. В. Реймер, Г. В. Завада, Д. А. Хохлова // Вестник педагогических наук. — 2023. — № 1. — С. 134–137.

8. Серостанова Н. Н. Современные технологии преподавания иностранных языков в эпоху цифровизации образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Серостанова, Е. И. Чопорова // Современные проблемы науки и образования. — 2020. — № 6. — Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (дата обращения: 19.02.2023).

9. Степанова С. А. Платформы для онлайн-образования в России [Электронный ресурс] / С. А. Степанова // Проблемы деятельности ученого и научных коллективов. — 2018. — № 4 (34). — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/platformy-dlya-onlayn-obrazovaniya-v-rossii> (дата обращения: 19.02.2023).

10. Титова С. В. Дидактические проблемы интеграции мобильных приложений в учебный процесс [Электронный ресурс] / С. В. Титова // Вестник ТГУ. — 2016. — № 7–8 (159–160). — С. 7–14. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyu-protsess> (дата обращения: 19.02.2023).

References

1. *Baronenko E. A.* Rol' sovremennykh informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologii v obuchenii inostrannym yazykam / E. A. Baronenko, I. A. Skorobrenko. — Moskva : INFRA-M, 2018. — 45 s.
2. *Zubkova L. A.* Pedagogicheskie tekhnologii v sovremennom obrazovanii [Elektronnyi resurs] / L. A. Zubkova // Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta. — 2017. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-tehnologiiiv-sovremennom-obrazovanii> (data obrashcheniya: 18.02.2023).
3. *Kuzovenkova A. I.* Storitelling kak novaya mediatekhnologiya [Elektronnyi resurs] / A. I. Kuzovenkova // Znak: problemnoe pole mediaobrazovaniya. — 2017. — № 4 (26). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/storitelling-kak-novaya-mediatekhnologiya> (data obrashcheniya: 18.02.2023).
4. *Mel'nikova E. L.* Problemno-dialogicheskoe obuchenie: ponyatie, tekhnologiya, predmetnaya spetsifika [Elektronnyi resurs] / E. L. Mel'nikova // Eksperiment i innovatsii v shkole. — 2008. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemno-dialogicheskoe-obuchenie-ponyatie-tehnologiya-predmetnaya-spetsifika> (data obrashcheniya: 18.02.2023).
5. *Polyushkevich O. A.* Osnovy tsifrovizatsii gosudarstvennogo i munitsipal'nogo upravleniya : ucheb. posobie / O. A. Polyushkevich, I. A. Zhuravleva, G. V. Druzhinin, N. V. Moskvitina. — Irkutsk : Izd-vo IGU, 2020. — 163 s.
6. *Pomerantseva N. G.* Internet-platformy kak sposob intensivatsii obucheniya inoyazychnoi monologicheskoi rechi [Elektronnyi resurs] / N. G. Pomerantseva, T. A. Syrina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. — 2016. — № 12–3 (66). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-platformy-kak-sposob-intensifikatsii-obucheniya-inoyazychnoy-monologicheskoy-rechi> (data obrashcheniya: 19.02.2023).
7. *Reimer M. V.* Osvoenie kitaiskoi kalligrafii shkol'nikami v onlain-formate / M. V. Reimer, G. V. Zavada, D. A. Khokhlova // Vestnik pedagogicheskikh nauk. — 2023. — № 1. — S. 134–137.
8. *Serostanova N. N.* Sovremennye tekhnologii prepodavaniya inostrannykh yazykov v epokhu tsifrovizatsii obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / N. N. Serostanova, E. I. Choporova // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2020. — № 6. — Rezhim dostupa: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30254> (data obrashcheniya: 19.02.2023).
9. *Stepanova S. A.* Platformy dlya onlain-obrazovaniya v Rossii [Elektronnyi resurs] / S. A. Stepanova // Problemy deyatel'nosti uchenogo i nauchnykh kolektivov. — 2018. — № 4 (34). — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/platformy-dlya-onlayn-obrazovaniya-v-rossii> (data obrashcheniya: 19.02.2023).
10. *Titova S. V.* Didakticheskie problemy integratsii mobil'nykh prilozhenii v uchebnyy protsess [Elektronnyi resurs] / S. V. Titova // Vestnik TGU. — 2016. — № 7–8 (159–160). — S. 7–14. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-problemy-integratsii-mobilnyh-prilozheniy-v-uchebnyy-protsess> (data obrashcheniya: 19.02.2023).

УДК: 159.9:331

DOI: 10.51944/20722516_2023_1_243

EDN: LHOVQD

Н. А. Шаранов

аспирант, АНО ВО «Российский новый университет»

Психологические особенности профессиональных и карьерных ориентаций в деятельности информационного характера

N. A. Sharapov

Postgraduate Student of the Russian New University

Psychological Features of Professional and Career Orientations in Informational Activities

В статье представлен анализ подходов к определению понятия информационной деятельности, ее психологической специфики. Возрастание числа представителей профессий информационного типа подтверждает актуальность исследования психологических требований к субъекту такого труда, отмечается и важность профориентационной работы в данной сфере. В процессе изучения литературы по проблеме исследования систематизированы представления об информационной деятельности, карьерных и профессиональных ориентациях, профессиограмме как методе описания профессии.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, карьерные ориентации, информационная деятельность, информация, психологическая классификация труда, профессиональная деятельность.

Введение

Актуальность представленной работы была продиктована современными тенденциями к увеличению темпов цифровизации, а также возросшим количеством источников информации. Развитие электронных вычислительных машин, совершенствование последующих цифровых технологий — все это привело к тому, что конец XX века и начало XXI века принято характеризовать началом информационной эры, или же информационной эпохи.

Согласно официальным данным, представленным на конференции iStep-2015, в мире существует более 19 млн программистов. Slashdata представила свою модель, согласно которой к 2030 году это число, по их предположению, достигнет 45 млн. Данная статистика подтверждает важность исследований информационной деятельности, цифровых профессий, так как актуальность подобных исследований будет высока в ближайшие десятилетия.

Обратимся к истории появления психологических исследований информационной деятельности. В 2004 году на примере профессиональной деятельности экономистов в современных информационных средах С. Л. Леньков обосновал методологическую основу для разработки психологического обеспечения труда специалистов в условиях информатизации, названную субъектно-инфор-

мационным подходом [10]. Автор представил научному сообществу концепцию субъектно-информационного подхода, основанного на трех составляющих: теории субъект-объектного отношения, качественной субъектно обусловленной теории информационных процессов, теоретико-методологических основах информационной деятельности [11]. Последующая монография А. В. Карпова и С. Л. Ленькова позволила рассмотреть структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера [6].

А. В. Карпов продолжил исследования и написал фундаментальные для данной области работы [7].

Н. Е. Рубцова исследовала преимущества субъектно-информационного подхода и применила его вместе с другими, подходящими цели ее исследования, подходами для разработки классификации и разделения существующей профессиональной деятельности на психологические типы [17; 18].

Цель данного исследования заключается в описании, анализе существующего теоретического научного аппарата по проблеме определения психологической специфики информационной деятельности, а также профессиональных и карьерных ориентаций к данному типу деятельности.

Гипотеза заключается в наличии различий между существующими в зарубежной и отечественной литературе подходами к пониманию психологической специфики информационной деятельности: по уровню теоретико-методологической обоснованности, по накопленному опыту теоретического и прикладного применения в научных исследованиях.

Методы исследования

Для проведения исследования в данной работе использовались методы теоретического анализа литературы, описания полученных учеными данных, наблюдения за особенностями современного информационного общества и ролью информации для человека. Доказательную базу исследования составили научные публикации, размещенные в электронной библиотеке eLIBRARY, архивах работ ВАК, научной электронной библиотеке cyberleninka, а также в поисковой системе по зарубежным научным публикациям Google Scholar, в научных электронных библиотеках World Digital Library и Open Library. Применялась методика Э. Шейна «Якоря карьеры».

Результаты исследования

Проведенный теоретический анализ был продиктован потребностью в расширении теоретических представлений об информационной деятельности и профессиях, основу которых составляет работа с различными типами информации.

В качестве отправной точки данного исследования была предпринята попытка проанализировать понятие деятельности как таковой. А. Н. Леонтьев

является одним из основоположников деятельностного подхода, в работах которого данное понятие связывается с системой, включающей в себя различного рода внутренние переходы и превращения, определяющие развитие данной системы [12]. Отмечая сложность этого процесса, А. Н. Леонтьев также утверждал, что как деятельность может преобразовывать мир вокруг человека, так и мир вокруг человека может влиять на деятельность.

Мануэль Кастельс писал, что основной особенностью информационной работы является взаимодействие не с готовой системой знаний, а с разрозненными частями информации, которые в процессе обучения или работы будут преобразованы в собственную систему знаний. Еще одним аспектом будет целенаправленное выстраивание познавательного процесса, «добыча» знаний [8]. В своей теории он описывал информацию как источник власти и производительности. Особенностью нашего времени является наличие технологий и способов обработки информации, благодаря которым мы можем считать саму информацию фундаментом для всего происходящего в обществе. Автор также отмечал, что попытки избежать информации или неспособность обработки данных приведут к деградации не только человека, но и части общества.

Ю. Брановский и А. Беляева в своей работе указывали на негативные факторы информационной эры с точки зрения не только работы, но и всей жизнедеятельности. Большое количество источников информации могут вызывать пресыщение и распространение ложных сведений, утрату собственного взгляда на мир. Данные минусы частично происходят из плюсов, одним из которых и является легкий доступ к информации, широта выбора источников [3]. Билл Гейтс же позаимствовал термин «информационная работа» у Майкла Дертузоса, но предложил и свои рассуждения на эту тему [4; 19]. Информационная работа является трансформацией пассивных данных в активную информацию. Когда же профессиональные способности позволяют характеризовать процесс взаимодействия с информацией как привычный, «работа» превращается в «деятельность».

Особый интерес к информационной деятельности проявляется в области исследований профессий. Е. С. Романова использовала метод профессиограмм для составления профиля профессий, характерных черт и особенностей [16]. Данные профили позволяют понять основной тип деятельности, из-за чего часть профессий, в основе которой лежит работа с информацией, может быть отнесена к профессиям информационного типа. Важным дополнением нашей работы будет являться тот факт, что, так или иначе, любая профессия содержит в себе информацию, что подтверждает актуальность исследований не только для цифровых профессий, но и при получении данных для всех профессий.

С. Л. Ленков в своих работах отметил необходимость в выделении не только субъект-субъектных отношений, субъект-объектных отношений, но и субъектно-информационных [10; 11]. Последний тип отношений характери-

зуется обусловленностью информации субъектом. Воспроизводя информацию, человек не просто использует статичные образы, а заново конструирует информацию на основе нынешних внешних факторов и собственных знаний. Он также отмечал, что получение информации происходит не через простую схему «сигнал — значение», а через сложную, в которой значение превращается в определенный для каждого отдельного человека смысл, что можно назвать информационным процессом второго порядка. Подобные сигналы, по его предположению, могут располагаться и представляться субъекту в одной и той же модальности, в то время как сигналы от зрительных, слуховых, других органов будут иметь большую модальность. Он также выделил метасистемный уровень, который характеризуется исходными, первичными значениями, поступающими из внешнего мира [10].

Данная теория позволяет нам рассматривать мир не только по отношению к себе как к субъекту или к окружающему миру, как к объекту, но и по отношению к информации, которая генерируется в процессе взаимодействий любых типов.

Т. В. Разина дополнила существующие концепции и определила профессиональную научную деятельность как имеющую признаки для включения в класс информационной деятельности [15].

А. А. Карпов и А. В. Карпов в своих работах смогли отметить необходимость в выделении нового класса профессиональной деятельности — субъектно-информационного [5–7]. В качестве оснований для подобного выделения послужило радикальное изменение по отношению к предмету деятельности. Исходя из сложности субъект-субъектных видов деятельности, среди которых управленческая деятельность, выделяется и «субъектно направленное внимание», что позволяет говорить о принципиальных различиях.

Данные представления позволили дифференцировать субъект-объектные и субъект-субъектные классы, выделяя отдельно роль информации. Субъектно-информационная деятельность обладает особым предметом труда, который не может быть классифицирован как объект или субъект. Этим особым предметом является информация.

Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская в своей работе писали, что основные информационные процессы включают в себя получение информации, ее передачу, преобразование, хранение, использование [2].

В качестве рабочего определения термина «информационная деятельность» по итогам проведенного теоретического исследования мы можем предложить следующий вариант: «Информационная деятельность — это специфичный, выходящий за рамки объекта и субъекта тип деятельности, включающий информацию в качестве предмета труда и создающий по результатам анализа новые знания».

На основе определения информационной деятельности нами был проведен анализ профессиональных и карьерных ориентаций для выделения и изучения их наполненности возможными информационными функциями.

В качестве примера нами изучена методика Эдгара Шейна «Якоря карьеры». Данная методика была разработана Э. Шейном на основе его представлений и научных исследований, суть которых представлена в его работах [21].

Далее проанализируем, какие особенности информационной деятельности могут проявляться в каждой из восьми карьерных ориентаций: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия (независимость), стабильность (работы и места жительства), служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство [21].

Профессиональная компетентность связана с желанием человека достичь мастерства в своей профессии. В любом типе деятельности так или иначе существуют знания, получение которых позволяет узнать больше о профессии, а значит, быть специалистом более высокого класса. Люди, которые занимаются информационной деятельностью, могут быть настроены на совершенствование современных технологий как материальной составляющей, а также на улучшение собственных навыков работы с информацией. Информационная деятельность присутствует в большинстве профессий, а навыки работы с информацией важны не только для подобного типа деятельности, но и для других.

Менеджмент является отражением управления человеком другими. Как мы описывали ранее, информационная деятельность выходит за рамки представлений об объекте и субъекте. Особый интерес здесь вызывает управление ресурсами не только внешними, но и внутренними. В информационной деятельности важным является способность потратить свое время на изучение надежного источника, формулирование задачи и цели поиска новой информации, а также на анализ полученных данных и формирование выводов, дальнейших целей изучения.

Стремление к автономии заключается в обретении независимости от установленных правил, норм, ограничений. Люди в профессиях информационного типа могут обладать склонностью к творческому и уникальному способу работы с информацией. Существование общих правил может ограничивать и способы получения информации, из-за чего люди могут не обладать полнотой данных по интересующих их вопросам.

Стабильность работы и места жительства тоже может иметь свои особенности в рамках изучения информационного типа деятельности. Данные особенности могут отражать новую деятельность людей, правила, сложности в изучении новых источников информации.

Карьерная ориентация «служение». Людям с этой ориентацией будет важно реализовать ценности и идеалы, однако ценности и идеалы могут ограничивать объективность анализа информации, так как они включают в себя субъективное отношение человека к миру.

Карьерная ориентация «вызов». Для представителей профессий информационного типа существует неограниченное количество знаний, однако не-

возможно заявлять об их истинности. Вызов заключается в проверке новых идей, даже если они противоречат существующим данным.

Интеграция стилей жизни является одной из основных ориентаций в жизни человека [9]. Можно предположить, что умение работать с информацией — это важный не только профессиональный навык, но и жизненный, из-за чего владение им может принести пользу в любой сфере жизни. Проблема в преобладании работы над другими сферами может быть одной из ключевых в специфике профессий информационного типа.

Предпринимательство же включает в себя положительные общественные процессы, в ходе которых может повышаться качество продуктов и услуг, социальной и рабочей среды. Информационная деятельность получает все больше возможностей монетизации, а стоимость работы с информацией повышается.

Описанные нами особенности карьерных ориентаций с точки зрения информационной деятельности нуждаются в более подробных исследованиях.

Исходя из всего вышесказанного, мы можем заключить, что информационную деятельность можно рассматривать с различных точек зрения:

- современный человек практически постоянно находится в информационном поле СМИ, потребляя и производя массу информационных данных, удовлетворяя свою потребность в поиске нового;
- субъект-информационные отношения отличаются по своей специфике от субъект-субъектных и субъект-объектных, но не могут существовать без них;
- различия между подходами к определению информационной деятельности существуют, однако отечественная школа занимается уточнением данного понятия и представлений о ней, расширением предметной сферы изучаемой сферы труда, развивая новые направления и учитывая вклад коллег;
- карьерные и профессиональные ориентации в информационной деятельности мало изучены, из-за чего есть потребность в проведении новых исследований. Специфика информационной деятельности может отражать как особенности профессий, предметом труда которых является информация, так и общие черты для всех профессий.

Все это позволяет нам судить о важности навыков работы с информацией и знаний психологии данной деятельности.

Обсуждение

На сегодняшний день проведен ряд исследований карьерных ориентаций представителей различных профессий и типов деятельности. Данные исследования используют методику Э. Шейна «Якоря карьеры», которая позволяет изучить выраженность и важность тех или иных карьерных, про-

фессиональных ориентаций. Ю. В. Краев в своей работе изучал карьерные ориентации преподавателей физической культуры. Результаты показали, что представители данной профессии имеют среднюю выраженность ориентации «интеграция стилей жизни» (средний балл 7,34) и высокую по показателю «стабильность» (средний балл 8,25). Рост педагогического стажа приводит к увеличению пассивности в профессиональной деятельности, что может быть свидетельством выгорания, по утверждению автора [9].

А. К. Алибутаев и Л. В. Силакова изучали специфику выгорания у сотрудников ИТ-компаний. Согласно их теоретическому исследованию, большое количество информации и сложность ее обработки может негативно сказываться на ощущении выгорания сотрудников. Авторы отмечают и тот факт, что за пределами рабочей деятельности существует не меньшее количество информационных источников. Их исследование показало, что выгорание может возникать из-за переработок, неправильного менеджмента, нарушения баланса в жизни [1].

Н. Н. Мельникова в своем исследовании рассматривает иную классификацию карьерных ориентаций, выделяя четыре вида: управление, предпринимательство, созидание, мастерство. Автор выяснила, что вертикальная карьера угасает у специалистов уже в молодом возрасте 23–25 лет, при том у женщин это угасание происходит раньше мужчин. В возрасте 35 лет утрачивается интерес к «управлению» и «предпринимательству», а «мастерство» является более устойчивым. Важным выводом в ее работе также оказывается тот факт, что карьерные ориентации меняются в зависимости от деятельности, рабочей среды, опыта, что показывает важность исследования различных видов деятельности, одним из которых является информационный [13].

Ю. А. Павлова рассматривала необходимость овладения навыками информационной деятельности у студентов вуза. Автор отмечает важность понятий «информационная деятельность» и «информационная культура», проблему их взаимоотношений. Важнейшим навыком студента является способность не только к усвоению информации, но и к ее самостоятельному поиску, попыткам объективного анализа [14]. Данные черты отражают ряд проблем, которые были описаны и в нашей работе, а именно: большое количество источников информации затрудняет объективность анализа, при этом человек находится в постоянном информационном поле, без должной возможности для отдыха и фильтрации поступающих сигналов.

Н. Е. Рубцова в своей статье подтверждает важность изучения фундаментальных для обозначенного проблемного поля работ, которые представлены теориями С. Л. Ленькова, А. В. Карпова. В ее трудах систематизированы классические психологические теории выдающихся отечественных ученых, таких как С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев. Особое внимание уделяется интегративно-типологической классификации профессиональной деятельности, функциональному строению профессиональной деятельности

информационного типа [7; 17; 18]. Данные представления согласуются с результатами проведенного нами теоретического исследования.

Выводы и перспективы дальнейших исследований

Проведя теоретический анализ, мы выяснили, что отечественные и зарубежные авторы рассматривали информационную деятельность с точек зрения, которые имеют схожие теоретические положения, но содержат и ряд отличий. В литературе встречаются определения информационной деятельности через специфику категории информации и данных, через специфику структуры самой деятельности, роли объекта и субъекта в получении и транслировании знаний. В работах авторов отмечается важность исследований данного проблемного поля, расширения теоретических представлений, получения актуальной информации. Дальнейшие перспективы заключаются в расширении представителей профессий информационного типа и в сравнении процессов взаимодействия с информацией у субъектов труда других профессий, ведь мы живем в эру технологий и данных. Изучение профессиональных и карьерных ориентаций у представителей профессий разных типов деятельности может позволить выявить их специфику для профессий информационного типа и инварианты для профессиональной деятельности в целом.

This article presents an analysis of approaches to the definition of the concept of information activity, its psychological specificity. The increasing number of representatives of information-type professions confirms the relevance of the study of psychological requirements for the subject of such work, and the importance of career guidance in this area is also noted. In the process of studying the literature on the research problem, the peculiarities of approaches were highlighted and the ideas about the information age, professional activity, information activity, career and professional orientations, the professionogram as a method of describing a profession were systematized.

Keywords: professional orientation, career orientations, information activity, information, psychological classification of work, professional activity.

Список литературы

1. *Алибутаев А. К.* Исследование методов и инструментов предотвращения эмоционального выгорания у сотрудников ИТ-компаний [Электронный ресурс] / А. К. Алибутаев, Л. В. Силакова // Московский экономический журнал. — 2022. — № 6. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-metodov-i-instrumentov-predotvrascheniya-emotsionalnogo-vygoraniya-u-sotrudnikov-it-kompaniy> (дата обращения: 10.02.2023).
2. *Андреева Г. М.* Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. — М.: Аспект Пресс, 2002. — 287 с.
3. *Брановский Ю.* Работа в информационной среде [Электронный ресурс] / Ю. Брановский, А. Беляева // Высшее образование в России. — 2002. — № 1. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-informatsionnoy-srede> (дата обращения: 02.02.2023).
4. *Гейтс Б.* Бизнес со скоростью мысли / Б. Гейтс. — М.: Эксмо, 2007. — 241 с.
5. *Карпов А. А.* Структура метакогнитивной регуляции управленческой деятельности: монография / А. А. Карпов. — Ярославль: ЯрГУ, 2018. — 784 с.

6. *Карпов А. В.* Структурно-функциональное строение профессиональной деятельности информационного характера : монография / А. В. Карпов, С. Л. Леньков. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2006. — 448 с.

7. *Карпов А. В.* Метакогнитивная детерминация удовлетворенности работой в профессиях информационного типа / А. В. Карпов, С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Российский психологический журнал. — 2021. — Т. 18, № 3. — С. 86–103. — DOI: 10.21702/грj.2021.3.6

8. *Кастельс М.* Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс. — М., 2000. — 608 с.

9. *Краев Ю. В.* Карьерные ориентации преподавателей физической культуры [Электронный ресурс] / Ю. В. Краев // Международный журнал прикладных наук и технологий «Integral». — 2018. — № 4. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariernye-orientatsii-prepodavateley-fizicheskoy-kultury> (дата обращения: 10.02.2023).

10. *Леньков С. Л.* Психологическое обеспечение профессиональной деятельности экономиста в современных информационных средах : дис. ... д-ра психол. наук / С. Л. Леньков. — Тверь, 2004. — 388 с.

11. *Леньков С. Л.* Субъектно-информационный подход к психологическим исследованиям / С. Л. Леньков. — Тверь : Твер. гос. ун-т, 2001. — 128 с.

12. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — М. : Смысл ; Академия, 2005. — 352 с.

13. *Мельникова Н. Н.* Карьерные ориентации: гендерные различия и возрастная динамика / Н. Н. Мельникова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Психология. — 2016. — Т. 9, № 3. — С. 76–86.

14. *Павлова Ю. А.* Педагогические основы формирования умений и навыков информационной деятельности студентов в вузе [Электронный ресурс] / Ю. А. Павлова // Вестник Башкирск. ун-та. — 2008. — № 2. — Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-umeniy-i-navykov-informatsionnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze> (дата обращения: 10.02.2023).

15. *Разина Т. В.* Структурно-функциональная организация и генезис мотивации научной деятельности : дис. ... д-ра психол. наук / Т. В. Разина. — Ярославль, 2016. — 612 с.

16. *Романова Е. С.* 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Е. С. Романова. — СПб. : Питер, 2003. — 464 с.

17. *Рубцова Н. Е.* Психологическая классификация современной профессиональной деятельности : в 2 кн. Кн. 1 / Н. Е. Рубцова. — Тверь : Изд-во ТФ МГЭИ, 2012. — 469 с.

18. *Рубцова Н. Е.* Опросник «Интегративно-типологическая профессиональная направленность личности»: разработка второй версии / Н. Е. Рубцова, С. Л. Леньков // Ярославский педагогический вестник. — 2023. — № 1 (128). — С. 138–149.

19. *Dertouzos M.* Waht Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives. — San Francisco : HarperCollins, HarperEdge, 1997.

20. *Lazarsfeld P.* An episode in the history of social research // Perspectives in American history. — N. Y., 1968. — P. 272.

21. *Schein E. H., Maanen J. van.* Career Anchors: The Changing Nature of Careers Participant Workbook Jossey-Bass Leadership Series (Vol. 407). — John Wiley & Sons, 2013. — P. 272.

References

1. *Alibutaev A. K.* Issledovanie metodov i instrumentov predotvrashcheniya emotsional'nogo vygoraniya u sotrudnikov IT-kompanii [Elektronnyi resurs] / A. K. Alibutaev, L. V. Silakova // Moskovskii ekonomicheskii zhurnal. — 2022. — № 6. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-metodov-i-instrumentov-predotvrashcheniya-emotsionalnogo-vygoraniya-u-sotrudnikov-it-kompaniy> (data obrashcheniya: 10.02.2023).

2. *Andreeva G. M.* Zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya XX stoletiya: Teoreticheskie podkhody / G. M. Andreeva, N. N. Bogomolova, L. A. Petrovskaya. — Moskva : Aspekt Press, 2002. — 287 s.

3. *Branovskii Yu.* Rabota v informatsionnoi srede [Elektronnyi resurs] / Yu. Branovskii, A. Belyaeva // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2002. — № 1. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabota-v-informatsionnoy-srede> (data obrashcheniya: 02.02.2023).
4. *Geits B.* Biznes so skorost'yu mysli / B. Geits. — Moskva : Eksmo, 2007. — 241 s.
5. *Karpov A. A.* Struktura metakognitivnoi regulyatsii upravlencheskoj deyatel'nosti : monografiya / A. A. Karpov. — Yaroslavl' : YarGU, 2018. — 784 s.
6. *Karpov A. V.* Strukturno-funktsional'noe stroenie professional'noi deyatel'nosti informatsionnogo kharaktera : monografiya / A. V. Karpov, S. L. Len'kov. — Tver' : Tver. gos. un-t, 2006. — 448 s.
7. *Karpov A. V.* Metakognitivnaya determinatsiya udovletvorennosti rabotoi v professiyakh informatsionnogo tipa / A. V. Karpov, S. L. Len'kov, N. E. Rubtsova // Rossiiskii psikhologicheskii zhurnal. — 2021. — T. 18, № 3. — S. 86–103. — DOI: 10.21702/rpj.2021.3.6
8. *Kastel's M.* Informatsionnaya epokha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura / M. Kastel's. — Moskva, 2000. — 608 s.
9. *Kraev Yu. V.* Kar'ernye orientatsii prepodavatelei fizicheskoi kul'tury [Elektronnyi resurs] / Yu. V. Kraev // Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh nauk i tekhnologii «Integral». — 2018. — № 4. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/kariernye-orientatsii-prepodavateley-fizicheskoy-kultury> (data obrashcheniya: 10.02.2023).
10. *Len'kov S. L.* Psikhologicheskoe obespechenie professional'noi deyatel'nosti ekonomista v sovremennykh informatsionnykh sredakh : dis. ... d-ra psikhol. nauk / S. L. Len'kov. — Tver', 2004. — 388 s.
11. *Len'kov S. L.* Sub"ektno-informatsionnyi podkhod k psikhologicheskim issledovaniyam / S. L. Len'kov. — Tver' : Tver. gos. un-t, 2001. — 128 s.
12. *Leont'ev A. N.* Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Smysl ; Akademiya, 2005. — 352 s.
13. *Mel'nikova N. N.* Kar'ernye orientatsii: gendernye razlichiya i vozrastnaya dinamika / N. N. Mel'nikova // Vestnik YuUrGU. Seriya: Psikhologiya. — 2016. — T. 9, № 3. — S. 76–86.
14. *Pavlova Yu. A.* Pedagogicheskie osnovy formirovaniya umenii i navykov informatsionnoi deyatel'nosti studentov v vuze [Elektronnyi resurs] / Yu. A. Pavlova // Vestnik Bashkirsk. un-ta. — 2008. — № 2. — Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-umeniy-i-navykov-informatsionnoy-deyatelnosti-studentov-v-vuze> (data obrashcheniya: 10.02.2023).
15. *Razina T. V.* Strukturno-funktsional'naya organizatsiya i genezis motivatsii nauchnoi deyatel'nosti : dis. ... d-ra psikhol. nauk / T. V. Razina. — Yaroslavl', 2016. — 612 s.
16. *Romanova E. S.* 99 populyarnykh professii. Psikhologicheskii analiz i professiogrammy / E. S. Romanova. — Sankt-Peterburg : Piter, 2003. — 464 s.
17. *Rubtsova N. E.* Psikhologicheskaya klassifikatsiya sovremennoi professional'noi deyatel'nosti : v 2 kn. Kn. 1 / N. E. Rubtsova. — Tver' : Izd-vo TF MGEI, 2012. — 469 s.
18. *Rubtsova N. E.* Oprosnik «Integrativno-tipologicheskaya professional'naya napravlennost' lichnosti»: razrabotka vtoroi versii / N. E. Rubtsova, S. L. Len'kov // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. — 2023. — № 1 (128). — S. 138–149.
19. *Dertouzos M.* Waht Will Be: How the New World of Information Will Change Our Lives. — San Francisco : HarperCollins, HarperEdge, 1997.
20. *Lazarsfeld P.* An episode in the history of social research // Perspectives in American history. — N. Y., 1968. — P. 272.
21. *Schein E. H., Maanen J. van.* Career Anchors: The Changing Nature of Careers Participant Workbook Jossey-Bass Leadership Series (Vol. 407). — John Wiley & Sons, 2013. — P. 272.

Сведения об авторах

Агатова Ольга Александровна — доктор педагогических наук, наставница федерального проекта Минобрнауки «Женщины: школа наставничества», президент Федерации доказательного развития образования, заведующая лабораторией Российской академии образования. E-mail: olga_agatova@mail.ru

Андреанова Роза Ахбановна — кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник ФГБУН «Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук». E-mail: rosa_and@inbox.ru

Апарина Юлия Игоревна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры англистики и межкультурной коммуникации Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: juliaparina@mail.ru

Бакланова Татьяна Ивановна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», заведующая кафедрой музыкального и этнокультурного образования Института развития образовательных технологий. E-mail: moyurchta@bk.ru

Беккерман Павел Борисович — педагог дополнительного образования МАУ ДО «Центр дополнительного образования города Владикавказа», структурное подразделение «Школа детского творчества». E-mail: pavelbek@mail.ru

Бокова Татьяна Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, профессор РАО, профессор кафедры методики обучения английскому языку и деловой коммуникации, заместитель директора Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: bokovatn@mgpu.ru

Букатов Вячеслав Михайлович — доктор педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор кафедры педагогики и психологии образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: bukatov@mail.ru

Бутева Валерия Евгеньевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Дидактика, методики и технологии обучения» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». E-mail: VEButeva@sevsu.ru

Ван Юань — аспирантка кафедры методологии и технологий педагогики музыкального образования имени Э. Б. Абдуллина ФГБОУ ВО

«Московский педагогический государственный университет». E-mail: yuandoudou19902021@163.com

Вильданов Ильфак Эльфикович — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по образовательной деятельности ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет». E-mail: vildan@kgasu.ru

Григорович Любовь Алексеевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии образования НОЧУ ВО «Московский институт психоанализа», профессор кафедры психологии и педагогики образования ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: l250762@inbox.ru

Егорова Юлия Николаевна — доктор педагогических наук, доцент, и. о. декана факультета высшего образования, заведующая кафедрой «Общественно-образовательные дисциплины» Оренбургского института путей сообщения — филиала ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения». E-mail: yu.n.egorova@yandex.ru

Ерина Инобат Абзамкуловна — кандидат психологических наук, доцент, доцент ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Жданова Светлана Юрьевна — доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой психологии развития ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-9081>. E-mail: svetlanaur@gmail.com

Ильина Наталья Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры инжиниринга и профессионального обучения в машиностроении и металлургии, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-6081>. E-mail: nataly_ul@mail.ru

Исаева Нина Александровна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». E-mail: isaeva178@mail.ru

Ковалева Наталья Борисовна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологической антропологии Института детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет». E-mail: nkovaig@mail.ru

Коновалов Антон Андреевич — кандидат педагогических наук, директор Научно-образовательного центра исследования перспектив кадрового обе-

спечения системы профессионального образования, ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>. E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Конькина Евгения Владимировна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет». E-mail: Evgeniavk2@gmail.com

Кузёма Татьяна Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Романо-германская филология и европейские исследования» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». E-mail: takida_power@mail.ru

Мишланова Светлана Леонидовна — доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой лингводидактики факультета современных иностранных языков и литератур ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-9753>. E-mail: mishlanovas@mail.ru

Никитин Алексей Алексеевич — доктор педагогических наук, кандидат искусствоведения, доцент, профессор кафедры искусствоведения, музыкально-инструментального и вокального искусства ФГБОУ ВО «Хабаровский государственный институт культуры», действительный член Академии педагогических и социальных наук. E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

Потапова Людмила Сергеевна — преподаватель кафедры информатики и математики ФГКВБОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: Ly-da.83@mail.ru

Пузырёва Любава Олеговна — кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>. E-mail: puzireva.l@gmail.com

Резер Татьяна Михайловна — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, методологии и правового обеспечения государственного и муниципального управления ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», профессор кафедры государственной службы и кадровой политики ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России». E-mail: tmrezer@mail.ru

Сафин Раис Семигуллович — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессионального обучения, педагогики и социологии ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет». E-mail: safin@kgasu.ru

Силомян Алина Аркадьевна — ассистент кафедры английской филологии Института иностранных языков ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет». E-mail: Silonyan@mgrpu.ru

Сняжкова Марина Геннадьевна — доктор психологических наук, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой государственной службы и кадровой политики ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», профессор кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина». E-mail: msinykova@yandex.ru

Стукалова Ольга Вадимовна — доктор педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник ФГБНУ «Институт педагогики, психологии и социальных проблем», заместитель директора Благотворительного фонда содействия развитию социально-культурных инициатив и попечительства «Образ жизни» по образовательным программам. E-mail: chif599@gmail.com

Хоменко Елена Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Русская филология, славяноведение и балканистика» ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет». E-mail: nikita1390@yandex.ru

Хохлова Дария Александровна — студентка 5-го курса ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». E-mail: sulikochka@gmail.com

Шарапов Никита Александрович — аспирант, АНО ВО «Российский новый университет». E-mail: sharapov_na@mail.ru

Шарухин Анатолий Петрович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры философских и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: apsha@yandex.ru

Шарухина Татьяна Геннадьевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков ФГКВОУ ВО «Санкт-Петербургский военный ордена Жукова институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: tgsha2006@inbox.ru

Шимко Сергей Юрьевич — кандидат педагогических наук, начальник научного отдела ФГКУ «Научный центр стратегических исследований Росгвардии». E-mail: syshim@yandex.ru

Ширинкина Мария Андреевна — доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и стилистики ВГАОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0653>. E-mail: stilist@psu.ru

Authors

Agatova Olga Aleksandrovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Mentor of the Federal Project “Women: School of Mentoring”, President of the Federation for Evidence-Based Education Development, head of the laboratory of the Russian Academy of Education. E-mail: olga_agatova@mail.ru

Andrianova Rosa Akhbanovna – Ph. D. (Pedagogics), Senior Researcher at the “Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences”. E-mail: rosa_and@inbox.ru

Aparina Iulia Igorevna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor; Associate Professor of Department of Anglistics and Intercultural Communication Moscow City Pedagogical University. E-mail: juliaparina@mail.ru

Baklanova Tatiana Ivanovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin of the Moscow Pedagogical State University, Head of the Department of Music and Ethno-Cultural Education of the Institute for the Development of Educational Technologies. E-mail: moypochta@bk.ru

Bekkerman Pavel Borisovich – Additional Education Teacher of the Municipal Autonomous Institution of Additional Education “Center for Additional Education of the City of Vladikavkaz”, Structural unit “School of children’s Creativity”. E-mail: pavelbek@mail.ru

Bokova Tatiana Nikolaevna – Dr. Sci. (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Russian Academy of Education, Professor of the Department of Methods of Teaching English and Business Communication, Deputy Director of the Institute of Foreign Languages, Moscow City University. E-mail: bokovatn@mgpu.ru

Bukatov Vyacheslav Mikhailovich – Dr. Sci. (Pedagogics), Senior Researcher, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow Psychologic-social university. E-mail: bukatov@mail.ru

Buteva Valeriya Evgenyevna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department “Didactics, Methods and Technologies of Education” of the Sevastopol State University. E-mail: VEButeva@sevsu.ru

Egorova Yuliya Nikolaevna – Dr. Sci. (Pedagogics), Assistant Professor, Dean of the Faculty of Higher Education, Head of the Department of General Educational Disciplines Orenburg Institute of Railways – Branch of Samara State Transport University. E-mail: yu.n.egorova@yandex.ru

Erina Inobat Azamkulovna – Ph. D. (Psychology), Assistant Professor, Assistant Professor of the Sevastopol State University. E-mail: irinagorbushina@mail.ru

Grigorovich Lyubov Alekseevna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Educational Psychology, NOCHU VO “Moscow Institute of Psychoanalysis”, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Education of the Moscow Psychological-social University. E-mail: l250762@inbox.ru

Ilyina Natalya Nikolaevna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Engineering and Vocational Training in Mechanical Engineering and Metallurgy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6906-6081>. E-mail: nataly_ul@mail.ru

Isaeva Nina Alexandrovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Russian Language of KSU named after K. E. Tsiolkovski. E-mail: isaeva178@mail.ru

Khokhlova Daria Alexandrovna – 5th year Student of the “Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski”. E-mail: sulikochka@gmail.com

Khomenko Elena Viktorovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Russian Philology, Slavic and Balkan Studies, Sevastopol State University. E-mail: nikita1390@yandex.ru

Konkina Evgenia Vladimirovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Institute of Pedagogy and Psychology, Orenburg State Pedagogical University. E-mail: Evgeniavk2@gmail.com

Konovalov Anton Andreevich – Ph. D. (Pedagogics), Director of the Scientific and Educational Center for the Study of the Prospects of Personnel Support in the System of Professional Education, Russian State Vocational Pedagogical University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4134-665X>. E-mail: anton-andreevi4@mail.ru

Kovaleva Natalia Borisovna – Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Psychological Anthropology of the Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University. E-mail: nkovaig@mail.ru

Kuzema Tatiana Borisovna – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of “Romano-Germanic Philology and European studies” of Sevastopol State University. E-mail: takida_power@mail.ru

Mishlanova Svetlana Leonidovna – Dr. Sci. (Philology), Head of the Department of Linguistics of the Perm State National Research University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3332-9753>. E-mail: mishlanovas@mail.ru

Nikitin Alexey Alekseevich – Dr. Sci. (Pedagogics), Ph. D. (Art History), Associate Professor, Professor of the Department of Art History, Musical Instrumental and Vocal Art of the Khabarovsk State Institute of Culture, full member of the Academy of Pedagogical and Social Sciences. E-mail: nikitinarts2011@yandex.ru

Potapova Ludmila Sergeevna – Lecturer of the Department of Computer Science and Mathematics St. Petersburg Military Order of Zhukov Institute of the National Guard of the Russian Federation. E-mail: Ly-da.83@mail.ru

Puzyreva Liubava Olegovna – Ph. D. in Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of the Developmental Psychology, Perm State National Research University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3248-9133>. E-mail: puzireva.l@gmail.com

Rezer Tatiana Mikhailovna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Theory, Methodology and Legal Support of Public and Municipal Administration of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Professor of the Department of Civil Service and Personnel Policy of the Ural Institute of Emergency Situations of Russia. E-mail: tmrezer@mail.ru

Safin Rais Semigullovich – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Department of Professional Education, Pedagogy and Sociology of the “Kazan State University of Architecture and Civil Engineering”. E-mail: safin@kgasu.ru

Sharapov Nikita Alexandrovich – Postgraduate Student of the Russian New University. E-mail: sharapov_na@mail.ru

Sharukhin Anatoly Petrovich – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Philosophy and Socio-Economic Disciplines of the Saint-Petersburg Military Zhukov’s Order Institute of National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: apsha@yandex.ru

Sharukhina Tatiana Gennadievna – Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, head of the Foreign Languages Department of the Saint-Petersburg Military Zhukov’s Order Institute of the National Guard Troops of the Russian Federation. E-mail: tgsha2006@inbox.ru

Shimko Sergey Yuryevich – Ph. D. (Pedagogics), Head of the Scientific Department of the Federal State Institution “Scientific Center for Strategic Studies of Rosgvardiya”. E-mail: syshim@yandex.ru

Shirinkina Maria Andreyevna – Dr. Sci. (Philology), Professor of the Department of Linguistics of the Perm State University. E-mail: stilist@psu.ru. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6951-0653>. E-mail: stilist@psu.ru

Silonyan Alina Arkadieвна – Assistant of the Department of English Philology, Institute of Foreign Languages of the Moscow City University. E-mail: Silonyan@mgpu.ru

Sinyakova Marina Gennad'evna – Dr. Sci. (Psychology), Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Head of the Department of Public Service and Personnel Policy of the Ural Institute of Emergency Situations of Russia, Professor of the Department of General and Social Psychology of the Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin. E-mail: msinykova@yandex.ru

Stukalova Olga Vadimovna – Dr. Sci. (Pedagogics) Associate Professor, Leading Research Fellow of the Federal State Budgetary Scientific Institution “Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems”, Deputy Director of the Charitable Foundation for the Promotion of the Development of Socio-Cultural Initiatives and Guardianship “Way of Life” for Educational Programs. E-mail: chif599@gmail.com

Vildanov Ilfak Elfikovich – Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Vice-Rector for Educational Affairs of the “Kazan State University of Architecture and Civil Engineering”. E-mail: vildan@kgasu.ru

Wang Yuan – Ph. D. student of the Department of Methodology and Technology of Pedagogy of Music Education named after E. B. Abdullin, Moscow Pedagogical State University. E-mail: yuandoudou19902021@163.com

Zhdanova Svetlana Yurievna – Dr. Sci. (Psychology), Professor, Head of the Department of Developmental Psychology of the Perm State National Research University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4454-9081>. E-mail: svetlanaur@gmail.com

Правила оформления статей

Articles execution rules

*Статьи, оформленные не по правилам,
на рецензирование не передаются.*

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru
Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc
6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman, размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.
7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.
8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.
9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.
10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.
Слово «аннотация» в тексте не указывается.
Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.
11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.

Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.

11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi, векторные рисунки в формате eps (и прилагаться отдельными файлами). Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений). Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.

На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.

Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3. Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word и Excel, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией (сначала литература на русском языке, затем на иностранных). Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать не менее 15 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать сведения об авторах: фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, должность, место работы, электронная почта, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка о проверке на наличие заимствований.

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.



Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, входящие в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. С правилами публикации статей и содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте: <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый Группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»: научно-практический журнал (*подписной индекс — 36648*). Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна, доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

«Известия Российской академии образования»: научный журнал (*подписной индекс — 71933*). Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна, кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик Российской академии образования.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал (*подписной индекс — 80531*). Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

«Мир психологии»: научно-методический журнал (*подписной индекс — 47110*). Главный редактор — Подольский Андрей Ильич, доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал (*подписной индекс — 36640*). Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна, доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Справки о размещении статей в журналах из Перечня ВАК
и приобретении журналов — по электронной почте:

publish@mpsu.ru

**Библиотеки образовательных учреждений комплектуются
на льготных условиях**

**Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс 36640**

Новое в психолого-педагогических исследованиях
Теоретические и практические проблемы
психологии и педагогики
Научно-практический журнал
2023, № 1 (68)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а
Тел.: 8 (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.03.2023. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 21,45. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика
в типографии ООО «Паблит»
127214, г. Москва,
Полярная ул., д. 31В, стр. 1, Э/ПОМ/К 3/1/1
Тел.: 8 (495) 859-48-62