

Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»



*Вестник
Ставропольского
государственного
педагогического
института*

2024, №1 (21)

УЧРЕДИТЕЛЬ

Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Бобрышов С. В., д-р пед. наук, проф.

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Редько Л. Л., д-р пед. наук, проф.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Борисова Т. Г., д-р филол. наук, проф.

Борытко Н. М., д-р пед. наук, проф.

Булыгина Т. А., д-р ист. наук, проф.

Глузман А. В., д-р пед. наук, проф.

Григорьев А. Ф.,
д-р культурологии, проф.

Кобышева А. С., канд. пед. наук, доц.

Корлякова С. Г., д-р психол. наук, доц.

Кулешин М. Г., канд. ист. наук, доц.

Лаврентьева З. И., д-р пед. наук, проф.

Лидак Л. В., д-р психол. наук, проф.

Магомедов Р. Р., д-р пед. наук, проф.

Мареев В. И., д-р пед. наук, проф.

Маслова Т. Ф., д-р социол. наук, доц.

Слюсарева Е. С.,
канд. психол. наук, доц.

Тоискин В. С., канд. техн. наук, проф.

Тренина Л. А., д-р филос. наук, доц.

Фокин А. А., д-р филол. наук, доц.

Ханинова Р. М., д-р филол. наук, доц.

Шумакова А. В., д-р пед. наук, доц.

КОРРЕКТОР

Музыченко Д. А.

ТЕХНИЧЕСКИЙ СЕКРЕТАРЬ

Ильин С. С.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Выпуск 2024, № 1 (21)



Журнал публикует научные статьи с результатами исследований по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук.

Статьи проходят обязательное рецензирование. Журнал публикуется на русском и английском языках. Полнотекстовая версия статей размещается в научной электронной библиотеке elibrary.ru и на официальном сайте Института в сети Интернет (www.sspi.ru).

Журнал индексируется в РИНЦ.

ISSN: 2712-9446

Выходит не менее 1 раза в год.

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

Реестровая запись:
ПИ № ФС77-78615 от 08 июля 2020 г.

Тираж 50 экз.

Распространяется бесплатно.

Адрес редакции и издателя: 355029, г. Ставрополь,
ул. Ленина, 417 а. Телефон: (8652) 56-08-26.
e-mail: naukasspi@mail.ru

FOUNDER

STATE EDUCATIONAL INSTITUTION OF
THE HIGHER EDUCATION
«STAVROPOL STATE PEDAGOGICAL
INSTITUTE»

CHIEF EDITOR

Bobryshov S. V., Doctor of Pedagogical
Sciences, Professor

**CHAIRMAN OF THE SCIENTIFIC
EDITORIAL BOARD**

Redko L. L., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Borisova T.G., Doctor of Philology, Professor

Borytko N.M., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Bulygina T.A., Doctor of Historical Sciences,
Professor

Gluzman A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Grigoriev A.F., Doctor of Cultural Studies, Professor

Khaninova R.M., Doctor of Philology, Assoc.
Professor

Kobysheva A.S., Candidate of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor.

Korlyakova S.G., Doctor of Psychology, Assoc.
Professor

Kuleshin M.G., Candidate of Historical Sciences,
Assoc. Professor

Lavrentieva Z.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Lidak L.V., Doctor of Psychology, Professor

Magomedov R.R., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Mareev V.I., Doctor of Pedagogical Sciences,
Professor

Maslova T.F., Doctor of Social Sciences,
Assoc. Professor

Slyusareva E.S., Candidate of Psychology,
Assoc. Professor

Toiskin V.S., Candidate of Technical Sciences,
Professor

Tronina L.A., Doctor of Philosophy, Assoc. Professor

Fokin A.A., Doctor of Philology, Assoc. Professor

Shumakova A.V., Doctor of Pedagogical Sciences,
Assoc. Professor

PROOFREADER

Muzychenko D. A.

TECHNICAL SECRETARY

Ilin S.S.

MINISTRY OF EDUCATION
OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

OF STAVROPOL STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL

Volume 2024, No. 1 (21)



The journal publishes scientific articles with the research results on contemporary issues of the humanities and social sciences.

Articles are subject to mandatory review.

The journal is published in Russian and English.

Full-text placement of the journal in the Scientific Electronic Library elibrary.ru and on the official website of the Institute on the Internet (www.ssipi.ru).

The journal is indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI).

ISSN: 2712-9446

Published for a minimum of one volume per year.

The scientific journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, And Mass Media (Roskomnadzor).

Certificate of mass medium registration:

ПИ № ФС77-78615 of July 08, 2020.

Circulation: 50 copies.

Not for sale.

The address of the editorial and publisher's office:

417a, Lenina Street, Stavropol, 355029.

Telephone: (8652) 56-08-26.

e-mail: naukasspi@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

Е.А. Луговая, А.С. Кобышева

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЛЮБВИ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА К.Г. ПАУСТОВСКОГО).....9

А.Н. Печенюк

АССОЦИАТИВНЫЕ РЯДЫ И РЕЛЯЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕТАКОНЦЕПТА ВОЗМЕЗДИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРЕЦЕДЕНТНОГО МИРА «ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА»)..... 16

Т.С. Шевченко

ОТРАЖЕНИЕ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА В ПРАГМАТОНИМАХ ПАВЛОВОПОСАДСКОЙ ПЛАТОЧНОЙ МАНУФАКТУРЫ.....29

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

А.А. Волков

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИРТУАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ37

О.С. Никабадзе

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗМЕНЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО МЫШЛЕНИЯ48

Л.А. Саенко, Л.В. Куваева

КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД.....54

А.Г. Сулейманов

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ62

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

О.Р. Балаян, В.М. Иванов, В.С. Хагай

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У ШКОЛЬНИКОВ
СТАРШИХ КЛАССОВ70

С.В. Бобрышов

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО В АСПЕКТЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ.....78

И.М. Войнова

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО
ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ.....91

Е.С. Гнедаш

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ101

С.С. Ильин

СОЦИАЛЬНО- АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА
КАК ДЕТЕРМИНАНТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ.....109

В.В. Кокорева, Л.А. Григорян, К.А. Халатян

ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ И ПОДХОДЫ К ЕЁ ФОРМИРОВАНИЮ НА УРОКАХ
МАТЕМАТИКИ118

Т.В. Колесникова, М.В. Гузева

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ.....125

И.И. Лизенко, М.С. Кардумян, А.В. Донцов

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ:
ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ134

Е.Е. Рукавишникова РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА	142
А.А. Санькова, С.В. Русинова ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ.....	153
С.А. Тюренкова ПРОЕКТИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНО-ОТЗЫВЧИВОЙ ФОРМЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ.....	162
Е.Е. Фоменко ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА- ХУДОЖНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ	173
Т.А. Циптаури РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА	183
А.В. Шумакова, В.А. Яшуткин ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК БАЗОВЫЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИЯН.....	193
К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА.....	202

CONTENTS

SECTION I. PHILOLOGY

E.A. Lugovaya, A.S. Kobysheva

THE CIVIC IDENTITY AND LOVE TO NATURE FORMATION IN RUSSIAN
LANGUAGE LESSONS (BASED ON THE MATERIAL OF K.G. PAUSTOVSKY)9

A.N. Pechenyuk

ASSOCIATIVE SERIES AND RELATIONAL RELATIONSHIPS
OF THE METACONCEPT RETRIBUTION (BASED ON LITERARY TEXTS
OF THE PRECEDENT WORLD “THE GREAT PATRIOTIC WAR”)16

T.S. Shevchenko

REPRESENTATION OF RUSSIAN CULTURE CODE IN PRAGMATONIMS
OF PAVLOVO POSAD SHAWL MANUFACTORY29

SECTION II. PSYCHOLOGY

A.A. Volkov

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VIRTUAL COMMUNICATIONS37

O.S. Nikabadze

AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO CHANGING MODERN THINKING48

L.A. Saenko, L.V. Kuvaeva

CULTURAL INTELLIGENCE AND INTERCULTURAL LITERACY:
A COMPARATIVE APPROACH54

A.G. Suleymanov

PERCEPTIONS OF STUDENTS’ COPING BEHAVIOR IN THE CONDITIONS
OF MODERN EDUCATION SYSTEM62

SECTION III. PEDAGOGY AND EDUCATION

O.R. Balayan, V.M. Ivanov, V.S. Hagai

TASKS AND CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL
SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS70

S.V. Bobryshov	
K.D. USHINSKY 'S DIDACTIC IDEAS IN THE ASPECT OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS.....	78
I.M. Voynova	
PEDAGOGICAL PREDICTORS OF THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO WORK IN CHILDREN IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM	91
E.S. Gnedash	
MECHANISMS OF FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS.....	101
S.S. Ilin	
THE STUDENT'S SOCIALLY ACTIVE ACTIVITY AS A DETERMINANT IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL FORMATION.....	109
V.V. Kokoreva, L.A. Grigoryan, K.A. Khalatyan	
CHARACTERISTICS OF THE COMPUTING SYSTEM THE CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND APPROACHES TO ITS FORMATION IN MATHEMATICS LESSONS	118
T.V. Kolesnikova, M.V. Guzeva	
FORMATION OF A CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AMONG STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS	125
I.I. Lizenko, M.S. Kardumyan, A.V. Dontsov	
MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE EFFECTIVENESS OF APPLICATION.....	134
E.E. Rukavishnikova	
REFLECTION AS A MECHANISM FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER	142
A.A. Sankova, S.V. Rusinova	
ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND ITS METHODOLOGICAL SUPPORT.....	153
S.A. Tyurenkova	
DESIGNING A SUBJECT-RESPONSIVE FORM OF THE SUBJECT CONTENT OF THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION	162

E.E. Fomenko	
PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PERSONAL GROWTH OF A TEACHER-ARTIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY	173
T.A. Tsiptauri	
THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY.....	183
A.V. Shumakova, V.A. Yashutkin	
CIVIC AND PATRIOTIC VALUES AS BASIC AXIOLOGICAL GUIDELINES FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION OF RUSSIANS.....	193
AUTHORS' INFORMATION	202

РАЗДЕЛ I. ФИЛОЛОГИЯ

УДК 801.82

Е.А. ЛУГОВАЯ, А.С. КОБЫШЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ЛЮБВИ К РОДНОЙ ПРИРОДЕ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА (НА МАТЕРИАЛЕ ТВОРЧЕСТВА К.Г. ПАУСТОВСКОГО)

АННОТАЦИЯ

В статье обосновывается важность гражданско-патриотического воспитания в современном образовательном пространстве, описывается формирование гражданской идентичности через эстетическую функцию языка при работе с текстами К.Г. Паустовского на уроках русского языка. Представлен анализ категории «текст» как модели коммуникативной единицы — реальной единицы общения. Показано, как через тексты и их модели учащиеся могут познавать великую силу и значимость языка, проецировать любовь к родному языку. При этом акцентировано раскрывается, что картины родной природы подсознательно помогают осмыслению себя и своего места в мире через такие лексемы, как «заря», «солнце», «свет», «избы», «дым», «тишина», «сумрак» и словосочетания «теплый дом», «парное молоко». Это позволяет работать с такими базовыми и важными с ментальной точки зрения лингвокультурологическими концептами, описывающими русскую языковую картину мира, как «уют», «семья», «русская природа». В контексте представленных рассуждений текст раскрывается в качестве дидактического материала, цементирующего всю работу по усвоению не только грамматических явлений, но и языковой картины мира, идиостиля художника слова, оказывая на каждом из языковых уровней эстетическое воздействие на читателя. Выявлены и охарактеризованы этапы работы с текстом, наиболее полно показывающие красоту родной природы с помощью средств образной выразительности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

гражданско-патриотическое воспитание, средства образной выразительности, творчество К.Г. Паустовского.

E.A. LUGOVAYA, A.S. KOBYSHEVA

THE CIVIC IDENTITY AND LOVE TO NATURE FORMATION IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS (BASED ON THE MATERIAL OF K.G. PAUSTOVSKY)

ABSTRACT

The article substantiates the importance of civic and patriotic education in the modern educational space, describes the formation of civic identity through the aesthetic function of language according to K.G. Paustovsky's texts at Russian language lessons. The category analysis "text" as a model of a communicative unit means a real unit of communication. It is shown how, through texts and their models, students can learn the great power and importance of language, project love for their native language. At the same time, it is emphasized that paintings of native nature subconsciously help to understand oneself and one's place in the world through such lexemes as "dawn", "sun", "light", "huts", "smoke", "silence", "twilight" and the phrases "warm house", "fresh milk". Russian language allows you to work with such basic and important from a mental point of view linguistic and cultural concepts as "comfort", "family", "Russian nature". In the context of the presented arguments, the text is revealed as a didactic material that cements all the work on mastering not only grammatical phenomena, but also the linguistic picture of the world, the idiosyncrasy of the artist of the word, exerting an aesthetic effect on the reader at each of the linguistic levels. The stages of working with the text that most fully show the beauty of native nature with the help of means of figurative expression are identified and characterized.

KEYWORDS:

civic-patriotic education, means of figurative expression, creativity of K.G. Paustovsky.

Введение. Социально-политические и экономические изменения в современном обществе приводят к трансформации мировоззренческих установок подрастающего поколения, оказывают влияние на духовные и аксиологические потребности молодежи, поскольку неразборчиво и некритично понимаемые свобода выбора и совести, открытость общества повлекли появление таких негативных явлений, как массовое деструктивное поведение, рост криминализации и т.д.

Возрождение нашего общества может идти сегодня только по пути формирования у юношей и девушек традиционных российских ценностей, имеющих сверхличностное значение и затрагивающих базовые морально-этические понятия, такие, как Добро, Красота, Вера. В этих условиях возрастает потребность целенаправленного воспитания личности обучающегося, в частности, его эстетического развития, которое в значительной степени проявляется через изучение текстов художественной литературы. На наш

взгляд, одним из наиболее продуктивных учебных текстов, способствующих формированию гражданской идентичности, являются произведения «певца русской природы» К.Г. Паустовского.

Результаты исследования. Обострение национальной борьбы во многих регионах многонациональной России, миграция русскоязычного населения из стран ближнего зарубежья, правовые коллизии в обеспечении его защищенности обусловили необходимость усиления внимания к вопросам гражданского воспитания.

В работах, посвященных государственной политике в области гражданского воспитания молодежи (И.Н. Сиземская, Л.П. Бueva, А.Ф. Киселев, О.Н. Смолин, Н.Д. Никандров и др.), отмечается, что ведущей деятельностью в школе наряду с обучением должно стать формирование гражданской идентичности и патриотического самосознания. Этот вопрос традиционно исследуется и раскрывается в различных аспектах — социально-философском, правовом, педагогическом. Однако потенциал, содержащийся в уроках русского языка, позволяет, на наш взгляд, выделить еще один аспект патриотического воспитания — эстетический, поскольку слово, выполняя номинативную функцию в повседневной речи, в художественном тексте становится выразителем языковой картины мира К.Г. Паустовского, идиостилия художника слова, оказывая на каждом из языковых уровней не просто эстетическое воздействие на читателя, а формируя любовь к родному языку, что является одним из

ключевых факторов формирования национального самосознания. Текстотрический подход позволяет на уроке русского языка вести целенаправленную воспитательную работу, широко привлекать региональный компонент, что, безусловно, способствует активизации познавательной деятельности обучающихся.

Федеральный государственный стандарт общего образования в качестве приоритетной задачи ставит овладение умением составлять письменные и устные тексты, работать с текстом. При этом текст — одна из важнейших лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах различного типа и назначения. Все единицы, категории языка обретают жизнь именно в текстах, существуют для оформления текста.

Слово «текст» происходит из латинского языка: *textum* — ‘ткань; связь, соединение, строение; слог, стиль’. Этот термин в не специфически лингвистическом употреблении имеет ряд значений: 1) авторское сочинение или документ, воспроизведенные на письме или в печати; 2) основная часть печатного набора — без рисунков, чертежей, подстрочных примечаний и т.п.; 3) слова к музыкальному сочинению (опере, романсу и т.п.); 4) типографский шрифт [3, с. 23].

Специфика той или иной науки, сложность ее методов обуславливает выделение в тексте определенных сторон, при этом в рамках различных наук и направлений текст сохраняет общие черты, кото-

рые и дают основание для использования данного термина. В работах представителей постструктурализма (А.Ж. Греймас, Р. Барт, Ж. Лакан, М. Фуко, Ж. Деррида) «все рассматривается как текст»: это любой знак или система знаков — обряд, танец, театральная постановка, картина и т.д. Как справедливо отмечает А.И. Горшков, «при таком понимании «текст» совершенно утрачивает признаки конкретного объекта исследования, выступает, по сути дела, лишь как метафора» [3, с. 64].

В современной лингвистике под текстом принято понимать «объединенную смысловую связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [2, с. 49]. Текстологический аспект на уроках русского языка предполагает обращение к тексту как к учебному инструменту, цели обучения, результату речевой деятельности.

На лексическом уровне эстетика текста реализуется через средства художественной выразительности, что мы рассмотрим на материале эпитетов в творчестве К.Г. Паустовского. О.С. Ахманова рассматривала эпитет как разновидность определения, отличающегося от обычного экспрессивностью, переносным характером [1, с. 527]. К.Г. Паустовский — певец родной природы, бережно работающий с каждым словом и подмечающий все оттенки окружающего мира, задействовал все ресурсы языка. Его эпитеты могут быть классифицированы с точки зрения структуры и грамматических особенностей и представлены преимущественно однословными прилагательными, не

имеющими зависимых слов: тоскливый день, тихий рассвет, золотой свет, жалостливые старухи, жгучая вода, скрипучая калитка, глухой вечер, пустынный городок и др. [4]. Сложные по структуре эпитеты — прилагательные в художественных произведениях К.Г. Паустовского представлены эпитетами, компоненты которых находятся в отношениях сочинения, при этом части эпитета рассматриваются как равноправные (ср.: обаятельно- добрый, стандартно- примитивный и др.) или противопоставленные (ср.: грустно-веселый, черно-белый, сладковато-горький, пугливо-любопытный, бодро-заунывный, потрепанно-элегантный и др.).

В качестве примера для работы на уроках русского языка нами был выбран следующий текст: *В заре, в рассвете, есть что-то девическое, целомудренное. На зорях трава омыта росой, а по деревьям пахнет тёплым парным молоком. И поют в туманах за околицами паствушки жалейки.*

Светает быстро. В тёплом доме тишина, сумрак. Но вот на бревенчатые стены ложатся квадраты оранжевого света, и брёвна загораются, как слоистый янтарь. Восходит солнце.

*Осенние зори иные — хмурые, медленные. Дню неохота просыпаться: всё равно не отогреешь озябшую землю и не вернёшь убывающий солнечный свет. Всё никнет, только человек не сдаётся. С рассвета уж **горят** печи в избах, дым мотается над сёлами и стелется по земле. А потом, глядишь, и ранний дождь забарабанил по запотевшим стёклам.*

Заря бывает не только утренняя, но и вечерняя. Мы часто путаем два понятия — закат солнца и вечернюю зарю.

*Вечерняя заря начинается, <...> солнце уже зайдёт за **край** земли. Тогда она овладевает меркнущим небом, разливают по нему множество красок — от червонного золота до бирюзы — и медленно переходит в **поздние** сумерки и в ночь. (К. Паустовский).*

Формирование гражданской идентичности при работе с текстом происходит прежде всего на семантическом уровне, при этом картины родной природы подсознательно помогают осмыслению себя и своего места в мире через лексемы «заря», «солнце», «свет», «избы», «дым», «тишина», «сумрак» и словосочетания «теплый дом», «парное молоко». Это позволяет работать с такими базовыми и важными с ментальной точки зрения лингвокультурологическими концептами, описывающими русскую языковую картину мира, как «уют», «семья», «русская природа». Именно они во взаимосвязи создают эмоциональную привязку и единое понимание Родины как места, с которым связаны ценные для существования любого человека ориентиры. Кроме того, функционально нагруженными являются и средства образной выразительности. Сравнения «брёвна загораются, как слоистый янтарь», метафоры «в рассвете есть что-то девическое, целомудренное», «на зорях трава омыта росой», «дню неохота просыпаться», эпитеты «убывающий солнечный свет», «меркнущее небо» позволяют нарисовать удивительные по своей красоте и самобытности картины русской

природы, что может быть использовано на уроках русского языка в качестве дидактического материала, иллюстрирующего его направленность к формированию национальной идентичности.

Работа с текстом начинается с лексического уровня, поэтому наиболее целесообразно, на наш взгляд, провести словарно-семантическую работу, выявив значения слов. Можно предложить такое задание: *В тексте выделено пять слов. Укажите варианты ответов, в которых лексическое значение выделенного слова соответствует его значению в данном тексте. Запишите номера ответов.*

- 1) ТЁПЛЫЙ. Хорошо сохраняющий тепло; утеплённый (об одежде или о помещении). Т-ая квартира. Т. коридор. Т-ые носки, рукавицы. Т-ая шаль, шапка. Т-ое пальто, одеяло.
- 2) СВЕТ. Источник освещения и приспособление для освещения в домах и на улицах. Зажечь в комнате с. Выключить с. Погасить с.
- 3) ГОРЕТЬ. Излучать свет, светиться. Горит огонь. Горит лампочка, свеча. Горит фонарь, люстра, ночник.
- 4) КРАЙ. Предельная линия, ограничивающая поверхность или протяжённость чего-л.; прилегающая к ней часть этой поверхности. К. стола. К. крыши. Идти по краю тротуара. На к. света (куда-нибудь очень далеко). На краю света (где-нибудь очень далеко).
- 5) ПОЗДНИЙ. Представляющий собой конечную пору суток или какой-л. части суток, года. П. вечер. П-ее время.

Далее задание усложняется, переходит на стилистический уровень: *Укажите варианты ответов, в которых даны верные характеристики фрагмента текста. Запишите номера этих ответов.*

- 1) Обобщённость, подчеркнутая логичность, точность, сухость, строгость — это стилевые черты данного текста.
- 2) Автор, создавая художественный образ зари, стремится оказать эмоционально-эстетическое воздействие на читателя и использует эпитеты, сравнения, метафоры.
- 3) Синтаксический строй речи отражает поток образно-эмоциональных авторских впечатлений, поэтому здесь можно встретить разнообразие синтаксических структур: однородные члены предложения, обособленные члены предложения, разные виды сложных предложений.
- 4) Текст характеризуется рядом черт и языковых особенностей, свойственных публицистическому стилю: преобладанием общеупотребительной лексики, отказом от узкоспециальной терминологии; ярко выраженной позицией автора.
- 5) Для текста характерны стремление к экономии речевых средств и спонтанность.

Работа с текстом, предусмотренная при выполнении заданий на анализ произведения К.Г. Паустовского «Золотая роза», направлена на проверку умения анализировать функциональные стили русского языка: разговорную речь; научный, публицистический, официально-деловой

стили; язык художественной литературы. При выполнении задания обучающемуся предстоит выполнить сложный речеведческий анализ текста. Это предполагает: поиск верных ответов, связанных с формулировкой основной мысли текста; выявление коммуникативных задач автора текста; определение смысловых отношений между предложениями абзаца (пояснительные, причинно-следственные, противительные, соединительные и т.п.). Обязательно нужно обращать внимание на эстетическую функцию языка, работать с ассоциациями, возникающими в воображении читателя. Только такая работа поможет реализовать творческий потенциал ребенка, эмоционально наполнить его знакомыми с детства ассоциациями, вспомнить первые годы жизни, тем самым способствовать формированию гражданско-патриотического сознания.

Заключение. Приемов текстоцентрического анализа, которые можно успешно использовать на уроках русского языка при формировании гражданской идентичности и любви к родной природе, много, но наша задача состоит не в беглом прочтении, а во вдумчивом понимании каждого фрагмента, каждого предложения, написанного К.Г. Паустовским. Очерк «Золотая роза» привлечен в качестве возможного примера работы в этом направлении, однако любой из текстов «певца русской природы» наполнен смыслами, эмоциями, которые обязательно найдут отклик в чуткой детской душе, выступив якорем для освобождения семантически наполненных понятий, эксплицирующих понятия дома и Родины.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Издательство «СОВЕТСКАЯ ЭНЦИКЛОПЕДИЯ», 1966.
2. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006. 114 с.
3. Горшков А.И. Русская словесность: От слова к словесности: Учеб. пособие для учащихся 10-11-х кл. общеобразоват. учреждений. 2-е изд. М.: Просвещение, 2015. 335с.
4. Паустовский К. Г. Золотая роза. М.: Худож. лит., 1967-1970.

REFERENCES

1. Ahmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov (*Dictionary of linguistic terms*). М.: Izdatel'stvo «SOVETSKAYA ENCIKLOPEDIYA», 1966.
2. Gal'perin I.R. Tekst kak ob'ekt lingvisticheskogo issledovaniya (*Text as an object of linguistic research*). М.: KomKniga, 2006. 114 s.
3. Gorshkov A.I. Russkaya slovesnost': Ot slova k slovesnosti: Ucheb. posobie dlya uchashchihsya 10-11-h kl. obshcheobrazovat. uchrezhdenij (*Russian literature: From word to literature: Textbook for students of grades 10-11. general education. institutions*). 2-e izd. М.: Prosveshchenie, 2015. 335s.
4. Paustovskij K. G. Zolotaya roza (*Golden Rose*). М.: Hudozh. lit., 1967-1970.

УДК 801.8

А.Н. ПЕЧЕНЮК

АССОЦИАТИВНЫЕ РЯДЫ И РЕЛЯЦИОННЫЕ ОТНОШЕНИЯ МЕТАКОНЦЕПТА ВОЗМЕЗДИЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ ПРЕЦЕДЕНТНОГО МИРА «ВЕЛИКАЯ ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ВОЙНА»)

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается переход ядерных vindictive компонентов метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ в волюнтаристические на основе переосмысления, детерминированного элементами эпизодической памяти. Приходим к выводу, что модификация содержания языковых репрезентантов метаконцепта происходит на основании трех векторов расширения и конкретизации генерализованного смысла: эпизодического, исторического и идеологического.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

метаконцепт; прецедентный мир; темпорально-дистантная рефлексия; конситуативная интерпретация; вербализация; лингвокогнитивный феномен; темпорально-контактная рефлексия; эпизодическая и социокультурная память.

A.N. PECHENYUK

ASSOCIATIVE SERIES AND RELATIONAL RELATIONSHIPS OF THE METACONCEPT RETRIBUTION (BASED ON LITERARY TEXTS OF THE PRECEDENT WORLD "THE GREAT PATRIOTIC WAR")

ABSTRACT

The article examines the transition of nuclear vindictive components of the meta-concept RETRIBUTION into voluntary ones on the basis of rethinking determined by elements of episodic memory. We come to the conclusion that modification of the content of linguistic representatives of the metaconcept occurs on the basis of three vectors of expansion and specification of the generalized meaning: episodic, historical and ideological.

KEYWORDS:

metaconcept; precedent world; temporal-distant reflection; constitutive interpretation; verbalization; linguocognitive phenomenon; temporal contact reflection; episodic and sociocultural memory.

Введение. Одним из ключевых мета-концептов прецедентного мира «Великая Отечественная война» является позитивно маркированный и ситуативно детерминированный метаконцепт ВОЗМЕЗДИЕ. Роль имплементированных социокультурных и эпизодических компонентов в структуре данного метаконцептуального образования и репрезентирующих его вербализаторов представляется доминантной, так как исключение денотативных семем дерогативной области позволяет ввести базовые репрезентанты в противоположный полюс градиционной аксиологической шкалы. Лексический фон ассоциатов в данном случае, сохраняя ядерный компонент «причинение зла», формирует совершенно новое пространство интерпретации, а именно конситуативные элементы «справедливость», «неизбежность», также прирастает обертонами «благо» в рамках учета фокуса актанта, производителя действия, осуществляющего месть. Следует особо отметить, что современный базовый репрезентант данного метаконцепта «возмездие» в текстах ВОВ не встречается, так как формируется на основе темпорально-дистантной рефлексии в результате сопоставления и замещения дерогативных компонентов позитивными, формируется «квантовый скачок» нивелирующий каузальный компонент переосмысления

(месть — правое дело — оправдание средств достижения цели — справедливая месть = возмездие).

Локализация данных компонентов позитивной области в ядерной зоне на основе аксиологического сдвига импликационала создает новые пространства контаминации с другими метаконцептуальными областями, например, ПОБЕДА как высшая цель зачастую в текстах ВОВ находит свое подкрепление как «справедливая священная месть» врагу. Следует также подчеркнуть двустороннюю направленность подобной аргументации, т.е. достижение цели оправдывает дерогативные компоненты мщения, но и возмездие само превращается в главную цель.

Результаты исследования. Модификация содержания метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ, который, что необходимо указать особо, не находит в текстах ВОВ, созданных на основе темпорально-контактной рефлексии, репрезентации в базовом вербализаторе (лексема «возмездие» не встречается в исследованных текстах ни разу), происходит при реструктуризации эмоциональных и логических пресуппозиций и импликаций [4]. В основе своей данный примарный репрезентант формируется уже на основе темпорально-дистантной рефлексии именно благодаря смещению компонентов ценностно-ориентационного пространства

в конкретных аргументативных и псевдоаргументативных контекстах. В условиях же представления прецедентного мира «Великая Отечественная война» ключевым экспликативным социокультурных и эпизодических компонентов становится переосмысленная лексема «мечь», как реляционная производная, результирующая эпизодически переживаемое состояние ненависти к врагу/захватчику. Неузальность трансформационных моделей аксиологического смещения можно наблюдать даже на уровне поверхностных структур, т.е. данный факт часто осознается и транслируется в произведениях самими авторами, например: *Казалось любовь и ненависть никак нельзя поставить дышком; знаете, как это говорится, «в одну телегу впрячь не можно коня и трепетную лань», вот у нас они впряжены и здорово тянут!* [16]. Таким образом, контаминация метаконцептов осуществляется в рассматриваемых произведениях не только на основе ассоциативной смежности, но и посредством интенционального эмоционального оксюморона, в некоторых случаях включающего этимологически родственные номены.

В традиционном восприятии один из ядерных ситуативных вербализаторов метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ — «мечь» не обладает корреляциями с возвышенной позитивной интерпретацией в аксиологической системе русского мира: **МЕСТЬ**, и, *мн.* нет. *ж.* Намеренное причинение зла, **неприятностей**... [14]. Большой частью экспликации подвергаются дерогативные элементы, транслирующие ин-

тенцию актора в реализации злодеяния. В исходном поле положительной оценки функционирует только лексема «возмездие», что и закреплено в большинстве довоенных словарей: **ВОЗМЕЗДИЕ**, я, *мн.* нет, *ср.* (книжн.). Отплата, мзда, кара, наказание за какой-н. поступок. **Заслуженное возмездие** [14].

Послевоенные словари демонстрируют закрепленность компонента «справедливость» в наиболее часто встречающемся вербализаторе: **МЕСТЬ**, -и, *ж.* Действие **в отплату** за причиненное зло, **возмездие** за что-нибудь [10, С. 316]. Репрезентация рассматриваемого метаконцепта даже в базовом исходно дерогативном вербализаторе формирует интерпретативное пространство в трех векторных проекциях, которые отражают в темпорально-контактной рефлексии как объективную, так и ментальную реальность, и схематизацию модельного восприятия прецедентного феномена [8, С. 72].

Один из векторов модификации может быть обозначен как эпизодический, эксплицирующий в рамках конситуативной интерпретации vindиктивную направленность действия, затрагивающего гедонистические и эстетические компоненты оценивания собственного деяния. В одной из доминантных, этимологически маркированных форм оно представляет собой некое общепризнанное, но обусловленное инстинктивными реакциями поведение, эксплицирующее библейское прецедентное высказывание «око за око, зуб за зуб». Со всей очевидностью именно данный схематизм может непосредственно обеспечить выживание

индивида, а в вертикальном контексте ВОВ — и целого лингвокультурного сообщества [9]. Только внеситуационное и традиционное понимание дерогативного компонента «оплата зломъ за зло, обидой за обиду, злопамятство» [7, С. 321] оказывается не работающим в случае введения лексемы «мечь» в прецедентный мир «Великая Отечественная война», что требует от реципиента приложить некоторые ментальные усилия для распрямления дополнительных коннотативных элементов.

Именно на основе подобного ситуативно маркированного описания и производится внедрение компонентов, аргументирующих позитивность отмщения как модельной реакции на зверства оккупантов. Аргументация в данном случае зачастую осуществляется на основе модификации устойчивых выражений, подкрепляющих социокультурную маркированность и коллективную значимость данной области содержания метаконцепта: *Ну что ж, отольем немцу наши слезки...* [13, С. 426]. Т.е. в данном примере доминантными становятся осознаваемые всеми реципиентами обертоны «расплаты», но также в форме активного залога *отольем* реализуется интенциональность и персонифицированность модельного действия. Пассивность в неотвратимости мести сменяется активностью, которая призвана сформировать у реципиента необходимость свершать возмездие. А такая необходимость всегда осознается не просто в качестве легитимизированной самой жизнью (реальной действительностью войны), но

и личными приоритетами субъекта мщения: *...мы просим разрешения нам кровью расплатиться с фашистами...* [13, С. 426].

Подчеркнем доминантную характеристику компонента «осознанность» выбора девиантной модели как необходимости достижения «высшей цели». При внедрении обертонов понимания всех возможных последствий и учете объективных предпосылок для модельного действия отчетливо прослеживается наличие темпорально-дистантной рефлексии, которая маркируется в текстах ВОВ вербализаторами ментальной работы, при этом они могут иметь как инкоативные, так и дуративные семы: *Все обдумано! Начнем мстить, Андрей...* [13, С. 426]. В данном случае демонстрируется четкая последовательность нарастания народного гнева и трансформация его в предельные формы социокультурно значимого мщения, которое выходит за рамки понимаемой традиционно «мелкой» мести индивидуального характера и становится именно «возмездием».

Необходимость схематического поведения, уничтожения врага для реализации не волюнтаристического, а предписанного вертикальным контекстом объективной реальности возмездия эксплицируется в примерах, которые напрямую нивелируют вариативность: *Ничего уже нельзя сделать. Можно только мстить* [2, С. 69]. Подобные фаталистические высказывания снимают всякую альтернативу для избрания иного чем «священная мечь» пути для советского человека, который столкнулся с поставленной самой

жизнью перед ним задачей, решить которую возможно лишь одним способом. Оправдание подобного решения основывается не на аргументации, а на маркировании компонента «безвыходность», ассоциировании его на интуитивной основе с обоснованной научной концепцией естественного отбора, борьбы за выживание.

*Знай: никто его не убьет,
Если ты его не убьешь [12].*

Идеологизируемые компоненты метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ формируются и закрепляются в действующем уже на протяжении нескольких десятилетий прецедентном высказывании «Если не ты, то кто?», ставшее девизом ВДВ в несколько трансформированном виде «Никто, кроме нас!». При этом подобное осмысление облигаторности девиантного поведения и смещения компонентов из дерогативного в позитивное поле от мести к возмездию возникает именно в период ВОВ и связано с прецедентным событием — «контрнаступлением под Москвой в 1942 году».

При смене основы интенсификации эпизодических компонентов метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ с осознанных на сферу нереализованного неосознанного желания, т.е. вытеснения аргументативных компонентов и превалирования бессознательного виндиктивного, схематизм реализует один из наиболее значимых вариантов экспликации психоэмотивной разрядки. Травмирующая ситуация (ужасы войны и гнев по отношению

к противнику) создает дугу напряженности, снимаемую специфической формой очуждения — введению компонентов «обыденность», «сиюминутность», «ирония» в понимание мести. При реализации данного механизма актуализируется эпизодический компонент ассоциирующих обыденные представления о мирной жизни и эмпирически верифицируемое пространство личностного опыта с уничтожением врага: *А хорошо бы вот так — тюкать и тюкать колуном по немецким головам, чтобы кололись они, как стеклянные...* [13, С. 424]. В данном примере метафорический перенос каждодневного привычного действия (рубки дров) как сферы источника транслирует привычность и бессознательность убийства противника, что на основе разделенности узуальной интерпретации дистанцирует реципиента от чувственной и моральной стороны мщения. Кроме того, вербализатор волюнтаривного пространства с позитивной семантикой *хорошо бы* переводит дерогативную оценку «убийства» в плоскость не просто оправданного действия, а желательного блага.

Безусловно, психоаналитическая констатирующая интерпретация стереотипного реактивного поведения используется в узуальном тексте достаточно редко, но в текстах предельной рефлексии, в которых главным становится не возможность четкой аргументации, детерминирующей экспликацию того или иного компонента, а психоэмотивные компоненты личностного восприятия на основе фрустрационной агрессии [17].

Авторы зачастую прибегают к описанию внутреннего психомотивного состояния на основе внешних признаков, демонстрирующих степень фрустрации героя, избравшего в качестве модели поведения месть: *Но вдруг он умолк, и лицо его мгновенно преобразилось: смуглые щеки побледнели, под скулами, перекатываясь, заходили желваки, а пристально устремленные вперед глаза вспыхнули такой неугасимой, лютотой ненавистью, что я невольно повернулся в сторону его взгляда и увидел шедших по лесу от переднего края нашей обороны трех пленных немцев...* [17].

На основе интенсификации социально-интеракционистских компонентов, т.е. идеологически обоснованных пропагандой, однако не всегда интимизированных и отвечающих доминантам собственной аксиологической системы, ВОЗМЕЗДИЕ может интерпретироваться как некое принудительное действие [19]. Таким образом, модификация содержания рассматриваемого метаконцепта отражает диалектику взаимодействия социокультурной и эпизодической памяти в экспликации ценностно-нормативных установок русской картины мира. Эта дуальность, которая даже на базовом бессознательном уровне представлена в коллективном языковом сознании, направлена на внедрение в смысловое содержание метаконцепта как постоянно прирастающего новыми обертонами лингвокогнитивного феномена, элементов, конкретизирующих эмоциональные и логические основания интерпретации в русской лингво-культуре.

В рассматриваемом прецедентном мире «Великая Отечественная война» каждый из содержащихся в семантической структуре членов оппозиции коннотативных компонентов, диаметрально противоположных или же градационно детерминированных знаков-аксиологем, прогнозирует потенциал их употребления в прецедентных высказываниях на основе реляционных парадигм антонимии и синонимии: *Я не за месть, а за справедливое возмездие* [6]. Именно при подобном понимании интенциональной амфиболии в ситуативной репрезентации возмездия возможным становится аксиологический сдвиг, о котором говорилось выше, проникновение в структуру темпорально-контактного вербализатора «месть» компонентов позитивизации и трансформации данного концепта (МЕСТЬ) в вербализатор метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ: *...со сладким мстительным чувством он дал из пулемета длинную очередь по немцам* [2, С. 69]. Однако присутствие псевдоаргументативных личностных обертонов все же эксплицируется посредством эпизодической сенсбилизации, которая основана на общепринятом, закрепленном в языке устойчивом сочетании «сладкая месть».

Различные компоненты социокультурного моделирования в рамках исторического конситуативного варьирования приводят к объективной необходимости порождать эвфемистические высказывания. Этот механизм вербализации идеологизированного концепта способствует внедрению в содержание мета-

концепта ВОЗМЕЗДИЕ метафорической составляющей, которая в качестве обобщающего и систематизирующего фактора когнитивной работы эксплицирует помимо нейтральных процессов обоснования мести как архетипического противостояния «светлого и темного начал» [11, С. 211] косвенные эпизодические компоненты соотношения источника и таргета. Именно на основании ценностно-ориентационной системы русской картины мира, которая изначально осуждает месть как некое проявление личностного произвола, эвфемизация позволяет соотнести возмездие с легитимизированным поведением в рамках более широкого понимания «экономических» отношений: *Пусть-ка немцы уплатят эту цену за батальон панфиловцев* [3, С. 194]. Такое понимание «справедливого возмездия» как возвращения долга перед родиной, соотечественниками, а не только «уплата» отдельно «ущемленной» личности имплементирует социокультурный компонент «взимания платы» в аксиологическое пространство каждого представителя лингвокультурного сообщества. Сходными характеристиками обладает сфера «поучение» как ключевой компонент мщения, при этом «обучение» должно происходить при каждом удобном случае, даже в обстановке близкой к мирной жизни, например, в рассказе Г. Я. Бакланова противника — «двух полуголых немцев» — расстреливают во время купания: — **Вот так их учить!** — сказал Гончаров, и голос у него был хриплый. — *А ты как думал?* [2, С. 432].

Неслучайно множество героев произведений ВОВ, осуществляющих справедливое возмездие, является учителями или же выступают в данной актуальной роли: *Екатерине Павловне выгодней было остаться здесь — для связи с партизанскими группами и подпольными организациями <...> лучше Екатерине Павловне <...> устроиться учительницей в одном из ближайших сел* [15, С. 351]. Подкрепление важности идеологической «воспитательной» составляющей в процессе возмездия осуществляется не в легитимизации мести, а в подчеркивании главенства именно дидактических функций: *В нашей стране, <...>, учитель — это первый человек* [15, С. 326].

Параллельно с интенсификацией метафорических компонентов содержания в конситуативной интерпретации дерогативного пространства данного метаконцепта происходит актуализация социокультурного компонента — «запоздалое раскаяние» — строится на переосмыслении в рамках конситуативной интерпретации прецедентной фразы «Гром не грянет, мужик не перекрестится» [10, С. 124]: *Это они сейчас за голову схватились, когда расплата нависла* [2, С. 243]. Аллюзивная отсылка к данному типу раскаяния легитимизирует компонент неизбежности возмездия на основе свободного связывания народного негодования с неотвратимыми силами природы, которым невозможно противостоять. Данные смыслы не только получают постоянное рефренное подкрепление в традиционной узуальной интерпретации, но адекватно воспринимаются всеми члена-

ми лингвокультурного сообщества благодаря устоявшимся схематизмам вербальной презентации.

Аксиологические компоненты оценивания мести как справедливого и закономерного исхода для человека, творящего зло, сохраняются в условиях описания «преходящих» военных успехов противника: *...что касается победы, так мы ее у фашистов вместе с горлом вынем...* [16]. Социокультурные компоненты неотвратимости возмездия, наличествующие в качестве коннотем даже в контекстах описания торжества и побед класса «чужих», интенсифицируются посредством анимализации мести как некоего «крадущегося» и «разящего» в самый неожиданный момент «зверя». Дерогативная область оценивания инокомпонентов ценностной системы позволяет ввести концептуализированное понятие «отмщение» как синоним «неизбежности смерти»: *Месть шла за ним по пятам, днем и ночью... Месть преследовала его в образе юноши, почти мальчика, быстрого, как кошка, с глазами, которые видели даже во тьме* [15, С. 392-393].

Такие анимализмы характерны не только для непосредственной витализации возмездия, но и для косвенной имплементации личностных эпизодических компонентов положительного оценивания результатов возмездия, которое осуществляется на базе темпорально-контактной рефлексии: *Я по-прежнему ощущал, что прищемил врагу хвост* [3, С. 228]. Оценка мести как положительного деяния, которое формирует доминанту жизненного

пути каждого советского человека, провозводится, главным образом, на основе прямой семантизации в качестве «достойного» поведения: *«Я достойно отмстил за Ванюшку»*, — думал Сергей... [5, С. 121].

Данный компонент нивелировки насилия как определяющего фактора мщения и возведения в Абсолют мифологизированного обертон «установление мира» посредством виндиктивного потенциального является одним из факторов сдерживания агрессии [18]. Концептами-заместителями ядерной зоны метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ в данном случае выступают аллюзии к жертве, а жертвоприношение как мифологизированная ситуативная разрядка реализует миротворческую функцию: *«Что это, страх или инстинктивное сознание пользы жертвы? — мелькнуло у Алексея. — Лучше это самим, чем они нас... раненых... в плен»* [5, С. 51].

Жертва или самопожертвование констатирующе интерпретируются на основе элементов «жизнеутверждения», «воскресения», что создает социокультурную основу понимания возмездия как доминантного мотива к жизни и возвращению: *Я должен был вернуться в строй бойцов за родину, и я вернулся, чтобы мстить врагам до конца!* [16]. Жизнеутверждающие компоненты неслучайно проявляются в контаминированном метаконцептуальном пространстве, они имеют наибольший объяснительный потенциал для схематизации в русской картине мира действий, обусловленных человеческим характером, а не абстракт-

ными мифологизированными в традиции нормами, коими являются религия, идеология и т.д.

Так как конситуативная интерпретация каждой прецедентной ситуации обязана включать стереотипно понимаемый сюжет и вариативно осуществляющие взаимодействие актанты [8], то для ее вербализации при темпорально-контактной рефлексии, которая опирается на дискурсивный тип мышления, достаточной является отсылка лишь к одной составляющей, способной в качестве некоего символа вызвать к жизни динамические процессы ситуативного развертывания смысла. Этот дискурсивно обусловленный факт, не только подвергается эмпирической верификации, т.е. наличествует в опыте своем или знакомых, но и имеет силу в рефлексивной реальности ввиду его присутствия в прежней лингвокогнитивной деятельности представителей лингвокультурного сообщества, а значит, является основой для создания схематического восприятия и действия в определенной ситуации [1]. Как и преданность, месть может служить формированием постповедения совершенно иного характера. Так, эпизодический компонент отмщения может выполнять функцию основания реализации духовных порывов и стремлений: *Я же руку намну, погуляв клинком по немецким шеям, как было в феврале, и этой же рукой пишу стихи...* [13, С. 423]. На основании данного отрывка можно сделать вывод об имплементации в структуру метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ не только волюнтаристических компонентов

наряду с элементами «обыденность», но и о расширении пространства стереотипизации, создании модельности поведения, осуществляемой на основе окказионального трансформированного устойчивого выражения *руку намну* (ср. *набить руку* — о формировании автоматизма в каком-либо процессе). Введение же ассоциатов со сферой возвышенного духовно детерминированного «ремесла» — стихосложения — выводит конситуативную интерпретацию комплексного вербализатора метаконцепта на новый уровень осознания компонентов «одухотворенность» и «благословение свыше» на осуществление мести.

Сходные приемы можно проследить в условиях ситуативного контрастирования, создающего на основе эффекта обманутого ожидания специфические формы диссонанса двух полярных областей аксиологической шкалы. Так осуществляется нивелировка исходных обертонов, вводящих один из базовых вербализаторов метаконцепта МЕСТЬ в поле дерогации, и имплементация элементов положительного оценивания при помощи параллельного использования маркеров позитивной области: *Это говорила их надежда и месть...* [15, С. 450]. Подчеркнем, что подобный механизм контаминирования различных лингвоконцептуальных областей весьма характерен для русской лингвокультуры, — из *надежды на справедливость* органично может быть интерпретирована и закреплена в рамках устойчивого выражения *надежда на возмездие/воздаяние* как осуществление «высшей справедливости».

Каждая из «высших целей» а priori является достижимой лишь в мечтах, особенно в условиях, жестко ограничивающих её реализацию, как это происходит в прецедентном мире «Великая Отечественная война». В связи с этим именно компонент прогнозирования «мечты» о будущем отмщении является одним из наиболее значимых в структуре рассматриваемого метаконцептуального пространства. Имплементация онейрических компонентов и суперфиксация на мести как «высшей цели» ситуативно обусловленного существования во время войны реализуется посредством введения в высказывание прогрессивной экстраполяции: *Он их ненавидел сейчас и придумывал, как со временем, когда у него все будет, а у них не будет ничего и они прилетят к нему, как он им отомстит...* [2, С. 69]. Как видно из данного примера, темпорально-контактная рефлексия оценивания противника на основе эпизодических компонентов ненависти *ненавидел сейчас* органично перетекает в темпорально-дистантное прогнозирование ситуации отмщения, при этом вводится волюнтаристический компонент ожидания условий осуществления возмездия.

Прогнозирование результатов мести как необходимого условия контаминируемого метаконцептуального пространства ПОБЕДА ведет к идеологизации социокультурных компонентов как личностного, так и коллективного призыва к мести. Наиболее эффективными способами идеологизации ВОЗМЕЗДИЯ являются приемы, внедряющие компоненты об-

лигаторного действия, создаваемые перформативностью высказываний: — *Товарищи, я умираю, уничтожайте немцев, клянитесь мне...* [13, С. 448]. Т.е. сама ситуация принесения клятвы обязует каждого представителя советского народа реализовать её действием в объективной реальности. Подкрепление находит не только «обещание мстить», данное живым товарищам по оружию, но и клятва уже ушедшим, которые референдом, самой своей жертвой призывают к отмщению за зло, причиненное не им, но всему человечеству: *...молчаливо и грозно шлют проклятия убийцам, высунув из-под снега руки, словно завещая мстить, мстить, мстить!..* [5, С. 71].

Заключение. Таким образом, можно заключить, что ядерные vindиктивные компоненты метаконцепта ВОЗМЕЗДИЕ в пространстве исследуемой лингвоконцептуальной области русской картины мира на основе переосмысления, детерминированного именно элементами эпизодической памяти, меняются на волюнтаристические. При этом модификация содержания языковых репрезентантов происходит на основании трех векторов расширения или конкретизации генерализованного смысла: 1) эпизодического (актуализации компонентов личностной заинтересованности), 2) исторического (акцентуации метафорического переноса на несмежные области человеческой деятельности) и 3) идеологического (создания волюнтаристического пространства достижения «высшей справедливости» на основе доминантных аксиологем русской картины мира).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н.Ф. Поэтическая энергия слова. Синергетика языка, сознания и культуры / М.: Academia, 2002. 391 с.
2. Бакланов Г.Я. Избранные произведения: в 2 т. / М.: Художественная литература, 1979. Т.1. 574 с.
3. Бек А.А. Волоколамское шоссе / Красноярск: Красноярское книжное издательство, 1960. 250 с.
4. Белянин В.П. Что структурируют литературные тексты // Этнокультурная специфика языкового сознания: сборник статей. М.: Ин-т языкознания РАН, 2003. С. 193-205.
5. Воробьёв К.Д. Убиты под Москвой; Это мы, господи!.. Повести / М.: Художественная литература, 1987. 159 с.
6. Говорухин С.С. Так жить нельзя: двадцать лет спустя [Электронный ресурс] URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RF1sfVx0szc> (дата обращения: 26.12.2023).
7. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. / М.: Русский язык, 1979. Т. 2. И-О. 1024 с.
8. Демьянков В.З. Теория прототипов в семантике и прагматике языка // Структуры представления знаний в языке: сборник научно-аналитических обзоров. М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 1994. С. 32-86.
9. Лоренц К.З. Агрессия (так называемое зло) / пер. с нем. Г. Ф. Швейника. СПб.: Амфора, 2001. 347 с.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под общ. ред. акад. С.П. Обнорского / 2-е изд., испр. и доп. М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1952. 848 с.
11. Панарин А. С. Православная цивилизация в глобальном мире / А. С. Панарин. М.: Алгоритм, 2003. 541 с.
12. Симонов К.М. Убей его (Если дорог тебе твой дом) [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/32889/ubei-ego-esli-dorog-tebe-tvoi-dom> (дата обращения: 24.12.2023).
13. Толстой А.Н. Собрание сочинений: в 10 т. / М.: Художественная литература, 1982-1986. Т. 10. Публицистика; Рассказы Ивана Сударева. 1986. 510 с.
14. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ, 1935-1940. [Электронный ресурс] URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (дата обращения: 29.12.2023).
15. Фадеев А.А. Молодая гвардия / СПб.: Азбука-Аттикус, 2017. 608 с.
16. Шолохов М.А. Наука ненависти: Изд-во «Правда», Москва, 1942. [Электронный ресурс] URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/nauka/text.pdf> (дата обращения 25.12.2023).

17. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation // *Psychological Bulletin*. 1989. № 106 (1). P. 59-73.

18. Girard R. *La violence et le sacré* / Paris: Grasset, 1972. 456 p.

19. Tedeschi J.T. *Violence, aggression, and coercive actions* / Washington DC: American Psychological Association, 1994. 463 p.

REFERENCES

1. Alefirenko N.F. *Poeticheskaya energiya slova. Sinergetika yazyka, soznaniya i kul'tury (Poetic energy of the word. Synergetics of language, consciousness and culture)* / M.: Academia, 2002. 391 s.

2. Baklanov G.Ya. *Izbrannye proizvedeniya: v 2 t. (Selected works: in 2 volumes)* / M.: Khudozhestvennaya literatura, 1979. T.1. 574 s.

3. Bek A.A. *Volokolamskoe shosse (Volokolamskoe highway)* / Krasnoyarsk: Krasnoyarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1960. 250 s.

4. Belyanin V.P. *Chto strukturiruyut literaturnye teksty (What do literary texts structure)* // *Etnokul'turnaya spetsifika yazykovogo soznaniya: sbornik statei*. M.: In-t yazykoznaniya RAN, 2003. S. 193-205.

5. Vorob'ev K.D. *Ubity pod Moskvoy; Eto my, gospodi!.. Povesti (Killed near Moscow; This is us, Lord!.. Stories)* / M.: Khudozhestvennaya literatura, 1987. 159 s.

6. Govorukhin S.S. *Tak zhit' nel'zya: dvadtsat' let spustya (You can't live like that: twenty years later)* URL: <https://www.youtube.com/watch?v=RF1sfBx0szc> (Accessed: 26.12.2023).

7. Dal' V.I. *Tolkovyi slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka: v 4 t. (Explanatory dictionary of the living Great Russian language: in 4 volumes)* / M.: Russkii yazyk, 1979. T. 2. I-O. 1024 s.

8. Dem'yankov V.Z. *Teoriya prototipov v semantike i pragmatike yazyka (Prototype theory in semantics and pragmatics of language)* // *Struktury predstavleniya znaniya v yazyke: sbornik nauchno-analiticheskikh obzorov*. M.: Institut nauchnoi informatsii po obshchestvennym naukam RAN, 1994. S. 32-86.

9. Lorents K.Z. *Agressiya (tak nazyvaemoe zlo) (Aggression (so-called evil))* / per. s nem. G.F. Shveinika. SPb.: Amfora, 2001. 347 s.

10. Ozhegov S.I. *Slovar' russkogo yazyka (Russian language dictionary)* / pod obshch. red. akad. S.P. Obnorskogo / 2-e izd., ispr. i dop. M.: Gos. izd-vo inostrannykh i natsional'nykh slovarei, 1952. 848 s.

11. Panarin A.S. *Pravoslavnaya tsivilizatsiya v global'nom mire (Orthodox civilization in a global world)* / M.: Algoritm, 2003. 541 s.

12. Simonov K.M. *Ubei ego (Esli dorog tebe tvoi dom) (Kill him (If your home is dear to you))* URL: <https://www.culture.ru/poems/32889/ubei-ego-esli-dorog-tebe-tvoi-dom> (Accessed: 24.12.2023).

-
13. Tolstoi A.N. Sobranie sochinenii: v 10 t. (*Collected works: 10 volumes*) / M.: Khudozhestvennaya literatura, 1982-1986. T. 10. Publitsistika; Rasskazy Ivana Sudareva. 1986. 510 s.
 14. Ushakov D.N. Tolkovyi slovar' russkogo yazyka: V 4 t. (*Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 volumes*) / M.: Sov. entsikl.: OGIZ, 1935-1940. URL: <http://feb-web.ru/feb/ushakov/ush-abc/default.asp> (Accessed: 29.12.2023).
 15. Fadeev A.A. Molodaya gvardiya (*Young guard*) / SPb.: Azbuka-Attikus, 2017. 608 s.
 16. Sholokhov M.A. Nauka nenavisti (*Science of Hate*): Izd-vo «Pravda», Moskva, 1942. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/nauka/text.pdf> (Accessed: 25.12.2023).
 17. Berkowitz L. Frustration-aggression hypothesis: examination and reformulation // *Psychological Bulletin*. 1989. № 106 (1). S. 59-73.
 18. Girard R. La violence et le sacre / Paris: Grasset, 1972. 456 s.
 19. Tedeschi J.T. Violence, aggression, and coercive actions / Washington DC: American Psychological Association, 1994. 463 s.

УДК 81-13 : 745

Т.С. ШЕВЧЕНКО

ОТРАЖЕНИЕ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО КУЛЬТУРНОГО КОДА В ПРАГМАТОНИМАХ ПАВЛОВОПОСАДСКОЙ ПЛАТОЧНОЙ МАНУФАКТУРЫ

АННОТАЦИЯ

В работе представлены результаты изучения прагматонимов Павловопосадской платочной мануфактуры с точки зрения их способности отражать русский национальный культурный код. Выявлена роль безэквивалентной лексики в создании торговых названий с этнокультурной спецификой. Приведена классификация прагматонимов Павловопосадской платочной мануфактуры по данному критерию.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

прагматонимы; безэквивалентная лексика; ономастика; прагмалингвистика; ассоциативные лакуны.

T.S. SHEVCHENKO

REPRESENTATION OF RUSSIAN CULTURE CODE IN PRAGMATONIMS OF PAVLOVO POSAD SHAWL MANUFACTORY

ABSTRACT

The work presents the results of pragmatonims study with regard to their ability to reflect the values and concepts of the Russian culture. The role of culture-specific lexis in creating trade names with national and cultural specifics has been detected. Pragmatonims of Pavlovo Posad Shawl Manufactory have been classified in accordance with this criterion.

KEYWORDS:

pragmatonims; culture-specific lexis; onomastics; pragmalinguistics; associative lacunas.

Введение. В современных геополитических реалиях проблема этнокультурного самоосознания и тесно связанного с ним гражданско-патриотического воспитания приобретает особую важность. Наша статья посвящена

изучению современных торговых названий одного из известнейших и старейших народных промыслов России — производства знаменитых на весь мир павловопосадских платков. В ономастической науке торговые названия называют прагматонимами. Они относятся к периферийной области ономастики, и многие исследователи отмечают их прагматическую направленность и связывают их прежде всего с языком рекламы. Однако в силу специфики продукта названия павловопосадских платков имеют много общего и с идеонимами, то есть названиями произведений искусства, по терминологии А.В. Суперанской и И.В. Крюковой. В результате в прагматонимах Павловопосадской платочной мануфактуры больше находят отражение национальные история, культура и менталитет, чем непостоянная языковая мода.

Индивидуальные названия изделия Павловопосадской платочной мануфактуры стали получать во второй половине XX века. Платок наряду с другими продуктами исконных народных промыслов является репрезентантом русской культуры, что предопределяет особенности торгового нейминга Павловопосадской платочной мануфактуры. На данный момент в каталогах Павловопосадской платочной мануфактуры зафиксировано около 1100 рекламно-торговых названий. В материал исследования мы включаем как торговые названия изделий, имеющих в продаже и, соответственно, в каталогах в данное время (их большинство), так и те, которые принад-

лежат изделиям, снятым с производства. Поскольку павловопосадский платок — произведение искусства вне времени, то зачастую снятое с производства изделие через какое-то время переиздается, прагматоним тоже получает вторую жизнь. Между прагматонимами, появившимися в разные десятилетия и — теперь уже — в разные тысячелетия, имеются стилистические, собственно лингвистические и экстралингвистические различия, мы осветим этот вопрос в отдельной публикации.

Результаты исследования. Прагматонимами, согласно терминологии Н.В. Подольской и И.В. Крюковой, называются «номены для обозначения сорта, марки, товарного знака» [6, с. 72]. Они включаются в ономастическое пространство, в которое входят реальные и вымышленные имена, составляющие множество полей. Ономастическое пространство связано напрямую с картиной мира в представлении какого-либо народа в данное время и аккумулирует вербализованный опыт предшествующих эпох. Среди функций прагматонимов на первый план выходит аттрактивная, поскольку они должны запоминаться и с легкостью воспроизводиться в речи, при этом в структуре значения слов, включенных в состав прагматонима, обязательно содержится коннотативный компонент.

В русской ономастике исследованию прагматонимов посвящено большое количество научных работ (например, изучены торговые названия чая, спиртных напитков, духов, платьев, мясных продуктов,

конфет, банковских учреждений и т.д.). В то же время номены *Павловопосадской платочной мануфактуры* до наших публикаций [9] находились вне круга интересов ученых.

В рамках данной статьи мы рассматриваем прагматонимы *Павловопосадской платочной мануфактуры*, которые построены на основе так называемой безэквивалентной лексики, поскольку именно она, согласно В.Н. Телия, сосредоточивает «культурную специфику, особенности мировидения и ценностные ориентации носителей языка» [8, с. 96]. Согласно О.В. Врублевской, актуализация лингвокультурного компонента является трендом русской прагматонимии: «Прагматонимы данного типа способствуют укреплению в коллективном сознании значимых для русской культуры концептов, а значит, объединению нации в период ломки сознания и нестабильности ценностных ориентиров» [3, с. 20]. В то же время является очевидным, что и «сам язык со всеми своими единицами — явление национальной культуры», поскольку «язык — это хранилище коллективного опыта» [3, с. 19]. Однако, по мнению ученых, например Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, наличие национально-культурной спецификации значения слова можно установить только путём сопоставления особенностей семантики соотносимых слов разных языков [2, с. 154].

Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров выделили и прокомментировали семь групп слов, наделённых национально-культурной семантикой:

- 1) слова-советизмы: пятилетка, ударник;
- 2) слова так называемого нового быта;
- 3) различные наименования предметов и явлений традиционного быта: щи, солянка, трепак, лапти и т.д.;
- 4) историзмы: сажень, уезд, помещик и пр.;
- 5) фразеологизмы и афоризмы: белого света не видать, посмотрит — рублём подарит и т.д.;
- 6) слова из фольклора: скатерть-самобранка, тридевятое царство, добрый молодец и пр.;
- 7) слова нерусского происхождения: тайга, сундук, вареники, кафтан и др. [2, с. 25].

Лексические единицы всех этих групп в той или иной мере используются в названиях *Павловопосадской платочной мануфактуры*.

Многие лингвисты изучали и классифицировали безэквивалентную лексику. Например, Л.С. Бархударов выделяет в составе ее собственные имена, реалии и случайные лакуны [1, с. 94]. Три вида безэквивалентной лексики выделяет А.О. Иванов: референциально-безэквивалентную, прагматически безэквивалентную и альтернативно-безэквивалентную [4, с. 46].

Результаты нашего исследования показали, что почти в половине прагматонимов *Павловопосадской платочной мануфактуры* актуализируется безэквивалентная лексика в широком смысле, включая онимную (типичные русские имена собственные), таким образом происходит обращение непосредственно

к русскому национальному метакультурному коду.

Мы опираемся на классификацию безэквивалентной лексики А.О. Иванова, делая оговорку, что граница между различными группами безэквивалентной лексики не является непроницаемой.

К **первой** группе, то есть референциально-безэквивалентной лексике, относятся:

1. Окказионализмы. Среди прагматонимов *Павловопосадской платочной мануфактуры* их всего несколько (*Котьябрь, Мадемяузель, Котовасия*; в последнем примере нарушение орфографической нормы является фактором окказионализации. Здесь и далее в скобках курсивом обозначаются названия изделий *Павловопосадской платочной мануфактуры*).

2. Семантические лакуны, под которыми понимаются обозначаемые одной лексической единицей понятия, которые не имеют аналогов в других национальных языках (*Зазноба, Травинка, Иван-да-Марья, Молодушка, Лазоревый, Услада, Переполох, Ненаглядная, Диковинка, Отрада* и др. — в исследуемом нами материале их 22). Среди них отдельно можно отметить феминитивы (*Северянка, Горожанка, Россияночка, Бирюсинка, Подружкины посиделки* и др.). На другой язык их можно перевести только описательным способом.

3. Так называемые слова широкой семантики, также сложные для перевода (*Русское раздолье, Раздумье, Переплетение судеб*).

4. Сложные слова, для перевода которых подходит тоже лишь описательный способ (*Лучезарный, Разнотравье*).

Ко **второй** группе — прагматически безэквивалентной лексике — относятся:

1. Те или иные отклонения от современной языковой нормы. Например, старославянские слова и выражения (*Злато-серебро, Златые дни, День осени златой, Стольный град Москва* и др.), разнообразные по типу книжные конструкции (*Средь густых ветвей, Песнь уходящего лета, Переплетение судеб, Пламень сердца, И снова весна, Благая весть* и др.), русские коллоквиализмы (*Не пойду!, Ох уж эти сказки*), инверсионные построения, которые также относятся к непереводаемым на другой язык конструкциям и обращены к особому лингвокультурному коду (*Утро румяное, Белой ночи кружевные сны, Цветет сирень, Кружатся листья, Любви желанная пора, Москва златоглавая* и др.).

2. Иноязычные вкрапления (*Весёлка* — «радуга» в переводе с украинского языка, *Сельби, Нестерен* — тюркские имена собственные и др.). С одной стороны, их можно квалифицировать как экзотизмы, с другой стороны, именно они характеризуют русскую культуру с точки зрения ее способности к творческой переработке и акцепции избранных элементов инокультурной концептосферы.

3. Наричательные существительные с суффиксами субъективной оценки (всего 27 прагматонимов). Среди них отмечены как одиночные лексеммы (*Лужок, Балаганчик, Ивушка, Журавушка, Вербочка, Заряночка, Цыганочка, Меленки, Соловушка, Ручеек, Рябинушка, Куделька* и др.), так и компоненты словосочетания (*Вдоль по реченьке* — «реченька», *Свет в окошке* —

«окошко», *Заповедный уголок* — «уголок» и др.). Номен *На солнечной поляночке* имеет даже два уменьшительных суффикса в лексеме «поляночка». Большинство их одновременно относится к ассоциативным лакунам, о которых речь пойдет далее.

4. Междометия (в качестве примеров использования этого вида безэквивалентной лексики можно привести два названия работ художника З.А. Ольшевской: *Ах ты душенька, красна девица; Ох лето красное, любил бы я тебя*).

5. Ассоциативные лакуны, под которыми понимаются наименования, которые вызывают четкие ассоциации, связанные с особенностями национально-культурной языковой картины мира и менталитета народа. Например, русский человек воспринимает березу в качестве символа русской природы, а мышлению европейца такое ассоциативное понимание не свойственно. Прагматонимов, подходящих под критерии данной группы, насчитываем около 30 (*Пава, Маков цвет, Деревня, Русское поле, Славянские праздники, Подмосковные вечера, Сибирская красавица, Русская красавица* и др.).

Наконец, **третья** группа — альтернативно-безэквивалентная лексика. Она включает в себя:

1. Имена собственные, в том числе антропонимы, топонимы. Подобных отонимных прагматонимов *Павловопосадской платочной мануфактуры* — 108 (топонимы *Подмосковье, Московский Кремль, Москва златоглавая, Санкт-Петербург, Любимый Павловский Посад, Сады земли Нижегородской, Вечер*

над Вохной, Чистые пруды, Гуслицкий край, В парке Чаир, Золотое кольцо России, Волжская колыбель, Вятка, Ярославия, Донские зори, Сергиев Посад, Троице-Сергиева лавра и др., в том числе номены-перифразы художника Е.Н. Литвиновой: *Город роз*, т.е. Донецк, *Ситцевый край*, т.е. Ивановская область, *Родниковый край*, т.е. Удмуртия, и т.д. К этой подгруппе также относятся все слова с корнем «рус-/рос-» — *Русь, Русский сувенир, Русское золото, Русский узор, Цветы России* и др.; антропонимы, например *Пелагея, Мария, Татьяна, Анюта, Сашенька, Катерина, Евдокия, Аленушка, Любочка, Леночка, Варенька, Майя* и др. Роль данных и подобных им антропонимов, положенных в основу названий платков, значима в русской культуре, поскольку их ассоциативный объем и способность генерировать новые культурные смыслы значительно превосходят их утилитарно-прагматическую функцию).

2. Обращения, принятые в том или ином этнокультурном социуме в настоящем либо прошлом, в том числе с ярко выраженным коннотативным компонентом (*Барышня, Сударушка, Сударыня, Любушка-голубушка, Душечка, Золотце* и др.).

3. Фразеологизмы (они встречаются в названиях платков художника З.А. Ольшевской: *Еще не вечер, Лет до ста рости нам без старости*). Близки к фразеологизмам, по мнению Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова, слова из фольклора (*Аленький цветочек, Девица-краса, Ясно солнышко, Финист — ясный сокол, Царев-*

на-лягушка, Заря-Заряница, Молодильные яблочки, Муравушка, Марья-искусница, Кащеево царство, Диво дивное, Царевна-Несмеяна, Морозко, Садко, Гуси-лебеди и др., всего 25).

4. Реалии, то есть «обозначения объектов быта, культурного наследия, исторического и социального развития конкретного народа» [4, с. 152].

А) социально-исторические (*Царевна, Царевна Осень, Боярыня, Княжна, Казачка, Боярышня, Царский дворик, Павловская слобода, Посадский, Улочки Посада* и др.);

Б) социально-бытовые (*Изразец, Кумушка, Палисадничек, Девичник, Завалинка, Горница, Терем расписной, Мчится тройка, У самовара, Монисто, Кокошник* и др.);

В) явления доправославной и православной культуры, в том числе названия праздников — геортонимы (*Освящение колокола, Загорские колокола, Вечерний звон, Малиновый звон; Накануне Рождества, Праздник Крещения, Масленичные гуляния, Масленица, Пасхальное утро, Радоница, Красная горка, Троицкое утро, Маков день, Иван Купала, Праздник Покрова, Покров Пресвятой Богородицы* и др.);

Г) вехи истории Отечества, отсылки к персоналиям, в том числе связанным с историей самой Павловопосадской платочной мануфактуры (*Герои войны 1812 года, Вохонское сражение в войне 1812 года, Дружба народов, Яков Лабзин, Ольга Лабзина, Житие святого праведного*

Василия Павловопосадского и др.). Почти все платки этой группы имеют рисунок, являющийся прямой иллюстрацией к названию;

Д) отсылки к разнообразным русским народным промыслам (*Вологодские узоры, Павловопосадский, Жостово, Жостовский букет, Матрешка, Гжель, Печатный пряник, Хохлома, Хохломская сказка, Хохломские узоры, Старейшие народные художественные промыслы Подмосковья, Культурное наследие Подмосковья, Скандь, Финифть* и др.);

Е) понятия из сферы народной музыки, танцев, устного творчества (*Веснянка, Хоровод, Летний хоровод, Разводной, Русский перепляс, Камаринская, Уральский сказ*).

Всего в подгруппе «Реалии» насчитывается около 60 номенов.

Необходимо также отметить, что значительная часть прагматонимов Павловопосадской платочной мануфактуры в большей или меньшей степени опирается на связанные с русской национальной культурой прецедентные тексты различного генезиса и типа (*Любовь земная, Терем расписной, Шамаханская царица, Свет мой, зеркальце, Прекрасное далёко, Мороз и солнце, Утомленное солнце, Кошкин дом, Сиреневый туман, Солнечный круг, Дворянское гнездо, Сад пустоты, Половодье чувств, Возьмемся за руки, друзья!* и др. Чаще всего данный тип прагматонимов встречаем у художника Е.В. Жуковой. Как можем заметить, это названия песен, фильмов, литературных произведе-

дений, персонажи и крылатые фразы из них). Прагматонимы данной группы заслуживают отдельного внимания, освещению этой темы мы посвящаем другие публикации.

Заключение. Большая часть прагматонимов Павловопосадской платочной мануфактуры вербализуют историко-культурную память народа и включают в свою структуру устойчивые коннотации национально-культурного плана. Лексические единицы с этнокультурной спецификой будто в зеркале отражают не только культуру народа, но и тенден-

ции развития языковой системы вообще. Через прагматонимию воссоздается картина мира в восприятии потребителя с его национально-культурными аксиологическими ориентациями. Рекламно-торговые названия предметов народно-промышленного профиля, базирующиеся на безэквивалентной лексике, выполняют наряду с аттрактивной и рекламной еще и аксиологическую функцию и представляют собой ценный материал для дальнейшего изучения особенностей русской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бархударов Л.С. Язык и перевод: вопросы общей и частной теории перевода. М.: ЛКИ, 2010. 235 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 2000. 387 с.
3. Врублевская О.В. Модные тенденции в прагматонимии // Современная коммуникативистика. 2017. №2. С. 19-20.
4. Иванов А.О. Безэквивалентная лексика. СПб., 2006. 200 с.
5. Крюкова И.В. Рекламное имя: от изобретения до прецедентности. Волгоград: Перемена, 2004. 342 с.
6. Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии / отв. ред. А.В. Суперанская. М.: Наука, 1998. 398 с.
7. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного. М., 1973. 366 с.
8. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996. 454 с.
9. Шевченко Т.С. К вопросу о народно-промышленных прагматонимах: стилистический аспект // Научный альманах Центрального Черноземья. 2022. №2. Ч. 2. С. 209-214.

REFERENCES

1. Barhudarov L.S. Jazyk i perevod: voprosy obshhej i chastnoj teorii perevoda (*Language and translation: issues of general and particular theory of translation*). M.: LKI, 2010. 235 s.
2. Vereshhagin E.M., Kostomarov V.G. Jazyk i kul'tura (*Language and culture*). M., 2000. 387 s.

3. Vrublevskaja O.V. *Modnye tendencii v pragmatonimii // Sovremennaja kommunikativistika (Fashion trends in pragmatonymy // Modern communication Studies)*. 2017. №2. S. 19, 20.
4. Ivanov A.O. *Bezjektivnaja leksika (Non-equivalent vocabulary)*. SPb., 2006. 200 s.
5. Krjukova I.V. *Reklamnoe imja: ot izobretenija do precedentnosti (Advertising name: from invention to precedent)*. Volgograd: Peremena, 2004. 342 s.
6. Podol'skaja N.V. *Slovar' russkoj onomasticheskoj terminologii (Dictionary of Russian Onomastic terminology) / otv. red. A.V. Superanskaja*. M.: Nauka, 1998. 398 s.
7. Superanskaja A.V. *Obshhaja teorija imeni sobstvennogo (The general theory of the proper name)*. M., 1973. 366 s.
8. Telija V.N. *Russkaja frazeologija: Semanticheskij, pragmaticeskij i lingvokul'turologicheskij aspekty (Russian Phraseology: Semantic, pragmatic and Linguocultural Aspects)*. M., 1996. 454 s.
9. Shevchenko T.S. *K voprosu o narodno-promyslovyh pragmatonimah: stilisticheskij aspekt (On the issue of folk trade pragmatonyms: stylistic aspect) // Nauchnyj al'manah Central'nogo Chernozem'ja*. 2022. №2. Ch. 2. S. 209-214.

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9 : 004.738.5

А.А. ВОЛКОВ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВИРТУАЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЙ

АННОТАЦИЯ

По мере того, как Интернет стал пониматься как средство массового общения, стало очевидным, что ни массовость, ни сама категория общения не могут быть определены для всех ситуаций и контекстов, но вместо этого должны постоянно переосмысливаться в связи с конкретностью каждой ситуации с обязательным учетом личностных и ситуационных переменных. Следует отметить, что любой из авторских подходов демонстрирует частичный, фрагментарный взгляд на сферу межличностных коммуникаций и компьютерно-опосредованного взаимодействия. Теории компьютерно-опосредованных коммуникаций классифицированы в нашей работе в связи с концептуализацией того, как пользователи отвечают характеристикам систем компьютерно-опосредованных коммуникаций, в частности относительно адаптации к тем системам, которые отличаются от обычной межличностной коммуникации. Эти теории включают стандартную классификацию теорий отфильтрованных сигналов, которые предполагают, что систематические редукции в невербальных сигналах, вызванные различными коммуникационными системами, приводят к безличностным ориентациям среди пользователей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интернет, общение, коммуникация, интернет-технология, компьютерно-опосредованная коммуникация, мультимодальная знаковая система, коммуникационные медиа, социальные взаимодействия.

A.A. VOLKOV

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF VIRTUAL COMMUNICATIONS

ABSTRACT

As the Internet began to be understood as a means of mass communication, it became obvious that neither the mass character nor the category of communication itself can be defined for all situations and contexts, but instead must be constantly rethought in connection with the specificity of each situation with mandatory consideration of personal and situational variables. It should be noted that any of the author's approaches demonstrates a partial, fragmentary view of the sphere of interpersonal communications and computer-mediated interaction. The theories of computer-mediated communications are classified in our work in connection with the conceptualization of how users respond to the characteristics of computer-mediated communication systems, in particular regarding adaptation to those systems that differ from conventional interpersonal communication. These theories include a standard classification of filtered signal theories, which suggest that systematic reductions in nonverbal signals caused by various communication systems lead to impersonal orientations among users.

KEYWORDS:

internet, communication, communication, Internet technology, computer-mediated communication, multimodal sign system, communication media, social interactions.

Введение. Изучение психологических особенностей использования Интернет-технологий является актуальной как в теоретическом, так и практическом смысле проблемой современных психологических исследований, направленных на познание и оптимизацию взаимодействия человека со средой Интернет. Конечно, проблема имеет как эмпирически-прикладной, так и фундаментально-теоретический характер, что предопределяет необходимость комплексного междисциплинарного изучения, прежде всего, с целью подведения методологической базы и разработки инновационных технологий.

Сквозь призму исследовательских приоритетов охватывается определенная сфера, ракурс, аспект, с помощью которых довольно трудно осуществить полное и исчерпывающее исследование. Более того, такое собрание фактов

довольно часто страдает отсутствием согласованности, показывая, что на проблемном поле было проделано больше работы, чем достигнуто консенсуса. Многие научные работы касаются различных аспектов межличностного взаимодействия онлайн, включая труды таких авторов, как Р. Амичай-Гамбургер, О.Г. Асмолов, О. Байм, В. Барнс, В.В. Бычков, Д. Вальтер, О. Веб, К. Витти, К. Джоинсон, А.Е. Жичкина, О.В. Каминская, Н.В. Карпицкий, А. Карр, Л.Ф. Компанцева, Д. Конидж, И.Г. Корсунцев, Г. Маккена, Н.Б. Маньковская, А.М. Орлов, Д. Постемес, А. Райт, Г. Рейпс, Г. Танис, К. Утз, А.В. Цветков, Н.А. Цветкова и др. Следует отметить, что любой из этих авторских подходов демонстрирует частичный, фрагментарный взгляд на сферу межличностных коммуникаций и компьютерно-опосредованного взаимодействия. Устоявшим-

ся пониманием выступило то, что Интернет — это мультикластерное средство массовой коммуникации, которое означает множественность различных конфигураций общения. Следует отметить, что Интернет меняет свойства традиционной модели массовых коммуникаций «источник — сообщение — получатель», формируя совершенно новые сочетания известных в психологии законов и эффектов информационного обмена.

Результаты исследования. Системы компьютерно-опосредованной коммуникации в различных формах стали всеобъемлющей целостностью для инициации, развития и поддержания межличностных отношений. Эти системы имеют отношение к формированию очертаний коммуникации почти в любом контексте отношений. Мы можем наблюдать или участвовать в разговорах большого количества социальных деятелей — от сообщений в Фэйсбуке специалистов, которых мы никогда не встречали, к отдельному семейному блогу, и от написания сообщений едва знакомому человеку в социальной сети до договоренностей с мужем и женой, кто будет забирать детей из детсада, или e-mail извинений за вчерашнюю бурную ссору. Люди используют свойства этих медиа, чтобы произвести лучшее впечатление о себе, привлечь внимание или наоборот, отвести от себя нежелательных собеседников [10]. Участники компьютерно-опосредованных коммуникаций постоянно формируют и реформируют свои впечатления и оценки других онлайн, от соображений, кому следует доверять в дискуссиях на фору-

ме [13], до оценочных суждений о друге, который изображает себя онлайн в такой способ, который не очень соответствует его поведению в реальной жизни. Хотя многие люди воспринимают сообщения в социальных медиа как тривиальные и банальные, но как раз таким является все то, чем поддерживаются межличностные отношения [5]. Существует много методологических подходов, используемых при изучении компьютерно-опосредованных коммуникаций и социальных взаимодействий. Крупномасштабные, сложные исследования подсчитывают, что люди делают онлайн и что они говорят об этом. Существуют сборники метафор, которые определяют онлайн-опыт поисковиков свиданий через Интернет [7] и интерпретативные инсайты в группах молодых людей о том, что они сейчас делают онлайн, и что это значит [2]. Немало уже опубликованных и подготовленных к печати работ касаются различных аспектов межличностного взаимодействия онлайн. Любой из этих подходов демонстрирует частичный, фрагментарный взгляд на меняющийся ландшафт межличностных коммуникаций и компьютерно-опосредованных коммуникаций. Ни один исследователь не сможет обрисовать этот ландшафт полностью или полностью его теоретически суммировать. Более того, такое собрание фактов часто страдает от отсутствия согласованности, показывая, что на проблемном поле было проделано больше работы, чем достигнуто консенсуса.

С другой стороны, несмотря на носительную молодость проблемного

поля, является большее количество теоретических позиций, имеющих прямое отношение к компьютерно-опосредованным коммуникациям, чем это может включить любой краткий обзор литературы. Некоторые теории сформировались и уже готовы для проверки как в свете эмпирических данных относительно их валидности, так и к их теоретической объяснительной способности. Новые технологические достижения могут увеличивать или изменять сферу применения этих теорий. Есть также совершенно новые теории, почти не проверенные, полезность которых может быть предметом сомнения. Таким образом, мы не имеем в виду, что единственными теориями, в которых нуждается предметное поле, являются такие, которые фокусируются именно на компьютерно-опосредованных коммуникациях. Как отмечают М. Изер и Б. Саусвел [14], наиболее полезными объяснениями компьютерно-опосредованной коммуникации являются такие объяснения, которые основаны на хорошо обоснованных теориях, развитых в традиционных контекстах. Этот раздел будет сосредоточен на теоретических формулировках, сконцентрированных именно на компьютерно-опосредованных коммуникациях. Как писал К. Скотт: «если мы не можем идти в ногу с новыми инновациями, то мы нуждаемся в теориях и моделях, которые позволят нам это сделать» [12].

Теория медиа-обогащенности [1], также известная как теория информационной обогащенности, изначально моделировала относительную эффективность

различных коммуникационных медиа для уменьшения недоразумений в принятии решений при управлении организацией. Теория также применялась к межличностным ситуациям формального и неформального характера. Термин «обогащенный медиа» часто используется в популярной литературе для обозначения мультимодального и/или ширококанального медиа, то есть коммуникационного медиа, которое поддерживает одновременно вербальные и невербальные сигнальные системы.

Теория медиа-обогащенности является одной из наиболее популярных моделей компьютерно-опосредованных коммуникаций [6]. Причиной этой популярности может быть то, что основные ядерные конструкты положения этой теории чрезвычайно интуитивно понятны, особенно сам концепт медиа-обогащенности. Этот концепт, в свою очередь, теоретически определяется четырьмя измерениями:

- 1) количество знаковых систем, поддерживаемых медиа-средой;
- 2) срочность обратной связи, обеспечиваемой медиа-средой (от не направленной, как e-mail рассылка, через асинхронную двунаправленную, как в e-mails или на веб-форуме, к одновременной двунаправленному взаимодействию, как видеоконференции);
- 3) потенциал для разговорного стиля речи (по сравнению с более формальными жанрами меморандума, бизнес-листа, доклада или отчета);
- 4) уровень персонализированности сообщения (то есть степень, до ко-

торой сообщение может быть адресовано отдельному, конкретному индивиду).

Таким образом, в соответствии с оригинальной формулировкой, коммуникация «лицом к лицу» является самой богатой, поскольку она включает мультимодальные знаковые системы, одновременные обмены между отправителем и реципиентом (в том числе высокая срочность обратной связи), разговорный стиль естественной речи и персонализация сообщения. Телефонные разговоры, письма и официальные документы представляют собой нисходящий уровень информационной обогащенности.

Отвечая на утверждения сторонников SIDE-модели, что их теория может объяснить межличностные эффекты, исследователи попытались более тщательно продемонстрировать, имеют ли в их исследованиях место и действуют ли групповые, или межличностные факторы. Большое внимание было уделено тому, чтобы операционализация и измерения в рамках исследования могли отделить групповые конструкты от межличностных [15]. Более того, в рамках экспериментов исследователи прямо сравнили факторы SIDE-модели в противовес межличностным факторам в пределах одного исследования эффектов общения в группах пользователей компьютерно-опосредованных коммуникаций. Р. Роджерс и М. Леа [13], например, изучали виртуальные группы, состоящие из студентов в Великобритании и Нидерландах, которые работали в течение длительного периода времени с помощью

асинхронных конференций и чата в реальном режиме времени. Были введены экспериментальные меры для того, чтобы максимизировать четкую выраженность уникальной идентичности каждой виртуальной группы (например, исследователи обращались к группам, лишь называя их коллективное собирательное имя, а взамен избегая индивидуальных обращений к отдельным членам группы). Неоднократные срезы показали, что групповая аттракция не остается равной или увеличивается в течение определенного времени. В противоположность этому, межличностные аффилиации между членами групп отражали маргинальные увеличения по мере того, как рос опыт группы. Более поздние исследования с визуально анонимными онлайн-группами включали задания, которые основывались на SIDE-модели, в двух разных подгруппах из четырех участников каждая. Исследователи попросили одного члена в каждой из групп, состоящей из четырех участников, действовать, проявлять межличностное дружеское (или недружественное) поведение по отношению к остальным участникам. В общем, другие участники оценивали девиантов в каждой группе на основе индивидуальных межличностных проявлений поведения, а не на основе внутригруппового или внешне группового статуса этих индивидов в отношении остальных членов каждой из групп. Эти результаты подтверждают предположение, что теория объяснения эффекта деиндивидуации с помощью социальной идентичности (SIDE-модель) является менее обоснованной, чем счита-

лось ранее, когда пользователи компьютерно-опосредованных коммуникаций сталкиваются с настоящими, истинными поведенческими различиями между участниками, которые остаются визуально анонимными. Последние исследования предлагают более взвешенный взгляд на SIDE-модель и другие проявления внутригрупповой и межгрупповой динамики, имеющие место в компьютерно-опосредованных коммуникациях, и то, что они приносят в динамику межличностных отношений [14].

Последние дополнения к SIDE-модели также пересмотрели ее предположения, что визуально анонимные пользователи компьютерно-опосредованных коммуникаций не могут, как считалось ранее в рамках модели, относиться друг к другу как к личностям [9]. Теперь более вероятно, что люди со временем и в условиях визуальной анонимности сначала формируют отношения друг с другом, а уже потом идентифицируют друг друга и формируют привязки к малым взаимодействующим группам. Групповая идентификация возникает индуктивно в этой новой перспективе. Эти формулировки представляют собой значительный отход от начальных положений теории объяснения эффекта деиндивидуализации с помощью социальной идентичности (SIDE-модели). Они также не касаются механизмов, с помощью которых индивиды, взаимодействующие онлайн, чувствуют достаточную аттракцию друг к другу, которая могла бы обеспечить межличностную мотивацию, аттракцию и вознаграждение, которые могут быть

необходимы для содействия продолжительности этого взаимодействия, необходимой для развития эмерджентной групповой идентичности.

Новые медиаформы также поднимают интересные вопросы, касающиеся сферы применения теории объяснения эффекта деиндивидуации с помощью социальной идентичности (SIDE-модели). Много новых технологий кажутся вполне подходящими для анализа их эффектов на пользователей с точки зрения SIDE-модели, в то время как другие технологии явно не входят в сферу применения теории. Коммуникационные системы наподобие социальных сетей, в которых пользователи компьютерно-опосредованных коммуникаций сталкиваются с фотографиями людей, с которыми они взаимодействуют, напоминают условия контрольной группы в пилотажном эксперименте SIDE-модели, то есть условия наличия визуальной идентификации, для которых она не предполагает систематических выраженных эффектов. С другой стороны, некоторые новые Интернет-коммуникационные системы являются очень совместимыми с динамикой, которую предусматривает SIDE-модель [11]: системы компьютерно-опосредованных коммуникаций отражают анонимные комментарии без визуальной идентификации других комментаторов, без взаимодействия с другими комментаторами, но с относительно четким предположением, что участники коммуникации принадлежат к одной и той же социальной группе. Недавнее исследование, основанное на теории объяснения эффекта деинди-

видуации с помощью социальной идентичности (SIDE-модели), предусматривало ответы читателей на комментарии, оставленные другими пользователями Ютуба как реакцию на социальную рекламу против употребления марихуаны. Исследователи разместили созданные специально для эксперимента наборы комментариев (от исключительно положительных до резко отрицательных) под Ютуб-роликами с этой социальной рекламой. Чем больше участников идентифицировали себя с исследователями, которые играли роль комментаторов, тем больше выраженность этих комментариев (то ли положительная, то ли отрицательная) влияла на установки других зрителей о видео с этой социальной рекламой и по вопросу употребления и легализации марихуаны вообще [9].

Учёные подвели теоретическое обоснование под скептицизм, что его пользователи компьютерно-опосредованных коммуникаций часто испытывают в отношении подлинности онлайн-самопрезентаций других пользователей и того, как компьютерно-опосредованные коммуникации помогают в таком обмане. Еще до концепции Дж. Донат в источниках существовали (и сейчас существуют) упоминания о том, что анонимность в Интернете способствует обману, хотя анонимность является сложным образованием с различными многочисленными потенциальными значениями, которые касаются онлайн-взаимодействия [11]. То, что анонимность имеет мало пользы в смысле обмана, подтверждается тем фактом, что люди могут так же врать

о себе (онлайн или офлайн), используя как свои настоящие имена, так и псевдонимы. Требовалось лучшее объяснение того, почему люди не доверяют онлайн-самопрезентациям других, и этот подход обеспечивает разумное объяснение того, почему люди доверяют многим формам информации, когда общаются друг с другом «лицом к лицу», но выражают устойчивую тенденцию недоверия той информации, которую другие участники предоставляют о себе онлайн.

Теория сигналов развилась из сфер экономики и биологии, которую исследователь применил к оценке самопрезентаций в текстовых онлайн-дискуссиях. Теория сигналов показывает, почему некоторые сигналы являются надежными, а некоторые нет. Чтобы сигнал был надежным, стоимость продуцирования потенциально обманчивого сигнала должна преобладать возможные получаемые выгоды.

В рамках теории сигналов определены два главных типа сигналов. Сигналы оценки являются артефактами, которые имеют унаследованную и естественную связь с определенными характеристиками, с которыми они связаны. Например, животное, которое имеет очень большие рога, должно быть сильным — сила необходима для ношения больших тяжелых рогов. Невозможно носить большие тяжелые рога, не будучи сильным, и пытаясь произвести обманчивое впечатление без использования таких рогов; нельзя фальсифицировать ношение больших рогов, если носитель не имеет достаточно большой силы. Конвенцион-

ные сигналы, с другой стороны, несут в себе социально определенные символические отношения с участниками сигналов. Словесные заявления об обладании определенным атрибутом (например, таким, как сила) могут конвенционально пониматься в терминах заявления, но на самом деле конвенционные сигналы не являются столь же надежными и достоверными, как сигналы оценивания. Конвенционные сигналы требуют гораздо меньше затрат на их конструкцию и выработку, и в то же время они гораздо менее достоверны.

В текстовых онлайн-дискуссиях доминируют конвенционные сигналы, поскольку такие дискуссии состоят лишь из словесных утверждений, и здесь полностью отсутствует соматичность. Поскольку самоописанные утверждения могут быть легко сфальсифицированы в вербальном дискурсе, существует совершенно разумный скептицизм в отношении того, действительно ли другие участники дискуссии говорят правду о том, кем они являются: «редкие в животном мире, конвенционные сигналы очень распространены в человеческой коммуникации. Самоописание в онлайн-профилях является в подавляющем большинстве конвенционными сигналами — так же легко написать в графе «возраст» 24 года или 62 года, или даже ввести свой настоящий возраст или сменить пол с мужского на женский или наоборот [3].

В контексте текстовых компьютерно-опосредованных коммуникаций применение теории сигналов представляется

имеющим ограниченную предсказательную полезность и поднимающим определенные вопросы относительно валидности. Такая перспектива не предполагает ограничивающего фактора относительно общего предположения о том, что пользователи должны быть подозрительными относительно вербальных утверждений и самоописаний в компьютерно-опосредованных коммуникациях. Хотя этот подход помогает нам понять онлайн-скептицизм, он не дает много в терминах того, как наблюдатели оценивают достоверность презентаций других участников, хотя вопрос достоверности в компьютерно-опосредованных коммуникациях привлекли внимание других исследователей [8]. Во-вторых, эта перспектива не учитывает, действительно ли то, что передается достаточно надежно только через текст и речь, является действительными характеристиками индивида. Трудно представить, например, что индивид может быть убедительным или быть забавным онлайн, если он на самом деле не наделен этими характеристиками. В таких случаях, вербальное поведение как раз и составляет скорее сигналы оценивания, чем конвенционные сигналы. Эти и другие качества, которые может убедительно показать вещание, заявленные в рассматриваемом подходе к применению теории сигналов к компьютерно-опосредованным коммуникациям.

Следует заметить, что ученые расширили сферу применения теории сигналов для объяснения выгод и потенциалов социальных сетей, предоставляющих участникам возможность наблюдать

за правдивостью онлайн-презентации других. Возможность человека контактировать с другими индивидами в социальных сетях уменьшает вероятность вовлечения этого участника в обман. С перспективы сигнальной теории возможность наблюдателя разглядеть обман жертвы может иметь результатом социальные санкции или наказание для жертвы. Эти негативные последствия рассматриваются как затраты в терминах экономической теории, и осознание того, что эти расходы могут накапливаться, снижает мотивацию пользователей социальных сетей к тому, чтобы сообщать ложную информацию в своих профилях. Таким образом, онлайн социальные сети, в отличие от коммуникационных систем, основанных на чисто текстовой информации, которые являются отделенными от социальных сетей человека из реальной жизни, должны уменьшать уровень обмана и увеличивать доверие, которое пользователи компьютерно-опосредованных коммуникаций чувствуют к другим. Эти предположения следует подробнее проверить. Учёные выяснили, однако, что люди проявляют достаточно высокую внимательность к искаженным самопрезентациям своих друзей, которая отражается в профилях в социальных сетях.

На основании анализа научных идей, принципов и результатов современной психологии и смежных научных дисциплин установлено теоретико-методологический потенциал и прикладной смысл использования Интернет-технологий в психологической практике. Кроме

фундаментальных теорий (социального присутствия, медиа-обогащенности, объяснения эффекта деиндивидуации с помощью социальной идентичности, электронного родства и др.) важная роль принадлежит генетически-психологическому подходу, согласно которому определяющим постулатом реального и виртуального общения человека возникает нужда как личностное действие, которое «удерживает» в единстве аффективные и интеллектуальные компоненты личности и обеспечивает их взаимодействие. Вследствие преодоления нужды происходит и социализация, и воспитание (в целом, интериоризация культурно-исторического опыта), и саморазвитие, то есть обеспечивается успешный личностно-коммуникативный психогенез человека.

Заключение. Таким образом, теории компьютерно-опосредованных коммуникаций классифицированы в нашей работе в связи с концептуализацией того, как пользователи отвечают характеристикам систем компьютерно-опосредованных коммуникаций, в частности относительно адаптации к тем системам, которые отличаются от обычной межличностной коммуникации. Эти теории включают стандартную классификацию теорий отфильтрованных сигналов, которые предполагают, что систематические редукции в невербальных сигналах, вызванные различными коммуникационными системами, приводят к безличностным ориентациям среди пользователей. Проблема является частично научно разработанной, преимущественно

но в трудах зарубежных психологов. Нехватка отечественных углубленных исследований в данном ракурсе как раз и подчеркивает важность изучения психологических особенностей коммуникативной деятельности в Интернет пространстве, в том числе через использование Интернет-технологий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коноваленко М.Ю. Психология общения: Учебник. Люберцы: Юрайт, 2016. 468 с.
2. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология. Учебник для академического бакалавриата. В 2-х частях. Часть 2. М.: Юрайт. 2019. 174 с.
3. Лаундес Л. Как говорить с кем угодно и о чем угодно. Психология успешного общения. Технологии эффективных коммуникаций. М.: Добрая книга, 2016. 384 с.
4. Макеев В.А. Психология делового общения. Имидж и нормы. М.: КД Либроком, 2015. 272 с.
5. Немов Р.С. Общая психология. Учебник и практикум для СПО. В 3-х томах. Том 2. В 4-х книгах. Книга 2. Внимание и память. М.: Юрайт. 2019. 262 с.
6. Немов Р.С. Психология. В 3 книгах. Книга 3. Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. М.: Владос. 2016. 640 с.
7. Панфилова А.П. Психология общения: Учебник. М.: Academia, 2016. 384 с.
8. Психология. Учебник и практикум для СПО. М.: Юрайт. 2019. 404 с.
9. Руденко А.М. Психология делового общения: Учебное пособие для бакалавров. М.: Дашков и К, 2015. 264 с.
10. Самыгин С.И. Психология делового общения. Зачет и экзамен. Рн/Д: Феникс, 2017. 88 с.
11. Свенцицкий А.Л. Социальная психология общения: Монография. М.: Инфра-М, 2017. 64 с.
12. Столяренко Л.Д. Психология общения: учебник для колледжей. РнД: Феникс, 2019. 317 с.
13. Столяренко Л.Д. Психология общения: Учебник. Рн/Д: Феникс, 2015. 288 с.
14. Самыгин С.И., Кротов Д.В., Столяренко Л.Д. Психология. Учебное пособие. М.: Феникс. 2020. 280 с.
15. Чернова Г.Р. Психология общения: Учебное пособие. СПб.: Питер, 2018. 248 с.

REFERENCES

1. Konovalenko M.Yu. *Psikhologiya obshcheniya: Uchebnik (Psychology of communication: Textbook)*. Lyubertsy: Yurait, 2016. 468 s.
2. Kornilova T.V. *Eksperimental'naya psikhologiya. Uchebnik dlya kademicheskogo bakalavriata (Experimental psychology. Textbook for academic undergraduate studies)*. V 2-kh chastyakh. Chast' 2. M.: Yurait. 2019. 174 s.

3. Laundes L. Kak govorit' s kem ugodno i o chem ugodno. Psikhologiya uspehnogo obshcheniya. Tekhnologii effektivnykh kommunikatsii (*How to talk to anyone and about anything. The psychology of successful communication. Technologies of effective communications*). M.: Dobraya kniga, 2016. 384 s.
4. Makeev V.A. Psikhologiya delovogo obshcheniya. Imidzh i normy etiketa (*Psychology of business communication. Image and norms of etiquette*). M.: KD Librokom, 2015. 272 s.
5. Nemov R.S. Obshchaya psikhologiya. Uchebnik i praktikum dlya SPO (*General psychology. Textbook and workshop for PDF. In 3 volumes*). V 3-kh tomakh. Tom 2. V 4-kh knigakh. Kniga 2. Vnimanie i pamyat'. M.: Yurait. 2019. 262 s.
6. Nemov R.S. Psikhologiya. V 3 knigakh. Kniga 3. Psikhodiagnostika. Vvedenie v nauchnoe psikhologicheskoe issledovanie s elementami matematicheskoi statistiki (*Psychology. In 3 books. Book 3. Psychodiagnostics. Introduction to scientific psychological research with elements of mathematical statistics*). M.: Vlados. 2016. 640 s.
7. Panfilova A.P. Psikhologiya obshcheniya: Uchebnik (*Psychology of communication: Textbook*). M.: Academia, 2016. 384 s.
8. Psikhologiya. Uchebnik i praktikum dlya SPO (*Psychology. Textbook and workshop for PDF*) / pod obshch. red. A.S. Obukhova. M.: Yurait. 2019. 404 s.
9. Rudenko A.M. Psikhologiya delovogo obshcheniya: Uchebnoe posobie dlya bakalavrov (*Psychology of business communication: A textbook for bachelors*). M.: Dashkov i K, 2015. 264 s.
10. Samygin S.I. Psikhologiya delovogo obshcheniya. Zachet i ekzamen (*Psychology of business communication*). Rn/D: Feniks, 2017. 88 s.
11. Svetsitskii A.L. Sotsial'naya psikhologiya obshcheniya: Monografiya (*Social psychology of communication*). M.: Infra-M, 2017. 64 s.
12. Stolyarenko L.D. Psikhologiya obshcheniya: uchebnik dlya kolledzhe (*Psychology of communication: a textbook for colleges*). Rn/D: Feniks, 2019. 317 s.
13. Stolyarenko L.D. Psikhologiya obshcheniya: Uchebnik (*Psychology of communication*). Rn/D: Feniks, 2015. 288 s.
14. Samygin S.I., Krotov D.V., Stolyarenko L.D. Psikhologiya. Uchebnoe posobie (*Psychology*). M.: Feniks. 2020. 280 s.
15. Chernova G.R. Psikhologiya obshcheniya: Uchebnoe posobie (*Psychology of communication*). SPb.: Piter, 2018. 248 s.

УДК 159.9 : 572

О.С. НИКАБАДЗЕ

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ИЗМЕНЕНИЮ СОВРЕМЕННОГО МЫШЛЕНИЯ

АННОТАЦИЯ

Проблема психологической антропологии, связанная с изменением современного мышления, является актуальной, но малоизученной. Как результаты научных исследований в данной области помогут педагогу в современной школе? Что может измениться в видении времени и пространства, чтобы сделать педагогический процесс более эффективным? На какие научные теории и практики в этом вопросе можно опираться? Целью настоящей статьи является описание современных вызовов и изменение мышления в разрезе психологической антропологии. основополагающими для исследования явились диалектический подход, методологические основы концепции РЭПТ-терапии, когнитивной психологии Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, понимание когнитивных ошибок А.Бека. Исследование выполнено с использованием сравнительного метода, систематизации и концептуализации научных идей, теоретического моделирования. В статье проанализированы различные психолого-педагогические подходы к изучению современного мышления с позиций заявленной проблематики. Впервые описаны характеристики системного мышления и его изменения в рамках психолого-антропологического подхода.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

критическое мышление, когнитивный и поведенческий подход, рационально-эмотивная психология, когнитивная психология, рациональные и иррациональные когниции.

O.S. NIKABADZE

AN ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO CHANGING MODERN THINKING

ABSTRACT

The problem of psychological anthropology associated with changes in modern thinking is relevant, but little studied. How will the results of scientific research in this area help a teacher in a modern school? What can change in the vision of time and space to make the pedagogical process more effective? What scientific theories and practices can we rely on in this matter? The purpose of this article is to describe contemporary challenges and changes in thinking in the context of psychological anthropology. Fundamental to the research were the dialectical approach,

the methodological foundations of the concept of REBT therapy, the cognitive psychology of L.S. Vygotsky, A.R. Luria, and the understanding of cognitive errors by A. Beck. The study was carried out using the comparative method, systematization and conceptualization of scientific ideas, and theoretical modeling. The article analyzes various psychological and pedagogical approaches to the study of modern thinking from the perspective of the stated problems. For the first time, the characteristics of systems thinking and its changes within the framework of the psychological-anthropological approach are described.

KEYWORDS:

critical thinking, cognitive and behavioral approach, rational-emotive psychology, cognitive psychology, rational and irrational cognitions.

Введение. Начало XXI века — это время для нового осмысления опыта прошлого столетия, когда настоящее развитие психологической антропологии характеризуется образованием крупных общероссийских организаций, региональными профессиональными объединениями, сообществами по основным психотерапевтическим направлениям. Они носят разноплановый характер и объединяют педагогов, психологов и врачей. Надо отметить, что в настоящее время преобладают сепаратистские тенденции, приводящие к размежеванию, отчуждению и низкому уровню терпимости среди специалистов. Настоящий этап развития психологической антропологии характеризуется также появлением большого количества профессиональной переводной и отечественной литературы. Но имеющиеся издания очень сильно отличаются по качеству и требуют от читателя соответствующего разнопланового уровня образования.

Современный период развития психологической антропологии как науки от-

мечен также активной законодательной деятельностью. Однако в этой области научного знания появились в последнее время большое разнообразие методов, оказывающих и негативное воздействие, наглядно демонстрируя, что количество не всегда переходит в качество. Это так называемые «магические практики», изотерические техники, парапсихологические методы и методы восточных религиозных практик. Часто это ведет к невозможности контролировать применение отдельных методов, их негативных последствий на психику и душу и, что самое главное, при этом у носителей такого мировоззрения отсутствует представление об истинной эффективности применяемого ими метода. Отсюда, особенно важным представляется научный подход, ориентированный на доказательную психотерапевтическую классику [1]. Поэтому в качестве методологической основы нашего исследования мы используем рационально-эмотивный подход А.Эллиса, где в качестве главной промежуточной переменной, делающей понятной связь между сти-

мулом и поведением, выделяются рациональные и иррациональные когниции. Взят и когнитивный подход А.Бека, где определяющей переменной являются реалистичные и нереалистичные (связанные с ошибками в когнитивных выводах) когниции. А.Эллис и А.Бек признавали связь когнитивных и поведенческих переменных при доминирующем значении первых. С этой точки зрения центром воздействия должны быть промежуточные когнитивные переменные. Также в нашем исследовании мы опираемся на теорию Л.С.Выготского и А.Р.Лурия, используя вклад этих ученых в описание значимости внутренней речи и интеграцию когнитивного и поведенческого подходов, связанных с эмпирическим изучением мышления у разных групп людей. Л.С.Выготский и А.Р.Лурия развивали техники отслеживания автоматических мыслей (внутреннего диалога, озарений), когнитивных процессов — метазнания и когнитивных схем, что позволяет нам сегодня использовать коррекционные воздействия как следствие выявления природы взаимодействия между мыслями, чувствами и поведением. Таким образом, когнитивно-поведенческий подход в современном антропологическом знании — это стремительно развивающееся направление в психологии, описывающий основные направления в изменении современного мышления, которые нам показалось важным выделить на основе ретроспективного характера проведенного нами анализа [3].

Результаты исследования. Первое, выделенное нами, — связано с самим

понятием времени. Быть всегда на связи, возможность с любым человеком находится в одном пространстве онлайн не дает возможности отвлечься друг от друга. Само понятие времени сжимается, в разы сокращается время ожидания, а это, в свою очередь, радикально меняет способ мышления и жизни. Например, появляется многозадачивость; решение разных задач в таком объеме раньше трудно было представить. Отсюда, снижается уровень концентрации внимания, мышление становится панорамным, редко уходит вглубь. Это приводит к изменению содержания и методов образования. Из-за измененного понятия времени, его сжатия, все сложнее привлечь молодых людей к чтению, например, и, особенно, к чтению серьезной литературы. Или возможности смотреть на произведение искусства в течение часа. Или слушать сложную для восприятия музыку, которая требует усилий для понимания. Это последствия, в том числе, Интернет-культуры, поэтому в образовании это важно учитывать. Если не создавать условий для развития системного мышления, то эти навыки исчезнут. Ведь чем больше скорость — тем больше мы питаем ту часть личности ребенка, которая на это реагирует, но не ту, которая любит тишину и может жить без какой-либо дополнительной стимуляции. Сначала это желание, а потом оно превращается в необходимость. Когда подростки переключаются с одного канала на другой, с одного видеоролика на другой — им кажется, что на другом канале они упускают что-то более интересное. Но когда

проходит несколько часов, выключается телефон, приходит осознание того, что в голове ничего не осталось, и даже трудно вспомнить, что смотрел.

Изменение мышления связано также с изменением самого пространства. Во-первых, происходит соединение двух реальностей — онлайн и оффлайн; во-вторых, появляется необходимость находится сразу в нескольких пространствах: на улице, в телефоне, на занятиях и пр. Это не одно «здесь и теперь», а сразу несколько. И это прерогатива не только детей и подростков, но и взрослых, которые вынуждены этому учиться. Отсюда, современный образовательный тренд — реверсивное образование, когда представители старшего поколения учатся у молодых [2].

Расставание с идеологией обладания. Это еще одно направление в изменении мышления: раньше результатом образования было мышление, ориентированное на успех с позиций того, что человек имеет. Сегодня многие вещи, которые приобретаются, устаревают в момент приобретения, еще до начала их использования. Постепенно изменение мышления связывается с осознанием бессмысленности понятия «иметь». Получение опыта ценится гораздо выше приобретения вещей. Это порождает другую психологию мышления и иную психологию отношений: быть или иметь. И также требует перестройки содержания образовательного поля.

С изменением мира меняется и концепция счастья. Раньше в системе образования счастье было связано с пони-

манием достижения цели и обладанием чем-то заветным. Детей учили рисовать мечту и стремиться к ней. С увеличением скорости и разнообразия мира такая концепция перестала отвечать вызовам современности. Размышления о счастье перестают быть вертикальными и заключаются в получении различного опыта, впечатлений, в том, что происходит «здесь и сейчас». Таким образом, в образовании переориентация мышления, связанная с концепцией счастья, будет связана с его горизонтальным пониманием. То есть счастье заключается в расширении горизонтов, а не достижении вершины; несколько «здесь» в одном «теперь».

В связи с расширением опыта появляется совершенно иное понимание смысла. Если раньше ребенок фокусировался на достижении цели, он мог ориентироваться на завтрашний смысл. Сегодня дети и подростки не станут воспринимать информацию, если каждое их действие не будет осмыслено. Только такой интерес рождает мотивацию к напряжению. Это также требует изменений педагогического мышления. В том числе и по отношению к компьютерным играм, которые становятся обучающей школой осмысленных действий. Ребенок в компьютерной игре в свои действия вкладывает конкретный смысл.

Происходят изменения в этике. Это касается интернет-отношений, когда подросток, заходя на территорию другого, понимает, что все его действия фиксируются и остаются там навсегда. Это формирует внутреннюю цензуру заботы

о другом человеке и заставляет задумываться о себе. Это этика не принуждения, а особого выстраивания отношений с миром, построенная на осмысленности и доверии. Когда правила не поступать так, как не хочешь, чтобы поступали по отношению к тебе и не делать другому того, чего не хочешь себе — имеют вполне конкретное выражение.

Изменения окружающей реальности приводит и к появлению новой психологии управления, которая также порождает новое мышление. Начальник и подчиненный сегодня не находятся в иерархии, просто у них разные функции. Учитель и ученик не находятся в ситуации соподчинения и признания авторитета по статусу. Учитель — проводник Света, ребенок — тот, кто устремлен к этому Свету; тот, у кого есть потребность в развитии, взрослении и свободе. Они нацелены на разные контуры одного видения, но одинаково равны в своей жизненной ответственности. Поэтому успешность сегодня не связана с реализацией цели. Успешными становятся те, кто устремлен к развитию. Это также требует системного изменения педагогического мышления.

Появляются новые формы общения и взаимодействия. Информации становится так много, что возникает потребность в ее сжатии и другой упаковке. Снова ключевым становится изображение, как в наскальных рисунках, потому что информация сворачивается, для возможности ее усвоения. С одной стороны, это связано с упрощением реальности; с другой, — с ее модельным восприяти-

ем. Видеоряд и картинка заменяют слово, потому что суть информации важно понять мгновенно. Это требует от педагога изменения коммуникации, обращения к другим фигурам влияния.

Заключение. Таким образом, антропологический подход к изменению современного мышления имеет три основополагающие характеристики. Во-первых, фундаментальная взаимосвязь мышления и целостности реальности. То есть анализ отдельных частей системы имеет ограниченную ценность за исключением случаев, когда благодаря этому анализу достигается связь части с целым. Это значит, что наше внимание направлено на отдельные части системы, а также на взаимосвязь части с другими частями (например, с окружением) и большим целым (например, с культурой, общественной ситуацией). В данном случае, это означает, что педагог во взаимодействии с детьми должен это учитывать. Во-вторых, реальность рассматривается не как статичная, а как состоящая из внутренних противодействующих сил система, синтез которых формирует новый набор противодействующих сил. В-третьих, фундаментальная природа реальности — это изменение и процесс, а не содержание или структура. А это значит, что ребенок и окружающая среда подвергаются непрерывному переходу из одного состояния в другое. Таким образом, педагог не фокусируется на поддержании стабильной согласованной среды, а, скорее, помогает ребенку адаптироваться к переменам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Амонашвили Ш.А. Основы гуманной педагогики. Учитель. 2-е изд. М.: Свет, 2020. 280 с.
2. Ромек Е.А. Модели системного мышления // Консультативная психология и психотерапия. 2021. № 4. С. 35-44.
3. Ямбург Е.А. Беспощадный учитель: педагогика non-fiction. 2-е изд. М.: Бослен, 2017. 464 с.

REFERENCES

1. Amonashvili Sh.A. Osnovy` gumannoj pedagogiki. Uchitel` (*Fundamentals of humane pedagogy. Teacher*). 2-e izd. M.: Svet, 2020. 280 s.
2. Romek E.A. Modeli sistemnogo my`shleniya (*Models of systems thinking*) // Konsul`tativnaya psixologiya i psixoterapiya. 2021. № 4. S. 35-44.
3. Yamburg E.A. Besposhhadny`j uchitel`: pedagogika non-fiction (*The merciless teacher: non-fiction pedagogy*). 2-e izd. M.: Boslen, 2017. 464 s.

УДК 37.03 : 303.446.23

Л.А. САЕНКО, Л.В. КУВАЕВА

КУЛЬТУРНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И МЕЖКУЛЬТУРНАЯ ГРАМОТНОСТЬ: СРАВНИТЕЛЬНО-СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

АННОТАЦИЯ

В статье представлен анализ двух понятий — «культурный интеллект» и «межкультурная грамотность»: определено сущностное содержание и структурные компоненты каждого. Изучаемые понятия отражают способность эффективно функционировать и взаимодействовать в ситуациях, характеризующихся культурным многообразием. Представлена западная концепция культурного интеллекта (К. Эрли и С. Анг), проведен сравнительный анализ культурного интеллекта с другими видами интеллекта. Выявлена специфика проявления межкультурной грамотности в отечественной педагогике. Показано, что четырехфакторная модель культурного интеллекта содержит компоненты: метакогнитивный, когнитивный, поведенческий и мотивационный. Структурными компонентами межкультурной грамотности выступают когнитивный, деятельностный, рефлексивный, мотивационно-ценностный компоненты. Дана характеристика содержательному наполнению каждого из компонентов. Выделены особенности поведенческих реакций при проявлении личностью сформированного культурного интеллекта или межкультурной грамотности. Сравнение и сопоставление характеристик и особенностей проявления изучаемых феноменов в работах отечественных и зарубежных исследователей позволило авторам сделать вывод о тождественности данных понятий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

культурный интеллект; компоненты культурного интеллекта; межкультурная коммуникация; межкультурная компетенция; межкультурная грамотность.

L.A. SAENKO, L.V. KUVAEVA

CULTURAL INTELLIGENCE AND INTERCULTURAL LITERACY: A COMPARATIVE APPROACH

ABSTRACT

The article presents an analysis of the two concepts — “cultural intelligence” and “intercultural literacy”: specifically the essential content and structural components of each. The concepts learned reflect the ability to function and interact effectively in situations characterized by

cultural diversity. The Western concept of cultural intelligence is presented (K. Earley and S. Ang), and a comparative analysis of cultural intelligence with other types of intelligence is carried out. The specifics of the manifestation of intercultural literacy in domestic pedagogy are revealed. It is shown that the four-factor model of cultural intelligence contains components: metacognitive, cognitive, behavioral and motivational. The structural components of intercultural literacy are cognitive, activity, reflexive, motivational and value components. The characteristics of the content of each component are given. The features of behavioral reactions when a person demonstrates formed cultural intelligence or intercultural literacy are highlighted. The comparison and comparison of the characteristics and features of the manifestation of the studied phenomena in the works of domestic and foreign researchers allowed the authors to conclude that these concepts are identical.

KEYWORDS:

cultural intelligence; components of CQ; intercultural competence; intercultural communication; cultural literacy.

Введение. Современные условия диверсификации производства и бизнеса во всем мире привели к тому, что вопросы межкультурного взаимодействия и, следовательно, межкультурной грамотности, стали одной из ключевых компетенций. Глобализационные процессы нацелены на преодоление и максимальное использование культурных различий мирового сообщества. В научной отечественной педагогической литературе широко используется термин «межкультурная грамотность», в тоже время у зарубежных ученых в ходу понятие «культурный интеллект». Основываясь на сравнительно-сопоставительном подходе рассмотрим понятия «культурный интеллект» и «межкультурная грамотность», выделим в них общее и особенное.

Результаты исследования. В западной литературе конца XX века в обозначенном контексте преобладал термин Cultural Literacy, однако в последнее десятилетие в зарубежной науке активно

обсуждается понятие культурного интеллекта — Cultural Intelligence (CQ) и его место в компетенциях будущего. Ниже попробуем разобраться в соответствии зарубежного и отечественного понятийного определения указанных дефиниций, при этом выдвигаем предположение, что понятие «Cultural Intelligence», трактуемое как культурный интеллект, может рассматриваться как синонимичное понятию «межкультурная грамотность» вследствие схожести компонентов их составляющих.

Понятие «культурный интеллект» рассматривается в научной среде в основном как актуальная концепция и многомерная конструкция, связанная с другими видами интеллекта. Исследователи С. Анг, А. Инкпен (S. Ang, A. Inkpen) [4] называют это способностью управлять и функционировать в мультикультурной среде. Х. Томас (H. Thomas) [8] описывает это понятие как набор навыков, необходимых для работы в разнообразных куль-

турных ситуациях и умение получать положительный результат.

С. Догра и В. Диксит (S. Dogra, V. Dixit) в своей работе [5] указывают, что знание культурных различий людей помогает специалистам лучше работать с иностранными партнерами и использовать различные возможности, существующие на зарубежных рынках или в экономике. Культурный интеллект (или культурный фактор) связывает человека с внешним миром на уровне универсальных и контекстных знаний. Таким образом, преимущества более высокого культурного интеллекта в том, что он помогают людям быть более чувствительными к нуждам общества. Мультикультурные команды специалистов по своей природе лучше осознают требования внешних рынков, специфику работы с местным персоналом и поставщиками, принимают более эффективные решения, быстрее решает конфликты, возникающие из-за культурных различий, и более способны к творческим решениям и инновациям.

Согласно трактовке Большого толкового словаря, интеллект (от лат. *intellectus* — понятие, рассудок) — это мыслительные способности человека, разум, уровень умственного развития. Однако теория множественного интеллекта, предложенная Говардом Гарднером (Howard Gardner, 1983), и концепция интеллекта Роберта Стернберга (Robert Sternberg, 1987) предлагают рассматривать интеллект не только как адаптивную способность, но и как успешность человека при столкновении с разно-

образными контекстами. На стыке теорий Г. Гарднера и Р. Стернберга родилась актуальная для современного мира концепция культурного интеллекта. Первыми учеными, давшими определение понятию культурного интеллекта (далее CQ), были К. Эрли и С. Анг (P. Ch Earley, S. Ang) в 2003 году [4]. Они определили этот компонент интеллекта как способность человека приспосабливаться и адаптироваться в межкультурной среде. В соответствии с этим определением К. Анг и С. Эрли (2006) описали CQ как психическое состояние человека, которое помогает ему справляться и эффективно работать с людьми из разных культур и ситуациями межкультурного общения. Одновременно с этим С. Эрли описывает культурный интеллект как импровизацию в способности понимать различные межкультурные взаимодействия. В 2003 году С. Эрли и К. Анг выделили четыре компонента культурного интеллекта (четырёхфакторная модель): метакогнитивный, когнитивный, поведенческий и мотивационный.

Метакогнитивный компонент описывается как умственная деятельность более высокого порядка, процесс, в ходе которого человек осознает существующие культурные различия, которые в дальнейшем помогают в рассуждениях, понимании и принятии решений. Этот компонент дает возможность индивиду встраивать культурные различия путем интеграции новых знаний в свою картину мира.

Когнитивная деятельность — это второй компонент CQ, посредством кото-

рого человек осознает культурные различия благодаря знаниям, полученным в результате образования или личного опыта. Сюда входят знания о политических, социальных, экономических и правовых системах.

Мотивационный компонент определяется как желание, активные действия или попытка эффективно функционировать в ситуации межкультурного общения. Этот компонент помогает отдельному человеку построить диалог с представителями разных культур с целью достижения поставленной цели. Поощрение или положительный опыт такого общения дополнительно стимулирует изучение межкультурной среды.

Поведенческий компонент означает выражение или демонстрацию соответствующего поведения посредством вербальных и невербальных средств в межкультурной среде. Положительный отзыв, комплименты и признание со стороны других людей разных культур укрепляет нити поведенческого компонента CQ в человеке.

Культурный интеллект — отмечает Г.Х. Триандис (H.C. Triandis) — также определяется и как способность управлять и функционировать в различных культурных ситуациях, что включает в себя планирование, мониторинг и строительство, а также пересмотр ментальных моделей [9].

Некоторые исследователи, подчеркивая важность CQ, указывают, что данный подход не является культурно-специфичным, т.е. это свободная

конструкция, которую можно связать и использовать в любой конкретной культурной ситуации. С. Анг и Х. Томас (S. Ang, H. Thomas) [4, 8] утверждают, что культурный интеллект развивает способность, которая в дальнейшем помогает и позволяет человеку понять и действовать соответственно в широком спектре культур. Х.Томас предложил три компонента CQ, обозначив их как знания, внимательность и поведение. Уточним их содержание.

Знания. Этот компонент включает в себя знания, связанные с существующими культурными различиями. Автор разделил знание на две части — знание содержания и процесса. Первая включает в себя все знания, связанные с пониманием различия в собственном поведении и поведении других людей. Кроме того, ученый выделил еще способность улавливать существующие сходства и различия в культуре. Если знание содержания связано с прошлым опытом, то это называется ассимиляцией или корректировкой этих прошлых знаний. Такая корректировка когнитивного уровня происходит постоянно, и знание постоянно развивается.

Внимательность — это компонент, который поддерживает человека в состоянии бдительности восприятия и проявления эмоций на личном уровне во внешней среде. По мнению Х.Томас, внимательность рассматривается как взаимосвязанный процесс, состоящий из осознанного внимания, внимательно-го наблюдения и продуманного регулирования.

Поведенческий компонент описывается как проявление или выражение поведения в соответствии с культурной средой, в которую попадает «новичок». Оно основано на прошлом опыте, который приводит к положительным результатам, достижениям или признанию его другими лицами.

Работы этих учёных как признались, так и были оспорены последователями теории культурного релятивизма в лице Б.Берри и Б.Уорфа (B.Berry, B.Worf) (2006). Ключевой фактор — культурный интеллект, который формирует и оттачивает набор навыков, необходимых только для межкультурной коммуникации. П.Петерсон (Paul V. Pedersen) (2004) пытался определить это как способность, требующую использования определенных навыков и качеств, которые созвучны ценностям и отношениям людей, с которыми создается модель взаимодействия. Его подход основан на концепции множественного интеллекта Г.Гарднера (Howard Gardner) (1983), который включает семь различных типов интеллектов, из которых он взял четыре: лингвистический, пространственный, внутриличностный и межличностный. Лингвистический связан с языком, используемым в общении. Пространственный — это навык, необходимый для понимания значения проксемики в других культурах. Внутриличностный предполагает способность демонстрировать правильные эмоции в другой культурной среде. Межличностный включает в себя формирование понимания по отношению

к другим, чувства и эмоции, которые позволяют человеку взаимодействовать лучше [7, 3].

В западной литературе культурный интеллект рассматривается как средство увеличения и построения межкультурной компетенции менеджеров, руководителей и поликультурных команд в современных организациях. Его описывают как многомерную компетенцию, охватывающую культурные знания и существующие в них различия. Указывается, что CQ оказывает значительное влияние на производительность лидера и производительность команды (К. Гроувс и А. Фейерхерм, (K.S. Groves, A.E. Feyerherm) (2011) [6].

В отечественной науке исследованиями межкультурной грамотности, как педагогического феномена, занимались М.А. Голобокова, Г.В. Елизаова, А.П. Садохин, Л.И. Чернов и др. В работах М.А. Голобоковой, Л.И. Чернова [1, 2] выделены схожие зарубежным компоненты феномена «межкультурная грамотность». В их подходе межкультурная грамотность рассматривается как личностное качество и в тоже время как динамическая позиция, связанная с качествами толерантности, эмпатии, ориентации на диалог культур, рефлексии. Компонентами и их показателями в структуре межкультурной грамотности выделены:

— когнитивный — система знаний о своей культуре, о культурном разнообразии, принятие сходств и различий различных культур и народов;

- деятельностный — способность применять в ситуации межкультурного взаимодействия полученные знания на практике;
- рефлексивный — способность к анализу культурных позиций, проявляемых представителями различных культур, с позиции «стороннего наблюдателя», способность к анализу собственной культуры;
- мотивационно-ценностный — готовность к взаимодействию с представителями иных культур, принятие культуры как ценности.

Исследователи С.И. Гармаева, М.А. Джураева, Ю.В. Мещерская, И.Л. Плужник, Н.В. Струнина, Н.В. Янкина рассматривают понятия «межкультурная грамотность» и «межкультурная компетенция» как синонимы, поскольку выделяют идентичные компоненты в их структуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голобокова М. А. Формирование межкультурной грамотности у студентов вуза на основе системно-деятельностного подхода: специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Голобокова Марина Алексеевна. Рязань, 2012. 20 с.
2. Чернов Л. И. Особенности понятия «межкультурная грамотность» и его сопоставительный анализ с альтернативными терминами // Психолого-педагогический поиск. 2007. № 6. С. 26-35.
3. Чигарькова С. В., Солдатова Г.У. Культурный интеллект как социально-психологический феномен: обзор концепции // Национальный психологический журнал. 2018. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskiy-fenomen-obzor-kontseptsii>.
4. Ang S., Inkpen A. C. Culturalintelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. 2008. Decision Sciences, Vol 39, No 3, pp. 337-359.

Заключение. В результате анализа рассмотренных работ мы пришли к выводу, что культурный интеллект может рассматриваться как вид социального интеллекта, направленный на специфический социальный контекст, определяемый культурными особенностями. Если социальный интеллект направлен на решение задач, в первую очередь, в рамках одной культуры, то культурный интеллект обеспечивает успешность индивида в процессе межкультурного взаимодействия. Исследователями в структуре культурного интеллекта выделены когнитивный, метакогнитивный, мотивационный и поведенческий компоненты, которые совпадают с компонентами понятия межкультурная грамотность, выделяемыми в отечественных исследованиях и зарубежных исследованиях. Это позволяет нам сделать вывод если не о полной, то о частичной тождественности данных понятий.

5. Dogra S. Aditi and Dixit Varsha. A Literature Review of Cultural Intelligence. RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary, Issue 8, Vol 03, August-2018. ISSN: 2455-3085 www.rjournals.com

6. Groves K. S., & Feyerherm, A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group & Organization Management*, 36(5), 535-566.

7. Ryan R. M., Deci E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 2000. Vol. 55, pp. 68-78.

8. Thomas H. Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch. Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1988. p. 83.

9. Triandis H.C. Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes // Brislin R., Bochner S., Lonner W. (eds.) *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: Hoisted Press, 2010. 336 p.

REFERENCES

1. Golobokova M.A. Formirovanie mezkul'turnoj gramotnosti u studentov vuza na osnove sistemno-dejatel'nostnogo podhoda (*Formation of intercultural literacy among university students based on a systematic activity approach*): special'nost' 13.00.01 «Obshhaja pedagogika, istorija pedagogiki i obrazovanija»: avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk. Rjazan', 2012. 20 s.

2. Chernov L.I. Osobennosti ponjatija «mekkul'turnaja gramotnost'» i ego sopostavitel'nyj analiz s al'ternativnymi terminami (*Features of the concept of "intercultural literacy" and its comparative analysis with alternative terms*) // *Psihologo-pedagogicheskij poisk*. 2007. № 6. S. 26-35.

3. Chigar'kova S. V., Soldatova G.U. Kul'turnyj intellekt kak social'no-psihologicheskij fenomen: obzor koncepcii (*Cultural intelligence as a socio-psychological phenomenon: an overview of the concept*) // *Nacional'nyj psihologicheskij zhurnal*. 2018. №4 (32). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-intellekt-kak-sotsialno-psihologicheskij-fenomen-obzor-kontseptsii>.

4. Ang S., Inkpen A.C. Cultural intelligence and offshore outsourcing success: A framework of firm-level intercultural capability. 2008. *Decision Sciences*, Vol 39, No 3, pp 337-359.

5. Dogra S. Aditi., and Dixit Varsha. A Literature Review of Cultural Intelligence. RESEARCH REVIEW International Journal of Multidisciplinary, Issue 8, Vol 03, August-2018. ISSN: 2455-3085 www.rjournals.com

6. Groves K.S., & Feyerherm A. E. (2011). Leader cultural intelligence in context: Testing the moderating effects of team cultural diversity on leader and team performance. *Group & Organization Management*, 36(5), 535-566.

-
7. Ryan R.M., Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychology*, 2000. Vol. 55, pp. 68-78.
 8. Thomas H. *Interkulturelles Lernen im Schuleraustausch*. Saarbrücken u. Fort Lauderdale 1988. p. 83.
 9. Triandis H. C. *Culture training, cognitive complexity and interpersonal attitudes* // Brislin R., Bochner S., Lonner W. (eds.) *Cross-cultural perspectives on learning*. New York: Hoisted Press, 1975. 336 p.

УДК 159.994.4 : 37.014.14

А.Г. СУЛЕЙМАНОВ

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СОВЛАДАЮЩЕМ ПОВЕДЕНИИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается вопрос реакции личности на стрессогенный фактор, связанный с обучением в современных условиях. Подчеркивается важность использования способов совладания со стрессом. Раскрываются основные типы совладающего поведения личности в период обучения в вузе (ссузе). Отмечаются корреляты совладающего поведения и «стрессогенных факторов», способствующих запуску данных механизмов. Определены позитивные копинг-стратегии, способствующие совладанию со стрессом, снижению уровня внутренней тревожности, указывающие на выход из стрессовой ситуации в период обучения в вузе (ссузе). Кроме того, отмечаются и негативные копинг-стратегии, которые в свою очередь повышают воздействие стресса на личность студента. Предложены эффективные методические рекомендации, направленные на поддержание стрессоустойчивости студента в период обучения в условиях современной системы образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

совладающее поведение, система образования, стратегии совладающего поведения, студенты.

A.G. SULEYMANOV

PERCEPTIONS OF STUDENTS' COPING BEHAVIOR IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

The article deals with the issue of a person's reaction to a stressful factor associated with learning in modern conditions. The importance of using stress management methods is emphasized. The main types of coping behavior of a person during the period of study at a university are revealed. Correlates of coping behavior and "stress factors" contributing to the launch of these mechanisms are noted. Positive coping strategies have been identified that contribute to coping with stress, reduce the level of internal anxiety, and indicate a way out of a stressful situation during university studies. In addition, negative coping strategies are also noted, which in turn increase the impact of stress

on the student's personality. Effective methodological recommendations aimed at maintaining the student's stress tolerance during the study period in the conditions of the modern education system are proposed.

KEYWORDS:

coping behavior, education system, strategies of coping behavior, students.

Введение. Проблема изучения копинг-стратегий и совладающего поведения является одной из наиболее актуальных в современной науке. Это определяется тем, что практически каждый человек ежедневно сталкивается со стрессовыми ситуациями в разнообразных видах деятельности, в связи с чем возрастает нагрузка на личностные ресурсы, позволяющие индивиду справляться с экзистенциальными трудностями, определять источники их возникновения, снижать негативное воздействие стрессора на личность в целом. Как правило, такие ситуации меняют перцептивные ощущения человека по отношению к социуму и самому себе.

Данную проблему можно рассматривать с разных сторон. Ниже будут предложены результаты изучения представлений о совладающем поведении студентов вуза в условиях современной системы образования.

Результаты исследования. Изучение копинг-стратегий в стрессовых ситуациях Л. Мерфи, С. Фолкман, Э. Хейм выявили «копинг-механизмы», которые определяют успешность или неуспешность адаптивных возможностей личности [3]. Анализ теоретических исследований зарубежных авторов позволил прийти к выводу, что под совладающим

поведением (копингом) понимаются постоянно меняющиеся аффективные, поведенческие и когнитивные попытки совладать с конкретной стрессовой ситуацией, внутренними и (или) внешними требованиями, которые оцениваются личностью как напряженные [5].

В современной отечественной психологии совладающее поведение рассматривается как осознанное поведение личности, направленное на устранение стрессора и его воздействия на психоэмоциональное состояние индивида. В отечественной науке «копинг» часто определяется как базовая структура понятия «стресс» и переводится как «преодоление» или «совладание». По мнению Т.Л. Крюковой, А.А. Приходько, В.А. Бодрова совладающее поведение — это определенные стратегии, позволяющие человеку разрешить трудные жизненные ситуации [6].

Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. отмечают, что на совладающее поведение влияют несколько факторов. Это, в частности, личность субъекта и реальная ситуация. Основной функцией совладания, по мнению данных авторов, является обеспечение и поддержание психологического благополучия личности в различных видах деятельности [3].

Большинство зарубежных и отечественных авторов также склоняются к признанию, что основной функцией совладающего поведения является не только поддержание психологического благополучия личности, но и эффективная адаптация личности к быстро изменяющимися условиям социума.

Совладающее поведение включает в свою структуру большое количество разнообразных стратегий, механизмов и копинг-реакций, направленных на преодоление трудной жизненной ситуации личностного или профессионального характера. Выбор стратегии совладающего поведения предполагает глубокий анализ стрессогенной ситуации, носящий индивидуальный характер для каждого человека.

Другими словами, совладающее поведение — это осознанное и рациональное поведение, направленное на приспособление личности к разнообразным условиям жизни и предполагающее формирование у субъекта умений и навыков преодоления в разных ситуациях «эмоционального стресса» и снижение его воздействия на человека.

Несмотря на то, что на данный момент существует большое количество исследований, посвященных совладающему поведению студентов, педагогов, медицинских работников и т.д., почти не затронута тема совладающего поведения со стрессором в условиях современной системы образования. Углубленный теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме копинг-стратегий и совладающего пове-

дения студентов показал низкий эмпирический уровень её изученности.

Т.Л. Крюкова отмечает, что копинг-поведение запускается ситуативным фактором (определенной ситуацией) в условиях современного образования. В частности, субъектом происходит переоценка уровня стресса, что в свою очередь влияет на выбор стиля (стратегии) преодоления трудной жизненной ситуации студентом [7 с.138].

Как отмечает Л.И. Анцыферова, при столкновении с неблагоприятными жизненными событиями, различными экзистенциальными трудностями, кризисами, с ситуациями, содержащими в себе вызов, явную или мнимую угрозу жизнедеятельности человека от индивида требуется проявление особой активности — «когнитивного оценивания» [1].

В первую очередь человек должен определить для себя, насколько он может контролировать сложившуюся ситуацию и способен ли он ее изменить.

Для преодоления трудных жизненных ситуаций, уменьшения их негативного воздействия на человека, ему необходимо использовать адекватные стратегии совладающего поведения, которые направлены на активное преобразование ситуации или собственного состояния. З.Б. Кучина определила, что значимое влияние на выбор стратегий совладания оказывает не только среда, в которую погружен студент, но и личностный фактор, включающий в себя психологические качества студента на моменте обучения [13]. Так, Н.Е. Водопьянова в своих трудах отмечает четкую корре-

ляционную связь между личностными показателями студента и уровнем переживаемого им стресса на момент обучения. Конвергенция этих факторов определяет форму совладающего поведения [2].

Копинг (совладающего поведения) обеспечивается активизацией потенциальных возможностей личности, которые проявляются в определенных формах (стратегиях) поведения. В психологической науке выделяют два вида стратегий — конструктивные и неконструктивные. Конструктивные стратегии совладания включают в себя самостоятельное достижение цели, обращение к другим за помощью, обдумывание проблемы и поиск путей её разрешения, переоценку ситуации и др. К неконструктивным способам совладания относятся такие механизмы психологической защиты, как избегание, пассивность, агрессивное поведение.

Анализ исследований по проблеме совладающего поведения студентов в период обучения в вузе (ссузе) показал, что студенты часто испытывают негативные эмоциональные состояния. На лекционных и семинарских занятиях нередко отмечается повышенный уровень тревожности при ответе на вопросы преподавателя. Данные особенности поведения студентов позволили определить используемые стратегии совладания со стрессором в условиях современной системы образования.

В стрессовых ситуациях студенты чаще всего используют копинг, ориентированный на решение проблем (отмечен

у студентов с высоким уровнем адаптационных возможностей), и копинг, ориентированный на избегание (дистанцирование) от возникшей трудности (отмечен у студентов с низким уровнем адаптационных возможностей). Отметим также, что преобладающим копингом является избегание или дистанцирование от проблемы.

Студенты, использующие деструктивный копинг при возникновении стрессора, утверждают, что они не виноваты в данной ситуации, мол «так сложились обстоятельства». Отмечается, что стратегии совладания с фокусом на избегание от проблемы конвертируются в стратегию, связанную с поиском социальной поддержки. То есть при решении возникшей трудности студенты прибегают к ее решению через посредников (третьих лиц).

Экспериментальное исследование и личные наблюдения за студентами в период обучения показали также, что для студентов очной формы обучения в условиях современной системы образования характерны такие формы совладающего поведения, как «контроль над стрессовой ситуацией», «самоконтроль», «принятие ответственности», «поиск положительных аспектов», «позитивная самомотивация». Данные формы копинга относятся к положительным, они направлены на снижение негативного воздействия стресса на личность и поддержание психологического благополучия. Эти стратегии совладающего поведения характерны для студентов старших курсов и студентов с высоким уровнем адаптационных возможностей.

Преобладающими формами совладающего поведения у студентов первых-вторых курсов, а также у студентов с низким уровнем адаптационных возможностей чаще всего выступают «антиципирующее избегание» (предвидение возникновения стрессогенных ситуаций и избегание их), «застревание» (субъект стрессовой ситуации мысленно застревает в стрессовой ситуации, она поглощает его, и он не может думать ни о чем, кроме возникшей трудности). По мнению Д. Нормана, данные виды копинга можно отнести к негативным. Они усиливают негативное воздействие стресса на личность студента, снижая уровень психологического благополучия, увеличивая уровень тревожности в период обучения [12].

Меньше всего нами зафиксировано проявление пассивных форм совладающего поведения, а именно: «Беспомощность»; «Жалость к себе»; «Прием препаратов». Также необходимо отметить, что студенты нового набора чаще прибегают к такой форме совладающего поведения, как «Поиск социальной поддержки» — трудности решаются через третье лицо, и чаще всего этим третьим лицом является куратор (классный руководитель).

В период обучения в вузе (ссузе) студенты очной формы обучения (как младшекурсники, так и старшекурсники) чаще других демонстрируют негативные стратегии совладания со стрессогенной ситуацией. Это: «Поиск социальной поддержки», «Дистанцирование», «Застревание», что свидетельствует о том, что в стрессовых ситуациях, определяемых образовательной средой и низким

уровнем адаптационных возможностей студенты «теряются», у них возникают затруднения при реализации потенциальных возможностей и ресурсов контроля над ситуацией или самим собой.

Теоретический анализ проблемы дал возможность определить следующую закономерности в выборе копинг-стратегий:

- студенты старших курсов и студенты с высоким уровнем адаптационных возможностей чаще прибегали к использованию позитивных форм совладающего поведения в период обучения в вузе;
- изменение системы образования, внедрение в нее новых технологий обучения привело к повышению уровня тревожности, неумению контролировать себя в «новых» стрессовых ситуациях в период усвоения образовательной программы.
- у студентов значительно снизился уровень психологической гибкости, что привело к таким последствиям, как неспособность использовать позитивные копинг-стратегии и рационально оценивать ситуации.

Учитывая данные закономерности, нами предложен ряд методических рекомендаций для студентов очной формы обучения по сохранению стрессоустойчивости и использованию конструктивных совладающих стратегий в период обучения в вузе:

- использовать аутогенную тренировку (с ее помощью студент в период обучения в вузе (ссузе) сможет оказывать существенное влияние

- на вегетативные и психические процессы своего организма);
- использовать методы визуальной релаксации;
- осуществлять активное переключение при воздействии стрессогенных факторов на личность студента (представляет собой снятие внутреннего напряжения с помощью перенаправления энергии на достижение социально приемлемых результатов);
- стремиться к «позитивному восприятию мира/оптимистичному настрою» — в период возникновения стрессора студенту необходимо переключится с одного вида деятельности на другой;
- использовать прием «Эмоциональный перенос» (данная методическая рекомендация позволяет обучающемуся отвлечься от неблагоприятных обстоятельств путем отрешенности, а именно — мысленного переноса стрессового состояния, например, на посторонние предметы).

гоприятных обстоятельств путем отрешенности, а именно — мысленного переноса стрессового состояния, например, на посторонние предметы).

Заключение. Важно отметить, что комплексное изучение совладающего поведения в условиях современной системы образования оказывает помощь в управлении психическим состоянием студента, в приобретении новых знаний, умений и навыков. Помогает оно и снижать уровень эмоциональных переживаний, имеющуюся внутреннюю тревогу в условиях цифровизации образовательного пространства. Сохранить стрессоустойчивость, использовать конструктивные совладающие стратегии в период обучения в вузе (ссузе) в условиях современной системы образования позволят изложенные выше методические рекомендации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анциферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. № 1. С. 3-18.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса: моногр. / СПб.: Питер. 2009. 225 с.
3. Жуйкова М.В. К вопросу о необходимости формирования навыков совладающего поведения // Современная психология: актуальные проблемы и тенденции развития: материалы междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: Изд-во «ЭНСКЕ». 2010. С. 37-45.
4. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: моногр. / СПб.: СПбГМУ. 2009. 136 с.
5. Краева К.В. Когнитивная оценка ситуации экзамена (на примере экзаменационного стресса) // Психолого-педагогические проблемы личности и социального взаимодействия. Пенза: Приволжский Дом знаний. 2010. С. 119-121.
6. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: моногр. / Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова студия оперативной полиграфии «Авантитул». 2004. 267 с.

7. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы: сб. науч. статей. М. 2008. С. 138-152.
8. Крюкова Т.Л. Опросник способов совладания // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 57-76.
9. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения / Кострома. КГУ им. Н. А. Некрасова. 2004. 344 с.
10. Моница Г.Б. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости» / СПб.: «Речь». 2009. 250 с.
11. Набиуллина Р.Р. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом (определение, структура, функции, виды, психотерапевтическая коррекция) / Казань. Казанская Государственная Медицинская Академия. 2003. 98 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 5. С. 20-30.
13. Останина Н.В. Теоретические основы формирования копинг-поведения учащихся // Вестник ЧГПУ. 2009. №1. С. 109-120.
14. Трущенко М. Н. Проблема совладающего поведения в психологической литературе // Психологические науки: теория и практика. М. С. 13-16.

REFERENCES

1. Anciferova L.I. Lichnost' v trudnyh zhiznennyh usloviyah: pereosmyslivanie, preobrazovanie situacij i psihologicheskaya zashchita (*Personality in difficult life conditions: rethinking, transformation of situations and psychological defense*) // Psihologicheskij zhurnal. № 1. S. 3-18.
2. Vodop'yanova N.E. Psihodiagnostika stressa (*Psychodiagnosics of stress*): monogr. / SPb.: Piter. 2009. 225 s.
3. Zhujkova M.V. K voprosu o neobhodimosti formirovaniya navykov sovladayushchego povedeniya (*To the question of the necessity of forming skills of coping behavior*) // Sovremennaya psihologiya: aktual'nye problemy i tendencii razvitiya: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk: Izd-vo «ENSKE». 2010. S. 37-45.
4. Isaeva E.R. Koping-povedenie i psihologicheskaya zashchita lichnosti v usloviyah zdorov'ya i bolezni (*Coping behavior and psychological protection of personality in conditions of health and disease*): monogr. / SPb.: SPbGMU. 2009. 136 s.
5. Kraeva K.V. Kognitivnaya ocenka situacii ekzamina (na primere ekzamenacionnogo stressa) (*Cognitive assessment of the exam situation (on the example of exam stress)*) // Psihologo-pedagogicheskie problemy lichnosti i social'nogo vzaimodejstviya. Penza: Privolzhskij Dom znaniy. 2010. S. 119-121.
6. Kryukova T.L. Psihologiya sovladayushchego povedeniya (*Psychology of coping behavior*): monogr. / Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova studiya operativnoj poligrafii «Avantitul». 2004. 267 s.

7. Kryukova T.L. *Chelovek kak sub"ekt sovladayushchego povedeniya (Man as a subject of coping behavior)* // *Sovladayushchee povedenie: Sovremennoe sostoyanie i perspektivy: sb. nauch. statej*. M. 2008. S. 138-152.
8. Kryukova T.L. *Oprosnik sposobov sovladaniya (Questionnaire of ways of coping behavior)* // *Psihologicheskaya diagnostika*. 2005. № 3. S. 57-76.
9. Kryukova T.L. *Psihologiya sovladayushchego povedeniya (Psychology of coping behavior)* / Kostroma. KGU im. N. A. Nekrasova. 2004. 344 s.
10. Monina G.B. *Trening «Resursy stressoustojchivosti» (Training “Resources of Stress Resistance”)* / SPb.: «Rech'». 2009. 250 s.
11. Nabiullina R.R. *Mekhanizmy psihologicheskoy zashchity i sovladaniya so stressom (opredelenie, struktura, funkcii, vidy, psihoterapevticheskaya korrekciya) (Mechanisms of psychological defense and coping with stress (definition, structure, functions, types, psychotherapeutic correction))* / Kazan'. Kazanskaya Gosudarstvennaya Medicinskaya Akademiya. 2003. 98 s.
12. Nartova-Bochaver S.K. «Coping behavior» v sisteme ponyatij psihologii lichnosti (*“Coping behavior” in the system of concepts of personality psychology*) // *Psihologicheskij zhurnal*. 1997. T. 18. № 5. S. 20-30.
13. Ostanina N.V. *Teoreticheskie osnovy formirovaniya koping-povedeniya uchashchihsya (Theoretical bases of formation of students' coping behavior)* // *Vestnik CHGPU*. 2009. №1. S. 109-120.
14. Trushchenko M. N. *Problema sovladayushchego povedeniya v psihologicheskoy literature (The problem of coping behavior in psychological literature)* // *Psihologicheskie nauki: teoriya i praktika*. M. S. 13-16.

РАЗДЕЛ III. ПЕДАГОГИКА И ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 373.5 : 37.025 : 159.9.018

О.Р. БАЛАЯН, В.М. ИВАНОВ, В.С. ХАГАЙ

ЗАДАЧИ И СОДЕРЖАНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА У ШКОЛЬНИКОВ СТАРШИХ КЛАССОВ

АННОТАЦИЯ

В современной социальной ситуации существует необходимость педагогического сопровождения учащихся, которое призвано гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития. Сопровождение образовательного процесса включает в себя индивидуальную работу с каждым учащимся, адаптацию программ под его потребности, а также оказание психологической и педагогической поддержки. В настоящее время старшеклассники сталкиваются с большим количеством учебных нагрузок и профильных предметов. У них формируются образовательные и профессиональные пути. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение для них становится важной задачей при обеспечении успешности учебного процесса и развитии личности. Проведённые нами исследования подтвердили это. Средний балл успеваемости учащихся 11 классов МБОУ школы №50 г. Ставрополя с сопровождением был выше на 1,35 по сравнению с аналогичным классом учащихся без сопровождения. А разработанные мероприятия по улучшению психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса послужат основой для внедрения перспективных методов, которые будут способствовать качественному образованию и успешному будущему учеников.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образовательный процесс; сопровождение; стандарты; поддержка; эффективность; качество образования; психологическая безопасность.

O.R. BALAYAN, V.M. IVANOV, V.S. HAGAI

TASKS AND CONTENT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

In the modern social situation, there is a need for pedagogical support for students, which is designed to guarantee the right to quality education for every child, taking into account his individual educational needs and development potential. The support of the educational process includes individual work with each student, the adaptation of programs to his needs, as well as the provision of psychological and pedagogical support. Currently, high school students are faced with a large number of academic loads and specialized subjects. They are forming educational and professional paths. Therefore, psychological and pedagogical support for them becomes an important task in ensuring the success of the educational process and personal development. Our research has confirmed this. The average grade point of students in grades 11 of MBOU school No. 50 Stavropol with an escort was 1.35 higher compared to the same class of unaccompanied students. And the developed measures to improve the psychological and pedagogical support of the educational process will serve as the basis for the introduction of promising methods that will contribute to high-quality education and the successful future of students.

KEYWORDS:

educational process; support; standards; support; efficiency; quality of education; psychological safety.

Введение. В условиях действия Федеральных государственных образовательных стандартов образовательные учреждения ставят задачу по реализации прав ребенка на полноценное и свободное развитие с обеспечением качественного обучения для всех учеников, включая и тех, у кого есть особенности в развитии. Само понятие качества образования в общественном сознании сегодня тесно связано с такими категориями, как здоровье, благополучие, защищенность, самореализация, уважение. И поэтому педагогическая помощь

представляет собой ответ науки и практики на требования общества оказывать поддержку любому ребенку, в том числе, оказавшемуся в ситуации, создающей угрозу его развитию и здоровью [3].

В современной социальной ситуации констатируется необходимость педагогического сопровождения учащихся, призванного гарантировать право на качественное образование каждому ребенку, с учетом его индивидуальных образовательных запросов и потенциала развития [2]. Под сопровождением образовательного процесса будем понимать комплекс

мер и методов, направленных на эффективную поддержку и помощь учащимся в освоении образовательных программ. Оно включает индивидуальную работу с каждым учащимся, адаптацию программы под его потребности, а также оказание психологической и педагогической поддержки [9].

Особенно это актуально для учащихся старших классов, сталкивающихся с большим количеством учебных нагрузок, с новыми сложными профильными предметами [4; 10]. У них в этот период формируются индивидуальные образовательные и профессиональные пути, так как учащиеся готовятся к серьёзному этапу своей жизни — поступлению в вузы и выбору профессиональной деятельности [7; 8]. В данном контексте эффективность психолого-педагогического сопровождения становится значимым фактором для обеспечения успешности учебного процесса и развития личности [11; 12].

Результаты исследований. Принято считать, что психолого-педагогическое сопровождение в старших классах выполняет следующие функции:

- помощь учащимся в адаптации к учебному процессу;
- идентификация и поддержка учеников с особыми образовательными потребностями;
- психологическая поддержка в период стрессов и выбора будущей карьеры и другие.

Исходя из этого, нами в ходе проведенных исследований в рамках изучения учащимися курса ОБЖ в 11 классах шко-

лы №50 г. Ставрополя были в комплексе применены следующие виды сопровождения образовательного процесса.

Психологическое сопровождение было направлено на поддержку эмоционального и социального благополучия учащихся. Оно выполнялось в виде индивидуальных консультаций, тренингов по развитию эмоционального интеллекта, которые помогали ученикам в решении сложных ситуаций. Оказывалась поддержка детям — инвалидам и учащимся с другими специфическими образовательными потребностями. Также разрабатывались индивидуальные образовательные планы, применялись специализированные методики обучения [1; 5].

Параметрами достижения психологической безопасности явились:

- успешная адаптация к образовательной среде;
- умение эффективно общаться с товарищами и преподавателями;
- выработка собственной позиции;
- позитивное отношение к жизни;
- высокий уровень удовлетворённости собой.

Социальное сопровождение было посвящено решению социальных проблем, которые могли повлиять на успех обучения. Сюда входило сотрудничество с учениками и их семьями для предоставления необходимой поддержки в случае финансовых трудностей, конфликтов в семье или других сложных ситуаций. Проводились занятия и тренинги по развитию социальных навыков и созданию безопасного образовательного пространства.

Технологическое сопровождение акцентировалось на использовании современных образовательных технологий для улучшения обучения и поддержки учащихся. Оно включало применение специального программного обеспечения, онлайн-ресурсов, интерактивных платформ, предполагало обучение учащихся навыкам цифровой грамотности. Такие инновации способствовали более гибкому и персонализированному обучению, что особенно важно в условиях подготовки учеников к выбору будущей профессии.

Логопедическое сопровождение было ориентировано на поддержку учащихся с проблемами в развитии речи и языка. Ученикам помогали преодолевать трудности в произношении, грамматике, чтении и письме. В старших классах оно было важным компонентом сопровождения, так как навыки коммуникации становились все более важными в учебном и профессиональном контексте [6].

Тьюторское сопровождение представляло собой индивидуальное или груп-

повое обучение, направленное на поддержку учащихся в учебном процессе. Тьюторы оказывали помощь в объяснении трудных материалов, развитии учебных стратегий и повышении мотивации к обучению.

Медицинское сопровождение представляло поддержку учащимся с заболеваниями, хроническими состояниями или ограничениями в физической активности. Оно осуществлялось в координации с медицинскими специалистами, помогавшими разрабатывать индивидуальные планы обучения и создавать условия для комфортного обучения в школьной среде.

Ключевыми показателями эффективности психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса выступили оценки успеваемости учащихся. Они же позволили выделить и аспекты, которые нуждались в улучшении.

Эффективность проведенной работы представлена в таблицах №1 и №2 сравнительными данными успеваемости учеников 11 класса «А» (с сопровождением) и 11 класса «Б» (без сопровождения).

ТАБЛИЦА 1

УСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕНИКОВ 11 КЛАССА «А» (С СОПРОВОЖДЕНИЕМ)

№	Имя ученика	Оценка
1	Анна	5.0
2	Мария	4.8
3	Алексей	4.5
4	Дмитрий	4.2
5	Екатерина	4.7

6	Владимир	4.4
7	Наталья	4.9
8	Андрей	4.6
9	София	4.2
10	Иван	4.8
11	Елена	4.7
12	Павел	4.5
13	Анастасия	4.9
14	Роман	4.3
15	Оксана	4.6
16	Денис	4.2
17	Ксения	4.7
18	Валентин	4.5
19	Ирина	4.2
20	Валерия	4.8
Средний балл по классу		4.56

ТАБЛИЦА 2

УСПЕВАЕМОСТЬ УЧЕНИКОВ 11 КЛАССА «Б» (БЕЗ СОПРОВОЖДЕНИЯ)

№	Имя ученика	Оценка
1	Сергей	3.2
2	Ольга	3.0
3	Дмитрий	2.8
4	Андрей	3.5
5	Наталья	3.0
6	Максим	2.7
7	Виктория	3,8
8	Александр	3.1
9	Татьяна	2.9
10	Артем	3.3
11	Кристина	2.8

12	Валентина	3.2
13	Георгий	3.6
14	Алиса	3.1
15	Станислав	3.5
16	Анастасия	2.9
17	Руслан	3.3
18	Ева	3.7
19	Михаил	3.2
20	Юлия	3.6
Средний балл по классу		3.21

Как видно из таблицы, все ученики 11 класса «А» (с сопровождением) получили более высокие баллы по успеваемости (средний балл по классу 4.56) по сравнению с учениками 11 класса «Б» (без сопровождения) (средний балл по классу 3.21). Представляется, что успех учащихся 11 класса «А» был обусловлен именно разнообразными видами их поддержки в образовательном процессе. Как показали индивидуальные беседы с учащимися, поддержка способствовала не только улучшению их успеваемости, но и формированию навыков, необходимых для преодоления вызовов современной социальной действительности.

Заключение. Таким образом, итоги эксперимента по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в рамках изучения дисциплины ОБЖ у школьников старших классов в школе №50 г. Ставрополя свидетельствует о его эффективности. Средний балл успеваемости учащихся с сопровождением оказался выше на 1,35 по сравнению с классом учащихся без сопровождения, что является

примером того, как сопровождение образовательного процесса в старших классах способствует повышению успеваемости.

По результатам исследований были разработаны мероприятия по комплексному улучшению психолого-педагогического сопровождения учащихся старших классах. К ним относятся:

- профессиональное развитие педагогов и специалистов через обеспечения их необходимыми знаниями и навыками, что позволяет повысить эффективность программ сопровождения;
- развитие и использование инновационных методик, таких как искусственный интеллект и персонализированное обучение, делающих сопровождение более эффективным и доступным;
- внедрение дополнительных программ технологической поддержки и тематических курсов;
- организация тьюторской сети для предоставления дополнительной помощи учащимся в учебе;

- укрепление медицинской поддержки для обеспечения физического здоровья учеников;
- укрепление психологической поддержки учащихся для эффективного решения эмоциональных и социальных проблем и другие.

Данные мероприятия могут стать основой для внедрения перспективных методов работы в образовательных организациях,

что будет способствовать качественному образованию.

В целом комплексное сопровождение образовательного процесса у учащихся старших классов играет ключевую роль в обеспечении их успешной учебной деятельности и социальном развитии. Оно способствует не только повышению уровня образования, но и развитию мотивации, самостоятельности, умения учиться.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова Е.А. Педагогическое сопровождение самоопределения старших школьников. Москва. ЭКСМО. 2015. 28 с.
2. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников. Нижний Новгород. ЛитРес. 2017. 89 с.
3. Битянов М.Р. Работа с ребенком в образовательной среде: решение задач и проблем развития. Воронеж. Дрофа. 2013. 120 с.
4. Волков Б.С. Акцентуации характера школьников и учителей. Киров. Лабиринт. 2014. 208 с.
5. Волынкин Н.И. Педагогика в схемах и таблицах. Москва. Русское слово 2018. 123 с.
6. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва. РосМэн. 2018. 200 с.
7. Дивненко О.В. Основы педагогики и психологии. Владимир. Вита-Нова. 2014. 100 с.
8. Зак А.З. Развитие и диагностика мышления подростков и старшеклассников. Брюссель. 2016. 123 с.
9. Лавыгина Н.Е. Методы эффективного педагогического сопровождения образовательного процесса // Молодой ученый, 2018. № 22 (208). С. 334-336.
10. Минина К. В. Основные направления организации психолого-педагогического сопровождения старшеклассников в образовательных организациях // Вестник науки, 2019. Т. 4. № 5 (14). С. 332-336.
11. Фортова Л.К., Сатарова М.И. Условия эффективности педагогического сопровождения формирования познавательной компетентности старшеклассников в процессе обучения // Инновационные научные исследования, 2021. № 3-2(5). С. 138-143.
12. Чернова Е.Н., Нижебецкая С.И., Шаповалова В.А. Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся всех ступеней в учебно-воспитательном процессе // Тенденции развития образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Изд. дом «Среда», 2023. С. 145-150.

REFERENCES

1. Alexandrova E.A. Pedagogicheskoe soprovozhdenie samoopredeleniya starshih shkol'nikov (*Pedagogical support of self-determination of senior schoolchildren*). Moskva. EKSMO. 2015. 28 s.
2. Alexandrovskaya E.M. Psihologicheskoe soprovozhdenie shkol'nikov (*Psychological support of schoolchildren*). Nizhnij Novgorod. LitRes. 2017. 89 s.
3. Bityanov M.R. Rabota s rebenkom v obrazovatel'noj srede: reshenie zadach i problem razvitiya (*Working with a child in an educational environment: solving problems and problems of development*). Voronezh. Drofa. 2013. 120 s.
4. Volkov B.S. Akcentuacii haraktera shkol'nikov i uchitelej (*Accentuations of the character of schoolchildren and teachers*). Kirov. Labirint. 2014. 208 s.
5. Volynkin N.I. Pedagogika v skhemah i tablicah (*Pedagogy in diagrams and tables*). Moskva. Russkoe slovo 2018. 123 s.
6. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya (*Problems of developmental learning*). Moskva. RosMen. 2018. 200 s.
7. Divnenko O.V. Osnovy pedagogiki i psihologii (*Fundamentals of pedagogy and psychology*). Vladimir, Vita-Nova, 2014. 100 s.
8. Zak A.Z. Razvitie i diagnostika myshleniya podrostkov i starsheklassnikov (*Development and diagnostics of thinking of adolescents and high school students*). Bryussel'. 2016. 123 s.
9. Lavygina N.E. Metody effektivnogo pedagogicheskogo soprovozhdeniya obrazovatel'nogo processa (*Methods of effective pedagogical support of the educational process*) // Molodoj uchenyj, 2018. № 22 (208). S. 334-336.
10. Minina K.V. Osnovnye napravleniya organizacii psihologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya starsheklassnikov v obrazovatel'nyh organizacijah (*The main directions of the organization of psychological and pedagogical support for high school students in educational organizations*) // Vestnik nauki, 2019. T. 4. № 5(14). S. 332-336.
11. Fortova L.K., Satarova M.I. Usloviya effektivnosti pedagogicheskogo soprovozhdeniya formirovaniya poznavatel'noj kompetentnosti starsheklassnikov v processe obucheniya (*Conditions for the effectiveness of pedagogical support for the formation of cognitive competence of high school students in the learning process*) // Innovacionnye nauchnye issledovaniya, 2021. № 3-2(5). S. 138-143.
12. Chernova E.N., Nizhebeckaya S.I., Shapovalova V.A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obuchayushchihsya vsekh stupenej v uchebno-vospitatel'nom processe (*Psychological and pedagogical support for students of all levels in the educational process*) // Tendencii razvitiya obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. Cheboksary: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izd. dom «Sreda», 2023. S. 145-150.

УДК 371.3 : 37.02

С.В. БОБРЫШОВ

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИДЕИ К.Д. УШИНСКОГО В АСПЕКТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ДИНАМИКИ

АННОТАЦИЯ

В статье обозначена значимость для педагогики разработанных К.Д. Ушинским ключевых идей, составивших научное обоснование дидактических основ развивающего обучения, что позволило придать школьной дидактике выраженный системный характер и поставить её на психологическую основу. Показано, что эти идеи (доступности, посильности и своевременности обучения, научности процесса обучения, его наглядности, системности и последовательности, основательности и прочности усвоения знаний, обеспечения единства обучения и воспитания, а также связи с жизнью, достижения сознательности, активности и самостоятельности обучающихся, ориентации на народность в формировании его содержания), определяемые в педагогике как дидактические принципы, и сегодня составляют базовый каркас теории обучения. Раскрывается наполнение и акценты этих идей. Отмечается, что при всей своей бесспорности некоторые из положений дидактической концепции К.Д. Ушинского вследствие переживаемых сегодня обществом и школой социокультурных деформаций всё чаще предаются забвению: искажается понимание целевых посылов обучения, обучение перестает быть воспитывающим и обеспечивающим образованность, утрачивается должное внимание к реализации психологических механизмов развития обучающихся и т.д.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

дидактика, обучение и воспитание, дидактические принципы, цель обучения, условия обучения, смыслы обучения, процесс познания, память, воля, развитие ребенка, личность учителя, учебная деятельность.

S.V. BOBRYSHOV

K.D. USHINSKY 'S DIDACTIC IDEAS IN THE ASPECT OF SOCIO-CULTURAL DYNAMICS

ABSTRACT

The article highlights the importance for pedagogy of the key ideas developed by K.D. Ushinsky, which formed the scientific basis of the didactic foundations of developmental learning, which made it possible to give school didactics a pronounced systemic character and put it on a

psychological basis. It is shown that these ideas (accessibility, feasibility and timeliness of learning, the scientific nature of the learning process, its clarity, consistency and consistency, thoroughness and strength of knowledge acquisition, ensuring the unity of learning and education, as well as connection with life, achieving consciousness, activity and independence of students, orientation towards nationality in the formation of its content), determined by in pedagogy as didactic principles, and today they form the basic framework of the theory of learning. The content and accents of these ideas are revealed. It is noted that for all its indisputability, some of the provisions of K.D. Ushinsky's didactic concept are increasingly being forgotten due to the sociocultural deformations experienced by society and school today: the understanding of the target messages of learning is distorted, learning ceases to be educative and providing education, due attention to the implementation of psychological mechanisms of student development is lost, etc.

KEYWORDS:

didactics, teaching and upbringing, didactic principles, the purpose of learning, learning conditions, the meanings of learning, the process of cognition, memory, will, child development, the personality of the teacher, educational activity.

Введение. К.Д. Ушинскому в истории развития нашей отечественной педагогики, да и в целом цивилизационного развития страны, принадлежит огромная роль. Он, во-первых, заложил основы дидактической концепции развивающего обучения; во-вторых, поставил отечественную дидактику на психологическую платформу, дал ей надежную научно-теоретическую основу; в-третьих, «сделал образование сферой общественной инициативы», а педагогическую деятельность гражданским поприщем» [6, С. 108]. При этом заметим, что, оценивая ценность педагогических идей, следует исходить не только из того, насколько они актуальны для педагогической науки, насколько системны, обладают новизной и обоснованностью, но и насколько важна их практическая ценность для педагогики [7]. Всё это для идей К.Д. Ушинского характерно безусловно и бесспорно.

Специалисты единодушны, что К.Д. Ушинский в своей дидактической концепции детально разработал ключевые вопросы, касающиеся целеполагания, организации, наполнения содержанием, деятельностного, факторного и технологического обеспечения, а также контроля образовательного процесса [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 14]. При этом именно *образовательного*, т.е. процесса, в котором на системной основе в единой связке и во взаимообуславливании выступают процессы обучения и воспитания. И что принципиально, К.Д. Ушинский всесторонне обосновал ценностные основы обучения и воспитания как социокультурных процессов, а значит, имеющих примерно одинаковый независимо от географических условий набор свойств и закономерностей, детерминирующих развитие человека и в целом общества.

Представляется, что в основе дидактических идей К.Д. Ушинского ответы на вопросы:

- Какова цель обучения, т.е. каков должен быть итоговый результат и достигаемые эффекты?
- Что значит учить и учиться, т.е. что и с какой целью в деятельностном плане осуществляет учитель и что происходит с обучающимся в процессе обучения, какова природа этой деятельности в отдельных её сегментах?
- Каковы должны быть специально создаваемые условия обучения, т.е. какова совокупность педагогических (дидактических) принципов, которые следует соблюдать в обеспечение успешности обучения?

Рассмотрению этих вопросов и посвящена данная статья.

Результаты исследования. Цели и задачи обучения К.Д. Ушинский определял прежде всего в контексте *развития личности и управления учителем этим развитием*. И акценты в таком понимании цели обучения заключаются не в том, чтобы внести в головы детей известное (требуемое программой) количество определенных знаний, которые они потом с большой степенью вероятности позабудут в основной своей массе, не в том, чтобы сообщить им технический навык чтения и письма, которым они могут и не воспользоваться, а в том, чтобы развить ум («ум — не что иное, как хорошо организованная система знаний») и способности детей, «раскрыть в них разумный взгляд на окружающую

их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности» [10, С. 95].

Что надо для этого? Какие задачи должен решить педагог? В ключевом послыле — это создать условия для постоянно включающей, поддерживающей разнообразной деятельности ребенка на уроке. В такой постановке вопроса К.Д. Ушинский исходил из *основного закона детской природы* — «*дитя требует деятельности беспрестанно и утомляется не деятельностью, а ее однообразием и односторонностью. <...> чем моложе возраст, тем более требует он разнообразия деятельности»* [10, С. 147]. Эти условия нашли свое полное воплощение в сформулированных К.Д. Ушинским дидактических идеях.

Практически все ключевые дидактические идеи К.Д. Ушинского в сегодняшних учебных книгах по педагогике представлены в виде хорошо нам знакомых дидактических принципов. Рассмотрим их базовые смысловые постулаты, иллюстрируя замечаниями из работ К.Д. Ушинского.

— **Доступность, посильность и своевременность начала** обучения (природосообразность): обучение способно выполнить образовательные задачи лишь в том случае, если оно будет, соответствовать природе ребенка и особенностям его психофизического развития, содержание обучения должно быть адаптировано с учетом умственных и физических возможностей учащихся, достигнутого ими уровня знаний и умений, развития. Вме-

сте с тем изучаемый материал не должен быть подобием легкой непринужденной прогулки, он должен требовать от детей определенных усилий для его усвоения. Должно проследиваться как отсутствие чрезмерной напряженности, так и чрезмерной легкости учения. А это, мы помним, один из ключевых тезисов, раскрывающих основы развивающего обучения. Т.е. *«преподавание всякого предмета должно непременно идти таким путем, чтобы на долю воспитанника оставалось ровно столько труда, сколько могут одолеть его молодые силы. <...> наставник должен только помогать воспитаннику бороться с трудностями постижения того или другого предмета: не учить, а только помогать учиться»* [9, С. 357-358].

Опираясь на психологические исследования К.Д. Ушинский считал важным и своевременность начала обучения. По его мнению, преждевременное обучение, так же, как и запаздывание в обучении, имеет свои дурные стороны. Оно, сталкиваясь с недостаточно сформированной психикой и познавательными процессами, с несформированными навыками к осуществлению произвольной деятельности и удержания внимания переутомляет мозг детей, вселяет в них неуверенность в свои силы, отбивает охоту к учению; запаздывание же в обучении обуславливает отставание в развитии детей, угнетение когнитивных способностей, приобретение детьми таких привычек и склонностей, с которыми потом учителям приходится напряженно бороться.

— **Научность** содержания обучения: предполагает соответствие содержания образования уровню развития современной для школы науки и техники, опыту, накопленному мировой цивилизацией. Принцип научности требует, чтобы содержание образования, реализуемое как на уроке, так и во внеучебных компонентах образовательного процесса, предусматривало ознакомление обучаемых с утвердившимися в науке теориями, концепциями и гипотезами в рамках тех или иных конкретных отраслей человеческого знания, подчеркивая значимость их как для современных достижений человечества, так и в плане перспектив развития науки и производства.

Но при этом К.Д. Ушинский особо обращал внимание учителей на то, что собственно научное и педагогическое изложение науки, это *«две вещи разные»*, предполагающие разную логику подачи соответствующего материала, разные акценты на тех или иных его компонентах, отличный объем тезаурусного аппарата, разные смысловые послы на связь с другими отраслями знаний: *«Не науки должны схоластически укладываться в голову ученика, а знания и идеи, сообщаемые какими бы то ни было науками, должны органически строиться в светлый и, по возможности, обширный взгляд на мир и его жизнь»* [10, С. 178].

Соответственно задача педагога — свести принципиально важные исходные и выводные умозаключения науки (истории, биологии, физики, географии и т.д.) в единую систему идей, жизненно понятных и воспроизводимых в различных

контекстах жизненного знания об окружающем мире.

— **Воспитывающая основа** обучения (единство обучения и воспитания): если придерживаться положения, что развитие, формирование и воспитание личности осуществляется как единый процесс через обучение (на уроке, при выполнении домашних заданий и т.д.), то и само обучение в этом случае неизбежно должно быть развивающим и воспитывающим.

Ключевым средством организации обучения, обеспечивающим единство воспитания и обучения, К.Д. Ушинский считал грамотную организацию урока по каждой учебной дисциплине. При этом ученый подчеркивал, что каждый предмет в отдельности и все предметы как целостность, независимо от их научно-дисциплинарной привязки, должны в обязательном порядке решать воспитательные задачи: *«При распределении предметов преподавания в общеобразовательных заведениях должно иметь в виду не науки в их отдельности, а душу учащегося в ее целостности и ее органическое, постепенное и всестороннее развитие»* [10, С. 178]. Тем самым урок становился важнейшим развивающим и воспитывающим элементом классно-урочной системы. Основой этой системы, с точки зрения ученого, являются: класс с постоянным составом учащихся, твердое расписание учебных занятий, а также сочетание фронтальных форм обучения с индивидуальными при ведущей роли учителя в процессе урока. Тем самым К.Д. Ушинский развил классический подход

к уроку, определив его организационное строение, подчиненное достижению конкретной цели, и установив его отдельные виды для решения конкретных дидактических задач и воплощения целевых ориентиров (урок объяснения нового материала, урок закрепления знаний, урок проверки знаний учащихся). В целом же, каждый урок должен быть творческой, но четкой и строгой реализацией всех основных дидактических принципов на основе творческого отношения к педагогическому процессу. Внешние же приемы, дополнительные средства, к которым по тем или иным соображениям прибегает учитель, не определяют сами по себе качества урока, не имеют принципиального и решающего значения. В какую бы внешнюю форму ни выливался урок, его качество определяется прежде всего тем, насколько соблюдены в нем основные дидактические требования.

— **Системность и последовательность**: целостно организованное образование есть не разрозненные знания, взятые из тех или иных наук и преподаваемые в рамках следующих один за другим уроков по соответствующим учебным предметам, а система взаимосвязанных знаний о природе, обществе, человеке, о его субстанциональной природе, душевных переживаниях и духовной жизни. Задача учителя добиться того, чтобы предлагаемые детям к овладению знания и умения представляли собой определенную систему, а их формирование осуществлялось в такой последовательности, чтобы изучаемый элемент учебного материала был логически свя-

зан с другими его элементами: *«Голова, наполненная отрывочными, бессвязными знаниями, похожа на кладовую, в которой все в беспорядке, и где сам хозяин ничего не отыщет; голова, где только система без знания, похожа на лавку, в которой на всех ящиках есть надписи, а в ящиках пусто»* [11, С. 353].

— **Наглядность** (оптимальное сочетание наглядных, словесных и практических методов) обучения: в своем «Родном слово» К.Д. Ушинский замечает: *«Что такое наглядное обучение? Да это такое ученье, которое строится не на отвлеченных представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребенком. Детская природа ясно требует наглядности. Учите ребенка каким-нибудь пяти неизвестным ему словам, и он будет долго и напрасно мучиться над ними; но свяжите с картинками двадцать таких слов и — ребенок усвоит их налету»*. [12, С. 267]. Опора на окружающую ребенка реальность, на её предметное и событийное наполнение, намного предпочтительней, чем длительные объяснения учителя этой самой реальности: *«Предмет, который ... яркими чертами врезался в его память, ... сам задает вопросы ребенку, поправляет его ответы, приводит их в систему, и ребенок мыслит, говорит и пишет самостоятельно, а не ловит фразы из уст учителя или со страниц книги»* [11, С. 335].

Вслед за Я.А. Коменским К.Д. Ушинский провозглашал, что подлинного успеха в обучении можно достигнуть лишь при задействовании возможно

большого числа органов чувств для непосредственного восприятия детьми конкретных образов изучаемых объектов, процессов и действий: *«Педагог, желающий что-нибудь прочно запечатлеть в детской памяти, должен позаботиться о том, чтобы как можно больше органов чувств — глаз, ухо, голос, чувство мускульных движений и даже, если возможно, обоняние и вкус, приняли участие в акте запоминания»* [13, С. 251]. Конечно, по звучанию этот принцип не являлся тогда «ноу хау» для педагогики. Заслуга К.Д. Ушинского в том, что он получил не натурфилософское, а подлинно научное обоснование с раскрытием психологических механизмов и закономерностей действия. Обучение, выстраиваемое на основе сочетания чувственной и абстрактной деятельности, позволяет обучающимся более легко и ясно переводить ощущения в представления и далее в понятия, из понятий составлять суждения, облекаемые в знания по той или иной отрасли знания: *«душа ... в рассудочном процессе только сличает, различает, сравнивает и выражает результат своих сравнений в новых сочетаниях — впечатлений в представления, представлений в понятия, понятий тесных в понятия более обширные и понятий обширных в целые системы понятий, выражающихся в форме наук»* [13, С. 670].

Однако, отмечал К.Д. Ушинский, развивая подход о «Золотом правиле дидактики», предложенном ещё Я.А. Коменским, наглядность не самоцель. При наглядном обучении знакомство с самим

предметом служит развитию мышления, и в этом плане играет вспомогательную роль: «... *главную же цель наглядного обучения составляет упражнение наблюдательности, логичности и умение верно выразить в словах свои наблюдения и логические из них выводы*» [11, С. 336].

— **Сознательность, активность и самостоятельность** обучающихся: познавательная активность обучающихся на основе самостоятельности в сочетании с развивающим влиянием осознанно усвоенных знаний дает наилучшие результаты. Организованное на основе психолого-педагогических закономерностей обучение востребует труд учителя и учеников таким образом, чтобы «*дети, по возможности, трудились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным трудом и давал для него материал*» [12, С. 256].

Но такой стиль и формат обучения не возникает вдруг и сразу. В начале обучения учителю необходимо буквально заставлять учащихся работать на уроке и во внеурочное время под своим жестким руководством, и только когда они постепенно овладеют умениями и приучатся работать самостоятельно, он может поручать им выполнение отдельных учебных работ самостоятельно. В процессе такого обучения от учащихся требуется активное овладение знаниями и умениями на основе их осмысления, творческой переработки и применения в процессе ведомой и самостоятельной работы на основе сотрудничества с учителем в осознанном достижении целей обучения. И чем даль-

ше будет разворачиваться процесс обучения на данной основе, тем большую свободу самостоятельности будут получать учащиеся: «*следует передать ученику не только те или другие познания, но и развить в нем желание и способность самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания*» [9, С. 500].

Данный дидактический постулат в условиях работы сегодняшней школы имеет архиважное значение. Ведь вот что значит *приобретать* новые познания? Это значит, изучая что-то, узнавать и распознавать новое, знать это новое на смысловом уровне и выстраивать свою деятельность с опорой на знание нового! А вот с этим сегодня беда, особенно в части знать новое. Знать — это значит, как минимум, помнить вот это новое, но не как что-то, содержащееся в каком-то из слоев памяти (по очередности поступления в неё), а встроенное в систему уже ранее имевшихся знаний и представлений, владеть им в оперативном порядке, т.е. когда это требуется — «здесь и сейчас», без ориентации на компьютер или какой-то гаджет, подключенный к интернету.

И ещё раз отметим, что в период информационной и технологической революции, влекущей относительно быстрое устаревание знаний, задача развития у обучающихся желания и способности самостоятельно, без учителя, приобретать новые познания является как никогда актуальной, ибо «*обладая такой умственной силой, извлекающей отовсюду полезную пищу, человек будет учиться всю жизнь, что, конечно, и составляет*

одну из главнейших задач всякого школьного учения» [9, С. 500].

— **Основательность и прочность усвоения знаний:** результат обучения следует считать достигнутым только в случае, если учебная информация не просто «прослушана» и «прочитана», а именно усвоена, т.е. переработана при помощи операций мышления, запечатлена в смысловых образах, соотнесена и согласована с прежде изученной информацией по предмету, зафиксирована в кратковременной и долговременной памяти, нашла четкое место в системе общего мировоззрения. Другими словами — стала знанием. И только тогда это знание может характеризоваться основательностью, стабильностью, прочностью с потенцией на произвольное использование в случаях, когда оно востребовано. С целью практического воплощения в жизнь данного принципа К.Д. Ушинским были детально разработаны соответствующие методики изучения учебного материала: методика повторения материала; методика формирования у обучающихся общих представлений и понятий на основе наглядных представлений; методика одновременного развития мышления и речи у детей [8].

— **Связь обучения с жизнью:** образование должно быть тесно связано с жизнью, исходить из неё, объяснять её, готовить к ней, вводить в неё. Сегодня это педагогический постулат является естественным общепринятым утверждением. А во времена К.Д. Ушинского — полем дискуссий. Классическое образование, господствовавшее в то время, по утверж-

дению К.Д. Ушинского, не могло ввести человека в современную жизнь: «... преимущественное изучение того, что завещал нам классический мир, никак не может одно ввести человека в современную жизнь Европы, <...> изучение древних классических писателей не сделает человека человеком, как мы его теперь понимаем, и никак не сможет способствовать тому соединению науки и жизни, которое, конечно, признает необходимым каждый, кто желает истинного прогресса» [10, С. 38-39]. Напротив, отмечал ученый, есть все основания думать, что преимущественное и довлеющее изучение классической древности, основанной на историческом предании, от которого не могла оторваться школа Западной Европы, более всего мешает действительному соединению науки и жизни.

— **Народность:** система воспитания детей в каждой стране связана с условиями исторического развития народа, с его нуждами и потребностями: «воспитательные идеи каждого народа проникнуты национальностью более, чем что-либо другое, проникнуты до того, что невозможно и подумать перенести их на чуждую почву, <...> при переносе этих идей к нам, мы переносим только их мертвую форму, их безжизненный труп, а не их живое и оживляющее содержание» [10, С. 32-33]. Только образование, построенное в соответствии с чаяниями и потребностями собственного народа, развивает в детях ценные для общества психологические черты и моральные качества: твёрдость воли и характера, на-

циональную гордость, патриотизм, любовь к труду, готовность к борьбе за дело родины, народа, за его счастье, за его благополучие и прогресс.

Исследователи творчества К.Д. Ушинского отмечают, что идея народности у него, будучи тесно связанной с наукой и религией (христианской идеей), определяет три стороны образовательного процесса: *общественно-демократическую* — в качестве цели имеет обеспечение приобщения учащихся к достижениям научно-технического прогресса, удовлетворяя тем самым запросы общества вне связи с политическими интересами. Основная идея здесь заключается в том, что детей следует учить не для того, чтобы собственно учить, а для того, чтобы сообщать знания, обладая которыми, они могут быть полезным себе и своему обществу; *национально-самобытную*, ориентирующую на освоение народных идеалов и традиций через родной язык, словесность, народную культуру, самобытный труд, что помогает решать задачу целостного развития личности; *религиозно-нравственную*, служащую духовному возвышению человека через приобщение к заветам и традициям христианства [3, С. 7-8].

Принцип народности в рамках дидактической системы находит своё отражение в первую очередь в отборе содержания учебного материала и форме его подачи. Соответственно отечественная педагогическая наука и практика должны быть построены с учетом национальных особенностей русского народа. Основой народности К.Д. Ушин-

ский считал родной язык как продукт многовековой духовной жизни народа, его «первый наставник»: *«Вводя дитя в народный язык, мы вводим его в мир народной мысли, народного чувства, народной жизни, в область народного духа. <...> Только усвоив мысль и чувство, создавшие формы языка, дитя действительно овладевает этой формой и в этой форме получает ключ к сокровищнице народного духа»* [11, С. 344]. Родное слово К.Д. Ушинским называлось некоей духовной одеждой, в которую должно облечься все знание, чтобы превратиться в собственность человеческого сознания. Поэтому неудивительно особое внимание К.Д. Ушинского к обучению русскому языку, который призван являться центральным предметом, и уже вокруг него должны группироваться все остальные, изучающиеся в народной школе: *«преподавание отечественного языка в первоначальном обучении составляет предмет главный, центральный, входящий во все другие предметы и собирающий в себе их результаты»* [12, С. 264]. Соответственно и «наставник отечественного языка» выступает как «руководитель всего первоначального ученья». В раскрытие данного положения К.Д. Ушинским созданы учебные книги «Детский мир и хрестоматия» (1861 г.) и «Родное слово» (1864 г.), в которые были включены материалы по природоведению, географии и истории страны. Разработанная К.Д. Ушинским методика начального обучения грамоте лежит в основе и современной практики начальной школы.

Но вот в связи со сказанным зададимся вопросом: насколько должное внимание сегодня уделяется обучению родному языку как продукту многовековой духовной жизни, насколько сохраняется в содержании других учебных предметов богатство его ценностно-смысловых значений и построений. И ответ, скорее всего, будет не вполне соответствующим психолого-педагогическим установкам К.Д. Ушинского. Как, впрочем, и по другим вышеизложенным дидактическим позициям.

Заключение. Таким образом видно, что основные дидактические идеи К.Д. Ушинского, отражающие его педагогическое учение, по-прежнему отличаются глубокой психолого-педагогической проработанностью, в полной основе сохраняют свою теоретическую и практическую жизненность. Дидактика К.Д. Ушинского в целом является стройной теорией организации учителем продуктивной познавательной деятельности детей, в которой первостепенное внимание уделяется развитию осмысленности процесса обучения, трудолюбия, интереса к наукам и умственному

труду, возбуждению творческой активности и самостоятельности детей в процессе учения.

Ключевые условия преподавания и учения — своевременность начала; системность и постепенность; доступность и органичность; постоянство воздействия на учеников; основательность и ясность усвоения; научность изучаемого материала и его наглядность; отсутствие чрезмерной напряженности и чрезмерной легкости учения; положительное нравственное влияние и жизненная полезность усваиваемых знаний; сознательность и самодеятельность учащихся, установка педагога на то, чтоб «учить учиться» и помочь воспитаннику найти своё место в жизни — продолжают оставаться научно обоснованными и актуальными для постановки образовательного процесса в современной школе.

Содержание идей К.Д. Ушинского как по поводу воспитания, так и обучения человека должно быть непреложным предметом углубленного изучения всеми специалистами, имеющими отношение к современной образовательной системе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахмонов Р.И. О некоторых вопросах определения сущности, содержания и предназначения дидактических принципов // Вестник ТГУПБП. 2014. №4. С. 285-291.
2. Видякова З.В. К.Д. Ушинский об образовании учащихся начальной школы // Наука Красноярья. 2014. №1 (12). С. 130-153.
3. Гвоздецкий М.Ю. Тенденции развития идеи К.Д. Ушинского о народности воспитания в отечественном образовании на рубеже XX-XXI вв // Ярославский педагогический вестник. 2011. №1. С. 7-11.

4. Глебова М.В. Дидактические взгляды К.Д. Ушинского на постановку и решение проблемы умственного развития учащихся // *European Social Science* («Европейский журнал социальных наук»). 2011. № 9 .С. 45-54.
5. Лебедева О.В. Педагогическое наследие К.Д. Ушинского и проблемы современного образования в России // *Вестник Вятского государственного университета*. 2014. №7. С. 109-116.
6. Перминова Л.М. Немеркнущий свет идей К.Д. Ушинского // *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2014. №2 (17). С 107-114.
7. Роботова А.С. Служение педагогике и образованию. К 185-летию со дня рождения К.Д. Ушинского // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2009. №2. С. 51-59.
8. Терских И.А. Дидактические требования к уроку К.Д. Ушинского // *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2018. №2. С. 94-98.
9. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11 т. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948-1952. Т. 2: Педагогические статьи, 1857-1861 гг. 1948. 656 с.*
10. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11 т. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948-1952. Т. 3: Педагогические статьи, 1862-1870 гг. 1948. 692 с.*
11. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11 т. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948-1952. Т. 5: Методические статьи и материалы к «Детскому миру». 1949. 592 с.*
12. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11 т. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948-1952. Т. 6: Родное слово: книга для детей: год первый и второй; Родное слово: книга для учащихся. 1949. 448 с.*
13. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений: в 11 т. / сост. и подгот. к печати В. Я. Струминский; гл. ред. А. М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. Москва; Ленинград: АПН РСФСР, 1948-1952. Т. 8: Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии. Т. 1. 1950. 776 с.*
14. Хуторской А.В. Дидактическая система К. Д. Ушинского // *Школьные технологии*. 2010. №5. С. 67-70.

REFERENCES

1. Abdurakhmonov R.I. O nekotorykh voprosakh opredeleniya sushchnosti, soderzhaniya i prednaznacheniya didakticheskikh printsipov (*On some issues of*

determining the essence, content and purpose of didactic principles) // Vestnik TGUPBP. 2014. №4. S. 285-291.

2. Vidyakova Z.V. K. D. Ushinskii ob obrazovanii uchaschchikhsya nachal'noi shkoly (*K.D. Ushinsky on the education of primary school students*) // Nauka Krasnoyar'ya. 2014. №1 (12). S. 130-153.

3. Gvozdetskii M.Yu. Tendentsii razvitiya idei K.D. Ushinskogo o narodnosti vospitaniya v otechestvennom obrazovanii na rubezhe XX-XXI vv (*Trends in the development of K.D. Ushinsky's idea of the nationality of education in domestic education at the turn of the XX-XXI centuries*) // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2011. №1. S. 7-11.

4. Glebova M.V. Didakticheskie vzglyady K.D. Ushinskogo na postanovku i reshenie problemy umstvennogo razvitiya uchaschchikhsya (*Didactic views of K.D. Ushinsky on the formulation and solution of the problem of mental development of students*) // European Social Science («Evropeiskii zhurnal sotsial'nykh nauk»). 2011. № 9 .S. 45-54.

5. Lebedeva O.V. Pedagogicheskoe nasledie K. D. Ushinskogo i problemy sovremennogo obrazovaniya v Rossii (*The pedagogical legacy of K.D. Ushinsky and the problems of modern education in Russia*) // Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2014. №7. S. 109-116.

6. Perminova L.M. Nemerknushchii svet idei K.D. Ushinskogo (*The unfading light of K.D. Ushinsky's ideas*) // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. №2 (17). S. 107-114.

7. Robotova A.S. Sluzhenie pedagogike i obrazovaniyu. K 185-letiyu so dnya rozhdeniya K.D. Ushinskogo (*Service to pedagogy and education. On the 185th anniversary of the birth of K.D. Ushinsky*) // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2009. №2. S. 51-59.

8. Terskikh I.A. Didakticheskie trebovaniya k uroku K.D. Ushinskogo (*Didactic requirements for the lesson of K.D. Ushinsky*) // Vestnik Taganrogskego instituta imeni A. P. Chekhova. 2018. №2. S. 94-98.

9. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii: v 11 t. / sost. i podgot. k pechati V. Ya. Struminskii; gl. red. A. M. Egolin; In-t teorii i pedagogiki APN RSFSR. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. T. 2: Pedagogicheskie stat'i, 1857-1861 gg. (*Collected works: in 11 volumes / comp. and get ready. to the press V. Ya. Struminsky; ch. ed. A.M. Egolin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN of the RSFSR. Moscow; Leningrad: APN of the RSFSR, 1948-1952. Vol. 2: Pedagogical articles, 1857-1861*). 1948. 656 s.

10. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii: v 11 t. / sost. i podgot. k pechati V. Ya. Struminskii; gl. red. A. M. Egolin; In-t teorii i pedagogiki APN RSFSR. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. T. 3: Pedagogicheskie stat'i, 1862-1870 gg. (*Collected works: in 11 volumes / comp. and get ready. to the press V. Ya. Struminsky; ch. ed. A.M. Egolin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN of the RSFSR. Moscow; Leningrad: APN of the RSFSR, 1948-1952. Vol. 3: Pedagogical articles, 1862-1870*). 1948. 692 s.

11. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii: v 11 t. / sost. i podgot. k pechati V. Ya. Struminskii; gl. red. A. M. Egolin; In-t teorii i pedagogiki APN RSFSR. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. T. 5: Metodicheskie stat'i i materialy k «Detskomu miru» (*Collected works: in 11 volumes / comp. and get ready. to the press V. Ya. Struminsky; ch. ed. A.M. Egolin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN of the RSFSR. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. Vol. 5: Methodological articles and materials for the "Children's World"*). 1949. 592 s.

12. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii: v 11 t. / sost. i podgot. k pechati V. Ya. Struminskii; gl. red. A. M. Egolin; In-t teorii i pedagogiki APN RSFSR. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. T. 6: Rodnoe slovo: kniga dlya detei: god pervyi i vtoroi; Rodnoe slovo: kniga dlya uchashchikh (*Collected works: in 11 volumes / comp. and get ready. to the press V. Ya. Struminsky; ch. ed. A.M. Egolin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN of the RSFSR. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. Vol. 6: Native word: a book for children: year one and two; Native word: a book for students*). 1949. 448 s.

13. Ushinskii K.D. Sobranie sochinenii: v 11 t. / sost. i podgot. k pechati V. Ya. Struminskii; gl. red. A. M. Egolin; In-t teorii i pedagogiki APN RSFSR. Moskva; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. T. 8: Chelovek kak predmet vospitaniya: opyt pedagogicheskoi antropologii. T. 1 (*Collected works: in 11 volumes / comp. and get ready. to the press V. Ya. Struminsky; ch. ed. A.M. Egolin; Institute of Theory and Pedagogy of the APN of the RSFSR. Moscow; Leningrad: APN RSFSR, 1948-1952. Vol. 8: Man as a subject of education: the experience of pedagogical anthropology*). 1950. 776 s.

14. Khutorskoi A.V. Didakticheskaya sistema K. D. Ushinskogo (*The didactic system of K. D. Ushinsky*) // Shkol'nye tekhnologii. 2010. №5. S. 67-70.

УДК 373.24 : 371.38

И.М. ВОЙНОВА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРЕДИКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ТРУДУ У ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Одной из актуальных задач, обозначенных ФГОС ДО, является воспитание нравственных качеств детей, составляющих ядро личности, одним из которых является трудолюбие. Трудолюбие детей дошкольного возраста мы рассматриваем как качество, характеризующееся положительным субъективным отношением ребенка к процессу и результату трудовой деятельности. Значение исследования заключается в систематизации материалов по изучаемой теме.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

трудолюбие, трудовое воспитание, ценностное отношение к труду.

I.M. VOYNOVA

PEDAGOGICAL PREDICTORS OF THE FORMATION OF A VALUE ATTITUDE TO WORK IN CHILDREN IN THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

ABSTRACT

One of the urgent tasks identified by the Federal State Educational Standard for Education is the education of moral qualities of children that form the core of personality, one of which is hard work. We consider the hard work of preschool children as a quality characterized by a child's positive subjective attitude towards the process and result of work activity. The significance of the study lies in the systematization of materials on the topic being studied.

KEYWORDS:

hard work; labor education; value attitude towards work.

Введение. Сегодня трудовое воспитание стало одной из важных задач российского общества. Неизменным является необходимость заложить в ребенке

желание и умение трудиться еще на ранних ступенях его развития. Следуя этому принципу, дошкольные учреждения выделяют трудовое воспитание дошкольников в качестве одной из ключевых целей. В соответствии с ФГОС, этот термин охватывает систему формирования трудолюбия и трудовых навыков у каждого ребенка, а также его стремление к обучению через труд.

Подготовка каждого индивида к участию в общественно-полезном труде осуществляется на всех этапах образования, включая дошкольные учреждения. Поэтому изучение данной проблематики актуально не только потому, что оно отвечает запросам современного общества и способствует выполнению социального заказа в сфере дошкольного образования, но также оно помогает найти наиболее эффективные методы и формы работы с детьми старшего дошкольного возраста в процессе их трудового воспитания.

Анализ современных теоретических и методических исследований указывает на то, что в течение XX века вопросам развития трудолюбия у детей дошкольного возраста уделялось гораздо меньше внимания.

В частности, Р. С. Буре отмечала, что «созданные в прошедшие годы пособия стали библиографической редкостью. Новое поколение воспитателей не имеет возможности познакомиться с имеющимися в них рекомендациями по организации трудового воспитания детей дошкольного возраста. А современные образовательные программы воспитания

и обучения дошкольников уделяют этим вопросам незначительное место. Труд детей в детском саду становится все более эпизодическим, его возможности в воспитании не реализуются в полной мере» [2]. Возникает объективная необходимость поиска условий, обеспечивающих эффективность воспитания трудолюбия у детей дошкольного возраста на основе формирования ценностного отношения к труду. Исходя из вышесказанного целью исследования стало теоретическое обоснование подходов к решению проблемы воспитания трудолюбия у детей старшего дошкольного возраста в условиях реализации ФГОС ДО.

Результаты исследования. Трудолюбие является результатом трудового воспитания, обучения и профессиональной ориентации. Анализ психолого-педагогической литературы позволяет рассмотреть понятие «трудолюбие» с разных ракурсов:

- 1) как привычку или черту характера, проявляющуюся в определенных стереотипах поведения;
- 2) как потребность в труде, как отношение, чувства;
- 3) как личностное качество.

Трудолюбие — это отношение, которое характеризуется желанием и готовностью выполнять трудовые задачи. Оно проявляется через определенное содержание знаний и представлений о труде, то есть понимание его значимости и необходимости. Также трудолюбие отражается в способе выполнения трудовых задач и подходе к ним. Кроме того, трудолюбие включает отношение к результату сво-

ей трудовой деятельности. Трудолюбие как личностный компонент соотносится с такими качествами личности, как активность, инициативность, креативность в работе, настойчивость в преодолении трудностей, ответственность, самостоятельность.

Анализ ряда исследований позволил определить, что понятие «трудолюбие» учеными часто соотносится с понятием «положительное отношение к труду». В некоторых источниках эти понятия рассматриваются как синонимы, в других — как компонент одного в структуре другого.

Анализ различных трактовок понятия «трудолюбие» позволил нам отдать предпочтение следующей формулировке: трудолюбие — это личностное качество, выражающееся в положительном отношении человека к процессу трудовой деятельности, которое проявляется в активности, инициативности, ответственности, увлеченности и удовлетворенности самим процессом труда.

Дошкольный возраст — это первый и один из самых важных периодов в становлении личностных и индивидуальных качеств. Воспитательная работа в дошкольном возрасте является залогом формирования фундамента знаний, умений, навыков, нравственных качеств детей, воспитания характера. Безусловно, нужно как можно больше уделять вниманию ребёнка во всех сторонах его развития.

Трудолюбие как достаточно устойчивый компонент личности дошкольника может появиться лишь в том случае,

если у ребенка будет формироваться ценностное отношение к труду. Такое отношение в философской (Н. А. Асташова, Д. А. Леонтьев, Н. З. Чавчавадзе, В. А. Ядов) и психолого-педагогической (Г. П. Иванова, М. Г. Казанкина, Н. Е. Щуркова) литературе характеризуется осознанием универсальной ценности труда и положительной оценкой его нравственной, познавательной, эстетической, экономической и практической значимости для человека.

Ценностное отношение дошкольников представляет собой личное принятие значимости труда, которое осознается на основе его практической ценности. Это эмоциональное отношение выражает субъективную связь человека с окружающим миром, включая предметы, явления и других людей.

Согласно классификации ценностных отношений, предложенной В.Н. Мясищевым и Концепцией дошкольного воспитания, важными являются ценностные отношения к реальности, которые необходимо формировать к окончанию дошкольного периода:

- отношение к природе;
- отношение к предметам;
- отношение к явлениям общественной жизни;
- отношение к самому себе.

Формирование ценностей личности является непрерывным процессом, берущим начало с самого зарождения индивидуальности, примерно в возрасте трех лет, и продолжающимся на протяжении всей жизни (М.М. Иванова, А.В. Кирьянова, В.С. Мухина и др.). Основу это-

го процесса составляет конфликт между общественными и индивидуальными ценностями, между долгом и желанием. Чтобы общественные ценности стали индивидуальными, им необходимо пройти путь от потребности, которая является источником и причиной активности и деятельности человека, к мотиву — силе, побуждающей к деятельности, и отсюда уже к конечной цели деятельности, выраженной в идеальной форме стратегии поведения.

Формирование ценностей прослеживается через процесс их интериоризации. Н.Е. Щуркова выделяет три важные стадии этого процесса: освоение, усвоение и присвоение ценностей.

Освоение ценностей предполагает включение в образовательный процесс ценностных объектов, предъявление ценностей личности, вызов эмоционально положительной реакции (принятия), формирование представлений о ценности, ее осмысление.

Усвоение ценностей представляет собой процесс развития соответствующих поведенческих навыков и умений, их последующей коррекции на основе уже существующих представлений. Проявление присвоенных ценностей выражается в устойчивых ценностных установках и в самостоятельном воплощении этих ценностей в повседневном поведении и деятельности.

В дошкольном возрасте начинается активное присвоение общечеловеческих ценностей, в том числе и ценности труда, определяющей рост самосознания и нравственного сознания детей, что по-

зволяет ориентироваться в окружающем мире.

Современная педагогическая теория и практика выделяют два способа формирования ценностей личности: идентификация и ориентация. Возраст дошкольного ребенка наиболее соответствует идентификации. Ценностная идентификация означает принятие ценностей референтных личностей как значимых без какой-либо оценки. Ее эффективность зависит от авторитета тех, кто предлагает ценности, от их способности убеждать и влиять на других, а также от внешних условий, которые могут способствовать или ограничивать принятие ценностей (С.В. Богдан, М.М. Иванова и др.).

Существует множество факторов, которые оказывают влияние на становление ценностей индивида. Эти факторы можно разделить на две категории:

- внутренние (возраст, пол, особенности темперамента, способности, уровень развития самосознания и т.д.);
- внешние: элементы микросреды (референтные группы и их ценности, социальные институты) и элементы макросреды (традиционная система общечеловеческих ценностей, социальных ролей, средств масс-медиа и т.д.).

Один из ключевых внутренних факторов, оказывающих влияние на развитие ценностей, — возраст подопечных. Практический опыт в воспитании объясняет, что нравственная позиция шестилетнего ребенка, несмотря на ее изменчивость, становится главным фактором

влияния воспитательной информации на последующих этапах развития. Это является основанием необходимости активного формирования личностной позиции на этапе «неосознанной сознательности» (М.М. Иванова).

По мнению Б.П. Битинаса, одним из ключевых аспектов нормального развития ребенка является соответствие его действий тому, что считается «правильным» и «желательным». Если с самого начала своего развития малыш усвоил эти нормы, то для него нет никакой другой возможности, кроме как последовать воспитательным указаниям. Эти нормы становятся для него неотъемлемой частью его собственной личности, и он не ощущает внешнего давления со стороны нормативов общества.

Исследователи установили, что основу механизма интериоризации составляют позитивные эмоции ребенка. Следовательно, все средства и методы, используемые в процессе формирования ценностного отношения к труду у дошкольников, должны иметь ярко выраженную положительную эмоциональную окраску.

Можно сказать, что М.М. Ивановой удалось выявить ключевые принципы, которыми нужно руководствоваться при организации воспитательной работы с детьми с целью привития им ценностного отношения:

— *субъектности*, предполагающей, что ребенок является субъектом собственной деятельности (применительно к дошкольникам воспитатель должен постепенно увеличивать меру субъектности);

— *индивидуальности*, предполагающей учет индивидуальных интересов и потребностей дошкольников при организации деятельности, а также помощь в раскрытии и самоутверждении;

— *активности*, предполагающей проявление активности самого ребенка (со стороны воспитателя при организации детской деятельности требуется стимулирование активности дошкольников);

— *успеха*, предполагающего создание воспитателем ситуаций успеха для каждого ребенка, воспринимаемых детьми как личное достижение;

— *оптимизма*, предполагающего при организации деятельности опору на положительные качества ребенка, веру в его возможности;

— *свободы выбора*, предполагающей право каждого ребенка на свободу в выборе деятельности и способов ее реализации, на свободу высказывания собственного суждения с учетом культурных норм;

— *связи с жизнью* детей, предполагающей ориентацию на индивидуальный опыт каждого ребенка, на его близкое окружение.

Согласно ФГОС дошкольного образования содержание образовательной области «Социально-коммуникативное развитие» по организации трудовой деятельности должно обеспечивать развитие личности, мотивации и способностей детей.

Стоит особо отметить значение каждой из перечисленных особенностей организованной трудовой

деятельности. ФГОС ДО п.2.7, Приказа Минобрнауки РФ от 17.10.2013 №1155 «Об утверждении ФГОС ДО» поставлена перед педагогами задача — приобщение дошкольников к элементарно-бытовому труду и самообслуживанию, что сегодня является наиболее актуальным из-за большой профессиональной загруженности родителей на работе, уменьшения внимания к формированию трудовых навыков у дошкольников или полного отсутствия трудовой деятельности как таковой [9].

В соответствии с ФГОС ДО трудовое воспитание — одно из важных направлений в работе дошкольных учреждений, главной целью которого является формирование положительного отношения к труду через решение следующих задач:

- формирование позитивных установок к различным видам труда и творчества;
- воспитание ценностного отношения к собственному труду, труду других людей и его результатам; воспитание личности ребёнка в аспекте труда и творчества;
- развитие творческой инициативы, способности самостоятельно себя реализовать в различных видах труда и творчества [9].

Трудовое воспитание детей дошкольного возраста — это целенаправленный процесс формирования у детей дошкольного возраста сознательного отношения и склонности к труду как основной жизненной потребности, а также формирование привычки к труду путем включения ребенка в активную трудовую

деятельность. Целью трудового воспитания дошкольников является формирование у ребенка системы знаний о труде взрослых, трудовых навыков и умений, воспитание трудолюбия как личностного качества.

Выстраивая концепцию трудового воспитания детей дошкольного возраста, нужно опираться на особенности восприятия дошкольниками окружающего мира, а именно — высокую подражаемость окружающим взрослым (дети перенимают поведение взрослых, действую как они).

Среди основных особенностей трудовой деятельности детей старшего дошкольного возраста Козлова С.А. отмечает следующие [8]: интеграция с игровой деятельностью, присутствие нравственной мотивации к труду, необходимость помощи взрослого и отсутствие производства материально и общественно значимого трудового продукта.

Воспитание трудолюбия как личностного качества начинается в дошкольном возрасте и требует создания соответствующих педагогических условий в дошкольном образовательном учреждении. Педагогические условия представляют собой компонент воспитания, отражающий наличие взаимосвязанных материальных и духовных вещей, обеспечивающих полноценную жизнедеятельность людей.

Приоритетным условием является наличие образца-ориентира взрослого как носителя трудолюбия [5]. Помимо того, что воспитатель и родители сами должны быть образцом для подража-

ния, педагогу необходимо использовать и другие методы убеждения. Рекомендуется проведение бесед, использование педагогических ситуаций, чтение художественной литературы и народных сказок, составление рассказов о профессиях взрослого.

Следующим условием можно выделить создание эмоционально-положительной атмосферы в детской группе. Дети должны осознать, что взрослые работают с удовольствием, не жалуется на трудности, радуются положительному результату. Позитивную атмосферу создают вручение наград, обсуждение результатов труда.

Согласование воздействий ДОО и семьи при организации процесса трудового воспитания детей — третье условие. Реализация этого условия обеспечивается целенаправленной работой воспитателя с родителями по следующим направлениям:

- 1) ознакомление родителей с задачами, содержанием и методами трудового воспитания детей в детском саду;
- 2) оказание воспитателем помощи в организации трудового воспитания в условиях семьи (помочь определить содержание труда ребенка в семье, познакомить родителей с приемами руководства трудом детей в семье, раскрыть родителям влияние особенностей семейных взаимоотношений на формирование трудолюбия);
- 3) изучение, обобщение и распространение передового опыта семейного

трудового воспитания, привлечение родителей к трудовой деятельности в ДОО.

Наличие материальной базы и соответствующего оборудования, которого должно хватать для всех детей — это важнейшее условие, способствующее привлечению дошкольников к трудовой деятельности. Оборудование должно соответствовать возрасту детей по размерам, цвету, материалу.

Для определения оптимальной трудовой нагрузки на ребенка педагогу необходимо учитывать ряд факторов:

- 1) физическое развитие ребенка, в частности, развитие сердечно-сосудистой и дыхательной систем;
- 2) тип высшей нервной системы;
- 3) уровень сформированности трудовых умений и навыков, необходимых для выполнения поставленных задач;
- 4) привлекательность труда;
- 5) форму организации процесса трудового воспитания (игровая деятельность значительно повышает работоспособность ребенка);
- 6) продолжительность и интенсивность трудовых действий (Г.С. Бурый).

Систематичность детского труда также является одним из условий, подразумевающим обязательность и частоту включения каждого ребенка в различные виды труда. Систематичность включения детей в хозяйственно-бытовой труд предусматривает регулярное их привлечение к дежурству и выполнению поручений. При этом поручения должны

отражать различные аспекты жизнедеятельности дошкольника: поручения, связанные с организацией игровой деятельности; поручения, связанные с участием в бытовом труде; поручения, связанные с организацией учебной деятельности и направленные на помощь малышам.

Заключение. Таким образом, организация труда детей дошкольного возраста предполагает соответствующее содержание образовательных программ, направленных на формирование положительного отношения к труду и трудовых навыков и умений, которые могут быть развиты только при непосредственном участии взрослого. Трудовая деятельности дошкольников имеет свое своеобразие и очень тесно перекликается с игрой; имеет свою структуру (цель, мотив, план, процесс деятельности, ре-

зультат труда) и направлена на всестороннее развитие личности. Теоретические исследования вопросов воспитания трудолюбия у старших дошкольников в последние десятилетия направлены на изучение закономерностей построения педагогического процесса с целью его влияния на трудовое развитие детей, приобщения детей к непосредственной детской деятельности, формирования их знаний о труде взрослых, установление взаимосвязи разных способов трудового воспитания, определения места трудовой деятельности детей в условиях новых подходов к организации воспитательно-образовательной работы с дошкольниками, влияния трудовой деятельности на процесс социализации ребенка и его включение в различные социальные отношения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Артемова Л.В., Кудикина Н.В., Школьная И.А. Ознакомление детей с трудом взрослых. М.: Просвещение, 2006. 264 с.
2. Буре Р.С. Дошкольник и труд. Теория и методика трудового воспитания. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2004. 144 с.
3. Вешневицкая О.В., Браун К.В., Черепнева О.В. Значимость трудового воспитания для полноценного развития дошкольников в условиях реализации ФГОС // Сборник материалов III Международной научно-практической конференции: в 2-х томах / Гл. ред. О.Н. Широков. 2016. С. 115-117
4. Година Г.Н. Воспитание положительного отношения к труду // Воспитание нравственных чувств у старших дошкольников / Под ред. А.М. Виноградовой. М.: Просвещение, 1998.
5. Дошкольное и начальное образование: современные проблемы и перспективы развития: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, 5 декабря 2022 г.: материалы конференции. Тамбов: ТГУ им. Г.Р.Державина, 2022. 155 с. // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/book/331226> (дата обращения: 15.01.2024).

6. Лазарева Н.Г. Организация взаимодействия детского сада, семьи и общественности в процессе формирования позитивных установок к труду у старших дошкольников: сборник материалов XVII международной научно-практической конференции. 2016. С. 486-488.

7. Логинова В.И. Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / В.И. Логинова, Т.И. Бабаева, Н.А. Ноткина. М.: Детство-Пресс, 2008. 224 с.

8. Павлова З.Г. Педагогические условия формирования компонентов трудовой деятельности у детей 4-5 лет // З.Г. Павлова, О.Г. Шамеева, А.О. Логачева // Дошкольное образование: опыт, проблемы, перспективы развития: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф. // редкол.: О.Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС Интерактив плюс, 2016. № 2 (9). С. 65-69.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (электронный ресурс) — https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2014/01/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%B01.pdf

REFERENCES

1. Artemova L.V., Kudikina N.V., SHkol'naya I.A. Oznakomlenie detej s trudom vzroslykh (*Familiarization of children with adult labor*). М.: Prosveshchenie, 2006. 264 s.

2. Bure R.S. Doshkol'nik i trud. Teoriya i metodika trudovogo vospitaniya (*Preschooler and labor. Theory and methodology of labor education*). SPb.: DETSTVO-PRESS, 2004. 144 s.

3. Veshnevickaya O.V., Braun K.V., CHerepneva O.V. Znachimost' trudovogo vospitaniya dlya polnocennogo razvitiya doshkol'nikov v usloviyah realizacii FGOS (*The importance of labor education for the full development of preschool children in the context of the implementation of the Federal State Educational Standard*) // Sbornik materialov III Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 2-h tomah / Gl. red. O.N. SHirokov. 2016. S. 115-117

4. Godina G.N. Vospitanie polozhitel'nogo otnosheniya k trudu (*Nurturing a positive attitude towards work*) // Vospitanie npravstvennyh chuvstv u starshih doshkol'nikov / Pod red. A.M. Vinogradovoj. М.: Prosveshchenie, 1998.

5. Doshkol'noe i nachal'noe obrazovanie: sovremennye problemy i perspektivy razvitiya (*Preschool and primary education: modern problems and development prospects*): materialy VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 5 dekabrya 2022 g.: materialy konferencii. Tambov: TGU im. G.R.Derzhavina, 2022. 155 s. // Lan': elektronno-bibliotechnaya sistema. URL: <https://e.lanbook.com/book/331226> (data obrashcheniya: 15.01.2024).

6. Lazareva N.G. Organizaciya vzaimodejstviya detskogo sada, sem'i i obshchestvennosti v processe formirovaniya pozitivnykh ustanovok k trudu u starshih doshkol'nikov

(Organization of interaction between kindergarten, family and the public in the process of developing positive attitudes towards work among older preschoolers): sbornik materialov XVII mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. 2016. S. 486-488.

7. Loginova V.I. *Detstvo: Programma razvitiya i vospitaniya detej v detskom sadu (Childhood: Program for the development and education of children in kindergarten) / V.I. Loginova, T.I. Babaeva, N.A. Notkina. M.: Detstvo-Press, 2008. 224 s.*

8. Pavlova Z.G. *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya komponentov trudovoj deyatel'nosti u detej 4-5 let (Pedagogical conditions for the formation of components of labor activity in children 4–5 years old) // Z.G. Pavlova, O.G. SHameeva, A.O. Logacheva // Doshkol'noe obrazovanie: opyt, problemy, perspektivy razvitiya: materialy IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. // redkol.: O.N. SHirokov [i dr.]. CHEboksary: CNS Interaktiv plyus, 2016. № 2 (9). S. 65-69.*

9. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (Federal State Educational Standard for Preschool Education) (elektronnyj resurs) — https://pravobraz.ru/wp-content/uploads/2014/01/%D0%A4%D0%93%D0%9E%D0%A1_%D0%B4%D0%BE%D1%88%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BA%D0%B01.pdf*

УДК 37.01 : 373.5

Е.С. ГНЕДАШ

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ

АННОТАЦИЯ

Фокус внимания в данной статье сосредоточен на аспектах мотивационной сферы старших подростков, подчеркивается ключевое значение развития этой сферы для достижения успеха в учебной деятельности и формирования осмысленных жизненных ориентаций. Целью настоящего исследования является определение и анализ механизмов, способствующих формированию мотивации к учению, особенностей процесса ее развития у старшеклассников. Исследование сосредоточено на выявлении ключевых факторов, оказывающих влияние на формирование мотивационного компонента и обеспечивающих глубокое понимание процессов, связанных с мотивацией в контексте образовательной среды. Полученные результаты предоставят ценную информацию для создания более эффективных стратегий по поддержке и повышению мотивации старшеклассников в условиях общеобразовательного учреждения. Сделан вывод, что представленные в исследовании механизмы, в общей совокупности, способствуют формированию у учащихся не только высокой степени заинтересованности в учебном процессе, но и внутренней убежденности в значимости учения для достижения личных и образовательных целей.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

мотивация, старшеклассник, мотив, механизмы, процесс учения.

E.S. GNEDASH

MECHANISMS OF FORMATION OF MOTIVATION FOR LEARNING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT

The focus of this article is on aspects of the motivational sphere of older adolescents, emphasizing the key importance of the development of this sphere for achieving success in educational activities and the formation of meaningful life orientations. The purpose of this study is to identify and analyze the mechanisms that contribute to the formation of motivation to learn, the features of the process of its development in high school students. The study is focused on identifying key factors that influence the formation of the motivational component and provide a deep understanding of the processes associated with motivation in the context of the educational environment. The results

obtained will provide valuable information for creating more effective strategies to support and increase the motivation of high school students in a general education setting. It is concluded that the mechanisms presented in the study, in general, contribute to the formation in students of not only a high degree of interest in the educational process, but also an internal conviction in the importance of learning for achieving personal and educational goals.

KEYWORDS:

motivation, high school student, motive, mechanisms, learning process.

Введение. В настоящее время образование принято рассматривать как целенаправленный процесс, основная задача которого заключается в создании условий для саморазвития личности учащихся, расширение возможностей выбора и определения жизненного пути. Новая образовательная парадигма в качестве первостепенной задачи ставит подготовку образованной, творческой личности, способной к непрерывному развитию и самообразованию, обладающей достаточным уровнем сформированности мотивации к самоутверждению.

Мотивация к учению является одной из важных задач современного образовательного процесса. Ее важность подчеркивается потребностями общества в квалифицированных специалистах, готовых к конкуренции и вызовам современной реальности, непрерывному совершенствованию своих навыков. В исследованиях неоднократно подчеркивается, что общество нуждается в успешных людях, готовых реализовать свои планы. А для постановки правильных целей и максимального усвоения знаний необходимо, в первую очередь, грамотно замотивировать и направить.

В непрерывном информационном потоке, педагог должен постоянно разви-

ваться и учиться не меньше своих учеников. От того, насколько он способен заинтересовать, и будет зависеть усвоение знаний учащимися, а соответственно и личностное развитие, и мотивации к учению в целом.

Формирование мотивации к учебной деятельности является одной из наиболее важных проблем современного образования. Ее актуальность подчеркивается очевидным снижением стремления к достижениям в учебном процессе, а также снижением мотивации к общему процессу учения. В связи с этим необходимо четкое понимание мотивации учения, определение причин ее снижения, а также механизмов ее формирования [8].

Результаты исследования. В психолого-педагогической литературе отсутствует единое понимание термина «мотивация». А.Ю. Коджаспиров определяет данное понятие как совокупность потребностей, влечений и желаний человека, которые детерминируют деятельность человека [4]. И.П. Подласый рассматривает мотивацию, как некоторые процессы, методы и средства побуждения к продуктивной деятельности [7]. В. Г. Асеев под мотивацией понимает «все виды по-

буждений: мотивы, потребности, идеалы, склонности, влечения, диспозиции» [1]. В нашего понимания, мотивация — это некоторые побуждения, определяющие активность, направленность субъекта деятельности. Поведение человека всегда мотивировано, оно может проявляться как в целеустремленной работе, так и в уваливании от нее. Мотивация и мотив являются близкими по смыслу определениями, однако нельзя их определять как тождественные, но при этом, изучая какую-либо деятельность человека, всегда следует искать мотив. Мотивировать учащихся — значит затронуть важнейшие их интересы, открыть возможности для самореализации. Затрагивая мотивацию и мотивационную сферу учащихся, следует понимать, что основным методологическим принципом является единство динамической и смысловой стороны мотивации. Активная разработка данного принципа связана с исследованием человека в системе его отношений (В.Н. Мясищев), изучения соотношений смысла и значения (А.Н. Леонтьев), интеграции побуждений в смысловой контекст (С.Л. Рубенштейн), направленность личности и динамика поведения, действий (Л.И. Божович) и т.д.

К настоящему времени проблеме изучения мотивации учения, определении закономерностей и механизмов управления ею посвящено существенное количество исследований (Р.Р. Бибрих, Л.И. Божович, И.И. Варганова и др.). Однако, в силу своей сложности, постоянного обновления стандартов и требований к выпускникам, ключевые аспекты данной

проблемы по-прежнему остаются нераскрытыми. А ее актуальность подчеркивается наличием теоретических и практических наработок и неоднозначностью способов и механизмов управления.

В.К. Вилюнас считал, что изучение мотивации к учению предполагает определение ее реального уровня, возможных перспектив для совершенствования. Основой для планирования являются результаты ее изучения. Сам процесс формирования мотивации к учению представляется как непрерывный целенаправленный анализ результатов учения с предшествующим уровнем, до формирования [2].

С взрослением мотивы учения меняются, одни и те же мотивы могут сопровождаться разными мотивациями. В учебном процессе выделяют разные классификации мотивов. Так, например, А.К. Маркова выделяет следующие:

- познавательные мотивы, которые и предполагают содержательный компонент учебной деятельности и процесс выполнения учебных задач;
- социальные мотивы, связанные с процессами социального взаимодействия учащихся [5].

Первостепенной в учебном процессе является познавательная мотивация, предполагающая наличие личного смысла, смысла учения для школьников, однако данный тип мотивации у современных школьников прослеживается крайне редко. Отсюда, познавательные мотивы принято разделять на внутренние и внешние. В идеале, основная це-

лью учения заключается в получении знаний, никакой другой цели эта деятельность не позволяет достичь. При этом, внешняя мотивация ориентирована в большей степени не на получение знаний, а является средством достижения других целей, например, получение престижной профессии, высокооплачиваемой должности в будущем.

И.А. Зимняя выделяет ряд факторов, влияющих на учебную мотивацию. В ее исследовании подчеркивается, что мотивация к учению зависит от нескольких ключевых аспектов. В первую очередь, это связано с характеристиками образовательного учреждения и особенностями учебной деятельности в его рамках. Во-вторых, важным фактором является организация самого образовательного процесса. Третий аспект связан с индивидуальными особенностями обучающегося. Также подчеркивается влияние характера и методов преподавания, а также отношения педагога к ученику. Пятый фактор, по ее мнению, определяется особенностями учебного предмета [3].

Старший подростковый возраст — является наиболее сложным возрастным периодом, который имеет свои особенности. В старшем школьном возрасте происходит значительное формирование ценностно-смысловой сферы учеников, а также развивается их внутренняя позиция по отношению к себе и окружающим. В этот период наблюдается активное осознание собственных мотивов учения. Основные стимулы к обучению начинают складываться под воздействием процесса профессионального само-

пределения, включая выбор предметов, необходимых для сдачи ЕГЭ, поступления в вузы и т.д. Данный возраст является переходным от детства к взрослости, когда у подростков формируется такое новообразование — как самосознание в форме «чувства взрослости». Данное образование сказывается и на мотивации к учению, поскольку меняет мировоззрение, прежние мотивы сменяются новыми в связи с потребностями подростка влиться во взрослый мир, занять определенную позицию по отношению к своему окружению и другим людям. Еще одним фактором, оказывающим влияние на мотивационную сферу старших подростков, является, согласно Д.Б. Эльконину, развитие интимно-личностного общения. Формирование личности через взаимодействие с окружающими, социальная поддержка в группе сверстников, влияние групповой динамики и развитие социальных навыков играют ключевую роль в определении предпочтений и направлений деятельности. Чувство принадлежности к группе и социокультурные аспекты влияют на формирование мотивационной сферы подростков, стимулируя их интересы и целенаправленные усилия в выборе конкретных видов активности, в том числе и учебной деятельности [9].

Важным фактором, влияющим на мотивацию к учению у старшеклассников, является сложность данного периода их жизни. В этом возрасте происходит интенсивный поиск удовлетворения разнообразных потребностей, начиная от физиологических и заканчивая потреб-

ностью в безопасности, привязанности, успехе и самореализации. Подростки сталкиваются с вызовами в удовлетворении этих потребностей, что может оказывать влияние на их мотивацию в учебе. Кроме того, эмоциональная сфера подростков подвергается различным изменениям, связанными с особенностями их возраста, что также влияет на их отношение к учебному процессу. В контексте этих сложностей формирование устойчивой учебной мотивации требует внимания к индивидуальным потребностям и эмоциональному благополучию подростков.

Также, немаловажным и характерным для старших школьников является процесс личной идентичности в котором подростки активно исследуют и определяют свои уникальные черты, ценности и интересы. В этот период они стремятся понять, кто они есть, и как они видят свое место в мире. Влияние социокультурных факторов, семейного окружения, образовательной среды и внешних обстоятельств оказывает существенное воздействие на этот процесс. Если учебные задачи не согласуются с процессом их самоопределения, старшеклассники могут испытывать дефицит мотивации. Это может проявляться в отсутствии интереса к учебе, поиске смысла в предметах, которые кажутся несвязанными с их личными устремлениями, и в общей потере направленности в учебном процессе.

Формирование мотивации к учению у старшеклассников является важной и сложной задачей для педагога, требую-

щей учета всех особенностей их развития и современных образовательных непрерывно меняющихся требований. В связи с этим необходимо четкое понимание и использование механизмов, которые являются важнейшим ключевым элементом успешной образовательной практики. В.М. Мишин под механизмами понимал совокупность организационных компонентов, обеспечивающих согласованное, взаимосвязанное и взаимодействующее функционирование всех элементов системы для достижения определенных задач [6]. В рамках нашей работы под механизмами будем понимать совокупность способов и принципов обучения, направленных на решение задач и повышение эффективности образовательного процесса. Механизмы формирования мотивации к учению у старшеклассников представлены в таблице 1.

Заключение. Таким образом, механизмы формирования мотивации к учению представляют собой комплексный и системный подход к созданию благоприятной образовательной среды. Формирование мотивации к учению у старшеклассников тесно связано с профессиональным самоопределением и выбором предметов, оказывающих влияние на последующий образовательный путь. Представленные выше механизмы направлены на активацию внутренней мотивации учащихся. В совокупности они способствуют формированию у учеников не только высокой степени заинтересованности в учебном процессе, но и внутренней убежденности в значимости учения для достижения личных и образовательных

целей. Эффективное применение данных механизмов требует внимательного взаимодействия со стороны образовательных учреждений, педагогов и системы обуче-

ния, что в конечном итоге способствует созданию стимулирующей и поддерживающей среды для активного обучения и личностного развития учащихся.

ТАБЛИЦА 1

**МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К УЧЕНИЮ
У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

Механизмы	Содержание
1. Стимуляция через активное участие	Этот механизмы охватывает интерактивные методы, включая использование интерактивных уроков с активным участием в дискуссиях, коллективных проектов, а также внедрение игровых элементов в образовательную практику. Важным аспектом является создание связи с реальным миром через включение практических сценариев и кейс-задач, что способствует более глубокому освоению материала. Акцент на активном участии не только стимулирует любопытство, заинтересованность, но и способствует развитию саморегуляции, что в итоге усиливает внутреннюю мотивацию в контексте учения.
2. Контекстуализация обучения	Механизм включает в себя интеграцию реальных практических примеров и задач, которые демонстрируют, как учебные концепции и навыки могут быть применены в реальной жизни. Такая контекстуализация не только придает учебному процессу практическую значимость, но и дает более глубокое понимание, мотивируя учиться, наглядно показывая непосредственную применимость усвоенного материала в реальных жизненных ситуациях.
3. Смыслообразование	Механизм направлен на активизацию внутренней мотивации, подчеркивая значимость учебного материала в контексте личных и профессиональных целей. Этот метод включает в себя разнообразные стратегии для установления связи между учебным процессом и жизненным смыслом. Преподаватели могут проводить обсуждения о том, как изучаемый материал применим в реальной жизни, а также помогать учащимся ставить личные образовательные цели. Практическая значимость обучения помогает осознать смысл и стимулирует внутреннюю мотивацию, делая образовательный процесс более целенаправленным и осмысленным.
4. Сотрудничество и социальная поддержка	Направлен на эффективное управление мотивацией к учению путем создания благоприятной атмосферы в образовательном процессе. Этот механизм включает в себя организацию групповых

	проектов, в которых учащиеся сотрудничают, обмениваются знаниями и поддерживают друг друга. Кроме того, внедрение системы наставничества и взаимопомощи
	создает структурированный механизм социальной поддержки. Подобная коллективная ориентация способствует не только углублению понимания учебного материала, но и развитию внутренней мотивации учащихся через участие в образовательном процессе как части совместного учебного опыта.
5. Автономия и выбор	Поддерживая автономию в принятии решений о своем обучении, старшеклассники могут более осознанно влиять на ход учебного процесса, что способствует повышению их внутренней мотивации. Персонализированный подход к выбору учебных материалов и проектов, соответствующих их интересам и планам, может стать эффективным средством поддержки внутренней мотивации старшеклассников, делая учебный процесс более значимым и релевантным для их индивидуальных потребностей и целей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирования личности. М.: Мысль, 1976. 158 с.
2. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2004. 384 с.
4. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Мотивация // Словарь по педагогике. М.: ИКЦ «МарТ», 2005. С. 198. 448 с.
5. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1983. 96 с.
6. Мишин В. М. Исследование систем управления: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2007. 527 с.
7. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студентов педагогических вузов: Книга 1. М.: ВЛАДОС, 1999. 576 с.
8. Пушкина Т. Ф., Кучерова С. В. Специфика системы ценностей современных подростков // Проблемы современного педагогического образования. 2020. №67-3. С. 309-312.
9. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды: детская и педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.

REFERENCES

1. Aseev V. G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniya lichnosti (*Motivation of behavior and personality formation*). M.: Mysl', 1976. 158 s.

2. Vilyunas V. K. *Psikhologiya razvitiya motivatsii (Psychology of motivation development)*. SPb.: Rech', 2006. 458 s.

3. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psikhologiya (Educational psychology)*: Uchebnik dlya vuzov. Izd. vtoroe, dop., ispr. i pererab. M.: Logos, 2004. 384 s.

4. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Yu. *Motivatsiya (Motivation)* // Slovar' po pedagogike. M.: IKTs «MarT», 2005. S. 198. 448 s.

5. Markova A. K. *Formirovanie motivatsii ucheniya v shkol'nom vozraste (Formation of motivation for learning at school age)*: Posobie dlya uchitelya. M.: Prosveshchenie, 1983. 96 s.

6. Mishin V. M. *Issledovanie sistem upravleniya (Research of control systems)*: uchebnik dlya vuzov. M.: YuNITI-DANA, 2007. 527 s.

7. Podlasyi I. P. *Pedagogika. Novyi kurs (The new course)*: Uchebnik dlya studentov pedagogicheskikh vuzov: Kniga 1. M.: VLADOS, 1999. 576 s.

8. Pushkina T. F., Kucherova, S. V. *Spetsifika sistemy tsennosti sovremennykh podrostkov (The specifics of the value system of modern teenagers)* // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. №67-3. S. 309-312.

9. El'konin D. B. *Izbrannye psikhologicheskie trudy: detskaya i pedagogicheskaya psikhologiya (Selected psychological works: child and educational psychology)*. Moskva: Pedagogika, 1989. 560 s.

УДК 378-057.875

С.С. ИЛЬИН

СОЦИАЛЬНО-АКТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА КАК ДЕТЕРМИНАНТА В ПРОЦЕССЕ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СТАНОВЛЕНИЯ

АННОТАЦИЯ

Автор исследует детерминантную сущность социально-активной деятельности студентов, реализуемой ими в профессионально-педагогической сфере в рамках их подготовки. Подчеркивается мысль, что участие студентов в социальных процессах позволяет им развивать как профессиональные навыки, так и социальные компетенции. Представлена структура социально-значимой деятельности студентов, включающая образовательную деятельность, научно-исследовательскую работу, профессиональную практику и волонтерскую деятельность. Показано, что эти составляющие социально-значимой деятельности тесно взаимосвязаны и в различных аспектах влияют на развитие профессиональных компетенций студентов в профессиональной сфере, среди которых коммуникационные навыки, лидерство, умение работать в коллективе и принимать ответственность. Кроме того, социально-активная деятельность помогает студентам понять свои профессиональные предпочтения и развить профессиональное самоопределение.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

социально-активная деятельность, становление студента, студент-педагог, студенческая активность.

S.S. ILIN

THE STUDENT'S SOCIALLY ACTIVE ACTIVITY AS A DETERMINANT IN THE PROCESS OF HIS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL FORMATION

ABSTRACT

The author explores the determinant essence of the socially active activities of students carried out by them in the professional and pedagogical field within the framework of their training. The idea is emphasized that students' participation in social processes allows them to develop both professional

skills and social competencies. The structure of socially significant student activities is presented, including educational activities, research work, professional practice and volunteer activities. It is shown that these components of socially significant activities are closely interrelated and in various aspects affect the development of students' professional competencies in the professional field, including communication skills, leadership, the ability to work in a team and take responsibility. In addition, socially active activities help students understand their professional preferences and develop professional self-determination.

KEYWORDS:

socially active activity, student formation, student teacher, student activity.

Введение. Студенты, будучи наиболее динамичной частью общества, играют важную роль в его инновационном развитии. Их социальная активность традиционно является объектом изучения учеными и практиками различной специализации. В то же время в работах философов, социологов, психологов и педагогов можно увидеть разные подходы к пониманию самого явления социальной активности, для его описания используются схожие по сути термины — «социальная активность», «активная личность», «социально-активная личность» и др., но без должного уточнения их сущностно-смысловой специфики.

С одной стороны, имеется представление, что социальная активность личности — это поведение человека, которое изменяет окружающую социальную среду и его собственную психику. С другой — уточняется, что это какие-то позитивные действия, основанные на общественно значимых потребностях индивидов и групп.

Однако, как бы мы не интерпретировали социальную активность, боль-

шинство ученых сходится во мнении, что социально-активная деятельность включает в себя в качестве компонентов социальные взаимодействия, межличностные коммуникации, участие в культурных и политических процессах. То есть включает всё то, что крайне актуально для формирующейся личности современного специалиста, особенно ориентированного на социум в горизонте будущей профессиональной деятельности.

Рассмотрим подходы отечественных и зарубежных ученых в аспекте индивидуального понимания ими обозначенных выше компонентов, чтобы выделить ключевые параметры наиболее общего функционально значимого видения социально-активной деятельности человека применительно к задачам профессионально-педагогического становления специалистов.

Результаты исследования. В процессе обучения педагогической деятельности студенты приобретают когнитивный опыт, опыт деятельности и опыт отношений, что отражает ключевую триаду задач развития их социальной активно-

сти. Когнитивный опыт предполагает осмысление педагогических вопросов социальной действительности, изучение системы педагогических влияний в обществе, формулирование проблем и планирование рефлексии в качестве способов разработки социальной активности. Опыт деятельности включает применение теоретических знаний на практике, обсуждение различных мировоззрений, «проживание» различных форм, методов и средств осуществления социальной активности, получение опыта взаимодействия и общения, планирования и осуществления инициатив. Опыт отношений заключается во владении ценностно-ориентированными подходами к вопросам, приоритетным для аксиосферы личности, определяющим способность переключения на внутреннюю оценку, понимание своей позиции, осуществление самоопределения, самоанализа и самообучения, которые являются фундаментом роста мастерства педагогической деятельности.

Развитие социальной активности в рамках такой деятельности предполагает социализацию и индивидуализацию личности. Одно из пониманий социализации заключается в том, что индивид познает свою социальную сущность, а индивидуализация — в выработке индивидуального образа жизни, который позволяет ему развиваться в соответствии с его природными задатками и социальными потребностями.

Выше мы уже отметили, что однозначного подхода к определению понятия «социальная активность» не существует.

Анализ зарубежных и отечественных исследований показывает, что данный термин рассматривается исследователями разнопланово.

В российской психологии вопросы изучения понятия «социальная активность личности» поднимаются в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна и др. специалистов. В концепции Л.С. Выготского «социальная ситуация развития» позволяет на практике осуществлять процесс развития личности. С.Л. Рубинштейн описывает социальную активность как взаимодействие человека с обществом, в процессе которого изменяется как окружающий мир, так и сам человек [6, с. 217].

Термин «социальная активность» был впервые использован в психологии А. Адлером. По его мнению, основой социальной активности является социальный интерес, то есть способность человека к сопереживанию и разделению чувств других людей [9, с. 203].

Э. Фромм, в свою очередь, ввел понятие «продуктивной активности», которое обозначает внутреннюю активность личности, направленную на эффективное использование своего потенциала. Фромм подчеркивает, что продуктивная активность всегда выражается в общественно-значимой деятельности [10, с. 145].

Анализируя приведенные выше понятия исследователей о социальной активности, можно увидеть единство мнений в том, что такая деятельность отражается непосредственно на человеке и его личности, развивая внутренний мир. За-

частую, такая активность несет положительный характер, придавая данной деятельности вектор социально значимых поступков, с точки зрения принятых норм и морали общества, окружающего этого человека. Специалисты выделяют несколько уровней социально значимого поведения и деятельности по различным основаниям.

Ян Рейковский в своей классификации основывается на балансе между интересами индивида и интересами общества, и когда этот баланс нарушается, поведение человека выступает просоциальным [4]. Ученый называет 3 уровня социально-значимого поведения:

1. Поведение, направленное на заботу о других людях, часто в ущерб своим собственным интересам, характеризуется как *альтруистическое*. Оно может проявляться в различных формах, таких как помощь нуждающимся, забота о больных и пожилых людях, участие в благотворительных акциях и т.д.

2. *Помогающее поведение* — это поведение, которое направлено на оказание помощи другим людям. Оно может проявляться в разных формах, например, в предоставлении помощи и поддержки, в участии в социальных проектах, в волонтерстве и т.д.

3. *Кооперативное поведение* — это такое поведение, которое предполагает сотрудничество и взаимопомощь между людьми. Оно может проявляться в различных сферах жизни, например, в работе, учебе, спорте и т.д.

Н.В. Трофимова определяет социальную активность как комплекс обще-

ственно значимых действий, которые направлены на осознанное и целевое взаимодействие с окружающим миром и способствуют его изменению. Это отражает способность индивида к осуществлению социальной субъектности и формированию позитивной жизненной позиции [17]. Тем самым ученый обращает внимание на то, что социальная активность, чтобы быть социально значимым поведением, должна иметь осмысленный характер, нести направленность на позитивные изменения социума, в которой находится этот человек.

Упомянем здесь и точку зрения М. Там, который считает, что социальная активность помогает студентам общаться и взаимодействовать с разными людьми, включая представителей разных социальных групп и придерживающихся различных убеждений [11].

Анализируя ключевые аспекты социальной активности студентов как социально значимой деятельности, ученые неизменно подчеркивают ее важность и значимость для их будущей социальной и профессиональной адаптации, становления как педагога и формирования в дальнейшем готовности к наставнической деятельности.

Важное значение для развития социальной активности студентов имеет культурно-досуговая деятельность. Данная деятельность предполагает создание условий для того, чтобы студент мог выбрать интересующую его деятельность, исходя из доступных возможностей и интересов. Это помогает формировать социальную активность и повыша-

ет эффективность профессиональной подготовки. Также культурно-досуговая деятельность способствует объединению студенческого коллектива, помогает формировать необходимые качества и обеспечивает индивидуальную реализацию каждого студента. Развитие социальной активности через эту деятельность включает в себя такие процессы, как социализация и индивидуализация личности. В процессе социализации человек усваивает свою социальную сущность, а в процессе индивидуализации вырабатывает свой индивидуальный способ жизни. Это позволяет человеку развиваться в соответствии с его природными способностями и социальными потребностями [5].

Такая разнообразная общественная деятельность позволяет студентам развивать критическое мышление, непредвзятость, расширить круг общения и жизненный опыт, что в конечном итоге способствует реализации их карьерных целей.

К.А. Абульханова-Славская подчеркивает посредническую функцию социальной активности между действиями личности и требованиями общества, а также их постоянное согласование [1, с. 173]. Согласно ее теории, основными формами отношения человека к своей жизни являются инициатива и ответственность.

С. Макиннис предлагает идею о комплексе социально значимых и образовательных действий студентов во время обучения в университете. Он полагает, что принятие определенных решений относительно окружающей среды и об-

разовательной деятельности позволяет студентам активно участвовать не только в процессе обучения, но и в общественной жизни. Это способствует формированию личных социально детерминированных целей, развитию конкурентоспособного специалиста и повышению его социальной активности. Макиннис призывает использовать образовательный опыт для активного участия студентов в общественной жизни университета [3].

М. Херри, К. Редфорд и К. Шеклок продолжают идею, предложенную С. Макиннисом. Они утверждают, что одним из способов развития социальной активности студентов является обеспечение разнообразных и многочисленных взаимодействий между студентами:

- в рамках освоения образовательных программ, включая лекции, семинары и групповые обсуждения;
- в процессе общения с преподавателями вне учебного процесса, например, в научной работе;
- в рамках участия в различных сферах университетской жизни, таких как спортивные и студенческие сообщества [7].

В зависимости от выраженности различных характеристик социальной активности обучающихся, или, иными словами, от «меры развития сущностных сил субъекта социальной активности» (Л.Н. Коган), можно выделить несколько уровней социальной активности. Согласно классификации В.А. Ситарова и В.Г. Маралова, основанной на соотношении активности и реактивно-

сти индивида, существует четыре уровня социальной активности: нормальный, нормативно-личностный, личностно-продуктивный и продуктивно-творческий. С точки зрения практического применения интересен подход Е.С. Соколовой, основанный на соотношении социальной инициативности и социальной исполнительности, который выделяет инициативный уровень (характеризующийся соотношением собственной инициативы и организаторских способностей), исполнительный уровень (отражающий соотношение ответственности и выполнения задач специалиста как исполнителя), и допустимый уровень (свидетельствующий об активном участии в предлагаемых мероприятиях) [2, с. 230].

Выше приведенные позиции ученых свидетельствуют, что участие в разнообразных видах деятельности способствует развитию у студентов навыков независимого мышления, выработки социально детерминированных целей и вдумчивого овладения профессией, создает среду в рамках учебной и внеучебной, в том числе общественной деятельности, в которой преподаватели и студенты сотрудничают для достижения общих целей.

В качестве регуляторов структуры социальной активности выступают образования, которые формируются на основе органических компонентов социального ядра. К ним относятся социальные знания, навыки, опыт общественно значимой деятельности, эмоциональные и ценностные переживания, саморефлексия,

интересы, потребности и мотивы. Все компоненты социальной активности взаимосвязаны и взаимозависимы, поэтому она представляет собой целостное, интегрированное качество личности, определяющее ее роль, положение и статус в обществе.

Понятие «личность» широко используется в повседневном языке и является одним из ключевых понятий философии, этики, социологии, юриспруденции и других наук. Философия связывает с понятием «личность» самую глубокую сущность человеческого рода, а также наиболее существенные индивидуальные характеристики человека [10]. При этом природа этой сущности может быть истолкована по-разному, хотя чаще всего она соотносится с характером общественных отношений между людьми.

Признание зависимости развития личности от общественных процессов не означает, что человек становится пассивным объектом влияния внешних сил или «жертвой» обстоятельств. С самого начала человек активно включается в общественные отношения, в рамках которых он способен реализовать свои потенциальные возможности. Человек может в определенной степени активно формировать социальную ситуацию развития своей личности, что часто требует положительной, многолетней, напряженной, целенаправленной деятельности.

Выводы. Обобщая данные исследователей можно сказать, что социальная активность обучающегося — это личностная характеристика, отражающая совокупность инициативных действий

и внешнее проявление активности в целенаправленном взаимодействии с окружающим миром имеющая социально значимый вектор. Это сознательная преобразующая деятельность, направленная на самореализацию личности. Социально-значимая активность может носить разный характер — от эпизодического до устойчивого. Она проявляется в активном участии студента в освоении социально-культурного опыта. Жизненная позиция, потребности и мотивы личности являются естественными условиями для проявления социальной активности.

Активность, как свойство личности в процессе социально-значимой деятельности, формируется под воздействием окружающей среды, которая предоставляет условия для осознания важности деятельности, формирующей социальную активность, а также для пробуждения желания и формирования навыков осуществления этой деятельности. Такая активность студентов является важной составляющей их подготовки к будущей профессии. Она способствует развитию

личностных, профессиональных и социальных компетенций, формированию активной гражданской позиции и ответственности за свои поступки.

Кроме того, низкая социальная вовлеченность многих студентов связана с отсутствием опыта общественной деятельности и недостаточным участием общественных организаций в их жизни. Однако, организационно-педагогические условия могут способствовать развитию социальной активности студентов и созданию благоприятной среды для их самореализации.

Социальная активность будущего специалиста является ключевым фактором, влияющим на качество его профессиональной подготовки и формирование конкурентоспособного специалиста, способного к внедрению инноваций. То, как студент воспринимает учебно-профессиональную деятельность, выстраивает свои отношения и регулирует взаимодействие с участниками образовательного процесса, определяет его личностные и профессиональные изменения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Психология и сознание личности: избранные психологические труды. М.: МОДЭК, 1999. 224 с.
2. Гусева Т.В. Социальная активность как компонент конкурентоспособности личности студента // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2013. № 19. С. 228-233.
3. Зайко А.П. Факторы формирования социальной активности современных студентов колледжей // Дискуссия. Социологические науки. 2015. № 6 (58). С.96-102.
4. Ильин Е.П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия. СПб. Издательский дом «Питер». 2021. 304 с.

5. Колесникова М. В. Развитие социальной активности студентов в процессе профессионального становления: на примере педагогического вуза: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Колесникова Мария Викторовна; [Место защиты: Ом. гос. пед. ун-т]. Омск, 2007. С. 12.

6. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976. 416 с.

7. Ситаров В. А., Маралов В. Г. Социальная активность личности (уровни, критерии, типы и пути ее развития) // Знание. Понимание. Умение. 2015. № 4. С. 164-176.

8. Трофимова Н.В. Модель формирования социальной ответственности студентов колледжа в благотворительной деятельности // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2017. № 2 (115). С. 22-29.

9. Adler A., Ansbacher, H. L., Ansbacher, R. R. Superiority and social interest: A collection of later writings. New York: Viking Press. 1973. 468 p.

10. Fromm E. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics. Пер. с англ. и послесл. Л.А. Чернышевой. Мн.: «Коллегиум», 1992. 253 с.

11. Tam M. Measuring the effect of higher education on university students. Quality Assurance in Education, 10 (4). 2002. P. 223-228.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A. Psihologiya i soznanie lichnosti: izbrannye psihologicheskie trudy (*Psychology and personality consciousness: selected psychological works*). М.: MODEK, 1999. 224 s.

2. Guseva T.V. Social'naya aktivnost' kak komponent konkurentosposobnosti lichnosti studenta (*Social activity as a component of the competitiveness of a student's personality*) // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii. 2013. № 19. S. 228-233.

3. Zajko A.P. Faktory formirovaniya social'noj aktivnosti sovremennyh studentov kolledzhej (*Factors of formation of social activity of modern college students*) // Diskussiya. Sociologicheskie nauki. 2015. № 6 (58). S.96-102.

4. Il'in E.P. Psihologiya pomoshchi. Al'truizm, egoizm, empatiya (*Psychology of help. Altruism, selfishness, empathy*). SPb. Izdatel'skij dom «Piter». 2021. 304 s.

5. Kolesnikova M. V. Razvitie social'noj aktivnosti studentov v processe professional'nogo stanovleniya: na primere pedagogicheskogo vuza (*The development of students' social activity in the process of professional formation: on the example of a pedagogical university*): dissertaciya... kandidata pedagogicheskikh nauk: 13.00.08 / Kolesnikova Mariya Viktorovna; [Mesto zashchity: Om. gos. ped. un-t]. Omsk, 2007. С. 12.

6. Rubinshtejn S.L. Problemy obshchej psihologii (*Problems of general psychology*). М.: Pedagogika, 1976. 416 s.

7. Sitarov V. A., Maralov V. G. Social'naya aktivnost' lichnosti (urovni, kriterii, tipy i puti ee razvitiya) (*Social activity of a personality (levels, criteria, types and ways of its development)*) // Znanie. Ponimanie. Umenie. 2015. № 4. S. 164-176.

8. Trofimova N.V. Model' formirovaniya social'noj otvetstvennosti studentov kolledzha v blagotvoritel'noj deyatel'nosti (*The model of formation of social responsibility of college students in charitable activities*) // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2017. № 2 (115). S. 22-29.

9. Adler A., Ansbacher, H. L., Ansbacher, R. R. Superiority and social interest: A collection of later writings. New York: Viking Press. 1973. 468 p.

10. Fromm E. Man for Himself. An Inquiry into the Psychology of Ethics. Per. s angl. i poslesl. L.A. Chernyshevoj. Mn.: «Kollegium», 1992. 253 s.

11. Tam M. Measuring the effect of higher education on university students. Quality Assurance in Education, 10 (4). 2002. P. 223-228.

УДК 373.3 : 371.32 : 51

В.В. КОКОРЕВА, Л.А. ГРИГОРЯН, К.А. ХАЛАТЯН

ХАРАКТЕРИСТИКИ ВЫЧИСЛИТЕЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДХОДЫ К ЕЁ ФОРМИРОВАНИЮ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ

АННОТАЦИЯ

В связи с введением нового Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования современная система школьного образования претерпевает изменения. В области математического образования перед учителями ставятся новые задачи. Среди них особое внимание уделяется вычислительному аспекту, который просматривается во всех содержательных линиях начального курса математики. Актуальным является вопрос формирования вычислительной культуры как метапредметного результата. При этом данный вопрос в начальной школе ранее не всегда ставился и решался учителями. В статье раскрываются необходимые условия приобщения школьников к вычислительной культуре. Представлены критерии определения уровня вычислительной культуры обучающихся. Выявлены характеристики и аспекты вычислительной культуры младших школьников, условия ее развития. Проведен анализ учебников математики на предмет формирования вычислительной культуры на уроках математики в начальной школе. На основе анализа литературы по исследуемой проблеме выявлены различные подходы к формированию вычислительной культуры младших школьников на уроках математики.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

вычислительная культура; вычислительный навык; вычислительная деятельность.

V.V. KOKOREVA, L.A. GRIGORYAN, K.A. KHALATYAN

CHARACTERISTICS OF THE COMPUTING SYSTEM THE CULTURE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN AND APPROACHES TO ITS FORMATION IN MATHEMATICS LESSONS

ABSTRACT

Due to the introduction of a new Federal State educational standard for primary general education, the modern school education system is undergoing changes. In the field of mathematical

education, new tasks are being set for teachers. Among them, special attention is paid to the computational aspect, which is visible in all the substantive lines of the initial mathematics course. The issue of the formation of computing culture as a meta-objective result is relevant. At the same time, this issue has not always been raised and solved by teachers in primary schools before. The article reveals the necessary conditions for introducing schoolchildren to computing culture. The criteria for determining the level of students' computing culture are presented. The characteristics and aspects of the computing culture of younger schoolchildren, the conditions of its development are revealed. The analysis of mathematics textbooks for the formation of computational culture in mathematics lessons in elementary school is carried out. Based on the analysis of the literature on the problem of computational culture, various approaches to the formation of the computational culture of younger schoolchildren in mathematics lessons have been identified.

KEYWORDS:

computing culture; computing skill; computing activity.

Введение. Сегодня, во время активного использования вычислительной техники, вычислительная культура выступает не только как важнейший элемент математической культуры, но и образованности современного специалиста. Математические расчеты, основанные на использовании алгоритма основных математических действий, являются составной частью трудовой деятельности любого специалиста. Умение осуществлять быстрые, рациональные и мобильные расчеты — качества ценного сотрудника. При этом следует различать понятия «вычислительный навык» и «вычислительная культура».

Соответственно одной из главных задач преподавания курса математики в начальной школе является формирование у обучающихся не просто вычислительных навыков и умений в области вычислительной деятельности, а именно вычислительной культуры, что является основой для дальнейшего обучения.

Различные подходы к построению обучения младших и средних школьников вычислениям предлагали такие ученые, как А.К. Артемов, А.Е. Дмитриев, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.А. Бантова, Н.Б. Истомина, М.И. Моро, Н.Л. Стефанова и др. Исследованиям по вычислительной культуре посвятили свои работы Ю.М. Колягин, С.С. Минаева, П.Б. Ройтман, И.Ф. Соколовский и другие. Однако и сегодня вопросы понимания сущности вычислительной культуры, её содержания и основ формирования продолжают оставаться актуальными. Задача формирования вычислительной культуры относится к фундаментальной и основополагающей в начальной школе.

Результаты исследования. Понятие вычислительной культуры школьника определяется О. А. Ивашовой как полноценная учебная деятельность, направленная на осмысленное овладение вычислительными знаниями и умениями, универсальными учебными действиями,

включая прогнозирование, моделирование, поиск рациональных решений, развитие учебно-познавательной мотивации, мышления, опыта творческой, исследовательской деятельности [1]. Вычислительная культура является частью математической культуры.

В.Ф. Ефимов вычислительную культуру представляет в виде следующих компонентов:

- умение правильно считать, безошибочно владеть математическими действиями и операциями, вычислительными умениями и навыками;
- обоснованный выбор рационального выполнения действий приводящих к быстрому решению;
- адекватная количественная оценка совокупностей объектов окружающего мира и происходящих в нем процессов;
- сформированность точного, лаконичного, аргументированного, безупречно логически выстроенного речевого и письменного сопровождения вычислений.

Представляя запас знаний и умений, который можно использовать при необходимости в жизненных ситуациях, вычислительная культура составляет ядро изучения математики и других учебных дисциплин. Она способствует развитию у обучающихся первоначальных логических, алгоритмических и познавательных универсальных действий. Все изученные законы математических операций, приобретенные умения и навыки совершенствуются и закрепляются при

изучении смежных дисциплин. К тому же, при развитии вычислительной культуры развивается память у обучающихся, умение концентрироваться на главном, тренируется внимание, умение работать по алгоритму и др. С развитием вычислительной культуры, развивается личность ученика, а также его эрудированность и общая культура.

Уровень развитости вычислительной культуры школьника можно определить по совокупности особенностей её проявления, предложенных Ю.М. Колягиным [2]:

- обладает прочными и осознанными знаниями свойств и алгоритмов операций над числами;
- умеет проводить анализ поставленной задачи для определения точных или приближенных исходных данных;
- умеет правильно сочетать устные, письменные вычисления и вычисления с помощью вспомогательных средств;
- владеет рациональными приемами вычислений;
- вычислительные операции выполняет без ошибок и автоматически;
- запись расчетов выполняет аккуратно и экономно;
- обладает эффективными приемами контроля вычислений;
- обладает теоретическими знаниями правил и приемов вычислений.

Не трудно заметить, что в данной характеристике вычислительной культуры особое внимание уделяется математической культуре [2].

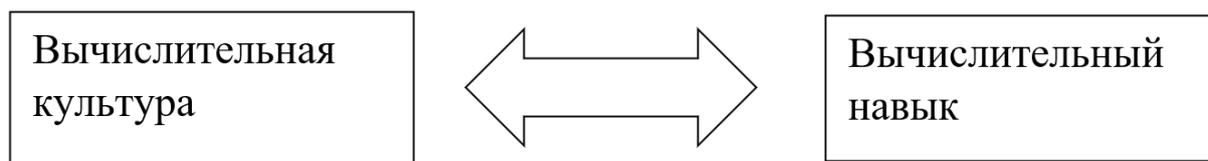


РИСУНОК 1 — Вычислительная культура по Ю.М. Колягину

Развитие вычислительной компетенции личности способствует формированию готовности выполнять вычислительные операции в различных ситуациях, в том числе и в нестандартных. В этой связи можно выделить следующие её аспекты:

- алгоритмический, включающий в себя точную последовательность действий, приводящих к решению вычислительной задачи;
- познавательный, способствующий развитию мышления и интеллекта;
- развивающий, связанный с созданием на уроке условий для развития у школьников мышления, восприятия, воображения, самостоятельности;
- личностный, развивающий у детей находчивость и оригинальность мышления.

В рамках формирования вычислительной культуры у детей в начальной школе следует особое внимание уделить следующим умениям:

- сотрудничать, работать в группе или в паре;
- контролировать свою деятельность и деятельность одноклассника;
- осуществлять пошаговый и итоговый контроль полученных результатов;

- использовать разнообразные приемы проверки результатов;
- моделировать условия задачи;
- планировать свою вычислительную деятельность или решение задачи;
- участвовать в проектной деятельности;
- выявлять зависимость между величинами;
- устанавливать аналогии, использование наблюдения при вычислениях и решении задач;
- применять знания и умения в жизненных ситуациях (покупки, измерение величин, планирование).

По мнению Н.Б. Истоминой, обучающие задания школьники могут выполняться фронтально и самостоятельно, индивидуально, парно или в группах. При этом для формирования универсальных учебных действий необходимо обсуждение предлагаемого решения и создание благоприятных условий для коммуникации обучающихся как с учителем, так и друг с другом [3].

Очень важно на начальных этапах обучения развивать у школьника речь, обучать приемам и методам устных и письменных вычислений. Обучающийся должен уметь намечать план решения задач и самостоятельно реализовывать

его, уметь контролировать и правильно оценивать свою деятельность. Н.Ф. Виноградова обращает внимание на необходимость создания на уроках соответствующего эмоционального фона обучения (догадка, удивление, радость, открытие, недоумение...) [4,5].

Для выявления подходов к формированию вычислительной культуры младших школьников на уроках математики нами были проанализированы учебники математики, составленные в соответствии с Федеральным государственным стандартом начального общего образования. Можно сделать вывод, что все учебники раскрывают возможности использования арифметических способов для разрешения сюжетных ситуаций, что способствует формированию:

- умения решать не только учебные задачи, но и практические посредством математических знаний;
- математической грамотности как элемента математической культуры;
- способности к интеллектуальной деятельности, математической речи, пространственному воображению;
- умений строить рассуждения, вести поиск информации;
- учебно-познавательных мотивов и мотивов умственного труда;
- прочных навыков использования математических знаний в повседневной жизни.

На основе данного вывода, а также анализа работ, посвященных особенностям формирования вычислительной

культуры младших школьников в современных условиях [1-5], нами выделены следующие подходы к формированию вычислительной культуры младших школьников на уроках математики:

1. Включение вычислительных задач и проектов в учебный план по математике, чтобы дети видели связь между вычислительной культурой и математикой.

2. Использование обучающих игр и приложений для развития вычислительных навыков, что делает процесс обучения увлекательным и интерактивным.

3. Предоставление задач, требующих применения вычислительных навыков для решения реальных проблем, что стимулирует практическое мышление.

4. Постепенное усложнение задач, чтобы дети пошагово развивали свои навыки.

5. Введение в использование программного обеспечения для решения задач, например, графических программ для визуализации математических концепций.

6. Организация групповых проектов, где дети могут совместно применять вычислительные навыки для выполнения задач и создания проектов.

7. Изучение основных алгоритмов и последовательностей действий при решении вычислительных задач.

8. Решение вычислительных задач, взятых из повседневной жизни, чтобы дети могли видеть, какие практические выгоды приносят вычислительные навыки.

9. Активная роль учителя в объяснении, поддержке и мотивации детей, создание стимулирующей обучающей среды.

10. Регулярная оценка и обратная связь помогают детям отслеживать свой прогресс и понимать, как они могут улучшить свои вычислительные навыки.

Использование комбинации этих подходов способствует эффективному формированию вычислительной культуры младших школьников на уроках математики, с учетом их особенностей и потребностей. Все это способствует развитию у обучающихся познавательной активности, позволяет развить гибкость и критичность мышления.

Заключение. Формирование вычислительной культуры — сложный и кропотливый процесс. Его эффективность зависит от многих факторов, начиная от организации занятий и заканчивая индивидуальными особенностями школьника. Следует учесть, что способы организации вычислительной деятельности обучающегося должны формировать не только прочные и осознанные вычислительные навыки, но и всесторонне развивать его личность. Современный учитель должен так организовать свою работу в любой системе обучения, чтобы все указанные выше предложения по формированию вычислительной культуры были выполнены.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ивашова О.А. Вычислительная культура младших школьников: междисциплинарный подход // Известия Российского педагогического университета имени А. И. Герцена. 2012. № 145. С. 151-162.
2. Колягин Ю.М., Луканкин Г.Л. и др. Методика преподавания математики в средней школе. Частные методики. М.: Просвещение. 1977. 480 с.
3. Программы общеобразовательных учреждений. Математика: программа 1-4 классы. Поурочно-тематическое планирование: 1-4 классы / Н.Б. Истомина. Смоленск: Ассоциация 21 век, 2013. 164 с.
4. Марчук Е.В., Подгорная Т.В. Современный урок в начальной школе. Инновационная наука. 2022; №2 (67). С. 26-30.
5. Баматова Д.К. Проблема формирования вычислительных навыков младших школьников в современных условиях // Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 66-68.

REFERENCES

1. Ivashova O.A. Vychislitel'naya kul'tura mladshih shkol'nikov: mezhdisciplinarnyj podhod (*Computing culture of primary school children: an interdisciplinary approach*) // Izvestiya Rossijskogo pedagogicheskogo universiteta imeni A. I. Gercena. 2012. № 145. S. 151-162.

2. Kolyagin YU.M., Lukankin G.L. i dr. Metodika prepodavaniya matematiki v srednej shkole. CHastnye metodiki (*Methods of teaching mathematics in secondary school. Private techniques*). M.: Prosveshchenie. 1977. 480 s.

3. Programmy obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Matematika: programma 1-4 klassy. Pourochno-tematicheskoe planirovanie: 1-4 klassy (*Programs of educational institutions. Mathematics: the program grades 1-4. Lesson and thematic planning: grades 1-4*) / N.B. Istomina. Smolensk: Associaciya 21 vek, 2013. 164 s.

4. Marchuk E.V., Podgornaya T.V. Sovremennyj urok v nachal'noj shkole (*A modern lesson in elementary school*). Innovacionnaya nauka. 2022; №2 (67). S. 26-30.

5. Bamatova D.K. Problema formirovaniya vychislitel'nyh navykov mladshih shkol'nikov v sovremennyh usloviyah (*The problem of formation of computing skills of younger schoolchildren in modern conditions*) // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. 2011. № 1. S. 66-68.

УДК 373.3 : 17.035.3

Т.В. КОЛЕСНИКОВА, М.В. ГУЗЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена вопросу формирования культуры межнационального общения младших школьников. Показано, что понимание и уважение культурных различий становится важным и необходимым для эффективного межкультурного общения, в связи с чем, в настоящее время одной из важнейших проблем воспитания является формирование личности нового человека, носителя гуманистических, толерантных идей в системе межэтнических отношений. Охарактеризованы функции культуры межнационального общения, выделяются условия формирования культуры межнационального общения. Установлено, что значительная роль в решении этой проблемы принадлежит школе как важнейшему институту социализации личности. Делается вывод о том, что при общем обучении младших школьников разных национальностей у детей появляется возможность познакомиться с различными культурами, традициями, обычаями и языками, что помогает им расширить свои знания, развить толерантность и уважение к другим культурам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

межнациональное общение, начальная школа, личность, культура.

T.V. KOLESNIKOVA, M.V. GUZEVA

FORMATION OF A CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AMONG STUDENTS IN PRIMARY SCHOOLS

ABSTRACT

The article is devoted to the issue of forming a culture of interethnic communication among junior schoolchildren. It is shown that understanding and respect for cultural differences is becoming important and necessary for effective intercultural communication, and therefore, currently one of the most important problems of education is the formation of the personality of a new person, a bearer of humanistic, tolerant ideas in the system of interethnic relations. The functions of the culture

of interethnic communication are characterized, the conditions for the formation of a culture of interethnic communication are highlighted. It has been established that a significant role in solving this problem belongs to the school as the most important institution for the socialization of the individual. It is concluded that when teaching primary schoolchildren of different nationalities, children have the opportunity to get acquainted with different cultures, traditions, customs and languages, which helps them expand their knowledge, develop tolerance and respect for other cultures.

KEYWORDS:

international communication, primary school, personality, culture.

Введение. Формирование культуры межнационального общения у младших школьников является процессом, обеспечивающим приобретение детьми навыков взаимодействия с опорой на понимание существующего разнообразия культур, традиций и ценностей, присутствующих различным нациям и народностям. Это дает возможность детям научиться уважать и ценить другие культуры, проявлять терпимость и умение найти общий язык с представителями разных национальностей.

Вопросами формирования культуры межнационального общения занимались многие ученые. Исследователи Ю.В. Арутюнян, Д.М. Гилязидинов, Л.М. Дробижева, М.В. Иордан, К.Н. Хабибулин и др. разрабатывали вопросы этничности, межнациональных отношений, этнического самосознания, этноязыковых тенденций, общественного развития и т.д. Изучением проблем формирования этнотолерантности занимались А.В. Авксентьев, В.С. Агеев, Ю.М. Политова и другие. Большая группа ученых-педагогов (В.Ф. Афанасьев, Г.Н. Волков, А.Э. Измайлов, Я.И. Ханбиков и др.) рассматривала формирование культуры

межнационального общения в контексте исследования этнопедагогике.

Оценивая наработки ученых в интересующей нас области отметим, что единого сущностного и функционального понимания культуры межнационального общения педагогической наукой пока не выработано. Так, по мнению Ф.С. Бабейко, в межнациональном общении происходит активное познание другой культуры и формируется отношение к национальному многообразию и различиям в частности [2]. С точки зрения А.Н. Некрасовой культура межнационального общения отражает специфические особенности национальной группы и способствует возвращению национального самосознания у населения. Автор убеждена, что под влиянием формирования культуры межнационального общения у людей возникает понимание сложностей межнационального взаимодействия, вызванных различиями в сознании и поведении представителей той или иной этнической группы. При этом данная констатация сложностей не является самоцелью, с ее помощью происходит переосмысление национальных и общечеловеческих

ценностей, что способствует соблюдению прав всех граждан разной национальности, обеспечивает защиту их национального достоинства. И.И. Серова же относит культуру межнационального общения к личностным образованиям, включающим комплекс идей, взглядов, способов поведения в процессе целевого взаимодействия с людьми разных национальностей, обмена культур и попытках подробнее изучить культуру другого народа. Понимание культуры межнационального общения у Н.В. Мольденгауэр отражает технический аспект содержания данного понятия. Исследователь отмечает, что данная культура включает в себя знания, умения межнационального общения и грамотное их использование в процессе взаимодействия. Именно эти навыки, с точки зрения ученого, должны помочь избегать конфликтов и находить взаимопонимание в общении с представителями разных национальностей [3].

Большинство представителей педагогической науки утверждают, что культура межнационального общения способствует развитию навыков эффективного межличностного взаимодействия, включая умение высказывать свои мысли и чувства, слушать и понимать других, находить компромиссы и решать конфликты. Это позволяет детям развивать навыки коммуникации не только внутри своей национальной группы, но и с представителями других культур. Формирование культуры межнационального общения в младшем школьном возрасте также способствует созданию открытого

и толерантного отношения к культурным различиям. Дети узнают, что каждая национальность имеет свою уникальность и ценность и что разнообразие является богатством, а не причиной для разделения или преимущества одних культур над другими.

Результаты исследования. Важно отметить, что формирование культуры межнационального общения начинается с раннего возраста. Для достижения этой цели в содержание образования необходимо включение подходящих образовательных программ и видов активностей, которые способствуют осознанию и практическому применению соответствующих навыков. Это может быть организация общих мультикультурно насыщенных мероприятий, знакомство с культурными особенностями представителей разных национальностей, проведение проектов и решение проблемных задач, стимулирующих к обсуждению и принятию консолидированных решений в межнациональной группе.

Известно, что личность как социальный образ человека формируется в системе общественных отношений в ходе принятия норм, определяющих поведения человека. Но процесс формирования личности в большей части происходит не просто под влиянием внешних факторов, а через интериоризацию социокультурных норм [4]. Человек должен проявлять субъектность в процессе взаимодействия с обществом, реализовывать социальную активность, направленную на преобразование окружающей среды.

Современное общество представляет собой объединение людей разных национальностей, систему их взаимодействий и взаимоотношений, а значит, мы можем говорить о феномене поликультурности как характерной черте общества. Каждая личность при этом индивидуально воспринимает окружающий мир и понимает культурную среду и представителей других национальных групп. Для развития системы взаимоотношений между представителями разных национальностей необходим обмен культурным опытом. В этом случае индивидуальные особенности детей, в которых проявляется национальное богатство культур, к которым они принадлежат, помогут им понять друг друга как представителей определенных национальностей, помогут вызвать у них интерес к различиям. Однако диалог культур подразумевает не только процессы взаимообмена, взаимообогащения, взаимопонимания, но и потребность в них. Во взаимодействии носителей разного культурного опыта происходит их самопознание, осознание своей уникальности через сравнение своей культуры с существующим многообразием культур. Посредством диалога культур формируется более уважительное, мирно настроенное к отличиям между людьми общество, построенное на сотрудничестве и преодолении личностных барьеров во взаимоотношениях.

Активное участие в разных видах деятельности предполагает не только формирование знаний о различных культурах и навыков их применения, но

и приобретение социокультурных установок по отношению к представителям других культур. Основываясь на идеях А.Н. Леонтьева о взаимосвязи деятельности и сознания, следует организовывать такие виды деятельности, в которых учениками будет востребовано приобщение к культуре других народов, что условно отразится на их сознании, на содержании и направленности мышления [5]. Также важным принципом деятельностного подхода является учет индивидуальных особенностей каждого ученика, что ориентирует на включение всех участников образовательного процесса в деятельность не формально, глубоко осознанно. В таком случае все школьники смогут проявить свои способности, продемонстрировать свои интересы во взаимодействии.

Деятельностный подход предполагает создание интерактивной образовательной среды, которая позволяет вовлечь обучающихся в активные виды деятельности, через которые они смогут применять полученные знания и навыки в реальных ситуациях. В процессе взаимодействия школьников друг с другом, в том числе с представителями другим национальностей, обучающиеся развивают коммуникативные навыки и межличностные компетенции.

Одним из важных условий формирования культуры межнационального общения является комплексность воспитания данного качества, поэтому включение родителей в рассматриваемый процесс является одним из педагогических условий. Сотрудничество с семьей школьни-

ка поможет создать единую воспитывающую среду, внутри которой младший школьник получает необходимые знания, в том числе наблюдая за примером построения между родителями и родственниками уважительных, толерантных взаимоотношений. Работа с родителями младших школьников также дает учителю возможность лучше понять индивидуальные потребности и особенности каждого ребенка и, учитывая их, проводить совместную работу по формированию культуры межнационального общения.

Кроме индивидуальной работы с семьями школьников могут быть организованы семейные мероприятия, совместная проектная и творческая деятельность, которые способствуют сотрудничеству и взаимодействию семьи и школы. Комплексная работа с младшими школьниками помогает создать условия для всестороннего развития личности младшего школьника и формирования толерантного, уважительного отношения к различным культурам.

В ходе межкультурного общения при недостаточной сформированности готовности к нему часто возникают сложности, проявляемые как в технической части процесса общения, так и в отсутствии положительной мотивации к выстраиванию отношений между представителями различных культур. В связи с этим данный процесс должен регулироваться в политико-правовом, моральном, социально-психологическом аспектах, необходим общественный контроль за взаимодействиями личностей в сфере

непосредственных межкультурных контактов.

Принципиально отметить, что одним из важнейших факторов регулирования межкультурного общения является сформированность культуры межнационального общения у всех членов общества. В содержание данной культуры закладываются умения выстраивания межнациональных отношений, готовность соблюдать общечеловеческие нормы и мораль [6]. При этом следует учитывать, что национальные ценности историчны, т.е. отражают временной контекст эпохи, поэтому они преобразуются с течением времени под влиянием группы условий — социально-экономических, культурных и других. Национальное наследие отражает менталитет этнической группы, показывает уникальность ее исторического развития, позволяет приобщиться к культуре другой нации. Национальные ценности являются богатством народа, под их влиянием формируется патриотизм и гражданская идентичность поколений, а потому они обладают гуманистической направленностью. Статус национальных ценностей несут наиболее значимые достижения научной, духовной, спортивной, производственной и других сфер жизни общества. Они могут преобразовываться людьми, но при этом отражать духовное и материальное богатство этнической группы или народа, не допускающее проявления национализма.

Культура межнационального является составляющей частью культуры чело-

века наряду с духовным, нравственным, интеллектуальным и физическим развитием, поэтому формирование культуры межнациональных отношений является одной из важнейших задач образования [7].

Можно выделить следующие функции культуры межнационального общения:

- сохранение уникальной истории отдельных народов и передача культурного наследия последующим поколениям;
- выявление и установление социальных норм, регулирующих поведение и общение людей в процессе межнационального взаимодействия, на основе анализа опыта старших поколений;
- формирование навыков и готовности выстраивать отношения с лицами других национальностей на современном этапе развития общества, учитывая национальные особенности собеседника;
- привитие навыков развития личностных качеств через процесс межнациональных коммуникаций;
- формирование толерантности многонационального общества [8].

Система межнациональных отношений складывается из отдельных взаимодействий, каждый человек имеет различный опыт общения с представителями разных национальностей, что делает процесс формирования культуры межнационального общения сложным процессом. Рассматриваемая культура полифункциональна, она формирует не только навыки, связанные напрямую

с межнациональным общением, но и развивает личность. В содержание данного качества входят нормы и принципы общей гуманистической этики, такие как коллективизм, ответственность, добро, справедливость, честь и другие. Также культура межнационального общения неразрывно связана с коммуникативными навыками, к которым относятся эмпатия, рефлексия, возможность идентифицировать собеседника как представителя определенной группы, самокритичность и другие [9].

Одной из общепринятых ценностей общества, организуемого на принципах мультикультурности, является толерантность, регулирующая систему взаимодействий людей. Данная ценность должна рассматриваться как норма жизни, только в таком случае общественные отношения будут строиться на взаимопонимании, взаимоуважении, согласии и сотрудничестве. Сформированность толерантности у человека проявляется во всех сферах его жизнедеятельности и по отношению ко всем людям. Но в общественных отношениях можно заметить случаи, когда человек проявляет толерантность лишь в определенных социальных сферах или по отношению к определенным группам населения. В данном случае, говоря о терпимости к проявлению национальных черт и уважении культурных особенностей других этносов, следует акцентированно отмечать востребованность межнациональной толерантности.

Принципиально, что в структуре толерантности специалисты выделяют национальную толерантность. И хотя данное

понятие не имеет четкого определения, оно вошло в широкое использование при обсуждении ослабления негативной реакции людей на межнациональные различия. Согласно словарям под данным понятием понимается черта национального характера, составляющая менталитета, ориентирующая на отсутствие реакции на раздражающий фактор в межэтнических отношениях. Большинство же ученых, рассматривая личностную характеристику, проявляющуюся в терпимости к чужому менталитету, другой культуре, представителям других национальностей, говорят о межнациональной толерантности.

Заключение. Обладание культурой межнационального общения необходимо каждому гражданину, особенно в контексте многонационального общества. Данную культуру относят к поведенческой культуре, которая существует неразрывно от социокультурных особенностей страны, политической обстановки, исторических народных традиций. Культура межнационального общения обеспечивает интеграцию национальных культур, укрепление дружбы народов, сотрудничества представителей разных национальных групп. В связи с этим мы можем

говорить о необходимости формирования культуры межнационального общения у подрастающего поколения. Этот процесс должен быть интегрирован как в семейное воспитание, так и в образовательный процесс, то есть носить целенаправленный и систематический характер.

Успех во взаимодействии между представителями разных культур и национальностей обеспечивается знанием и соблюдением норм и правил общения, тактичностью и доброжелательностью участников, что говорит о необходимости формирования у всех представителей многонационального общества культуры общения с учетом всех различий и уникальных особенностей.

Таким образом, культура межнационального общения преобразовывает систему взаимоотношений, помогает находить общий язык с представителями разных национальностей. Также в процессе поликультурного образования обучающиеся расширяют представления о национальных культурах, традициях, обычаях разных народов. Формирование культуры межнационального общения способствует сохранению разнообразия культуры, отраженной в искусстве, быте, культуре.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимов О.С. На пути к толерантному сознанию. Москва, 2000. 255 с.
2. Бабейко Ф.С. Общение народов и социальный прогресс: Вопр. теории и методологии; Отв. ред. Д. Т. Урсул. Кишинев: Штиинца, 1983. 131 с.
3. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под редакцией Л.И. Божович и Л.В. Благонадежиной; Научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии АПН СССР. Москва: «Педагогика», 1972. 352 с.

4. Вахобова А.А., Мирзоева М.П. Культура межнационального общения — важнейшая форма общественного развития в многонациональном обществе // Вестник Технологического университета Таджикистана. Серия: Гуманитарные науки и профессиональная педагогика. 2019. № 1(3). С. 31-35.

5. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1990. 1035 с.

6. Воронина Т.П., Кашицин В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М.: ИНФОРМАТИК. 2015. 220 с.

7. Воскресенская Н.М. Образование и многообразие культур // Педагогика, 2007. № 2. С. 105-107.

8. Гасанов З.Т. Воспитание культуры межнационального общения: методология, теория и практика. Махачкала, 1998. 226 с.

9. Культура межнационального общения малочисленного шорского народа Кемеровской области и Хакасии как ценность человеческой цивилизации / Т.Г. Иргашева, Г.Н. Кузнецова, Е.Н. Первакова, Н.И. Чепсаракова // Наука и школа. 2023. № 1. С. 109-117.

REFERENCES

1. Anisimov O.S. Na puti k tolerantnomu soznaniyu (*On the way to tolerant consciousness*). Moskva, 2000. 255 s.

2. Babejko F.S. Obshchenie narodov i social'nyj progress: Vopr. teorii i metodologii (*Communication of peoples and social progress: Issue. theory and methodology*); Otv. red. D. T. Ursul. Kishinev: SHTiinca, 1983. 131 s.

3. Bozhovich L.I. Izuchenie motivacii povedeniya detej i podrostkov (*Studying the motivation of behavior of children and adolescents*) / pod redakciej L.I. Bozhovich i L.V. Blagonadezhnoj; Nauchno-issledovatel'skij institut obshchej i pedagogicheskoj psihologii APN SSSR. Moskva: «Pedagogika», 1972. 352 s.

4. Vahobova A.A., Mirzoeva M.P. Kul'tura mezhnacional'nogo obshcheniya — vazhnejshaya forma obshchestvennogo razvitiya v mnogonacional'nom obshchestve (*The culture of interethnic communication is the most important form of social development in a multinational society*) // Vestnik Tekhnologicheskogo universiteta Tadzhikistana. Seriya: Gumanitarnye nauki i professional'naya pedagogika. 2019. № 1(3). S. 31-35.

5. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. YAzyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo (*Language and culture. Linguistic and regional studies in teaching Russian as a foreign language*). М.: Russkij yazyk, 1990. 1035 s.

6. Voronina T.P., Kashicin V.P., Molchanova O.P. Obrazovanie v epohu novyh informacionnyh tekhnologij (*Education in the era of new information technologies*). М.: ИНФОРМАТИК. 2015. 220 s.

7. Voskresenskaya N.M. *Obrazovanie i mnogoobrazie kul'tur (Education and diversity of cultures)* // *Pedagogika*, 2007. № 2. S. 105-107.

8. Gasanov Z.T. *Vospitanie kul'tury mezhnacional'nogo obshcheniya: metodologiya, teoriya i praktika (Fostering a culture of interethnic communication: methodology, theory and practice)*. Mahachkala, 1998. 226 s.

9. *Kul'tura mezhnacional'nogo obshcheniya malochislennogo shorskogo naroda Kemerovskoj oblasti i Hakasii kak cennost' chelovecheskoj civilizacii (The culture of interethnic communication of the small Shor people of the Kemerovo region and Khakassia as a value of human civilization)* / T.G. Irgasheva, G.N. Kuznecova, E.N. Pervakova, N.I. CHepsarakova // *Nauka i shkola*. 2023. № 1. S. 109-117.

УДК 378.147 : 81'243

И.И. ЛИЗЕНКО, М.С. КАРДУМЯН, А.В. ДОНЦОВ

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ: ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ

АННОТАЦИЯ

Целью статьи является изучение проблемы выбора наиболее эффективных методов преподавания иностранного языка, отвечающих потребностям современных учащихся. В работе описываются как традиционные (репродуктивные), так и современные (интерактивные) методы обучения иностранным языкам, дается их сравнительный анализ. Особое внимание уделено комбинированию разных методов обучения иностранным языкам, его преимуществам и недостаткам. Среди методик обучения дошкольников авторами статьи особо выделяются техника Домана и методика Зайцева. Значительное внимание уделяется таким интерактивным методам преподавания иностранных языков в начальной школе, как обучение через игры, метод проекта и методика Мещеряковой. В статье выделяются критерии выбора наиболее подходящей методики обучения или совокупности таковых для разных возрастных категорий. На основе анализа и обобщения авторами работы даются общие рекомендации по обучению иностранному языку. Данная статья может быть полезна не только специалистам, работающим с английским языком, но и преподавателям других иностранных языков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интерактивный метод; коммуникативный метод; техника Домана; методика Зайцева; обучение через игры; тренировки по Мещеряковой.

I.I. LIZENKO, M.S. KARDUMYAN, A.V. DONTSOV

MODERN METHODS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES: THE EFFECTIVENESS OF APPLICATION

ABSTRACT

The purpose of the article is to study the problem of choosing the most effective methods of teaching a foreign language that meet the needs of modern students. The paper describes both traditional (reproductive) and modern (interactive) methods of teaching foreign languages, and provides their comparative analysis. Special attention is paid to the combination of different methods of teaching

foreign languages, its advantages and disadvantages. Among the methods of teaching preschoolers, the authors of the article highlight Doman's and Zaitsev's techniques. Considerable attention is paid to such interactive methods of teaching foreign languages in primary schools as learning through games, the project method and Meshcheryakova's method. The article highlights the criteria for choosing the most appropriate teaching methodology or a set of such for different age categories. Based on the analysis and generalization of the work, the authors give general recommendations for teaching a foreign language. This article may be useful not only for specialists working with English, but also for teachers of other foreign languages.

KEYWORDS:

interactive method; communicative method; Doman's technique; Zaitsev's technique; learning through games; Meshcheryakova's method.

Введение. Методика преподавания иностранных языков — это совокупность методов, приемов, технологий и способов изучения языка. Как правило, это четкий алгоритм действий, который позволяет выучить любой иностранный язык, начиная с любого уровня. По мнению Ашера и Джеймса, «методика — это сочетание методов, которые используются и пластифицируются учителями в классах для обучения своих учеников, а подходы — это философия учителей о преподавании языка, которую можно применять» (1, С. 35). Преподаватели должны свободно владеть методической основой преподавания, ведь от этого зависит конечный результат их работы.

Учителя XXI века разработали множество методов, чтобы сделать обучение более увлекательным и доступным.

Обучение языку имеет свои проблемы. В большинстве случаев это иностранный язык, который учащийся не может усвоить из своего окружения, и учителю следует преподавать терпеливо и систематически, чтобы учащиеся стали уве-

ренными в себе и могли без особых усилий читать, писать и говорить на этом языке.

Традиционный метод обучения был распространен около двух десятилетий назад и являлся одним из наиболее эффективных методов преподавания английского языка. Методы преподавания английского языка носили скорее репродуктивный характер. Выучить слова, прочитать текст, прослушать аудиозапись, написать письмо — так выглядели задания, которые давал учитель. Возможно, по этой причине большинство взрослых, изучавших язык в течение многих лет, умеют читать и писать по-английски, но испытывают трудности с речью. Но сейчас традиционный метод не является актуальным. Современные учащиеся более нетерпеливы, и чтобы привлечь их внимание, методы обучения должны учитывать их динамичный мыслительный процесс. Обучение языку, как и любая другая тема, претерпело множество изменений. В целом, все, чему вы учите, должно соответствовать среде учащихся, поскольку

ку учащиеся являются центром процесса преподавания и обучения. По словам У.Б. Йетса, «образование заключается не в том, чтобы наполнить ведро, а в том, чтобы зажечь огонь» [2].

Результаты исследования. Современная методика преподавания английского языка построена на основе классической методики изучения иностранных языков. Однако психологический аспект, зарубежное кино, информационные технологии оказали на нее влияние.

Современные методы преподавания английского языка сменились с репродуктивных на интерактивные. Сегодня получение знаний предполагает активное многоаспектное взаимодействие ученика и преподавателя. Учебная программа строится, прежде всего, с учетом возрастных особенностей учащихся. Для дошкольников и младших школьников больше подойдет такой вид занятий, как игра, путешествие, видео, соревнование и другие. Взрослый ученик предпочитает классический урок. Для этого возраста подходят и традиционные задания: составить рассказ, выполнить упражнение, прочитать текст, выполнить аудирование и так далее. Написание рассказа позволяет научиться использовать активную и пассивную лексику, расширить словарный запас, улучшить разговорную речь. Выполнение упражнений помогает усвоить грамматический материал. Чтение текста формирует не только навыки чтения, но и погружает в культуру и традиции изучаемого языка. Аудирование — улучшает понимание устной речи.

Наиболее эффективные методы изучения английского языка — интерактивные. Поэтому метод погружения в языковую среду сейчас очень популярен. Эта методика учит «думать» на английском языке. Изучение иностранного языка происходит полностью на английском языке. Это реально не только в двуязычной семье, но и в обычном классе. Учителю достаточно полностью провести урок на английском языке, использовать визуализацию. Построить урок так, чтобы, несмотря на иностранный язык, ученики понимали учителя. Высокий уровень подготовки преподавателя позволит провести такое занятие даже для самых маленьких. Если раньше родители дошкольников и младших школьников пугались этого метода, то теперь, видя восторженные глаза детей и их успехи, они признали эффективность этого приема. Ведь лучший метод изучения английского языка — тот, который вызывает интерес к обучению.

Общим методическим правилом изучения иностранного языка является *сочетание методов обучения*. Поясним этот тезис.

Многие преподаватели комбинируют разные методы, используют в своей работе как погружение в языковую среду, так и классический урок. Знание методики преподавания английского языка, психологии и педагогики позволяет выявить особенности восприятия и мышления, выбрать необходимые методы и формы работы. Ведь наряду с уроком английского языка популярны и другие формы организации занятий: круглый стол,

концерт, языковой кружок, конференция, олимпиады и многие другие. Это позволяет включить в языковую среду большое количество учащихся.

По мере роста мотивации улучшаются навыки. Если раньше вопрос о том, как обучать разговорному английскому языку, был открытым, то теперь научить говорить на иностранном языке можно человека любого возраста. Конечно, чем старше человек, тем больше работы предстоит сделать. И здесь многое зависит даже не от возраста ученика, а от исходного уровня знаний, мотивации и трудолюбия. Однако метод погружения позволит не только выучить язык, но и с пользой организовать досуг. Его особенность в том, что преподаватель не только ведет урок, но и контролирует закрепление изученной темы. Классическое домашнее задание заменено рекомендациями: посмотреть фильм на английском языке, поговорить с носителем языка, послушать песню и выполнить задания. Просмотр фильмов на английском языке — занятие, которое не только научит понимать иностранную речь, но и может стать интересным развлечением. Это улучшает произношение, помогает лучше выражать свои мысли на английском языке. Общение с носителем языка помогает развить навык понимания устной речи.

Прослушивание песен на английском языке — уже не новый, но всегда интересный вид деятельности. В последнее время стали популярны и компьютерные игры на английском языке. Их используют не только для обучения детей,

но и взрослых. И речь идет не только об обучающих играх, но и сюжетных играх, аркадах, симуляторах, ролевых играх и других.

Некоторым учащимся больше подходит традиционный способ обучения. Его основа — изучение лексического и грамматического материала с последующим выполнением заданий. Знания психологии помогут преподавателю улучшить знание иностранного языка любого ученика любым методом.

Иногда бывает сложно сделать выбор между методом погружения в языковую среду и традиционным методом. Чтобы определиться с выбором метода изучения иностранного языка, лучше всего попробовать изучать язык разными способами. Но не всегда есть время посещать множество различных курсов и выбирать лучший. В данном случае следует опираться на цель изучения иностранного языка.

Для тех, кто хочет научиться говорить по-английски, больше подойдет коммуникативный метод, который улучшает речь, мышление, творческие способности и хорошо сочетается с различными формами организации занятий. Эта методика основана на принципе группового взаимодействия. Основные формы работы в рамках коммуникативного метода — деловые игры, проектная деятельность, групповая работа, конференции. Благодаря общению с учениками с разным уровнем владения языком улучшается разговорная речь, исчезает так называемый «языковой барьер».

Необходимость изучения английского языка не оставляет шансов никому. Некоторые не хотят изучать язык с преподавателем и выбирают метод самостоятельного обучения. Данный метод существует с тех пор, как в продаже появились самоучители и разговорники, и люди стали предпринимать попытки самостоятельно изучать языки. Но самостоятельная работа — это не просто чтение учебника или прослушивание компакт-диска. Если компьютерная программа может исправлять ошибки, развивать навыки, затем направлять, подбирать задания для закрепления, поддерживать, то у тех, кто пытается выучить язык самостоятельно, часто это не получается. Данный метод лучше использовать только на начальном этапе для получения базы или дополнить занятия с преподавателем.

Среди учителей существует множество споров по поводу выбора конкретных методов. Например, обучение чтению может начаться с изучения букв и звуков, из которых затем складываются слова. Или это может быть метод всего слова. Последнее особенно хорошо применимо для создания языковой среды. Это помогает лучше запоминать слова, предложения, улучшает разговорную речь. Выбор средств обучения также зависит от методики обучения. В современном мире это не только учебник, но и рабочая тетрадь, компакт-диски и DVD-диски, обучающие программы. Правильно выбранное средство обучения — это помощь не только ученику, но и учителю. В идеале учебная программа, учебник, методика

обучения подбираются индивидуально для каждого ученика.

Также многих волнует другой вопрос: «Как лучше учить иностранный язык: в паре, в группе или индивидуально?». Здесь тоже многое зависит от индивидуальных особенностей, целей и задач учащегося. Для улучшения разговорных навыков лучше выбирать групповые занятия. Их можно организовать коммуникативным методом или методом погружения. Для подготовки к экзамену хорошо подойдет индивидуальная работа с преподавателем. Обычно его строят по традиционной технологии или в сочетании с методом погружения.

Выбор методики изучения английского может показаться трудным, но для правильного выбора нужно просто опираться на ряд критериев. Среди них: цель уроков; уровень подготовки; психологический комфорт; мотивация.

Многие родители интересуются изучением языка ребёнка с самого раннего возраста. Однако ребенок до 5 лет учит слова автоматически и еще не понимает правил. Поэтому рекомендуется знакомить малышей с алфавитом, цветами, названиями игрушек, фруктов и другими темами в игровой форме. Более основательное обучение лучше оставить до школьного возраста.

Методика для дошкольников включает в себя следующие правила.

1. *Главное не запомнить, а заинтересовать.* Поэтому правильно будет обратиться к преподавателю, который свободно владеет различными формами обучения

детей и имеет все необходимые дидактические материалы.

2. *Последовательность* — ключ к успеху. Целесообразно заниматься с одним преподавателем, который определит особенности ребенка и постепенно разовьет каждый из важных навыков: письмо, разговорную речь, знание грамматики.

3. *Преподаватель должен не только знать английский, но и уметь играть.* Игры, мультфильмы, песни, танцы — именно на этом основана методика обучения дошкольников.

4. *Учителя для малыша следует выбирать по личным качествам.* Довольно часто возникает ситуация, когда педагог с высшим образованием не может найти подход к ребенку, а человек с такими же курсами за плечами знает, как утешить малыша, поговорить с ним и даже в перерывах выучить песенку на английском языке. Поэтому следует обращать внимание не на образование, а на гибкие навыки репетитора.

Анализ практики работы с дошкольниками позволяет определить ряд эффективных методов изучения английского. Назовем их.

Техника Домана. Суть её в том, чтобы быстро запомнить слова на английском языке с помощью карточек с изображениями. Ребенку показывают картинки с животными, предметами быта, едой и он произносит названия. Основная цель — сформировать ассоциацию между предметом и его названием на английском языке.

У этого метода есть как плюсы, так и минусы. На наш взгляд, использо-

вание одного приема неинтересно для ребенка и непродуктивно для педагога. Кроме того, работает лишь один вид памяти — зрительная. Такое обучение является скорее дополнительным или начальным. Таким образом, карточки Домана — это один из вариантов обучения малышей, который в дальнейшем должен быть дополнен другими видами знакомства с языком.

Методика Зайцева. Английский язык преподается с помощью кубиков, на которых написаны слоги и слова. В основном этот метод используется для обучения детей чтению. Красивые яркие кубики и специальные контрольные списки помогают ребенку правильно произносить слова. Методика подойдет младшим школьникам как дополнительный способ изучения языка.

Рассмотрим теперь ряд положений, определяющих *методику обучения в начальной школе.*

В начальной школе ребенок мало чем отличается от дошкольника, поэтому не стоит ограничиваться учебниками и работой в тетради. Существует множество методик, которые помогут детям выучить язык и играть. Более того, современные зарубежные исследования показывают, что изучать английский язык можно и с помощью других предметов — так ребенок получает более актуальные знания и учится сразу использовать язык в реальной жизни.

Среди методов, которые активно используются в работе с учениками начальных классов, можно назвать следующие.

Обучение через игры. В процессе изучения английского языка в игровой форме педагог может использовать любые возможности: рисование, игры в куклы и солдатики, лепку из пластилина, активные подвижные игры. Такой подход лучше, чем изучение языка по учебникам, но стоит обратить внимание на то, как он воспринимается детьми. Если уровень самодисциплины позволяет не только играть, но и изучать предмет, то этот метод можно успешно использовать.

Метод проекта. Дети или учитель выбирают темы для каждого урока, составляют проекты, а затем закрепляют знания с помощью тестов. Интересный и перспективный вариант, благодаря которому можно изучать не только язык, но и географию, биологию, историю, искусство и другие дисциплины. Подходит как детям, так и подросткам.

Тренировки по Мещеряковой. Официальное название этого метода — «Я люблю английский». Он нацелен на простое изучение языка, которое доставит радость и удовольствие. В программе есть несколько блоков, которые зависят от возраста ребенка. Маленькие дети изучают язык с помощью веселых песенок в исполнении носителя языка.

Дети постарше полностью погружаются в языковую среду — преподаватель говорит только на английском языке. Даже те действия, которые не связаны с уроком, также описываются на изучаемом языке. На следующем этапе ребята учатся читать, затем писать, а затем ана-

лизировать материал в устной и письменной формах.

Данная методика эффективна при последовательном изучении языка. Однако здесь существуют свои сложности — в таких условиях уроки должен вести один и тот же преподаватель, чтобы не пропустились этапы.

Заключение. *Общими рекомендациями по обучению иностранному языку* следует обозначить следующий ряд положений:

- преподавателю не следует ограничиваться только одним способом обучения иностранному языку. Будет лучше, если ребенок ознакомится со всеми возможными вариантами и выберет те, которые ему особенно понравятся;
- учитель имеет право отступать от классических канонов, если уверен, что это принесет пользу. На уроке можно смотреть мультфильмы, социальные короткометражки, клипы, читать комиксы. Даже если это противоречит методике, это может быть полезно для учащегося;
- учителя являются носителями факела цивилизованного общества. На протяжении веков учителя использовали разные методы, подходы и стили, чтобы удовлетворить требования учащихся. Преподавание иностранного языка является непростой задачей, поскольку мы видим, что существует множество разнообразных методик для разных возрастных групп.

ЛИТЕРАТУРА

1. Йейтс У.Б. Цитаты: [сайт]. URL: <https://list-quotes.com/ru/> (дата обращения: 08.01.2024).

2. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984. P. 35.

REFERENCES

1. Jejts U.B. Citaty (*Quotes*): [sajt]. URL: <https://list-quotes.com/ru/> (data obrashhenija: 08.01.24).

2. James J. Asher. Language by command. The Total Physical Response approach to learning language // The way of learning, 1984. P. 35.

УДК 37.032 : 159.955.4

Е.Е. РУКАВИШНИКОВА

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕХАНИЗМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ

Объектом исследовательского интереса настоящей статьи стала рефлексия. Актуальность проведенного исследования обусловлена динамичной современной общественной, социокультурной и образовательной ситуацией, происходящими системными изменениями. На теоретическом и эмпирическом уровне рефлексия рассмотрена как механизм профессионального развития педагога: обозначены объекты рефлексии у слушателей факультета дополнительных образовательных программ; выделены и обоснованы условия для формирования рефлексии как механизма профессионального развития (наличие у слушателей опыта рефлексии; создание рефлексивной среды в образовательном пространстве вуза; активизация взаимодействия в диаде «преподаватель-слушатель» и моделирование профессиональной деятельности, рефлексивного поведения и общения в ней).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагог; рефлексия; профессиональное развитие; дополнительное профессиональное образование.

E.E. RUKAVISHNIKOVA

REFLECTION AS A MECHANISM FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER

ABSTRACT

The object of research interest of this article was reflection. The relevance of the study is due to the dynamic modern social, sociocultural and educational situation and the ongoing systemic changes. At the theoretical and empirical level, reflection is considered as a mechanism for the professional development of a teacher: the objects of reflection among students of the faculty of additional educational programs are identified; the conditions for the formation of reflection as a mechanism of professional development are identified and justified (the presence of students' experience of reflection; creation of a reflective environment in the educational space of the university; activation of interaction in the teacher-listener dyad and modeling of professional activity, reflective behavior and communication in it).

KEYWORDS:

teacher; reflection; Professional Development; additional professional education.

Введение. Роль рефлексии возрастает в развитых формах человеческой деятельности, к которой мы можем отнести, прежде всего, профессиональную деятельность. Особенно актуален рефлексивный подход для тех профессий, содержание которых претерпевает объективно обусловленные системные изменения. Практику-профессионалу в такой ситуации приходится искать не только средства решения какой-то проблемы, но и выбирать сам подход к её решению или создавать свой, оригинальный, опираясь при этом на собственный опыт и имеющиеся сведения из теории.

В наибольшей степени эти проблемы характерны для профессий системы «человек-человек», отличительным признаком которых является насыщенность психологического фона, затрудняющего какую-либо технологическую регламентацию деятельности. В этих условиях «практическая рефлексия», которую Д. Шон определяет как способность профессионала интегрировать собственный опыт, имеющиеся теоретические знания и исследовательский подход с целью поиска оптимального решения неоднозначных практических задач и проблем, становится показателем и проявлением высокого профессионализма, которому свойственны продуманность и гуманистичность.

В этой связи особую актуальность приобретают исследования условий станов-

ления и формирования у специалистов рефлексии как механизма профессионального развития.

Результаты исследования. В рамках компетентностного подхода актуализируется развивающая функция образования и, как следствие, запрос на соответствие педагога профессиональным и социальным требованиям. Так, в Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года в качестве приоритета на современном этапе называется самостоятельный выбор педагогом целей профессионально-личностного развития и средств их достижения, т.е. педагог призван стать субъектом развития, ориентируясь на свои профессиональные запросы [7]. Важно отметить, что эти запросы обусловлены не только внешними факторами, на которые быстро и гибко должна реагировать система образования, но и внутренними факторами: собственными смысловыми, жизненными и профессиональными ориентациями. В этой связи происходит переосмысление педагогом целей профессионального развития: по-иному разворачивается формирование его внутренней личностной позиции. Академик РАО, доктор педагогических наук, профессор Н.К. Сергеев отмечает: «Образ саморазвивающегося педагога становится целью непрерывного педагогического образования» [13,

С. 26]. Одним из психологических механизмов достижения этой цели является рефлексия.

Ранее в нашем исследовании мы отмечали, что «профессиональная деятельность педагога по своей психологической природе является рефлексивной. Современная ситуация в образовании на всех его уровнях предполагает проявление у педагога адекватной реакции на ситуации неопределенности, высокой мобильности и обучаемости, создание педагогом собственной модели профессионального поведения в подвижной педагогической ситуации. Чтобы соответствовать требованиям профессии педагог должен обладать развитой рефлексией. В структуре профессиональной деятельности рефлексия приобретает системообразующий характер, становясь личностной основой профессионализма педагога, интегрируя ценностно-смысловые, содержательные и процессуальные характеристики педагогической деятельности» [4, С. 92].

Необходимость формирования рефлексии как механизма профессионального развития находит отражение в ряде актуальных нормативных документов, которые определяют цели, принципы, задачи, основные мероприятия и механизмы реализации государственной политики Российской Федерации в области подготовки педагогических кадров для системы образования. Это профессиональный стандарт педагога [3], концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года [7], разработанная в целях ре-

ализации Указа Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года» [14] и основных принципов национальной системы профессионального роста педагогических работников, включая национальную систему учительского роста, утвержденных распоряжением Правительства Российской Федерации [6].

Это направление государственной образовательной политики во многом определяется возрастанием требований к предметной, психолого-педагогической, методической, социогуманитарной и общекультурной подготовке педагога в связи с изменением ценностно-смысловой и содержательной роли образования в современной исторической и социокультурной ситуации. Так, наряду с традиционными функциями педагога в современной динамичной образовательной ситуации востребованы такие профессиональные функции, как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования и социокультурной среды. В современных условиях всё более становятся востребованными коммуникативные функции — умение «выстраивать» профессиональное, педагогическое и межличностное взаимодействие, в основе которого доверие, культура диалога и человеческого достоинства. Это в свою очередь позволяет обеспечивать социальное партнерство, позволяющее решать задачи, связанные с управленческой, экономической,

правовой, социальной, воспитательной, культурно-просветительской, научно-исследовательской деятельностью в современной школе. Таким образом, для непрерывно развивающейся системы образования требуется развивающий ее педагог.

В соответствии с этим нами были определены объекты рефлексии у слушателей факультета дополнительных образовательных программ:

- рефлексия собственной личности и ее потенциала;
- рефлексия собственного образа профессии и педагогической деятельности, собственной профессиональной компетентности.

При этом каждый слушатель становится активным субъектом образовательного процесса, организованного и реализуемого в формате диалога и совместного с преподавателем креативного поиска решения не надуманных задач, а реальных экзистенциальных и профессиональных проблем, отвечающих личностным, образовательным и профессиональным ожиданиям и запросам как слушателей, так и преподавателей.

Этот процесс связан с созданием условий для формирования рефлексии как механизма профессионального развития. Рассмотрим их в контексте обозначенных выше позиций.

1. *Наличие у слушателей опыта рефлексии.*

В рамках программы профессиональной переподготовки нами определялось наличие у слушателей опыта рефлексии [10, С. 61]. Наше предположение о том,

что рефлексия для многих слушателей не является механизмом их профессионального развития, нашло подтверждение по результатам диагностики рефлексии по методике А.В. Карпова (количество слушателей — 32 чел.) [2]. Полученные данные наглядно свидетельствуют, что у большинства слушателей наличествует средний и низкий уровни рефлексии.

Для каждого пятого слушателя (21,2%) с низким уровнем рефлексии были характерны следующие проявления: слабая выраженность рефлексии, как правило, ситуативной — «здесь и сейчас», которая позволяет обеспечивать актуальный самоконтроль и адекватность действий в конкретной ситуации. При этом знание о себе, своих характерологических особенностях не дифференцировано, не рефлексивно, не системно, отличается субъективностью, не проявляются навыки анализа и самостоятельности в размышлениях и действиях, налицо низкая активность во взаимодействии с другими, низкая степень проявления эмоционального состояния и потребности в самовоспитании и саморазвитии.

52,4% слушателей оказались со средним уровнем рефлексии. Для них характерной явилась ретроспективная рефлексия. Эту группу отличала одновременно достаточно устойчивая потребность в самопознании и личностном развитии, не менее устойчивая самостоятельность и творческая активность при еще недостаточном владении технологиями рефлексии и затруднениями в решении практических задач.

Лишь у 26,4% слушателей по результатам теста зафиксирован высокий уровень рефлексии. Их характеризует то, что все рефлексивные процессы в максимальной степени организованы, у них обнаружилась способность быстро и гибко реагировать на меняющиеся условия, изменять свое поведение, т.е. — перспективная рефлексия.

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза была подтверждена: высокий и средний уровень рефлексии способствует развитию у слушателей способности к аналитической позиции по отношению к планированию и осуществлению различных видов деятельности в образовании и достижению в них определенных результатов.

Как утверждает по результатам проведенного исследования **Г.С. Пьянкова**, «в процессе рефлексивного анализа деятельности возможно использование таких видов рефлексии, как предметная (что я делал?), процессуальная (как я делал?), ценностная (для чего я это делал?)» [5, С. 9]. И в этом случае можно рассматривать вопрос об использовании возможностей рефлексии как механизма профессионального развития педагога.

2. Создание рефлексивной среды в образовательном пространстве вуза.

На наш взгляд, через непосредственную вовлеченность слушателя в процесс обучения через предоставляемое многообразие видов развивающей деятельности создается возможность для определения и реализации индивидуальных запросов на личностное и профессио-

нальное развитие. Обеспечение этого условия, как и следующего условия, определяется уровнем профессиональной компетентности преподавателя вуза и его системой ценностей.

Рефлексивная среда в системе дополнительного профессионального образования предполагает создание условий, при которых специалист осуществляет «выход» за рамки повседневных профессиональных ситуаций, ориентируясь на необходимость и возможность превращения своего труда в творческий, рассматривая возникающие трудности в профессии как стимул собственного развития и расширения границ своих личных и профессиональных возможностей для самостоятельного и конструктивного разрешения противоречий и трудностей через собственную преобразующую деятельность, что означает переход в зону обучения — «зону ближайшего развития» педагога.

3. Активизация взаимодействия в диаде «преподаватель-слушатель» и триаде «слушатель-преподаватель-слушатель».

В процессе развивающего обучения формируется тип взаимодействия, опосредованный не столько содержанием, формами и методами учебных занятий, сколько личностью преподавателя, его умением творчески использовать содержательные, научные и воспитательные возможности преподаваемых предметов для создания у слушателей мотивации на развитие, деятельность и общение. Такой тип взаимодействия обеспечивает появление новой соци-

альной общности и коммуникации. Критерием, по которому фиксируется произошедшее объединение в общность, является включенность в развитие как слушателя, так и преподавателя. Эта общность раскрывается через диалектику субъект-субъектных отношений: произошла встреча с Другим, обеспечивающая возможность строить взаимодействие на основе доверия и диалога как заложенных в онтологию и экзистенцию человека базовых потребностей.

Для реализации этого условия в системе дополнительного профессионального образования следует обратить внимание на следующее: педагог как субъект образовательных отношений осуществляет разноплановые коммуникации с различными субъектами не только профессионального сообщества, но и с представителями разных социальных групп. Содержание деятельности в системе дополнительного профессионального образования обеспечивает появление новых общностей в пространстве дополнительного образования. И здесь можно наблюдать разные общности: диады, триады, малые группы; их отличительной чертой является то, что они соединились в общность на основе соответствия друг другу: взрослый — взрослый. Развивающемуся взрослому необходим только развивающийся взрослый: это важное условие формируемых общностей в системе дополнительного профессионального образования — только среди других позиций собственная позиция обретает смысл [11; 12].

4. Моделирование профессиональной деятельности, а также рефлексивного поведения и общения в ней.

Современное дополнительное профессиональное образование через непосредственную вовлеченность слушателя в процесс обучения, через предоставляемое многообразие профессиональных позиций и деятельности создает возможность для формирования устойчивости личности к быстрым изменениям и как следствие высокий уровень обучаемости в ситуации «здесь и сейчас» на этапе обучения в дополнительном образовании.

В работе «Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: психологический аспект» было убедительно представлено, что адаптивность к неизвестному — одно из востребованных профессионально-личностных качеств современного специалиста. Формирование адаптивности к неизвестному как результат профессионального образования можно рассматривать с позиции известного положения С.Л.Рубинштейна о двух способах бытия личности: адаптивном и творческом [8]. В соответствии с этим положением первый способ представляет собой традиционное освоение специальности. Вторым представляет собой путь личности к профессии через осмысление деятельности и определение направления ее изменения. Механизмом освоения адаптивного и творческого способа бытия личности является рефлексия. Но в отличие от первого, во втором случае в процес-

се обучения слушатель осуществляет «выход» за рамки содержания образовательной программы, ориентируясь на динамично развивающееся общество и образование, предъявляющие современные требования к личности педагога и его профессиональной деятельности [11; 12].

В этой связи организация собственной преобразующей деятельности будет возможна при соблюдении ряда моментов:

- организации развивающей модели дополнительного образования;
- предоставлении выбора, отвечающего образовательным и профессиональным потребностям, ожиданиям личности педагога;
- реализации технологии обучения, ориентированной на осуществление самостоятельных профессиональных проб, на развитие творческого потенциала и универсальных компетенций педагога.

С этой позиции содержание образовательного процесса становится не целью дополнительного образования, а средством для выявления, оценки и развития личностью собственных личностно-профессиональных возможностей. Результатом этого процесса является создание новых смыслов и способов как жизнедеятельности, так и профессиональной деятельности. При этом субъекты дополнительного образования проектируют и реализуют индивидуальный путь профессионального развития по модели «от рефлексии к действию». Их переосмысление, метарефлексия и является механизмом

творения личностью опыта собственной жизни и профессионального стиля как на этапе обучения по программам профессиональной переподготовки и повышения квалификации, так и на этапе самостоятельной педагогической деятельности.

Заключение. Обобщая содержание представленного теоретического и эмпирического материала, можно сделать следующие заключения.

Обращенность к рефлексии как механизму профессионального развития в условиях подвижной и динамичной современной общественной, социокультурной и образовательной ситуации повышает роль самого педагога как субъекта общения, познания, профессионального и социального творчества, т.е. для развивающегося педагога необходимо создать развивающее образовательное пространство [1; 9; 11; 12]. При этом «зона ближайшего профессионального развития» для каждого педагога определяется как сугубо индивидуальная.

Для формирования рефлексии как механизма профессионального развития нами выделены и определены условия, при которых этот процесс в системе дополнительного профессионального образования становится результативным: наличие у слушателей опыта рефлексии; создание рефлексивной среды в образовательном пространстве вуза; активизация взаимодействия в диаде «преподаватель-слушатель» и моделирование профессиональной деятельности, рефлексивного поведения и общения в ней.

Как мы неоднократно уже ранее отмечали, создание таких условий актуализирует вопрос о разработке специальной программы в системе дополнительного профессионального образования по развитию рефлексии [10]. Разработка и реализация такой программы в ее содержательном наполнении предполагает:

- понимание и учет стартовых возможностей и личностно-профессиональных перспектив педагога в системе образовательных отношений и требований, предъявляемых к профессионалу;
- изучение профессиональных трудностей, выявление проблем в деятельности педагога;
- актуализацию необходимых для профессионального развития и роста знаний и умений;
- определение индивидуальных запросов в повышении педагогической квалификации;
- включение педагога в современные формы мышления и коммуникации, кооперации и деятельности;
- инициирование и стимулирование образовательной и профессиональной мобильности;
- создание пространства возможностей (личностных, профессиональных, временных, когнитивных, информационных и др.) через содержание дополнительных образовательных программы и технологии их реализации;
- систематическую оценку решения поставленных задач профессионального развития и реализации программы, их корректировку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: монография. Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2017. 157 с.
2. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 5. С. 45-57.
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (дата обращения: 12.12.2023).
4. Профессионально-личностное развитие педагога в контексте профессионального стандарта: учебное пособие. Ставрополь: «АРГУС», 2018. 207 с.
5. Пьянкова Г.С. Рефлексивные методы организации самостоятельной работы студентов: [сайт]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008876399> (дата обращения: 15.12.2023).
6. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2019 г. N 3273-р «Об утверждении основных принципов национальной системы профессионального роста пе-

дагогических работников РФ, включая национальную систему учительского роста»: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/?ysclid=lnj6n64xg6148249374> (дата обращения: 12.12.2023).

7. Распоряжение Правительства РФ от 24 июня 2022 г. № 1688-р «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года»: [сайт]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (дата обращения: 24.12.2023).

8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2012. 224 с.

9. Рукавишникова Е.Е. Формирование рефлексии у студентов педагогического вуза: от мысли к действию // Учитель в системе современного антропологического знания: Материалы XIII Международной научно-практической конференции / Под ред. Л.Л. Редько, С.В. Бобрышова, Е.Г. Пономарева. Ставрополь: Бюро новостей, 2017. С. 155-160

10. Рукавишникова Е.Е. Профессиональное становление и развитие педагога: учебное пособие. Ставрополь: «АРГУС», 2019. 104 с.

11. Рукавишникова Е.Е. Дополнительное образование в контексте профессионального развития педагога: психологический аспект // КАНТ. 2018. №4 (29). С. 72-77.

12. Рукавишникова Е.Е. Дополнительное профессиональное образование: психологические аспекты // Вестник Ставропольского государственного педагогического института. № 2 (20). 2023. С. 236-244.

13. Сергеев Н.К., Сахарчук Е.И., Коротков А.М. Непрерывное педагогическое образование в современных условиях: методология, теория, практика: монография. Волгоград: Перемена, 2019. 196с.

14. Указ Президента Российской Федерации от 21.07.2020 г. № 474. О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года: [сайт]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 12.12.2023).

REFERENCES

1. Dopolnitel'noe obrazovanie v kontekste professional'nogo razvitiya pedagoga (*Additional education in the context of teacher professional development*): monografiya. Stavropol': Izd-vo SGPI, 2017. 157 s.

2. Karpov A.V. Refleksivnost' kak psikhicheskoe svoistvo i metodika ee diagnostiki (*Reflexivity as a mental property and methods of its diagnosis*) // Psikhologicheskii zhurnal. 2003. T. 24. № 5. S. 45-57.

3. Prikaz Mintruda Rossii ot 18.10.2013 N 544n (red. ot 05.08.2016) «Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doshkol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')» (*Order of the Ministry of Labor of Russia dated October 18, 2013 N 544n (as amended on August 5, 2016) "On approval of the professional standard "Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general,*

secondary general education) (educator, teacher)”: [sait]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/fcd5ad2f7bcae420af7b0e706a20935cafd7f5ec/ (data obrashcheniya: 12.12.2023).

4. Professional’no-lichnostnoe razvitie pedagoga v kontekste professional’nogo standarta (*Professional and personal development of a teacher in the context of professional standards*): uchebnoe posobie. Stavropol’: «ARGUS», 2018. 207 s.

5. P’yankova G.S. Refleksivnye metody organizatsii samostoyatel’noi raboty studentov (*Reflective methods for organizing students’ independent work*): [sait]. URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01008876399> (data obrashcheniya: 15.12.2023).

6. Rasporyazhenie Pravitel’sтва RF ot 31 dekabrya 2019 g. N 3273-r «Ob utverzhdenii osnovnykh printsipov natsional’noi sistemy professional’nogo rosta pedagogicheskikh rabotnikov RF, vklyuchaya natsional’nyuyu sistemu uchitel’skogo rosta» (*Order of the Government of the Russian Federation of December 31, 2019 N 3273-r “On approval of the basic principles of the national system of professional growth of teaching staff of the Russian Federation, including the national system of teacher growth”*): [sait]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/73284005/?ysclid=lnj6n64xg6148249374> (data obrashcheniya: 12.12.2023).

7. Rasporyazhenie Pravitel’sтва RF ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r «Kontseptsiya podgotovki pedagogicheskikh kadrov dlya sistemy obrazovaniya na period do 2030 goda» (*Order of the Government of the Russian Federation of June 24, 2022 No. 1688- “Concept for the training of teaching staff for the education system for the period until 2030”*): [sait]. URL: <http://government.ru/docs/all/141781/> (data obrashcheniya: 24.12.2023).

8. Rubinshtein S.L. Chelovek i mir (*Man and the world*). SPb.: Piter, 2012. 224 s.

9. Rukavishnikova E.E. Formirovanie refleksii u studentov pedagogicheskogo vuza: ot mysli k deistviyu (*Formation of reflection among students of a pedagogical university: from thought to action*) // Uchitel’ v sisteme sovremennogo antropologicheskogo znaniya: Materialy XIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii / Pod red. L.L. Red’ko, S.V. Bobryshova, E.G. Ponomareva. Stavropol’: Byuro novostei, 2017. S. 155-160.

10. Rukavishnikova E.E. Professional’noe stanovlenie i razvitie pedagoga (*Professional formation and development of a teacher*): uchebnoe posobie. Stavropol’: «ARGUS», 2019. 104 s.

11. Rukavishnikova E.E. Dopolnitel’noe obrazovanie v kontekste professional’nogo razvitiya pedagoga: psikhologicheskii aspekt (*Additional education in the context of teacher professional development: psychological aspect*) // KANT. 2018. №4 (29). S. 72-77.

12. Rukavishnikova E.E. Dopolnitel’noe professional’noe obrazovanie: psikhologicheskie aspekty (*Additional professional education: psychological aspects*) // Vestnik Stavropol’skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo instituta. № 2 (20). 2023. S. 236-244.

13. Sergeev N.K., Sakharchuk E.I., Korotkov A.M., Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennykh usloviyakh: metodologiya, teoriya, praktika (*Continuing teacher education in modern conditions: methodology, theory, practice*): monografiya. Volgograd: Peremena, 2019. 196s.

14. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 21.07.2020 g. № 474. O natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 goda (*Decree of the President of the Russian Federation dated July 21, 2020 No. 474. On the national development goals of the Russian Federation for the period until 2030*): [sait]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (data obrashcheniya: 12.12.2023).

УДК 376 : 159.922.76-056.34

А.А. САНЬКОВА, С.В. РУСИНОВА

ОРГАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА И ЕГО МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена актуальному для современного образовательного процесса вопросу организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) в условиях школы. Авторы сосредотачивают своё внимание на такой категории обучающихся с ОВЗ, как дети с расстройствами аутистического спектра (далее — РАС). В работе обосновывается необходимость специальной организации образовательного пространства для обозначенной категории школьников и его методического наполнения, подчёркивается сложность подбора ассистивных технологий для обучающихся с РАС среди подобных средств для других категорий обучающихся с ОВЗ ввиду специфики характера и структуры нарушений и многообразия их проявлений. По мнению авторов статьи, в ходе этого, в первую очередь, должны учитываться нарушения различных сфер психической деятельности (регулятивной, когнитивной и волевой), психических функций (внимания, памяти, мышления и др.) детей с РАС, что обуславливает внимание к организации специальной обстановки как способа обеспечения наиболее комфортного их пребывания в рамках школы и методическому наполнению образовательного пространства нацеленным на создание гибкой, коммуникативно-ориентированной среды инструментариумом.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

образовательное пространство, организация образовательного пространства, методическое наполнение образовательного пространства, образовательная среда, ассистивные технологии, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.

A.A. SANKOVA, S.V. RUSINOVA

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL SPACE FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS AND ITS METHODOLOGICAL SUPPORT

ABSTRACT

This article is devoted to the topical issue for the modern educational process of organizing the education of children with disabilities (hereinafter referred to as HIA) in a school setting. The authors focus their attention on such a category of students with disabilities as children with autism spectrum disorders (hereinafter referred to as ASD). The work substantiates the need for a special organization of educational space for the designated category of schoolchildren and its methodological content, emphasizing the difficulty of selecting assistive technologies for students with ASD among similar means for other categories of students with disabilities due to the specific nature and structure of the disorders and the variety of their manifestations. According to the authors of the article, in the course of this, first of all, violations of various spheres of mental activity (regulatory, cognitive and volitional), mental functions (attention, memory, thinking, etc.) of children with ASD should be taken into account, which determines attention to the organization of special environment as a way to ensure the most comfortable stay within the school and to methodically fill the educational space with tools aimed at creating a flexible, communication-oriented environment.

KEYWORDS:

educational space, organization of educational space, methodological filling of educational space, educational environment, assistive technologies, students with disabilities, students with autism spectrum disorders.

Введение. Дети с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения (в первую очередь к ним относятся лица с расстройствами аутистического спектра — РАС) представляют собой особую группу детей с ограниченными возможностями здоровья, поскольку их развитие отличается наличием целого спектра проявляющихся различным образом нарушений, характеризующихся разнообразными проявлениями в области эмоциональной и волевой сферы, когнитивного развития и поведения в целом. Поведение ребенка с нарушениями аутистического спектра часто характеризуется как автономное (либо «ритуальное»), отличается доминированием разнонаправленных аффектов, влечений, отсутствием единства и вну-

тренней логики переживаний событий и понимания явлений. В отдельных исследованиях отмечается и необходимость учёта нарушений, связанных с развитием высших психических функций, напрямую влияющие на обучаемость ребенка с РАС.

Ассистивные технологии для обучающихся с РАС достаточно сложно вычленивать среди подобных средств для других категорий обучающихся с ОВЗ, поскольку они, в первую очередь, будут связаны не с наукоёмкими технологиями и информационно-коммуникационными средствами, а должны учитывать нарушения различных сфер психической деятельности (регулятивной, когнитивной и волевой), психических функций (внимания, памяти, мышления и др.), кото-

рые у ребенка с РАС отличаются значительной неравномерностью проявлений, гораздо большей специфичностью выражения, искаженностью, крайне субъективным характером [1]. Всё это делает проблематичным, а зачастую и невозможным, нахождение неких универсальных средств, обеспечивающих создание «идеальных» условий, подходящих для обучения любого ребенка с РАС, а также обуславливает тот факт, что в качестве ассистивных средств могут выступать предметы и вещи повседневного обихода и окружения ребенка, их специальная, продуманная организация и расположение, а также дополнительный методический инструментарий [3].

Таким образом понимание общих закономерностей развития аутичных детей, наиболее частых сложностей их адаптации к школьной жизни и специфического характера необходимой вспомогательной помощи и поддержки данной категории школьников позволяет выделить особый круг ассистивных средств организации обучения такого ребенка, позволяющие успешнее включить его в образовательный процесс.

Результаты исследования. Для обучения детей с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения должна быть организована специальная обстановка, отличающаяся максимальной наглядностью, шаблонностью и стереотипностью. В качестве классной комнаты целесообразно использовать небольшое помещение.

Помещение (или несколько близлежащих помещений) ресурсного класса

делятся на несколько функциональных зон:

- класс (зона) для фронтальных занятий;
- помещение (отдельно выделенное пространство рамках класса) для индивидуальных занятий;
- зона сенсорной разгрузки (игровая зона), совмещенная с двигательной зоной (последняя может размещаться отдельно либо быть организована совместно с нормотипичными сверстниками);
- рабочая зона учителя.

Желательно иметь также отдельный совмещённый или находящийся рядом маленький кабинет (либо, в случае отсутствия такой возможности, — отдельную максимально изолированную зону) для проведения индивидуальных занятий с ребенком или для обеспечения его возможности кратковременного побыть там одному [2].

Выделение такого помещения или зоны очень важно для организации обучения детей с РАС в общеобразовательной школе, в которой, в целом, очень высокий уровень шума и других сенсорных стимулов. Очень часто возможность выхода в такую комнату помогает избежать у ребенка с эмоционально-волевыми нарушениями неадекватного поведения и аффективных реакций.

Мебель — это то, с чего начинается оснащение кабинета для обучающихся с РАС, для которых крайне важно ощущение безопасности пространства. Класс для организации фронтальной работы может быть оборудован обыч-

ными партами либо *специализированными партами с трехсторонней перегородкой*.

В зоне для индивидуальных занятий столы-парты с индивидуальными перегородками — обязательный элемент обстановки, поскольку эта мебель позволяет педагогу проводить занятия с ребенком «один-на-один» в помещении, в котором присутствует несколько учеников и специалистов. От обычной парты специализированная отличается надстройкой, которая отгораживает ребенка от других одноклассников, создавая только его личный «учебный островок», помогая тем самым сосредоточиться на выполнении заданий.

В непосредственной близости от классного кабинета должна располагаться отдельная игровая комната (комната сенсорной разгрузки), где дети имеют возможность отдохнуть на перемене, переключиться на более комфортную обстановку, чередуя её с занятиями, что позволяет использовать её в качестве дополнительного стимула, включая в ритуал занятие-отдых в комфортной обстановке. Такая организация помещений дает возможность смягчить переход из дошкольного образовательного учреждения в школу и разграничить обучение и досуг, так как остается много привычных для ребенка вещей: игрушки, возможность построить себе дом-укрытие из мягких модулей, возможно — более привычная мебель и т.п.

Как правило, обычного наполнения игровой комнаты для ребенка с РАС

бывает недостаточно. Целесообразно дополнить её специализированными средствами сенсорной интеграции, например, сенсорным утяжеленным туннелем, с помощью которого прорабатывается глубокая чувствительность всего тела и ребенок получает приятные тактильные ощущения от соприкосновения с мягкой внутренней поверхностью этого инструмента нейрокоррекции, стимулируется его моторная и эмоционально-волевая сферы. При этом у детей с сенсорным поиском происходит насыщение чувствительности, а у обучающихся с сенсорной защитой, наоборот, её снижение.

Схожими функциями обладает уютное и тёмное сенсорное яйцо, с помощью которого снижается сенсорная перегрузка, достигается значительная сенсорная депривация, приостановление потока импульсов в ЦНС, а следовательно, запускаются механизмы стабилизации психики ребенка.

Хорошо помогает расслабиться ребенку с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения, и устройство глубокого давления, обеспечиваемого одним или несколькими мягкими валиками, — «Машина для обнимания». Она подходит для детей от 5 лет и старше (как правило, нижнее ограничение веса ребенка — 45 кг.) и обеспечивает им необходимые приятные ощущения от глубокого тактильного взаимодействия при отсутствии тесного контакта с человеком.

Немаловажна возможность ребенка посещать отдельный туалет, где поддер-

живается тихая и спокойная обстановка, все предметы находятся на своих местах, а сам визит включён в ритуализированное пространственно-временное пребывание ребенка в школе (классно-урочная система, совмещенная с помещением игровой комнаты и уборной, чередование времени занятий, посещения игровой зоны, столовой и уборной), подкрепленное визуальным расписанием и другими значимыми для ребенка с РАС атрибутами.

Многофункциональное общешкольное пространство желательно дополнить специально выделенным пространством или комнатой отдыха для обучающихся, наполнение которой включает мягкую мебель, ковровое покрытие, аудиооборудование (с набором дисков с записями музыки и звуков природы), оборудование для сенсорной разгрузки.

Целесообразно и выделение отдельного места для родителей, ожидающих ребенка, которое также может служить зоной для взаимодействия различных участников образовательного процесса (педагога и родителей, тьютора и родителей, специалистов-дефектологов и родителей и др.).

Во всех классах для обучающихся с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения обязательно должно находиться расписание *уроков* и *занятий* как на всю учебную неделю, так и на каждый день. Это обусловлено тем, что школьникам с РАС гораздо труднее справиться с неструктурированным временем, чем их нейротипичным сверстникам. И целенаправлен-

ный учёт, и доступное представление организации их рабочего времени для них обычно является необходимой поддержкой и полезным стимулом для ориентира в новой учебной ситуации, развития независимости и уменьшения тревожности. При необходимости могут быть использованы и индивидуальные расписания, пособия-памятки, интервьюеры и др.

Лучше всего, если общее расписание будет размещено в центре классной комнаты, чтобы его мог видеть весь класс. Учитель должен «пройти» с ребенком по расписанию либо на весь день, либо только осветив предстоящее занятие (в зависимости от способности ребенка или класса воспринимать данную информацию).

В большинстве случаев на начальных этапах обучения детей с РАС целесообразно использовать *визуальные расписания*, совмещающие текстовую информацию и наглядное подкрепление. Визуальное расписание сообщает обучающемуся, что произойдет дальше и в каком порядке, что позволяет разработать положительную рутину, когда ребенок обращается к своему расписанию за информацией, а также следит за соответствием расписания и фактического событийного ряда. Несомненны плюсы такого расписания по сравнению с обычным, поскольку оно:

- 1) основано на визуальном мышлении, которое часто является сильной стороной людей с аутизмом, а потому это коммуникация, которую им проще понять;

- 2) является создающим условия для формирования у ребенка новых навыков и расширения его интересов вспомогательным инструментом для переноса уже сформированных навыков в новую учебную ситуацию;
- 3) помогает ребенку с РАС оставаться в комфортном для него алгоритме действий, что уменьшает его агрессию, предотвращает неуместное поведение, помогает сохранять спокойствие;
- 4) вырабатывает у обучающегося определенную самостоятельность, способствует увеличению гибкости его поведения, что повышает самооценку и саморегуляцию ребенка, который может научиться переходить от одного занятия к другому, ориентируясь на расписание, а не на руководство со стороны другого человека или его вербальные подсказки.

Таким образом, визуальное расписание может быть направлено на различные стороны жизни ребенка и являться организующим звеном для упорядочивания его действий в процессе обучения. Наиболее популярными являются следующие виды визуальных расписаний (отметим, что их непосредственное воплощение может достаточно сильно различаться и подбираться исходя из субъективных приоритетов ребенка с РАС):

- *классная панель-календарь* с листами-вкладышами и карманами для хранения фото и списков дежурных

по календарю, на которой отражены времена года; год, месяц, дата/число; день недели; погода; представлено общее визуальное расписание на день с указанием времени и панелью надо сделать/сделано;

- *расписание на неделю*, комплектующее съемными пластиковыми карточками PECS на липучках;
- *расписание на один разворот* с возможностью крепления папки на магнитной основе;
- *вертикальное расписание с ячейкой для сделанных дел*;
- компактное, прочное и мобильное *визуальное расписание «Гармошка»*, которое можно носить с собой и использовать в любом месте;
- *панель для визуального расписания с цветными ячейками* с возможностью составления визуального расписания на один день для нескольких детей одновременно либо для одного ребенка или группы детей на неделю;
- *планшеты, папки, папки-флипчарты «сейчас — потом»* различной модификации;
- удобное для использования в школьной жизни *расписание-намятка «Сейчас нам потребуется»* и др.

В настоящее время существует достаточно большой выбор *дополнительных аксессуаров специалиста, работающего с детьми с РАС (учителя, тьютора и др.)*. Они могут преследовать различные цели как локального, так и комплексного характера. Например, *брелки учителя/*

тьютора совмещают в одном комплекте самые необходимые в школе карточки, которые собраны с помощью кольца для брелка, благодаря чему их удобно носить с собой. Карточки выполнены из прочного водостойкого пластика, что обеспечивает их сохранность.

Вариантом набора, например, могут являться 18 следующих карточек: «да», «нет», «жди», «хочу в туалет», «хочу пить», «переодеваемся», «молодец», «соблюдай тишину», «слушай», «смотри», «в столовую», «иди шагом», «сиди ровно», «мыть руки», «перерыв», «перемена», «спокойные руки», «для ответа подними руку». При необходимости можно добавить такие индивидуальные карточки, как: «у меня болит», «помоги», «слишком громко», «хочу уйти» и др.

Фартук тьютора — удобный и эффективный аксессуар для работы с детьми, представляющий собой специальный фартук с приспособлениями для закрепления коммуникативных карточек на виду у ребенка на ленте «велкро» и закрывающимися клапанами несколькими большими и малыми карманами. С его помощью специалист может легко разгрузить руки, что позволит сконцентрировать внимание не на поиске карточек, а на поведении и реакциях обучающегося, организации взаимодействия с ним.

Использование *сенсорных игрушек* и *тактильного оборудования* нацелено на сенсорную интеграцию ребенка с РАС, склонного к аутистимуляции.

Если обучающийся испытывает потребность грызть, жевать, разминать

в руках различные предметы, то можно использовать специальные аксессуары, изготовленные из безопасных материалов. Например, детям можно предложить использовать *насадку на ручку*, *кулон* или *браслет*, изготовленные из *пищевого силикона* и максимально безвредные для зубов и желудка детей. Они устойчивы к кипячению и стерилизации, выдерживают мытье в посудомоечной машине. Это поможет сделать аутистимуляцию социально приемлемой и безопасной для здоровья.

Сенсорные мячи с утяжелителем, изготовленные из плотного эластичного материала, имеют сразу несколько функций: они предназначены для тактильной сенсорной стимуляции ребенка, а также подходят для выполнения развивающих упражнений на координацию (подбрасывание, передача непосредственно или с помощью броска другому человеку, перекачивание, жонглирование и т.п.). Можно их использовать и в процессе учебной деятельности для организации дидактической игры.

Мягкие тканевые *утяжелители на запястья*, способствующие концентрации внимания ребенка с РАС во время занятий, дополнительно могут быть использованы в тех же целях, что и сенсорные мячи (подбрасывание, разминания, различные другие манипуляторные действия).

Удобными средствами сенсорной интеграции для обучающихся с нарушениями эмоционально-волевой сферы и поведения являются *утяжеленные наплечники*, *жилеты*, *шарфы* и другие

утяжелители, которые могут использоваться как во время занятий, так и во время отдыха детей (*утяжелитель на колени, утяжеленные пледы и одеяла и др.*).

Заключение. Подбор обозначенного инструментария на основе понимания особенностей проектирования специальной образовательной среды для

школьников с РАС с целью создания гибкого образовательного пространства для организации их обучения и методически грамотное его использование, несомненно, будут способствовать более успешной адаптации данной категории детей с ОВЗ в учебном заведении и достижению ими более высоких личностных и образовательных результатов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ассистивные технологии в специальном инклюзивном образовании: Учебно-методическое пособие / Е.В. Шипилова, А.Ю. Кабушко, С.В. Русинова, А.А. Санькова. Ставрополь: Издательство «АГРУС», 2023. 104 с.

2. Денисова Е.В. Ресурсный класс-проект инклюзивного образования для детей с РАС в общеобразовательной школе // Психолого-педагогическое сопровождение общего, специального и инклюзивного образования детей и взрослых: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Тула, 07 апреля 2022 года / Науч. редактор С.Г. Лещенко. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2022. С. 79-80.

3. Санькова А.А., Русинова С.В. Использование ассистивных технологий для организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Инновационная деятельность педагога: традиции и современность: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году педагога и наставника, Владикавказ, 19 мая 2023 года. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, 2023. С. 643-650.

REFERENCES

1. Assistivnye tekhnologii v special'nom inklyuzivnom obrazovanii (*Assistive technologies in special inclusive education*): Uchebno-metodicheskoe posobie / E.V. SHipilova, A.YU. Kabushko, S.V. Rusinova, A.A. San'kova. Stavropol': Izdatel'stvo «AGRUS», 2023. 104 p.

2. Denisova E.V. Resursnyj klass-proekt inklyuzivnogo obrazovaniya dlya detej s RAS v obshcheobrazovatel'noj shkole (*Resource Class is an inclusive education project for children with ASD in a comprehensive school*) // Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie obshchego, special'nogo i inklyuzivnogo obrazovaniya detej i vzroslyh: Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoi konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Tula, 07 aprelya 2022 goda / Nauch. redaktor

S.G. Leshchenko. СHeboksary: Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Izdatel'skij dom «Sreda», 2022. P. 79-80.

3. San'kova A.A., Rusinova S.V. Ispol'zovanie assistivnyh tekhnologij dlya organizacii obucheniya detej s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya (*The use of assistive technologies for the organization of education for children with disabilities*) // Innovacionnaya deyatel'nost' pedagoga: tradicii i sovremennost': Sbornik materialov II Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj Godu pedagoga i nastavnika, Vladikavkaz, 19 maya 2023 goda. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet imeni K.L. Hetagurova, 2023. P. 643-650.

УДК 378 : 37.035.6

С.А. ТЮРЕНКОВА

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНО-ОТЗЫВЧИВОЙ ФОРМЫ ПРЕДМЕТНОГО СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Значимость ценностного компонента в структуре готовности будущих педагогов к реализации патриотического воспитания требует проектирования субъектно-отзывчивой формы предметного содержания их подготовки, в которой ведущее значение приобретает субъектный опыт студентов. Целью исследования выступило определение субъективного отношения студентов к содержанию подготовки к реализации в будущей профессиональной деятельности патриотического воспитания. В исследовании приняли участие более 300 студентов — будущих учителей начальных классов. В результате анкетирования выделены наиболее значимые для студентов ценности, которые должны выступать как планируемые результаты, задающие логику всех этапов проектирования предметного содержания. Определены направления патриотического воспитания, определяющие рефлексивную рамку предметного содержания. Выявлены дефициты знаний студентов, которые должны быть учтены при проектировании предметного содержания подготовки студентов к реализации патриотического воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотическое воспитание, патриотические ценности, подготовка будущих педагогов, содержание образования, субъектно-отзывчивая форма предметного содержания.

S.A. TYURENKOVA

DESIGNING A SUBJECT-RESPONSIVE FORM OF THE SUBJECT CONTENT OF THE PREPARATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF PATRIOTIC EDUCATION

ABSTRACT

The importance of the value component in the structure of the readiness of future teachers to implement patriotic education requires the design of a subject-responsive form of the subject content of their training, in which the subjective experience of students acquires leading importance. The purpose of the study was to determine the subjective attitude of students to the content of preparation for the implementation of patriotic education in their future professional activities. More than 300 students, future primary school teachers, took part in the study. As a result of the survey, the most significant values for students were identified, which should act as planned results that set the logic of all stages of designing the subject content. The directions of patriotic education defining the reflexive framework of the subject content are determined. The deficits of students' knowledge have been identified, which should be taken into account when designing the subject content of preparing students for the implementation of patriotic education.

KEYWORDS:

patriotic education, patriotic values, training of future teachers, educational content, subject-responsive form of subject content.

Введение. Актуальность патриотического воспитания в современной системе образования обусловлена теми коренными преобразованиями, которые осуществляются в российском обществе, а именно: становлением новой государственной идеологии, отказом от либеральных и возвращением к формированию традиционных ценностей, внешнеполитическими процессами формирования многополярного мироустройства с признанием национальных интересов государств, укреплении российского самосознания. В связи с этим повышенные требования предъявляются и к педагогам, реализующим воспитательные задачи современной школы, в том числе и к их готовности осуществлять патриотическое воспитание детей и молодежи, что, в свою очередь, актуализирует вопрос содержания такой подготовки студентов — будущих учителей.

Отметим, что в рамках компетентностно-ориентированной парадигмы образования сложился определенный подход к проектированию его содержания, который в настоящее время уже можно считать классическим. Данный подход включает следующие уровни [1]:

- 1) проектирование теоретической концепции содержания дисциплин или модулей;
- 2) моделирование структуры, состава и функций отдельных учебных дисциплин;
- 3) разработка учебных программ, учебников и пособий, раскрывающих содержание конкретных дидактических единиц, а также отражающих познавательные задачи, эмоционально-ценностные отношения и способы репродуктивной и творческой деятельности студента;

- 4) проектирование учебного процесса, предполагающего выбор технологий преподавания, определение конкретных форм, методов и средств обучения;
- 5) проектирование индивидуальной траектории освоения студентами учебного содержания.

Подобное поэтапное проектирование можно назвать технологическим. В то же время, в структуре готовности будущих учителей к патриотическому воспитанию более значимым выступает ценностный компонент, поэтому, на наш взгляд, актуальным становится формирование субъектно-отзывчивой формы предметного содержания учебных дисциплин.

Результаты исследования. Лескова И.А. отмечает, что именно субъектно-отзывчивая форма предметного содержания отвечает логике современной культуры и представляет собой востребованную личностную систему знаний [2]. Субъектно-отзывчивая форма предметного содержания противопоставляется форме готового знания, в рамках которого осуществляется программированная, четко структурированная деятельность студента, приводящая к отчуждению получаемого знания как несоответствующего смысложизненным потребностям обучающегося. Предметное содержание в субъектно-отзывчивой форме предполагает обязательное преобразование и дополнение личностным содержанием, опытом, ценностям, и в конечном итоге, становится искомым знанием.

При проектировании субъектно-отзывчивой формы предметного содержания

основной акцент делается на субъектном опыте студента, который лежит в основе активной преобразовательной деятельности обучающегося при работе с учебным знанием и является залогом эффективности образовательного процесса. Исследователь выделяет следующие параметры субъективации, которые необходимо учесть при проектировании субъектно-отзывчивой формы предметного содержания: целостность предметного содержания; формирование рефлексивной рамки, интегрирующей содержание на основе одной идеи или системы идей; рефлексивные переходы, позволяющие студенту установить связи между единицами содержания на основе их широкого спектра, таких как, причинно-следственные, ассоциативные, аналогового расширения, резонансные.

В связи с этим в целях будущего проектирования содержания подготовки будущих педагогов к патриотическому воспитанию мы посчитали важным оценить субъективное отношение студентов к проблеме патриотического воспитания, определить значимые для них ценности и соответствующие направления подготовки. Проведенное нами исследование было направлено на определение субъективного отношения студентов к содержанию подготовки к реализации в будущей профессиональной деятельности патриотического воспитания. С одной стороны, исследование позволило выявить значимые для студентов патриотические ценности, а с другой стороны, выяснить их мнение о том, насколько данные ценности формируются в стенах педагогиче-

ского вуза, а также как они могут оценить свою методическую готовность к подобной работе в будущей профессиональной педагогической деятельности.

В исследовании приняли участие более 300 студентов — будущих учителей начальных классов (из них 252 человека, обучающихся по программам высшего педагогического образования, и 85 человек, обучающихся по специальности среднего профессионального образования).

Первый блок вопросов был направлен на выяснение мнения студентов, какие патриотические ценности, в первую очередь должны формироваться в педагогическом вузе. Перечень патриотических ценностей, предложенный студентам в анкете, соответствовал ценностям, обозначенным экспертным сообществом Роспатриотцентра [4]. Отметим, что респонденты могли выбрать несколько ответов.

Обобщив полученные данные по этому вопросу, можно констатировать, что студенты понимают сложность и интегративность понятия «патриот», многокомпонентность и многовекторность воспитательной работы по формированию патриотических ценностей. Этот вывод можно сделать на том основании, что в выборах будущих учителей присутствовали все патриотические ценности. В то же время, мы можем разделить их на три группы:

- в первую группу вошли ценности, которые были выбраны более 70 % респондентов. Отметим, что в эту группу вошли это две ценности: это — самое широкое понимание

патриотизма, сформулированное как «Любовь к Родине, Отечеству» и вторая ценность — отражающая понимание патриотизма как личную характеристику, «Любовь к семье, соседям, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений»;

- вторую группу составили ценности, которые выбирали от 30 до 50 % студентов (это большинство предложенных в перечне ценностей);
- и лишь одна из ценностей «Открытость к сотрудничеству для сохранения и укрепления межнациональных и межгосударственных связей» оказалась в третьей группе: только 20 % студентов посчитали ее значимой для себя как будущего педагога, и, по-видимому, напрямую не связывают с понятием патриотизма.

Далее студенты выбирали те ценности, формированию которых, по их мнению, способствовала их обучение в вузе. Здесь мы видим, что только одна ценность была выбрана большинством студентов (более 60 %), в то же время третья группа пополнилась такими ценностями, как «Забота об окружающей среде, восхищение родной природой» и «Ответственность за себя, свою семью, малую родину и Отечество».

Сопоставив результаты по первому и второму вопросам, мы выделили пять ценностей, по которым отмечено наибольшее расхождение между приоритетностью их формирования у будущего педагога и соответствия данной задаче

содержания подготовки в педагогическом вузе (рис. 1).

В целом, студенты среднего профессионального образования выбрали большее количество ответов, при этом для этой группы респондентов значимой для формирования в процессе профессиональной подготовки также выступила ценность «Забота об окружающей среде, восхищение родной природой»: данную ценность выбрали 55,3 % студентов СПО, в то время как доля выбора этой ценности среди студентов высшего образования составила 41,4 %.

Считаем, что в ходе проектирования содержания подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию ценности, отмеченные студентами как наиболее значимые, должны выступать как планируемые результаты, задающие логику всех его последующих этапов. Опора на эти же ценности на уровне разработки учебных программ и проектирования учебного процесса в рамках субъектно-отзывчивой формы предметного содержания позволит наиболее эффективно актуализировать субъектный опыт студентов.



РИСУНОК 1 — Ценности, по которым отмечено наибольшее расхождение между приоритетностью их формирования у будущего педагога и соответствия данной задаче содержания (на основе мнения студентов)

Обобщенные результаты анкетирования студентов по первым двум блокам вопросов представлены в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1

РЕЗУЛЬТАТЫ АНКЕТИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ ПО ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКИХ
ЦЕННОСТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Патриотические компетенции	Студенты, осваивающие программы высшего образования			Студенты, осваивающие программы среднего профессионального образования		
	должны формироваться в вузе	формируются в процессе обучения	разница	должны формироваться в вузе	формируются в процессе обучения	разница
Любовь к Родине, Отечеству, родному краю, дому, улице	77,7 %	62,9 %	-14,8	72,9	56,5	-16,4
Любовь к семье, соседям, своему народу, предкам и потомкам, признание семейных ценностей и важности преемственности поколений	70,1 %	45,0 %	-25,1	71,8	44,7	-27,1
Уважение к государственным символам (флаг, герб, гимн) и праздничным датам (День России, День Победы и др.)	52,2 %	39,8 %	-12,4	48,2	36,5	-11,7
Уважение к закону, нормам общества, уважительное отношение к представителям различных конфессий, национальностей, социальных групп	43,8 %	38,6 %	-5,2	45,9	35,3	-10,6
Сохранение исторической памяти, знание истории страны, гордость за ее победы и героев	49,8 %	42,6 %	-7,2	51,8	47,1	-4,7
Положительное отношение к труду, потребность в труде на благо Отечества, стремление к профессионализму и достижениям. Деятельное, осознанное отношение к своей стране и малой родине, стремление защищать интересы	34,7 %	33,5 %	-1,2	36,5	35,3	-1,2

родной страны, заботиться о ее процветании и благополучии						
Гордость за российскую культуру, почтение к традициям, религии, обычаям, праздникам, народным святыням, любовь к родному языку, желание его изучать, уважение к языку и традициям всех народов, населяющих Россию. Гордость за общественные, социальные, культурные, спортивные, экономические и иные достижения России	43,8 %	32,7 %	-11,1	42,4	36,5	-5,9
Забота об окружающей среде, восхищение родной природой	41,4 %	26,3 %	-15,1	55,3	40,0	-15,3
Ответственность за себя, свою семью, малую родину и Отечество	37,1 %	23,5 %	-13,6	47,1	35,3	-11,8
Открытость к сотрудничеству для сохранения и укрепления международных и межгосударственных связей	19,9 %	15,9 %	-4,0	30,6	20,0	-10,6

На следующем этапе проектирования субъектно-отзывчивой формы предметного содержания подготовки к реализации патриотического воспитания, определяя рефлексивную рамку, необходимо выбрать его ведущие направления, в наибольшей степени соответствующие профилю подготовки будущего педагога. Так, сами студенты — будущие учителя начальных классов, отвечая на вопрос «Какие направления патриотического воспитания, по Вашему мнению, должен осуществлять учитель Вашего профиля?», выбрали духовно-нравственное, гражданско-патриотическое и социально-патриотическое воспитание (рис. 2).

В то же время, по нашему мнению, для учителя начальных классов весьма зна-

чимой является готовность к реализации и других направлений, таких как, историко-краеведческого и героико-патриотического. Героико-патриотическое направление воспитания выбрали наименьшее количество студентов, что, по-видимому, связано с недостаточностью понимания его содержания. Небольшая доля выборов историко-краеведческого направления патриотического воспитания среди ответов студентов коррелирует с тем, что около 30 % студентов отметили у себя дефицит исторических знаний. При этом, отвечая на вопрос «Какие региональные особенности, на Ваш взгляд, необходимо учитывать в патриотическом воспитании с учащимися?», наибольшее число студентов ответили «учет истории народов, проживающих в регионе» и «опора на

историческое наследие региона». В то же время, 22 % студентов, принимавших участие в анкетировании, также отметили у себя дефицит знаний о культуре рос-

сийских народов. Следовательно, можно сделать вывод о необходимости усиления региональной направленности исторических дисциплин в вузе.

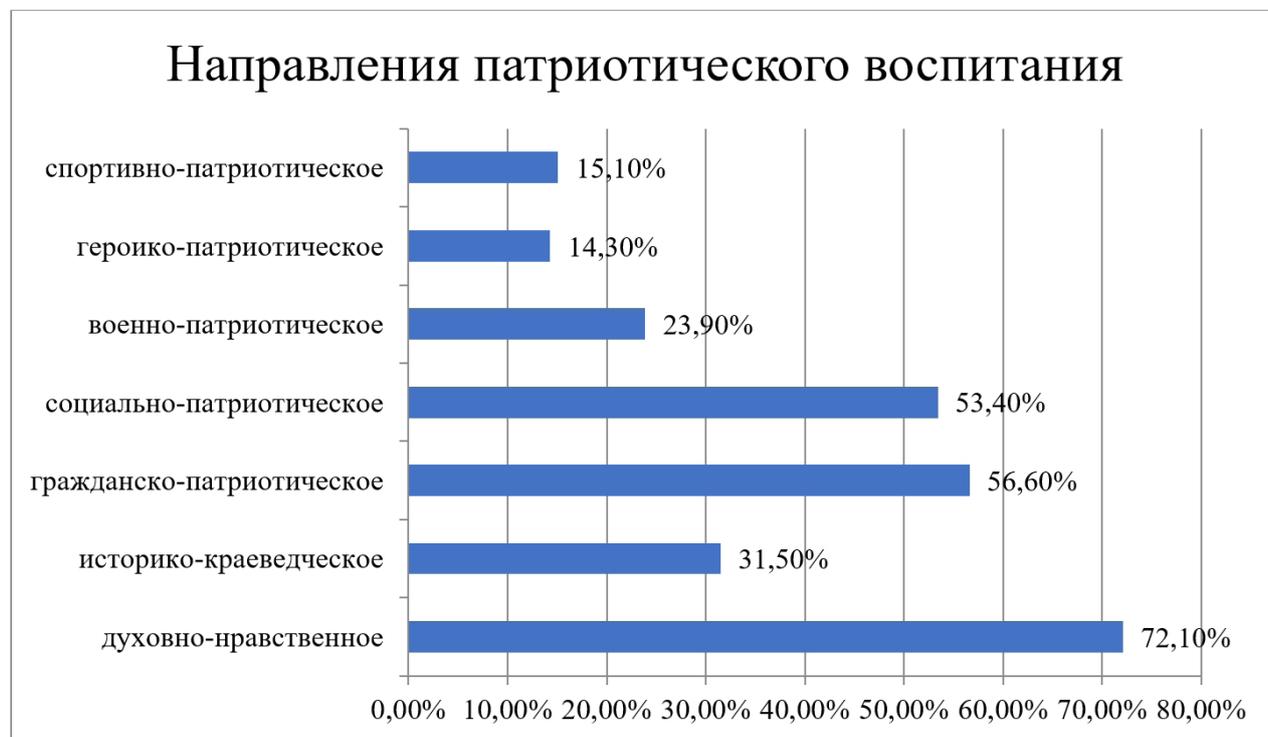


РИСУНОК 2 — Результаты анкетирования студентов по вопросу реализации различных направлений патриотического воспитания учителями начальных классов

Следующий блок вопросов анкетирования студентов был связан с определением ведущих учебных дисциплин, посредством которых должно осуществляться формирование патриотических ценностей у студентов, а также предметов, вооружающих будущих учителей начальных классов необходимыми технологиями. Студенты могли выбрать не более трех ответов, поэтому приведем три группы дисциплин, получивших наибольшее количество выборов респондентов (отметим, что эти приоритетные группы совпали при ответах на оба во-

проса блока): социально-гуманитарные дисциплины («История», «Философия»), дисциплины модуля воспитательной деятельности, специальные дисциплины (например, «Проблемы сохранения исторической памяти: теория, история, практика»). При этом блок предметной и методической подготовки будущего педагога считают значимым в процессе формирования технологической подготовки студента к реализации гражданско-патриотического воспитания всего лишь 19,9 % респондентов, что требует особого внимания разработчиков про-

грамм при определении их содержания, насыщения ценностными патриотическими смыслами, а также выбора актуальных форм их организации. Так, например, в содержании предметных методик обучения по соответствующему профилю подготовки традиционно большее внимание уделяется методике организации урочных форм обучения. Однако сами студенты считают, что в будущей профессиональной деятельности для эффективной реализации гражданско-патриотического воспитания необходимо уметь привлекать школьников к чтению, знакомить их с соответствующей литературой, достижениями ученых, спортсменов, творцов, общественных деятелей; владеть технологиями организации экскурсионной работы (в том числе походов и путешествий по России) и различных праздников патриотического воспитания; уметь устанавливать контакты с интересными людьми и привлекать их к учебно-воспитательному процессу. Все эти компетенции больше связаны с внеурочной деятельностью, что, по-видимому, и обусловило предпочтительный выбор студентами дисциплин модуля воспитательной деятельности. Однако, по нашему мнению, именно в процессе освоения дисциплин предметной подготовки общие воспитательные технологии должны конкретизироваться и приобретать субъектный характер.

Заключение. Резюмируя вышесказанное, можем сделать следующие выводы:

1) проектирование предметного содержания подготовки будущих пе-

дагогов к патриотическому воспитанию необходимо осуществлять на основе субъектно-отзывчивой формы;

- 2) существующая структура программ высшего и среднего профессионального образования, в целом, соответствует задачам подготовки студентов к реализации патриотического воспитания и содержит достаточный пул учебных дисциплин;
- 3) интеграция учебных дисциплин и построение рефлексивной рамки должны осуществляться на базе ведущих патриотических ценностей и направлений патриотического воспитания. Считаем, что в ходе проектирования содержания подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию ценности, отмеченные студентами как наиболее значимые, должны выступать как планируемые результаты, задающие логику всех его последующих этапов. Опора на эти же ценности на уровне разработки учебных программ и проектирования учебного процесса в рамках субъектно-отзывчивой формы предметного содержания позволит наиболее эффективно актуализировать субъектный опыт студентов;
- 4) основными дополнениями к уже реализуемому содержанию должны стать включение в курс истории материалов о культуре и истории народов России и региона, а также глубокая

переработка содержания и технологий реализации предметных методик обучения, предполагающая овладение студентами умениями организации новых форм деятельности обучающихся, соответствующих

гражданско-патриотическому воспитанию. Внеаудиторная работа со студентами должна предусматривать аналогичные виды деятельности, а также предполагать личный пример педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Илиджев А.А., Казанцева Л.А., Зиборова М.М. Анализ основных подходов к проектированию содержания образования // Вестник экономической безопасности. 2018. №2. С.287-293. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-podhodov-k-proektirovaniyu-soderzhaniya-obrazovaniya> (дата обращения: 09.01.2024).

2. Лескова И.А. Методологические подходы к формированию субъектно-отзывчивой формы предметного содержания учебных дисциплин в вузе // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14885> (дата обращения: 09.01.2024).

3. Малязина М.А., Котова С.А. Включение фреймового обучения в практику преподавания педагогических дисциплин в высшей школе // Педагогический журнал. 2017. Том 7. № 2А. С. 188-198

4. Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации. Методические рекомендации (утверждены Экспертным советом по патриотическому воспитанию при ФГБУ «Роспатриотцентр» 10.10.2022 г.) // URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr_vospitaniya.pdf (дата обращения: 09.01.2024).

REFERENCES

1. Ilidzhev A.A., Kazanceva L.A., Ziborova M.M. Analiz osnovny`x podxodov k proektirovaniyu sodержaniya obrazovaniya (*Analysis of the main approaches to the design of educational content*) // Vestnik e`konomicheskoy bezopasnosti. 2018. No.2. P.287-293. // URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-osnovnyh-podhodov-k-proektirovaniyu-soderzhaniya-obrazovaniya> (Accessed: 09.01.2024).

2. Leskova I.A. Metodologicheskie podxody` k formirovaniyu sub``ektno-otzy`vchivoj formy` predmetnogo sodержaniya uchebny`x disciplin v vuze (*Methodological approaches to the formation of a subject-responsive form of the subject content of academic disciplines at the university*) // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2014. No. 5. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=14885> (Accessed: 09.01.2024).

3. Malyazina M.A., Kotova S.A. Vklyuchenie frejmovogo obucheniya v praktiku prepodavaniya pedagogicheskix disciplin v vy`sshej shkole (*The inclusion of frame learning*

in the practice of teaching pedagogical disciplines in higher education) // Pedagogicheskij zhurnal. 2017. T. 7. No. 2A. S. 188-198.

4. Osnovy` patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii. Metodicheskie rekomendacii (utverzhdeny` E`kspertny`m sovetom po patrioticheskomu vospitaniyu pri FGBU «Rospatriotcentr» 10.10.2022 г.) (*The basics of patriotic education of citizens of the Russian Federation. Methodological recommendations (approved by the Expert Council on Patriotic Education at the Federal State Budgetary Institution Rospatriotcenter on 10.10.2022)*) // URL: https://patriot.nso.ru/sites/patriot.nso.ru/wodby_files/files/document/2022/12/documents/metodicheskie_rekomendacii_osnovy_patr._vospitaniya.pdf (Accessed: 09.01.2024).

УДК 378.147 : 7.071.1

Е.Е. ФОМЕНКО

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ И ЛИЧНОСТНЫЙ РОСТ ПЕДАГОГА-ХУДОЖНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматриваются различные аспекты процесса профессионального становления и личностного роста будущего учителя изобразительного искусства. Анализируется понятие «профессиональное становление». Рассматриваются четыре уровня профессионального становления педагога–художника в процессе обучения в педагогическом вузе: адаптивный (введение в учебно-профессиональную деятельность); профессионально-репродуктивный (освоение профессиональных знаний и умений); личностно-продуктивный, созидательный (принятие личностного смысла учебной профессиональной деятельности); креативно-профессиональный (практическая реализация профессионального становления педагога-художника). Выявлены основные принципы, которыми должен руководствоваться педагог-художник в своей практической деятельности: принцип культуросообразности; аксиологический принцип; диалогический и принцип опережения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагог-художник; профессиональное становление; развитие, саморазвитие, художественно-творческий процесс, образовательная среда.

E.E. FOMENKO

PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND PERSONAL GROWTH OF A TEACHER-ARTIST IN THE PROCESS OF STUDYING AT A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

ABSTRACT

The article examines various aspects of the process of professional formation and personal growth of a future teacher of fine arts. The concept of “professional development” is analyzed. Four levels of professional formation of an artist teacher in the process of studying at a pedagogical university are considered: adaptive (introduction to educational and professional activities); professionally reproductive (mastering professional knowledge and skills);

personally productive, creative (acceptance of the personal meaning of educational professional activity); creative and professional (practical realization of the professional formation of an artist teacher). The basic principles that a teacher-artist should be guided by in his practical activity are revealed: the principle of cultural conformity; axiological principle; dialogical and the principle of anticipation.

KEYWORDS:

teacher-artist; professional development; development, self-development, artistic and creative process, educational environment.

Введение. Вызовы современного общества диктуют требования к формированию педагогов нового типа — самостоятельных, инициативных, обладающих творческим мышлением и стремлением к саморазвитию и самостоятельному повышению профессионального мастерства. В ряду важнейших проблем современного высшего образования особое место занимают приоритеты подготовки бакалавра, обладающего названным комплексом профессиональных и специальных качеств, в том числе и в области художественного образования [9].

Актуальной задачей высшей школы является подготовка педагогов-художников, способных на непрерывный профессиональный рост, нацеленных на поиск и совершенствования методов и форм обучения подрастающего поколения. Важно понимать, что в настоящее время знания, приобретаемые студентами, устаревают раньше, чем они смогут их в полной мере усвоить. Поэтому намного важнее научить будущих педагогов-художников самостоятельно работать с информацией, совершенствовать свои знания, приобретать новые умения

и навыки в области изобразительного искусства.

Следует подчеркнуть, что педагог-художник — это профессия, причастная к формированию у обучающихся личностного отношения к миру выразительными средствами искусства, предполагающая содействие в создании ими художественных образов с передачей через них своего индивидуального мира. Это профессия, которая вбирает в себя два направления: художественно-творческое и профессионально-педагогическое.

Цель проведенного исследования состояла в осмыслении и понимании определенных уровней профессионального становления педагога-художника, выявлении принципов педагогического содействия профессиональному становлению и личностному росту будущих учителей изобразительного искусства.

Результаты исследования. Анализ источников, раскрывающих теорию профессионального становления, показал, что исследуемая тема представляет собой многоаспектное и многоплановое явление.

Одни исследователи рассматривают профессиональное становление с позиции развития личности педагога (К.М. Дурай-Новакова, С.Б. Елканов, Л.М. Захаров, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, Н.И. Петров и др.), другие — с позиций профессиональной деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Т.В. Кудрявцев, В.Д. Шадриков и др.). Существуют труды, в которые раскрываются особенности формирования личности педагога в системе высшего педагогического образования (А.А. Деркач, Ф.Н. Гоноболлина, Т.В. Лисовский, Л.М. Митина, А.Н. Сергеев, И.Л. Федотенко, Н.А. Шайденко и др.).

Так, в частности, Л.М. Митина определяет профессиональное становление как рост, развитие, интеграцию и реализацию в педагогическом труде профессионально значимых личностных качеств и способностей, профессиональных знаний и умений, активное качественное преобразование человеком своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новому его строю и способу жизнедеятельности [3].

Многие ученые отождествляют понятия «становление» и «развитие» или пытаются найти отражение одного в другом. В Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова «становление» трактуется как «возникновение, образование чего-нибудь в процессе развития» [5].

В трактовке понятия профессиональное становление мы придерживаемся точки зрения В.И. Слободчикова [8], который рассматривает процесс становления как часть процесса развития, аргументируя

это тем, что категория «развитие» одновременно содержит в себе как минимум три процесса: становление, формирование, преобразование.

Таким образом, профессиональное становление — это длительный, развернутый во времени процесс овладения профессией, во время которого происходит развитие, становление, формирование и преобразование личности как субъекта труда.

Анализируя понятие «личностный рост педагога» мы пришли к выводу, что оно предполагает выход на качественно новый уровень — уровень саморазвития, сотворения нового образа мира и своего собственного образа в этом мире.

Мы выделяем на основании анализа концепции профессионального становления В.А. Сластенина четыре уровня профессионального становления педагога-художника в процессе обучения в педагогическом вузе.

Первый уровень — адаптивный (введение в учебно-профессиональную деятельность).

Поступая в педагогический институт, вчерашние выпускники школ попадают в новые условия, которые предъявляют к ним высокие требования: уметь рационально распределять и планировать свое время, организовывать свое рабочее место, работать с книгой и специальной литературой и т.п. [7, С. 49].

Мы наблюдаем, что раньше абитуриенты, выбирая при поступлении направление 44.03.05 Педагогическое образование, профиль(и) подготовки «Изобразительное искусство» и «Ком-

пьютерная графика», имели за спиной обучение в художественной школе или в художественном училище. В настоящий период многие абитуриенты поступают в педагогический вуз сразу со школьной скамьи без соответствующей подготовки. Вследствие этого педагогам высшей школы приходится начинать освоение предметной области «изобразительное искусство» с азов и базовых знаний, что усложняет процесс освоения студентами определённых профессиональных компетенций соответствующего профиля [1, С.54].

Выявленная проблема еще больше усложняется тем, что абитуриентов при выборе профессии привлекает именно профиль «Компьютерная графика». В первую очередь это связано с веяниями времени, с бурным развитием цифровых технологий. Но нужно помнить, что без освоения студентами профиля «Изобразительное искусство», который является базовым и требует от студента сосредоточенного внимания, наблюдательности, активности и целеустремленности, не достигнешь результатов и в освоении компьютерной графики. Даже овладев определёнными знаниями и умениями работы в различных компьютерных редакторах, но, не зная основных приемов композиции, грамоты его цветового решения и не владея определёнными графическими навыками, выразить задуманный художественный образ, используя компьютерную графику, не получится.

Второй проблемой является то, что, выбирая направление «Педагогическое образование», студенты нацелены на то,

чтобы стать непременно художниками. Вопрос: что важнее — быть педагогом или художником, актуален как никогда. На этот вопрос прекрасно ответил Б.М. Неменский: «Педагог искусства — должен быть художником. Причем художником широкого профиля, а не узким специалистом по батику, керамике или даже графике или живописи. Он должен нести молодому поколению все богатство художественной культуры, гармоничное единство владения не только разными техниками искусства, но и историей их развития как особого духовного, социального, то есть незаменимого, явления человеческой культуры. И если пока этого нет всюду, то значит, есть над чем работать специалистам и государственным органам» [4, С. 207].

Таким образом, профессиональное становление и личностный рост педагога-художника формируется уже на первом этапе обучения в педагогическом институте. Этот уровень важен для формирования положительной мотивации и интересов студентов — будущих учителей изобразительного искусства к их выбранной профессии. Важно сформировать у бакалавра понимание того, что усвоение содержания образования является не конечной целью, а лишь средством развития личности, обуславливает особое стремление к овладению профессиональными компетенциями, что является важным фактором достижения результатов обучения.

Второй уровень — профессионально-репродуктивный (освоение профессиональных знаний и умений).

Для эффективного формирования профессионального становления художника-педагога на этом уровне необходимо обеспечить учебный процесс целостной методической системой, где все её компоненты находятся в неразрывном единстве, объединены общим направлением и отвечают современным требованиям подготовки квалифицированного бакалавра.

В целом, репродуктивная деятельность связана с опытом и памятью человека. Это важный момент в обучении, так как благодаря ему у бакалавров формируется багаж знаний о разнообразном опыте художественного творчества. Благодаря изучению истории изобразительного искусства и созданию копий с известных картин художников по дисциплинам «Рисунок» и «Живопись» будущий учитель изобразительного искусства не только знакомится с богатым наследием искусства и определенным стилем изображения, но и формирует свое мировоззрение и оттачивает свое мастерство.

На этом этапе идет процесс насыщения внутреннего художественного мира каждого человека и каждый испытывает в нем потребность.

Мы видим, что на этом уровне работает принцип *культуросообразности*, который Л.Н. Куликова выделяет в первую очередь. Данный принцип относится к основным принципам — положениям, которыми должен руководствоваться педагог-художник в своей практической деятельности [2].

Принцип культуросообразности предполагает различные виды опыта, на-

правленные на формирование: а) культурно-исторической компетентности, подразумевающей изучение теории и истории искусства разных эпох и народов; б) художественной компетентности, подразумевающей развитие художественного вкуса и оценочных критериев в контексте духовно-нравственных и эстетических идеалов [9, С. 2].

На этом уровне профессиональное становление педагога-художника осуществляется в процессе познания художественной картины мира — посещение выставок, форумов, фестивалей и различных акций с целью осознания своеобразия искусства Ставропольского края, в пространстве которого будущим учителям изобразительного искусства в дальнейшем предстоит осуществлять свою педагогическую деятельность.

В целом на этом уровне педагогу высшей школы важно проследить, чтобы «потребность к насыщению» будущего учителя изобразительного искусства не переросла в самоцель, и художественно одаренный человек так и не остался на данном первоначальном этапе постижения прекрасного, становясь знатоком, поклонником, классификатором чужого творчества, отдаваясь всецело только его созерцанию.

Третий уровень — личностно-продуктивный, созидательный (принятие личностного смысла учебной профессиональной деятельности).

На этом этапе перед преподавателем высшего профессионального образования стоит важная задача помочь студентам выйти на второе, созидательное на-

правление, на формирование творческой индивидуальности личности.

Выход на уровень творческой деятельности требует владения профессиональным мастерством, развитым воображением, художественно-образным мышлением, что представляет собой обязательное условие профессиональной подготовки педагога-художника.

К важнейшим компетенциям, которые формируются у будущего учителя изобразительного искусства на этом уровне, можно отнести следующие:

- в области создания художественного образа — владение выразительными средствами художественного творчества, специфическим языком изобразительного искусства;
- в области изобразительной грамоты — владение теоретическими знаниями по истории изобразительного искусства и практическими умениями, позволяющими создавать выразительный образ различными графическими и живописными материалами;
- в области контрольно-оценочной деятельности — знание критериев оценки художественно-творческих работ, творческой рефлексии;
- в области профессионального и личностного развития — знания развития творческих способностей личности, его потенциала. Способности к саморазвитию и самореализации [9, С. 2-3].

Современная педагогика богата арсеналом творческих, педагогических арт-технологий, которые способны ре-

шить данную проблему профессионального становления будущего учителя изобразительного искусства [6, С. 2]:

- обучение, осуществляемое при помощи средств художественного творчества (И.Е. Шкиль);
- совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе (Т.В. Жукова);
- совокупность средств искусства и методов художественно-творческой деятельности для достижения намеченной педагогической цели (И.М. Кунгурова);
- использование художественных средств для передачи чувств и иных содержаний психики человека с целью изменения структуры его мироощущения (М. Либман).

Уточним, что педагогические арт-технологии представляют собой методы, приёмы, формы и средства различных видов изобразительного искусства, применяемые в образовательном процессе с целью раскрытия и развития творческого потенциала личности обучающихся и осознания значимости их профессии.

Главное содействие педагога высшей школы состоит в *аксиологическом принципе*. Будущему педагогу-художнику важно донести истину, что среди многочисленных ценностей культуры надо делать акцент в первую очередь на индивидуальность ученика, способствовать в выборе им ценностей, сознавать всю

меру ответственности за его развитие, понимать и нести ответственность за свое личностно-профессиональное становление как ценностную основу будущей профессии [2].

Личностно-продуктивный, созидательный уровень профессионального становления педагога-художника подразумевает переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь» [7]. Основная идея этого принципа — постоянная духовно-нравственная работа над собой, стремление в течение всей жизни к профессиональному росту и саморазвитию.

Четвертый уровень — креативно-профессиональный (практическая реализация профессионального становления педагога-художника).

Учитывая, что педагогическая работа педагога-художника должна быть тесно связанной с творческой работой, становится очевидной необходимость сближения специальной и педагогической подготовки. Студенты должны получать все необходимое для формирования в себе качеств будущего учителя: знание теории и практики в сочетании с твердыми основами педагогического мастерства; обучение предметам изобразительного искусства не должно проводиться в отрыве от подготовки студентов к их педагогической деятельности [9, С. 3].

Уровень практической реализации профессионального становления педагога-художника подразумевает в первую очередь организацию практической деятельности студентов в педагогическом вузе.

В ходе прохождения учебных и производственных практик студенты, обучающиеся по профилям «Изобразительное искусство» и «Компьютерная графика», знакомятся со спецификой работы учителя изобразительного искусства в общеобразовательных и дополнительных учреждениях. Осваивают различные формы и методы преподавания, учатся планировать и проводить уроки, внеклассные мероприятия, организовывать мастер-классы, выставки детских работ. Практика позволяет будущим учителям изобразительного искусства понять особенности образовательного процесса в школе, оценить уровень своей готовности к самостоятельной работе [1, С. 64].

Совершенствование организации и методического обеспечения практики студентов — будущих учителей изобразительного искусства — является важнейшей задачей в структуре образовательного процесса в вузе. Ее решение позволит подготовить высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов, востребованных в системе современного образования.

Этот уровень практической реализации профессионального становления педагога-художника актуализирует следующие важные принципы:

- *диалогический принцип* — «встреча» субъектов в процессе педагогического содействия, предполагающая выстраивание своеобразного моста, соединяющего духовные ценности разных поколений;
- *принцип опережения* — применение таких методик педагогического влияния, которые способствуют

созданию пространства для творчества школьников, ускорения их личностного роста [2].

Каждый учитель продолжает дело своих предшественников, но учитель-творец видит шире и значительно дальше. Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером [7, С. 14].

Результатом данного этапа выступают получение профессионального опыта, профессионально-ценностных ориентаций и формирование профессиональной позиции и самоопределения.

Заключение. Анализ структуры, компонентов и содержания профессионального становления педагога-художника, направленных на художественно-творческое развитие личности, выявил следующие принципиально важные положения.

Профессиональное становление педагога-художника — это длительный, развернутый во времени процесс овладения профессией, в ходе которого происходит развитие определенных качеств личности как субъекта труда (педагогического и художественного).

Обучение в педагогическом вузе проводится на определенных уровнях: адаптивный (введение в учебно-профессиональную деятельность); профес-

сионально-репродуктивный (освоение профессиональных знаний и умений); личностно-продуктивный, созидательный (принятие личностного смысла учебной профессиональной деятельности); креативно-профессиональный (практическая реализация профессионального становления педагога-художника). Включает основные принципы, которыми должен руководствоваться педагог-художник в своей практической деятельности: принцип культуросообразности; аксиологический принцип; диалогический и принцип опережения.

Профессиональное становление педагога-художника предполагает готовность личности к решению художественно-творческих задач, к оценочной деятельности в процессе профессиональной подготовки, развитие адекватной самооценки, рефлексии и самостоятельности в принятии решений.

Педагогу-художнику важно знать различные педагогические технологии, владеть приемами поиска нестандартных решений, методом импровизации. Систематические выходы в учебно-воспитательном процессе педагогического вуза на практики ведут к большей творческой активности личности студента, к высокому уровню педагогического и художественно-творческого мастерства, способствует личностному росту педагога-художника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмосов Л.И., Фоменко Е.Е., Беляева Л.Ю. Изобразительное, декоративно-прикладное и народное искусство в контексте развития современного гуманитарного образования: монография / Fine, decorative, applied and folk arts in the context of the

development of modern humanitarian education: monograph / Л.И. Алмосов, Е.Е. Фоменко, Л.Ю. Беляева; под общей редакцией Л.И. Алмосова; ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2023. 109 с.

2. Куликова, Л.Н. Проблемы саморазвития личности / Л.Н. Куликова. Издание 2-е, исправленное и дополненное. Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2001. 342 с.

3. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. М.: издат. центр «Академия», 2004. 320 с.

4. Неменский Б.М. Педагогика искусства. Видеть, ведать и творить. Книга для учителей общеобразовательных учреждений / Б.М. Неменский Просвещение, 2012. 388 с.

5. Ожегов С. И., Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М.: Азбуковник, 2000. 940 с.

6. Светоносова Л.Г. Арт-технологии как средство формирования педагогической культуры будущего учителя // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 3 <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf> (доступ свободный).

7. Слостенин В.А., Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 576 с.

8. Слободчиков В.И., Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев-М.: Школьная пресса, 2000. 416 с. [URL: <http://rpedagogy.ru/journal/article/908/>].

9. Шакирова, М.Г. Условия художественно-творческого развития будущего педагога-художника в процессе профессиональной подготовки в вузе / М.Г. Шакирова // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 2 (33). С. 73-78. ISSN 1817-3292. Текст: электронный // Лань: электронно-библиотечная система. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295800> (дата обращения: 24.12.2023).

REFERENCES

1. Almosov L.I., Fomenko E.E., Belyaeva L.YU. *Izobrazitel'noe, dekorativno-prikladnoe i narodnoe iskusstvo v kontekste razvitiya sovremennogo gumanitarnogo obrazovaniya: (Fine, decorative, applied and folk arts in the context of the development of modern humanitarian education) monografiya* / Fine, decorative, applied and folk arts in the context of the development of modern humanitarian education: monograph / L.I. Almosov, E.E. Fomenko, L.YU. Belyaeva; pod obshchej redakciej L.I. Almosova; GBOU VO «Stavropol'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut». Stavropol': Izd-vo «Timchenko O.G.», 2023. 109 s.

2. Kulikova, L.N. Problemy samorazvitiya lichnosti (*Problems of personal self-development*) / L.N. Kulikova. Izdanie 2-e, ispravlennoe i dopolnennoe. Blagoveshchensk: Blagoveshchenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2001. 342 s.
3. Mitina, L.M. Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya (*Psychology of work and professional development of teachers*) [Tekst]: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / L.M. Mitina. M.: izdat. centr «Akademiya», 2004. 320 s.
4. Nemenskij B.M. Pedagogika iskusstva. Videt', vedat' i tvorit'. (*Pedagogy of art. See, know and create*). Kniga dlya uchitelej obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij / B.M. Nemenskij Prosveshchenie, 2012. 388 s.
5. Ozhegov S. I., Tolkovyj slovar' russkogo yazyka (*Explanatory dictionary of the Russian language*) / S. I. Ozhegov, N. YU. SHvedova. M.: Azbukovnik, 2000. 940 s.
6. Svetonosova L.G. Art-tehnologii kak sredstvo formirovaniya pedagogicheskoy kul'tury budushchego uchitelya (*Art technologies as a means of developing the pedagogical culture of a future teacher*) // Internet-zhurnal «Mir nauki» 2016, Tom 4, nomer 3 <http://mir-nauki.com/PDF/48PDMN316.pdf> (dostup svobodnyj).
7. Slastenin V.A., Pedagogika Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij (*Pedagogy Proc. aid for students higher ped. textbook institutions*) / V.A. Slastenin, I.F. Isaev, E.N. SHiyanov. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2002. 576 s.
8. Slobodchikov V.I., Osnovy psihologicheskoy antropologii (*Fundamentals of psychological anthropology*). Psihologiya razvitiya cheloveka: Razvitie sub'ektivnoj real'nosti v ontogeneze: uchebnoe posobie dlya vuzov / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev-M.: SHkol'naya pressa, 2000. 416 s. [URL: <http://rpedagogy.ru/journal/article/908/>].
9. SHakirova, M.G. Usloviya hudozhestvenno-tvorcheskogo razvitiya budushchego pedagoga-hudozhnika v processe professional'noj podgotovki v vuze (*Conditions for the artistic and creative development of a future teacher-artist in the process of professional training at a university*) / M.G. SHakirova // Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana. 2011. № 2 (33). S. 73-78. ISSN 1817-3292. Tekst: elektronnyj // Lan': elektronno-bibliotechnaya sistema. URL: <https://e.lanbook.com/journal/issue/295800> (data obrashcheniya: 24.12.2023).

УДК 37.015.31:159.922.8

Т.А. ЦИПТАУРИ

РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА

АННОТАЦИЯ

В настоящее время изучению эмоционального интеллекта пристальное внимание уделяется как на Западе, так и в России. При этом несмотря на большое количество исследований, знания о влиянии цифровых технологий на эмоциональный интеллект человека всё ещё неоднозначны и фрагментарны. На основе анализа научных источников сделан вывод, что из-за увеличения времени, проведенного подростками с гаджетами и цифровыми устройствами, у них снижается уровень эмоционального интеллекта: эмоция возникает к цифровому ресурсу, но не к отдельному человеку; выражение эмоций происходит без задействования «классических каналов»; характерна заблокированная эмпатия при общении с неодушевленным предметом; развиваются тензионные состояния вплоть до аффективных расстройств; наблюдается низкая способность контролировать эмоциональные состояния для достижения максимально эффективного общения; затруднено и не в полной мере происходит понимание настроения и эмоций своего собеседника; налицо снижение способности ассимилировать свой текущий опыт, описать чувства к определенному человеку.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

эмоциональный интеллект; информационная среда; подростки; цифровизация общества; информатизация; цифровые технологии; эмоции; эмпатия.

Т.А. TSIPTAURI

THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF ADOLESCENTS IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION OF SOCIETY

ABSTRACT

Currently, the study of emotional intelligence is receiving close attention both in the West and in Russia. At the same time, despite a large amount of research, knowledge about the impact of digital technologies on human emotional intelligence is still ambiguous and fragmentary. Based on the analysis of scientific sources, it is concluded that due to the increase in the time spent by teenagers with gadgets and digital devices, their level of emotional intelligence decreases:

emotion arises to a digital resource, but not to an individual; the expression of emotions occurs without the use of “classical channels”; blocked empathy is characteristic when communicating with an inanimate object; tensor states develop up to affective disorders; there is a low ability to control emotional states to achieve the most effective communication; it is difficult and not fully understanding the mood and emotions of one’s interlocutor; there is a decrease in the ability to assimilate one’s current experience to describe feelings for a certain person.

KEYWORDS:

emotional intelligence; information environment; teenagers; digitalization of society; informatization; digital technologies; emotions, empathy.

Введение. Всепоглощающие и быстро меняющиеся процессы «цифровой трансформации» охватывают все сферы социальной деятельности, определяя в значительной степени и смену культурных парадигм. На этом фоне термин «информатизация», очень популярный с начала XXI века, в настоящее время становится все менее актуальным — современное поколение живет и развивается уже в условиях «цифровизации». Невозможно представить жизнь современного ребенка без различных гаджетов, виртуальной реальности и интерактивных технологий. Но такая ситуация вызывает множество проблем, связанных со здоровьем и поведением детей, негативно сказывается на их эмоциональной сфере. Как часто отмечают исследователи, значимой проблемой детей в информационном обществе является частичная утрата ими навыков общения как со взрослыми, так и со своими сверстниками [10]. Они менее восприимчивы к чувствам и переживаниям других людей, а известно, что без эмоций и переживаний невозможно полноценно воспринимать окружающий мир. Без эмоциональной осознанности

невозможно целостно понять себя и свои мотивы, а также выстроить отношения с обществом.

Изучение эмоционального интеллекта началось относительно недавно, но в настоящее время этому виду интеллекта уделяется самое пристальное внимание как на Западе (взаимосвязь между эмоциональным интеллектом и цифровой компетентностью (B. Audrin, C. Audrin), влияние цифровых образовательных технологий на развитие эмоционального интеллекта работников в сфере туризма (M. Kalogiannakis, S. Kallou, A. Kikilia, N.Z. Zacharis), динамика цифровой эмпатии в студенческой среде (Ch.W. Chen); взаимосвязь эмоционального интеллекта и цифровой грамотности (Y. Alpian, S.W. Anggraeni, M.S. Sumantri, Y. Yufiarti), взаимосвязь эмоционального и цифрового интеллекта в бизнес-администрировании (S. Yeke), взаимосвязь эмоционального общения между родителями и ребенком при совместном использовании цифровых устройств и уровень эмоционального интеллекта ребенка (R.L. Nabi, L.N. Wolfers)); так и в России (внедрение онлайн-модуля в образова-

тельный процесс для развития эмоционального интеллекта студентов (Е.Т. Конюхова, Т.В. Конюхова, Н.А. Лукьянова, Е.В. Родионова), влияние цифровых технологий на эмоциональные переживания (Г.Г. Баденкова, Н.В. Нозикова, А.А. Руммо)). В то же время, современные отечественные работы транслируют негативное влияние использования цифровых устройств на эмоциональную осведомленность дошкольников (А.А. Кочетова) и их настроение, в том числе риск депрессии (Г.Р. Шматко), развития эмоционального интеллекта дошкольников в условиях цифровизация окружающей среды (Ю.В. Батенова, А.Ю. Герасимова) [8].

Несмотря на большое количество проводимых исследований наши знания о влиянии цифровых технологий на эмоциональный интеллект человека неоднозначны и фрагментарны. Одни исследователи описывают положительное влияние цифровых технологий на эмоциональное благополучие, понимание собственных эмоциональных переживаний, сопереживание другим и социальный обмен эмоциями (J.J. Gross, P. Koval, W. Smith, G. Wadley). Другие акцентируют внимание на негативном результате использования цифровых технологий для изменения валентности эмоционального взаимодействия, качества эмоционального взаимодействия и достижения цели цифрового поведения [15, 16].

Таким образом, помимо исследований, подтверждающих негативное влияние использования цифровых технологий на эмоциональный интеллект, существуют

и работы, не делающие данный вывод столь однозначным. Более того, ряд ученых утверждает, что цифровые технологии могут быть успешно использованы для развития эмоционального интеллекта взрослых. Однако тезис, что развитая способность работать с эмоциональной информацией проявляется только в цифровом общении или при личном взаимодействии, пока не получил своего достаточного обоснования.

Результаты исследования. Неслучайно во всем мире развитию эмоционального интеллекта уделяется внимание не только в плане повышения эффективности трудоустройства, но и организации и реализации коммуникаций в различных коллективах в целях повышения академической успеваемости, развития психологического капитала и личной успешности [12].

Основываясь на исследованиях Е.С. Игнатовой, мы рассматриваем эмоциональный интеллект как личностную особенность, позволяющую собирать, обрабатывать и применять эмоциональную информацию для достижения коммуникативных целей. Структура эмоционального интеллекта включает дифференциацию, осознание и понимание эмоций, регуляцию и управление ими [8].

Психология однозначно определяет, что эмоциональная сфера оказывает влияние на все сферы деятельности подростка. Формирование и полноценное развитие эмоционального интеллекта в этом возрасте позволяет человеку в дальнейшем адаптироваться к новым ситуациям, к жизни в обществе в целом

и успешно взаимодействовать с другими людьми. Однако, как выше было отмечено, на развитие эмоционального интеллекта современных подростков значительно оказывают влияние цифровые технологии [13]. Это актуально, так как дети объективно являются частью мирового коммуникационного интеллекта, общемирового процесса, который связан со всеобщей информатизацией человечества. Эти изменения влекут за собой новые требования к развитию личностных качеств, изменяя когнитивные функции и формируя новые требования к эмоциональному интеллекту. Развитие эмоционального интеллекта подростков играет важную роль в их психическом благополучии, социальной адаптации и успехе в учебе и будущей карьере.

В современной системе образования развитие какого бы то ни было навыка не представляется возможным без учета такого важного фактора, как цифровизация образовательной среды. Под цифровизацией мы понимаем процесс перехода на электронную систему обучения, подразумевающую внедрение цифровых и компьютерных технологий в образование [6]. Но в итоге происходит тотальное экранирование мира, экраны начинают заменять тексты; происходит изменение видения окружающего мира, детерминированное цифровым конструированием отдельных миров; появились новые формы совместимости виртуального и реального — объединение виртуальных объектов с материальными, вкрапления дополненной реальности и многое другое. В результате меняются требования к образо-

вательным технологиям [1, 11]. А они на этом фоне часто оказывают негативное влияние на развитие эмоционального интеллекта подростков. Например, гаджеты зачастую служат заменой живого общения. Молодое поколение теряет навыки коммуникации и способность считывать реакцию окружающих и грамотно интерпретировать свои собственные эмоции [3].

Специалистами замечено, что процессы цифровизации, которые предоставляют детям виртуальный мир развлечений и общения, позволяют проявлять эмоции в основном к игре или цифровому устройству, а не к отдельному человеку. Причины повышенного интереса к информационным технологиям в основном технологические: легкий доступ в Интернет, большое разнообразие цифровых устройств и приложений. Увеличение времени, проведенного наедине с гаджетами и цифровыми инструментами, снижает эмоциональный интеллект подростков, поскольку они изолированы от реальных людей и живого межличностного общения. В процессе онлайн-общения и компьютерных игр они часто испытывают негативные эмоции, а использование специфического сленгового языка, который, с одной стороны, облегчает понимание, а с другой — сильно препятствует формированию языкового сознания, развитию творческого самовыражения. Наиболее известным недостатком такого общения является отсутствие невербальных способов общения. Следствием этих фактов является эмоциональный дефицит и значительное

отставание в развитии эмоционального интеллекта, а также вербального интеллекта. Многие дети-подростки, как только покидают цифровой мир, не способны конструктивно общаться, в полной мере демонстрировать действия по самореализации и самопознанию [7].

А.С. Родионова отмечает, что в процессе «цифрового общения» подростки, испытывая некие эмоции, не могут их выразить должным образом. При этом способность распознать и вербализировать эмоции занимает ключевое значение при понимании людьми друг друга. Итогом является эмоциональный дефицит и замедление в развитии эмоционального интеллекта. Покидая цифровой мир, подростки не способны конструктивно общаться, полноценно проявлять действия по самопознанию и самореализации, что приводит к личностному дискомфорту и побуждает их к возвращению в виртуальный мир, формируя зависимость к нему. Аддиктивные пользователи цифровых ресурсов как правило недостаточно способны хорошо управлять своими эмоциями, что в отношении подростков проявляется в повышенной агрессии [14].

В исследовании М.М. Вискова рассматривается проблема развития эмоционального интеллекта в условиях цифровизации общества. Процессы, связанные с цифровизацией общества, предоставляют подросткам виртуальный мир, степень использования которого, погружения в который они определяют самостоятельно. Мы видим прямую зависимость: по мере увеличения времени, проведенного с гаджетами и циф-

ровыми устройствами, и как следствие искусственной изоляции от реальных людей и живого межличностного общения снижается уровень эмоционального интеллекта подростка [4]. В этом случае эмоции уже проявляются к игре или к цифровому устройству, а не к отдельному человеку.

В своем исследовании И.В. Петрченко и И.В. Щелин приходят к выводу, что эмоциональный интеллект подростков и его индивидуальные показатели различаются в зависимости от степени увлеченности компьютерными играми:

- подростки, увлекающиеся компьютерными играми, имеют низкую способность понимать свои эмоции в конкретной ситуации, испытывают трудности с определением эмоционального состояния собеседника и редко замечают изменения в поведении окружающих, реже задумываются о том, какие эмоции могут быть вызваны произнесенными словами или действиями со стороны окружающих их людей;
- чем больше подростки увлекаются компьютерными играми, тем ниже их способность контролировать интенсивность своих эмоций, выходить из негативных эмоциональных состояний и приглушать аффективные состояния, а также у них недостаточная способность контролировать эмоции других людей. Подростки, зависимые от компьютерных игр, в меньшей степени способны осознавать свое эмоциональное состояние, не спо-

способны контролировать интенсивность текущих эмоций, а также обладают меньшей способностью влиять на переживания других людей, поскольку они не могут проявлять понимание и сопереживание к окружающим их людям. Все это может негативно сказаться на способности подростков поддерживать и устанавливать значимые социальные связи;

- появление неконтролируемых эмоциональных всплесков со стороны подростка во время игрового процесса и неспособность вовремя подавить эти всплески могут свидетельствовать о том, что длительное увлечение компьютерными играми оказывает негативное влияние на подростка [13].

Но сегодня компьютерные игры — это лишь фрагмент информационной жизни подростков. Главную роль в ней всё более играют смартфоны и как средство обыденного «занятия времени», и как средство «экстренной психологической помощи» в ситуации преодоления стресса. Среди подростков кратно увеличилась частота просмотра онлайн-видео, использования цифровых музыкальных платформ, включая звуковые ландшафты природы, доступа к видеоиграм, написания сообщений в мессенджерах, постинга в социальных сетях, онлайн-покупок. Возникает вопрос о негативных последствиях такого цифрового поведения подростков для достижения ими психологического благополучия. Желание изменить настроение больше реализуется через

отвлечение от неприятного переживания, чем через осознание, формирование и реализацию намерения преобразовать его с помощью умственно продуктивной деятельности.

Одни подростки, умеющие произвольно управлять своими эмоциями, могут удалиться без причины из социальных сетей, а при невозможности выйти в сеть испытывают азарт [9]. Другие не всегда могут контролировать свое эмоциональное состояние и, следовательно, не всегда способны контролировать свое поведение. Подростки, чье время больше посвящено компьютерным играм, не испытывают большой потребности в формировании умения контролировать эмоциональные состояния для достижения максимально эффективного общения, поскольку их эмоциональное напряжение в меньшей степени передается собеседнику через экраны коммуникаторов, чем если бы общение происходило в реальном мире.

Если подростку комфортнее «жить» виртуальной жизнью, чем реальной, то такой резкий контраст вызывает у него симптомы, похожие на абстинентный синдром, что может еще больше усугубить проблему. Общаясь исключительно с помощью текста и значков-смайликов, подростки не до конца понимают настроение и эмоции своего собеседника. В то время как способность читать эмоции другого человека является одной из основных составляющих всех существующих моделей эмоционального интеллекта [5].

Общение в Интернете не предполагает осуществления контроля над своими эмоциями, поскольку любое самовыражение,

будь то унижение собеседника, остается безнаказанным из-за отсутствия строгого контроля со стороны исполнительных государственных органов за этой нишей общения. В результате подростки, лишённые практики человеческого взаимодействия, становятся более неадекватными к восприятию эмоционального мира. Те, кто склонен к интернет-зависимому поведению, демонстрируют снижение способности восприятия эмоции по лицу собеседника, способности ассимилировать свой текущий опыт, описать чувства к определенному человеку. Подросткам со сниженным эмоциональным интеллектом сложнее понять и отследить протекание эмоций во времени — то, как эмоции следуют одна за другой и сменяют друг друга, им сложнее различать смешанные, сложные чувства.

Проблема развития эмоционального интеллекта подростков в условиях цифровизации общества на разных этапах формирования обусловлена следующими аспектами:

- отсутствует осязаемый объект выражения эмоций. Эмоция возникает к цифровому ресурсу, но не к отдельному человеку;
- выражение эмоций происходит не в полной мере и может не дойти до объекта или быть намеренно скрыто (например, реакцию может скрыть выключенный микрофон/камера, невозможность написать комментарий и т.д.);
- чувство безнаказанности. Например, общаясь в игре, или на закрытых форумах без верификации;
- выражение эмоций без задействования «классических каналов» (например, не мимикой, а смайлом);
- погрешность на контекст. Прочитав один и тот же текст, два разных человека по-своему его интерпретируют. В большинстве случаев это связано с текущим эмоциональным состоянием и культурными особенностями;
- неполноценная обратная связь. Заблокированная эмпатия при общении с неодушевленным предметом. До конца не сформированная культура передачи информации в условиях стремительной цифровизации [4].

Чтобы свести к минимуму негативное воздействие цифровизации на подростка, необходимо учитывать и развивать положительные характеристики этого процесса в ходе образовательной деятельности. Координаторами в этой деятельности должны быть учитель и семья. В эпоху активной цифровой трансформации академические программы должны адаптироваться к этим условиям, вводя новый тренд — развитие «soft skills», так называемых «мягких» навыков и умения выстраивать эффективную коммуникацию и выстраивать отношения.

Заключение. Человек цифровой эпохи должен быть творческой, гибкой, созидательной, независимой личностью, способной быстро ориентироваться и адаптироваться в мире меняющихся технологий и самостоятельно принимать эффективные решения. Развивая коммуникативные навыки, креативность и критическое мышление в подростковом возрасте, дру-

гими словами, развивая эмоциональные компетенции, мы формируем целостный эмоциональный интеллект [2].

Таким образом, несмотря на сложившееся мнение в родительской и педагогической среде о вреде цифровизации, не стоит демонизировать цифровые технологии, поскольку они уже вошли в нашу жизнь, и главная задача сегодня — научить детей использовать их с максимальной пользой, в том числе с пользой для развития эмоционального интеллекта.

Человек меняется под влиянием деятельности, опосредованной цифровизацией, при этом меняясь естественным образом, в соответствии с внутренними и внешними условиями этой деятельности. С точки зрения интеллектуальной сферы человечество создало технологии, которые работают вместе с нашим интеллектом; а с точки зрения эмоциональной сферы теперь необходимо заставить себя и эти технологии работать над нашими эмоциями и чувствами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батенова Ю.В. Детство в ракурсе информационной среды визуальной инфокоммуникации // Мир психологии. 2019. № 2. С.180-193.
2. Батенова Ю.В., Герасимова А.Ю. Развитие эмоционального интеллекта детей в условиях цифровизации информационной среды // Экопсихологические исследования — 6: экология детства и психология устойчивого развития. 2020. №6. С. 422-426.
3. Бронникова А.А. Возможности облачных технологий для развития эмоционального интеллекта подростков в программе МУР международного бакалавриата // Исследования молодых ученых. 2023. 4(49).
4. Висков М.М. Проблема развития эмоционального интеллекта подростков в условиях цифровизации общества // Современность и социальное здоровье личности: сборник научных трудов. Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2022. С. 27-30.
5. Войскунский А.Е. Психологические исследования феномена Интернетаддикции // Тезисы докладов 2-й Российской конференции по экологической психологии. М.: Экопсицентр РОСС. 2000 С. 251-253.
6. Гордеева Е.В., Мурадян Ш.В, Жажоян А.С. Цифровизация в образовании // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. №4. С. 112-115.
7. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ. пер. с англ. А.П. Исаевой; [науч. ред. Е. Ефимова]. 11-е изд., переработанное и дополненное. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2021. 544 с.
8. Игнатова Е.С. Взаимосвязь эмоционального интеллекта и применения цифровых технологий: обзор современных исследований // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. Вып. 3. С. 365-381.
9. Козлова Н.С. Взаимосвязь эмоциональных особенностей подростков и специфики вовлеченности в социальные сети // Психологические науки: теория и практика:

материалы III Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 39-42.

10. Комарова И.И. Дошкольное образование в эпоху цифровизации [Электронный журнал]. URL:<http://public-science.ru/article?id=129> (дата обращения 20.01.2024).

11. Лисенкова А.А. Вызовы и возможности цифровой эпохи: социокультурный аспект // Российский гуманитарный журнал. 2018. №3. С. 73-76.

12. Мухаметзянов И.Ш. Эмоциональный интеллект как предиктор академической успеваемости // Казанский педагогический журнал. 2022. №3. С. 155-161.

13. Петреченко И.В., Щелин И.В. Особенности эмоционального интеллекта подростков с разной степенью увлеченности компьютерными играми // Познание. 2021. №6 (июнь). С. 84-89.

14. Родионова А. С. Исследование эмоционального интеллекта лиц, имеющих Интернет-аддикцию // Перспективы Науки и Образования. 2013. № 6. С. 128-140.

15. Bettis A.H., Burke T.A., Nesi J., Liu R.T. Digital Technologies for Emotion-Regulation Assessment and Intervention: A Conceptual Review // *Clinical Psychological Science*. 2022. Vol. 10, iss. 1. P. 3-26.

16. Wadley G., Smith W., Koval P., Gross J.J. Digital emotion regulation // *Current Directions in Psychological Science*. 2020. Vol. 29, iss. 4. P. 412-418.

REFERENCES

1. Batenova Yu.V. *Detstvo v rakurse informatsionnoi sredy vizual'noi infokommunikatsii (Childhood in the perspective of the information environment of visual infocommunication)* // *Mir psikhologii*. 2019. № 2. S.180-193.

2. Batenova Yu.V., Gerasimova A. Yu. *Razvitie emotsional'nogo intellekta detei v usloviyakh tsifrovizatsii informatsionnoi sredy (Development of children's emotional intelligence in the context of digitalization of the information environment)* // *Ekopsikhologicheskie issledovaniya — 6: ekologiya detstva i psikhologiya ustoichivogo razvitiya*. 2020. №6. S. 422-426.

3. Bronnikova A.A. *Vozmozhnosti oblachnykh tekhnologii dlya razvitiya emotsional'nogo intellekta podrostkov v programme MYP mezhdunarodnogo bakalavriata (The possibilities of cloud technologies for the development of emotional intelligence of adolescents in the MYP International Baccalaureate program)* // *Issledovaniya molodykh uchenykh*. 2023. 4 (49).

4. Viskov M.M. *Problema razvitiya emotsional'nogo intellekta podrostkov v usloviyakh tsifrovizatsii obshchestva (The problem of developing emotional intelligence of adolescents in the context of digitalization of society)* // *Sovremennost' i sotsial'noe zdorov'e lichnosti: sbornik nauchnykh trudov*. Tambov: Izdatel'skii dom «Derzhavinskii», 2022. S. 27-30

5. Voiskunskii A.E. *Psikhologicheskie issledovaniya fenomena Internetaddiktsii (Psychological studies of the phenomenon of Internet addiction)* // *Tezisy dokladov*

2-й Россииской конференции по экологической психологии. М.: Эксперт РОСС. 2000. С. 251-253.

6. Gordeeva E.V., Muradyan Sh.V., Zhazhoyan A.S. Tsifrovizatsiya v obrazovanii (*Digitalization in education*) // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. №4. С. 112-115.

7. Goulman D. Emotsional'nyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ (*Emotional intelligence. Why it can mean more than IQ*). per. s angl. A.P. Isaevoi; [nauch. red. E. Efimova]. 11-e izd., pererabotannoe i dopolnennoe. — М.: Mann, Ivanov i Ferber, 2021. 544 s.

8. Ignatova E.S. Vzaimosvyaz' emotsional'nogo intellekta i primeneniya tsifrovyykh tekhnologii: obzor sovremennykh issledovaniy (*The relationship between emotional intelligence and the use of digital technologies: a review of current research*) // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya. 2023. Vyp. 3. С. 365–381.

9. Kozlova N.S. Vzaimosvyaz' emotsional'nykh osobennostey podrostkov i spetsifiki vovlechenosti v sotsial'nye seti (*The relationship between the emotional characteristics of adolescents and the specifics of involvement in social networks*) // Psikhologicheskie nauki: teoriya i praktika: materialy III Mezhdunar. nauch. konf. (g. Moskva, iyun' 2015 g.). М.: Buki-Vedi, 2015. С. 39-42.

10. Komarova I.I. Doshkol'noe obrazovanie v epokhu tsifrovizatsii (*Preschool education in the era of digitalization*) [Elektronnyi zhurnal]. URL:<http://public-science.ru/article?id=129> (data obrashcheniya 20.01.2024).

11. Lisenkova A.A. Vyzovy i vozmozhnosti tsifrovoi epokhi: sotsiokul'turnyi aspekt (*Challenges and opportunities of the digital age: socio-cultural aspect*) // Rossiiskii gumanitarnyi zhurnal. 2018. №3. С. 73-76.

12. Mukhametzyanov I.Sh. Emotsional'nyi intellekt kak prediktor akademicheskoi uspevaemosti (*Emotional intelligence as a predictor of academic performance*) // Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal. 2022. №3. С. 155-161.

13. Petrenchenko I.V., Shchelin I.V. Osobennosti emotsional'nogo intellekta podrostkov s raznoi stepen'yu uvlechenosti komp'yuternymi igrami (*Features of the emotional intelligence of adolescents with varying degrees of interest in computer games*) // Poznanie. 2021. №6 (iyun'). С. 84-89.

14. Rodionova A. S. Issledovanie emotsional'nogo intellekta lits, imeyushchikh Internet-addiksiyu (*Research on the emotional intelligence of people with Internet addiction*) // Perspektivy Nauki i Obrazovaniya. 2013. № 6. С. 128-140.

15. Bettis A.H., Burke T.A., Nesi J., Liu R.T. Digital Technologies for Emotion-Regulation Assessment and Intervention: A Conceptual Review // Clinical Psychological Science. 2022. Vol. 10, iss. 1. С. 3-26.

16. Wadley G., Smith W., Koval P., Gross J.J. Digital emotion regulation // Current Directions in Psychological Science. 2020. Vol. 29, iss. 4. С. 412-418.

УДК 37.035.6 : 37.034

А.В. ШУМАКОВА, В.А. ЯШУТКИН

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ КАК БАЗОВЫЕ АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ РОССИЯН

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена одной из ключевых проблем современного российского образования — духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения россиян, в структуре которого наиболее значимым является педагогическое обеспечение развития у детей, подростков и юношества гражданственности и патриотизма. Теоретический анализ проблемы осуществлен в рамках понятийного поля таких категорий, как «духовно-нравственное воспитание», «гражданственность», «патриотизм», «ценность», «духовно-нравственные идеалы». На основе анализа сущностных характеристик обозначенных категорий представлено обоснование значения гражданско-патриотических ценностей в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения россиян, выявлены ценностные характеристики гражданственности и патриотизма, которые могут быть представлены в качестве базовых аксиологических ориентиров обозначенного воспитания.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

духовно-нравственное воспитание; гражданственность; патриотизм; ценность; абсолютные ценности; гражданско-патриотические ценности.

A.V. SHUMAKOVA, V.A. YASHUTKIN

CIVIC AND PATRIOTIC VALUES AS BASIC AXIOLOGICAL GUIDELINES FOR THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE YOUNGER GENERATION OF RUSSIANS

ABSTRACT

The article is devoted to one of the key problems of modern Russian education — the spiritual and moral education of the younger generation of Russians, in the structure of which the most important is pedagogical support for the development of citizenship and patriotism in children, adolescents and youth. The theoretical analysis of the problem is carried out within the framework of the conceptual

field of such categories as “spiritual and moral education”, “citizenship”, “patriotism”, “value”, “spiritual and moral ideals”. Based on the analysis of the essential characteristics of the designated categories, the substantiation of the importance of civic and patriotic values in the spiritual and moral education of the younger generation of Russians is presented, the value characteristics of citizenship and patriotism are revealed, which can be presented as basic axiological guidelines of the designated upbringing.

KEYWORDS:

spiritual and moral education; citizenship; patriotism; value; absolute values; civic and patriotic values.

Введение. Геополитические реалии современного мира и события, связанные с проведением специальной военной операции, показали, что в настоящее время в российском обществе, государстве и образовании имеют место пока еще не решенные проблемы, отражающие, в первую очередь, существенные деструктивные процессы в воспитании будущих граждан России. Разрушение системы воспитания детей, подростков и юношества, которая в функциональном плане была достаточно эффективной в советский период, стало основной причиной тотальной девальвации в социокультурном и образовательном пространстве России духовно-нравственных ценностей, что негативно отразилось на базовых жизненных ориентирах подрастающего поколения россиян [11,12].

Отметим, что в современном обществе в целом определен идеал личности гражданина России, на достижение которого должна быть ориентирована система российского образования. Структурированы и качества личности, обуславливающие общее направление воспитания будущего гражданина нашего Отечества

в полном соответствии с социокультурными требованиями сегодняшней общемировой и российской реальности. В то же время, вопросы аксиологических ориентиров духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения с акцентуацией в сферу гражданско-патриотического воспитания по-прежнему являются предметом острых дискуссий. Учитывая это, в рамках настоящей статьи предпринята попытка решить следующие задачи:

- определить значение гражданско-патриотических ценностей в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения россиян;
- изучить смысловое значение понятий «гражданственность» и «патриотизм»;
- проанализировать сущностные характеристики категории «ценность», обосновать аксиологическое значение понятий гражданственности и патриотизма. Определить основные гражданско-патриотические ценности в качестве базовых аксиологических ориентиров духов-

но-нравственного воспитания подрастающего поколения россиян.

Результаты исследования. В настоящее время является очевидным следующий факт: полноценное духовно-нравственное воспитание будущих граждан нашего Отечества немислимо вне ориентации российской системы образования на базовые ценности, определяемые аксиологическим смысловым полем таких категорий, как «гражданственность» и «патриотизм».

При этом под духовно-нравственным воспитанием гражданина России следует понимать педагогически организованный процесс усвоения и принятия обучающимися базовых национальных ценностей, имеющих иерархическую структуру и сложную организацию.

В сфере личностного развития духовно-нравственное воспитание осуществляется по ряду направлений. Одним из наиболее значимых из них является воспитание в личности гражданственности и патриотизма [5].

В феноменологическом контексте гражданственность и патриотизм являются неразрывно связанными феноменами, которые в содержательно-смысловом значении взаимодополняют друг друга. Тем не менее, и гражданственность, и патриотизм обладают собственной, неповторимой спецификой. В связи с этим рассмотрим данные понятия, соотнеся их ключевые сущностные и аксиологические характеристики.

Гражданственность в понятийно-смысловом значении является более широким по отношению к понятию патри-

отизма. Гражданственность следует понимать в качестве целостной системы морально-гуманитарного знания и духовно-нравственного отношения личности к себе как гражданину своей Родины, к собственным гражданским правам и обязанностям, которые обуславливают возможность и способность человека как гражданина успешно осуществлять процесс своей жизни, а также реализацию своих прав и свобод в правовом поле государства и гражданского общества.

В свою очередь патриотизм отечественными исследователями трактуется в качестве нравственно окрашенного чувства, позволяющего человеку ощущать собственное единение со своим Отечеством, понимать и чувствовать абсолютную ценность своей Родины. В таком значении патриотические чувства являются основой непоколебимой готовности человека как гражданина и патриота действовать с целью защиты внешних и внутренних интересов своей Отчизны [2].

И.Д. Лушников считает, что все грани патриотизма взаимообусловлены, тем не менее, наиболее значимым и важным определяется не просто психологическое чувство любви к своему Отечеству (такое чувство может со временем трансформироваться и искажаться), а чувство именно нравственное, которое проявляется в ощущении человеком своего долга, что и является устойчивым результатом духовно-нравственного воспитания личности [6, С.26].

Гражданственность и патриотизм наделены выраженным ценностным смыс-

лом. Так Р.Б. Сабекия и Г.Б. Аскарлова отмечают, что развитие социума невозможно вне общественного согласия в отношении базовых, фундаментальных ценностей. И такие ценностные образования не являются только материальными. Наиболее значимыми для нормального развития общества являются духовно-нравственные ценностные смыслы. Именно гражданственность и патриотизм, присущие многонациональному народу нашего Отечества, основанные на социокультурных традициях нашей Родины и общей исторической памяти, обеспечивают необходимую государственную, социальную и культурную целостность России [9, С. 48].

Обратимся к характеристике фундаментальной для всей гуманитарной сферы знания категории «ценность».

Анализ работ отечественных и зарубежных авторов прошлого и настоящего позволил установить, что феномен ценности применим только к миру человека и общества. Так, немецкий философ И. Кант писал: «если бы мир состоял из одних только безжизненных или отчасти живых, но лишенных разума существ, то существование такого мира не имело бы никакой ценности, так как в нем не было бы существа, которое имело бы хотя бы малейшее понятие об этой ценности» [4, С.112]. В этом плане «термин «ценность» используется для указания на человеческое, социальное и культурное значение для человека и общества определенных явлений действительности, которые и выступают в качестве ценностей» [10, С. 185].

Ценности имеют предметный и субъектный характер. Предметными ценностями могут быть природные и социально-культурные явления, актуальные или потенциальные предметы человеческой деятельности, оцениваемые по таким критериям, как «добро — зло», «красивое — безобразное», «справедливое — несправедливое» и т.д. Субъектными ценностями являются те критерии, образцы, социальные стандарты, которые выступают основаниями оценок. Они закрепляются и функционируют в общественном и индивидуальном сознании как идеи, идеалы, принципы, цели деятельности и служат ее предельными ориентирами. Необходимо отметить, что именно субъектные ценности так или иначе связаны с морально-нравственной стороной личности человека. Поэтому, «конструктивная роль личностных (субъектных) ценностей выступает в моральных решениях. В них субъект реализуется на уровне целостного «Я», — в своих мотивах, целях, смыслах поведения» [1, С.99].

Ценности по своей сущности являются культурным явлением. Более того, именно ценности структурируют культурный мир социума. При этом ценностные характеристики культуры проявляются в следующем:

- культуру можно представить в качестве совокупности ценностей, норм, идеалов, носителем которых является личность или социальная общность;
- ценностно-ориентационный, духовный уровень культуры опреде-

- ляет жизненные ценности и идеалы (как личностные, так и общественные), социально-ценностные ориентации и стандарты поведения, индивидуальное самоопределение личности (ее понимание смысла жизни, представление о чести и достоинстве и т.д.);
- ценностно-ориентационный уровень культуры обеспечивает консолидацию человеческих сообществ, социальный контроль (как внешними запретами, осуществляемыми социальными институтами, так и внутренними «контролерами», функцию которых выполняет нравственное переживание ответственности и долга, совести и вины и др.);
 - на ценностно-ориентационном уровне культура содержит не только «генную» информацию, обеспечивающую самоидентичность и целостность социума, но и «иммунную» матрицу, которая позволяет субъекту идентифицировать себя с определенной системой ценностей и идеалов, и одновременно распознать образ и элементы «других» культур. Данный пласт культуры составляет ее вершину, духовно-нравственную вертикаль» [7, С. 8].

Важное свойство ценностей проявляется в их относительности и абсолютности. Обращение к работам С.Ф. Анисимова, Л.Г. Апресян, Л.М. Архангельского, Г.Л. Будинайте, А.А. Гусейнова, Т.В. Корнилова, А.П. Маркова, И.М. Орешникова, Н.С. Розова, Н.Н. Столови-

ча, В.П. Тугаринова, Е.Н. Шиянова и др. позволяет констатировать следующее:

- абсолютные ценности обусловлены высшими смыслами и целями человеческой жизни. При этом относительное значение ценностей определяется их соотношением с высшими жизненными целями, для которых относительные ценности являются средствами;
- абсолютные ценности находят свое отражение в конкретных исторических культурах, принимая при этом обусловленные культурой специфические социоисторические системные образования. В этих социоисторических образованиях абсолютные ценности является своеобразной вечной составляющей, отражающей человеческую природу и культуру в целом, при этом определяя общую перспективу развития национальных и других систем ценностей. Поэтому абсолютные, базовые ценности следует понимать как некую духовную реальность, которая существует сама по себе, наряду с национальными (и другими) ценностями, но как бы над ними. В действительности абсолютное вне конкретики национального не существует. И в высших своих проявлениях оно (национальное и др.) поднимается до абсолютного, совпадает с ним;
- абсолютные ценности носят идеальный, духовный характер. При этом само существование мира ценностей возможно лишь тогда,

когда основы бытия идеальны и духовны, а человек должен осознать абсолютные ценности и руководствоваться ими в своем поведении.

Гражданственность и патриотизм, в свою очередь, представляют собой высшие, фундаментальные абсолютные ценности, соотносимые с духовно-нравственными идеалами.

В целом гражданско-патриотические ценности являются набором субъективных оценок социальных, профессиональных и личных явлений, отражающих отношение человека к Отечеству, обществу, государству и регуляторам его поведения. Исследователи выделяют следующие базовые гражданско-патриотические ценности: преданность и любовь к Родине, народу; историческое и культурное наследие России и родного края; социально значимая деятельность; гражданские права и свободы; гражданский долг и честь, вера и преданность своему Отечеству; готовность к самопожертвованию во имя своей Родины и др. [6].

В свою очередь, идеал гражданственности и патриотизма в социокультурном пространстве Отечества и массовом сознании граждан России представлен в качестве универсального этического эталона, который характеризуется следующим:

- это всеобщее, всепроникающее, фундаментальное нравственное представление о том, что есть благое и должное в жизни социума;
- это высший канон, образ совершенства отношений между гражданами

России, а также такая социальная организация общества, которая обуславливает данное совершенство; — это безусловный высший образец личности гражданина и патриота России [3].

Первое значение идеала, будучи основополагающим, опирается на целостную систему духовных ценностей или аксиологических абсолютных ценностных ориентиров, которые являются базовыми регуляторами отношений между россиянами как гражданами Отечества. И в таком контексте гражданско-патриотические ценности следует понимать в качестве фундаментальных нравственно-ориентированных духовных образований, отражающих в себе эталон общественного Долга, который формирует в процессе духовно-нравственного воспитания моральный фундамент личности россиянина как гражданина и патриота своей страны. При этом необходимо отметить следующее: для подлинного гражданина и патриота социально значимое представляет собой и личностно значимое. Пересечение и взаимопроникновение обозначенных значимостей порождает в сознании личности динамические тенденции долженствования.

Долженствование в обозначенном плане является категорией абсолютно нравственной и духовной, обусловленной миром культуры, сопоставимой с понятием совести. В этом плане долг гражданина и патриота — ориентироваться на необходимость творить добро соотечественникам, а совесть проявляется в способности человека осуществлять объективную

оценку своей личности и при этом эмоционально переживать возможную неисполненность гражданско-патриотического долга [8].

Заключение. Современные геополитические и социокультурные реалии актуализировали необходимость возрождения отечественной системы воспитания, которая в значительной степени была разрушена в результате непродуманных реформ российского образования в постсоветский период. В настоящее время перед педагогическим сообществом России стоят глобальные воспитательные задачи, одна из которых обусловлена потребностью российского общества и государства в духовно-нравственном воспитании подрастающего поколения. Данное воспитание как социокультурное и образовательное явление представляет собой многоплановый процесс, который осуществляется по ряду базовых направлений, и одно из них связано с необходимостью воспитания у детей, подростков

и юношества гражданственности и патриотизма. Эти нравственные понятия являются близкими и взаимообусловленными, имеющими выраженное ценностное значение.

И гражданственность, и патриотизм в смысловом контексте структурировано обуславливаются базовыми абсолютными ценностями, соотносимыми с духовно-нравственными идеалами. При этом в ряду обозначенных ценностей правомерно актуализировать аксиологические феномены, которые могут быть представлены в качестве ведущих ориентиров духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения россиян. Среди таковых можно выделить: ценностное отношение гражданина и патриота к своей Родине, историческому и культурному наследию; ответственное поведение человека в социуме на основе осознания собственного гражданского долга; способность к самопожертвованию ради внутренних и внешних интересов Отечества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Будинайте Г.Л., Корнилова Т.В. Личностные ценности и личностные предпочтения субъекта // Вопросы психологии. 1993. №5. С.99-105.
2. Гальченко А.С. Психологические детерминанты формирования гражданской идентичности у старшеклассников: Автореф. дисс. ... канд. психол. н.: 19.00.07. СПб, 2021. 23 с.
3. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
4. Кант И. Критика способности суждения // Собр. соч. в 6 т. Т.4-5. М.: Мысль, 1965. 485 с.
5. Киргуева Ф.Х., Дзидзоева С.М. Духовно-нравственное воспитание младших школьников в поликультурной среде как научно-педагогическая проблема: монография. Ульяновск: Зебра, 2020. 94 с.
6. Лушников И.Д. Патриотизм как педагогическая проблема в современной России // Проблемы воспитания патриотизма. Вологда: ВИРО, 2004. 100 с.

7. Марков А.П. Аксиологические и антропологические ресурсы национально-культурной идентичности: Дисс. докт. культурол. н.: 24.00.01. СПб, 2000. 368 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Издательство «Питер», 1999. 720 с.
9. Сабекия Р.Б., Аскарлова Г.Б. Духовность, гражданственность, патриотизм как базовые национальные ценности российского общества // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. С. 44-57.
10. Самохвалова В.И. Культурология: краткий курс лекций. М.: Юрайт-Издат, 2002. 272 с.
11. Шумакова А.В., Тюренкова С.А. Формирование содержания педагогического образования в контексте компетентностной парадигмы образования // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 2. С. 30-37.
12. Шумакова А.В. Сущностные основания проектирования интегративного образовательного пространства педагогического вуза в условиях модернизации российского общества // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 2(45). С. 144-145.

REFERENCES

1. Budinaite G.L., Kornilova T.V. Lichnostnye tsennosti i lichnostnye predpochteniya sub'ekta (*Personal values and personal preferences of the subject*) // Voprosy psikhologii. 1993. №5. S.99-105.
2. Gal'chenko A.S. Psikhologicheskie determinanty formirovaniya grazhdanskoj identichnosti u starsheklassnikov (*Psychological determinants of the formation of civic identity in high school students*): Avtoref. diss. ... kand. psikhol. n.: 19.00.07. SPb, 2021. 23 s.
3. Guseinov A.A., Apresyan R.G. Etika (*Ethics*): uchebnik. M.: Gardarika, 1998. 472 s.
4. Kant I. Kritika sposobnosti suzhdeniya (*Criticism of the ability to judge*): sobr. Soch. v 6 t. T.4-5. M.: Mysl', 1965. 485 s.
5. Kirgueva F.Kh., Dzidzoeva S.M. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie mladshikh shkol'nikov v polikul'turnoi srede kak nauchno-pedagogicheskaya problema (*Spiritual and moral education of younger schoolchildren in a multicultural environment as a scientific and pedagogical problem*): monografiya. Ul'yanovsk: Zebra, 2020. 94 s.
6. Lushnikov I.D. Patriotizm kak pedagogicheskaya problema v sovremennoi Rossii (*Patriotism as a pedagogical problem in modern Russia*) // Problemy vospitaniya patriotizma. Vologda: VIRO, 2004. 100 s.
7. Markov A.P. Axiologicheskie i antropologicheskie resursy natsional'no-kul'turnoi identichnosti (*Axiological and anthropological resources of national and cultural identity*): Diss. dokt. kul'turool. n.: 24.00.01. SPb, 2000. 368 s.
8. Rubinshtein S.L. Osnovy obshchei psikhologii (*Fundamentals of General Psychology*). Spb.: Izdatel'stvo «Piter», 1999. 720 s.

9. Sabekiya R.B., Askarova G.B. Dukhovnost', grazhdanstvennost', patriotizm kak bazovye natsional'nye tsennosti rossiiskogo obshchestva (*Spirituality, citizenship, patriotism as the basic national values of Russian society*) // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 6. S. 44-57.

10. Samokhvalova V.I. Kul'turologiya (*Cultural studies*): kratkii kurs lektsii. M.: Yurait-Izdat, 2002. 272 s.

11. Shumakova A.V., Tyurenkova S.A. Formirovanie sodержaniya pedagogicheskogo obrazovaniya v kontekste kompetentnostnoi paradigmy obrazovaniya (*Formation of the content of pedagogical education in the context of the competence paradigm of education*) // *Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2014. № 2. S. 30-37.

12. Shumakova A.V. Sushchnostnye osnovaniya proektirovaniya integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza v usloviyakh modernizatsii rossiiskogo obshchestva (*The essential foundations of designing an integrative educational space of a pedagogical university in the context of modernization of Russian society*) // *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2014. № 2(45). S. 144-145.

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Требования к оформлению статей (тезисов):

Объем статьи: **от 8 до 12 страниц** (без учета аннотации и ключевых слов). Требования к компьютерному набору: формат А4; кегль 14; шрифт Times New Roman; межстрочный интервал 1,5; нумерация страниц внизу по центру; поля все 2 см; отступы между абзацами: перед абзацем — 0, после абзаца — 0; абзацный отступ 1,25 см. Необходимо различать в тексте **дефис** (-) (например, черно-белый, бизнес-план) и **тире** (—). Электронный вариант рукописи принимается в текстовом редакторе Word (название файла: «ФИО_статья») (пересылка по электронной почте). Список литературы оформляется по ГОСТ 7.0.5-2008, приводится в алфавитном порядке в конце текста. Сноски на источники, указанные в списке литературы, оформляются в квадратных скобках (например, [1, с. 256]).

Требования к структуре текста статьи:

- а) индекс УДК и ББК;
- б) информация об авторе(ах) — фамилию, имя, отчество. Имена авторов должны быть приведены по степени вклада в исследование. Количество авторов — не более трёх;
- в) название;
- г) аннотация, которая должна раскрывать общий контекст исследования, обозначать цель и масштаб исследования (масштаб — для статей, приводящих результаты эмпирического исследования), отражать наиболее значимые результаты исследования, раскрывающие его оригинальность и новизну, при этом не повторяя название статьи (размер 120–150 слов);
- д) список ключевых слов или словосочетаний, связанных с содержанием статьи (5–7). Между ключевыми словами и словосочетаниями использовать точку с запятой;
- е) вступление, раскрывающее актуальность исследования и ведущую проблему, решению которой посвящена статья (0,5–1,5 стр.);
- ж) результаты исследования, отражающие решение поставленных исследовательских задач, раскрывающие оригинальность и новизну представляемого материала;
- з) заключение/рекомендации (0,5–1,5 стр.);
- и) список литературы на русском языке (+ транслитерация). В списке перечисляются все источники, на которые **ссылается** автор, с полным библиографическим аппаратом описания издания (в соответствии с ГОСТ 7.0.5-2008). Если в тексте отсут-

ствует ссылка на источник, он в список не включается. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.

Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/> . Нужно выбирать в списке предлагаемых вариантов транслитерации «BSI». Кириллические названия транслитерируются на латиницу (если оригинал названия приведен на кириллице).

Ф.И.О., название статьи, аннотация и ключевые слова **обязательно** должны быть переведены **на английский язык**. Информация аннотации на английском языке должна быть понятна англоязычному читателю, который мог бы без обращения к тексту статьи получить наиболее полное представление о проблематике исследования.

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70%.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2024, № 1 (21)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2024. —
Вып. 1 (21). — 204 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 21.03.2024.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 23,72. Уч.-изд. л. 11,93.
Тираж 50 экз. Заказ № 11846.

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии
«Дизайн-бюро Школы креативных индустрий»
Северо-Кавказского федерального университета
355038, г. Ставрополь, пр. Кулакова, 2