

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



*Вестник
Ставропольского
государственного
педагогического
института*

2024, №3 (23)

УЧРЕДИТЕЛЬ

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

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

Бобрышов С. В., 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., д-р 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, № 3 (23)



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., Dr. of Science (Pedagogy),
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., Doctor 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. 3 (23)



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. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

Абрамов А.В., Зеленский К.Г.

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТАРТА В КЛАССИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ
СПОРТИВНОЙ РАДИОПЕЛЕНГАЦИИ9

Бобрышов С.В.

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СИСТЕМА ИНДИКАТОРОВ
РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ФАКТОР ПОДГОТОВКИ
СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА.....15

Алиев А.Н., Магомедов Р.Р.

ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФУТБОЛА В РОССИИ:
ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ28

Глузман А.В., Лактионов В.В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ
ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ.....36

Гнедаш Е.С.

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ УЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА
КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....49

Зотова И.Н.

НАСТАВНИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ
СТУДЕНЧЕСТВА И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ56

Мажаренко С.В.

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ
ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ.....65

Маслова Т.Ф., Джегутанова Н.И.

ОЦЕНОЧНЫЕ ПАРАМЕТРЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ..... 72

Панасенкова М.М.

ТИПИЧНЫЕ ТРУДНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ 83

Тюренкова С.А.

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... 89

Удовиченко И.С.

ОРИЕНТИРОВАНИЕ НА МЕСТНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНОЙ РАДИОПЕЛЕНГАЦИИ 98

Шумакова А.В., Яшуткин В.А., Михоненко О.И.

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ..... 105

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

Андреева К.В.

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ 116

Коновалова Я.В.

КУЛЬТУРНЫЙ КОД КАК ЯЗЫК КУЛЬТУРЫ И ЕГО ВЕРБАЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ 126

Лидак Л.В., Казанцева С.Ю.

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ И ПРОФИЛАКТИКА.....133

**РАЗДЕЛ III.
ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ
ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ**

Булгыгина Т.А., Леонова Н.А.

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ И ГЕНДЕРНАЯ ИСТОРИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИКОВ 143

ФИЛОСОФИЯ

Гриценко Г.Д.

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ТРИГГЕР ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ 151

Корзун А.В.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ..... 163

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА..... 177

CONTENTS

SECTION I. PEDAGOGICAL SCIENCES PEDAGOGY

Abramov A.V., Zelensky K.G.

PROBLEMS OF ORGANIZING THE START IN CLASSICAL DISCIPLINES
OF AMATEUR RADIO DIRECTION FINDING.....9

Bobryshov S.V.

RESEARCH WORK AS A SYSTEM OF INDICATORS OF THE DEVELOPMENT
OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND A FACTOR IN THE TRAINING
OF A MODERN TEACHER..... 15

Aliev A.N., Magomedov R.R.

THE MAIN MODERN TRENDS OF FOOTBALL DEVELOPMENT IN RUSSIA:
CHALLENGES OF THE TIMES28

Gluzman A.V., Laktionov V.V.

THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS
OF TRAINING OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE FIELD
OF TOURISM AND LOCAL HISTORY.....36

Gnedash E.S.

PERSONAL MEANING OF THE TEACHING OF MODERN SCHOOLBOY
AS PEDAGOGICAL PROBLEM.....49

Zotova I.N.

MENTORING SUPPORT AS A FORM OF SOCIAL PROTECTION FOR STUDENTS
AND YOUNG PROFESSIONALS56

Mazharenko S.V.

PROFESSIONAL POSITIONS OF TEACHERS IN IMPLEMENTING THE TASKS
OF CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS.....65

Maslova T.F., Dzhegutanova N.I.	
THE EVALUATING INDICATORS AND RESULTS OF THE STUDY OF THE TEACHER'S READINESS FOR EDUCATION CIVIC IDENTITY AND PATRIOTISM OF STUDENTS.....	72
Panasenkova M.M.	
TYPICAL DIFFICULTIES OF A TEACHER AT WORK WITH STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES	83
Tyurenkova S.A.	
THE CONTENT OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES.....	89
Udovichenko I.S.	
ORIENTEERING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF COMPETITIVE ACTIVITY IN SPORTS RADIO DIRECTION FINDING	98
Shumakova A.V., Yashutkin V.A., Mikhonenko O.I.	
STRUCTURAL AND MEANINGFUL MODEL OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS ON THE EXAMPLE OF THE SOCIO-CULTURAL SPECIFICS OF THE STAVROPOL TERRITORY	105

SECTION II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES PSYCHOLOGY

Andreeva K.V.	
PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS OF LOGOPEDIC EXAMINATION IN YOUNG CHILDREN IN MODERN SPEECH THERAPY	116
Konovalova Ya.V.	
CULTURAL CODE AS A LANGUAGE OF CULTURE AND ITS VERBAL MANIFESTATION IN CULTURE	126
Lidak L.V., Kazantseva S.Y.	
THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: FEATURES AND PREVENTION	133

**SECTION III.
HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL SCIENCES
HISTORICAL SCIENCES**

Bulygina T.A., Leonova N.A.

EVERYDAY LIFE AND GENDER HISTORY AS INTERPRETED BY HISTORIANS	143
--	-----

PHILOSOPHY

Gritsenko G.D.

THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A TRIGGER OF PATRIOTIC SELF-AWARENESS	151
---	-----

Korzun A.V.

MODERN PROBLEMS OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY	163
---	-----

AUTHORS' INFORMATION	177
-----------------------------------	-----

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

УДК 796.06

А.В. АБРАМОВ, К.Г. ЗЕЛЕНСКИЙ

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТАРТА В КЛАССИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИНАХ СПОРТИВНОЙ РАДИОПЕЛЕНГАЦИИ

АННОТАЦИЯ.

В статье проанализированы проблемы продолжительности старта в классических дисциплинах спортивной радиопеленгации и приведены способы их разрешения. Выполнен расчет сравнительной эффективности предлагаемых мер. Показано, что проблема может быть разрешена путем применения отличных от традиционно используемых режимов работы радиопередатчиков, предусмотренных Правилами соревнований, а также использования стартового интервала кратного продолжительности сеанса радиопередатчика при условии применения предварительного прослушивания радиопередатчиков и задания объекта для первоочередного обнаружения.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

спортивная радиопеленгация, режимы работы радиопередатчиков, продолжительность старта, структура технико-тактической подготовленности.

A.V. ABRAMOV, K.G. ZELENSKY

PROBLEMS OF ORGANIZING THE START IN CLASSICAL DISCIPLINES OF AMATEUR RADIO DIRECTION FINDING

ABSTRACT.

The article analyzes the problems of the duration of the start in the classical disciplines of sports radio direction finding and provides ways to solve them. The comparative effectiveness of the proposed measures has been calculated. It is shown that the problem can be solved by using modes of operation of radio transmitters other than the traditionally used ones provided for by the

Competition Rules, as well as using the starting interval of a multiple of the duration of the radio transmitter session, provided that the radio transmitters are pre-listened to and the object is assigned for priority detection.

KEYWORDS:

amateur radio direction finding, modes of operation of radio transmitters, starts duration, structure of technical and tactical skills.

Введение. В спортивных дисциплинах «радиоспорт» «спортивная радиопеленгация 3,5 МГц» и «спортивная радиопеленгация 144 МГц», которые имеют неофициальное название — «классические», применяется циклический режим работы радиопередатчиков. Для обеспечения равенства участников соревнований старт должен организовываться таким образом, чтобы участники одной возрастной группы стартовали в начале работы одного и того же радиопередатчика. Например, мужчины стартуют в момент начала работы радиопередатчика № 1, женщины — № 2, юниоры — № 3 и т. п.

По сложившейся практике, официальные соревнования проводятся с режимом работы радиопередатчиков — 1 минута работы / 4 минуты пауза, с полным циклом продолжительностью 5 минут.

В спортивной радиопеленгации при прохождении соревновательной дистанции от спортсмена требуется проявление самостоятельной работы, поэтому, по возможности, необходимо избегать одновременного старта нескольких участников одной возрастной группы. Простой подсчет показывает, что при старте по одному человеку, где в одной возрастной группе 100 спортсменов, при режиме работы радиопередатчиков I (1 минута ра-

боты / 4 минуты пауза), с учетом времени вызова спортсмена, продолжительность старта будет составлять 500 минут, т. е. более 8 часов. Такая продолжительность старта неприемлема по ряду причин.

Таким образом, возникает противоречие между требованием сокращения продолжительности старта до разумного времени, необходимостью обеспечить одиночный забег в конкретной возрастной группе и равенством участников с точки зрения синхронизации момента старта с режимом работы радиопередатчиков. Обоснованию подхода к разрешению этого противоречия и посвящена данная статья.

В рамках исследования применен метод анализа проблемной ситуации для разных режимов работы радиопередатчиков. В практическом плане проведено сравнительное изучение возможностей по сокращению продолжительности старта без значительного ущерба для содержания спортивного упражнения.

Результаты исследования. Правилами соревнований по радиоспорту для классических дисциплин (спортивная радиопеленгация 3,5 МГц, спортивная радиопеленгация 144 МГц) предусмотрены следующие режимы работы радиопередатчиков:

I — 5-минутный (1:4)

II — 2,5 минутный (30:120)

III — 2,5 минутный (50:100)

IV — 2 минутный (1:1)

Можно обозначить следующие способы решения обозначенной выше проблемы.

1. При I режиме работы радиопередатчиков увеличить количество участников в одном забеге. Однако это может привести к увеличению вероятности сотрудничества на соревновательной дистанции, что в свою очередь, во-первых, будет противоречить принципу самостоятельной работы спортсмена и, во-вторых, прямо запрещено Правилами соревнований по виду спорта «радиоспорт».

2. При I режиме работы радиопередатчиков организовать старт с интервалом, соответствующим продолжительности сеанса радиопередатчика, что обеспечит более высокую плотность старта. Такой подход приведет к явному неравенству участников, так как спортсмены будут стартовать в разные моменты времени.

3. Использовать режимы работы радиопередатчиков II, III, IV.

Для каждого способа решения проблемы можно принять некоторые меры по снижению побочных эффектов, вызываемых каждым подходом.

При увеличении количества одновременно стартующих спортсменов предлагается применить так называемое «рассеивание», при котором дистанция планируется в виде двух или более этапов, где спортсмены стартуют одновременно и проходят этапы в разном порядке. Первый спортсмен сначала бежит

этап 1, а затем этап 2. Второй спортсмен проходит этапы в обратном порядке. Методы рассеивания, применяемые в виде спорта «спортивное ориентирование», разработаны для заданного порядка обнаружения контрольных пунктов, тогда как в спортивной радиопеленгации предусмотрен произвольный порядок, поэтому для решения задачи непригодны.

В случае использования сокращенного стартового интервала нужно оценить влияние момента старта на возможный результат спортсмена и разработать способы его нивелирования. Существует два фактора, которые прямо могут повлиять на показанный результат.

Во-первых, это первичное прослушивание радиопередатчиков разными спортсменами в разном порядке, с различных участков местности, что может существенно повлиять на решение о выборе порядка поиска и привести к ошибкам, влекущим значительные потери времени преодоления дистанции. Особенно это актуально в дисциплине «спортивная радиопеленгация 144 МГц» в силу особенностей распространения радиоволн УКВ диапазона.

Во-вторых, это различный для разных спортсменов интервал между стартом и включением радиопередатчика, который по оптимальному варианту поиска должен обнаруживаться первым. Это приводит к тому, что один спортсмен достигает «точки обнаружения» радиопередатчика к моменту сеанса работы, другой — после его окончания, в паузу.

Однако оба побочных эффекта на наш взгляд представляются разрешимыми.

Первый фактор можно нивелировать путем организации предварительного прослушивания радиопередатчиков со специально отведенной площадки в районе старта в течение полного цикла их работы. При этом с какого радиопередатчика спортсмен начинает прослушивания не имеет значения. Стартовый интервал в этом случае должен быть равен не циклу, а сеансу работы радиопередатчика.

Второй фактор представляется менее весомым в силу того, что кроме интервала времени, у разных спортсменов разная скорость бега, в силу чего они также попадают в «точку обнаружения» в разное время по отношению к времени сеанса даже при одновременном старте. Соответственно, этот фактор присутствует независимо от способа организации старта и определяется планированием расположения радиопередатчиков на дистанции. Тем не менее, достичь уменьшения влияния этого фактора можно путем задания обязательного для первоочередного обнаружения радиопередатчика и увеличения расстояния до него от старта. Эта проблема может быть также решена путем введения стартового бакена на расстоянии 1,5–2 км от старта, на котором спортсмен обязан отметить до посещения первого радиопередатчика. В обоих случаях ключевым моментом будет является расстояние до стартового бакена или первого по порядку поиска радиопередатчика — чем больше это расстояние, тем меньше момент старта влияет на время достижения «точки обнаружения». Следует отметить, что использование более коротких циклов

работы, и особенно большего соотношения времени сеанса ко времени паузы, также нивелирует влияние второго фактора.

Использование режимов II, III, IV также влечет за собой некоторые проблемы.

Для режима II сохраняется соотношение сеанс/пауза 1:4, присущее традиционному режиму I. Однако продолжительность сеанса в 30 секунд оказывает заметное влияние на структуру требований к тактической и технической подготовленности спортсмена. Оперативная радиопеленгация в движении, при непосредственном обнаружении радиопередатчика в ближней зоне, является важной частью технико-тактической работы [1, 2]. При сеансе в 30 секунд доля этой работы значительно снижается. Если исключить время, которое спортсмен затрачивает на установку оптимального режима работы радиопеленгатора и первоначального определения направления на радиопередатчик, то оставшееся время сеанса для работы в ближнем поиске составляет порядка 20 секунд. За это время в лесу спортсмен пробегает всего несколько десятков метров и обнаружение радиопередатчика происходит путем точного движения по азимуту [1, 2]. Такой режим работы представляется более близким к дисциплине «спортивная радиопеленгация — спринт», нежели к классическим дисциплинам. Действительно, продолжительность сеанса 30 секунд на 18 секунд больше чем при сеансе в спринте (12 секунд), и при этом на 30 секунд меньше по продолжительности минутного сеанса режима I. Таким образом, режим II скорее можно отнести

к некоторой особой дисциплине, промежуточной между спринтом и классическими дисциплинами, где применяется режим I.

Главные недостатки режимов III и IV — это небольшое количество радиопередатчиков (относительно режима I), работающих поочередно на одной частоте — три и два соответственно. Исходя из того, что минимальное количество обнаруживаемых радиопередатчиков для самой сложной дистанции, которая планируется для возрастной группы мужчин, равно пяти, то при III режиме работы радиопередатчиков потребуются использовать две частоты, а при режиме IV — три частоты. При этом одна частота занята для работы финишного приводного радиомаяка.

Для диапазона 3,5 МГц Правила соревнований требуют разноса частот в 20 кГц, при этом диапазон занимает частоты от 3510 до 3600 кГц. Таким образом, в отведенном диапазоне может быть размещено 5 рабочих частот, что позволяет использовать до 4 комплектов радиопередатчиков дистанции, что при режиме III составляет 12, а при режиме IV — 8 радиопередатчиков. Это количество с запасом перекрывает минимально необходимые 5 радиопередатчиков.

Для диапазона 144 МГц разнос частот согласно Правил соревнований составляет 0,200 МГц, а отведенный диапазон от 144 до 146 МГц, что также достаточно для размещения необходимого количества радиопередатчиков.

Увеличение количества частот и необходимость перестройки радиопеленгатора предъявляют к спортсмену повышенные

требования в части владения специальными техническими навыками и приемами. Следует отметить, что в предыдущие годы каждый радиопередатчик на дистанции мог работать на своей частоте, а в настоящее время с целью обеспечения разнообразия дистанций для спортсменов разных возрастных групп чаще всего используется два комплекта радиопередатчиков при традиционном I режиме работы.

Заключение. Проведенный анализ показал, что для оптимизации порядка старта в спортивной радиопеленгации с целью сокращения продолжительности старта с учетом сохранения требования к уровню технико-тактической подготовленности спортсмена необходимо принять ряд мер.

При режиме I применять стартовый интервал равный сеансу работы радиопередатчика с обязательным предварительным прослушиванием радиопередатчиков до старта, заданным началом первоочередного обнаружения радиопередатчика, и обязательным прохождением стартового коридора длиной не менее 1,5 км.

Разработать системы рассеивания одновременно стартовых участников.

В итоге для режима I при использовании стартового интервала равного продолжительности сеанса (1 минута), время старта 100 участников сокращается с 8 часов 20 минут до 1 часа 40 минут.

Для режимов II и III при организации старта с интервалом равным времени цикла (2,5 минуты) без применения предварительного прослушивания и радиопередатчика для первоочередного обнаружения, время старта 100 участников составит 4 часа 20 минут.

Для режима III при использовании стартового интервала равного продолжительности сеанса (50 секунд), время старта 100 участников сокращается до 1 часа 25 минут.

Таким образом, наиболее оптимальным решением является использование режима III (50 секунд работа / 100 се-

кунд пауза), так как при этом режиме сохраняется требование к технико-тактической подготовленности спортсмена, не вносятся дополнительные факторы, ухудшающие равенство условий для участников соревнований, и при этом продолжительность старта уменьшается до адекватной.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зеленский К.Г. Определение влияния уровня технико-тактической подготовленности на спортивный результат у юношей и juniоров в спортивной радиопеленгации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 61–64.
2. Зеленский К.Г., Абрамов А.В. Модельный подход в исследовании влияния технико-тактической подготовленности на результат спортсмена на классических дисциплинах спортивной радиопеленгации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 4 (170). С. 115–120.

REFERENCES

1. Zelenskij K.G. Opredelenie vlijanija urovnja tehniko-takticheskoj podgotovlennosti na sportivnyj rezul'tat u junoshej i juniorov v sportivnoj radiopelengacii (*Determination of the influence of technical and tactical training on athletic performance of young men and juniors in sports radio direction finding*), Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2016. No 6 (136). Pp. 61–64.
2. Zelenskij K.G., Abramov A.V. Model'nyj podhod v issledovanii vlijanija tehniko-takticheskoj podgotovlennosti na rezul'tat sportsmena na klassicheskikh disciplinah sportivnoj radiopelengacii (*The examining influence technical and tactical skills to result in classic amateur radio direction finding competition by imitation modeling*) // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2019. No 4. Pp. 115–120.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Абрамов Алексей Валерьевич — аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Зеленский Константин Григорьевич — доктор педагогических наук, профессор кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 378

С.В. БОБРЫШОВ

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ РАБОТА КАК СИСТЕМА ИНДИКАТОРОВ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА И ФАКТОР ПОДГОТОВКИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

АННОТАЦИЯ.

В статье раскрываются проблемные аспекты организации НИР и НИРС в педагогическом вузе в аспекте решаемых им задач. Обосновывается, что научно-исследовательская работа педагогического вуза определяется миссией вуза и целями его развития. Раскрываются критерии и показатели результативности и успешности научно-исследовательской работы в вузе. В частности, показано, что ведущими взаимосвязанными критериями результативности и успешности научно-исследовательской деятельности выступают: во-первых, профессиональный рост каждого преподавателя и в целом коллективов кафедр института, фиксируемый через рост научной квалификации, рост научно-методического мастерства педагогов; научную самореализацию и востребованность педагогов как ученых; во-вторых, профессиональное качество выпускников института и их востребованность на рынке труда; в-третьих, развитие научно-исследовательской и инновационной инфраструктуры вуза. Раскрываются проблемы в деятельности вузов, затрудняющие достижение необходимых параметров в ведении НИР. Демонстрируется, что повышение качества научно-исследовательской работы студентов (НИРС) во многом предопределяется решением задач метауровня и задач на развитие научно-исследовательской активности студентов, а также повышение качества НИРС. Представлен ряд постулатов, которые должны быть положены в основу построения научно-исследовательской политики вуза, как его развивающей основы. Предложены подходы к организации НИР и НИРС с целью обеспечения их продуктивности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

научная деятельность, студенты, преподаватели, миссия вуза, потенциал вуза, мотивация деятельности, условия развития, показатели и критерии эффективности, качество научно-исследовательской работы.

S.V. BOBRYSHOV

RESEARCH WORK AS A SYSTEM OF INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND A FACTOR IN THE TRAINING OF A MODERN TEACHER

ABSTRACT.

The article reveals the problematic aspects of the organization of research and development in a pedagogical university in terms of the tasks it solves. It is proved that the research work of a pedagogical university is determined by the mission of the university and the goals of its development. The criteria and indicators of the effectiveness and success of research work at the university are revealed. In particular, it is shown that the leading interrelated criteria for the effectiveness and success of research activities are: firstly, the professional growth of each teacher and the entire staff of the departments of the Institute, recorded through the growth of scientific qualifications, the growth of scientific and methodological skills of teachers; scientific self-realization and the demand for teachers as scientists; secondly, professional quality graduates of the Institute and their demand in the labor market; thirdly, the development of the university's research and innovation infrastructure. The problems in the activities of universities that make it difficult to achieve the necessary parameters in the conduct of research are revealed. It is demonstrated that improving the quality of students' research work (R&D) is largely predetermined by solving meta-level tasks and tasks for the development of students' research activity, as well as improving the quality of research. A number of postulates are presented that should be the basis for building a university's research policy as its developing basis. Approaches to the organization of research and development in order to ensure their productivity are proposed.

KEYWORDS:

scientific activity, students, teachers, the mission of the university, the potential of the university, motivation of activity, conditions of development, indicators and criteria of effectiveness, quality of research work.

Введение. В условиях охватившей страну очередной модернизации системы высшего образования успешность развития любого вуза и эффективная реализация поставленных им целей во многом зависит от уровня развития в нем научно-исследовательской работы, формирования у преподавателей и студентов инновационного

мышления. Одновременно это является одним из ключевых факторов подготовки высоко квалифицированного специалиста, способного к эффективной работе, непрерывному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Научно-исследовательская работа вуза педагогического профиля детермини-

рована рядом стоящих перед ним задач, среди которых традиционно называются:

- устойчивое развитие образовательного, социально-воспитательного, научно-исследовательского потенциалов, определяющих способность выполнить возложенную на вуз миссию;
- укрепление позиций как инновационного образовательного учреждения, способного эффективно решать комплекс задач, заявленных на городском, краевом и всероссийском уровне;
- развитие как регионального научно-методического центра по всему спектру вопросов, касающихся и подготовки педагогических кадров, их профессиональной деятельности в системе образования города и региона;
- интеграция в региональное и общероссийское образовательное и научно-исследовательское пространство.

Осмыслению подходов к решению данных задач и посвящена данная статья.

Результаты исследования. Направленность, содержание, технологии научно-исследовательской работы педагогического вуза определяются рядом моментов, носящих стратегический и тактический характер. Прежде всего:

- *миссией вуза*: по отношению к образовательным нуждам региона (подготовка квалифицированных, конкурентоспособных педагогических и научно-педагогических кадров); по отношению к своему педагогическому

коллективу (обеспечение сотрудников вуза рабочими местами и достойной зарплатой, возможностями для профессионального роста и профессиональной самореализации); по отношению к студентам (обеспечение учащихся условиями личностного и профессионального становления и роста); по отношению к педагогической науке (развитие психолого-педагогического знания о закономерностях развития, социализации, обучения и воспитания детей и взрослых, о педагогической инструментровке данных процессов); по отношению к образовательной практике (научно-методическая помощь и сопровождение педагогов организаций общего, дошкольного и дополнительного образования и др.);

- *целями развития вуза*: устойчивое развитие образовательного, научно-исследовательского и социально-воспитательного потенциала вуза как каркаса его образовательной, социокультурной и научной архитектуры, отвечающей требованиям времени; укрепление его позиций как инновационного образовательного учреждения; развитие как регионального научно-методического центра (педагогического образования; сопровождения процессов обучения и воспитания по широкому спектру вопросов, касающихся подготовки и переподготовки педагогических кадров); интеграция в региональное и российское об-

разовательное пространство в соответствии с постулируемой государством философией и политикой высшей школы.

Практика работы отечественных вузов педагогического профиля показывает, что ведущими взаимосвязанными критериями результативности и успешности их научно-исследовательской деятельности выступают:

1. *Профессиональный рост каждого преподавателя и в целом коллективов кафедр института*, который фиксируется через рост научной квалификации, рост научно-методического мастерства педагогов, научную самореализацию и востребованность педагогов как ученых;

2. *Профессиональное качество выпускников* института и их востребованность на рынке труда;

3. *Развитие научно-исследовательской и инновационной инфраструктуры вуза, рост её капитализации и коммерческого потенциала.*

Показателями здесь могут быть приняты следующие позиции:

во-первых, показатели классические, традиционные, по сути всевременные, т. е. независимые от того времени и эпохи, в которых живет и работает ученый и образовательное учреждение. Это так называемые *демонстрационные показатели*, которые учитываются, в частности, при определении рейтинга вуза, обозначении его веса в системе профессиональных взаимодействий и т. д. В эту группу входят: работа преподавателей над собственным диссертационным исследованием (кандидатским и докторским),

повышение квалификации; участие и победы в научных (научно-творческих) конкурсах, т. е. соревнование в знаниях, умениях, квалификациях, способностях; позиционирование себя в научном мире через публикацию научных и научно-методических работ (общее количество публикаций и их статус, их востребованность наукой и практикой); участие в научных мероприятиях — конференциях, семинарах, круглых столах и др.; расширение сфер и форм научного взаимодействия с коллегами (наличие партнерских связей, договоров о сотрудничестве в научной и научно-методической сфере); руководство научной и творческой работой студентов, соискателей ученых степеней; проведение на своей базе мероприятий различного формата, демонстрирующих наличие научных школ, сформированность научных программ, объединяющих ученых в целостные исследовательские коллективы; наличие специализированных научно-исследовательских подразделений (лабораторий, центров); наличие опытно-экспериментальных площадок, позволяющих нарабатывать и апробировать новые педагогические технологии; участие студентов в НИРС;

во-вторых, показатели, напрямую учитывающие особенности времени, в котором мы живем и работаем, показывающие, насколько гибко и оперативно мы реагируем на условия и задачи, которые ставит перед нами жизнь, насколько можем преобразовывать наш научно-квалификационный потенциал в реальную выгоду для себя и института, т. е. в ре-

альную монету. Это *коммерческие показатели*: результативность участия в конкурсах грантов; ведение хоздоговорных исследований; ведение хоздоговорных проектов (реализация уже наработанных, коммерчески привлекательных идей, методик, технологий в рамках коммерческой деятельности); наличие постоянно действующих проектных команд, разрабатывающих в коммерческих проектах перспективную проблематику в сфере социальных, правовых и экономических и др. преобразований в обществе; привлечение сотрудников института в качестве соисполнителей грантовых проектов сторонними организациями.

По каждому показателю необходимо учитывать его *количественную и качественную* стороны проявления. Кратко уточним их.

Известно, что должное профессиональное качество выпускников вуза невозможно обеспечить без научно-исследовательской работы студентов. В связи с этим никак нельзя согласиться с тем, что охват студентов НИРС может быть ниже, чем 100%. Соответственно студенческая наука в педагогическом вузе должна рассматриваться не просто как значимый фактор, а как невосполнимый и незаменимый ресурс профессионального становления *каждого* будущего специалиста.

Практика показывает, что повышение качества научно-исследовательской работы студентов (НИРС) во многом предопределяется решением совокупности задач:

1. *Задачи метауровня*: поднятие имиджа научно-исследовательской работы

студентов, достижение понимания её значимости для личностного и профессионального роста, для обеспечения требуемых качественных характеристик деятельности каждой кафедры, каждого факультета, института в целом; детализация и формализация участия студентов в научно-исследовательской работе, обеспечение учета их научных достижений в аспекте предоставления тех или иных привилегий и льгот, формирования и поддержания их личностного и профессионального статусов и ролей на факультетах и в институте в целом; обретение факультетами своего научного лица, своего научно-исследовательского бренда, что мобилизует преподавателей на развитие исследовательской проблематики именно по профилю реализуемых факультетом образовательных программ, обеспечивает действенность взаимосвязи образовательного и исследовательского компонентов подготовки, формирует атмосферу соревновательности, в лучшем смысле слова стремление к проявлению и развитию своей эксклюзивности; развитие межвузовского сотрудничества в сфере НИРС; интеграция научно-исследовательских потенциалов преподавателей и студентов, студенческих научных обществ, кафедр и факультетов вуза; развитие научно-методической составляющей НИРС, ориентирующей студентов на исследовательский характер их будущей профессиональной деятельности.

2. *Задачи на развитие научно-исследовательской активности студентов и повышение качества НИРС*: совершенствование механизмов включения сту-

дентов в научно-исследовательскую деятельность и расширение спектра форм НИРС студентов; развитие сети научных обществ студентов; усиление контроля за НИРС; повышение научно-исследовательской культуры студентов; развитие проблематики экспериментальной и проектной деятельности студентов; выработка условий работы студенческих научных проблемных групп и кружков, обеспечение их функционирования как достаточно долговременных исследовательских коллективов на принципах сохранения ведущего ядра научной проблематики, преемственности состава, идеологии и принципов работы, выхода за рамки чисто групповых и индивидуальных интересов, взаимодействия с научными студенческими группами других факультетов и институтов; совершенствование форм и методов организации научно-исследовательской работы студентов, обеспечивающих неразрывность процессов обучения и освоения студентами навыков выполнения научных исследований, развитие творческих способностей, формирование мировоззренческих, нравственных и общекультурных ценностей; активное привлечение студентов к участию в научных мероприятиях, проводимых сторонними организациями (регионального, всероссийского и международного уровня); развитие системы поощрения студентов, добившихся успехов в научной деятельности и преподавателей, успешно руководящих научно-исследовательской работой студентов и др.; постоянный мониторинг научных интересов и предпочтений студентов,

выявление и учет их оценок организации и ведения научно-исследовательской работы на каждом из уровней: институт–факультет–кафедра–лаборатория. С этой целью проведение соответствующих анкетирований и интервьюирований студентов, «круглых столов» и семинаров на тему организации НИРС; создание «школы молодого ученого» и др.;

Структурно организацию научно-исследовательской работы студентов вуза целесообразно вести по следующим традиционным направлениям: совершенствование системы организации и управления НИРС и деятельности студенческих научных обществ; совершенствование системы мотивации участия студентов в научно-исследовательской работе; развитие системы НИРС; организация учета и контроля результатов НИРС; участие студентов в научных мероприятиях; публикация результатов исследований студентов; научно-методическая работа со студентами.

Ведущими *критериями*, иллюстрирующими НИРС вуза, являются: системность и интенсивность данной работы в течение года; соревновательность НИРС, когда факультеты и кафедры стремятся не просто не отставать друг от друга в данном виде работы, а выглядеть лучше, грамотнее, масштабнее остальных; охват студентов организованными формами работы; научно-методическая направленность работы (данный критерий подчеркивает вторую важнейшую сторону НИРС — совершенствование мастерства преподавателей в организации и проведении НИРС); обеспечение

подлинной субъектности участников НИРС, выведение их из режима «присутствовал» в режим «работал».

Соответственно, *показателями успешности работы* здесь выступают следующие параметры: продолжительность периода в рамках учебного года, в течение которого проводится акцентированная, если угодно, показательная научно-исследовательская работа студентов; количество мероприятий научно-исследовательского характера, проведенных по плану работы СНО; количество открытых мероприятий, то есть с привлечением участников других СНО; общее количество действующих СНО, в том числе, действующих на постоянной, долговременной основе; количество студентов, принявших персонализированное участие в мероприятиях научно-исследовательской работы, т. е. выступивших с докладами на конференциях и круглых столах, соревновавшихся в рамках различных конкурсов и олимпиад, опубликовавших статьи в научных сборниках и др.

Как же добиться полноты и эффективности реализации обозначенных выше задач как в области НИР, так и НИРС? В основе построения научно-исследовательской политики вуза, как его развивающей основы, видятся следующие постулаты, касающиеся интеллектуальных, мотивационных, материальных, временных аспектов его деятельности [3, 6, 7]:

— современная вузовская образовательная практика имеет перспективы развития только в случае её комплексного научного сопровождения

в социально-экономическом, общепедагогическом, общегуманитарном, дидактическом, психологическом, психофизиологическом, личностном и др. аспектах, по каждому из которых вуз должен реализовывать соответствующие мониторинговые и модернизирующие программы;

- современный вуз — это инновационная образовательная среда, гармоничное сочетание и взаимодополнение образовательной, научной и социально-воспитательной деятельности, каждая из которых «главная» и обеспечивается равновзвешенным финансированием и организационно-управленческим вниманием. Состояние научно-исследовательской и инновационной работы детерминирует и во многом характеризует качество учебного процесса в вузе, его академическую устойчивость, самостоятельность и ориентацию учебного процесса на современные научные достижения и востребованность выпускников на рынке труда. Современный педагог высшей школы — это, в первую очередь, педагог-исследователь, занимающийся серьезными научными исследованиями сам и ведущий за собой студентов;
- развитие научно-исследовательской работы возможно только на инновационной платформе в рамках системного подхода, ориентирующего на учет, согласование и гармонизацию исследовательских запро-

- сов и интересов, формирующихся соответственно на региональном, городском, общеинститутском, кафедральном и индивидуально-личностном уровнях;
- профессиональное формирование будущих педагогов будет соответствовать требованиям времени только при систематическом инициировании проявления индивидуальных интересов и потребностей студентов; включении каждого студента в научно-исследовательскую и творческую деятельность на протяжении всех лет обучения в вузе; побуждении студентов к содержательной и продуктивной коммуникации, направленной на постижение смысла научного исследования; развитии у студентов рефлексивной позиции в отношении приобретаемого исследовательского опыта; привитии им вкуса к науке, формировании привычки и навыков постоянного исследовательского поиска, устремленности на «открытие» в профессиональной сфере деятельности, преобразовании самого себя в ней. Развитие научно-исследовательской деятельности студентов способствует решению проблемы профессионального отбора талантливой молодежи как для работы на наиболее ответственных и трудных участках образовательной сферы, так и для пополнения научно-педагогических кадров;
 - развитие исследовательского потенциала кафедр как научно-образовательных центров вуза предполагает формирование и реализацию долгосрочных исследовательских программ, функционирование на базе кафедр лабораторий как апробационных научно-практических площадок;
 - научные исследования должны сопровождаться соответствующей инфраструктурной поддержкой, включающей наличие оборудования и современных информационных технологий, высококвалифицированных научных руководителей, свободного доступа ко всей необходимой научной информации, системы организации и управления научными исследованиями и внедрения их результатов. В целом инфраструктура научной и инновационной деятельности института должна представлять собой комплекс взаимосвязанных систем: информационного обеспечения; лабораторно-технического обеспечения; разработки и экспертизы научно-технических и инновационных проектов; экспертизы научных результатов; реализации программ продвижения научных разработок на региональный и межрегиональный рынки; координации и регулирования развития научной и инновационной деятельности и др.;
 - современный вуз — это инновационный вуз, где ориентация на инновационную деятельность является нормой. Определяя в наиболее общем плане сущность инноваций

в профессиональном образовании, можно обратиться к известной формуле: инновации в вузе — это результат воплощения на вузовской платформе симбиоза государственной политики, рыночных отношений и индивидуальных потенциалов преподавательского состава.

Уточняя последний из обозначенных постулатов, следует отметить, что сегодня призывы к формированию инновационных подходов в определении задач, направлений, средств деятельности вуза, призывы к инновационной активности, к обращению знаний в капиталы — это фактически требование определить для себя самого перспективы своей профессиональной деятельности, своих возможностей, вероятной допущенности своего участия к жизни и работе педагогического коллектива вуза.

В классическом подходе инновации — это трехэтапный процесс, который включает в себя получение нового знания, разработку новых технологий и, в результате, создание нового продукта более высокого потребительского качества и конкурентоспособного на рынке. Применительно к педагогическому вузу можно соответственно вести речь:

во-первых, о получении *нового знания*, связанного с решением актуальных проблем в сфере процессов обучения, воспитания и развития, затрагивающих все без исключения возрасты и все категории граждан. Но речь не только о воспитании, обучении и развитии, т. е. традиционных вопросах, которыми призван заниматься педагогический вуз.

Мы можем, а порой и должны вести речь о практико-прикладных исследованиях в *области экономики*, в частности, экономики образования; в *области права* (как минимум — образовательного права, семейного права, нюансов правового сопровождения образования), в целом формирования правового сознания у наших студентов и преподавателей; в сфере *комплексного обеспечения безопасности* в рамках деятельности образовательной организации; в сфере *комплексного сопровождения детей с особыми образовательными потребностями* (детей с ОВЗ, талантливых и одаренных детей), а также их родителей; в сфере *дизайна и рекламы* и др. Необходим поиск перспективных направлений исследований, ориентированных не столько на удовлетворение личных интересов преподавателей, сколько на получение актуального и опережающего знания, потенциально востребованного обществом;

во-вторых, о *разработке и модификации под конкретные обстоятельства образовательных и развивающих технологий* широкого спектра действия в системе социального взаимодействия (педагогических, коррекционных, технологий сопровождения и др.);

в-третьих, что является результатом, о *подготовке специалиста*, который был бы конкурентоспособен в образовательном пространстве региона, а соответственно, делал бы вуз востребованным на рынке образовательных услуг.

Практика показывает, что для успешной научной и инновационной деятельности необходимо добиться понимания

личностной роли, осознания личной ответственности каждого члена педагогического коллектива за эту деятельность, сформировать в ней потребность, внедрить механизмы стимулирования к ней с позиций справедливости, создать необходимые степени свободы для научного творчества и др. Но вот с указанным выше во многих вузах фиксируется проблема [1, 2, 3, 4, 5, 8]. Можно назвать при этом множество причин как объективного, так и субъективного толка. Однако основных, как видится, две:

1. В общей структуре мотивов и устремленностей в профессиональной деятельности у педагогов высшей школы, особенно в гуманитарном вузе, по-прежнему *доминирует общая пассивность в отношении к научной работе и неразвитость форм и методов контроля за ней*. Научно-исследовательская работа для многих преподавателей вуза все еще не стала такой же органичной частью их профессиональной деятельности, как преподавательская, воспринимается весьма часто как «досадная помеха, за которую, кстати, и денег не платят». На практике многие преподаватели испытывают внутренние сопротивления к инновациям. Достаточно посмотреть на страницы по научной и научно-методической работе в индивидуальных планах работы ППС: скудость содержания, направлений и форм, которые прописывают себе преподаватели, а также отсутствие в основной своей массе четкости понимания того, каковы могут быть результаты их работы — у большинства набор не выходит за рамки «участие в конференциях

и написание статей и тезисов». И это наряду с невнятной в формах и методах организации систематического промежуточного и итогового контроля за выполнением планов НИР. Чаще всего при подведении итогов он выражен в формуле «Часы выдали, программы написали! Ну, а наука — что сделали, то и сделали, на том и молодцы».

2. *Недостаточно внимания в вузах уделяется поддержанию в актуальном состоянии и развитию научно-квалификационного потенциала преподавателей, узок спектр мотивов, особенно долгосрочных, к его росту*. По сути, в большинстве вузов повышение квалификации — это личная забота и персональная головная боль самого преподавателя. Получив ученую степень кандидата наук, большинство преподавателей успокаиваются — дело сделано, есть корочка на всю оставшуюся жизнь. Не многие могут похвалиться по-настоящему статусными публикациями в серьезных научных изданиях, персональным приглашением к участию в серьезных научных форумах. Да и просто очным участием в конференциях, семинарах, симпозиумах вне ближайших пределов к городу, где ты живешь и работаешь. Учтем правда, что сегодня для очень многих это стало неподъемным вопросом в первую очередь по финансовым соображениям.

Соответственно, вузу необходимо признать, что каждый сотрудник имеет свою индивидуальную рыночную стоимость. И первое, что нужно сделать — определить *критерии оценки ценности сотрудника для вуза*. Специалисты отмечают

[3, 4], что среди возможных критериев по линии научно-исследовательской деятельности могут быть:

- *уровень личностного и научно-профессионального признания* (признание коллег в вузе, городе, крае, регионе; дипломы, грамоты различных выставок и конкурсов; индексы цитирования; высокая оценка со стороны студентов). Это формирует профессиональный имидж института, предопределяет высокое качество профессиональных отношений, качество преподавания. Среди механизмов достижения и роста — индивидуально проявляемая инициативность в участии в различных научных мероприятиях, в рецензировании научных изданий, написание отзывов на авторефераты и др.;
- *уровень включенности в научно-исследовательскую деятельность института* (участие в разработке научных проблем кафедры, участие в опытно-экспериментальной работе в рамках ОЭП, участие в конференциях, написание монографий, публикация научных статей и др.);
- *уровень включенности в грантовую, конкурсную и хоздоговорную работу*, что позволяет позиционировать и самого себя, и вуз, заявить о своем потенциале, дополнительно заработать на своих компетентностях;
- *уровень включенности в сопровождение научно-исследовательского становления студентов* — будущих педагогов, менеджеров, дизайнеров

и т. д. Это предполагает участие в работе научного студенческого общества, научных проблемных групп и кружков, подготовку студентов к конкурсам, помощь в написании ими статей и др.

Заключение. Эффективность и продуктивность реализация указанных направлений совершенствования научно-исследовательской работы в педвузе достигается:

- развитием и повышением эффективности фундаментальных и прикладных исследований за счет интеграции образовательного и научного потенциала института, привлечения к соисполнению ведущих ученых и практиков из вузов-партнеров;
- совершенствованием системы отбора талантливых студентов для включения их в исследовательскую деятельность и системы мотивации на дальнейший научный рост, поступление в магистратуру и аспирантуру;
- совершенствованием материальной базы научных исследований и их интеграцией на основе создания и развития учебно-научных лабораторий, аналитического центра коллективного пользования (по актуальным проблемам детства, сопровождения детей с особыми образовательными потребностями — талантливых и с ограниченными возможностями здоровья, технологий личностно-ориентированного профессионального образования и др.);

— участием в реализации программ научного, социально-политического, социально-экономического и этнокультурного развития края и региона.

Исходя из изложенного востребована модернизация системы организации НИР в вузе, что предполагает: выстраивание управления НИР с акцентами на методологическое обеспечение деятельности вуза с упором на аналитическую, информационную, методическую функции; развитие проектных и конкурсных стратегий; направление усилий на охрану интеллектуальной собственности; развитие мотивации сотрудников и студентов к научной работе и др.

Учитывая, что научно-исследовательская деятельность ученых института направлена на получение новых знаний и применение их для решения социальных, психолого-педагогических, гуманитарных, естественнонаучных и иных проблем, ее преобладающей задачей выступает формирование и развитие научного потенциала каждого педагога. Это позволит обеспечить устойчивое развитие института, даст возможность перейти на качественно новый уровень подготовки педагогических кадров, органично сочетать научно-исследовательскую и преподавательскую деятельность, успешно работать над дальнейшим развитием науки и образования в регионе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алавердов А.Р. Публикационная активность преподавателей отечественной высшей школы и резервы её повышения // Высшее образование в России. 2019. № 2. С. 23–36.
2. Варзанова М.А. Педагогические условия подготовки работников профессионального образования к преодолению сопротивлений инновационной деятельности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1. С. 148–153.
3. Василенко Н.В. Научно-исследовательская и инновационная деятельности в современных университетах: ресурсы, результаты и границы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. Т. 20. С. 1911–1915. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54646.htm>.
4. Иванова Н.Л., Попова Е.П. Профессионалы и проблема внедрения инноваций в вузе // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 184–206.
5. Михайлов В.В. Инновационная деятельность в вузе глазами преподавателей, студентов и вспомогательного персонала // Вестник ТвГУ. Серия «Экономика и управление». 2014. № 4. Т. 1. С. 133–144.
6. Насеретдинова Э.Б. Инновационная образовательная среда учебного заведения // Инновационное развитие профессионального образования. 2013. № 1 (03). С. 91–95.
7. Салаватулина Л.Р. Тьюторское сопровождение научно-исследовательской деятельности студентов // Вестник ЮУрГГПУ. 2019. № 2. С. 167–178.
8. Халадов Х.-А.С., Головина И.В., Папуткова Г.А. Публикационная активность педагогических вузов: количественные и качественные показатели // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 2. С. 58–68.

REFERENCES

1. Alaverdov A.R. Publikatsionnaya aktivnost' prepodavatelei otechestvennoi vysshei shkoly i rezervy ee povysheniya (*Faculty publication activity and resources for its increase*) // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2019. № 2. S. 23–36.
2. Varzanova M.A. Pedagogicheskie usloviya podgotovki rabotnikov professional'nogo obrazovaniya k preodoleniyu soprotivlenii innovatsionnoi deyatel'nosti (*Pedagogical conditions of training of vocational education Workers to overcome innovative activity resistance*) // *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik*. 2016. № 1. S. 148–153.
3. Vasilenko N.V. Nauchno-issledovatel'skaya i innovatsionnaya deyatel'nosti v sovremennykh universitetakh: resursy, rezultaty i granitsy (*Research and innovation in modern universities: resources, results and boundaries*) // *Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept»*. 2014. T. 20. S. 1911–1915. URL: <http://e-kontsept.ru/2014/54646.htm>.
4. Ivanova N.L., Popova E.P. Professionaly i problema vnedreniya innovatsii v vuze (*Professionals and the problem of implementing innovations in a university*) // *Voprosy obrazovaniya*. 2017. № 1. S. 184–206.
5. Mikhailov V.V. Innovatsionnaya deyatel'nost' v vuze glazami prepodavately, studentov i vspomogatel'nogo personala (*Innovative activity at the university through the eyes of students, teachers and support staff*) // *Vestnik TvGU. Seriya «Ekonomika i upravlenie»*. 2014. № 4. T.1. S. 133–144.
6. Naseretdinova E.B. Innovatsionnaya obrazovatel'naya sreda uchebnogo zavedeniya (*Innovative educational environment of an educational institution*) // *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. 2013. № 1 (03). S. 91–95.
7. Salavatulina L.R. T'yutorskoe soprovozhdenie nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti studentov (*Tutor support of scientific research activities of students*) // *Vestnik YuUrGGPU*. 2019. № 2. S. 167–178.
8. Khaladov Kh.-A.S., Golovina I.V., Paputkova G.A. Publikatsionnaya aktivnost' pedagogicheskikh vuzov: kolichestvennye i kachestvennye pokazateli (*Publication Activities of Pedagogical Universities: Quantitative and Qualitative Indicators*) // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2022. T.31. № 2. S. 58–68.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Бобрышов Сергей Викторович — доктор педагогических наук, профессор, главный научный сотрудник научно-исследовательского управления, профессор кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 796.01/.09

А.Н. АЛИЕВ, Р.Р. МАГОМЕДОВ

ОСНОВНЫЕ СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ФУТБОЛА В РОССИИ: ВЫЗОВЫ ВРЕМЕНИ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена изучению основных тенденций развития футбола в России. Футбол в России сегодня — одно из самых доступных, популярных и массовых средств физического воспитания и укрепления здоровья широких слоев населения. Данный вид спорта характеризуется тем, что претерпевает постоянные изменения не только в плане постановки и организации игры, но и в аспекте тренировочного процесса. Целью исследования является определение наиболее значимых тенденций в развитии современного футбола в России. Авторами сделаны выводы о том, что в теории и методике современного футбола возникло значимое противоречие между тенденциями развития современного футбола, характеризующимися ориентацией на достижение результата, в том числе в краткосрочном периоде (победа в отдельно взятом первенстве, игре), значительным увеличением объема двигательной активности игроков, что не учитывает особенности развития футбола. Эмпирическим материалом выступили результаты опроса тренеров Воронежской области. Практическая значимость статьи заключается в возможности использования представленных результатов исследования специалистами разных направлений, занятых в футболе. Они получают возможность планировать опережающие шаги в тех направлениях, которые являются наиболее перспективными для дальнейшего прогресса этой спортивной игры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

футбол в России, тенденции развития футбола, современная игра, учебно-тренировочный процесс.

A.N. ALIEV, R.R. MAGOMEDOV

THE MAIN MODERN TRENDS OF FOOTBALL DEVELOPMENT IN RUSSIA: CHALLENGES OF THE TIMES

ABSTRACT.

The article is devoted to the study of the main trends in the development of football in Russia. Football in Russia today is one of the most accessible, popular and mass means of physical education and health promotion for the general population. This sport is characterized by the fact

that it undergoes constant changes not only in terms of the staging and organization of the game, but also in the aspect of the training process. The purpose of the study is to identify the most significant trends in the development of modern football in Russia. The authors conclude that in the theory and methodology of modern football there is a significant contradiction between the trends in the development of modern football, characterized by a focus on achieving results, including in the short term (winning a single championship, game), a significant increase in the volume of motor activity of players, which does not take into account the peculiarities of football development. The empirical material was the results of a survey of coaches from the Voronezh region. The practical significance of the article lies in the possibility of using the presented research results by specialists from different fields involved in football. They get the opportunity to plan ahead steps in those directions that are most promising for the further progress of this sports game.

KEYWORDS:

football in Russia, football development trends, modern game, training process.

Введение. Футбол — один из самых массовых видов спорта, отличающийся характерной доступностью. В России современный футбол, как отмечают В.Г. Гладюк и Е.В. Конева, «узнали сто лет назад в портовых и промышленных городах. В порты его «завозили» моряки-англичане, а в промышленные центры — иностранные специалисты, которых на заводах и фабриках работало довольно много. Первые русские футбольные команды появились в Одессе, Николаеве, Петербурге и Риге, а несколько позже и в Москве» [6, С. 13].

Сегодня футбол — одно из самых доступных, популярных и массовых средств физического воспитания и укрепления здоровья широких слоев населения. Благодаря чемпионату мира по футболу, проведенному в нашей стране в 2018 году, Россия получила дополнительный стимул для пропаганды здорового образа жизни за счет повышения интереса к спорту среди молодежи. В «Общенациональной стратегии

развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года» базовыми факторами, благоприятствующими развитию футбола в нашей стране, определены «государственная поддержка развития футбола; совершенствование системы подготовки конкурентноспособных спортсменов, тренерских и управленческих кадров» [2].

Футбол претерпевает постоянные изменения. Современные тенденции развития футбола связаны с неуклонным ростом спортивных достижений и увеличением конкуренции на мировой спортивной арене. Сегодня футбол стал более организованным и дисциплинированным, в нём скорость движений сменяется большим опытом игры, уверенностью в движении и мгновенным вмешательством в движение.

Цель проведенного исследования — определение наиболее значимых тенденций в развитии современного футбола в России. Исследование опирается на проблемный принцип, подразумеваю-

ший полидисциплинарность и междисциплинарность. Методологическую основу исследования составили положения о комплексной функциональной подготовке юных футболистов А.А. Шамардина; исследования по теории управления учебно-тренировочным процессом в профессиональных футбольных командах А.М. Зеленцова, В.В. Лобановского, М.А. Годика, А.В. Лексакова, Н.М. Люкшинова, М.М. Шестакова и др. С целью формирования информационно-экспертной базы исследования был проведен опрос с участием представителей Воронежской федерации футбола. Всего в опросе приняли участие 38 экспертов.

Результаты исследования. Футбол — это игра, требующая высокой двигательной активности игроков и большой интенсивности в работе мышечной массы. Современный футбол отличается неравномерностью физических нагрузок, аритмичным чередованием работы и отдыха. Двигательная деятельность футболистов во время игры охватывает большое число различных по структуре и степени сложности двигательных актов, повторяющихся в разных вариантах.

Как отмечает Д.С. Макаров, «современный футбол стал более организованным, дисциплинированным, быстрота движения сменяется большим опытом игры, уверенностью в перемещениях, мгновенным вмешательством в движении. Сильнейшей стороной футбола является сплав страсти и спокойствия, эмоции и холодного расчета. Современный футбол развивается в направлении высокой подвижности игроков, скорост-

ной техники, творческих действий футболистов, дальнейшей интенсификации, проявляющейся в увеличении скорости игры, обеспечивающий лучший результат» [8, С. 531].

Современный футбол предъявляет более высокие чем ранее требования абсолютно ко всем игрокам независимо от их игрового амплуа: умение играть без потери игровой эффективности на нескольких позициях. Успех команды в современном футболе определяется не только технико-тактической, но и физической подготовленностью ее игроков. Все это достигается в условиях тренировочной деятельности. По мнению А.А. Шамардина, «для футболистов всех игровых амплуа в общей структуре физической подготовленности важное место занимает уровень общей физической работоспособности, показатель которой достоверно взаимосвязан со всеми основными физическими качествами и обуславливает уровень их развития и проявления» [9].

Еще одной тенденцией, определяющей развитие современного футбола, является применение в игре тактики высокого прессинга. Высокий прессинг — это тактика, которая используется в футболе с целью атаковать соперника на его половине поля чтобы не давать ему возможности свободно действовать. По результатам исследования М.И. Галютдинова, Р. Фаткуллова, А.М. Ситдикова и М.А. Карповича у команд наблюдается прирост показателей, характеризующих высокий прессинг. «Высокий прессинг — очень эффективная тактика, которая позволяет команде контролиро-

вать игру и создавать множество опасных моментов. Однако не все команды могут ее использовать, так как она требует от игроков высокой физической подготовки и координации действий» [5, с. 93].

Внедрение цифровых технологий — еще одна тенденция развития современного футбола в России. Внедрение цифровых технологий в футболе происходит крайне быстро. Выделяются «следующие направления использования информационных технологий в практической и теоретической составляющей спорта:

- автоматизация процессов контроля и учета спортивной деятельности (цифровизация соревнований, использование BigData для анализа игры и выявления трендов и статистики, документооборот, анализ научных исследований);
- подготовка квалифицированных специалистов для работы в сфере спорта (разработка инновационных учебных материалов, контроль обучающихся систем и баз данных);
- рекламная и предпринимательская деятельность;
- использование информационных технологий в целях мониторинга отдельных сторон спортивной деятельности (наблюдение, оценка и прогноз применяются для анализа физического и психологического состояния спортсменов, что предоставляет возможность объективно контролировать и анализировать ход занятий; дроны и GPS-трекеры применяются для контроля различных аспектов тренировки и разработки стратегии);

— технологии виртуальной реальности (позволяют моделировать и прогнозировать атипичные ситуации)» [3, с. 5].

Таким образом, использование футбольным тренером информационных технологий играет важную роль в повышении эффективности тренировочного процесса и достижениях результативности команды. В частности, открывается огромное количество возможностей для улучшения тренировочного процесса: помощь в проведении многоаспектного анализа игроков и команды, оптимизация тренировочного планирования, разработка новых игровых тактик. Однако, несмотря на все многообразие программных продуктов, которые стремительно врываются в современные условия футбольной игры и тренировки, ничто не заменит собственный взгляд и видение игры [3, с. 7–8].

Развитие современного футбола в России невозможно без понимания важности антидопингового развития и приверженности принципам чистого спорта [10]. Антидопинговая деятельность на национальном уровне — это гарантия безопасной среды для всех участников футбольного сообщества с точки зрения совокупности антидопинговых мер и соответствия высоким международным стандартам. Российский футбольный союз проводит огромную работу, реализуя антидопинговые программы РФС, которые направлены на защиту здоровья спортсменов и предоставление им возможности достигать высокого мастерства без использования запрещенных

субстанций и методов. Антидопинговая политика РФС на протяжении ряда лет высоко оценивается антидопинговым агентством РУСАДА. РФС — первая федерация, которая набрала максимальные 100 баллов рейтинга, выполнив все требования: от наличия антидопинговой образовательной стратегии до введения обязательного прохождения спортсменами и персоналом онлайн-курса РУСАДА.

Кроме того, охватившие современный мировой спорт глобализация и коммерциализация достигли такого уровня, что спорт начинает развиваться по законам бизнеса; футбол, к сожалению, не является исключением. «Что касается России, она пока слабо задействована в данных процессах, интернационализация происходит односторонне. В России довольно много легионеров, а российские игроки мало участвуют в зарубежных национальных лигах, это не содействует росту мастерства и аккумулярованию в стране международного опыта, приобретенного на практике в футбольных клубах за рубежом» [4, С. 499–516].

А.В. Лексаков определяет следующие «основные тенденции развития футбола:

1. Единство тренировочного процесса и соревновательной деятельности.
2. Индивидуальное проектирование развития игрока соответственно его игрового амплуа и функциональным возможностям.
3. Омоложение футбола.
4. Поиск и тренировка игроков, способных выдерживать максимальные

нагрузки как физические, так и психологические продолжительный период времени» [7, С. 243].

Таким образом, анализ современных источников позволяет выделить следующий ряд современных тенденций развития футбола в России:

- ориентация на достижение результата, единство тренировочного процесса и соревновательной деятельности;
- значительное увеличение объема двигательной активности игроков, физическая подготовка игроков;
- развитие массового футбола и постоянное развитие общероссийского проекта «Футбол в школе»;
- применение в игре тактики высокого прессинга;
- использование информационных технологий в практической и теоретической составляющей футбола;
- коммерциализация футбольных клубов;
- антидопинговое развитие и приверженность принципам чистого спорта;
- омоложение футбола.

На основании представленных выводов нами была сформирована анкета с предложением ответить на неё представителям Воронежской федерации футбола. В ходе исследования определялись согласованность мнений экспертов, их статистическая достоверность, а также иерархия выявленных тенденций. Результаты анкетирования представлены ниже в диаграмме.

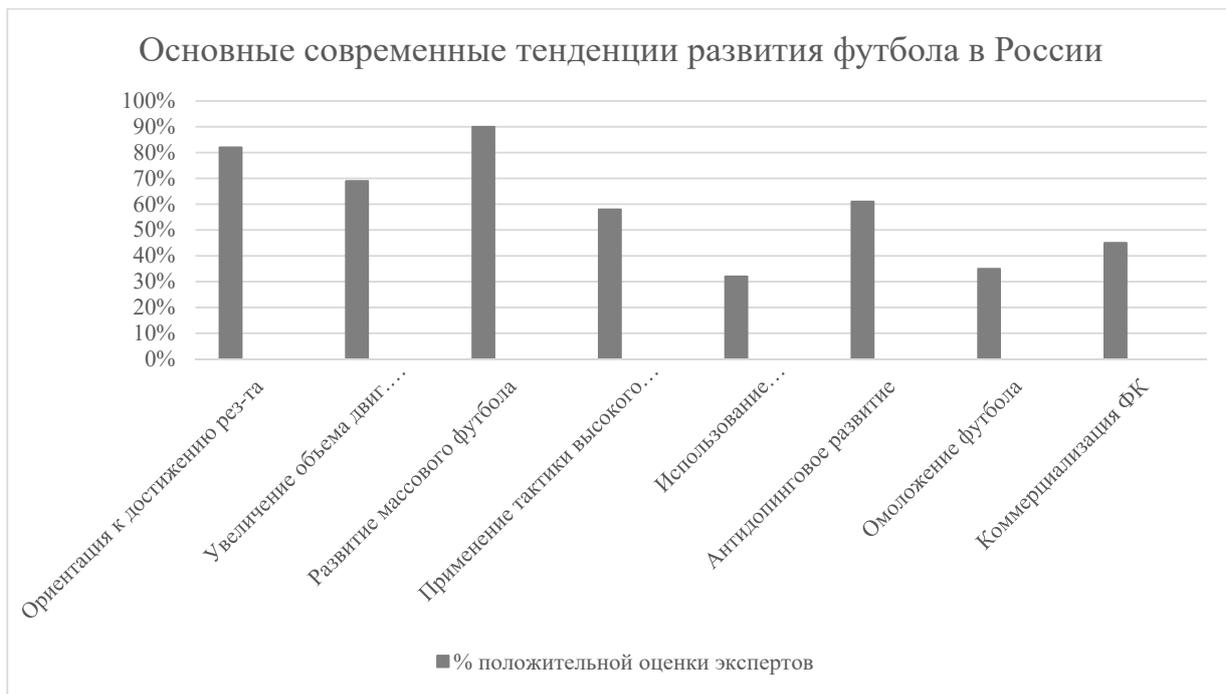


ДИАГРАММА 1 — Основные современные тенденции развития футбола в России

Заключение. Таким образом, результаты исследования позволили выявить и ранжировать ключевые тенденции развития футбола в России на современном этапе. Практическая значимость состоит в использовании полученных результа-

тов специалистами разных профилей, занятых в футболе, что дает возможность планировать опережающие шаги в тех направлениях, которые являются наиболее перспективными для дальнейшего прогресса этой спортивной игры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 24 января 2015 г. № 3081-р «Об утверждении стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2030 года».
2. Приказ Минспорта России от 11.09.2017 № 797 «Об утверждении общенациональной стратегии развития футбола в Российской Федерации на период до 2030 года».
3. Алиев А.Н. Кротова В.Ю. Использование информационных технологий в спорте (на примере футбола) // Материалы научно-практической конференции магистрантов кафедры ТиМ ФК, ПиП ВГИФК «Физическая культура и спорт в контексте современных исследований» (от 12 декабря 2023 г.) Воронеж. 2022. С. 4–8.
4. Губайдуллина Ф.С. Глобальные тенденции в мировом футболе: взгляд экономиста // Экономические отношения. 2018. Том 8. № 3. С. 499–516.

5. Галяутдинов М.И., Фаткуллов Р., Ситдииков А.М., Карпович М.А. Анализ высокого прессинга в современном футболе // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2023. № 8 (222) С. 92–95.

6. Гладюк В.Г., Конеева Е.В. Футбол: учебное пособие для вузов; ответственный редактор Е.В. Конеева. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд. Юрайт. 2024. 106 с.

7. Лексаков А.В. Современные тенденции развития футбола // Инновационные аспекты менеджмента и экономики в сфере физической культуры и спорта в России и за рубежом. Материалы Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией П.С. Пробина. М.: 2022. С. 241–244.

8. Макаров Д.С. Тенденции развития современного футбола в России // Молодой ученый. 2015. № 21(101). С. 531–535.

9. Шамардин А.А. Факторы оптимизации подготовки футболистов высокой квалификации: учебно-методическое пособие. Волгоград: ФГБОУ ВО «ВГАФК». 2018. 30 с.

10. Чеботарев А. В. Борьба с допингом: учебное пособие для вузов. М.: Изд. Юрайт. 2024. 33 с.

REFERENCES

1. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 24 yanvarya 2015 g. № 3081-r «Ob utverzhdenii strategii razvitiya fizicheskoy kul'tury i sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» («*On the approval of the strategy for the development of physical culture and sports in the Russian Federation for the period up to 2030*»).

2. Prikaz Minsporta Rossii ot 11.09.2017 № 797 «Ob utverzhdenii obshchenacional'noj strategii razvitiya futbola v Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda» («*On the approval of the national strategy for the development of football in the Russian Federation for the period up to 2030*»).

3. Aliev A.N. Krotova V.YU. Ispol'zovanie informacionnyh tekhnologij v sporte (na primere futbola) (*The use of information technology in sports (using the example of football)*) // Materialy nauchno-prakticheskoy konferencii magistrantov kafedry TiM FK, PiP VGIFK «Fizicheskaya kul'tura i sport v kontekste sovremennyh issledovanij» (ot 12 dekabrya 2023 g.). Voronezh. 2022. S. 4–8.

4. Gubajdullina F.S. Global'nye tendencii v mirovom futbole: vzglyad ekonomista (*Global trends in world football: an economist's view*) // Ekonomicheskie otnosheniya. 2018. Tom 8. № 3. S. 499–516.

5. Galyautdinov M.I., Fatkullov R., Sitdikov A.M., Karpovich M.A. Analiz vysokogo pressinga v sovremennom futbole (*Analysis of high pressure in modern football*) // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. 2023. № 8 (222) S. 92-95.

6. Gladuyuk V.G., Koneeva E.V. Futbol: uchebnoe posobie dlya vuzov (*Football: a textbook for universities*); otvetstvennyj redaktor E.V. Koneeva. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Izd. YUrajt. 2024. 106 s.

7. Leksakov A.V. *Sovremennye tendencii razvitiya futbola // Innovacionnye aspekty menedzhmenta i ekonomiki v sfere fizicheskoj kul'tury i sporta v Rossii i za rubezhom (Innovative aspects of management and economics in the field of physical culture and sports in Russia and abroad)*. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod obshchej redakciej P.S. Probina. M.: 2022. S. 241–244.

8. Makarov D.S. *Tendencii razvitiya sovremennogo futbola v Rossii (Trends in the development of modern football in Russia) // Molodoj uchenyj*. 2015. № 21 (101). S. 531–535.

9. Shamardin A.A. *Faktory optimizacii podgotovki futbolistov vysokoj kvalifikacii (Factors for optimizing the training of highly qualified football players): uchebno-metodicheskoe posobie*. Volgograd: FGBOU VO «VGAFK». 2018. 30 s.

10. Chebotarev A.V. *Bor'ba s dopingom (The fight against doping): uchebnoe posobie dlya vuzov*. M.: Izd. YUrajt. 2024. 33 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Алиев Али Натигович — аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Магомедов Руслан Расулович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 378

А.В. ГЛУЗМАН, В.В. ЛАКТИОНОВ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ТУРИСТСКО-КРАЕВЕДЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

АННОТАЦИЯ.

Рассматриваются теоретико-методологические основы подготовки педагогов дополнительного образования в области туристско-краеведческой направленности. Раскрываются основные положения организации повышения квалификации и переподготовки специалистов в условиях внутрикорпоративного обучения. Определены сущностные характеристики полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Раскрыты параметры методологической, теоретической и практической проработки вопросов подготовки педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. Описывается опыт разработки, обоснования и апробации модели и технологии совершенствования деятельности педагогов, работающих в учреждениях туристско-краеведческой сферы.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

педагоги дополнительного образования, туристско-краеведческая направленность, внутрикорпоративного повышения квалификации, организационно-содержательная модель, педагогический эксперимент.

A.V. GLUZMAN, V.V. LAKTIONOV

THEORETICAL-METHODOLOGICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING OF ADDITIONAL EDUCATION TEACHERS IN THE FIELD OF TOURISM AND LOCAL HISTORY

ABSTRACT.

The theoretical and methodological foundations of the training of teachers of additional education in the field of tourism and local lore are considered. The main provisions of the organization of professional development and retraining of specialists in the context of intra-corporate training are

revealed. The essential characteristics of the multifunctional competence of teachers of additional education of tourism and local lore orientation are determined. The parameters of the methodological, theoretical and practical study of the issues of training teachers of additional education in the field of tourism and local lore are disclosed. The article describes the experience of developing, substantiating and testing a model and technology for improving the activities of teachers working in institutions of the tourism and local history sphere.

KEYWORDS:

teachers of additional education, tourism and local history orientation, intra-corporate advanced training, organizational and content model, pedagogical experiment.

Введение. Модернизация системы образования в РФ требует ее обеспечения высококвалифицированными кадрами, включая дополнительное образование туристско-краеведческой направленности. Посредством сформированных компетенций педагог дополнительного образования использует интеллектуальный потенциал и определенные личностные качества, оказывающих влияние на образовательный результат. Педагог дополнительного образования туристско-краеведческой направленности должен владеть фундаментальными знаниями по профильному предмету, иметь высокий уровень общей культуры, основную дидактическую, методическую и методологическую компетентность, мотивацию к личностному и профессиональному росту, стремиться к саморазвитию и самореализации в педагогической деятельности.

Необходимость организации работы по данному направлению обусловлена также тем, что в последнее время интерес к вопросам развития детского туризма, как к одному из перспективных комплексных средств, в том числе

и патриотического воспитания подрастающего поколения существенно возрос. В «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» в качестве одного из кадровых механизмов реализации Стратегии указаны подготовка, переподготовка и повышение квалификации работников образования и других социальных сфер деятельности с детьми в целях обеспечения соответствия их профессиональной компетентности вызовам современного общества.

Анализ современных исследований свидетельствует о наличии широкого интереса ученых к различным аспектам проблемы формирования профессиональных компетенций педагогов дополнительного образования. Одним из таких аспектов выступает необходимость рассмотрения теоретико-методологических и практических аспектов формирования полифункциональных компетенций педагогов дополнительного образования. В этой связи отметим, что с 2022 года введен в действие новый профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [5]. Нали-

чие несоответствия образовательных потребностей педагогов дополнительного образования требованиям квалификации определяет необходимость формирования их профессиональных компетенций, что осуществляется на основании определенных подходов. Такие условия определяют востребованность комплексного исследования подготовки педагогов дополнительного образования и указывают на актуальность теоретического исследования подходов формирования у них профессиональных компетенций.

Целью проведенного в данном аспекте исследования явилось теоретическое обоснование и разработка научно обоснованной технологии формирования полифункциональной компетентности педагогов в условиях внутрифирменного дополнительного образования (на примере туристско-краеведческой направленности). При этом решались следующие задачи:

- изучить теоретико-методологические подходы к формированию полифункциональной компетентности педагогов в условиях внутрифирменного дополнительного образования;
- разработать и экспериментально проверить эффективность авторской технологии формирования полифункциональной компетентности педагогов в условиях подготовки педагогов туристско-краеведческой направленности.

Исследование осуществлялась на базе Севастопольского центра туризма, краеведения, спорта и экскурсий учащейся молодежи.

Результаты исследования. На теоретическом этапе исследования на основе результатов контент-анализа научной литературы профессиональная компетентность педагога дополнительного образования была рассмотрена как многостороннее явление, которое включает в себя совокупность теоретических знаний и практических умений педагога, а также развитие положительных личностных качеств, благодаря которым реализуется возможность создания и проведения успешного педагогического процесса. Требования к профессиональной деятельности педагога дополнительного образования формулируются на законодательном уровне в рамках Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам [4] и правил оказания образовательных услуг, разрабатываемых в конкретном образовательном учреждении.

Действующий профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [5] определяет наличие многоаспектной цели профессиональной деятельности педагога дополнительного образования, что применительно к туристско-краеведческой направленности представлено на рисунке 1.

Отметим, что профессиональную компетентность в сфере дополнительного образования можно рассматривать как качество действий педагогического работника, обеспечивающих реализацию целого ряда моментов: своевременное и оптимальное решение педагогических,

управленческих проблем и типичных профессиональных задач; видение проблем и их преодоление; нахождение нестандартных решений задач; гибкость и готовность принимать происходящие изменения, умение их инициировать

и управлять ими; владение современными технологиями управления качеством образования, коллективом; владение проектными технологиями; умение видеть, развивать возможности и ресурсы субъектов образовательных отношений.

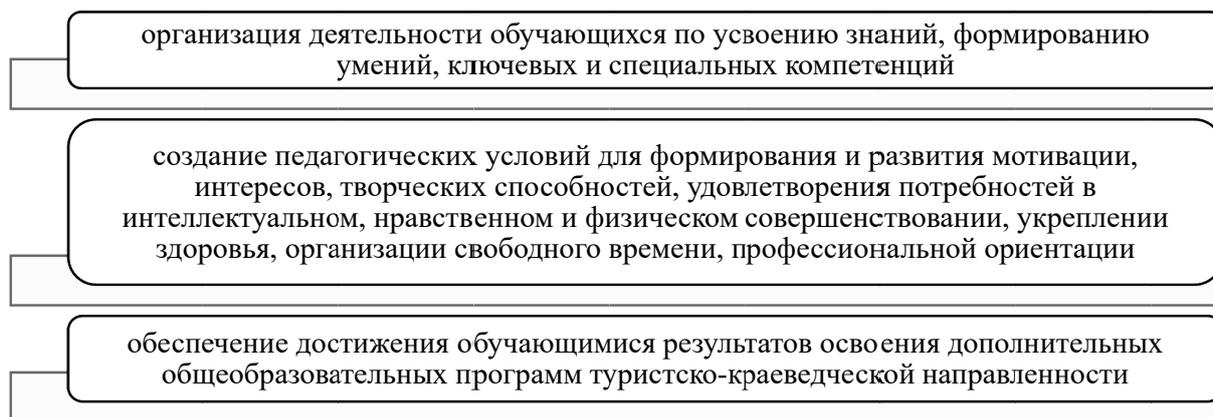


РИСУНОК 1 — Цели профессиональной деятельности педагога дополнительного образования туристско-краеведческой направленности

Анализ работ Е.В. Дубинец [1], Л.В. Елагиной [2], М.В. Переверзева [3], Н.Н. Шуляк [6], посвященных профессиональной компетентности, позволил сделать вывод, что ученые в целом едины во мнении о компонентах компетентности педагога дополнительного образования с точки зрения профессионализма и индивидуальных качеств личности.

В качестве *фундаментальных* качеств компетентного педагога дополнительного образования выделены:

- наличие достаточных и необходимых знаний в области преподаваемого предмета;
- способность к бесконфликтной коммуникации с коллегами, обучающимися и их родителями;

- способность формулировать цели и достигать педагогические задачи;
- умение организовывать собственную деятельность и работу обучающихся;
- способность овладевать навыком рефлексии, самоопределения и самокритики;
- владение информационными технологиями для создания плодотворного учебного процесса в условиях дополнительного образования.

Помимо этого, были выявлены *компоненты профессионально-личностной компетентности педагога*:

- когнитивный компонент, представляющий собой психологический

- компонент личности, обеспечивающий использование информации;
- коммуникативно-технологический компонент, рассматриваемый как личностное новообразование практических умений и навыков в рамках педагогической деятельности;
 - конативный компонент, который определяется как готовность учителя к действиям в рамках социально одобряемых норм педагогической деятельности.

Плюс к этому у педагога дополнительного образования должны быть развиты познавательная, интеллектуальная, волевая и эмоциональная сферы. Он должен находиться в постоянном поиске новой информации, иметь достаточное количество знаний для возможности ответа на любой вопрос ученика, сохранять эмоциональное равновесие и стрессоустойчивость в любой ситуации. Таким образом, ученые отмечают, что педагогу дополнительного образования необходимо развивать творческий потенциал для совершенствования своей работы на протяжении всей жизнедеятельности.

Ввиду того, что в отечественной науке не существует определения понятия «полифункциональная компетентность педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направ-

ленности», была сформулирована авторская трактовка данного понятия. Данный феномен представляет системно-личностное образование педагога дополнительного образования туристско-краеведческой направленности, отражающее единство его теоретической и практической готовности к применению имеющихся знаний для решения вариативных задач. К функциям, выполняемым педагогом дополнительного образования туристско-краеведческой направленности, можно отнести диагностическую, организаторскую, мобилизационно-побудительную, коммуникативную, формирующую, контрольно-аналитическую, оценочную, и коррекционную.

На данном этапе исследования была осуществлена разработка и обоснование *организационно-содержательной модели* формирования полифункциональной компетентности педагогических работников организации дополнительного образования в условиях внутрифирменного обучения и повышения квалификации (см. рисунок 2).

На формирующем этапе был проведен педагогический эксперимент с целью апробации модели и технологии формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности.

Целевой блок	Цель	Позитивная динамика в обеспечении качества и результатов формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования		
	Задачи	Формирование ценностного отношения к деятельности, направленной на формирование полифункциональной компетентности; признание значимости данной компетентности; развитие навыков самоорганизации; обеспечение адекватной рефлексии	Формирование системы знаний, умений, опыта творческой деятельности	Формирование способности и готовности применять полученные знания и сформированные умения в практической ситуации

Теоретико-методический блок	Подходы	Системно-деятельностный	Интегративный	Компетентностный	Рефлексивный
	Принципы	Управление формированием коммуникативной и профессиональной направленности, интегративности, мотивированности, индивидуализации, новизны профессиональных ситуаций, активности			

Содержательный блок	Компоненты компетентности	Мотивационно-ценностный, профессионально-деятельностный, когнитивно-творческий, личностный потенциал и рефлексия
	Учебные курсы	Программа повышения квалификации «Педагогические условия формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования»
	Дидактический материал	Учебно-методический комплекс программы повышения квалификации (перечень профессиональных задач, направленных на актуализацию методического контента, совокупность традиционных и инновационных форм, интерактивных методов, средств, образовательных технологий, оценочные средства, проблемно-ситуационные задания, сценарии деловых и ролевых игр, компьютерные презентации).

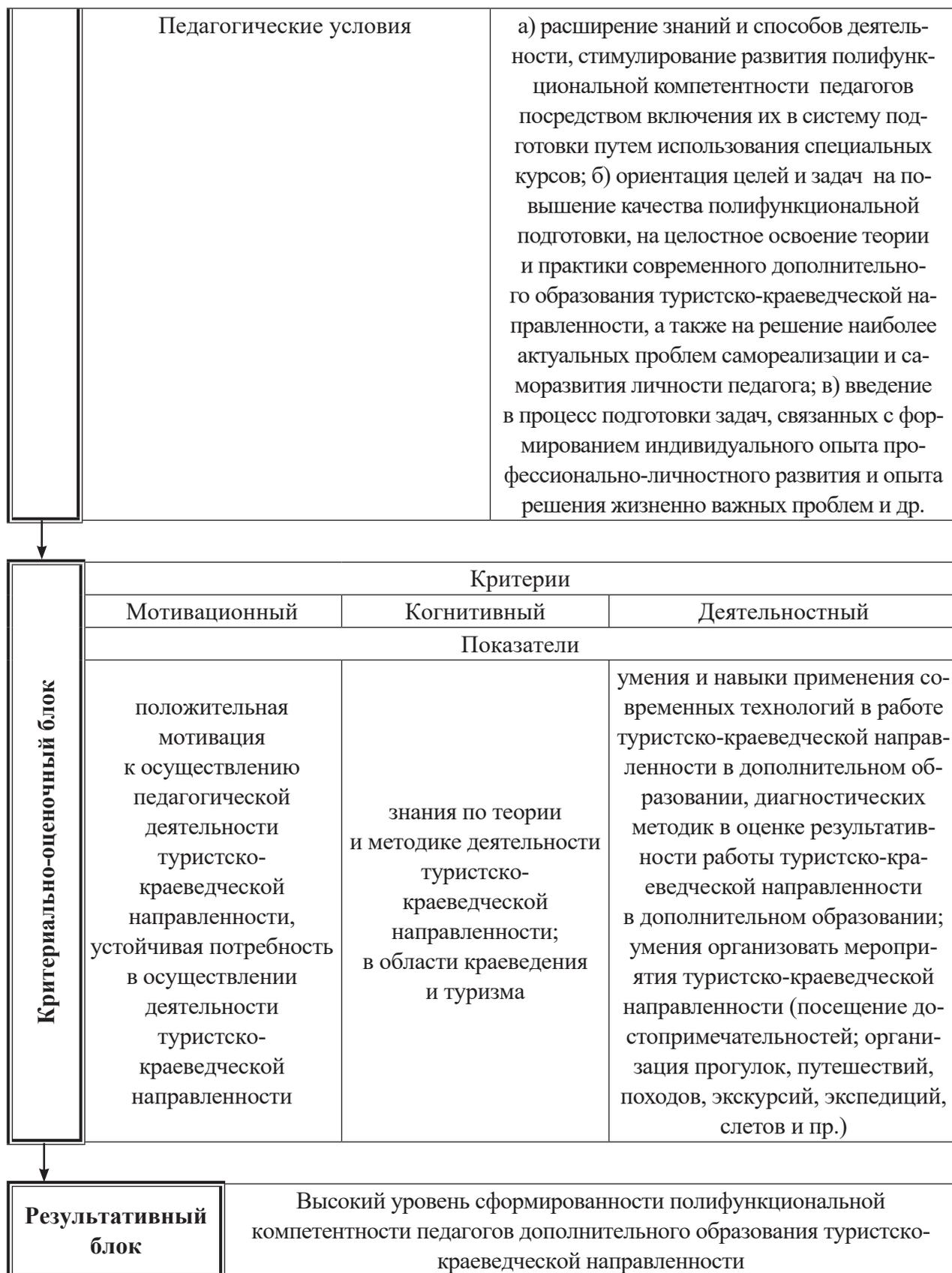


РИСУНОК 2 — Организационно-содержательная модель формирования полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности

Реализация модели осуществлялась на основе авторской программы, направленной на формирование полифункциональной компетентности педагогов дополнительного профессионального образования в условиях внутрифирменного обучения и повышения квалификации. Осуществлялось формирование и совершенствование профессиональных компетенций педагогических работников образовательных организаций

и других специалистов, осуществляющих организацию и проведение туристско-краеведческих мероприятий с обучающимися. Результатом выполнения программы была готовность слушателей дополнительной профессиональной программы «Инструктор детско-юношеского туризма» к решению ряда задач профессиональной деятельности и развитие у них комплекса профессиональных компетенций (см. рис. 3):

Задачи профессиональной деятельности (ЗПД)	Профессиональные компетенции (ПК), подлежащие развитию
Проектирование и реализация содержания образовательного процесса на основе нормативно-правовых требований.	ПК 1. Готовность к организации образовательной деятельности на основе требований федеральных и региональных нормативных актов, регулирующих туристско-краеведческую работу с детьми и организацию отдыха детей и молодежи, типовых образовательных программ туристско-краеведческой направленности, применению в педагогической практике нормативов по видам спорта.
	ПК 2. Готовность применять на практике нормы педагогического делопроизводства, принятые в образовательных организациях различного типа и разных форм собственности.
	ПК 3. Готовность к планированию, проведению и анализу разных форм занятий по дополнительной общеобразовательной общеразвивающей программе (лекции, семинары, конференции, зачетные занятия, походы, экспедиции, полевые учебно-тренировочные сборы, палаточные лагеря, соревнования, слеты).
	ПК 4. Готовность к обеспечению безопасности образовательного процесса, обучения, воспитания и развития обучающихся.
Организация взаимодействия с членами педагогического сообщества, родителями, обучающимися при решении задач обучения и воспитания.	ПК 5. Готовность к профессиональному контакту и взаимодействию с детьми, защите достоинства и интересов обучающихся в конфликтной ситуации и других неблагоприятных условиях, поддержанию атмосферы позитивного мировосприятия во всех случаях руководства детским туристско-краеведческим объединением.
	ПК 6. Готовность к взаимодействию с родителями обучающихся в вопросах организации туристско-краеведческого образовательного процесса и поддержки воспитательных усилий родителей.
	ПК 7. Готовность к согласованию собственных усилий и усилий других педагогических работников при проведении совместных массовых и прочих мероприятий.

Организация текущего контроля, помощь в коррекции поведения и деятельности обучающихся.	ПК 8. Готовность к использованию методов педагогической диагностики, интерпретации полученных результатов.
	ПК 9. Готовность к проведению коррекционно-развивающей работы, проектированию развивающей, психологически безопасной образовательной среды занятий туризмом.
<i>Общепрофессиональные компетенции (ОПК) и (или) общие (общекультурные) компетенции (ОК), подлежащие развитию в течение всего процесса обучения:</i>	
ОПК 1. Способность к самоорганизации и самообразованию.	
ОК 1. Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском языке для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.	
ОПК 2. Владение основами профессиональной этики и речевой культуры.	

РИСУНОК 3 — Сфера применения профессиональных компетенций: организация детско-юношеского туризма в образовательных организациях

Программа была ориентирована на подготовку педагогов-руководителей детских туристско-краеведческих объединений, реализующих дополнительные общеобразовательные общеразвивающие программы туристско-краеведческой направленности. Она была адресована педагогам образовательных организаций, студентам, сотрудникам ту-

ристско-экскурсионных, физкультурно-спортивных организаций, занимающимся детско-юношеским туризмом.

Одним из важных элементов авторской технологии было разработка, обоснование и внедрение в учебный процесс авторского спецкурса, включающего теоретический и практический блоки (см. рис. 4):

№ п/п	Наименование модуля	Количество часов		
		Всего	Теория	Практика
I.	Общая туристско-педагогическая подготовка (Темы: Туризм и краеведение в системе образования. История туризма в России; Нормативные документы по вопросам туристско-краеведческой работы с обучающимися; Планирование и проведение туристско-краеведческой работы в образовательной организации; Организация и проведение массовых туристско-краеведческих мероприятий с обучающимися; Организация и проведение соревнований на контрольных туристских маршрутах и туристских слетах; Туристские маршруты и экскурсионные объекты Севастопольского региона; Деятельность маршрутно-квалификационных комиссий образовательных организаций России).	24	7	17

II.	Туристская документация (Темы: Делопроизводство в детском туризме, документы для похода и соревнований; Работа с туристской документацией).	6	1	5
III.	Пешеходный туризм. Организация, подготовка и проведение туристских походов с обучающимися. (Темы: Снаряжение для пешеходного похода; Организация питания в путешествии; Организация полевого походного быта; Основы топографии и ориентирования; Техника преодоления препятствий на маршруте; Тактика пешеходного похода; Организация и методика проведения экскурсий; Учебный однодневный поход).	54	12	42
	<i>Стажировка в группах</i>	12	-	12
	<i>Итоговая аттестация</i>	2	-	2
	<i>Зачетный категорийный поход</i>	46	-	46
	ВСЕГО:	144	21	123

РИСУНОК 4 — Учебно-тематический план авторского спецкурса.

Практическим результатом выполнения авторской программы явилась стажировка слушателей ДПО в туристской группе, которая проходила на базе выбранной каждым слушателем образовательной организации. Она включала подготовку 2–3-дневного похода и обработку материалов по его завершению. Итоговая теоретическая аттестация слушателей проводилась в форме собеседования по выполненной программе туристского маршрута, тестирования по отдельным темам учебной программы. Практическая аттестация осуществлялась в виде зачетного категорийного похода I категории сложности в объеме 46 учебных часов. Перед походом производилась индивидуальная или коллективная разработка маршрута и его

вариантов, планов экскурсий и краеведческих наблюдений, составление сметы, списков снаряжения, меню и набора продуктов. Во время похода осуществлялась практика организации движения группы по маршруту; работа с картой и компасом; устройство бивака, костровища, приготовление пищи; тренировка в преодолении препятствий; практика ведения краеведческих наблюдений, выполнение заданий, сбор и хранение материалов.

Для контроля усвоения ДПО «Инструктор детско-юношеского туризма» учебным планом была предусмотрена итоговая аттестация, которая проводилась в форме собеседования по выполненной разработке туристского маршрута, тестирования по отдельным темам учебной программы: спортивно-техни-

ческая часть, краеведческое содержание похода, финансовый отчет, материальное обеспечение. По итогам похода слушатели индивидуально должны были выполнить практические работы: составить паспорт маршрута, паспорт экскурсионного объекта, отчет по выполненному краеведческому заданию; подготовить маршрутную топографическую ленту, видеофильм или фотогазету. Таким образом, итоговая аттестация слушателей, завершающих обучение по программе, позволяла определить степень и уровни освоения слушателями дополнительной профессиональной программы. Успешная аттестация являлась основанием для выдачи сертификата о подготовке и осуществлении категорийного похода.

Заключение. Теоретическое и практическое значение проведенного ис-

следования заключалось в постановке проблемы определения существенных характеристик полифункциональной компетентности педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности; методологической, теоретической и практической проработке вопросов подготовки педагогов дополнительного образования туристско-краеведческой направленности. В ходе педагогического эксперимента была апробирована авторская модель и технология. Результаты, полученные в ходе исследования и сформулированные итоговые положения, могут быть использованы при дальнейшем составлении учебных программ и способствовать изменению практики повышения квалификации педагогического состава дополнительного образования туристско-краеведческой направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дубинец Е.В. Развитие полифункциональной профессиональной компетенции у будущих психологов образования в вузе: автореф. дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.07. Нижний Новгород. 2011. 26 с.
2. Елагина Л.В. Формирование культуры профессиональной деятельности будущего специалиста на основе компетентностного подхода: методология, теория, практика: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. Челябинск. 2009. 464 с.
3. Переверзев М.В., Гафуров И.Р., Габдулхаков В.Ф. Полифункциональная компетентность как условие эффективной подготовки будущих магистров к деятельности в сфере гостиничного сервиса и туризма // Образование и саморазвитие. 2019. Том 14. № 4. С. 91–106.
4. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» [Электронный ресурс]. URL: https://pokrovsky.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Prikaz_Minprosvesheniya_Rossii_ot_27.07.pdf

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых»» (Зарегистрировано в Минюсте России 17 декабря 2021 г. № 66403) // СПС «КонсультантПлюс».

6. Шуляк Н.Н. Формирование полифункциональной профессиональной компетентности менеджеров гостиничного хозяйства малого бизнеса санаторно-курортного региона в вузе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Москва. 2008. 195 с.

REFERENCES

1. Dubinec E.V. Razvitiye polifunkcional'noj professional'noj kompetencii u budushchih psihologov obrazovaniya v vuze (*Development of multifunctional professional competence among future educational psychologists at a university*): avtoref. dis. ... kandidata psihologicheskikh nauk: 19.00.07. Nizhnij Novgorod. 2011. 26 s.

2. Elagina L.V. Formirovanie kul'tury professional'noj deyatel'nosti budushchego specialista na osnove kompetentnostnogo podhoda: metodologiya, teoriya, praktika (*Formation of a culture of professional activity of a future specialist based on a competency-based approach: methodology, theory, practice*): dis. ... d-ra. ped. nauk: 13.00.08. Chelyabinsk. 2009. 464 s.

3. Pereverzev M.V., Gafurov I.R., Gabdulhakov V.F. Polifunkcional'naya kompetentnost' kak uslovie effektivnoj podgotovki budushchih magistrrov k deyatel'nosti v sfere gostinichnogo servisa i turizma (*Multifunctional competence as a condition for effective preparation of future masters for activities in the field of hotel service and tourism*) // *Образование и саморазвитие*. 2019. Том 14. № 4. С. 91–106.

4. Приказ Министерства просвещения РФ от 27 июля 2022 г. N 629 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» («*On approval of the Procedure for the organization and implementation of educational activities for additional general education programs*») [Elektronnyj resurs]. URL: https://pokrovsky.gosuslugi.ru/netcat_files/32/50/Prikaz_Minprosvesheniya_Rossii_ot_27.07.pdf

5. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 22 сентября 2021 г. № 652н («*On the approval of the professional standard “Teacher of additional education for children and adults”*») (Зарегистрировано в Минюсте России 17 декабря 2021 г. № 66403) // СПС «КонсультантПлюс».

6. Shulyak N.N. Formirovanie polifunkcional'noj professional'noj kompetentnosti menedzherov gostinichnogo hozyajstva malogo biznesa sanatorno-kurortnogo regiona v vuze (*Formation of multifunctional professional competence of hotel managers of small businesses in a sanatorium and resort region at a university*): diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.08. Moskva. 2008. 195 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Глузман Александр Владимирович — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры музыкальной педагогики и исполнительства федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», член-корреспондент РАН;

Лактионов Василий Викторович — кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры философии, экономики и социально-гуманитарных дисциплин федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет».

УДК 37.013.2

Е.С. ГНЕДАШ

ЛИЧНОСТНЫЙ СМЫСЛ УЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО ШКОЛЬНИКА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

АННОТАЦИЯ.

В данной статье исследуется одна из ключевых педагогических проблем — личностный смысл учения. Под личностным смыслом учения понимается субъективная значимость образовательного процесса для учащихся, которая формируется на основе внутренних мотивов, интересов и потребностей. Основное внимание уделяется причинам, приводящим к потере личностного смысла учения, среди которых выделяются несоответствия учебного процесса ожиданиям учащихся, неудовлетворение их познавательных и социальных потребностей, а также недостаточная педагогическая поддержка. Подчеркивается необходимость пересмотра педагогической практики для повышения значимости обучения и мотивации учащихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

личностный смысл, мотивация, смысл учения, процесс учения, внутренние мотивы.

E.S. GNEDASH

PERSONAL MEANING OF THE TEACHING OF MODERN SCHOOLBOY AS PEDAGOGICAL PROBLEM

ABSTRACT.

In this article we investigate one of the key pedagogical problems - personal meaning of teaching. The personal meaning of teaching is understood as the subjective significance of the educational process for students, which is formed on the basis of internal motives, interests and needs. The focus is on the causes leading to loss of personal meaning of teaching, among which are the discrepancy between the learning process and students' expectations, the failure to meet their cognitive and social needs, as well as insufficient pedagogical support. The need to review pedagogical practices in order to increase the value of learning and motivation of students is stressed.

KEYWORDS:

Personal meaning, motivation, meaning of teaching, teaching.

Введение. Современные тенденции в образовании отражают существенные изменения в целях и подходах к обучению, продиктованные потребностями развивающегося общества. В настоящее время акцент смещается с усвоения предметных знаний на формирование целостной личности, способной самостоятельно принимать решения, прогнозируя их последствия. Данный процесс предполагает формирование критического мышления, мобильности, сотрудничества, чувства ответственности перед обществом и страной.

Изменения, происходящие в системе образования, отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте, согласно которому основные требования сосредоточены не на накоплении знаний, а на личностном результате учения. Главной целью становится развитие у учащихся готовности к саморазвитию и самообразованию, формирование внутренних личностно важных ценностных установок, что предполагает не просто овладение конкретными предметными компетенциями, но и способность связывать свое обучение с собственными жизненными смыслами и ценностями. Важнейшим элементом процесса учения в данной ситуации становится личностно-ориентированный подход, активизирующий внутреннюю мотивацию учащихся, его интерес к познанию и самоопределению.

Ценности и смыслы, формируемые у учащихся в процессе учения и познания, становятся основой для их отношений с окружающими людьми, об-

ществом в целом. Именно через эти отношения происходит раскрытие ключевых личностных результатов образования: готовность к сотрудничеству, активное участие в жизни общества. Таким образом, понятие «личностные смыслы учения» является одним из центральных в образовательном процессе, так как объединяет цели, задачи образования, личные интересы и потребности учащихся.

Результаты исследования. Понятие «смысл» имеет глубокое философское и психологическое значение, отражающее сущность некоторой идеи, внутреннее содержание и конечную ценность какого-либо явления или процесса. Согласно Большому энциклопедическому словарю смысл рассматривается как идеальное содержание или цель чего-либо, в то время как толковый словарь Ефремовой [3] под смыслом понимает конечный результат с логическим содержанием, постигаемый разумом. Представленные понимания позволяют определить, что смысл, в общем значении, представляет собой внутреннюю идею, осознаваемую и воспринимаемую через рациональное мышление и служащую осознанной ценностной целью.

Когда речь идет о личностном смысле, его трактовка глубоко уходит в психологический контекст. В толковом словаре С.И. Ожегова личностный смысл — это субъективная значимость объектов или явлений для индивида [5]. В психологическом словаре А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского [7] личностный смысл рассматривается как осознаваемая

значимость для субъекта тех или иных объектов или явлений, которые играют существенную роль в его жизнедеятельности, выступая важным компонентом личного опыта. А.Н. Леонтьев [4], Л.С. Выготский [2] несколько по-иному интерпретируют понятие личностного смысла, рассматривая его как значимый результат деятельности. В их понимании личностный смысл формируется через отражение отношения субъекта к окружающей действительности и осознание направленности своих действий на достижение поставленных целей, что делает этот смысл важнейшей составляющей мотивационной сферы.

Понятие «учение» можно отнести к деятельности, направленной на усвоение знаний и навыков, представляя собой одну из центральных сторон всего образовательного процесса. Таким образом, соотнося понятия «учение» и «личностный смысл», сформулируем конечное определение личностного смысла учения, под которым будем понимать осознаваемую индивидом деятельность по усвоению знаний и овладению навыками, которая имеет личностную ценность и занимает ключевое место в мотивационной сфере. Личностный смысл определяется соответствием ожиданий от процесса учения с жизненными целями и интересами субъекта.

В педагогике личностный смысл учения трактуется как субъективная значимость, которую учащийся придает процессу учения, знаниям и навыкам, исходя из их соответствия внутренним потребностям, ценностям и жизненным

целям. Это отражает степень осознанного восприятия учебного материала как важного компонента для личностного развития и самоопределения, а также его роль в формировании мотивации к учению [1, 6].

Исследователи Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина, А.Д. Ситникова [8, 9] отмечают, что основная проблема заключается в том, что, несмотря на осознание учащимися важности образования и его роли в будущем профессиональном становлении, это понимание не всегда сопровождается выраженным положительным отношением к учебному процессу. В связи с этим становится очевидным противоречие между осознаемостью значимости образовательных достижений и реальным уровнем внутренней заинтересованности, эмоциональной вовлеченности в процесс учения. Учащиеся признают необходимость образования, но при этом испытывают недостаточный интерес к учению, не могут определить связь между тем, что изучают и реальными жизненными целями.

Данная проблема затрагивает глубокие вопросы личностного смысла учения. То есть, если учебная деятельность не воспринимается учащимися как имеющая непосредственную ценность для реализации и соответствия личных потребностей и интересов, то она утрачивает свою внутреннюю привлекательность. В результате чего возникает разрыв между внешней мотивацией, формируемой обществом и образовательным учреждением, и внутренней мотивацией, связанной с личными целями и интересами

учащегося. Причин данной проблем может быть несколько.

Во-первых, современное состояние образовательной и воспитательной деятельности в школах не в полной мере соответствует требованиям общества. Преобладающим остается знаниево-ориентированное обучение, тогда как акцент должен быть смещен на личностно-ориентированное. Данный очевидный разрыв между требованиями и реальной практической применимостью не остается незамеченным учащимися, которые выдвигают свои требования для повышения эффективности и формирования у них заинтересованности, а именно:

- пересмотр баланса между обязательными предметами и дисциплинами по выбору, предоставляя большей свободы в построении собственной образовательной траектории;
- укрепление связи между изучаемыми предметами и реальными жизненными процессами с целью создания обучения более значимым и практичным;
- регулярное обновление предоставляемой информации и фактических материалов с реальными примерами;
- увеличение количество профильных курсов, что позволяет глубже погрузиться в интересующие направления.

Осознание необходимости реформирования содержания школьного образования с учетом потребностей учащихся разделяется всеми участниками образо-

вательного процесса. Данная ситуация указывает на важность трансформации образовательной системы в сторону большей гибкости и ориентации на интересы учащихся. Это принципиально, так как низкая мотивированность и недостаточная удовлетворенность учащихся в школьном обучении связана с тем, что школа не способна в полной мере удовлетворить потребность в дополнительных образовательных услугах. Например, многие учащиеся выражают желание в реализации специальной подготовки для поступления в вуз, либо приобретения навыков, которыми могут им пригодиться для дальнейшего обучения. Однако такие запросы в основном остаются нереализованными и связано это не только с нехваткой квалифицированных кадров, но и с низким уровнем оплаты труда, и, как следствие, незаинтересованностью кадров в дополнительной работе и ее разнообразии. Помимо этого, существуют проблемы, связанные с эмоционально-личностными отношениями учащихся к школе, а именно отношения в диаде «учитель-ученик». К сожалению, как показывает практика, эти отношения ограничиваются исключительно решением учебных вопросов, что сужает возможности для более глубокого взаимодействия и поддержки.

В результате можно заключить, что основная проблема мотивации учения заключается не только в академических аспектах, в насыщенности и содержании процессов учения, но также в недостаточной эмоциональной связи между учащимися и педагогами.

На рисунке 1 представлена схема формирования личностного смысла учения. Данная схема отражает ключевые этапы и механизмы, через которые происходит

процесс осознание учащимися значимости учебной деятельности, изменение внешних целей во внутренние ценности и мотивацию.

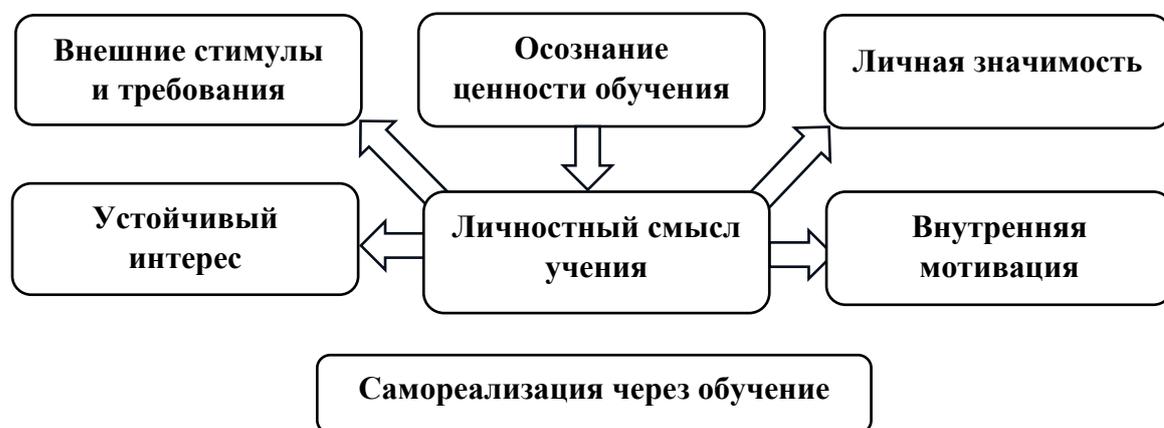


РИСУНОК 1 — Формирование личностного смысла учения

Представленная схема отображает процесс, в котором образовательная деятельность становится лично значимой, становится источников внутренней мотивации и устойчивого интереса к учению.

Заключение. Таким образом, решение проблемы формирования личностного смысла учения, который рассматривается как ключевой компонент мотивации к учебной деятельности, может стать важным шагом на пути преодоления возможного кризиса в отношениях между

учащимся и образовательным учреждением. Недовольство условиями в образовательной среде, зачастую вызванное недостаточно сформированной значимостью учебного процесса, может быть частично или полностью разрешено путем изменения подходов к содержанию образовательного процесса. Оно должно стать лично значимым для учащихся, способствовать обогащению их субъективного опыта и помогать решать не только учебные, но и жизненные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Березнева Е.Ю., Крысова Т.И. Учебная мотивация современного школьника и процесс ее развития // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6-2. С. 335–338.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Общая психология. Тексты. Разд. III. Субъект познания. Вып. 1. Познавательные процессы: виды и развитие. Ч. 2 / под общ. ред. В.В. Петухова. М.: 1997. 514 с.
3. Ефремова Т.Ф. Словарь грамматических трудностей русского языка: более 2500 слов / Т. Ф. Ефремова, В. Г. Костомаров. М.: Астрель [и др.]. 2009. 379 с.

4. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. М.: Политиздат. 1975. 304 с.

5. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс [и др.]. 2009. 1359 с.

6. Решетников О.В. Оценка личностного развития ученика в образовательном процессе школы, как проблема смысла и целей современного образования / О.В. Решетников // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2012. № 1-1. С. 264–269.

7. Краткий психологический словарь / Ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. Издание 2-е, расширенное, исправленное и дополненное. Ростов-на-Дону: Феникс. 1998. 512 с.

8. Саенко Л.А. Аналитические умения студентов: сущностные характеристики, уровни развития, факторы влияния / Л.А. Саенко, Г.Н. Соломатина // Научно-педагогическое обозрение. 2021. № 4 (38). С. 68–75.

9. Саенко Л.А. Развитие социальной ответственности у обучающихся на разных возрастных этапах / Л.А. Саенко, А.Д. Ситникова // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 96–99.

REFERENCES

1. Berezneva E.YU., Krysova T.I. Uchebnaya motivaciya sovremennogo shkol'nika i process ee razvitiya (*Educational motivation of a modern student and the process of its development*) // Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij. 2015. № 6-2. S. 335–338.

2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech' (*Thinking and speech*) / L.S. Vygotskij // Obshchaya psihologiya. Teksty. Razd. III. Sub'ekt poznaniya. Vyp. 1. Poznavatel'nye processy: vidy i razvitie. CH. 2 / pod obshch. red. V.V. Petuhova. M.: 1997. 514 s.

3. Efremova T.F. Slovar' grammaticheskikh trudnostej russkogo yazyka: bolee 2500 slov (*Dictionary of grammatical difficulties of the Russian language: more than 2,500 words*) / T. F. Efremova, V. G. Kostomarov. M.: Astrel' [i dr.]. 2009. 379 с.

4. Leont'ev A.N. Deyatel'nost', soznanie, lichnost' (*Activity, consciousness, personality*) / A.N. Leont'ev. M.: Politizdat. 1975. 304 s.

5. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij (*Explanatory dictionary of the Russian language: about 100,000 words, terms and phraseological expressions*) / S.I. Ozhegov; pod red. L.I. Skvorcova. 26-е изд., испр. и доп. М.: Оникс [и др.]. 2009. 1359 с.

6. Reshetnikov O.V. Ocenka lichnostnogo razvitiya uchenika v obrazovatel'nom processe shkoly, kak problema smysla i celej sovremennogo obrazovaniya (*Assessment of a student's personal development in the educational process of a school as a problem of the meaning and*

goals of modern education) / O.V. Reshetnikov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2012. № 1-1. S. 264–269.

7. *Kratkij psihologicheskij slovar' (A short psychological dictionary)* / Red. A.V. Petrovskij, M.G. YAroshevskij; red.-sost. L.A. Karpenko. Izdanie 2-e, rasshirennoe, ispravlennoe i dopolnennoe. Rostov-na-Donu: Feniks. 1998. 512 s.

8. Saenko L.A. Analiticheskie umeniya studentov: sushchnostnye harakteristiki, urovni razvitiya, faktory vliyaniya (*Students' analytical skills: essential characteristics, levels of development, factors of influence*) / L.A. Saenko, G.N. Solomatina // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2021. № 4 (38). S. 68–75.

9. Saenko L.A. Razvitie social'noj otvetstvennosti u obuchayushchihsya na raznyh vozrastnyh etapah (*The development of social responsibility among students at different age stages*) / L.A. Saenko, A.D. Sitnikova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2023. № 6(103). S. 96–99.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гнедаш Евгений Сергеевич — ассистент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 37.013.46

И.Н. ЗОТОВА

НАСТАВНИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ СТУДЕНЧЕСТВА И МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

АННОТАЦИЯ.

Наставническое сопровождение рассматривается как комплексный процесс поддержки, сопровождения и консультации студентов и молодых специалистов со стороны опытных профессионалов в данной области. Показано, что наставничество тем самым выступает продуктивной формой социальной защиты, направленной на помощь молодым людям в адаптации к учебе и работе, развитии профессиональных навыков, а также в решении личностных и профессиональных проблем. Обосновывается, что комплексное наставническое сопровождение оказывает значительное положительное влияние на успехи студентов и молодых специалистов, способствует повышению их мотивации, улучшению учебных и профессиональных результатов, а также укреплению самосознания и самооценки, что закладывает предпосылки их успешного профессионального развития и самореализации. Правильно организованное и квалифицированное наставничество помогает молодым людям выйти на новый уровень в обучении и карьерном росте, что делает его неотъемлемой частью поддержки и помощи в начале профессионального пути.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

наставничество, сопровождение, студенты, молодые специалисты, социальная адаптация.

I.N. ZOTOVA

MENTORING SUPPORT AS A FORM OF SOCIAL PROTECTION FOR STUDENTS AND YOUNG PROFESSIONALS

ABSTRACT.

Mentoring is considered as a comprehensive process of support, support and consultation of students and young professionals by experienced professionals in this field. It is shown that mentoring thus acts as a productive form of social protection aimed at helping young people adapt to study and work, develop professional skills, as well as solve personal and professional problems. It is proved that comprehensive mentoring has a significant positive impact on the success of students and young professionals, helps to increase their motivation, improve educational and professional results, as

well as strengthen self-awareness and self-esteem, which lays the prerequisites for their successful professional development and self-realization. Properly organized and qualified mentoring helps young people reach a new level in education and career growth, which makes it an integral part of support and assistance at the beginning of their professional path.

KEYWORDS:

mentoring, support, students, young professionals, social adaptation.

Введение. В контексте социальных преобразований последнего времени молодёжь вынуждена самостоятельно, не всегда опираясь на традиции, определять ценностные приоритеты. Это неоднозначно сказывается на трансформации сознания и поведения молодых людей. Появилась возможность выбора широкого жизненного пути [3, С. 12]. В то же время, социальная нестабильность, неустойчивое социальное положение молодых людей в нашем обществе вызывает у них повышенную тревожность, некоторую апатию в отношении к своему будущему [1, С. 73].

Среди наиболее часто встречающихся проблем современных студентов, выделенных специалистами, на первом месте — эмоциональные проблемы и социальная дезадаптация (Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин) [11, С. 36]. Опыт эмоционально-ценностного отношения к себе и к другим, к миру служат важным фактором регуляции взаимоотношений студентов и их поведения. В этой связи современная высшая школа должна предстать как сфера духовного воспроизводства и производства, обеспечивающая трансляцию знаний, образов и механизмов культуры, генерацию нового знания, мышления, социальных, куль-

турных ценностей и норм общественной жизни. Поэтому многие вузы сегодня озадачены созданием и развитием наставнического сопровождения студенчества как особого аспекта профессионально-образовательной среды [8, С. 27].

Результаты исследования. Сегодня сопровождение понимается в различных смысловых и технологических аспектах. Многие исследователи отмечают, что сопровождение «предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности». Представляется оно и как поддержка здоровых людей, у которых на определённом этапе развития возникают личностные трудности. Ряд специалистов сопровождение рассматривают как системную интегративную технологию социальной помощи личности, а также как один из видов социального патронажа (Г. Бардиер, М. Битянова, А. Волосников, А. Деркач) [4, С. 3].

Установлено, что успешно организованное наставническое сопровождение открывает перспективы личностного роста, помогает человеку войти в «зону развития», которая ему пока не доступна. Всё это создаёт условия для перехода личности к самопомощи, перехода с позиции «Я не могу» к позиции «Я могу»

сам справиться со своими жизненными трудностями» [12, С.39].

Необходимость нового концептуального подхода и обобщения опыта наставнического сопровождения в высшей школе обусловлена системным кризисом общества, не способного на данном этапе обеспечить должную социальную поддержку студенчеству, а также отставанием педагогического знания от тех изменений, которые произошли в фундаментальных сферах человекознания, в воззрениях современных наук на механизмы воспитания и личностного генезиса [7, С. 81].

Студенчество — наиболее чувствительный период для формирования профессиональных предпочтений и социальных моделей поведения. Попадая в вуз, студент оказывается в непривычной среде, период адаптации к которой может проходить весьма болезненно. При этом наставническое сопровождение студента выступает как специально организованный контролируемый процесс приобщения субъектов образовательного процесса к взаимодействию, в рамках которого молодой человек получает квалифицированную помощь в формировании ориентационного поля профессионального развития и психолого-педагогическую поддержку (Л.Н. Бережнова) [10, С. 29].

Профессиональная высшая школа, будучи социальным институтом, готовит своих выпускников к будущей социально-профессиональной жизни. Становление специалиста обязательно предполагает комплексное развитие: аксиологической направленности, социального

и профессионального интеллекта, эмоционально-волевой сферы, позитивного отношения к миру и к себе, самостоятельной автономности и уверенности в себе, профессионально важных качеств и аутокомпетентности. Таким образом, разумно сконструированная образовательно-профессиональная среда предстаёт как среда самотворчества студентов и преподавателей. Сотрудничество, единение в общей деятельности, необходимость совместного, разностороннего осмысления одних и тех же объектов реальности и идей выступают условием саморазвития студентов вуза. Для реализации всего выше сказанного в Филиале СГПИ в г. Ессентуки разработаны и используются специальные программы и технологии разноуровневого взаимодействия, позволяющие инициировать личностную и учебно-профессиональную активность юношества. Практика показывает, что именно в этот период наставническое сопровождение студенчества может обеспечить дифференцированный и индивидуальный подход к подготовке специалиста в условиях современного образовательного пространства. Но если вспомнить, что «сопровождать — это следовать рядом вместе с кем-либо в качестве спутника или провожатого» (Ожегов С.И.), то тогда наставническое сопровождение — это движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное указание возможных путей, это помощь и поддержка, а при необходимости — коррекция профессионального развития (Зеер Э.Ф.) [9, С. 67].

Цель наставнического сопровождения студентов в Филиале СГПИ в г. Ессентуки — полноценная реализация профессионального потенциала личности и удовлетворение потребностей каждого студента как субъекта деятельности. Философским основанием системы сопровождения человека является концепция свободного выбора как условия развития. Теоретической основой наставнического сопровождения выступает личностно-ориентированный подход, где развитие — выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций, путей профессионального становления. Наставническое сопровождение помогает студенту в формировании ориентационного поля развития, побуждает к ответственности за действия, которую несёт он сам. Приоритетной в наставническом сопровождении становится опора на внутренний потенциал студента, его право самостоятельно совершать выбор и нести за него ответственность [2, С. 138].

Решение задач наставнического сопровождения соотносится с этапами профессионального обучения и воспитания: адаптации, интенсификации и идентификации. На этапе адаптации студенты приспособляются к условиям и содержанию профессионально-образовательного процесса, осваивают новую социальную роль, налаживают взаимоотношения друг с другом и с педагогами. Наставническое сопровождение заключается в оказании помощи первокурсникам в адаптации к новым условиям жизнедеятельности. К технологиям наставнического сопровождения на данном этапе относятся:

- диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально психологических установок;
- помощь в развитии умений и регуляции своей жизнедеятельности;
- психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении комфортных взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями;
- консультирование первокурсников, разочаровавшихся в выбранной специальности;
- коррекция профессионального самоопределения при компромиссном выборе профессии [5, С. 17].

Психологическими критериями успешного наставнического сопровождения на этом этапе являются адаптация студентов к учебно-познавательной среде, личностное самоопределение и выработка нового стиля жизнедеятельности.

На этапе интенсификации происходит развитие общих и специальных способностей обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за своё становление, самостоятельности. Ведущая деятельность — научно-познавательная. Наставническое сопровождение реализуется также через диагностику личностного и интеллектуального развития, оказание помощи и поддержки в решении проблем взаимоотношений со сверстниками и педагогами. К технологиям сопровождения здесь можно отнести развиваю-

щую диагностику, наставническое консультирование, коррекцию личностного и интеллектуального профиля. Критерии продуктивности этого этапа — интенсивное личностное и интеллектуальное развитие, социальная идентичность, самообразование, оптимистическая социальная позиция [6, С. 18].

На завершающем этапе студенчества (этапе идентификации) важное значение приобретает формирование профессиональной идентичности, готовности к будущей практической деятельности по получаемой специальности. Появляются ценности, связанные с материальным и семейным положением, трудоустройством. В связи с образованием семейных пар, намечающимися перспективами будущей жизни уменьшается число межличностных конфликтов. Происходит постепенная дезинтеграция студенческого коллектива. Наставническое сопровождение на этом этапе заключается в финишной диагностике профессиональных способностей, помощи в нахождении профессионального поля для реализации себя, поддержке в нахождении смысла будущей жизнедеятельности, консультировании по вопросам интимных и семейных отношений. Главное — помочь выпускникам профессионально самоопределиваться и найти место работы. Психологические критерии успешного прохождения этапа — отождествление себя с будущей профессией, формирование готовности к ней, развитая способность производить хорошее впечатление при устройстве на работу и вхождении в профессиональную группу. Успеш-

ность профессиональной самопрезентации проявляется в высокой самооценке, уверенности в себе, чувстве личного контроля, низкой социальной тревожностью [7, С. 81].

Ведущими учеными разработана концепция полифункционального сопровождения студентов педагогического вуза, которая реализует важнейшие функции профессионализации и социализации. В качестве одного из вариантов сопровождения А.Г. Гогоберидзе разработал своеобразный дневник индивидуальной поддержки студентов — книгу-задачник «Образование студента». Данная книга-задачник позволяет осуществлять самодиагностику и самоинформирование относительно себя, своих образовательных возможностей и достижений, смысла своего образования, условий возможностей и перспектив профессионального образования. В зависимости от целей сопровождения выделены группы образовательных задач:

- перспективные задачи, связанные с определением смыслов и значения получаемого образования;
- стратегические задачи, связанные с проектированием студентом индивидуального образовательного лично ориентированного маршрута в предлагаемых образовательных условиях;
- тактические задачи, связанные с организацией студентом своей образовательной деятельности, с достижением промежуточных результатов в процессе реализации образовательного маршрута;

- оперативные задачи, связанные с организацией образовательного взаимодействия с другими участниками образовательного процесса.

С помощью задачника студент анализирует собственное продвижение в освоении профессии и имеет возможность:

- самостоятельно получать информацию, находить убедительные для себя ответы на интересующие образовательные вопросы;
- самостоятельно оценивать себя, свои личные и профессиональные достижения, сравнивая свою оценку с оценкой преподавателей;
- вести интерактивный диалог, задавать вопросы и получать ответы самостоятельно в образовательном процессе и в жизни;
- вести дневниковые записи, писать свою жизненную, образовательную и профессиональную биографию [12, С. 38].

Заключение. Своеобразие указанной выше стратегии сопровождения заключается в том, что в содержание задачника входят уже сформулированные и обращённые к студенту задачи-вопросы. Необходимость обозначения и предложения для решения конкретных задач обусловлена тем, что часто студент не столько не может решить потенциальную проблемную ситуацию, сколько вообще не ставит перед собой многие вопросы, не видит проблем.

Представляется, что продуктивное наставническое сопровождение в ходе

профессионального образования возможно при условии создания службы наставничества в высшем учебном заведении, осуществлении мониторинга социального развития студентов на всех этапах получения ими профессионального образования [2, С. 131]. В настоящее время уже накоплен материал, характеризующий разные формы и методы наставнического сопровождения профессионального самоопределения школьников (Е.А. Климов, Л.М. Митина, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова), который целесообразно адаптировать к вузовскому обучению. Исследования, проводимые Филиалом Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки, направлены на разработку программы изучения особенностей наставнического сопровождения на различных этапах профессионального пути студентов. Предполагается сосредоточить внимание на диагностике студентов, определении образа желательного будущего, разработке направлений и путей создания службы наставничества как для студентов, так и для выпускников, начинающих свой путь в педагогической профессии. Кафедрой психологии и инклюзивного образования совместно с кафедрой общей педагогики и педагогических технологий разработано положение о системе наставничества и определен план мероприятий в рамках «дорожной карты» по реализации системного подхода в наставническом сопровождении студентов и молодых специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гафнер Ю.А. Опыт реализации целевой модели наставничества в форме «преподаватель-преподаватель» [Электронный ресурс] / Ю. А. Гафнер // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 71–74.
2. Дипломатова З.Ю. Наставничество в образовательной организации как условие карьерного роста учителя [Электронный ресурс] / З.Ю. Дипломатова, В.Н. Иванов, Г.А. Александрова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2021. № 1 (110). С. 131–140.
3. Журавлева Н.Н. Организация наставничества как необходимое условие управления качеством образования [Электронный ресурс] / Н.Н. Журавлева, И.А. Талышинская // Вестник педагогических инноваций. 2022. № 2. С. 14–22.
4. Качина Т.В. Фестиваль практик наставничества: обмен опытом и идеями, экспертиза содержания, совместное продвижение к пониманию сути понятия и многообразия наставничества [Текст] / Т.В. Качина // Методист. 2022. № 7. С. 2–4.
5. Организационно-методическое обеспечение наставничества в профессиональной подготовке будущих педагогов [Электронный ресурс] / В.А. Адольф [и др.] // Народное образование. 2022. № 3. С. 115–120.
6. Подобаева О.Г. Педагогическое наставничество в системе общего образования [Текст] / О.Г. Подобаева // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2021. № 2 (14). С. 15–18.
7. Пивчук Е.А. Программа наставничества в контексте постнеклассической парадигмы становления профессионального педагогического образования [Электронный ресурс] / Е.А. Пивчук // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 75–81.
8. Тарасова А.А. Реализация целевой модели наставничества в контексте профориентационной работы [Электронный ресурс] / А.А. Тарасова, А.А. Фофилова // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С. 26–30.
9. Фредрикссон Е.А. Вместе к вершинам мастерства! [Электронный ресурс] / Е.А. Фредрикссон, Д.П. Бойко, Т.М. Кузина // Академический вестник. Вестник СПб АППО. 2022. № 2. С.65–70.
10. Черноусова Л.Н. Проект наставничества: от идеи к результату [Текст] / Л.Н. Черноусова // Методист. 2022. № 8. С. 27–29.
11. Шестакова Т.В. Рефлексия: моё методическое продвижение в проекте «Наставник 3.0» [Текст] / Т.В. Шестакова // Методист. 2022. № 8. С. 30–37.
12. Ширяева Г.Н. Проектный воркшоп как модель образовательного пространства для наставников [Текст] / Г.Н. Ширяева, М.Н. Понкратова // Методист. 2022. № 8. С. 38–40.

REFERENCES

1. Gafner YU.A. Opyt realizacii celevoj modeli nastavnichestva v forme «prepodavatel'-prepodavatel'» (*The experience of implementing the target model of mentoring in the form of «teacher-teacher»*) [Elektronnyj resurs] / YU. A. Gafner // Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO. 2022. № 2. S. 71–74.
2. Diplomatova Z.YU. Nastavnichestvo v obrazovatel'noj organizacii kak uslovie kar'ernogo rosta uchitelya (*Mentoring in an educational organization as a condition for a teacher's career growth*) [Elektronnyj resurs] / Z.YU. Diplomatova, V.N. Ivanov, G.A. Aleksandrova // Vestnik CHuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.YA. YAKovleva. 2021. № 1 (110). S. 131–140.
3. Zhuravleva N.N. Organizaciya nastavnichestva kak neobhodimoe uslovie upravleniya kachestvom obrazovaniya (*Organization of mentoring as a necessary condition for quality management of education*) [Elektronnyj resurs] / N.N. Zhuravleva, I.A. Talyshinskaya // Vestnik pedagogicheskikh innovacij. 2022. № 2. S. 14–22.
4. Kachina T.V. Festival' praktik nastavnichestva: obmen opytom i ideyami, ekspertiza sodержaniya, sovmestnoe prodvizhenie k ponimaniyu suti ponyatiya i mnogoobraziya nastavnichestva (*Mentoring Practices Festival: exchange of experience and ideas, content expertise, joint progress towards understanding the essence of the concept and diversity of mentoring*) [Tekst] / T.V. Kachina // Metodist. 2022. № 7. S. 2–4.
5. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie nastavnichestva v professional'noj podgotovke budushchih pedagogov (*Organizational and methodological support of mentoring in the professional training of future teachers*) [Elektronnyj resurs] / V.A. Adol'f [i dr.] // Narodnoe obrazovanie. 2022. № 3. S. 115–120.
6. Podobaeva O.G. Pedagogicheskoe nastavnichestvo v sisteme obshchego obrazovaniya (*Pedagogical mentoring in the general education system*) [Tekst] / O.G. Podobaeva // Nepreryvnoe obrazovanie v Sankt-Peterburge. 2021. № 2 (14). S. 15–18.
7. Pivchuk E.A. Programma nastavnichestva v kontekste postneklassicheskoy paradigmy stanovleniya professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya (*Mentoring program in the context of the post-non-classical paradigm of the formation of professional pedagogical education*) [Elektronnyj resurs] / E.A. Pivchuk // Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO. 2022. № 2. S. 75–81.
8. Tarasova A.A. Realizaciya celevoj modeli nastavnichestva v kontekste proforientacionnoj raboty (*Implementation of the target model of mentoring in the context of career guidance*) [Elektronnyj resurs] / A.A. Tarasova, A.A. Fofilova // Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO. 2022. № 2. S. 26–30.
9. Fredriksson, E.A. Vmeste k vershinam masterstva! (*Together to the heights of mastery!*) [Elektronnyj resurs] / E.A. Fredriksson, D.P. Bojko, T.M. Kuzina // Akademicheskij vestnik. Vestnik SPb APPO. 2022. № 2. S.65–70.

10. Chernousova, L.N. Proekt nastavnichestva: ot idei k rezul'tatu (*Mentoring project: from idea to result*) [Tekst] / L.N. Chernousova // Metodist. 2022. № 8. S.27–29.

11. Shestakova, T.V. Refleksiya: moye metodicheskoe prodvizhenie v proekte «Nastavnik 3.0» (*Reflection: my methodological advancement in the Mentor 3.0 project*) [Tekst] / T.V. Shestakova // Metodist. 2022. № 8. S. 30–37.

12. Shiryayeva, G.N. Proektnyj vorkshop kak model' obrazovatel'nogo prostranstva dlya nastavnikov (*Project workshop as a model of educational space for mentors*) [Tekst] / G.N. Shiryayeva, M.N. Ponkratova // Metodist. 2022. № 8. S. 38–40.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Зотова Ирина Николаевна — кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей педагогики и педагогических технологий Филиала СГПИ в г. Ессентуки.

УДК 373.2

С.В. МАЖАРЕНКО

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ПОЗИЦИИ ПЕДАГОГОВ В РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ГРАЖДАНСКО- ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается вопрос влияния профессиональных позиций педагогов на эффективность их профессиональной деятельности в контексте реализации задач гражданско-патриотического воспитания. Подчеркивается актуальный характер изучения и анализа педагогических установок педагогов дошкольной сферы в рамках перехода к национально ориентированному образованию. С целью выявления профессиональных позиций педагогов в области гражданско-патриотического воспитания было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие педагоги дошкольных образовательных организаций Ставропольского края. Приводятся результаты опроса педагогических работников региональной системы дошкольного образования, раскрывающие ряд аспектов их профессиональной деятельности в исследуемом компоненте воспитания. Установлено, что значительная часть респондентов демонстрируют приверженность проводимым реформам в образовании и считают работу по гражданско-патриотическому воспитанию детей приоритетом в своей работе. Вместе с тем показано, что часть педагогов проводят данную работу «по мере необходимости», что может указывать на эпизодический характер данной деятельности. Определено, что в профессиональном совершенствовании по гражданско-патриотическому воспитанию большинство опрошенных респондентов отдают предпочтение самообразованию и методическим мероприятиям детского сада, при этом недостаточно в данном вопросе педагоги обращаются к дополнительному образованию в виде курсов повышения квалификации.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

профессиональные позиции педагога, дошкольное образование, гражданско-патриотическое воспитание, профессиональное совершенствование, личностно-ценностный аспект профессиональной компетентности.

S.V. MAZHARENKO

PROFESSIONAL POSITIONS OF TEACHERS IN IMPLEMENTING THE TASKS OF CIVIC-PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS

ABSTRACT.

The article examines the issue of the influence of professional positions of teachers on the effectiveness of their professional activities in the context of the implementation of the tasks of civic and patriotic education. The article emphasizes the topical nature of the study and analysis of pedagogical attitudes of preschool teachers in the framework of the transition to nationally oriented education. In order to identify the professional positions of teachers in the field of civic and patriotic education, an empirical study was conducted, in which teachers of preschool educational organizations of the Stavropol Territory took part. The results of a survey of teachers of the regional preschool education system are presented, revealing a number of aspects of their professional activities in the studied component of education. It was found that significant parts of the respondents demonstrate commitment to the ongoing reforms in education and consider the work on civil and patriotic education of children a priority in their work. At the same time, it is shown that some teachers carry out this work "as needed", which may indicate the episodic nature of this activity. It is determined that in professional improvement in civic and patriotic education, the majority of respondents prefer self-education and methodical kindergarten activities, while teachers do not turn to additional education in the form of advanced training courses in this matter.

KEYWORDS:

professional positions of a teacher, preschool education, civic-patriotic education, professional development, personal-value aspect of professional competence.

Введение. Современные вызовы нашего общества четко обозначили потребность в усилении воспитательной функции системы образования с доминантой гражданско-патриотического воспитания. Приоритетность направления работы по гражданско-патриотической социализации молодого поколения становится ключевым ориентиром деятельности дошкольных образовательных организаций, поставленных перед необходимостью перехода к национально-

ориентированному образованию в рамках решения задачи воспитания достойного «гражданина России, принимающего судьбу Отечества как свою личную, осознающего ответственность за настоящее и будущее своей страны, укорененного в духовных и культурных традициях многонационального народа Российской Федерации» [2].

В условиях всё более выраженной артикуляции идей гражданско-патриотического воспитания неизмеримо воз-

растает актуальность проблемы достижения адекватности профессиональных позиций педагогов дошкольных образовательных организаций вновь заданным ориентирам образования. Происходящая реновация воспитательной системы неизбежно порождает совокупность новых личностных смыслов и установок педагога, изменение и коррекцию его позиций в условиях фактической профессиональной деятельности, что может стать важным индикатором успешности проводимых реформ. По мнению Репринцевой Г.А., педагог является синергетическим ядром всех осуществляемых преобразований, от характера профессиональной позиции которого зависит содержание и качество реализуемой педагогической деятельности [3, С. 2].

В психологии термин «позиция» в наиболее общем виде соотносится с понятием «установка» личности, которая заключается в определённом отношении к стоящим перед ней целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление [4, С. 686]. В педагогических исследованиях феномен профессиональной позиции рассматривается авторами как важнейший фактор готовности педагога к решению актуальных и перспективных профессиональных задач с осознанием своей ответственности в постоянном самосовершенствовании [5].

При изучении вопросов модернизации образования «профессиональная позиция» выступает в качестве важнейшей категории, отражающей суть процесса

профессионализации педагога, позволяющая ему не приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной действительности, а изменять эти условия, самому влиять на ситуацию [1, С. 178] с целью достижения наилучшего результата.

Результаты исследования. В современных педагогических реалиях особый интерес представляет изучение профессиональных позиций педагогов дошкольной ступени образования как совокупности взглядов, ценностей и установок личности относительно реализации императивно обозначенных задач гражданско-патриотического воспитания. С этой целью был проведен опрос педагогов региональной системы дошкольного образования. В опросе приняли участие 124 педагога дошкольных образовательных организаций городов Ставрополя, Пятигорска и Михайловска, а также села Красногвардейского Ставропольского края. Состав респондентов был разнообразен по местности проживания (сельская и городская), признаку возрастного и образовательного ценза, профессионального стажа. Значительную часть выборки составили воспитатели дошкольных организаций — 84,7% (105 чел.), остальную часть — другие категории педагогов дошкольного образования. В качестве метода сбора данных была использована специально разработанная анкета. Обратимся к описанию некоторых результатов проведенного опроса.

На вопрос «Считаете ли Вы, что в условиях развития современной России

активная работа по гражданско-патриотическому воспитанию детей — первостепенная обязанность каждого педагога?» 80,6% (100 чел.) опрошенных ответили утвердительно, что показывает адекватность установок педагогов приоритетным целям образования и их приверженность проводимым реформам. Вместе с тем, остальная часть опрошенных относят данное направление работы к приоритетным обязанностям не педагогов, а семьи. Так высказались 19,4% (24 чел.) респондентов.

На вопрос «Как часто Вы занимаетесь решением задач патриотического воспитания в своей работе с обучающимися?» 54% (67 чел.) респондентов дали ответ «ежедневно». В тоже время 44,4% (55 чел.) ответили, что ведут данную работу «по мере необходимости», что можно понимать как проявление педагогами позиции нерегулярного (эпизодического) решения задач гражданско-патриотического воспитания. Еще 1,6% (2 чел.) ответили, что у них не хватает времени на решение этих задач из-за загруженности рабочими процессами.

На вопрос «Что, на Ваш взгляд, важно для педагога в реализации гражданско-патриотического воспитания?» были получены следующие результаты. 48,4% (60 чел.) ответили, что нужно уметь совершенствоваться в этом направлении, 54,8% (68 чел.) считают, что нужно быть хорошо информированным в области истории и культуры России, 46,8% (58 чел.) убеждены в том, что важно знать содержание и методику этого направления воспитания. Подавляющее количе-

ство опрошенных (83,9% — 104 чел.) отметили, что педагогу, прежде всего, нужно самому быть гражданином и патриотом. В данном случае респонденты считают ключевыми в процессе гражданско-патриотического воспитания детей ценностно-смысловые основы профессиональной деятельности, включающие личностную позицию самого субъекта деятельности.

При оценке педагогами роли различных социальных институтов в формировании гражданско-патриотической позиции ребенка только 12% (15 чел.) педагогов отводят ведущую роль в решении этой задачи образовательным организациям. Подавляющее большинство респондентов (61% — 76 чел.) указывает на доминирующее влияние семьи, 18% (22 чел.) отводят определяющее значение руководству страны, 6,5% (8 чел.) — СМИ, 2,4% (3 чел.) — политическим партиям. Как видим, респонденты по-разному оценивают роль институтов социализации в воспитании гражданина и патриота. Семья и дошкольная организация — два первичных агента социализации, влияние которых является доминирующим в дошкольном возрасте для формирования гражданско-патриотической позиции ребенка, вместе с тем, на наш взгляд, фиксируется довольно сниженное понимание педагогами значимости своей профессиональной роли в этом вопросе.

Сформированная профессиональная позиция традиционно соотносится с готовностью к самосовершенствованию в профессиональной сфере [3, С. 3],

поэтому респондентам был задан вопрос: «Как вы совершенствуете свою деятельность по реализации гражданско-патриотического воспитания?». Наиболее востребованными формами повышения профессиональной компетентности в сфере гражданско-патриотического воспитания среди педагогов являются самообразование (75,8% — 94 чел.) и участие в методических мероприятиях детского сада (55,6% — 69 чел.). Подготовку на курсах повышения квалификации указали лишь 26,6% педагогов (33 чел.). Остальная часть опрошенных ответили, что не повышают свою квалификацию в данной области, так как им достаточно имеющихся компетенций (8,5% — 10 чел.). Данный показатель не может рассматриваться в качестве благоприятной тенденции ввиду отсутствия у педагогов мотивации к профессиональному развитию в исследуемом компоненте профессиональной деятельности.

Заключение. Проведенный анализ профессиональных позиций педагогов дошкольных образовательных организаций города Ставрополя и Ставропольского края в области реализации задач гражданско-патриотического воспитания детей позволяет сделать следующие выводы:

1. Большая часть опрошенных педагогов проводят работу по гражданско-патриотическому воспитанию дошкольников ежедневно, в то же время значительное количество респондентов (почти 45%) считают, что данную работу можно проводить «по мере необходимости», это косвенно может указывать на эпизоди-

ческий, бессистемный характер профессиональной деятельности в данном компоненте воспитания.

2. Подавляющее большинство опрошенных выделяют личностно-ценностный аспект профессиональной компетентности педагога в качестве ключевого фактора успешной реализации задач гражданско-патриотической направленности, указывая на приоритетный характер гражданско-патриотической позиции самого педагога.

3. В оценке педагогами роли различных социальных институтов для формирования гражданско-патриотической позиции ребенка респонденты доминирующую роль отводят семье, вместе с тем, отмечается недостаточное понимание роли образовательной организации в данном процессе.

4. Для совершенствования своей профессиональной подготовки в сфере гражданско-патриотического воспитания дошкольников педагоги решающее место отводят самообразованию и методической работе в детском саду, при этом дополнительному образованию в виде курсов повышения квалификации не отводится значительного внимания.

Полученные результаты проведенного опроса по исследованию профессиональных позиций (установок) педагогов в области гражданско-патриотического воспитания могут быть использованы в области научно-методического и организационно-методического сопровождения педагогов региональной системы дошкольного образования, выработке рациональных стратегических и такти-

ческих решений по совершенствованию профессиональной компетентности педагогических работников в направлении реализации новых ориентиров образования в рамках воспитания личности гражданина и патриота.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дементьева М.А. Профессиональная позиция учителя — залог успешности в педагогической деятельности // Теория и практика общественного развития. 2011. № 7. С. 178–180.
2. Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lfzmswwfga25661487> (дата обращения: 13.09.2024).
3. Репринцева Г.А. Профессиональные позиции педагогов в контексте образовательных инноваций // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (дата обращения: 13.09.2024).
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Издательство: Питер, 2002. 720 с.
5. Неволина В.В. Гараева Е.А. Брагиров Г.Б. Реализация профессиональной позиции современного педагога в условиях цифровой трансформации современного образования // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32124> (дата обращения: 05.09.2024).

REFERENCES

1. Dement'eva M.A. Professional'naya pozitsiya uchitelya — zalog uspeshnosti v pedagogicheskoi deyatel'nosti (*The professional position of a teacher is the key to success in teaching*). Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2011. No. 7. P. 178–180.
2. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028 «Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy doshkol'nogo obrazovaniya» (*Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of November 25, 2022 No. 1028 “On approval of the federal educational program for preschool education”*). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405942493/?ysclid=lfzmswwfga25661487> (Accessed: 13.09.2024).
3. Reprintseva G.A. Professional'nye pozitsii pedagogov v kontekste obrazovatel'nykh innovatsii (*Professional positions of pedagogues in the context of educational technologies*). Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2(7). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/97PSMN219.pdf> (Accessed: 13.09.2024).
4. Rubinshtein S. L. Osnovy obshchei psikhologii (*Fundamentals of general psychology*). Izdatel'stvo: Piter. 2002. 720 p.
5. Nevolina V.V. Garaeva E.A. Bragirov G.B. Realizatsiya professional'noi pozitsii sovremennogo pedagoga v usloviyakh tsifrovoi transformatsii sovremennogo obrazovaniya

(Implementation of the professional position of a modern teacher in the conditions of digital transformation of modern education) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. 6-1. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32124> (Accessed: 05.09.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Мажаренко Светлана Викторовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 371.398.: 37.035.6

Т.Ф. МАСЛОВА, Н.И. ДЖЕГУТАНОВА

ОЦЕНОЧНЫЕ ПАРАМЕТРЫ И РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГА К ВОСПИТАНИЮ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ И ПАТРИОТИЗМА ОБУЧАЮЩИХСЯ

АННОТАЦИЯ.

Требования к трансформации современного отечественного образования в настоящее время обусловлены необходимостью формирования готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся. В статье представлены теоретические основы исследования готовности педагога к решению указанных воспитательных задач, программа исследования готовности педагогов к воспитанию гражданственности и патриотизма обучающихся; дано определение понятию «социально-гражданская диспозиция педагога» с учетом специфики исследования, детерминированной особенностями андрагогической модели; обосновывается использование метода кейс-стади в изучении готовности педагогов к воспитанию гражданственности и патриотизма обучающихся как возможности определения адекватных стратегий и методов развития необходимых социальных качеств, совершенствования профессиональных компетенций педагогов в системе профессионального дополнительного образования. Представлены результаты опроса слушателей курсов повышения квалификации, выделены показатели готовности педагога, раскрывающие состояние его социально-гражданской диспозиции в решении соответствующих воспитательных задач.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотизм; гражданская идентичность; социально-гражданская диспозиция педагога; кейс-стади; профессиональные компетенции.

T.F. MASLOVA, N.I. DZHEGUTANOVA

THE EVALUATING INDICATORS AND RESULTS OF THE STUDY OF THE TEACHER'S READINESS FOR EDUCATION CIVIC IDENTITY AND PATRIOTISM OF STUDENTS

ABSTRACT.

The article presents the theoretical foundations of the study of the teacher's readiness to solve these educational tasks, the program of the study of teachers' readiness for the education of citizenship and

patriotism of students; the definition of the concept of "socio-civic disposition of a teacher" is given, taking into account the specifics of the study, determined by the features of the andragogical model; the use of the case study method in the study of teachers' readiness for the education of citizenship and patriotism of students is justified as an opportunity to determine adequate strategies and methods for the development of necessary social qualities, improving the professional competencies of teachers in the system of additional professional education. The results of a survey of students of advanced training courses are presented, indicators of readiness analysis are highlighted, revealing the state of the socio-civil disposition of the teacher in solving relevant educational tasks.

KEYWORDS:

patriotism, civic identity, socio-civic disposition of the teacher, case study, professional competencies.

Введение. Воспитание патриотизма как фактора формирования гражданской идентичности — одно из условий развития духовно-нравственных и социальных ценностей российских граждан и консолидации общества. Важная роль в этом процессе принадлежит педагогу, ценностные ориентации и действия которого проявляются в служении Отечеству через воспитание молодого поколения россиян, способных не только сохранить традиционные ценности, но придать им новый импульс развития, детерминированный современной социокультурной и исторической ситуацией. В условиях конкуренции взглядов на мировоззренческие и духовно-нравственные основы современного общества это актуализирует проблему профессиональной и гражданской активности педагогического сообщества. Сложность решения задач гражданского воспитания, с которыми сталкивается учитель в современном мире, определяют необходимость формирования и развития у него соответствующих качеств и компетенций в системе непрерывного профессионального

образования с учетом их конкретного проявления.

Исследование осуществляется в андрагогической модели, эффективность которой обусловлена учетом таких антропологических аспектов организации образовательной среды как, например:

- определение ценностных ориентаций и личностных установок педагога;
- опора на социальный и профессиональный опыт, индивидуальные образовательные запросы;
- инструментальная направленность процесса обучения;
- элективность обучения как инструмента достижения профессионального акме;
- развитие мотивации к самообразованию и саморазвитию [1].

Ключевой задачей является анализ полученной информации о состоянии готовности педагога к воспитанию патриотизма и гражданственности обучающихся и определение в данной связи направления и формы организации развития необходимых качеств и компетен-

ций педагога. По сути, речь идет о модификации «педагогических компетенций, определяющих профессиональное самосознание педагога, как субъекта формирования основ гражданской идентичности обучающихся» [3, С. 62].

В данной связи процесс профессионального повышения квалификации современного педагога — это, помимо совершенствования знаний предметной области, процесс формирования высокой степени мотивации трудовой деятельности и «постижения ценностей педагогической профессии, определяющих в совокупности профессиональное миропонимание» [3, С. 62].

Результаты исследований. Ключевым технологическим аспектом реализации программы исследования готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся является изучение феномена *«социально-гражданская диспозиция педагога»* в «живом» реальном измерении. Это определяет целесообразность обращения к стратегии кейс-стади, где объектом исследования в нашем случае выступает сообщество педагогов в системе дополнительного профессионального образования.

Исходным звеном в процессе проектирования исследования выступает проблемная ситуация в социальном контексте. В настоящее время она объясняется необходимостью сохранения и развития позитивных тенденций, связанных с патриотическими настроениями в обществе. Отметим, что по данным опроса, проведенного ВЦИОМ в 2007 году, 60%

россиян чувствовали, что «в них стало меньше патриотизма» (тогда как в 1992 году таких было только 17%). Наблюдалась деформация ценностных основ мировоззрения молодых людей, ослабление патриотизма и не только в молодежной среде [9]. Ситуация меняется: в 2018 г. ВЦИОМ отмечал, что за два года патриотические настроения в обществе заметно окрепли (доля россиян, ощущающих себя патриотами страны составила 92% — максимум за 18 лет — рост с 80% в 2016 г.). Отмечалось, что патриотизм граждане связывают с любовью к своей стране (59%, 2018 г.). В 2022 г. патриотизм наши сограждане в равной степени связывали с любовью к своей стране и работой для ее процветания (по 50%). Тренд на «безусловный» патриотизм берет начало с осени 2014 года, как следствие «Крымской весны». В 2024 г. 94% россиян называют себя патриотами. Доля тех, кто считает себя безусловным патриотом, выросла за последний год на 10 п.п., обновив исторический максимум (62%).

Уместно будет обратить внимание на то, что данная тенденция имеет непосредственную связь с миссией педагога, профессионально подготовленного к воспитанию патриотических чувств у подрастающего поколения не по требованию, а по убеждению, на что и указывают нам классики педагогики.

Н.А. Добролюбов настаивал на том, чтобы воспитатели с большим вниманием относились к человеческой природе и заботились о развитии, а не о подавлении внутреннего мира человека, и чтобы

воспитание стремилось сделать человека нравственным не по привычке, а по сознанию и убеждению [4]. В.А. Сухомлинский призывал педагогов не забывать, что «почва, на которой строится ваше педагогическое мастерство, — в самом ребенке, в его отношении к знаниям и к вам, учителю. Это — желание учиться, вдохновение, готовность к преодолению трудностей. Заботливо обогащайте эту почву, без нее нет школы» [11, С. 37]. П.Ф. Каптерев подчеркивал: «Цель практического общественного воспитания есть пробуждение симпатии к людям, приобретение навыка жить с людьми, работать совместно, входить в их горести и радости» [6, С. 222].

Вопрос о том, какими качествами личности и компетенциями должен обладать современный педагог, чтобы сохранить открытыми «три окна сквозь которые льется в душу ...ребенка моральный опыт» [5, С. 160], приобретает решающее значение для воспитания гражданской идентичности и патриотизма субъектов образования.

Нравственные черты, раскрытые учеными, как компоненты нравственного облика учителя, как ориентиры, на которые мы должны равняться, организуя воспитательный процесс, не потеряли актуальности для современного педагога. Под нравственным идеалом педагогамы понимаем высший совершенный образец, формирующий его личность, воплощающийся в образе учителя-профессионала, несущего в себе определенное понимание цели и смысла жизни, субъективных оценок социальных, про-

фессиональных и личностных проявлений, воссоздающих отношение педагога к Родине, государству, обществу.

При разработке программы исследования данные тезисы содержат основания для конструирования инструментальных понятий, среди которых мы выделяем понятие «*социально-гражданская диспозиция педагога*». В основу данного понятия положены концепции личностной диспозиции (Г. Олпорт, Ф. Знанецкий, У. Томас, В.А. Ядов и др.). Применительно к предмету исследования содержание понятия «*социально-гражданская диспозиция педагога*» отражает актуальные установки и субъективные оценки педагогов социальных, профессиональных и личностных проявлений, фиксирующих их отношение к Родине, государству, обществу. При этом идентифицирующим механизмом выступает феномен патриотизма, представляющий общественно одобряемую ценность, которая способна раскрыть определенные ориентации в профессиональной деятельности, в первую очередь, — служение Отечеству [7].

Интерпретация и операционализация основного понятия дает возможность систематизировать показатели готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся, определения доступных наблюдению характеристик (индикаторов).

Основываясь на теоретических аспектах исследований, осуществленных учеными в области профессиональной готовности педагога (В.А. Сластенин, М.Я. Виленский, Л.Н. Гавриленко,

А.И. Мищенко др.), в качестве показателей, воссоздающих структуру готовности педагога к воспитанию патриотизма, определяются: когнитивный, мотивационно-деятельностный, аксиологический, а также рефлексивный [2]. Показатели социально-гражданской диспозиции педагога анализируются в нашем случае в соответствии с этой же структурой.

Систематизация показателей, связанных с характеристиками предмета исследования, определяет содержание инструментария сбора информации в стратегии кейс-стади. В качестве «случая» выступает группа педагогов образовательных организаций Ставропольского края, слушателей программ переподготовки и курсов повышения квалификации (опрошено 150 педагогов), для которых характерна включенность в работу по решению задач воспитания подрастающего поколения в соответствии с требованиями ФГОС общего образования. Степень «включенности» обусловлена ситуацией («случаем»), при которой педагоги совершенствуют свои профессиональные компетенции по программам дополнительного профессионального образования «Воспитательная работа», «Деятельность советника директора по воспитательной работе». В качестве контекста аналитической обработки результатов опроса выступает тезис о том, что итоги воспитательной работы обучающихся имеют непосредственную связь с *социально-гражданской диспозицией педагога*, проявляющейся в системе субъект-субъектных отношений его участников.

Раскрывая качества педагога по указанным показателям, получаем условный «портрет» педагога, отражающий черты гражданско-патриотического характера как многомерного образования, их реального и потенциального проявления:

- по *когнитивному показателю* — владение необходимым теоретическим, методическим материалом воспитания гражданина; знаниями в области нормативных основ и прав субъектов образовательных отношений; нормативно-правовых документов, раскрывающих государственные основы патриотического воспитания, историю развития патриотического воспитания, современные концепции и подходы к организации патриотического воспитания;
- по *аксиологическому показателю* — обладание ценностно-мировоззренческой культурой; личная потребность и практическая способность вносить творческий вклад в деятельность по изучению, сохранению и популяризации духовных традиций и культуры исторической памяти; положительное отношение к гражданско-патриотическим ценностям;
- по *мотивационно-деятельностному показателю* — убежденность в миссии педагогической профессии, степень уверенности в необходимости отстаивания национальных интересов России, стремление к деятельности гражданско-патриотического профиля; положительное

отношение к участию в воспитании гражданской идентичности и патриотизма;

— *рефлексивный показатель* отражает способность педагога анализировать собственную деятельность гражданско-патриотического характера и фиксировать наиболее значимые ее результаты; выражать, анализировать и корректировать свое социальное самочувствие.

Результаты опроса по анкете, вопросы которой выступают индикаторами определенных показателей готовности педагога к воспитанию гражданской идентичности и патриотизма обучающихся, представляют некоторые характеристики, свойственные педагогам как субъектам воспитательной деятельности в данном направлении.

78% участников опроса считают свою профессию значимой в системе социальных отношений, демонстрируют связь с жизнью общества. На вопрос «Как бы Вы лично оценили свою общественную позицию?» 50% участников опроса ответили: «Слежу за происходящими событиями и по возможности участвую в том, что мне интересно»; 25% — «Я активный участник всех общественных процессов, протекающих в моей образовательной организации, в регионе и стране»; 22% — «Стараюсь всегда быть в курсе происходящего, но практически никогда не принимаю участия». И лишь 3% — «Иногда участвую в общественной жизни, но мне лично это неинтересно», «Общественными делами не интересуюсь и участия в них не принимаю». 91,0% и 7% соот-

ветственно «всегда» и «почти всегда» участвуют в голосовании на выборах.

Как видим, позиция большинства опрошенных достаточно устойчиво проявляется в обращенности к общественной жизни. Это также выражается в их интересе событийно-исторического характера. На вопрос о степени интереса к истории и событиям в России по 5-бальной шкале, 88,1% отметили «5» и «4» (57,0% и 32,1%) соответственно.

Показателен ответ на вопрос «Вы хотели бы уехать из России?», отражающий приверженность Родине: «Не хочу уезжать» — 60%; «Хотел(а) бы иметь возможность выехать за рубеж для обмена опытом» — 25%; «Уехал(а) бы ненадолго (поучиться или поработать)» — 12%; «Не думал об этом» — 18%.

Одним из факторов, обуславливающих обозначенные позиции, можно считать чувство патриотизма, свойственное участникам опроса, о чем свидетельствуют ответы на вопрос «Считаете ли Вы себя патриотом России?»: 95,3% ответили на него положительно («Да, несомненно — 77,3%» и «Скорее да, чем нет» — 18,0%).

Иерархия использования форм работы по воспитанию патриотизма представлена в ответах респондентов следующим образом:

1. Приобщение к историческим традициям на уроках: обращение к историческим событиям, связь истории и современности — 31,3%.

2. Организация и поддержка добровольчества через сотрудничество с общественными организациями — 27,2%.

3. Использование учебного предмета как средства воспитания гражданственности и патриотизма — 19,5%.

4. Организация проектов гражданско-патриотической направленности — 17,4%.

5. Развитие межпоколенных связей — 4,6%.

Как видим, воспитательная работа чаще всего не выходит за рамки предметной деятельности и добровольчества. Отметим, что практически исключены межпоколенные связи из поля зрения педагогов, тогда как их основная функция заключается в сохранении и укреплении не только родовой целостности семьи. Значимость межпоколенных связей для самобытного российского общества состоит в нерасторжимости поколений как основе нравственного прогресса и нравственной солидарности, раздвигающей границы реальности для создания новых социокультурных форм жизни (В.С. Соловьев). Это явление философ считал «закономерным, слишком основным и потому встречающимся во все возрасты человечества» [10, С. 293].

Проявление адекватности гражданских качеств воспитателя ценностным смыслами пониманию феномена гражданственности отражает состояние профессиональных компетенций педагога в сфере воспитания гражданской идентичности и патриотизма обучающихся. Опрос позволил выявить как плюсы, так и минусы. Например, выделяя характеристики современного российского общества в рамках ответа на вопрос «Какие характеристики даны современному

российскому государству в Конституции РФ?», никто не отметил вариант «социальное государство», тогда как именно это содержится в данном документе. Здесь «победил» вариант «затрудняюсь ответить» — 75%; по 25% отвечающих выразили убежденность в том, что государство — гуманистическое и демократическое, соответственно.

Менее половины респондентов (46,4%) дали правильный ответ на вопрос: «В каком возрасте наступает правоспособность? — «с рождения». При этом 72,8% считают совершенно необходимым отстаивать права учеников; 14,9% сказали, что признают права других людей, но не очень представляют, как их можно отстаивать.

Очевидно, что по когнитивному показателю, к которому относятся также знания педагогов в области нормативных основ и прав субъектов образовательных отношений, не демонстрируется полное соответствие готовности к воспитанию патриотизма и гражданственности обучающихся, что подтвердили сами респонденты. Оценивая достаточность своих знаний для самостоятельного решения проблем правового характера, лишь 29,6% респондентов заявили: «Я вполне подготовлен(а) для реализации моих гражданских прав и свобод», что в свою очередь в том числе указывает на необходимость актуализации компетенций, отвечающих за состояние способностей к аналитической работе и рефлексии.

Отвечая на вопрос «Существует ли у Ваших коллег по работе потребность в наращивании компетенций для реа-

лизации задач воспитания гражданской идентичности и патриотизма обучающихся?», участники опроса открыто оценили проблемные зоны своего участия в воспитании учащихся,

Высокий и средний уровни потребности (90%–80% опрошенных) в наращивании компетенций касается навыков в сфере защиты прав ребенка, методов конструирования проектов патриотической направленности и развития исторической памяти, способностей находить и обосновывать ценностный аспект патриотизма, осуществлять поиск информации гражданско-патриотической направленности, а также широкого круга знаний: законодательства в сфере образования, воспитания; истории развития патриотического воспитания; современных концепций и подходов патриотического воспитания; фактов отечественной науки в связи с предметной областью дисциплины.

Исследование готовности педагога к воспитанию патриотизма и гражданской ответственности обучающихся подтверждает целесообразность использования стратегии кейса-стади. В качестве кейса выступает педагогическое сообщество с характерной *социально-гражданской диспозицией педагогов*, которая отражает фиксированные установки и субъективные оценки, воссоздающие отношение педагога к Родине, государству, жизни общества.

В ходе исследования по большинству оценок выявлены приверженность педагогов профессии, позитивное отношение к организации гражданско-патриотиче-

ской работы в образовательной организации, а также проблемы и потребности по развитию необходимых компетенций в сфере формирования гражданской идентичности и патриотизма воспитанников.

В данной связи необходимо подчеркнуть роль системы дополнительного профессионального образования как института, призванного мобильно и на высоком квалифицированном уровне сопровождать педагога в наращивании компетенций, необходимых для:

- социального воспроизводства новых поколений, их ценностных ориентаций, культуры мышления и гражданской позиции;
- осуществления ценностно-смысловой рефлексии собственной гражданской идентичности.

Заключение. Результаты исследования указывают на необходимость модификации педагогических компетенций, отражающих и воспроизводящих профессиональное самосознание педагога как субъекта формирования основ гражданской идентичности обучающихся. В этой связи данный процесс становится ключевым, и на повестке дня в системе дополнительного профессионального образования педагогов актуализируется вопрос «перезагрузки» образовательных программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации в формате перехода от «педагога обучающего» к «педагогу развивающемуся и развивающему» [3], как приоритетного условия осуществления задач воспитания гражданской идентичности и патриотизма обучающихся.

Результаты, полученные в ходе опроса, позволяют конкретизировать содержание программ повышения квалификации в кластере «восполняющих программ» по направлению формирования психолого-педагогических компетенций в соответствии с Методическими рекомендациями по профессиональному развитию педагогических работников на основе единых подходов к дополнительным профессиональным программам повышения квалификации («Ядро дополнительного

профессионального педагогического образования») [12].

Практическим результатом развития у педагога таких компетенций должны стать изменения качественных характеристик процесса гражданской самоидентификации личности педагога, его профессиональной субкультуры (культурного кода), которая является значимым фактором воспитания гражданской идентичности и патриотизма обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волков А.А., Коблева А.Л., Маслова Т.Ф. Андрагогический подход в системе дополнительного профессионального образования: практика и опыт развития: монография. Ставрополь: СЕКВОЯ, 2016. 184 с.
2. Гавриленко Л.Н. Проблема готовности учителя к патриотическому воспитанию учащихся // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т 7. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN219.pdf> (дата обращения: 22.07.2024).
3. Дзегутанова Н.И., Коблева А.Л. Характеристика личностно-профессиональной готовности педагога к формированию основ гражданской идентичности обучающихся // Вестник педагогических наук. 2023. № 6. С. 61–65.
4. Добролюбов Н.А. Органическое развитие человека в связи с его умственной и нравственной деятельностью // Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1986. С. 76–92.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. М.: ИЦ «Академия», 1995. 343 с.
6. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М.: Педагогика, 1982. 357 с.
7. О современном российском патриотизме. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews> (Дата обращения 07.04.2024).
8. Патриотизм: мониторинг. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring> (Дата обращения 27.07.2024).
9. Программа тренинга «Гражданская идентичность личности» для учителей и руководителей образовательных учреждений (начальная ступень образования). URL: <https://pandia.org/text/78/305/85910.php> (Дата обращения 07.04.2024).
10. Соловьёв В.С. Оправдание добра / Соч.: В 2 т. М., 1988. Т. 1. 294. URL: https://iphras.ru/elib/Soloviev_Opr_dobra.html (Дата обращения 07.07.2024).
11. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Киев: Рад.школа, 1980. Т. 5. 1026 с.

12. Методические рекомендации по профессиональному развитию педагогических работников на основе единых подходов к дополнительным профессиональным программам повышения квалификации («Ядро дополнительного профессионального педагогического образования»). URL: <https://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2023/11/x8bv521hq1owj1xti7gxd9vevmsg15h.pdf> (Дата обращения 07.04.2024).

REFERENCES

1. Volkov A.A., Kobleva A.L., Maslova T.F. *Andragogicheskii podkhod v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya: praktika i opyt razvitiya: monografiya. (Andragogical approach in the system of additional professional education: practice and development experience)* Stavropol': SEKVOYa, 2016. 184 s.
2. Gavrilenko L.N. *Problema gotovnosti uchitelya k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchikhsya (The problem of teacher's readiness for patriotic education of students)* // Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya. 2019. T 7. № 2. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/88PDMN219.pdf> (data obrashcheniya: 22.07.2024).
3. Dzhegutanova N.I., Kobleva A.L. *Kharakteristika lichnostno-professional'noi gotovnosti pedagoga k formirovaniyu osnov grazhdanskoi identichnosti obuchayushchikhsya (Characteristics of the teacher's personal and professional readiness to form the foundations of students' civic identity)* // Vestnik pedagogicheskikh nauk. 2023. № 6. S. 61–65.
4. Dobrolyubov N.A. *Organicheskoe razvitie cheloveka v svyazi s ego umstvennoi i nravstvennoi deyatel'nost'yu (The organic development of man in connection with his mental and moral activity)* // Izbrannye pedagogicheskie sochineniya. M.: Pedagogika, 1986. S. 76–92.
5. Zen'kovskii V.V. *Psikhologiya detstva (Psychology of childhood)*. M.: ITs «Akademiya», 1995. 343 s.
6. Kapterev P.F. *Izbrannye pedagogicheskie sochineniya (Selected pedagogical works)*. M.: Pedagogika, 1982. 357 s.
7. *O sovremennom rossiiskom patriotizme (About modern Russian patriotism)*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews> (Data obrashcheniya 07.04.2024).
8. *Patriotizm: monitoring (Patriotism: monitoring)*. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/patriotizm-monitoring> (Data obrashcheniya 27.07.2024).
9. *Programma treninga «Grazhdanskaya identichnost' lichnosti» dlya uchitelei i rukovoditelei obrazovatel'nykh uchrezhdenii (nachal'naya stupen' obrazovaniya) (The training program “Civil identity of the individual” for teachers and heads of educational institutions (primary level of education))*. URL: <https://pandia.org/text/78/305/85910.php> (Data obrashcheniya 07.04.2024).
10. Solov'ev V.S. *Opravdanie dobra (Justification of goodness)* / Soch.: V 2 t. M., 1988. T. 1. 294. URL: https://iphras.ru/elib/Soloviev_Opr_dobra.html

11. Sukhomlinskii V. A. Izbr. proizv. (*Selected works*): V 5 t. Kiev: Rad.shkola, 1980. T. 5. 1026 s.

12. Metodicheskie rekomendatsii po professional'nomu razvitiyu pedagogicheskikh rabotnikov na osnove edinykh podkhodov k dopolnitel'nym professional'nym programmam povysheniya kvalifikatsii («Yadro dopolnitel'nogo professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya») (*Methodological recommendations for the professional development of teaching staff based on unified approaches to additional professional training programs* (“Core of additional professional pedagogical education”). URL: <https://wuz.informio.ru/files/directory/documents/2023/11/x8bvn521hq1owj1xti7gxd9vevmsgl5h.pdf> (Data obrashcheniya 07.04.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Маслова Татьяна Федеровна — доктор социологических наук, доцент, профессор кафедры дополнительного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Джегутанова Наталья Ивановна — кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой дополнительного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 376.112.4

М.М. ПАНАСЕНКОВА

ТИПИЧНЫЕ ТРУДНОСТИ УЧИТЕЛЯ В РАБОТЕ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ОГРАНИЧЕННЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЗДОРОВЬЯ

АННОТАЦИЯ.

В настоящее время актуальной является проблема организации работы с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в условиях инклюзивного образования. Многие учителя испытывают определенные проблемы в организации работы с такими детьми. В статье рассмотрены основные трудности учителя, с которыми он сталкивается, осуществляя образовательную деятельность с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья. Целью исследования выступило определение трудностей, характерных для учителей, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Автором статьи представлены результаты проведенного исследования типичных трудностей учителей при работе с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

учитель, обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья, трудности, инклюзивное образование, особые образовательные потребности, образовательное пространство, социальная адаптация, родители, компетентность, готовность, индивидуальный подход, коррекционно-развивающая работа.

M.M. PANASENKOVA

TYPICAL DIFFICULTIES OF A TEACHER AT WORK WITH STUDENTS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

ABSTRACT.

Currently, the problem of organizing work with students with limited health opportunities in an inclusive education environment is urgent. Many teachers have certain problems in organizing work with such children. The article examines the main difficulties a teacher faces when carrying out educational activities with students with limited health opportunities. The aim of the study was to identify difficulties typical for teachers working with children with disabilities. The author of the article presents the results of a study of typical difficulties of teachers when working with students with disabilities.

KEYWORDS:

teachers, students with disabilities, difficulties, inclusive education, special educational needs, educational space, social adaptation, parents, competence, readiness, individual approach, correctional and developmental work.

Введение. Целью современного образования является обеспечение равных возможностей для всех детей, независимо от их физического, психического или социального состояния. В этих условиях наблюдается активное развитие инклюзивного образования. Это содействует процессам развития всех детей вместе, т.е. обеспечивает им возможность социальной интеграции. В то же время, существует ряд проблем, связанных с развитием инклюзивного образования. Среди них — создание необходимых условий для обучения детей с ограниченными возможностями здоровья, подготовка педагогов для работы с такими детьми.

Получение образования детьми с ограниченными возможностями здоровья в Российской Федерации регламентируется Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Частью 16 статьи 2 данного федерального закона впервые в российской законодательной практике закреплено соответствующее понятие: «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья — физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий» [6]. Кроме того, в данном федеральном законе закрепле-

но еще одно принципиально важное понятие — инклюзивное образование.

Под инклюзией понимают процесс реального включения людей с инвалидностью в активную жизнь. Инклюзия предполагает разработку и применение конкретных решений, позволяющих каждому человеку равноправно принимать участие в общественной жизни.

Раскрывая понятие инклюзивного образования, можно отметить, что это процесс включения детей в общую образовательную систему, независимо от их умственных, физических, психических, психологических или иных особенностей [4]. Соответственно инклюзивное образование должно быть адаптировано к особым потребностям детей, что среди прочего предполагает наличие квалифицированных специалистов, которые проводят различные мероприятия по воспитанию и развитию таких детей. Это зачастую порождает в образовательных организациях достаточно острое противоречие: с одной стороны, необходимо обеспечить наличие дополнительного персонала, с другой — это не отвечает интересам работодателей [2].

В последнее время количество детей с ограниченными возможностями здоровья, к сожалению, увеличивается. Это требует наличия специального опыта и специальной подготовки педагогов для работы с такими детьми. Однако иссле-

дования показывают, что большое количество педагогов общеобразовательных организаций не обладают достаточным опытом работы с детьми с ОВЗ, не знают специфики их развития, воспитания и обучения [1]. Отсюда проблема должной компетентности учителей в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья является одной из наиболее важных в современном образовании.

Понятие компетентности сегодня рассматривается неоднозначно, несмотря на многочисленные исследования, посвященные феномену, которое данное понятие определяет. В частности, обращение к словарю С.И. Ожегова позволило найти следующую формулировку понятия «компетентный»: знающий, осведомленный в какой-либо сфере [3]. Как считает Н.Д. Хмель, профессиональная компетентность включает в себя совокупность теоретической и практической готовности педагога к решению определенных задач [5]. При этом отдельными учеными используется такое значение профессиональной компетентности: объединение знаний, навыков педагога в единое целое, включая его личностные и профессиональные качества.

Как подчеркивают многие ученые (Е.Э. Артемова, О.С. Глухоедова, А.П. Зарин, Н.Н. Малофеев и др.), в российской системе образования существует актуальная проблема подготовки высококвалифицированных специалистов, способных разрабатывать не только методы и методики психолого-педагогической диагностики развития, обучающихся с ОВЗ, но и осуществлять коррекцион-

ную работу с дифференцированным подходом.

В Ставропольском краевом институте развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования (далее — Институт) на протяжении многих лет особое место отводится работе с педагогами, включенными в образовательную деятельность с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья. Многолетний опыт в данном направлении свидетельствует о том, что у педагогов при организации и реализации образовательной деятельности с такими детьми возникает ряд трудностей. Речь идет как о трудностях, связанных с профессиональными знаниями и умениями, так и о трудностях, в основе которых личностные характеристики (личностные особенности), проявляемые в деятельности учителя.

В целях изучения трудностей у педагогов и оказания им помощи в их преодолении было организовано специальное исследование. Был разработан опросник, состоящий из 10 вопросов, позволяющий определить проблемные зоны в деятельности учителя с детьми с ОВЗ. К опросу были привлечены учителя из разных общеобразовательных школ региона в количестве 150 человек.

В рамках одного исследования, безусловно, нет возможности изучить все трудности заявленного направления работы. Тем не менее, нам удалось раскрыть типичные трудности учителей.

Результаты исследования. Анализ полученных данных показал следующие результаты. Была подтверждена

гипотеза, что все 100% респондентов испытывают определенные трудности в организации работы с воспитанниками, имеющими ограниченные возможности здоровья. Среди них особо можно выделить такую трудность, как организация общения с родителями и детьми с ОВЗ.

90% педагогов испытывают трудности в установлении контакта с родителями, имеющими детей с ОВЗ. Многие педагоги отметили, что не могут правильно организовать работу с родителями. Зачастую родители не понимают и не принимают дефект своего ребенка. Это осложняет проведение коррекционной работы с ним.

У 40% респондентов имеются психологические барьеры при организации образовательной деятельности с детьми с ОВЗ. У отдельных педагогов наблюдается разной степени выраженности неготовность работать с такими обучающимися. Учителями было отмечено, что одной из главных проблем в организации работы с обозначенной категорией детей является отсутствие ставок таких специалистов, как учитель-логопед, педагог-психолог и учитель-дефектолог. Это влечет за собой то, что коррекционную работу приходится проводиться одному учителю. Однако не все учителя обладают профессиональной компетенцией в области коррекционной педагогики и психологии.

60% респондентов отмечают большой объём затраченного времени при подготовке к занятиям, участниками которых являются дети с ОВЗ. Многие учителя указывают на проблемы методического

обеспечения при проведении коррекционной работы. При этом учителя указали на дефицит времени для работы с нормотипичными детьми, поскольку большая часть времени уходит на работу с детьми с ОВЗ.

Как выяснилось в ходе опроса, 30% респондентов не сталкивались с детьми с ОВЗ в своей работе. И, как следствие, они отмечают отсутствие необходимости проходить обучение по основам коррекционной педагогики. Поэтому специального обучения по организации инклюзивного образования они не проходили. Это приводит к следующему: 65% респондентов испытывают трудности в разработке адаптированной программы и проведении коррекционной работы. У отдельных педагогов вообще отсутствуют представления об адаптированной образовательной программе.

Исходя из вышеизложенного, можно представить следующие типичные трудности педагогов, работающих с детьми с ОВЗ: работа с родителями; оказание коррекционной помощи; разработка адаптированной образовательной программы; психологические барьеры при общении с воспитанниками.

С учетом типичных трудностей в Институте были разработаны дополнительные профессиональные программы повышения квалификации («Содержание и технологии работы учителя с обучающимися, имеющими ОВЗ», «Образовательная деятельность с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью на уровне основного общего образования»). Данные программы в настоящее время активно

реализуются в институте. В содержание программ включены вопросы организации урока, разработки адаптированных образовательных программ для обучающихся с ОВЗ, особенности работы с родителями и др.

Заключение. Важность совершенствования профессиональной компетентности учителей не вызывает сомнений. Это касается, в частности, такого вызова, с которым столкнулись сегодня многие педагоги, как организация инклюзивного образования. Возникает необходимость учета многих моментов в организации и содержании подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования. Подготовка должна осуществляться как в условиях самой школы (семинары/вебинары, самообразование и др.), так и за ее пределами (обучение в рамках курсов повышения квалификации, участие в стажировках и др.).

В целом обзор трудностей, с которыми сегодня сталкиваются школьные учителя,

работающие с детьми с ОВЗ, показал необходимость:

- совершенствования профессиональной компетентности педагога, в том числе через повышение квалификации по различным вопросам обучения детей с ограниченными возможностями здоровья;
- решения кадровых вопросов для организации обучения воспитанников с ОВЗ;
- технической перестройки и оснащения помещения школ для организации обучения детей с ОВЗ;
- проведения адресной работы с родителями, у которых есть дети с ОВЗ.

Планирование работы с педагогами по совершенствованию их профессиональной компетентности в вопросах обучения и воспитания детей с ОВЗ, целесообразно вести с учетом как общих для большинства педагогов, так и их персональных трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банч Г. 10 ключевых пунктов успешной инклюзии / пер. с англ. А.В. Рязановой // Аутизм и нарушения развития. 2010. № 3. С. 50–56.
2. Малофеев Н.Н. Основные направления развития специального образования в России // Дефектология. 2016. № 1. С. 182–183.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Азбуковник, 1999. 897 с.
4. Телеватая Е.Р. Педагогическая этика в работе с детьми с интеллектуальными нарушениями // Этика меняющегося мира: теория, практика, технологии: материалы Всеросс. науч.-практ. конф. Красноярск, 26 октября 2017 г. Красноярск: Изд-во Красноярского гос. пед. ун-та. 2017. С. 7–8.
5. Хмель Н.Д. Теория и технология реализации целостного педагогического процесса. М.: 2001. 111 с.

6. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 года № 273 «Об образовании в Российской Федерации».

REFERENCES

1. Banch G. 10 klyuchevykh punktov uspeshnoj inklyuzii (*10 key points of successful inclusion*) / per. s angl. A.V. Ryazanovoj // *Autizm i narusheniya razvitiya*. 2010. № 3. S. 50–56.

2. Malofeev N.N. Osnovnye napravleniya razvitiya special'nogo obrazovaniya v Rossii (*The main directions of development of special education in Russia*) // *Defektologiya*. 2016. № 1. S. 182–183.

3. Ozhegov S.I., SHvedova N.YU. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka (*Explanatory dictionary of the Russian language*). M.: Azbukovnik, 1999. 897 s.

4. Televataya E.R. Pedagogicheskaya etika v rabote s det'mi s intellektual'nymi narusheniyami (*Pedagogical ethics in working with children with intellectual disabilities*) // *Etika menyayushchegosya mira: teoriya, praktika, tekhnologii: materialy Vseross. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 26 oktyabrya 2017 g. Krasnoyarsk: Izd-vo Krasnoyarskogo gos. ped. un-ta*. 2017. S. 7–8.

5. Hmel' N.D. Teoriya i tekhnologiya realizacii celostnogo pedagogicheskogo processa (*Theory and technology of the implementation of an integral pedagogical process*). M.: 2001. 111 s.

6. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii ot 29.12.2012 goda № 273 «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» («*On Education in the Russian Federation*»).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Панасенкова Марина Михайловна — кандидат педагогических наук, доцент, проректор по научно-инновационной работе государственного бюджетного учреждения дополнительного профессионального образования «Ставропольский краевой институт развития образования, повышения квалификации и переподготовки работников образования».

УДК 378.1

С.А. ТЮРЕНКОВА

СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

АННОТАЦИЯ.

Деятельностно-практический этап подготовки студентов педагогических вузов к патриотическому воспитанию в будущей профессиональной деятельности предусматривает как реализацию патриотического воспитания в социально-культурной среде вуза, так и освоение студентами технологий его осуществления в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы. Целью исследования выступили разработка программы практической подготовки будущих учителей к реализации гражданско-патриотического воспитания в профессиональной деятельности. В исследовании осуществлен анализ содержания учебных дисциплин и практик, входящих в ядро педагогического высшего образования, разработаны продуктивные задания, направленные на практическую подготовку студентов к реализации гражданско-патриотического воспитания в области опыта организации различных видов воспитательной деятельности патриотической направленности (познавательная, игровая, проблемно-ценностное общение, спортивно-оздоровительная, туристско-краеведческая, досугово-развлекательная).

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

виды воспитательной деятельности, патриотическое воспитание, подготовка будущих педагогов, практическая подготовка, продуктивные задания.

S.A. TYURENKOVA

THE CONTENT OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS FOR THE IMPLEMENTATION OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

ABSTRACT.

The activity-practical stage of preparing students of pedagogical universities for patriotic education in their future professional activities provides for both the implementation of patriotic education in

the socio-cultural environment of the university, and the development by students of technologies for its implementation within the framework of mastering the basic professional educational program. The purpose of the study was to develop a program of practical training of future teachers for the implementation of civic and patriotic education in professional activities. The study analyzes the content of academic disciplines and practices that are part of the core of pedagogical higher education, and develops productive tasks aimed at practical preparation of students for the implementation of civil and patriotic education in the field of experience in organizing various types of educational activities of a patriotic orientation (cognitive, gaming, problem-value communication, sports and recreation, tourism and local lore).

KEYWORDS:

types of educational activities, patriotic education, training of future teachers, practical training, productive tasks.

Введение. В качестве одного из педагогических условий, направленных на повышение эффективности процесса подготовки будущего учителя к патриотическому воспитанию школьников, исследователи выделяют организацию практической подготовки студентов, которая реализуется преимущественно в процессе учебной и производственной практик, и в технологии подготовки будущего учителя к патриотическому воспитанию школьников относится к деятельностно-практическому этапу [4]. Формирование готовности к реализации гражданско-патриотического воспитания предполагает как воспитание патриотов в социально-культурной среде вуза, так и вооружение студентов технологиями его осуществления в будущей профессиональной деятельности. Такая точка зрения обосновывается Н.В. Ипполитовой, которая трактует патриотическое воспитание в педагогическом вузе как систему, состоящую из собственно патриотического воспитания студентов и подготовки будущих педагогов к патриотическому

воспитанию учащихся [1]. В.В. Сергеева отмечает, что в процессе обучения в педагогическом вузе у студента сначала происходит опредмечивание патриотических ценностей, то есть знания переводятся в патриотические убеждения будущего педагога, а затем создаются условия для распредмечивания, означающего освоение и передачу ценностей учащимся, то есть появляется возможность для формирования способности передачи патриотического опыта [2].

Прикладной характер педагогической профессии актуализирует проблемы, связанные с обсуждением различных аспектов содержания и организации практической подготовки будущих учителей, что обусловило разработку нами программы освоения студентами практик гражданско-патриотического воспитания.

Результаты исследования. ФГОС ВО по направлениям педагогического образования предусматривает реализацию практической подготовки студентов как в ходе освоения учебных дисциплин,

так и в процессе прохождения учебной и производственной практик. Содержательно-методический базис подготовки будущих учителей в области воспитания согласно реализуемому в настоящее время ядру высшего педагогического образования закладывается преимущественно в ходе освоения модуля воспитательной деятельности, включающего ряд дисциплин и практик. Анализ их примерного содержания показывает, что технологии патриотического воспитания рассматриваются не отдельным блоком, а включены в общую характеристику воспитательной деятельности. В связи с этим особое значение приобретает конкретизация теоретического материала на основе широкого включения примеров практик гражданско-патриотического воспитания, отработка со студентами практических заданий, связанных с реализацией в будущей профессиональной деятельности задач формирования у учащихся патриотических ценностей. Также отметим, что помимо названного модуля образовательная программа высшего педагогического образования предусматривает еще достаточно большое количество учебных дисциплин, учебных и производственных практик, потенциал которых можно использовать для освоения технологий гражданско-патриотического воспитания в школе.

При проектировании содержания практической подготовки студентов к реализации гражданско-патриотического

воспитания необходимо ориентироваться на ценностное содержание патриотического воспитания, основанное на базовых национальных ценностях, подробно представленное в методических рекомендациях «Основы патриотического воспитания граждан Российской Федерации». В данных методических рекомендациях выделены направления, которые позволяют формировать и проявлять патриотическую культуру: педагогика, культура, медиа, служение Отечеству, спорт, наука, семья, история, экология, добровольчество. Каждая сфера по-своему преломляет патриотизм и содержит инструменты для развития личности гражданина и патриота на любом жизненном этапе [3].

Также практическая подготовка будущих учителей должна охватывать разнообразные виды воспитательной деятельности, в рамках которых осуществляется реализация цели и задач патриотического воспитания. Это следующие виды деятельности: познавательная, игровая, проблемно-ценностное общение, спортивно-оздоровительная, туристско-краеведческая, досугово-развлекательная, социальное творчество.

С учетом вышесказанного представим программу освоения практик гражданско-патриотического воспитания посредством выполнения студентами продуктивных заданий в процессе изучения учебных дисциплин и различных видов практик (таблица 1).

ТАБЛИЦА 1.

ПРОГРАММА ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
К РЕАЛИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Наименование дисциплины / практики	Задания, направленные на практическую подготовку студентов к реализации гражданско-патриотического воспитания	Приобретаемый опыт деятельности
1 курс		
История России	<p><i>Задание:</i> разработка творческих интерактивных заданий по темам дисциплины.</p> <p><i>Цель:</i> знакомство с историей и культурой России, историей жизни выдающихся людей.</p> <p><i>Примечание:</i> на практических занятиях могут быть организованы информационные интерактивные познавательные эфиры «История из истории», на которых сначала студенты обсуждают содержание темы, а затем выполняют интерактивные задания.</p>	опыт организации познавательного вида воспитательной деятельности патриотической направленности
Речевые практики	<p><i>Задание:</i> создание аудиокниги для школьников.</p> <p><i>Цель:</i> знакомство с историей и культурой страны, расширение художественного кругозора.</p> <p><i>Примечание:</i> задание выполняется подгруппами студентов.</p>	опыт организации познавательного и досугово-развлекательного видов воспитательной деятельности патриотической направленности
Технологии цифрового образования	<p><i>Задание:</i> создание видео и мультимедийного контента по мотивам книг, исторических событий для школьников.</p> <p><i>Цель:</i> знакомство с историей и культурой страны, расширение художественного кругозора.</p> <p><i>Примечание:</i> задание выполняется подгруппами студентов.</p>	опыт организации познавательного и досугово-развлекательного видов воспитательной деятельности патриотической направленности
Методы исследовательской и проектной деятельности	<p><i>Задание:</i> изучение особенностей организации поисково-исследовательской деятельности учащихся в формате архивного поиска; составление рекомендаций для учащихся по осуществлению архивного поиска.</p> <p><i>Цель:</i> развитие интеллектуальной сферы личности, формирование проектно-исследовательских навыков и умений.</p>	опыт организации туристско-краеведческого вида воспитательной деятельности патриотической направленности

	<i>Примеры поисково-исследовательской деятельности:</i> изучение биографии ветеранов, установление судеб воинов и героев войны, розыск пропавших без вести родственников школьников и педагогов.	
2 курс		
Учебная практика «Психологические основы профессиональной деятельности»	<p><i>Задание:</i> определение уровня сформированности личностных качеств гражданина-патриота у учащихся.</p> <p><i>Цель:</i> диагностика учащихся с целью определения направлений воспитательной работы с классом, внесения необходимых корректив в план воспитательной деятельности.</p> <p><i>Примечание:</i> в зависимости от возрастной группы учащихся диагностика осуществляется на основе анкеты для старшеклассников «Отечество моё – Россия» Д.В. Григорьевой или методики «Я — патриот» для учащихся начальной школы.</p>	<p>опыт педагогической диагностики в области патриотического воспитания</p> <p>опыт планирования воспитательной деятельности</p>
Производственная практика «Классное руководство»	<p><i>Задание:</i> анализ деятельности классного руководителя, знакомство с планом воспитательной работы.</p> <p><i>Цель:</i> оценка места гражданско-патриотического воспитания в плане воспитательной работы классного руководителя.</p>	опыт планирования воспитательной деятельности, связи гражданско-патриотического воспитания с другими направлениями
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение классного часа в рамках концепции гражданско-патриотического развития.</p> <p><i>Цель:</i> развитие патриотических чувств у учащихся.</p> <p><i>Примерные темы:</i> «Мы — патриоты России», «Россия — Родина моя», «Никто не забыт! Ничто не забыто!», «Быть гражданином».</p>	опыт развития патриотических чувств на основе различного содержания
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение воспитательного мероприятия «Без срока давности» (в рамках Дня единых действий).</p> <p><i>Цель:</i> формирование патриотических чувств и гражданской идентичности.</p> <p><i>Примечание:</i> студент выбирает и обосновывает форму воспитательного мероприятия (например, литературно-музыкальная композиция, военно-патриотическая игра, театрализованная постановка и др.).</p>	опыт организации различных форм воспитательной деятельности

3 курс		
<p>Производственная практика (педагогическая) «Психолого-педагогические технологии в обучении и развивающей деятельности»</p>	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение внеурочного занятия патриотической направленности с применением технологии развивающей деятельности.</p> <p><i>Цель:</i> развитие патриотических чувств в условиях эмоциональной, активно творческой среды.</p> <p><i>Рекомендуемые технологии развивающей деятельности:</i> игровые технологии, технологии коллективной мыследеятельности, ортобиотика (технология, направленная на позитивную досуговую деятельность) и др.</p> <p><i>Примеры внеурочных занятий с применением технологий развивающей деятельности:</i> историческая реконструкция («Ожившая деревня», «Русская застава»); обучающие игры («Шедевры родной культуры», «Герои Отечества»); творческая мастерская («Русские ремесла»).</p>	<p>опыт применения технологий развивающей деятельности при реализации гражданско-патриотического воспитания</p>
<p>Учебная практика «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ»</p>	<p><i>Задание:</i> разработка образовательного маршрута для обучающихся с ОВЗ и их родителей.</p> <p><i>Цель:</i> формирование качеств патриота и гражданина в процессе познавательной деятельности.</p> <p><i>Примерные темы:</i> «Мой город: неизвестное об известном», «Горожане», «Город как исторический памятник».</p>	<p>опыт организации воспитательной деятельности патриотической направленности с обучающимися с ОВЗ</p>
<p>Учебная практика «Педагогическая диагностика метапредметных образовательных результатов»</p>	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение внеурочного занятия в формате спорклуба, направленного на развитие метапредметных образовательных результатов (коммуникативных УУД).</p> <p><i>Цель:</i> социальная идентичность относительно ценностей патриотизма.</p> <p><i>Примерные темы:</i> «С чего начинается Родина?», «Быть патриотом — значит ...», «Что значит «служить Отечеству»?», «В чем смысл волонтерской деятельности?».</p>	<p>опыт организации вида воспитательной деятельности «проблемно-ценностное общение»</p>

<p>Производственная практика «Вожатская практика»</p>	<p><i>Задание:</i> вариант 1: составление плана-сетки лагерной тематической смены гражданско-патриотической направленности. вариант 2: включение в план-сетку лагерной смены мероприятий гражданско-патриотической направленности. <i>Цель:</i> приобретение опыта разработки содержания работы летнего лагеря.</p>	<p>опыт планирования различных видов воспитательной деятельности патриотической направленности в летнем лагере</p>
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение мероприятия патриотической направленности по общелагерному и отрядному планам в рамках спортивно-оздоровительной деятельности. <i>Цель:</i> развитие морально-волевой, психологической и физической подготовки, формирование практических навыков и умений. <i>Примерные формы:</i> военно-спортивные игры («Зарница», «Орленок»); тактические игры на местности («Дорога победителей»); смотры строя и песни; подвижные игры («Богатырские забавы»).</p>	<p>опыт организации спортивно-оздоровительного вида воспитательной деятельности патриотической направленности</p>
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение мероприятия патриотической направленности по общелагерному и отрядному планам в рамках туристско-краеведческой деятельности. <i>Цель:</i> развитие эмоциональной, познавательной, коммуникативной, физической сфер личности ребенка, формирование практических навыков и умений. <i>Примерные формы:</i> пешеходный поход (краеведческий, общественно-полезный, военно-патриотический); краеведческая экскурсия; интерактивная экскурсия («Завтра была война», «Фронтная тетрадь»).</p>	<p>опыт организации туристско-краеведческого вида воспитательной деятельности патриотической направленности</p>
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение мероприятия патриотической направленности по общелагерному и отрядному планам в рамках досугово-развлекательной деятельности. <i>Цель:</i> знакомство с историей и культурой страны, формирование гражданско-патриотических ценностей, расширение художественного кругозора.</p>	<p>опыт организации досугово-развлекательного вида воспитательной деятельности патриотической направленности</p>

	<p><i>Примерные формы:</i> фестивали (фестиваль национальных культур «В семье единой», фестиваль народных промыслов «Город мастеров»); конкурсы (чтецов, патриотической песни «За нами — Россия!», рисунков).</p> <p><i>Задание:</i> разработка и проведение игр патриотической направленности по общелагерному и отрядному планам</p> <p><i>Цель:</i> воспитание волевых качеств, усвоение этических норм и правил, создание возможности для саморазвития, самореализации и самовыражения ребенка.</p> <p><i>Примерные формы:</i> квесты («Город, в котором хочется жить», «Их именами названы улицы»); квизы («Символы России», «Угадай событие»); настольные игры патриотического содержания.</p>	
4 курс		
Производственная практика «Педагогическая практика (по профилю преподаваемого предмета)»	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение уроков по профилю преподаваемого предмета с реализацией задач гражданско-патриотического воспитания.</p> <p><i>Цель:</i> решение задач гражданско-патриотического воспитания на основе предметного содержания.</p>	опыт решения задач гражданско-патриотического воспитания на основе предметного содержания
	<p><i>Задание:</i> разработка и проведение внеурочной деятельности (с учетом профиля преподаваемого предмета) с реализацией задач гражданско-патриотического воспитания.</p> <p><i>Цель:</i> решение задач гражданско-патриотического воспитания на основе предметного содержания.</p>	

Заключение. Таким образом, в процессе практической подготовки на протяжении всего периода обучения в вузе гражданско-патриотическое воспитание остается в фокусе внимания студентов,

раскрывается с разных сторон (психологические, общепедагогические, методические), осуществляется постепенный переход от теоретических основ к практической реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ипполитова Н.В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск. 2000.

2. Сергеева В.В. Повышение эффективности профессионально-педагогической подготовки будущих педагогов через формирование патриотической культуры // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 214–222.

3. Система патриотического воспитания как эффективный инструмент развития ценностных ориентаций: учебно-методическое пособие / Н.Г. Каргина, И.Н. Жирова, Е.А. Мигунова, О.И. Мочалова. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО». 2023. 60 с.

4. Хорошилова М.В., Мокрецова Л.А., Швец Н.А. Модель подготовки будущего учителя к патриотическому воспитанию в цифровой среде // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31742> (дата обращения: 06.10.2024).

REFERENCES

1. Ippolitova N.V. Teoriya i praktika podgotovki budushchih uchitelej k patrioticheskomu vospitaniyu uchashchihsya (*Theory and practice of preparing future teachers for patriotic education of students*): avtoref. dis. ... d-raped. nauk: 13.00.08. CHelyabinsk. 2000.

2. Sergeeva V.V. Povyshenie effektivnosti professional'no-pedagogicheskoy podgotovki budushchih pedagogov cherez formirovanie patrioticheskoy kul'tury (*Improving the effectiveness of professional and pedagogical training of future teachers through the formation of a patriotic culture*) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 2. S. 214–222.

3. Sistema patrioticheskogo vospitaniya kak effektivnyj instrument razvitiya cennostny horientacij (*The system of patriotic education as an effective tool for the development of value orientations*): uchebno-metodicheskoe posobie / N.G. Kargina, I.N. ZHirova, E.A. Migunova, O.I. Mochalova. Saratov: GAUDPO «SOIRO». 2023. 60 s.

4. Horoshilova M.V., Mokrecova L.A., SHvec N.A. Model' podgotovki budushchego uchitelya k patrioticheskomu vospitaniyu v cifrovoj srede (*A model for preparing a future teacher for patriotic education in a digital environment*) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2022. № 3.; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=31742> (data obrashcheniya: 06.10.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Тюренкова Светлана Алексеевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры естественно-научных дисциплин государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 796.57

И.С. УДОВИЧЕНКО

ОРИЕНТИРОВАНИЕ НА МЕСТНОСТИ КАК ВАЖНЫЙ КОМПОНЕНТ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СПОРТИВНОЙ РАДИОПЕЛЕНГАЦИИ

АННОТАЦИЯ.

В статье представлены результаты теоретического исследования влияния умений, навыков и приёмов ориентирования на местности на результативность соревновательной деятельности в спортивной радиопеленгации. В результате проведенного исследования установлено, что от умения ориентироваться на местности напрямую зависит успех прохождения соревновательной дистанции спортсменом в спортивной радиопеленгации. Установлено, что чем выше уровень квалификации спортсмена, тем большее влияние на спортивный результат оказывает степень владения навыками и приёмами ориентирования на местности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

спортивная радиопеленгация, ориентирование на местности, элементы техники ориентирования, приемы и способы ориентирования, соревновательная дистанция.

I.S. UDOVICHENKO

ORIENTEERING AS AN IMPORTANT COMPONENT OF COMPETITIVE ACTIVITY IN SPORTS RADIO DIRECTION FINDING

ABSTRACT.

The article presents the results of a theoretical study of the influence of skills, abilities and techniques of terrain orientation on the effectiveness of competitive activities in sports radio direction finding. As a result of the conducted research, it was found that the success of passing the competitive distance by an athlete in sports radio direction finding directly depends on the ability to navigate the terrain. It has been established that the higher the level of qualification of an athlete, the greater the impact on sports performance has the degree of mastery of skills and techniques of orientation on the terrain.

KEYWORDS:

sports radio direction finding, terrain orientation, elements of orientation techniques, techniques and methods of orientation, competitive distance.

Введение. Всё большую популярность в современном обществе получают виды спорта, в которых сочетается физическая активность и интеллектуальная работа. В их основе лежат психологический фактор и физическое развитие человека, сочетающиеся со специальными знаниями. Занятия такими видами спорта способствуют гармоничному развитию человека, у которого помимо формирования двигательных умений, навыков и физических качеств развиваются интеллектуальные способности, такие как мышление (оперативное, логическое, абстрактно-логическое), различные проявления памяти и внимания, воспитываются волевые качества личности (смелость, решительность и др.). К таким видам спорта можно отнести спортивную радиопеленгацию и спортивное ориентирование [2].

Спортивная радиопеленгация — это динамичный вид спорта, который требует от спортсменов не только высокого уровня физической подготовленности и владения техникой оперативной радиопеленгации и ближнего радиопоиска, но и умения ориентироваться на местности. Способность быстро и точно определять свое местоположение, находить заданные точки и прокладывать оптимальный маршрут является для спортсменов одним из ключевых факторов, определяющих успех при прохождении соревновательной дистанции [1, 3, 6].

Высокие результаты в соревнованиях по спортивной радиопеленгации, показанные квалифицированными спортсменами-ориентировщиками, позволяют сде-

лать предположение о том, что тренировка в ориентировании на местности является важным компонентом подготовки в спортивной радиопеленгации. Непрерывное ощущение спортсменом себя «в карте» даёт возможность для более точного определения пеленга на радиопередатчик, движения на него и, следовательно, сокращает время на его поиск [1, 9].

Исходя из вышесказанного, теоретическое изучение вопроса роли владения навыками, приемами и способами ориентирования на местности в процессе соревновательной деятельности в спортивной радиопеленгации является актуальной задачей.

Цель исследования заключалась в том, чтобы на основании научных и специальных литературных источников выявить роль и значения ориентирования на местности в процессе соревновательной деятельности в спортивной радиопеленгации.

Исследование проводилось с использованием комплексного подхода, основанного в большей степени на теоретическом анализе литературы: изучение научных статей, книг, учебных материалов по спортивной радиопеленгации, ориентированию на местности, физиологии и психологии спорта. Анализ существующих исследований, посвященных влиянию умений, навыков и приемов ориентирования на результативность в соревнованиях по спортивной радиопеленгации. Также в исследовании использован метод наблюдения за соревнованиями по спортивной радиопеленгации в виде видеоматериалов из свободных

интернет-источников с последующим анализом выбора маршрутов спортсменами.

Результаты исследования. На основании анализа научно-методической литературы были выявлены ключевые моменты интеграции техники ориентирования на местности в спортивную радиопеленгацию.

Установлено, что в спортивной радиопеленгации много общего со спортивным ориентированием: пересеченная местность, естественные природные условия, в которых проводятся соревнования, бег связан с напряженным умственным трудом, результат зависит от уровня физической подготовленности спортсмена, противостояние с соперниками не прямое (участники не знают о результатах друг друга), используется карта и компас. Условия и спортивные карты местности практически идентичны [1, 2, 3].

Основное отличие спортивной радиопеленгации от спортивного ориентирования заключается в том, что в спортивной радиопеленгации участники, владея хотя бы элементарными навыками, могут не использовать карту и компас, а поиск радиопередатчиков осуществлять только посредством радиопеленгатора. В свою очередь в спортивном ориентировании использование карты и компаса — обязательный элемент прохождения дистанции [2].

Следует отметить, что техника оперативной радиопеленгации и ближнего радиопоиска тесно связана с техникой ориентирования на местности. Для решения задач на дистанции спортсмену необ-

ходимо владеть знаниями, элементами, приёмами и способами ориентирования [3, 6, 8].

К элементам техники ориентирования на местности относятся: фиксация карты и компаса, определение ориентиров на местности, сравнение карты и местности, измерение расстояний по карте и определение пройденного расстояния на местности.

Приемы ориентирования включают в себя чтение карты, определение направления движения по азимуту, определение расстояний и контроль передвижения на местности.

Основными способами ориентирования, под которыми понимается совокупность технических элементов, свойственных разным техническим приемам ориентирования и используемых спортсменом для решения задач при прохождении соревновательной дистанции, являются: бег по грубому азимуту (по направлению), бег с чтением карты (по цепочке ориентиров), бег по азимуту с чтением карты и др. [3, 10].

Все действия спортсмена, участвующего в соревнованиях по спортивной радиопеленгации, независимо от вида программы, так или иначе опираются на работу с картой. Спортсмену необходимо знать свое местоположение, двигаться по определенному маршруту, достигать точек пересечения пеленгов и т. п. Все это требует от спортсмена владения навыками ориентирования по карте.

Самым главным, опорным навыком при ориентировании на местности является отслеживание собственного ме-

стоположения на карте. Формирование навыка отслеживания невозможно без уверенного чтения карты, способности переводить модель местности, представленную в виде условных знаков, в образы объектов местности и способности переводить видимые объекты местности в их картографическое представление [10].

Сущность ориентирования заключается в получении информации путем чтения карты, ее интерпретации и сопоставления с тем, что спортсмен видит на местности. Все это необходимо для того, чтобы с уверенностью знать, где в данный момент находится спортсмен. Другими словами, необходимо сделать несколько предположений о том, где его местонахождение на карте.

Спортсмен, находясь в предполагаемой точке на карте, подтверждает это предположение исходя из видимой информации, получаемой от окружающей обстановки [1, 10].

Анализ соревновательной деятельности показал, что навыки ориентирования на местности играют важную роль в успешном выступлении спортсменов на соревнованиях в спортивной радиопеленгации. Можно констатировать, что спортсмены, демонстрирующие высокую скорость и точность ориентирования, показывают более высокий результат в соревнованиях по спортивной радиопеленгации [4, 5, 7]. Эта взаимосвязь объясняется тем, что постоянное ощущение «себя в карте» даёт возможность в любой момент времени определить точный пеленг и нанести его на карту, а также составить маршрут к радиопередатчику

с высокой точностью и минимальным отклонением. Именно поэтому включение в тренировочный процесс специальных упражнений по работе с картой и компасом, а также участие в соревнованиях по спортивному ориентированию является необходимым элементом подготовки в спортивной радиопеленгации.

Способность быстро и точно определять свое местоположение, находить заданные точки и прокладывать оптимальный маршрут является очень важным фактором успеха в соревнованиях по спортивной радиопеленгации. В процессе исследования установлена необходимость использовать комбинацию тренировок по ориентированию и тренировок с радиопеленгатором для повышения эффективности и точности ориентирования. Важно, чтобы спортсмены владели различными методами ориентирования и умели применять их в соответствии с конкретными условиями соревнований.

Результаты исследования подтверждают важность ориентирования на местности в спортивной радиопеленгации и демонстрируют необходимость уделять повышенное внимание этому компоненту в процессе подготовки спортсменов.

Заключение. Проведенное исследование подтвердило важную роль умения ориентироваться на местности в спортивной радиопеленгации. Результаты исследования показали, что уровень развития навыков ориентирования напрямую влияет на результативность спортсменов в соревнованиях по спортивной радиопеленгации. Необходимо уделять повышенное внимание развитию

умений, приёмов и способов ориентирования в процессе подготовки спортсменов в спортивной радиопеленгации.

Анализ научно-методической литературы показал, что в будущем необходимо провести дополнительные исследования с целью более глубокого понимания механизмов влияния умения и навыков

ориентирования на местности на результативность спортсменов. Особое внимание следует уделить изучению влияния уровня стресса на способность ориентироваться при прохождении дистанций в спортивной радиопеленгации и принятие решений спортсменами в условиях соревнований.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамов А.В. Техника и тактика спортивной радиопеленгации: учебно-методическое пособие / А. В. Абрамов. Ставрополь: Изд-во СКФУ. 2020. 121 с.
2. Гречихин А.И. Киргетов В.Д. С картой и компасом — по радиоследу. Соревнования по радиоориентированию / А.И. Гречихин, В.Д. Киргетов. М.: ДОСААФ, 1975. С. 2–3.
3. Зеленский К.Г. Тренировочный процесс в спортивной радиопеленгации: Монография / К.Г. Зеленский. Ставрополь. Изд-во ИП «А. Смехнов». 2014. 282 с.
4. Зеленский К.Г. Основные направления и содержание тактической подготовки в спортивной радиопеленгации / К.Г. Зеленский, И.В. Зеленская // Научно-теоретический журнал «Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта». 2015. № 10. С. 68–73.
5. Зеленский К.Г. Определение влияния уровня технико-тактической подготовленности на спортивный результат у юношей и juniоров в спортивной радиопеленгации // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 6 (136). С. 61–64.
6. Зеленский К.Г. Соревновательная деятельность в спортивной радиопеленгации: монография / К.Г. Зеленский. Ставрополь: Изд-во СКФУ, 2018. 199 с.
7. Зеленский К.Г. Модельный подход в исследовании влияния технико-тактической подготовленности на результат спортсмена на классических дисциплинах спортивной радиопеленгации / К.Г. Зеленский, А.В. Абрамов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 4 (170). С. 115–120.
8. Зеленский К.Г. Многолетняя подготовка в спортивной радиопеленгации: монография / К.Г. Зеленский. Ставрополь: Изд-во СКФУ. 2019. 304 с.
9. Зеленский К.Г. Радиоориентирование — предпосылки возникновения и перспективы развития / К.Г. Зеленский, Д.А. Харченко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2023. № 2 (216) ч. 1. С. 162–167.
10. Ширинян А.А., Иванов А.В., Современная подготовка спортсмена-ориентировщика / А.А. Ширинян, А.В. Иванов М.: Советский спорт. 2010. 112 с.

REFERENCES

1. Abramov A.V. Tekhnika i taktika sportivnoj radiopelengacii (*Sports radio direction finding techniques and tactics*): uchebno-metodicheskoe posobie / A.V. Abramov. Stavropol': Izd-vo SKFU. 2020. 121 s.
2. Grechihin A.I. Kirgetov V.D. S kartoj i kompasom — po radiosledu. Sorevnovaniya po radioorientirovaniyu (*With a map and compass — by radio tracking. Radio orientation competitions*) / A.I. Grechihin, V.D. Kirgetov. M.: DOSAAF, 1975. S. 2–3.
3. Zelenskij K.G. Trenirovochnyj process v sportivnoj radiopelengacii (*The training process in sports radio direction finding*): Monografiya / K.G. Zelenskij. Stavropol'. Izd-vo IP «A. Smekhnov». 2014. 282 s.
4. Zelenskij K.G. Osnovnye napravleniya i sodержanie takticheskoy podgotovki v sportivnoj radiopelengacii (*The main directions and content of tactical training in sports radio direction finding*) / K.G. Zelenskij, I.V. Zelenskaya // Nauchno-teoreticheskij zhurnal «Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta». 2015. № 10. S. 68–73.
5. Zelenskij K.G. Opredelenie vliyaniya urovnya tekhniko-takticheskoy podgotovlennosti na sportivnyj rezul'tat u yunoshej i yuniorov v sportivnoj radiopelengacii (*Determination of the influence of the level of technical and tactical preparedness on the athletic performance of young men and juniors in sports radio direction finding*) // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2016. № 6 (136). S. 61–64.
6. Zelenskij K.G. Sorevnovatel'naya deyatel'nost' v sportivnoj radiopelengacii (*Competitive activity in sports radio direction finding*): monografiya / K.G. Zelenskij. Stavropol': Izd-vo SKFU, 2018. 199 s.
7. Zelenskij K.G. Model'nyj podhod v issledovanii vliyaniya tekhniko-takticheskoy podgotovlennosti na rezul'tat sportsmena na klassicheskikh disciplinakh sportivnoj radiopelengacii (*A model approach in the study of the influence of technical and tactical preparedness on the result of an athlete in the classical disciplines of sports radio direction finding*) / K.G. Zelenskij, A.V. Abramov // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2019. № 4 (170). S. 115–120.
8. Zelenskij K.G. Mnogoletnyaya podgotovka v sportivnoj radiopelengacii (*Long-term training in sports radio direction finding*): monografiya / K.G. Zelenskij. Stavropol': Izd-vo SKFU. 2019. 304 s.
9. Zelenskij K.G. Radioorientirovanie — predposylki vzniknoveniya i perspektivy razvitiya (*Radio orientation — prerequisites for the emergence and prospects of development*) / K.G. Zelenskij, D.A. Harchenko // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2023. № 2 (216) ch. 1. S. 162–167.
10. Shirinyan A.A., Ivanov A.V., Sovremennaya podgotovka sportsmena-orientirovshchika (*Modern training of an orienteering athlete*) / A.A. Shirinyan, A.V. Ivanov. M.: Sovetskij sport. 2010. 112 s.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Удовиченко Иван Сергеевич — аспирант кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 37.018.5

А.В. ШУМАКОВА, В.А. ЯШУТКИН, О.И. МИХОНЕНКО

СТРУКТУРНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НА ПРИМЕРЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СПЕЦИФИКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается проблема качественной трансформации воспитательной деятельности в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Вызовы современного общества актуализируют необходимость возрождения гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения россиян, которое в общеобразовательной школе должны осуществлять учителя, являющиеся, в свою очередь, истинными гражданами и патриотами своего Отечества. Таким образом, воспитание будущих учителей в качестве граждан и патриотов России является архиважной задачей профессионального педагогического образования. В связи с этим, проблема представленного исследования состоит в обосновании модели организации и осуществления гражданско-патриотического воспитания студентов в педвузе с целью формирования у будущих учителей соответствующей мировоззренческой позиции личности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

моделирование, модель, будущий учитель, гражданско-патриотическое воспитание, ценностные ориентации, гражданско-патриотическая воспитанность, гражданско-патриотическая позиция.

A.V. SHUMAKOVA, V.A. YASHUTKIN, O.I. MIKHONENKO

STRUCTURAL AND MEANINGFUL MODEL OF CIVIC AND PATRIOTIC EDUCATION OF FUTURE TEACHERS ON THE EXAMPLE OF THE SOCIO-CULTURAL SPECIFICS OF THE STAVROPOL TERRITORY

ABSTRACT.

The article deals with the problem of qualitative transformation of educational activities in the process of professional training of future teachers. The challenges of modern society actualize the

need to revive the civic and patriotic education of the younger generation of Russians, which in secondary schools should be carried out by teachers who, in turn, are true citizens and patriots of their Fatherland. Thus, the education of future teachers as citizens and patriots of Russia is an important task of professional pedagogical education. In this regard, the problem of the presented research is to substantiate the model of organization and implementation of civic and patriotic education of students at a pedagogical university in order to form an appropriate ideological position of a personality among future teachers.

KEYWORDS:

modeling, model, future teacher, civic-patriotic education, value orientations, civic-patriotic upbringing, civic-patriotic position.

Введение. Образование является важнейшим социальным институтом, определяющим развитие общества и государства. Одной из целей российского образования является воспитание гражданина и патриота, способного защищать внутренние и внешние интересы своего Отечества.

Современные социокультурные и геополитические реалии обострили проблему гражданско-патриотического воспитания подрастающего поколения россиян. Необходимость в его модернизации отражена в нормативных актах, регламентирующих образовательную политику российского государства. Так, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечена важность формирования таких качеств у детей, подростков и юношества, как патриотизм, гражданственность, ответственность, уважение к истории, культуре страны, природе и окружающей среде [6]. В Стратегии развития воспитания до 2025 года определены задачи повышения качества патриотического воспитания подрастающего поколения и разработки

эффективных методов соответствующей воспитательной работы [4].

Особую актуальность имеет гражданско-патриотическое воспитание студентов педагогических вузов, так как будущие учителя должны быть образцами проявления патриотизма и гражданственности. В связи с этим, одной из приоритетных задач профессионального образования будущих педагогов является формирование в их личности соответствующей гражданско-патриотической позиции. В этом плане выпускники педагогических вузов должны обладать высоким профессионализмом, духовностью, инициативой, самостоятельностью и коммуникабельностью, быть гуманистически ориентированными, способными к саморазвитию, самосовершенствованию и готовыми встать на защиту интересов своей Родины [1]. Таким образом, необходимость качественной трансформации процесса гражданско-патриотического воспитания будущих учителей является вполне очевидной.

Результаты исследования. При организации и планировании образова-

тельного процесса целесообразно использовать технологию педагогического моделирования, позволяющую отразить все условия и компоненты его (процесса) осуществления. Данная технология позволяет анализировать, планировать и управлять образовательными программами, что способствует повышению качества образования и соответствующих результатов обучения. Моделирование — это процесс создания модели, которая отображает основные аспекты образовательного процесса. В целом, технология моделирования позволяет оптимизировать образовательный процесс, повысить его эффективность и качество.

Применительно к гражданско-патриотическому воспитанию будущих учителей, моделирование позволяет увидеть всю структуру процесса формирования гражданско-патриотической позиции у будущих педагогов, прогнозировать результаты практической реализации разработанной модели, исследовать возможности применения предполагаемых организационно-педагогических условий воспитания студентов педагогического вуза в качестве граждан и патриотов Отечества. Благодаря реализации модели образовательного процесса создается педагогически ориентированная социокультурная среда вуза, обеспечивающая необходимые условия для формирования гражданственности и патриотизма у будущих педагогов.

Разработанная нами модель процесса гражданско-патриотического воспитания будущих педагогов как динамической системы содержит следующие блоки (рисунок 1):

- целевой, отражающий цель и задачи гражданско-патриотического воспитания будущих учителей;
- концептуальный, раскрывающий подходы и принципы, на основе которых строится рассматриваемый процесс воспитания;
- содержательный, включающий компонентное содержание работы по гражданско-патриотическому воспитанию студентов;
- технологический, обозначающий используемые формы работы в процессе гражданско-патриотического воспитания будущих учителей;
- результативно-диагностический, определяющий критерии и уровни сформированности гражданско-патриотической позиции личности у будущих педагогов.

Целевой блок модели играет ключевую роль в функционировании всех компонентов системы. Он включает в себя цель, которая отвечает на запрос современной образовательной практики — гражданско-патриотическое воспитание будущих учителей. Данная цель реализуется в рамках решения двух групп задач: 1) воспитательных и 2) подготавливающих студентов к осуществлению патриотического воспитания обучающихся в рамках профессиональной педагогической деятельности.

- К воспитательным задачам относятся:
- осознание себя гражданином на основе принятия национальных и общечеловеческих ценностей;
 - формирование интереса будущих учителей к прошлому, настоящему и будущему своей страны;

- формирование готовности и потребности у будущих педагогов беречь честь и достоинство Родины, укреплять ее могущество и независимость;
- формирование у студентов ценностной установки к труду на благо страны, людей, способности к созиданию и творчеству с целью роста благосостояния России;
- воспитание социальной сознательности и активности, стремления к улучшению окружающей жизни, бережного отношения к культурному наследию, истории своей страны;



РИСУНОК 1 — Модель гражданско-патриотического воспитания будущих учителей

- воспитание политической и правовой культуры: формирование политической грамотности и умения отстаивать свои убеждения, реализовывать свои права и соблюдать свои обязанности;
- развитие исторического сознания с учетом специфики своего региона, формирование способности ценить достижения и богатство малой Родины, готовности их приумножать в рамках своей социально-профессиональной деятельности;
- воспитание у будущих педагогов культуры межнационального общения, направленности на поддержание межэтнического мира.

Задачи, связанные с профессиональной готовностью осуществлять гражданско-патриотическое воспитание обучающихся, состоят в следующем:

- формирование у будущих учителей ценностного отношения к организации гражданско-патриотического воспитания;
- формирование у студентов чувства ответственности за воспитание подрастающего поколения в духе любви к своей Родине;
- формирование у будущих педагогов представлений об особенностях организации гражданско-патриотического воспитания, о его цели, задачах, содержании, о возможностях использования различных форм, методов, средств;
- формирование у студентов способности проектировать воспитательную систему коллектива,

организации, ориентированную на гражданско-патриотическое воспитание школьников, через учебную и внеучебную деятельность;

- овладение будущими учителями умением учитывать влияние на развитие школьников окружающей социальной среды и использовать возможности этого влияния в процессе гражданско-патриотического воспитания [1].

Концептуальный блок модели включает в себя основные положения аксиологического, системного, личностно-деятельностного, гуманистического и этнокультурологического подходов [2].

Аксиологический подход к гражданско-патриотическому воспитанию будущих учителей определяет образовательные возможности духовно-нравственного совершенствования студентов, формирование у них ценностных ориентаций гражданско-патриотической направленности. При этом одна из базовых задач в рамках методологических требований аксиологического подхода состоит в необходимости формирования у будущих педагогов гражданско-патриотического сознания.

Системный подход к организации гражданско-патриотического воспитания будущих учителей обеспечивает системную целостность анализа педагогических фактов и явлений, позволяет актуализировать наиболее значимые из них, обосновать критерии и показатели гражданско-патриотической воспитанности будущих педагогов. Системный подход определяет возможность выявления

специфических особенностей процесса гражданско-патриотического воспитания и процесса формирования готовности студентов педагогического вуза осуществлять воспитательную работу обозначенной направленности в будущей профессиональной деятельности.

Личностно-деятельностный подход к гражданско-патриотическому воспитанию будущих учителей оперирует понятием «развитие личности». Именно развитие, по мнению отечественных исследователей, является базовым условием бытия личности человека. Развитие личности будущего учителя характеризуется его фундаментальной потребностью стремиться превысить ранее достигнутые результаты собственного становления как субъекта образовательного процесса. А в гражданско-патриотическом понимании понятие субъекта актуализирует в будущем педагоге именно его личностное содержание, его способность, ориентируясь на собственные жизненные перспективы, ценностные ориентации, мировоззренческие представления, определять формы и способы реализации своего долга как гражданина и патриота своего Отечества. Поэтому, через понятие субъекта передается и мера гражданско-патриотической активности будущего учителя, и общественная направленность его сознания, поведения, деятельности, и мера личной ответственности перед согражданами и страной.

Этнокультурологический подход к гражданско-патриотическому воспитанию будущих педагогов в своем методологическом значении позволяет

наполнить содержание процесса профессиональной педагогической подготовки элементами народной культуры, что способствует формированию у студентов позитивного отношения к духовно-нравственным национальным ценностям. Также этнокультурологический подход позволяет определить в профессиональной подготовке будущих учителей оптимальное соотношение регионального, общенационального и цивилизационного содержательных компонентов [3].

Выделенные подходы позволили определить основные принципы гражданско-патриотического воспитания: системности, целостности, непрерывности и преемственности, деятельности, индивидуальности, субъектности, гуманизма.

Содержательный блок отражает основные компоненты гражданственности и патриотизма, которыми должен овладеть будущий учитель в рамках гражданско-патриотического воспитания. Во-первых, задачей профессиональной подготовки по данному направлению является формирование соответствующих ценностных ориентаций и установок. В рамках гражданско-патриотического воспитания будущих учителей необходимо формировать аксиологический компонент личности студентов, представленный восприятием Родины в качестве одной из важнейших человеческих ценностей. Такое отношение проявляется через любовь к Родине, верность Отечеству, осознание ответственности за будущее России и малой Родины, уважение к истории и культуре многонациональной страны, чувство гордости за

свою страну, за её достижения и успехи, способность сопереживать своей Родине в трудных ситуациях, разделять её радости и горести, готовность внести свой вклад в развитие и процветание своего Отечества.

Когнитивный компонент гражданско-патриотического воспитания отражен в содержании учебных дисциплин и практик и представлен:

- пониманием основных понятий данной области (гражданственности, патриотизма, национальной идентичности, гражданской позиции и т. д.);
- знанием истории России, осознанием влияния исторических событий на будущее развитие государства, знакомством с культурами народов, населяющих Россию, Ставропольский край, в частности, знанием географических особенностей страны и ее культурного наследия;
- знанием основных государственных документов и законов России, осознанием своих прав и обязанностей, пониманием важности участия в общественной жизни.

Сформированность действенно-практического компонента обусловлена наличием готовности будущих учителей проявлять гражданскую и патриотическую активность в практической деятельности. Это предполагает участие в общественной жизни, интеграцию в социальную жизнь, в решение общественных проблем, сохранение и развитие традиций, ответственное отношение к окружающей среде.

Также важным компонентом гражданско-патриотической воспитанности является личностный компонент, предполагающий сформированность у будущего учителя гражданско-патриотических качеств и соответствующей позиции личности. К значимым качествам личности будущего учителя можно отнести честность, порядочность, готовность взять ответственность за свои поступки как гражданина и патриота, готовность к самопожертвованию ради своей страны и её интересов, дисциплинированность.

Технологический блок модели представлен методами, средствами и формами организации и осуществления образовательного процесса. Основой гражданско-патриотического воспитания будущих учителей должны быть все базовые составляющие профессиональной подготовки: учебная, воспитательная, научно-исследовательская и социальная деятельности. Учебная деятельность студентов включает в себя как теоретическую, так и практическую подготовку. Эффективность учебного процесса обеспечивается как насыщением содержания дисциплин общегуманитарного цикла элементами, обуславливающими возможность формирования у будущих учителей гражданско-патриотической позиции личности, так и введением в образовательный процесс учебной дисциплины «Методические основы организации гражданско-патриотического воспитания». В процессе аудиторной работы происходит обмен опытом между субъектами воспитательного процесса, внедрение в подготовку будущих учителей

регионального компонента гражданско-патриотического воспитания. В ходе учебной и производственной практик студенты вовлекаются в воспитательный процесс школы, принимают участие в организации мероприятий гражданско-патриотической направленности, что повышает уровень их гражданско-патриотической воспитанности и методической грамотности.

Воспитательная деятельность подразумевает активное участие будущих педагогов в студенческих объединениях (волонтерском движении, студенческих педагогических отрядах, студенческих патриотических клубах и др.), социально значимых проектах (таких как «Дорога памяти», Всероссийский проект «Без срока давности», Всероссийский проект «Лица Победы» и др.), акциях патриотической тематики, всероссийских кинопоказах военных фильмов, в традиционных мероприятиях нашего педагогического вуза (митинге, посвященном Дню Победы; концерте «Свет веры» с участием представителей разных конфессий; празднике «За честь института!» и т. д.).

Научно-исследовательская деятельность включает участие будущих педагогов в мероприятиях патриотической направленности. Это олимпиады (Международно-исторический диктант «Диктант Победы» и др.), научно-практические конференции различного уровня, конкурсы (Всероссийский конкурс социально-активных технологий воспитания обучающихся «Большая перемена» и др.), военно-патриотические фестива-

ли (съезд Ассоциации студенческих патриотических клубов «Я горжусь» и др.), проекты по истории родного края и возможностях его развития.

Социальная деятельность подразумевает включение студентов в работу молодёжных организаций, предоставляющих им возможность получения опыта в законотворческой, представительской деятельности государства (молодёжный парламент, молодёжная дума, молодёжная избирательная комиссия, корпус общественный наблюдателей, ситуационно-информационный центр и т. д.) [5].

Для оценки уровня гражданско-патриотической воспитанности будущих педагогов в модели предназначен результативно-диагностический блок. В него включены критерии определения формируемого качества в соответствии с содержательными компонентами:

- аксиологическим (осознание важности гражданско-патриотического воспитания и ценностное отношение к своей Родине);
- личностным (уровень сформированности социально-значимых качеств и патриотических чувств);
- когнитивным (знание студентами понятийного аппарата гражданско-патриотического воспитания, исторического развития страны, ее культурной составляющей и социальных норм, а также овладение будущими педагогами современными формами и методами патриотического воспитания);
- деятельностно-практическим (знание возможностей проявления

гражданско-патриотической позиции, готовность к труду на благо своей страны, навыки организации и проведения воспитательных мероприятий патриотической направленности; способность научного поиска новых подходов к профессиональной деятельности по гражданско-патриотическому воспитанию школьников).

На основании выделенных критериев и показателей охарактеризованы уровни сформированности гражданско-патриотической позиции у будущих учителей как фактора готовности к патриотическому воспитанию российских школьников, такие как низкий уровень, средний уровень, высокий уровень.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байбородова Л.В., Харисова И.Г., Белкина В.А. Концептуальные основы патриотического воспитания будущих педагогов // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 6. С. 8–14.
2. Белоногова Л.Н. Модель подготовки студентов педагогического колледжа к патриотическому воспитанию младших школьников в условиях полиэтнического региона // Современные проблемы науки и образования. 2011. № 6. С. 165.
3. Белоногова Л.Н., Шубович М.М., Еремина Л.И., Белухина Н.Н. Моделирование процесса формирования готовности студентов факультета физической культуры и спорта к патриотическому воспитанию подрастающего поколения // Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта. 2016. № 3. / Киберленинка: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protssessa-formirovaniya-gotovnosti-studentov-fakulteta-fizicheskoy-kultury-i-sporta-k-patrioticheskomu-vospitanuyu> (дата обращения: 02.10.2024).
4. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года // Гарант.ру: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (дата обращения: 29.09.2024).
5. Теоретическое и методическое сопровождение процесса формирования у будущих учителей гражданско-патриотической позиции как фактора готовности к патриотическому воспитанию российских школьников: учебно-методическое пособие /

Заключение. Организация гражданско-патриотического воспитания будущих учителей представляет собой целостную систему взаимосвязанных и взаимозависимых этапов. Каждый последующий этап логически вытекает из предыдущего. Представленная модель наглядно демонстрирует функционирование всей системы профессионального образования, её ориентированность на воспитание граждан и патриотов своей страны. В результате внедрения данной модели предполагается повышение уровня гражданско-патриотической воспитанности будущих педагогов и их подготовленности к осуществлению гражданско-патриотического воспитания детей в условиях динамично меняющегося социума.

В. М. Агафонова, Е. И. Дворникова, О. Ю. Колпачева [и др.]. Ставрополь: ИП Тимченко, 2024. 103 с.

6. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «Об образовании в Российской Федерации» // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 30.09.2024).

REFERENCES

1. Bajborodova L.V., Harisova I.G., Belkina V.A. Konceptual'nye osnovy patrioticheskogo vospitaniya budushhih pedagogov (*Conceptual foundations of patriotic education of future teachers*) // Jaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2015. № 6. S. 8–14.

2. Belonogova L.N. Model' podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha k patrioticheskomu vospitaniju mladshih shkol'nikov v uslovijah polijetnicheskogo regiona (*A model for preparing students of a pedagogical college for patriotic education of younger schoolchildren in a multiethnic region*) // Sovremennye problemy nauki i obrazovanija. 2011. № 6. S. 165.

3. Belonogova L.N., Shubovich M.M., Eremina L.I., Beluhina N.N. Modelirovanie processa formirovaniya gotovnosti studentov fakul'teta fizicheskoj kul'tury i sporta k patrioticheskomu vospitaniju podrastajushhego pokolenija (*Modeling of the process of formation of readiness of students of the Faculty of Physical Culture and Sports for patriotic education of the younger generation*) // Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoj kul'tury i sporta. 2016. № 3. / Kiberleninka: [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-protssessa-formirovaniya-gotovnosti-studentov-fakulteta-fizicheskoy-kul'tury-i-sporta-k-patrioticheskomu-vospitaniju> (data obrashhenija: 02.10.2024).

4. Strategija razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (*Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025*) // Garant.ru: [сайт]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70957260/> (data obrashhenija: 29.09.2024).

5. Teoreticheskoe i metodicheskoe soprovozhdenie processa formirovaniya u budushhih uchitelej grazhdansko-patrioticheskoy pozicii kak faktora gotovnosti k patrioticheskomu vospitaniju rossijskih shkol'nikov: uchebno-metodicheskoe posobie (*Theoretical and methodological support of the process of formation of a civil-patriotic position among future teachers as a factor of readiness for patriotic education of Russian schoolchildren: an educational and methodical manual*) / V. M. Agafonova, E. I. Dvornikova, O. Ju. Kolpacheva [i dr.]. Stavropol': IP Timchenko, 2024. 103 s.

6. Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 N 273-FZ (red. ot 04.08.2023) «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» (*Federal Law No. 273-FZ of 12/29/2012 (as amended on 08/04/2023) «On Education in the Russian Federation»*) // Konsul'tantPljus: [сайт]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (data obrashhenija: 30.09.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Шумакова Александра Викторовна — доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Яшуткин Вячеслав Анатольевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Михоненко Ольга Ивановна — старший преподаватель кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 376.3

К.В. АНДРЕЕВА

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДИАГНОСТИКИ ЛОГОПЕДИЧЕСКОГО ОБСЛЕДОВАНИЯ У ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА В СОВРЕМЕННОЙ ЛОГОПЕДИИ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена проблеме диагностики речевых нарушений. Рассмотрены основы организации эффективной диагностической работы, позволяющей определить характер речевого дефекта, его структуры и проявлений. Понимая стереотип развития психического нарушения, а любое речевое нарушение, за исключением периферических, суть нарушения психики. Автором выделена специфика логопедического обследования детей раннего возраста. Обоснована модель выбора цели и направленности диагностики, стратегий ее осуществления в соответствии с методологическими принципами. Проанализированы механизмы диагностики речевых нарушений у детей раннего возраста, связанные с методиками, выбором материала и учетом специфики развития произносительной стороны речи и интеллектуальные способности детей раннего возраста. Обобщены особенности использования качественной и количественной диагностики основных компонентов обучаемости. Ответив на все вопросы, специалист сможет составить план эффективной работы, получить реальные результаты.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

логопедическая диагностика; речевые нарушения; нейропсихологические пробы; логопедические методики; логопедическое заключение.

K.V. ANDREEVA

PECULIARITIES OF ORGANIZATION OF DIAGNOSTICS OF LOGOPEDIC EXAMINATION IN YOUNG CHILDREN IN MODERN SPEECH THERAPY

ABSTRACT.

The article is devoted to the problem of diagnostics of speech disorders. The bases of organization of effective diagnostic work allowing to determine the nature of speech development defect, its structure and manifestations are considered. The author singles out the specifics of speech therapy examination of young children. The paradigm of choosing the purpose and orientation of diagnostics, strategies of its implementation in accordance with methodological principles is substantiated. The mechanisms of diagnostics of speech disorders in young children related to methods, choice of material and taking into account the specifics of development of the pronunciation side of speech of young children are analyzed. The peculiarities of using qualitative and quantitative diagnostics of the main components of learnability: receptivity to help, ability to logical transfer, activity in solving tasks are generalized.

KEYWORDS:

speech diagnostics; speech disorders; neuropsychological tests; speech therapy methods; speech therapy conclusion.

Введение. Логопедическая диагностика представляет собой особый вид деятельности, состоящий в выявлении речевых нарушений у детей того или иного возраста. Диагностика речевых нарушений, содержащих речевые синдромы, является первым и важным этапом системы логопедической помощи. Следующая за ней логопедическая коррекция во многом зависит от правильности проведения диагностического исследования с ребенком, имеющим речевые нарушения.

В основе разработки принципов диагностики и организации диагностической работы находятся принципы учения о закономерностях, компенсаторных и резервных возможностях и движущих

силах развития ребенка. Способности компенсации патологических изменений у детей в силу функционирования мозга и при благоприятных условиях среды исследовались с конца XIX столетия (Л.С. Выготский, И.П. Павлов, М.Е. Хватцев, Л.С. Волкова).

Особое место в разработке данной проблематики принадлежит Л.С. Выготскому, создавшему общепсихологическую концепцию, в которой раскрыл общественно-историческую природу сознания, высших психических функций. Эта теория имела важное значение для психологии обучения. Согласно ей, структура социального взаимодействия «взрослый — ребенок», представленная в развернутом виде в так

называемой зоне ближайшего развития ребенка, в дальнейшем усваивается им и формирует структуру психических функций. Этим обусловлено соотношение обучения и развития: обучение «ведет за собой» развитие, а не наоборот. Сформулировал проблему возраста в психологии, предложил вариант периодизации развития ребенка на основе чередования «стабильных» и «критических» возрастов с учетом характерных для каждого этапа психических новообразований.

Также Выготский разработал новое учение о локализации психических функций в коре головного мозга.

В сфере научных интересов Л.С. Выготского был большой круг вопросов, относящихся к изучению, развитию, обучению и воспитанию аномальных детей. На наш взгляд, наиболее значимыми являются проблемы, помогающие понять сущность и природу дефекта, возможности и особенности его компенсации и правильной организации изучения, обучения и воспитания аномального ребенка.

Своеобразие структуры психического развития, например, глухого ребенка, можно представить в следующем виде: первичный дефект — нарушение слуха, вторичное отклонение — нарушение развития речи, отклонение третьего порядка — своеобразное развитие всех познавательных процессов. Для преодоления первичных дефектов необходимо медицинское воздействие, вторичные отклонения поддаются корригирующим педагогическим воздействиям. Причем чем теснее связано вторичное отклоне-

ние с первичным дефектом, тем сложнее его коррекция [1].

Л.С. Выготский считал, что компенсаторные возможности индивида полностью раскрываются только при условии, что дефект становится осознанным. При этом уровень компенсации определяется, с одной стороны, характером и степенью дефекта, резервными силами организма, а с другой стороны — внешними социальными условиями.

М.Е. Хватцев впервые все причины речевых нарушений разделил на внешние и внутренние, особо подчёркивая их тесное взаимодействие. Он также выделил органические (анатомо-физиологические, морфологические), функциональные (психогенные), социально-психологические и психоневрологические причины. К органическим причинам были отнесены недоразвитие и поражение мозга, во внутриутробном периоде, в момент родов или после рождения, а также различные органические нарушения периферических органов речи. М.Е. Хватцевым были выделены органические центральные (поражения мозга) и органические периферические причины (поражения органов слуха, расщепления нёба и другие морфологические изменения речевого аппарата). Функциональные причины М.Е. Хватцев объяснил учением И.П. Павлова о нарушениях соотношения процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе. Он подчёркивал взаимодействие органических и функциональных, центральных и периферических причин. К психоневрологическим причинам он

относил умственную отсталость, нарушения памяти, внимания и другие расстройства психических функций. Важную роль М.Е. Хватцев отводил социально-психологическим причинам, понимая под ними различные неблагоприятные влияния окружающей среды. М.Е. Хватцевым впервые было обосновано понимание причин возникновения речевых нарушений на основе диалектического подхода к оценке причинно-следственных связей в патологии речи [7].

По мнению Л.С. Волковой выявление системных нарушений речи (разной степени выраженности), преобладающих у детей с глубокими дефектами зрения, и факторов, обуславливающих развитие речевых расстройств, может явиться научной основой для дальнейших исследований. В частности, может быть осуществлено последующее дифференцированное изучение каждого уровня речевого недоразвития по механизмам и развернутой характеристике нарушения каждого компонента речевой структуры. Особое значение такой подход должен иметь для понимания всей сложности механизма и проявлений, обозначенных в группе детей с четвёртым уровнем сформированности речи [4].

Исследовательский материал Л.С. Волковой показал, что нарушения речи одинаково сильно проявляются у слепых и слабовидящих детей. Это позволило сделать вывод о том, что без специально организованной логопедической работы не прослеживаются возрастные различия у слепых и слабовидящих детей, имеющих нарушения речи.

Результаты исследования Л.С. Волковой позволили организовать строго дифференцированные логопедические занятия, что явилось ещё одним непременным условием коррекционного воздействия. В соответствии с уровнем сформированности речи, структурой речевого нарушения, состоянием зрения и индивидуальными особенностями составлялись логопедические группы. Это позволило дифференцированно определять ведущие задачи, виды деятельности и дидактический материал.

В современной логопедии исследования В.А. Ковшикова, А.Н. Корнева, Р.Е. Левиной, Т.Б. Филичевой, Г.В. Чиркиной, М.И. Ынской, Р.И. Лалаевой, А.М. Шацковой, С.А. Шемяковой доказывают, что любая деятельность мозга ребенка (например, речевая), несформировавшаяся в определенный момент, уже не будет нормально формироваться в другие сроки, потому что мозг оказывается уже на другом этапе развития [10]. Соответственно, ранняя диагностика нарушения речи имеет огромное значение для дальнейшего развития ребенка.

Нарушение речи центрального генеза — это речевые синдромы (анатомические и функциональные), не являющиеся сугубо изолированные расстройства, но возникающие на общей психопатологической основе. Эта психопатологическая основа может не проявляться отчетливо, но она должна быть учтена в диагностике на ранних этапах речевого развития, поскольку влияет на механизм речевого расстройства [5].

Ранняя диагностика нарушения речи и соответствующие коррекционные меры помогают предупредить или замедлить появление тяжелой речевой патологии у детей, имеющих нарушения речи. Если изменение диагностировали у ребенка в дошкольном возрасте, то ранняя медицинская и педагогическая коррекция в значительной степени повышает вероятность урегулирования речевого развития и полноценного обучения в школе. Если же нарушения речи выявляются только в школьном возрасте, то их достаточно сложно скомпенсировать.

Результаты исследования. Выделяя особенности организации и проведения диагностики речевых нарушений у детей, следует остановиться на вопросе особенности появления речи. Речь является сложным физиологическим, психическим, мыслительным, языковым, сенсомоторным процессом, в котором переплетаются как элементарные (сенсомоторный, гностико-практический), так и высокоорганизованные уровни (смысловой, языковой). В силу сложности данного явления, процессы появления речи и восприятия речи исследуются различными отраслями научного знания. Как отмечает А.М. Шацкова, «задачи дифференциальной диагностики речевых нарушений требуют разработки новых исследовательских задач и синтетического подхода, объединяющего методологический аппарат разных специальностей (клиническая, клиничко-педагогическая и психолого-педагогическая классификация речевых расстройств, нейропсихологический подход в диагностике и пр.)» [8, С. 39].

Объединение в методике диагностирования речевых нарушений подходов различных наук является важным, так как позволяет как можно более глубоко, эффективно и всесторонне оценить уровень речевого развития ребенка, рано выявить речевые нарушения и провести соответствующие коррекционные мероприятия. Об этом пишет Р.И. Лалаева, отмечая, что в процессе постановки логопедического заключения необходимыми являются медицинские данные, клинические характеристики, позволяющие уточнить тот или иной логопедический диагноз. В то же время, необходимо подчеркнуть, что клинические характеристики важны с точки зрения объяснения причин возникновения расстройства речи и лечения ребенка, а не с точки зрения системы коррекции и развития речи [3, С. 8].

Проведенный анализ научных работ показывает, что начиная с 2007-го года получены новые данные о появлении новых видов расстройства речи у детей со сходными дефектами. Определены диагностические признаки минимальных явлений патологии речи разной этиологии у детей со сходными нарушениями произносительной стороны речи; выделены диагностические критерии минимальных проявлений разных форм речевой патологии при сходных нарушениях произносительной стороны речи.

Логопедическое обследование детей раннего возраста имеет свои особенности. Как подчеркивают О.Е. Громова и Н.Г. Соломатина, обследование ребенка необходимо проводить только с использованием различного дидактическо-

го, наглядного материала, учитывающего возрастные особенности развития речи детей [2, С. 42–43].

Так, для логопедической диагностики детей раннего возраста не следует применять такие методы, как произнесение отдельного звука, называние картинки или рассказывание стихотворения. Все эти методические приемы достаточно сложны для ребенка раннего возраста, звукопроизношение ребенка еще не сформировано до конца, к тому же для ребенка раннего возраста необходима большая степень доверия к взрослому, чтобы выполнять подобные задания. Поэтому для обследования речи детей раннего возраста применяется специально предназначенный дидактический материал, который должен быть исключительно иллюстративным и доступным, то есть должен содержать красочные изображения, быть крупного размера, не должен содержать избыточных деталей. Следует использовать специальные нейропсихологические пробы. Дети особенно любят сюжетные картинки и предметы, в которых они узнают изображение и «находят» нужное слово.

При обследовании речи детей дошкольного возраста необходимо исследовать не только произносительную сторону речи, но и сформированность словаря, стадию развития фразовой речи, особенности усвоения основных частей речи и специфику использования некоторых грамматических форм, исследовать интеллектуальную и познавательную деятельность, а также состояние зрения, слуха, двигательной сферы, неврологический, психологический и речевой статус.

Логопедическое исследование является частью комплексного подхода к всестороннему обследованию ребенка. Принцип всестороннего подхода позволяет строить коррекционную работу не просто как тренировку речевых умений и навыков, а как целостную систему.

Особенности речевой и умственной деятельности можно выявить с помощью использования иллюстративного материала и нейропсихологических проб. Так, при назывании картинок ребенком, необходимо проверить состояние его словарного запаса, наличие перестановок слогов и/или отдельных звуков, наличие усечения окончаний слов, обратить внимание на характер трудностей формирования слоговой структуры многосложных слов.

В логопедической диагностике важное место занимает проверка умения детей использовать звуки при произношении не только существительных, но и глаголов и прилагательных, которые появляются в начальном детском лексиконе несколько позже существительных и поэтому их произношение может содержать нарушения.

В целом, в логопедической диагностике важно исследовать не только уровень несформированности речи, но и механизмы и формы речевых нарушений. Именно учет обоих аспектов позволяет более дифференцированно корректировать нарушения речи. Как указывает Р.И. Лалаева, логопедическая диагностика должна идти от общего к частному, то есть сначала необходимо выявить комплекс речевых симптомов, а затем уточнить

механизмы речевой патологии, характер взаимодействия между речевой и неречевой симптоматикой, определить структуры речевого дефекта [3, С. 42–43].

При организации логопедического обследования важно учитывать длительность проводимого диагностического занятия. Для детей раннего возраста она не превышает 40 минут в игровой форме. Первичный прием начинается с молчаливого наблюдения, причем желательна в зоне ожидания. Специалист как бы невзначай выходит в коридор, чтобы на самом деле наблюдать за естественным типом взаимодействия родителей с ребенком и между собой. Фиксируется, насколько оптимально «включены» оба родителя во взаимодействие с ребенком, насколько повышен у них уровень тревоги, многоречивыми они являются или же молчаливы.

Таким образом, логопедическая диагностика представляет собой важный этап системы логопедической помощи, а ранняя диагностика позволяет не только вовремя обнаружить речевые нарушения, но и значительно увеличить вероятность их полной коррекции. Проблемы диагностики речевых нарушений у детей раннего возраста связаны с методикой, выбором материалов и учетом специфики произносительной стороны речи детей раннего возраста, а также их психологических особенностей.

Опираясь на практические рекомендации М.И. Лынской [5, С. 16–17], в организации и проведении логопедического обследования мы предлагаем логопеду постоянно задавать себе три главных

вопроса (и находить ответы на них, повышая свою адаптацию к фрустрации): «почему?», «как?» и «зачем?». Ответить специалисту на вопрос «почему?» — значит узнать этиологию и механизм нарушения, а это равно возможности сделать работу направленной, а прогнозы — реальными. Так, в поиске ответа на вопрос «почему?» проходит весь процесс диагностического приема, а также предварительной работы по изучению собранной документации. Первым из главных вопросов диагностики звучит так: «Какая причина у симптомов, которые я вижу, какой у них механизм?». Так, в поиске ответа на вопрос «почему?» проходит весь процесс диагностического приема, а также предварительной работы по изучению собранной документации.

Весь этот процесс укладывается в ответ на вопрос «как?»:

- как организовать пространство для диагностики, чтобы всем участникам было комфортно, но, в тоже время, чтобы можно было протестировать толерантность к фрустрации;
- как привлечь и удерживать внимание, протестировать внутреннюю и внешнюю мотивацию ребенка;
- как взаимодействовать с родителями в процессе диагностики, в том числе того, как будут выстроены границы общения с ними;
- как выявить максимально возможное число симптомов, с помощью каких проб;
- как планировать обработку результатов диагностики.

Когда диагностическое обследование завершено, специалист в беседе с родителями выясняет ответ на вопрос «зачем?»: «зачем родители обратились к специалисту», «какой результат они хотят получить», «на какие вопросы хотят получить ответ». От ответов специалиста на эти вопросы будет зависеть тактика построения беседы с родителями: выбор модели, в которой будет действовать специалист, на какие научные школы и личные убеждения он будет опираться при написании заключения.

Заключение. В проведении диагностического исследования необходимо использовать диагностические методики для детей разного возраста, содержащие несколько однотипных заданий. Неизбежно сочетание количественного и качественного подходов к анализу

результатов, причем качественные различия между данными аномального и нормального развития речевой деятельности ребенка могут быть установлены только при сопоставлении количественных показателей. Количественные и качественные различия выступают в тесной взаимосвязи и определяют переход количества в развитии речевых функций в качество. Качественная и количественная диагностика основных компонентов обучаемости ребенка: восприимчивости к помощи, способности к логическому переносу, активности в решении поставленных задач — позволяют определить структуру речевого дефекта, его этиологию, патогенез, уточнить диагноз, выбрать оптимальную коррекционную методику, дать вероятный прогноз речевого развития.

ЛИТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. Издательство «Лабиринт», М.: 1999. 352 с.
2. Громова О.Е., Соломатина Г.Н. Логопедическое обследование детей 2–4 лет: Методическое пособие. М.: 2005. 128 с.
3. Лалаева Р.И. Методические рекомендации по логопедической диагностике // Диагностика нарушений речи и организация логопедической работы в условиях дошкольного учреждения. СПб.: Детство-Пресс. 2001. С. 5–15.
4. Логопедия: Учебник для студ. дефектолог. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.С. Волковой. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2004. 704 с.
5. Лынская М.И. Дифференциальная диагностика речевых нарушений. Авторская классификация речевых расстройств. М.: 2024. 480 с.
6. Методы обследования речи детей: пособие по диагностике речевых нарушений / Под ред. Г.В. Чиркиной. М.: АРКТИ. 2010. 240 с.
7. Хватцев М.Е. Логопедия. Книга для преподавателей и студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС. 2009. 272 с.
8. Шацкова А.М. Дифференциальная диагностика детей с минимальными явлениями речевой патологии // Сборник научных трудов (международный межвузовский выпуск). Т. II. М.: МГПУ. 2008. С. 394–401.

9. Шацкова А.М. Обследование моторики и речи у детей с минимальными нарушениями произносительной стороны речи // Логопед. 2007. № 5. С. 4–15.

10. Шемякова С.А. Актуальные проблемы диагностики и коррекции речевых нарушений у детей // Интегративные тенденции в медицине и образовании. 2017. Т. 1. № 1. С. 124–128.

REFERENCES

1. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech' (*Thinking and speech*). Izd. 5, ispr. Izdatel'stvo «Labirint». M.: 1999. 352 p.

2. Gromova O.E., Solomatina G.N. Logopedicheskoe obsledovanie detei 2–4 let: Metodicheskoe posobie (*Speech therapy examination of children 2–4 years old: A methodological guide*). M.: 2005. 128 p.

3. Lalaeva R.I. Metodicheskie rekomendatsii po logopedicheskoi diagnostike // Diagnostika narushenii rechi i organizatsiya logopedicheskoi raboty v usloviyakh doskol'nogo uchrezhdeniya (*Methodological recommendations on speech the apy diagnostics // Diagnosis of speech disorders and organization of speech therapy work in a preschool institution*). SPb.: Detstvo-Press, 2001. P. 5–15.

4. Logopediya: Uchebnik dlya stud. defektolog. fak. ped. vyssh. ucheb. Zavedenii (*Speech therapy: A textbook for students. defectologist.fac.ped.higher. studies.Institutions*) / Pod red. L.S. Volkovoi. M.: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS. 2004. 704 p.

5. Lynskaya M.I. Differentsial'naya diagnostika rechevykh narushenii. Avtorskaya klassifikatsiya rechevykh rasstroistv (*Differential diagnosis of speech disorders. The author's classification of speech disorders*). M.: 2024. 480 p.

6. Metody obsledovaniya rechi detei: posobie po diagnostike rechevykh narushenii (*Methods of examination of children's speech: a guide for the diagnosis of speech disorders*) / Pod red. G.V. Chirkinoi. M.: ARKTI. 2010. 240 p.

7. Khvattsev M.E. Logopediya. Kniga dlya prepodavatelei i studentov vysshikh pedagogicheskikh uchebnykh zavedenii (*A book for teachers and students of higher pedagogical educational in stitutions*). M.: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS. 2009. 272 p.

8. Shatskova A.M. Differentsial'naya diagnostika detei s minimal'nymi yavleniyami rechevoi patologii // Sbornik nauchnykh trudov (mezhdunarodnyi mezhvuzovskii vypusk) (*Differentia ldiagnosis of children with minimal phenomena of speech pathology // Collection of scientific papers (international interuniversity issue)*). Т. II. М.: МGPU. 2008. P. 394–401.

9. Shatskova A.M. Obsledovanie motoriki i rechi u detei s minimal'nymi narusheniyami proiznositel'noi storony rechi (*Examination of motor skills and speech in children with minimal violations of the pronunciation side of speech*) // Логопед. 2007. № 5. P. 4–15.

10. Shemyakova S.A. Aktual'nye problemy diagnostiki i korrektsii rechevykh narushenii u detei (*Curren tproblems of diagnosis andc orrection of speech disorders in children*) // Integrativnye tendentsii v meditsine i obrazovanii. 2017. T. 1. № 1. P. 124–128.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Андреева Ксения Владимировна — ассистент кафедры специального и инклюзивного образования филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Ессентуки.

УДК 316.776

Я.В. КОНОВАЛОВА

КУЛЬТУРНЫЙ КОД КАК ЯЗЫК КУЛЬТУРЫ И ЕГО ВЕРБАЛЬНОЕ ПРОЯВЛЕНИЕ В КУЛЬТУРЕ

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена анализу культурного кода в лингвокультурологическом аспекте с целью оценки взаимосвязей языка, мышления, поведения и культуры. Сформулирована гипотеза, что культурный код является языком культуры. Показано, каким образом культурный код обретает вербальное выражение на примере фразеологизмов в японском, английском языках и как осуществляется их понимание через призму устойчивых культурных образов русского человека. Установлено, как культурный код появляется, как раскрывается способность языковых знаков кодировать и хранить в себе память о «порядке культуры». Раскрывается термин «универсальный предметный код» как способ перевода мыслей на язык человека. Делается вывод, что изучение культурного кода носителей того или иного языка позволяет не только погрузиться в мир их менталитетов, но и расширить кругозор, четкость понимания смыслов и толерантность к другим лингвокультурным сообществам.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

культурный код, семиотика, лингвокультурология, культурология, фразеологизмы, культура.

YA.V. KONOVALOVA

CULTURAL CODE AS A LANGUAGE OF CULTURE AND ITS VERBAL MANIFESTATION IN CULTURE

ABSTRACT.

The article is devoted to the analysis of the cultural code in the linguocultural aspect in order to assess the relationship between language, thinking, behavior and culture. The hypothesis that the cultural code is the language of culture is formed. It is shown how the cultural code acquires verbal expression on the example of idioms in Japanese, English and their understanding through the prism of cultural images of a Russian person. It is shown how the cultural code appears, how the ability of language signs to encode and store the memory of the “cultural order” is revealed. The term “universal subject code” as a way of translating thoughts into human language is revealed. It is concluded that the study of the cultural code of native speakers of a particular language allows not only to immerse oneself in the world of their mentalities, but also to expand one's horizons, clarity of understanding of meanings and tolerance to other linguocultural communities.

KEYWORDS:

cultural code, semiotics, linguoculturology, culturology, phraseology, culture.

Введение. Начиная с XX столетия в российской гуманитарной науке сформировалось понятие «культурный код», которое на данный момент служит элементом, идентифицирующим культуру в различных аспектах: языковом (Фаткуллина Ф.Г., Пашкова Н.И., Меркулова Н.Г., Изотова Н.Н., и др.), семиотическом (Савицкий В.М., Клименкова А.М., Пенцова М.М.), поведенческом (Красикова Т.Ц.), политическом (Рапай К., Бабосов Е.), экономическом (Азуан А.), правовом (Семионкина Н.Г.) и т. д. Проведя сводный анализ научных работ, исследующих культурные коды, опубликованных в электронных научных библиотеках e-library и КиберЛенинка, мы обнаружили, что культурный код чаще всего исследуется в языковом (лингвокультурном) аспекте ($\approx 35\%$ опубликованных работ).

Целью исследования стало рассмотрение современных подходов к пониманию культурного кода в лингвокультурном аспекте с обозначением его как языка культуры, а также раскрытие того, каким образом культурный код обретает вербальное выражение на примере фразеологизмов в японском, английском языках и как осуществляется их понимание через призму устойчивых культурных образов русского человека.

Результаты исследований. Вопросы кодирования и декодирования информации в процессе коммуникации

соотносятся с вопросами связей языка и мышления, которые отражаются в исследованиях многих российских и зарубежных ученых. Н.В. Букина отмечает, что культурный код в лингвокультурологии представляет собой систему «означивания» — т. е. систему знаков и механизмов, сформированную стереотипами культурного сознания и их применения с целью образования смыслов и их обработки, хранения и передачи [5]. Л.Н. Жуковская также рассматривает культурные коды как некий инструмент соотнесения информации с определенными знаками (символами) и представляет культурный код как ценностную матрицу, включающую константы культуры [7].

Е.Л. Березович определяет культурный код как «понятие языка культуры», представленное «не только определенными лексическими группировками, но и связанными с ними фольклорными текстами, верованиями и проч.» [2]. Похожий взгляд на культурные коды представляет С.Г. Тер-Минасова. Культурный код, по мнению автора, является «кладовой культуры», т. к. именно язык является хранителем культурных ценностей, что закреплено в лексике, грамматике, фразеологии, художественной и научной литературе [12]. Н.Н. Изотова полагает, что в языковом коде культуры ключевая роль отводится фразеологизмам, появившимся на пересечении языка и культуры с целью описания и оценивания того, что

происходит в мире, сквозь призму устойчивых образов и ценностных ориентиров [8].

Развивая гипотезу о том, что универсальный предметный код является способом перевода мыслей на язык человека, сошлемся на исследование культурного кода в аспекте переводческой деятельности, проведенного Н.В. Барышевым. Автор постулирует мысль о том, что успешность переводческой деятельности зависит именно от освоения переводчиком некоего культурного кода, представленного в виде знания контекста появления и развития языка, освоения менталитета и образа мыслей людей, говорящих на том или ином языке [1]. В.П. Потамская также полагает, что владение культурным кодом дает четкость, простоту понимания смыслов, воспринимаемых лингвокультурным сообществом [10].

Приведем в пример несколько фразеологизмов из японского и английского языка, которые доказывают важность понимания культурного кода носителей языка при переводе и трактовке данных понятий на другой язык, в нашем случае — на русский.

1. すねをかじる — дословно: «грызть голень». Русский человек скорее всего проведет аналогию с «грызть локти» (в словаре русских поговорок означает «досадовать, остро сожалеть о чем-либо») [3]. Но вот в японском языке обгрызать голень — это быть на попечении родителей во взрослом возрасте, «сидеть на шее у родителей». В японском мировосприятии голень — часть тела, которая

особенно остро воспринимает боль. Соответственно, для японцев «как ножом по сердцу», когда взрослый сын у родителей просит денег на всякие развлечения!

2. 顔が広い — дословно: «широкое лицо». Домысливая значение этого фразеологизма, можно подумать, что речь идет о полном человеке, который любит плотно поесть. Однако в японском менталитете широким лицом является тот, кто всех вокруг знает, т. е. имеет широкий круг знакомств.

3. The black ship — дословно: «черный корабль». Вполне можно подумать, что это указание на что-то типа пиратского корабля со всеми вытекающими отсюда ассоциациями. Но у англичан данный фразеологизм употребляется в значении «выделяться из толпы», как у нас — быть «белой вороной».

Далее представлены схожие фразеологизмы, понимание которых можно практически гарантировать и сквозь призму устойчивых образов мировосприятия у русского человека:

4. 足をひっぱる — дословно: «тянуть за ногу». Русский синоним — «тянуть на дно». Здесь у японского и русского фразеологизмов схожие значения: создавать препятствие, мешать кому-то.

5. 鼻が高い — дословно: «высокий нос». Русский аналог — «задрать нос». И тут, и там схожие значения: гордиться, похваляться чем-то, кем-то.

Таким образом, несмотря на различные подходы в интерпретации, культурный код является смысловым структурообразующим ядром культуры, который

может иметь как различия, так и схожие черты. Знание и понимание культурного кода позволяет не только погрузиться в мир различных менталитетов, но и расширить кругозор и четкость понимания смыслов, заключенных в языке. По мнению Н.И. Пашковой, владение и дешифровка культурных кодов заключается в анализе их вербальных интерпретаций [9].

Советский лингвист и психолог Н.И. Жинкин разработал концепцию УПК — универсального предметного кода, базового компонента мышления, существующего в сознании человека, целью создания которого стало исследовать «стык» между языком и речью, узнать, в какой форме зарождается у человека мысль и как она реализуется в речи. Результаты экспериментов подтвердили гипотезу о возможности невербального мышления при переходе от языковой коммуникации на особый код внутренней речи — универсальный язык, или предметно-схемный код. Н.И. Жинкин считал универсальный предметный код «языком интеллекта», инструментом перевода мысли на язык человека [6].

Каким образом культурный код создается? В современной лингвокультурологии существует положение о том, что культурный код создается с помощью механизма взаимодействия субъекта и объекта культуры. «Преобразование языковой компетенции в культурную основано на интерпретации языковых знаков в категориях культурного кода», — пишет основательница московской лингвокультурологической школы В.Н. Телия [11].

Об этом пишет и Н.В. Букина, рассматривая культурный код через субъективный фактор. Другими словами, культурный код представляет собой сугубо индивидуальное образование, и для каждого человека система культурных кодов своя. Например, стихи А.С. Пушкина имеют знакомое всем словесно-буквенное выражение, но их восприятие является индивидуальным. В связи с этим ряд обычных предметов приобретает смысл сообщения. Это, к примеру, может быть символическое значение вышивки на рубашке и полотенце, орнаментов на керамике и т. д.

Культурные коды соотносятся с древнейшими архетипическими представлениями человечества относительно строения Вселенной и несут эти знания новым поколениям. Они универсальны по своей природе, но детерминированы субъективным фактором, поэтому кодирование культурного пространства всегда носит национальный характер и является специфическим для каждого этноса [7].

Заключение. Подводя итог зафиксируем, что значение культурных символов трактуется посредством языка, т.к. именно в языке аккумулируется воспроизведение культурного опыта и благодаря ему транслируются смыслы. Изучение культурного кода позволяет определить, каким образом он обретает вербальное выражение. На примере конкретных фразеологизмов (в статье взятых их японского и английского языков) можно проследить их понимание через призму устойчивых культурных образов русского человека. Данные примеры показы-

вают, что владение культурным кодом дает четкость понимания смыслов, закодированных определенным лингвокультурным сообществом, и позволяет четко дешифровать их вербальные интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышев Н.В. Культурный код в аспекте переводческой деятельности // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2020. № 5. С. 18–31.
2. Березович Е.Л. Язык и традиционная культура: этнолингвистические исследования. М.: Индрик. 2007. 600 с.
3. Большой словарь русских поговорок / Под ред. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. М.: Олма Медиа Групп. 2007. 784 с.
4. Букина Н.В. Культурный код как язык культуры // Вестник ЗабГУ. 2008. № 2. [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-kak-yazyk-kultury> (дата обращения: 06.06.2024).
5. Герасименко И.Е. Культурные коды гендерных представлений (по данным опроса студентов тульских вузов) // *НОМОТНЕТИКА: Философия. Социология. Право*. 2016. № 10 (231). [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-kody-gendernyh-predstavleniy-po-dannym-oprosa-studentov-tulskih-vuzov> (дата обращения: 06.06.2024).
6. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. 1964. № 6. [сайт]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm>
7. Жуковская Л.Н., Костылев С.В., Морозова О.Ф. Культурный код как смысловое содержание социально-культурной деятельности: взаимосвязь и взаимовлияние // Культурный код. 2023. № 4. [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-kak-smyslovoe-soderzhanie-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-vzaimosvyaz-i-vzaimovliyanie> (дата обращения: 06.06.2024).
8. Изотова Н.Н. К вопросу о прочтении «культурного кода» в лингвокультурологии // Культура и цивилизация. 2020. Т. 10. № 4-1. С. 5–11.
9. Пашкова Н.И. Культурный код — символический язык культуры // Язык и культура (Новосибирск). 2012. № 3. [сайт]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-simvolicheskiy-yazyk-kultury> (дата обращения: 06.06.2024).
10. Потамская В.П. Философия Р. Барта: текст и знак // Вестник Тверского государственного технического университета. Серия: Науки об обществе и гуманитарные науки. 2019. № 3(18). С. 30–37.
11. Телия В.Н. Русская фразеология: Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Наука. 1996. 288 с.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово. 2000. С. 101–104.

REFERENCES

1. Baryshev N.V. Kul'turnyj kod v aspekte perevodcheskoj deyatelnosti (*The cultural code in the aspect of translation activities*) // Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova. 2020. № 5. S. 18–31.
2. Berezovich E.L. Yazyk i tradicionnaya kul'tura: etnolingvisticheskie issledovaniya (*Language and traditional culture: ethnolinguistic studies*). M.: Indrik. 2007. 600 s.
3. Bol'shoj slovar' russkih pogovorok (*A large dictionary of Russian sayings*) / Pod red. Mokienko V.M., Nikitina T.G. M.: Olma Media Grupp. 2007. 784 s.
4. Bukina N.V. Kul'turnyj kod kak yazyk kul'tury (*The cultural code as the language of culture*) // Vestnik ZabGU. 2008. № 2. [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-kak-yazyk-kul'tury> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
5. Gerasimenko I.E. Kul'turnye kody gendernyh predstavlenij (po dannym oprosa studentov tul'skih vuzov) (*Cultural codes of gender representations (according to a survey of students of Tula universities)*) // NOMOTHETIKA: Filosofiya. Sociologiya. Pravo. 2016. № 10 (231). [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-kody-gendernyh-predstavleniy-po-dannym-oprosa-studentov-tul'skih-vuzov> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
6. Zhinkin N.I. O kodovyh perekhodah vo vnutrennej rechi (*About code transitions in internal speech*) // Voprosy yazykoznanija. 1964. № 6. [sajt]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/zhinkin-64.htm>
7. Zhukovskaya L.N., Kostylev S.V., Morozova O.F. Kul'turnyj kod kak smyslovoe sodержanie social'no-kul'turnoj deyatelnosti: vzaimosvyaz' i vzaimovliyanie (*Cultural code as the semantic content of socio-cultural activity: interrelation and mutual influence*) // Kul'turnyj kod. 2023. № 4. [sajt]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-kak-smyslovoe-soderzhanie-sotsialno-kulturnoy-deyatelnosti-vzaimosvyaz-i-vzaimovliyanie> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
8. Izotova N.N. K voprosu o prochtenii «kul'turnogo koda» v lingvokul'turologii (*On the question of reading the «cultural code» in linguoculturology*) // Kul'tura i civilizaciya. 2020. T. 10. № 4-1. S. 5–11.
9. Pashkova N.I. Kul'turnyj kod — simbolicheskij yazyk kul'tury (*Cultural code is a symbolic language of culture*) // YAzyk i kul'tura (Novosibirsk). 2012. № 3. [sajt] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnyy-kod-simvolicheskij-yazyk-kul'tury> (data obrashcheniya: 06.06.2024).
10. Potamskaya V.P. Filosofiya R. Barta: tekst i znak (*The Philosophy of R. Barth: text and sign*) // Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: Nauki ob obshchestve i gumanitarnye nauki. 2019. № 3(18). S. 30–37.
11. Teliya V.N. Russkaya frazeologiya: Semanticheskij, pragmaticheskij i lingvokul'turologicheskij aspekty (*Russian Phraseology: Semantic, pragmatic and Linguocultural Aspects*). M.: Nauka. 1996. 288 s.

12. Ter-Minasova S.G. YAzyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya (*Language and intercultural communication*). M.: Slovo. 2000. S. 101–104.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Коновалова Яна Владимировна — ассистент кафедры английского языка и профессиональных коммуникаций федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева».

УДК 159.99

Л.В. ЛИДАК, С.Ю. КАЗАНЦЕВА

ПРОЯВЛЕНИЕ АГРЕССИВНЫХ ФОРМ ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ОСОБЕННОСТИ И ПРОФИЛАКТИКА

АННОТАЦИЯ.

В статье раскрываются особенности проявления агрессивных форм поведения у детей младшего школьного возраста, предложено авторское определение агрессии как устойчивой характеристики личности, отражающей ее предрасположенность к неконтролируемым эмоциям, деструктивному поведению и возбуждению, способствующему причинению вреда другому человеку. В проведенном исследовании агрессия рассматривается в корреляции с формами аффективного состояния личности: гневом, злостью, неадекватной оценкой собственного состояния и состояния оппонента. Установлено, что детерминанты агрессивного поведения младшего школьника проявляются в базовых структурах личности: мотивационно-волевой, когнитивной, субъектно-деятельностной. Представлены меры психолого-педагогической профилактики и коррекции агрессивного поведения обучающихся начальной школы, отмечено, что профилактика и коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте требует слаженной работы психологов, педагогов и родителей. Обосновывается, что меры профилактики опираются на три группы психолого-педагогических условий, обеспечивающих избегание или устранение агрессии: первая группа нацелена на обеспечение усвоения положительных образцов в сфере межличностных отношений; вторая группа отражает активное групповое неприятие агрессии; третья группа обеспечивает подкрепление положительных форм поведения и деятельности, противостоящих формам агрессивного поведения и противостояния субъектов взаимодействия.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

агрессия, коррекция, младший школьный возраст, психолого-педагогические условия, психологические мероприятия.

L.V. LIDAK, S.Y. KAZANTSEVA

THE MANIFESTATION OF AGGRESSIVE BEHAVIORS IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN: FEATURES AND PREVENTION

ABSTRACT.

The article reveals the peculiarities of the manifestation of aggressive forms of behavior in primary school children, the author's definition of aggression as a stable characteristic of a personality reflecting its predisposition to uncontrollable emotions, destructive behavior and arousal that contributes to harming another person is proposed. In the conducted study, aggression is considered in correlation with the forms of the affective state of the personality: anger, anger, inadequate assessment of one's own condition and the condition of the opponent. It is established that the determinants of aggressive behavior of a younger student are manifested in the basic structures of personality: motivational-volitional, cognitive, subjective-activity. The measures of psychological and pedagogical prevention and correction of aggressive behavior of primary school students are presented, it is noted that the prevention and correction of aggressive behavior in primary school age requires the coordinated work of psychologists, teachers and parents. It is proved that preventive measures are based on three groups of psychological and pedagogical conditions that ensure the avoidance or elimination of aggression: the first group is aimed at ensuring the assimilation of positive patterns in the field of interpersonal relations; the second group reflects an active group rejection of aggression; the third group provides reinforcement of positive forms of behavior and activities that oppose forms of aggressive behavior and confrontation of interaction subjects.

KEYWORDS:

aggression, correction, primary school age, psychological and pedagogical conditions, psychological measures.

Введение. В современной социальной ситуации проблема проявления агрессивных форм поведения у младших школьников считается наиболее актуальной в связи с возросшими случаями детской преступности, жестокости и негативизма в среде младших подростков. Причины агрессивного поведения во многом зависят от сложившейся в настоящее время экономической, социальной и политической обстановки, которые порождают

повышенную тревожность, влекут за собой формы агрессии и деструкции в поведенческой сфере не только взрослых, но и детей. Проявление агрессии в детском возрасте может привести к развитию серьезных проблем на следующих этапах онтогенетического развития личности: в юности, зрелости, старости. Агрессивное поведение приводит к перманентным конфликтам, которые могут сопровождаться развитием вредных

привычек; алкогольной, наркотической игровой зависимости; склонности к нарушению общечеловеческих норм морали; к тяжелым правонарушениям и противоправным действиям; к устойчивым противоречиям в семье и на работе. Кроме того, актуальность проблемы коррекции агрессивного поведения в младшем школьном возрасте обусловлена ее многогранной природой, необходимостью теоретического осознания и практической трансформации в психолого-педагогическую работу с детьми.

Цель данного исследования направлена на изучение проблемы проявления агрессии у детей младшего школьного возраста и выявление условий для профилактики и коррекции агрессивного поведения.

Результаты исследования. В аспекте реализации намеченной цели проведен сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы. Установлено, что раннее вмешательство психологов и педагогов в систему социальных отношений ребенка с окружающим миром способствует оптимизации мер для профилактики и коррекции его агрессивного поведения. Своевременность внедрения профилактических мер позволяет предотвратить негативные последствия проявлений агрессивного поведения, социальной деструкции, связанной с отсутствием социального контроля и самоконтроля взрослеющего человека за собственным поведением.

В данном исследовании принято рабочее определение агрессии. Под агрессией понимается устойчивая характеристика

личности, отражающая предрасположенность субъекта к неконтролируемым эмоциям, деструктивному поведению, эмоциональному возбуждению, способствующему причинению вреда как личности оппонента, так и социальному окружению. Агрессия способствует реализации субъектом собственного аффективного состояния, включающего гнев, злость, крик, отсутствие координации движений и адекватной оценки собственного поведения. Высокий уровень аффективного выражения агрессии приводит к катарсису личности.

Благодаря исследованиям австрийского психолога К. Лоренца в психологической науке и практике сформировано устоявшееся мнение, что наиболее распространенными видами агрессии являются: открытая и скрытая агрессия, поверхностная и глубокая агрессия, приводящая к рассогласованию в отношениях и затяжным конфликтам человека с самим собой и социальным окружением [1].

Показатели прямого открытого агрессивного поведения связаны с отрицательными эмоционально-личностными проявлениями человека, выраженными в физическом насилии, в использовании неконтролируемой силы и давления против другого лица. В бытовой и юридической практике принято различать прямую и косвенную агрессию, которая в дальнейшем получила обоснование в психологической науке и юридической практике [10].

Прямая агрессия выражена в действиях, нацеленных на прямое оскорбление

и публичное унижение другой личности, приводящее к обоюдному скандалу или устойчивому противоречию. Она сопровождается криками, оскорблениями, угрозами, проклятиями, руганью. Прямая агрессия выражена в оппозиционной манере поведения субъекта, в интенсивной борьбе нацеленной против другого человека или группы.

Косвенная и скрытая агрессия между субъектами противостояния выражается через злые шутки в адрес другого, через вербальные замечания и колкости, через привлечение внимания окружающих к оплошностям и недостаткам личности оппонента.

Предприняв анализ структуры личности младшего школьника, мы имеем основание полагать, что признаки агрессивного поведения, зачастую, проявляются в мотивационно-волевой, когнитивной, организационно-деятельностной сферах младшего школьника.

Показателями проявления агрессии в мотивационно-волевой сфере личности ребенка младшего школьного возраста является набор амбивалентных качеств, способствующих к противоборству между положительными и отрицательными эмоциями при выборе различных видов деятельности или способов поведения. Амбивалентность приводит к состоянию неудовлетворенности, недовольства собой, эмоциональным стрессам школьника. Зачастую это развивает аффективное поведение. Объектами неосознанной агрессии младшего школьника могут выступать окружающие люди, животные или предметы, которые являются

триггером для агрессивного поведения младшего школьника на этапе мотивационного выбора или волевой установки. Отсутствие желания включаться в ту или иную деятельность, общаться с определенными людьми, действовать с предметами может вызывать у субъекта состояние гнева, отвращения, презрения, злости, что в комплексе представляет собой агрессию, приводящую к устойчивому желанию вступить в конфликт и открытое противостояние. Гипервозбудимость, гипердинамия или выраженная заторможенность ребенка, связанная со стандартизацией условий школьной жизни и общения, снижают волевою активность детей, формируют у них угнетенное состояние и чувство страха.

Показателями агрессии в структуре когнитивного компонента личности являются скрытое или открытое противоборство и неприятие сложившейся ситуации. Зачастую это связано с незнанием ребенком правил поведения и норм этикета, с нежеланием обучаться устоявшимся способам взаимодействия или общения, следовать общепринятым способам разрешения конфликтных ситуаций и возникающих противоречий. Вместе с тем, на появление агрессии влияют когнитивные особенности развития личности: проблемы в развитии абстрактно-логических форм мышления, устной и письменной речи; неустойчивость и малый объем внимания; преобладание произвольного запоминания над произвольным, механической памяти над логической.

Показателями агрессии в структуре субъектно-деятельностного компонента

личности младшего школьника являются неконтролируемые реакции и деструктивные проявления аффективности во время выполнения определенной деятельности. Трудности и сложности в достижении поставленной цели деятельности приводят к состоянию фрустрации, возбуждения и аффективному поведению. В этом случае налицо преобладание реакции возбуждения над реакцией торможения, реакции злобы и ненависти. Эти реакции распространяются как на порученное дело, так и на тех, кто сотрудничает с субъектом во время выполнения данной деятельности. У младших подростков отдельные качества личности только формируются или развиваются. Например, чувство ответственности у младших школьников еще недостаточно сформировано. В стадии активного формирования находится самолюбие, выражающее стремление младшего школьника к самоутверждению и соперничеству с товарищами и одноклассниками. Эти факторы также накладывают отпечаток на поведение и состояние ребенка и являются дополнительным триггером, приводящим к агрессивному поведению.

Предпринятая дифференциация показателей агрессивного поведения младшего школьника носит весьма условный характер. В целом агрессивное поведение младших школьников выражено в несдержанности, нежелании идти на компромисс, неуступчивости, недоброжелательности, бранной речи, привлечении подручных средств для выражения неконтролируемого аффективного состояния.

Таким образом, предложенные нами показатели для анализа основных детерминант аффективного поведения в мотивационно-волевых, когнитивных и организационно-деятельностных структурах личности младшего школьника позволяют в дальнейшем осуществить психодиагностические мероприятия и получить объективные психологические характеристики разных типов агрессивного поведения младших школьников.

Описанные детерминанты агрессивности могут быть использованы при исследовании индивидуальных особенностей агрессивного поведения не только младших школьников, но и ребят из других возрастных групп, находящихся на разных этапах онтогенетического развития. Для этого необходимо провести системный анализ структурных характеристик личности, в частности, эмоционально-волевых свойств, когнитивных процессов и организационно-деятельностных, влияющих на развитие агрессивности у подрастающего поколения. Это позволит более точно определить причины агрессивного поведения и разработать индивидуально-психологические стратегии психологического сопровождения для профилактики и коррекции агрессии личности в онтогенезе.

Определение базовых детерминант, влияющих на развитие агрессивного поведения школьников, позволяет конкретизировать психологические условия для осуществления профилактических и коррекционных мероприятий по их устранению.

Агрессивные школьники часто сталкиваются с трудностями в общении, от-

вергаются сверстниками и имеют проблемы в учебе. Так, анализ психологических проблем российских подростков за период с 1993 по 2013 годы позволил сотрудникам кафедры психологии развития и образования Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена сделать ряд выводов о том, что агрессивное поведение младшего школьника представляет собой формы неконтролируемого поведения, сопровождающегося состоянием гнева, враждебности или ненависти, направленного на осуществление физического или психологического насилия в адрес другого человека, группы, животного или различных предметов окружающей действительности [4]. Вместе с тем, психологи утверждают, что именно младший школьный возраст наиболее благоприятен для профилактики агрессивного поведения, именно в младшем школьном возрасте формируется самоконтроль и контроль над агрессивным поведением.

Психологи — практики отмечают, что профилактика проявлений агрессивного поведения у младших школьников — это важная проблема, которая беспокоит родителей, учителей и руководителей образовательных учреждений. Исследовательские работы Л.А. Регуш [4], Л.Н. Собчик [6] и др., выполненные в области педагогической и практической психологии, наглядно демонстрируют, что коррекция такого поведения тесно связана с формированием у ребенка чувства принадлежности и близости к другим детям, к референтному кругу общения, к близким друзьям. Взаимо-

действие с другими создает у ребенка ощущение безопасности и поддержки, что, в свою очередь, способствует развитию произвольного контроля над эмоциями и поведением. Дети, объединенные в группы и коллективы, ощущают уверенность в себе, они меньше склонны к агрессии, у них формируется адекватная самооценка и позитивное представление о себе и своих возможностях.

Опираясь на исследования другой группы петербургских ученых — А.Г. Гогоберидзе и О.В. Солнцевой, — можно сделать вывод о том, что профилактика агрессии во многом зависит от успешной социализации личности [3].

В качестве мер профилактики агрессивного поведения в младшем школьном возрасте психологи и педагоги предлагают психологические условия, опирающиеся на социальную практику. К их числу относятся:

- условия, обеспечивающие усвоение положительных образцов в сфере отношений и поведения родителей, а также окружающих людей или сверстников;
- условия, отражающие активное групповое неприятие агрессии и осознание отрицательного отношения со стороны окружающих к агрессивным формам поведения человека;
- условия, обеспечивающие подкрепление положительных форм поведения и деятельности, противостоящих формам агрессивного поведения личности.

Необходимо отметить, что перечисленные условия оставляют гораздо боль-

ше возможностей предотвратить и контролировать детскую агрессию в связи с двумя психологическими факторами.

Первый фактор свидетельствует о том, что агрессия представляет собой приобретенную модель социального поведения, усвоенную благодаря факторам социального подражания и социального «заражения». Следовательно, она может быть ослаблена с помощью психолого-педагогических процедур по устранению отрицательных моделей поведения, направленных на осознанное управление эмоциями и собственное «самосозидание себя» взрослеющим человеком.

Второй фактор связан с формами «социального научения», которые предполагают включение ребенка в тренинги, игры, социально-психологические упражнения, активную спортивную, художественно-творческую деятельность по овладению способами бесконфликтного «совладания» с собой, с товарищами, со взрослыми, с социальной средой, где агрессивные формы поведения не принимаются и осуждаются.

В настоящее время «теория социального научения», получив обоснование в работах Альберта Бандуры, широко распространилась в практической психологии, и признана наиболее эффективной в профилактике агрессивного поведения младших школьников [11]. Для практической психологии особенно важно устранение «агрессора» из детского коллектива. Следует согласиться с мнением отечественного психолога С.А. Мазикиной, которая полагает, что педагогу важно владеть информацией о склонностях

детей, объединенных в единый коллектив, к агрессивным формам поведения, о наличии в детской группе «агрессора», ведущего своим поведением к развитию ситуации социальной деструкции в детском коллективе [2].

В связи с тем, что младший школьный возраст является наиболее чувствительным периодом для профилактики и коррекции неконтролируемой агрессии, необходимо конкретизировать способы профилактики агрессии.

В младшем школьном возрасте наиболее успешно формируются и укрепляются положительные эмоции, совершенствуются межличностные отношения, осуществляется становление ведущих видов деятельности — учебной, трудовой, коммуникативной, игровой. В связи с этим важно разработать программы по коррекции агрессивного поведения, которые были бы направлены на формирование позитивных ценностей в структуре личности, на развитие эмпатии и социальных навыков делового и эмоционально-личностного взаимодействия, а также на создание благоприятного психологического климата в школе и семье.

В рамках психологических тренингов и занятий с младшими школьниками целесообразно применять такие технологии и методы коррекции агрессивного поведения, как: психодинамический метод — метод вербального общения; поведенческий метод, направленный на развитие у младших школьников умения снижать уровень эмоционального напряжения через физическую релаксацию, предъявлять свои чувства через про-

говаривание и приглашение к сотрудничеству; психодинамическую технологию преодоления внутренних противоречий и устранения внешних преград для конструктивного разрешения конфликта; поведенческую технологию для развития способности выражать гнев, не оскорбляя оппонента. Важно формировать у детей комплекс умений: расслабляться и успокаиваться; управлять собственной эмоциональной сферой и чувствами; эмоциональными реакциями и поведением. В работе с младшими школьниками могут использоваться следующие технологии: когнитивно-поведенческой терапии; телесно-ориентированной терапии; арт-терапии. Данные технологии будут способствовать освоению способов выражения сочувствия, любви, помощи, телесных контактов; способов и средств для физической релаксации, распознаванию чувств и переживаний другого; формирования положительных эмоций, снижения напряженности и субъектно-личностной агрессивности.

Заключение. Изложенное выше позволяет сделать ряд выводов:

- проблема агрессивного поведения младших школьников является актуальной и значимой в связи со сложной социальной ситуацией, которую в настоящее время переживают взрослые и дети в России;
- агрессия является глубинной психологической проблемой и отражает устойчивую характеристику личности, отражающую предрасположенность субъекта к неконтролируемым эмоциям, деструктив-

ному поведению, эмоциональному возбуждению, способствующему причинению вреда как личности оппонента, так и социальному окружению;

- агрессия способствует проявлению у субъектов аффективных состояний гнева, злости, возбуждения, неадекватных реакций и рассогласований в координации движений и адекватного отношения к субъекту или объекту агрессивного поведения;
- детерминанты агрессивного поведения младшего школьника проявляются в базовых структурах личности: мотивационно-волевой, когнитивной, субъектно-деятельностной;
- профилактика и коррекция агрессивного поведения в младшем школьном возрасте требует слаженной работы психологов, педагогов, родителей;
- меры профилактики агрессивного поведения младших школьников опираются на три группы психолого-педагогических условий, обеспечивающих продуктивное межличностное взаимодействие детей: первая группа условий направлена на усвоение положительных образцов в сфере межличностных отношений; вторая группа условий отражает активное групповое неприятие агрессии; третья группа условий обеспечивает подкрепление положительных форм поведения и деятельности, противостоящих формам агрессивного поведения субъектов взаимодействия.

Материалы проведенного исследования могут быть использованы в практике психодиагностики; при разработке курсов по проблемам возрастной и педагогической психологии; в работе психологических центров при осуществлении групповых тренингов и индивидуального консультирования младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лоренц К. Агрессия. Изд. группа «Прогресс». 1994. 468 с.
2. Мазикина С.А. Методы преодоления агрессивного поведения дошкольников и младших школьников // Педагогика. 2017. № 1. С. 99–108.
3. Педагогика с основами методик воспитания и обучения: Учебник / Под ред. Гогоберидзе А. Г., Солнцевой О.В. СПб.: Питер. 2017. 480 с.
4. Психологические проблемы российских подростков (1993–2013 гг.) / Под ред. Л.А. Регуш. СПб.: Изд-во «ЭЛВИ — ПРИНТ». 2017. 297 с.
5. Психология человека от рождения до смерти. Полный курс психологии развития. Под ред. А.А. Реана. СПб: Прайм-ЕВРОЗНАК». 2005. 416 с.
6. Собчик Л.Н. Диагностика межличностных отношений. Практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста. М.: ООО «Компания БОРГЕС». 2010. 52 с.
7. Сорокоумова Е.А. Психология детей младшего школьного возраста. Самопознание в процессе обучения: учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт. 2019. 216 с.
8. Хухлаева О.В. Психология развития и возрастная психология: учебник для СПО; под ред. О. В. Хухлаевой. М.: Изд-во Юрайт. 2019. 367 с.
9. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: учеб. М.: Проспект. 2013. 480 с.
10. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для СПО. 3-е изд., перераб. и доп. М.: Изд-во Юрайт. 2019. 575 с.
11. Bandura A. *Social Learning Teori*. Engiewood Clitta. NJ Prentice-Hall. 1989.

REFERENCES

1. Lorenc K. *Agressiya (Aggression)*. Izd. gruppa «Progress». 1994. 468 s.
2. Mazikina S.A. *Metody preodoleniya agressivnogo povedeniya doshkol'nikov i mladshih shkol'nikov (Методы преодоления агрессивного поведения дошкольников и младших школьников)* // *Pedagogika*. 2017. № 1. S. 99–108.
3. *Pedagogika s osnovami metodik vospitaniya i obucheniya (Pedagogy with the basics of methods of education and training)*: Uchebnik / Pod red. Gogoberidze A. G., Solncevoj O.V. SPb.: Piter. 2017. 480 s.
4. *Psihologicheskie problemy rossijskih podrostkov (1993–2013 gg.) (Psychological problems of Russian teenagers (1993–2013))* / Pod red. L.A. Regush. SPb.: Izd-vo «ELVI-PRINT». 2017. 297 s.

5. Psihologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti. Polnyj kurs psihologii razvitiya (*Human psychology from birth to death. A complete course in developmental psychology*). Pod red. A.A. Reana. SPb: Prajm-EVROZNAK». 2005. 416 s.

6. Sobchik L.N. Diagnostika mezhlichnostnyh odnoshenij. Prakticheskoe rukovodstvo k tradicionnomu i komp'yuternomu variantam testa (*Diagnosis of interpersonal relationships. A practical guide to the traditional and computer versions of the test*). M.: ООО «Kompaniya BORGES». 2010. 52 s.

7. Sorokoumova E.A. Psihologiya detej mladshogo shkol'nogo vozrasta. Samopoznanie v processe obucheniya (*Psychology of primary school children. Self-knowledge in the learning process*): ucheb.posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Izd-vo YUrajt. 2019. 216 s.

8. Huhlaeva O.V. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya (*Developmental psychology and age psychology*): uchebnik dlya SPO; pod red. O. V. Huhlaevoj. M.: Izd-vo YUrajt. 2019. 367 s.

9. Chufarovskij YU.V. YUridicheskaya psihologiya (*Legal psychology*): ucheb. M.: Prospekt. 2013. 480 s.

10. Shapovalenko I.V. Psihologiya razvitiya i vozrastnaya psihologiya (*Developmental psychology and age psychology*): uchebnik i praktikum dlya SPO. 3-e izd., pererab. i dop. M.: Izd-vo YUrajt. 2019. 575 s.

11. Bandura A. Social Learning Teori. Engiewood Clitta. NJ Prentice-Hall. 1989.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Лидак Людмила Валентиновна — доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии Нижегородского государственного педагогического университета им. Козьмы Минина.

Казанцева Софья Юрьевна — учитель начальных классов МБОУ СОШ № 50 города Ставрополя.

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 930(091)

Т.А. БУЛЫГИНА, Н.А. ЛЕОНОВА

ПОВСЕДНЕВНОСТЬ И ГЕНДЕРНАЯ ИСТОРИЯ В ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИСТОРИКОВ*

* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Городская повседневность южной провинции. Эволюция массового сознания и повседневные практики горожан Ставрополя и Кавказских Минеральных Вод в 1920-е — 1930-е гг.» (№ 24-18-20073) = The reported study was funded by Russian Science Foundation, project No. 24-18-20073.

АННОТАЦИЯ.

Статья посвящена выявлению точек пересечения истории повседневности и гендерной истории через рассмотрение проблемы в текстах ученых-историков. С опорой на научную литературу приводится понимание гендера и повседневности, определены актуальные контексты гендерного исторического анализа (культурно-символический, нормативно-интерпретационный, социально-институциональный и индивидуально-психологический). В сравнительно-сопоставительном подходе раскрываются взгляды на понимание гендера и повседневности исследовательниц данных феноменов Дж. Скотт и Н.Л. Пушкаревой.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

гендер, повседневность, гендерная история, феминизм, культура, символизм, исторический анализ, феминология

T.A. BULYGINA, N.A. LEONOVA

EVERYDAY LIFE AND GENDER HISTORY AS INTERPRETED BY HISTORIANS

ABSTRACT.

The article is devoted to identifying the points of intersection of the history of everyday life and gender history through the consideration of the problem in the texts of historians. Based on scientific

literature, an understanding of gender and everyday life is provided, and the relevant contexts of gender historical analysis (cultural-symbolic, normative-interpretative, socio-institutional and individual-psychological) are identified. In a comparative approach, the views on understanding gender and everyday life of researchers of these phenomena are revealed. Scott and N.L. Pushkareva.

KEYWORDS:

gender, everyday life, gender history, feminism, culture, symbolism, historical analysis, feminology.

Введение. Сегодня история повседневности является востребованной историографической проблемой и развивающимся направлением современной исторической науки. Это направление отражает принцип междисциплинарности современной исторической науки, т.к. включает в себя наработки социологии, права и других смежных научных дисциплин. Инструментарий семиотики культуры позволяет понять смысл и эволюцию повседневности через систему знаков и символов. При этом история повседневности пересекается с рядом исследовательских полей таких направлений, как новая социальная история, новая локальная история, культурно-интеллектуальная история. Среди этого многообразия предметных полей выделяются женская и мужская повседневность, как результат пересечения повседневной истории с гендерной историей. Одна из исследовальниц этих вопросов считала, что изучение женской повседневности является способом «исторической интерпретации человеческой субъективности во всех многообразных ее проявлениях». [1]

Целью нашей статьи является попытка выявить точки пересечения истории повседневности и гендерной истории

через сравнительный анализ текстов ученых-историков.

Результаты исследования. Одной из пионеров изучения гендерной истории была американская исследовательница Джоан Скотт, которая написала одну из своих первых работ по этой проблематике в 1986 году «Гендер: полезная категория исторического анализа», т. е. в ту пору, когда новый всплеск феминизма, породивший повышенный интерес к женской истории стал угасать. В 1970-е — 1980-е годы women studies (по названию объявленной в США особой научной программы) стали слишком узкими в контексте новой исторической науки, а точнее, ее контекстности и междисциплинарности. Как отмечала Л.П. Репина, на смену монологичности женской истории пришла диалогичность гендерной истории. Обращаясь к пятитомной «Истории женщин на Западе», ученая приводит рассуждения составителей и редакторов издания Жоржа Дюби и Мишеля Перро о «новой женской истории», суть которой в том, что «это уже собственно не история женщин, а история отношений между полами» [2, С. 12] в социокультурном, экономическом и политическом контекстах.

Прежде, чем обратиться к анализу представлений Джоан Скотт о гендере

и повседневности, ознакомимся с теоретической моделью гендерного анализа, разработанной ученым. В ее основе лежит целый комплекс характеристик социума, отражающий гендерную асимметрию, включая системно-структурное, социокультурное, индивидуально-личностное измерения. Д. Скотт по этому поводу писала: «Как составной элемент социальных отношений, основанный на воспринимаемых различиях между полами, гендер включает четыре взаимодействующих элемента: во-первых, культурно доступные символы, которые задействуют многочисленные (и часто противоречивые) репрезентации... Во-вторых, нормативные концепции, которые дают интерпретации значений символов, пытаются ограничить и удерживать их метафорические возможности... Гендер конструируется посредством родства, но не исключительно; он конструируется также в экономике и политике, которые, по крайней мере в нашем обществе, теперь действуют в значительной степени независимо от родства... Четвертый аспект гендера — субъективная идентичность. Историкам необходимо... изучить способы, которыми конструируется гендерная идентичность... ни один из них не действует без остальных. И все же они не действуют одновременно, когда один просто отражает другие» [3, С. 423].

Таким образом, контексты гендерного исторического анализа можно определить как: 1) культурно-символический, 2) нормативно-интерпретационный, 3) социально-институциональный,

4) индивидуально-психологический. Со всей очевидностью можно выделить институты социального контроля, которые обеспечивают неравноправное распределение власти и социального статуса духовных и материальных богатств в пределах сословия или класса, этнической или иной социальной группы, наконец, в рамках всего общества. В представлениях исследовательницы повседневность является узкой проблематикой феминистских произведений. Так, «идеология домашней жизни», но только в контексте гендерных различий и гендерной идентичности, а не в пределах *women studies*. История повседневности определяет первичное поле, в котором артикулируется власть в распределении гендерных ролей в семье или в индивидуальных отношениях женщины/мужчины. Это касается и символики труда, который в предшествующие исторические эпохи определялся как разделение на феминное и мускулинное. Проявляется же эта символика в истории трудовой повседневности этих эпох. Политические изменения: так называемый «новый порядок», будь то господство капиталистического производства, либо социалистическая система, меняют условия производственных отношений, вовлекая женщину в общественное производство, что влияет на ее положение в браке: «Изменения паттернов найма на работу может привести к изменению брачных стратегий и к иным возможностям конструкции субъективности, но они также могут быть восприняты как новые сферы деятельности для сознательных дочерей

и жен» [3, С. 430]. Разрабатывая теоретические проблемы гендера и вопросы соотношения власти и гендерной истории, ученая не смогла обойти такие вопросы повседневности, как семья, трудовая повседневность, брачные отношения — во всех этих областях пространство повседневности диктует и проявления гендерной несправедливости, и стремление власти (муж, шеф, учитель, верховная власть) объяснять эту несправедливость неизменностью природы мужчины и женщины, их биологическим видом, который проявляется в сексуальности. Д. Скотт выступила в другой работе против идеи, «что есть заранее о терминах «мужчины» и «женщины что-либо постоянное или известное и об отношениях между ними» [4, С. 951].

Повседневность — это полноценная часть социальной реальности, это отношения личности с миром через сферу индивидуального. Важной составляющей повседневной жизни является поведение человека, его эмоции и заблуждения, которые окрашивают и гендерные отношения: «Человеческое воображение (побуждаемое, по крайней мере, частично, подсознательным желанием) нарушает все границы, которые бы ни устанавливали социологи. Сфера экономики никогда не имеет дела просто с удовлетворением насущных потребностей, также, как и сфера политики никогда не охватывает только поле борьбы рациональных, эгоистичных акторов. Эти области также несут на себе влияние фантазматических проекций, которые направляют индивидуальные желания в русло коллективной

идентификации» [4, С. 951]. Следовательно, повседневность остается сферой первичного, из которого произрастают все истории: и политическая, и экономическая, и социальная, и культурная, и интеллектуальная, и, конечно же, гендерная. Можно сказать, что повседневность пронизывает все направления современной исторической науки, все ее исследовательские поля, окрашивая их в живые цвета антропологии.

Каким же образом пересекается гендерная история с историей повседневности в текстах основательницы школы гендерной истории в современной России, руководителя Центра гендерных исследований Института этнологии и антропологии РАН, заслуженный деятель науки Российской Федерации, президент Российской ассоциации исследователей женской истории (РАИЖИ) Н.Л. Пушкиревой? В одной из своих ранних статей ученая связала развитие гендерных исследований с рождением новой социальной истории, где, согласно исторической антропологии, человек рассматривается как субъект истории. Более того, она утверждала, что под крылом новой социальной истории оказалась история повседневности, предметом которой были «в отличие от традиционной этнографии, не просто вещи, не только материальные формы существования человека, но отношение людей к вещам и явлениям повседневности, социальный и семейный «облик человека», формировавшийся в зависимости от форм его деятельности и самовыражения), «история детства», «история сексуальности»

и т. п. Без «истории женщин» здесь было не обойтись» [5, С. 78].

В отличие от Дж. Скотт, Н.Л. Пушкарева оценивает вклад феминологии в развитие исторической науки, показав, что историки-феминологи, обратившись к исследованию истории повседневности, сексуальности, ментальностей открыли для исторической науки новые сюжеты: «как люди или «акторы» истории могут стать из «творцов» ее «жертвами», придала иной смысл изучению истории повседневности и некоторых сюжетов исторической этнологии (истории семьи, быта)» [6, С. 285]. Исследовательница солидаризируется с определением коллег из Иваново, которые определяют социальную феминологию как междисциплинарное поле научного знания, которая «совокупность проблем, связанных с социально-экономическим и политическим положением женщины в обществе, эволюцию ее социального статуса и функциональных ролей» [7, С. 4]. Н.Л. Пушкарева доказывает правомерность исторической феминологии через то новое, что внесла эта субдисциплина в развитие исторического знания. Она утверждает, что историческая феминология «ввела новое измерение в социально-экономическую историю, родив такие темы как «феминизация бедности», «феминность безработицы», «политическая экономия домашней работы», «история женского труда» [6, С. 287].

Как отмечает Н.Л. Пушкарева, на формирование гендерной истории существенно повлияло постмодернистское

мышление. Она замечает, что «вместо идеи обобщения и тождества, постструктурализм поставил во главу угла идею различия и множественности, проблему неструктурного в структуре, нетипичного и единичного» [6, С. 297]. Не менее важным в дальнейшем развитии исторической науки стала контекстность проблематики и, наконец, полицентричность исследуемого гуманитариями, и, в частности, историками мира людей. Ученая отметила и поворот в исторической антропологии от изучения «общих для всех» к индивидуальным практикам, имея ввиду «в том числе телесных, интимных, через которые и было предложено анализировать специфику той или иной культуры» [6, С. 297]. Этот поворот означал рост престижа истории повседневности, как и провозглашение «горизонтали ценностей» в отличие от «вертикали ценностей, что порождало равнозначность исследовательских проблем, в том числе, считавшихся ранее «не очень научными», в первую очередь в пространстве истории повседневности.

Для истории повседневности чрезвычайно важным стали наработки семиотики культуры. Символизм женского и мужского, рассматриваемого гендерной историей, близок представлениям о символизме повседневного бытования. Основой такого подхода являются его-документы и биографические и автобиографические тексты. Это не выискивание упоминаний об историческом контексте, а поиск в них внутреннего мира авторов. Историк призывает видеть «в них не за-текстовую реальность,

а внутри-текстовую единичность видения мира и словоупотребления конкретным индивидом» [6, С. 300].

Н.Л. Пушкарева обращает внимание на гендерную экспертизу, которая позволяет «исследовать всю множественность социальных связей», которые включают и гендерное взаимодействие. Применение гендерной методологии открывает возможность изучить механизм «конструирования» этих взаимоотношений, а также соотношение личных и общественных ценностей. Кроме того, гендерный подход помогает «соединить микроисторию («историю как мириады жизненных путей и судеб») и макроисторию, генерализовать микросюжеты и через них показать на исторических примерах «философию амбивалентности», «альтернативности» [6, С. 305]. «Символический капитал» (престиж, честь, доброе имя), обозначенный французским социологом П. Бурдьё, по мнению Н.Л. Пушкаревой, гендерная история показала, что тело и сексуальность (и мужчины, и женщины) может быть элементом указанного символического капитала, может являться «особым языком» [6, С. 309]. В итоге гендерный анализ при изучении истории повседневности и частной жизни сосредотачивает внимание историков на особый интерес к изучению «не только некоего «общечеловеческого» (читай — мужского) опыта,

но и опыта «непосредственно женского», то есть изучения страдания, деприваций, унижений» [6, С. 309].

Более того, как утверждает исследовательница, гендерная методология позволяет привлечь к гендерной проблематике значительное число женщин, стремящихся изменить женский опыт, обречь внутреннюю свободу в современной политической и социальной жизни: «В доказательстве историчности привычных понятий (социальная роль, социальное призвание, «природное» предназначение мужчины или женщины) заложена гигантская сила нашего индивидуального освобождения» [6, С. 311].

С другой стороны, любая отрасль исторического знания, включая историю повседневности, пронизана опытом соотношения мужчины и женщины в разных его проявлениях. Как утверждает Н.Л. Пушкарева, «гендерный подход или, точнее, учет гендерного фактора абсолютно необходим при любых социальных исследованиях, а анализ самого гендера — тема важная, актуальная и необходимая» [8, С. 79]. Нам представляется, что эта мысль ученого отражает важнейшее условие изучения истории прошлого и современного — в любых исследованиях, особенно в истории повседневности, не забывать гендерный анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белова А.В. Женская повседневность как предмет истории повседневности // Этнографическое обозрение. 2006. № 4. С. 94.

2. Репина Л.П. Женщины и мужчины в истории: Новая картина европейского прошлого. Очерки. Хрестоматия. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН). 2002. 352. С. 12.

3. Скотт Джоан. Гендер: полезная категория исторического анализа // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия/ Под ред. С. В. Жеребкина-Харьков: ХЦГИ. 2001; СПб.: Алетейя. 2001. 991 с.

4. Скотт Джоан. Некоторые размышления по поводу гендера и политики // Введение в гендерные исследования. Ч. II: Хрестоматия / Под ред. С.В. Жеребкина-Харьков: ХЦГИ. 2001; СПб.: Алетейя. 2001. 991 с.

5. Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы // Вопросы истории. № 6. 1998. С. 76–86

6. Пушкарёва Н.Л. Гендерная проблематика в исторических науках // Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И.А. Жеребкиной. Харьков: ХЦГИ. 2001; СПб.: Алетейя. 2001. 708 с.

7. Социальная феминология: Учеб. пособие / О.А. Хасбулатова, докт. ист. наук и др.; М-во общ. и проф. образования РФ, Иванов. гос. ун-т, Межвуз. н.-и. прогр. «Феминология и гендерные исслед. в России: перспектив. стратегии и технологии». Иваново: Юнона. 1998. 199 с.

8. Пушкарёва Н.Л. Гендерные исследования: рождение, становление, методы и перспективы // Вопросы истории. № 6. 1998. С. 76–86.

REFERENCES

1. Belova A.V. ZHenskaya povsednevnost' kak predmet istorii povsednevnosti (*Women's daily life as a subject of the history of everyday life*) // Etnograficheskoe obozrenie. 2006. № 4. S. 94.

2. Repina L.P. ZHenshchiny i muzhchiny v istorii: Novaya kartina evropejskogo proshlogo. Ocherki (*Women and Men in History: A new Picture of the European Past. Essays.*). Hrestomatiya. M.: «Rossijskaya politicheskaya enciklopediya» (ROSSPEN). 2002. 352. S. 12.

3. Skott Dzhoan. Gender: poleznaya kategoriya istoricheskogo analiza (*Gender: a useful category of historical analysis*) // Vvedenie v gendernye issledovaniya. CH. II: Hrestomatiya / Pod red. S. V. ZHerebkina-Har'kov: HCGI. 2001; SPb.: Aletejya. 2001. 991 s.

4. Skott Dzhoan. Nekotorye razmyshleniya po povodu gendera i politiki (*Some reflections on gender and politics*) // Vvedenie v gendernye issledovaniya. CH. II: Hrestomatiya / Pod red. S.V. ZHerebkina-Har'kov: HCGI. 2001; SPb.: Aletejya. 2001. 991 s.

5. Pushkareva N.L. Gendernye issledovaniya: rozhdenie, stanovlenie, metody i perspektivy (*Gender studies: birth, formation, methods and prospects*) // Voprosy istorii. № 6. 1998. С. 76–86.

6. Pushkareva N.L. Gendernaya problematika v istoricheskikh naukah (*Gender issues in historical sciences*) // Vvedenie v gendernye issledovaniya. CH. I: Uchebnoe posobie / Pod red. I.A. ZHerebkinoj. Har'kov: HCGI. 2001; SPb.: Aletejya. 2001. 708 s.

7. Social'naya feminologiya (*Social feminology*): Ucheb. posobie / O.A. Hasbulatova, dokt. ist. nauk i dr.; M-vo obshch. i prof. obrazovaniya RF, Ivanov. gos. un-t, Mezhvuz. n.-i. progr. «Feminologiya i gendernye issled. v Rossii: perspektiv. strategii i tekhnologii». Ivanovo: YUnona. 1998. 199 s.

8. Pushkareva N.L. Gendernye issledovaniya: rozhdenie, stanovlenie, metody i perspektivy (*Gender studies: birth, formation, methods and prospects*) // Voprosy istorii. № 6. 1998. С. 76–86.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ:

Булыгина Тамара Александровна — доктор исторических наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры истории России гуманитарного института, профессор кафедры истории России гуманитарного института федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Кавказский федеральный университет»;

Леонова Наталья Александровна — кандидат исторических наук, доцент, советник при ректорате государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

ФИЛОСОФИЯ

УДК 316.752 (758)

Г.Д. ГРИЦЕНКО

ОТНОШЕНИЕ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ К ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЕ КАК ТРИГГЕР ПАТРИОТИЧЕСКОГО САМОСОЗНАНИЯ*

*Публикация выполнена в рамках ГЗ ФИЦ ЮНЦ РАН, № г.р. 123111700015-8

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматривается проблематика патриотизма студенческой молодежи, актуальность которой резко возросла в условиях современного геополитического противостояния России и коллективного Запада. Целью исследования стало выяснение причин невысокой значимости патриотической самоидентичности некоторой части российской молодежи. Особенность исследовательского проекта обусловлена методикой формирования эмпирической базы, состоящей из результатов различных социологических опросов, отобранных согласно целеполаганию авторского исследования, а именно непатриотические суждения и утверждения респондентов о событиях Великой Отечественной войны. Использование вторичного анализа существующих социологических данных в соответствии с новыми целями, не стоявшими ранее при сборе этих эмпирических данных, позволило сформулировать вероятностные каузальные отношения между негативными со стороны студенчества оценками военных событий 1941–1945 гг. и формами его поведения. Основной причиной сложившейся отрицательной тенденции может быть обесценивание роли коллективистского подхода в образовательном процессе молодежи, что обусловило преобладание эгоцентрической ценностно-интенциональной стратегии ее адаптации к противоречивым условиям современности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

патриотизм, Великая Отечественная война, студенчество, социальная практика, вторичный анализ результатов социологических исследований.

G.D. GRITSENKO

THE ATTITUDE OF MODERN YOUTH TO THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A TRIGGER OF PATRIOTIC SELF-AWARENESS

ABSTRACT.

The article examines the problem of patriotism of student youth, the relevance of which has increased dramatically in the context of the modern geopolitical confrontation between Russia and the collective West. The purpose of the study was to identify the reasons for the low significance of patriotic self-identity of some part of Russian youth. The peculiarity of the research project is due to the methodology for forming an empirical base consisting of the results of various sociological surveys selected according to the goal-setting of the author's study, namely, unpatriotic judgments and statements of respondents about the events of the Great Patriotic War. The use of secondary analysis of existing sociological data in accordance with new goals that were not previously set when collecting these empirical data made it possible to formulate probabilistic causal relationships between negative assessments of the military events of 1941–1945 by students and forms of their behavior. The main reason for the current negative trend may be the devaluation of the role of the collectivist approach in the educational process of young people, which has led to the predominance of the egocentric value-intentional strategy of its adaptation to the contradictory conditions of modernity.

KEYWORDS:

patriotism, Great Patriotic War, students, social practice, secondary analysis of social research results.

Введение. Современные условия стали серьезным испытанием для всего российского общества: вооруженный конфликт на юго-востоке Украины, провозглашение государственной независимости ДНР и ЛНР и их вхождение в состав России, начало специальной военной операции, проведение частичной мобилизации в Российской Федерации, открытая активизация геополитических противников России, вторжение украинских вооруженных формирований на территорию Курской области и др. Эти

события как бы разделили российское общество на несколько сегментов, определяющими из которых стали «патриоты» и «непатриоты» Отечества. В этой связи актуализируется вопрос: что значит быть патриотом, как его можно «узнать», какие деяния его выделяют из окружающих.

Известно, что наиболее значимым, с точки зрения патриотического отношения к Родине, выступает ценностная оценка Великой Отечественной войны. В качестве эмпирической базы нашего

исследования использованы результаты социологических опросов, проведенных в последние годы учеными разных научных школ для понимания специфики мемориального ландшафта в молодежной среде, прежде всего студенческой, в контексте предметной ориентации на события и факты Великой Отечественной войны. Это дает нам возможность применить вторичный анализ данных для выявления не столько позитивных, сколько негативных тенденций в исторической памяти подрастающего поколения, а также соотнести эти тенденции с социальной практикой, отраженной в СМИ. Безусловно, накоплен огромный массив аналитической информации по данной проблематике, мы же остановились на тех научных публикациях, которые соответствуют цели нашего исследования, проявляющейся в определении структуры непатриотической самоидентичности молодежи и установлении возможных причин непатриотизма. Прежде всего, это опросы студентов: Южно-Российским институтом управления в 2020 году в 10 субъектах РФ: в Ростовской, Волгоградской, Свердловской, Тульской, Челябинской областях, в городе Москва, в республиках Карелия, Коми, Северная Осетия-Алания в Ставропольском крае [2; 3]; Кубанским госуниверситетом в 2000–2010 годы обучающихся в Кубанском госуниверситете, Кубанском государственном технологическом университете и Кубанском аграрном университете [11]; Иркутским госуниверситетом в 2020 году [12]; департаментом психологии Высшей школы

экономики в 2022 году в Москве, Омске, Пензе, Саратове, Смоленске и Хабаровске [7]; Санкт-Петербургским госинститутом культуры в 2022 году [4].

Результаты исследования. В контексте проблематики патриотизма как мировоззренческого ориентира студенческой молодежи эвристически значимым для целей нашего исследования являются данные соцопроса о тех, кто разделяет нейтральные и / или «непатриотические» оценки. Такой выбор обусловлен стремлением понять, как появились те, кто «атаковал» осенью 2022 г. Верхний Ларс, кто, будучи гражданином РФ, совершает на территории России террористические или экстремистские акты, кто сотрудничает с украинскими диверсантами, проживая в стране.

Хотелось бы начать размышление с ответов на вопрос о вероятностном результате современного геополитического противостояния России и Запада. Ростовские социологи попросили студентов оценить гипотетическую возможность победы Российской Федерации в войне, аналогичной Великой Отечественной войне, если бы она возникла в настоящее время. Примерно 15% участников опроса потенциальность победы нашей страны в современном противостоянии «Российская Федерация — коллективный Запад» оценили как невозможную. С определенными оговорками за позитивный для России исход войны высказались около 40% респондентов. Кроме того, около 5% затруднились с ответом [2, С. 95]. Таким образом, почти 60% респондентов не уверены в победоносном

исходе современного военного столкновения России с геополитическим противником в лице НАТО.

Возникает вопрос: почему нет уверенности? Ведь рассуждая о России периода Сталина в годы Великой Отечественной войны, великий русский историк культуры, философ и религиозный мыслитель Г.П. Федотов был убежден, что «новый советский патриотизм», наличие «которого бессмысленно отрицать..., есть единственный шанс на бытие России», на сохранение своей долгой тысячелетней истории, на непопадание «под вспашку чужих национальных культур» [14].

Проследить каузальные связи в ценностно-оценочном пространстве социума достаточно сложно, исследователь здесь может только стремиться к логическому выстраиванию взаимосвязи между причинами и следствиями. Понимая, что субъективно обозначенные (субъектом сформулированные) причинно-следственные связи в окружающей нас действительности носят вероятностный характер [5, С. 38–40], мы постараемся все же предложить свой взгляд на казуальные отношения в исследуемой проблематике.

Одной из возможных причин может считаться невысокая значимость патриотической самоидентичности некоторой части молодежи. Об этом говорят результаты опроса ученых департамента психологии Высшей школы экономики: для значительной части студентов-респондентов (45,2%) субъективная значимость патриотической самоидентичности невысока. Для трети опрошенных характерна флуктуирующая (нестабиль-

ная, постоянно колеблющаяся) патриотическая самоидентичность, более 10% участников опроса ощущает себя патриотами очень слабо, 6,4% — не ощущают себя патриотами совсем [7, С. 68, 78, 81].

Эти данные коррелируют с результатами исследования иркутских ученых: 11,5% респондентов не считают себя патриотами, а 18,1% — затруднились ответить на вопрос: считают ли они себя патриотами. При этом только 33,8% считающих себя патриотами готовы защищать интересы своей страны [12, С. 52].

Следовательно, можно предположить, что непатриотической настрой стали фактором «бегства» из страны некоторой части молодого поколения. В той ситуации возникает закономерный вопрос: почему определенное число молодежи перестало верить в могущество России и гордиться своей страной, почему эту часть молодых сложно отнести к представителям деятельностного «сознательного патриотизма» (С.Л. Франк).

Для осмысления выявленного феномена целесообразно обратиться к другим цифрам социологических исследований. Динамика патриотической самоидентичности студенческой молодежи свидетельствует о снижении актуальности исторической памяти о Великой Отечественной войны. По данным донских социологов, около 10% молодых респондентов считают, что «теоретически» уважать прошлое необходимо, но в наше время тема Великой Отечественной войны не актуальна [2, С. 95].

Более того, как свидетельствуют результаты исследования кубанских со-

циологов, события войны не актуально и в семейной памяти. Так, за пять лет резко снизилась доля тех молодых респондентов, кто утверждал, что хорошо осведомлен о военном прошлом своих прадедов (с 25,5% в 2000 г. до 4,3% в 2005 г.), а также тех, кто считал, что они знают об этом неплохо (с 17,7% до 8,0%). Отрицательная динамика неизбежно ведет к актуализации непатриотической тенденции. И действительно, произошел рост доли опрошенных студентов (с 16,7% до 34,6%), которые признались, что имеют смутное представление об участии своих представителей старших поколений в Великой войне: «Знаю очень мало. Прадедушка ушел на фронт, был ранен, а затем ему ампутировали ногу». Показательным стали данные последнего опроса (в 2005 г.), согласно которым более четверти участников анкетирования (27,1%) вообще ничего не смогли сказать о военном прошлом своих прадедушек/прабабушек [11, С. 589].

Такую же негативную ситуацию зафиксировали и донские исследователи: почти 10% опрошенных затруднились с ответом о наличии родственников, участвовавших в Великой Отечественной войне, а также около 10% убеждены, что в числе близких им людей участников войны не было. Это означает, что каждый пятый участник опроса не знает или не хочет знать о членах своей большой семьи, включающей 4–5 поколений, которые воевали на полях сражений, трудились в тылу, жили под оккупацией, выживали в плену или концентрационных лагерях [2, С. 95–96].

Известно, что знание истории собственной семьи, гордость за деяния предков, отождествление себя через семейную родословную с историей своего народа закладываются в раннем возрасте в семье. Эти качества обеспечивают способность воспринимать самого себя как часть большой семьи. Но критическая составная часть мировоззренческой системы, в которую входит патриотизм, в значительной степени формируется и закрепляется в школе и далее в учреждениях профессионального образования. Степень эффективности обозначенных механизмов определяет меру устойчивости патриотической самоидентичности индивида в обществе как исторической общности.

В данном контексте целесообразно обратиться к результатам исследования социальных психологов Санкт-Петербургского государственного института культуры по поводу выбора ценностно-интенциональной стратегии социально-психологической адаптации студентов к условиям образовательной среды, которые напрямую, казалось бы, не соотносятся с исследованием вопроса о патриотизме, но, как известно, патриотизм относится к группоцентрическим мотивам поведения, именно поэтому результаты данного исследования нас и заинтересовали. Согласно данным, для значительной части респондентов характерна эгоцентрическая ценностно-интенциональная стратегия социально-психологической адаптации, основными механизмами реализации которой выступают: преобладание значимости

эгоцентрических мотивов в ущерб группоцентрическим; «стремление к когнитивно-поведенческой изоляции, избегание угроз; озабоченность удовлетворением собственных интересов (гедонизм)», переструктурирование ценностной иерархии с усилением интенций к чувственным удовольствиям, независимости и социальному доминированию в «ущерб другим (нонконформизм); обесценивание доброжелательных внутри- и межгрупповых отношений (доброта, универсализм)». Особенностью этой группы респондентов стала ценностно-интенциональная рассогласованность между мировоззренческими идеалами и поведенческими приоритетами, между ценностно-нормативными и мотивационно-поведенческими уровнями ценностной репрезентации. Характерной чертой для ее представителей становится снижение конкурирующих мотивов в ценностной оппозиции «безопасность — самостоятельность» [4, С. 170, 183, 184].

Исходя из приведенных результатов исследования, можно с уверенностью говорить о преобладании индивидуалистических ориентиров, при которых «Я» и «Мы» строятся не на принципах самоопределения личности в группе, а на принципах нонконформизма, что, возможно, и определяет мотивацию к «бегству», экстремизму, терроризму, противоправным формам поведения таким, как поджоги военкоматов, подрыв железных дорог, опор линии электропередачи и т. д. [1].

В ситуации вероятностного характера субъективно обозначенных причинно-

следственных связей [5, С. 38–40] мы предполагаем, что эгоцентрическая стратегия определенной части молодежи с характерной для нее доминированием интенций к чувственным удовольствиям и социальному доминированию неизбежно обуславливает «неинтересность» событий военного времени 1941–1945 годов. Так, по данным донских социологов, около 10% молодых респондентов утверждают, что военные события 1941–1945 годов для них не интересны [2, С. 95]. В данном контексте показательным может считаться ответ нынешнего старшеклассника на вопрос учителя истории: «Как ты относишься к ситуации, которая сейчас складывается на Украине, что думаешь о спецоперации?» — «Да я политикой вообще-то не интересуюсь» [9].

Однако, сохраняя полноту результатов исследования, проведенного донскими учеными, важно отметить, что чуть более половины участников опроса (52%) заявили, что им интересны перипетии Великой Отечественной войны, правда, с оговоркой — лишь отчасти. Поскольку военные годы полны событиями самого разного плана и содержания, то крайне сложно конкретизировать, что же может «отчасти» интересовать молодежь в Великой Отечественной войне. Это может быть интерес как к героическим периодам, например, к памятным датам, «которые стали переломными вехами в истории Великой Отечественной войны», что интересно для 20% участников опроса. А может быть, это интерес к идеологически переписанным сюжетам, в частно-

сти, к якобы ключевой роли союзных войск «в освобождении Европы во Второй мировой войне» — к такой тематике проявили интерес другие 20% участников опроса [2, С. 95]. Или интерес к «невинно убитым солдатам вермахта», который продемонстрировал школьник из Уренгоя в своем выступлении в Бундестаге [17].

Ориентированность на личный комфорт могла стать причиной появления у респондентов, по данным разных исследований от 33% до 16% опрошенных, чувств горя и разочарования в воспоминания о Великой Отечественной войне из-за понесенных потерь, разрушений и жертв. Более того, около 8% молодых респондентов не испытывают никаких чувств по поводу исторических событий Великой Отечественной войны [2, С. 95–96; 3, С. 105–106].

Сформировавшиеся у студенческой молодежи негативные по отношению к войне чувства могут стать основой для появления мнения о ненужности проведения общественных мероприятий, связанных с памятными датами Великой Отечественной войны: около 10% участников опроса, проведенного ростовскими социологами, указали, что празднование подобных памятных дат отвлекает от насущных проблем населения, кроме того, никакие «памятные даты» не вернут погибших, тем более — «что было, то было и прошло» [2, С. 95–96].

Более того, в студенческой среде, как свидетельствуют результаты соцопросов, складывается убеждение, что официально распространяемые знания о военных событиях 1941–1945 годов используются

властями для манипулирования общественным сознанием и формирования «удобных» для них убеждений и оценок: такой точки зрения сегодня придерживается незначительная доля респондентов [2, С. 95–96]. Но какова будет эта доля завтра — сложно спрогнозировать: с одной стороны, ранее наметившиеся тенденции способны увеличить данную долю участников опроса; с другой стороны, изменения, обусловленные проведением СВО, могут нейтрализовать непатриотичные аспекты общественного мнения. В любом случае, исходя из результатов опросов, можно допустить, что среди российской молодежи есть пласт молодых людей, для которых победа в Великой Отечественной войне не есть гордость за свою Родину, уничтожение нацизма в лице фашистской Германии не есть благодарность своему народу за спасение человечества от геноцида и расизма. А, следовательно, нет убежденности в необходимости сегодня отстаивать независимость своей Родины, нет уверенности в невозможности победить потомков тех, кто выстоял в самой страшной войне в новейшей истории, кто смог «поднять» страну из руин, первым использовал атом в мирных целях, первым освоил Космос [16].

Заключение. Итак, исходя из итогов вторичного анализа результатов исследований, проведенных учеными разных научных школ в различных регионах страны, можно говорить о наличии в молодежной, в том числе студенческой, среде сегмента не патриотично ориентированной молодежи. Согласно

сконструированной нами «модели» казуальных отношений между результатами научных опросов и опытом социальной практики последнего времени, наиболее вероятная причина непатриотических тенденций и явлений, «забвения» со стороны подрастающего поколения героического прошлого страны обусловлена «пробуксовкой» механизмов воспитания, социализации и адаптации как процессов более полной интеграции молодежи в социум. Прямолинейная, а порой примитивная ориентированность на индивидуально-личностный подход не только в семье, но и в системе образования, особенно частного, в ущерб коллективистскому подходу (который был обоснован и реализован ещё А.С. Макаренко в его концепции коллективистского воспитания [5, 6, 13] предопределила преобладание эгоцентрической ценностно-интенциональной стратегии социализации молодежи, социально-психологической адаптации ее к изменяющейся реальности российского социума.

Возможно, именно такие ценностные ориентации близки тем молодым и относительно молодым людям, которые покинули Россию после 24 февраля 2022 г.; тем, кто совершает диверсионные, экстремистские, террористические акты. Правда, как полагают некоторые эксперты, среди покинувших Россию не все являются борцами с режимом, не все через соцсети призывают россиян выходить на митинги против спецоперации, против власти. Согласно экспертному мнению, есть те, кто «тихо не согласен; кто молча уехал, а когда надоест или деньги закон-

чатся, также молча вернется»; есть те, кто решил «откосить» от армии; кто уехал якобы не по политическим мотивам, «просто за рубежом есть интересная работа и высокое жалованье»; есть те, кто не против СВО, но опасается терактов в России, которые могут устроить украинские диверсанты, и поэтому уезжает «за границу, считая, что там безопаснее» [8]. Но такую группу можно классифицировать как группу активно действующих непатриотов, предателей, преступников и как группу беспринципных безнравственных непатриотов.

Однако в сложившейся ситуации большей проблемой стали не те, кто уехал, а кто остался в России и проявляет непатриотичные, а иногда антипатриотичные ориентации и убеждения. Безусловно, в любом обществе всегда есть люди, которые не разделяют взгляды большинства относительно самых разных аспектов общественной жизни, в том числе в отношении к стране, в которой родились и жили многие поколения сегодняшнего гражданина. Однако итоги исследований фиксируют отрицательную динамику непатриотизма подрастающего поколения, что может свидетельствовать о накоплении негативных явлений и тенденций в образовательно-воспитательном пространстве современного российского общества. И здесь без целостного комплекса серьезных изменений, затрагивающих все ступени взросления человека, все процессы становления личности и включающих как «простые вещи», например подбор книг для чтения в детском саду (может быть возвращение рассказов для

детей, написанных Л.Н. Толстым), так и «сложные вещи», а именно включающих научение не только знанию фактов, но и умению анализировать, сопоставлять эти факты; научение пониманию, что любая личность есть часть коллектива, сообщества, маленького, среднего или очень большого; научение умению преодолевать трудности, быть ответственным за свои «дела». В последние годы много рассуждают о преимуществах советского образования, приписывая хвалебные слова Эйзенхауэру, Кеннеди и другим известным личностям. В действительности, крайне сложно выделить, что же выдающегося было в советской системе образования, но группоцентрическая стратегия учебно-воспитательного процесса, адаптации, социализации была неотъемлемой частью этой системы.

Именно данная стратегия способствовала формированию патриотизма одновременно как терминальной (целевой) ценности, так и ценности инструментальной [9, С. 110, 114]. В данном контексте целесообразно прислушаться к рассуждениям выдающегося русского философа, религиозного мыслителя и психолога первой половины XX века С.Л. Франка о сознательном патриотизме как осознании ценности национального бытия и его организации в лице государственности [15]. Без понимания, что деятельностный сознательный патриотизм формируется в системе коллективистского воспитания и подразумевает коллективную национальную идентичность, сложно, если возможно, нейтрализовать негативные явления в ценностно-мотивационной сфере подрастающего поколения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алфёров С.Н. Современный экстремизм в условиях проведения специальной военной операции на Украине: некоторые особенности // Сибирские уголовно-процессуальные и криминалистические чтения. 2023. № 3. С. 136–145.
2. Воронцов С.А., Понделков А.В. Об отношении российской молодежи к Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. // Власть. 2020. № 3. С. 92–98.
3. Восприятие итогов Великой Отечественной войны в молодежной среде современной России: информационно-аналитические материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / Научный руководитель: Локота О.В., Понделков А.В. и др. / Ростов-на-Дону, 28–29 февраля 2020 года. Ростов н/Д.: Южно-Российский институт управления, 2020. 352 с.
4. Голянич В.М., Бондарук А.Ф., Ходаковская О.В. Ценностно-интенциональные механизмы и стратегии социально-психологической адаптации юношей к условиям военно-образовательной среды // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 2. С. 169–192. Кузьмин Ю.А. К вопросу о сущности причины и следствия // Теология. Философия. Право / Theology. Philosophy. Law. 2020. № 1 (13). С. 34–43.
5. Макаренко А.С. О воспитании: сборник / Сост. и авт. вступ. статья В.С. Хелемендик. М.: Политиздат. 1990. 416 с.

6. Муращенкова Н.В., Гриценко В.В., Калинина Н.В., Константинов В.В., Кулеш Е.В., Маленова А.Ю., Малышев И.В. Отношение к патриотизму и патриотическая самоидентичность российской студенческой молодежи в условиях поляризации российского общества // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 4. С. 68–88.
7. Не надо записывать всех в предатели: Сколько россиян покинуло страну после 24 февраля и почему они уезжают // Комсомольская правда. 2022. 11 июня. URL: <https://dzen.ru/b/YqRVBb9hChzPu8J6> (дата обращения: 28.06.2024).
8. Орлов И.Б. Патриотизм в истории России: государственная идеология и ценностный потенциал // Государственная идеология и современная Россия: материалы Всероссийской научно-общественной конференции / Москва, 28 марта 2014 г. М.: Наука и политика. 2014. С. 107–114.
9. Осипова Ю. Эксперимент: что знает современная молодежь о Великой Отечественной войне // Краснодарские известия. 2022. 9 мая. URL: <https://ki-news.ru/news/eksperiment-chto-znaet-sovremennaia-molodezh-o-velikoi-otechestvennoi-voine/> (дата обращения: 28.06.2024).
10. Петров В.Н. Историческая память студенческой молодежи о Великой Отечественной войне: методика, анализ и результаты социологического исследования // Великая Отечественная война в истории и памяти народов Юга России: события, участники, символы: материалы IV Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 80-летию освобождения Дона и Донбасса / Отв. ред. Г.Г. Матишов / Ростов-на-Дону, 05–08 июля 2023 года. Ростов-на-Дону: Изд-во ЮНЦ РАН, 2023. С. 588–594.
11. Решетников В.А., Решетникова Е.В. Деятельностный патриотизм как социокультурный феномен // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2020. Т. 32. С. 50–60. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.32.50>
12. Трифонова Ж.Н. Коллективизм в советской идеологии и в педагогической системе А.С. Макаренко: сравнительно-сопоставительный дискурс // Социальная педагогика. 2019. № 1. С. 125–131.
13. Федотов Г.П. Судьба и грехи России: избр. ст. М.: ДАРЪ; Казань: ГУП ПИК Идел-Пресс. 2005. 492 с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Georgij_Fedotov/sudba-i-grehi-rossii/24 (дата обращения: 28.06.2024).
14. Франк С.Л. Русское мировоззрение: сборник / Вступит. сл. А.А. Ермичева. СПб.: Наука, 1996. 736 с. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Semen_Frank/russkoe-mirovozzrenie/4_1 (дата обращения: 28.06.2024).
15. Ципко А.С. Ценности и борьба сознательного патриотизма: монография. М.: Издательство ЛКИ. 2009. 282 с.
16. Школьник из Бундестага: Из моей речи нарезали куски и выложили в интернет // Комсомольская правда. 2017. 21 ноября. URL: <https://www.kp.ru/daily/26759/3790959/> (дата обращения: 28.06.2024).

REFERENCES

1. Alforov S.N. Sovremennyy ekstremizm v usloviyakh provedeniya spetsial'noy voyennoy operatsii na Ukraine: nekotoryye osobennosti (*Modern extremism in the context of a special military operation in Ukraine: some features*) // Sibirskiye ugolovno-protsessual'nyye i kriminalisticheskiye chteniya. 2023. No. 3. P. 136–145.
2. Vorontsov S.A., Ponedelkov A.V. Ob otnoshenii rossiyskoy molodezhi k Velikoy Otechestvennoy voyne 1941–1945 gg. (*On the attitude of Russian youth to the Great Patriotic War of 1941–1945*) // Vlast'. 2020. No. 3. P. 92–98.
3. Vospriyatiye itogov Velikoy Otechestvennoy voyny v molodezhnoy srede sovremennoy Rossii (*Perception of the results of the Great Patriotic War among the youth of modern Russia*): informatsionno-analiticheskiye materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem / Nauchnyy rukovoditel': Lokota O.V., Ponedelkov A.V. i dr. / Rostov-na-Donu, 28–29 fevralya 2020 goda. Rostov n/D.: Yuzhno-Rossiyskiy institut upravleniya. 2020. 352 p.
4. Golyanich V.M., Bondaruk A.F., Khodakovskaya O.V. Tsennostno-intentsional'nyye mekhanizmy i strategii sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii yunoshey k usloviyam voyenno-obrazovatel'noy sredy (*Value-intentional mechanisms and strategies of socio-psychological adaptation of young men to the conditions of the military-educational environment*) // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2023. Vol. 14. No. 2. P. 169–192.
5. Kuz'min YU.A. K voprosu o sushchnosti prichiny i sledstviya (*On the question of the essence of cause and effect*) // Teologiya. Filosofiya. Pravo / Theology. Philosophy. Law. 2020. No. 1 (13). P. 34–43.
6. Makarenko A.S. O vospitanii: sbornik (On education: collection) / Sost. i avt. vstup. stat'ya V.S. Khelemendik. M.: Politizdat, 1990. 416 p.
7. Murashchenkova N.V., Gritsenko V.V., Kalinina N.V., Konstantinov V.V., Kulesh Ye.V., Malenova A.YU., Malyshev I.V. Otnosheniye k patriotizmu i patrioticheskaya samoidentichnost' rossiyskoy studencheskoy molodezhi v usloviyakh polyarizatsii rossiyskogo obshchestva (*Attitude to patriotism and patriotic self-identity of Russian student youth in the context of polarization of Russian society*) // Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo. 2023. Vol. 14. No. 4. P. 68–88.
8. Ne nado zapisyvat' vsekh v predateli: Skol'ko rossiyan pokinulo stranu posle 24 fevralya i pochemu oni uyezzhayut (*No need to label everyone as traitors: How many Russians left the country after February 24 and why they are leaving*) // Komsomol'skaya pravda. 2022. June 11. URL: <https://dzen.ru/b/YqRVBb9hChzPu8J6> (Accessed: 28.06.2024).
9. Orlov I.B. Patriotizm v istorii Rossii: gosudarstvennaya ideologiya i tsennostnyy potentsial (*Patriotism in the history of Russia: state ideology and value potential*) // Gosudarstvennaya ideologiya i sovremennaya Rossiya: materialy Vserossiyskoy nauchno-obshchestvennoy konferentsii / Moskva, 28 marta 2014 g. M.: Nauka i politika. 2014. P. 107–114.

10. Osipova YU. Eksperiment: chto znayet sovremennaya molodezh' o Velikoy Otechestvennoy voyne (*Experiment: What does modern youth know about the Great Patriotic War*) // Krasnodarskiye izvestiya. 2022. 9 maya. URL: <https://ki-news.ru/news/eksperiment-chto-znaet-sovremennaya-molodezh-o-velikoi-otechestvennoi-voine/> (Accessed: 28.06.2024).
11. Petrov V.N. Istoricheskaya pamyat' studencheskoy molodezhi o Velikoy Otechestvennoy voyne: metodika, analiz i rezul'taty sotsiologicheskogo issledovaniya (*Historical memory of student youth about the Great Patriotic War: methodology, analysis and results of a sociological study*) // Velikaya Otechestvennaya voyna v istorii i pamyati narodov Yuga Rossii: sobytiya, uchastniki, simvol'y: materialy IV Vserossiyskoy nauchnoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem / Otv. red. G.G. Matishov / Rostov-na-Donu, 05–08 iyulya 2023 goda. Rostov-na-Donu: Izd-vo YUNTS RAN, 2023. P. 588–594.
12. Reshetnikov V.A., Reshetnikova Ye. V. Deyatel'nostnyy patriotizm kak sotsiokul'turnyy fenomen (*Activity patriotism as a socio-cultural phenomenon*) // Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya Psikhologiya. 2020. Vol. 32. P. 50–60.
13. Trifonova ZH.N. Kollektivizm v sovetskoj ideologii i v pedagogicheskoy sisteme A.S. Makarenko: sravnitel'no-sopostavitel'nyy diskurs (*Collectivism in Soviet ideology and in the pedagogical system of A.S. Makarenko: comparative-contrastive discourse*) // Sotsial'naya pedagogika. 2019. No. 1. P. 125–131.
14. Fedotov G.P. Sud'ba i grekhi Rossii (*The fate and sins of Russia*): izbr. st. M.: DAR"; Kazan': GUP PIK Idel-Press. 2005. 492 p. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Georgij_Fedotov/sudba-i-grehi-rossii/24 (Accessed: 28.06.2024).
15. Frank S.L. Russkoye mirovozzreniye: sbornik (*Russian worldview: collection*) / Vstupit. sl. A.A. Yermicheva. SPb.: Nauka, 1996. 736 p. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Semen_Frank/russkoe-mirovozzrenie/4_1 (Accessed: 28.06.2024).
16. Tsipko A.S. Tsennosti i bor'ba soznatel'nogo patriotizma (*Values and the struggle of conscious patriotism*): monografiya. M.: Izdatel'stvo LKI. 2009. 282 p.
17. Shkol'nik iz Bundestaga: Iz moyey rechi narezali kuski i vylozhili v internet (*Schoolboy from the Bundestag: Pieces were cut from my speech and posted on the Internet*) // Komsomol'skaya pravda. 2017. 21 noyabrya. URL: <https://www.kp.ru/daily/26759/3790959/> (Accessed: 28.06.2024).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Гриценко Галина Дмитриевна — доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник Федерального государственного бюджетного учреждения науки «Федеральный исследовательский центр Южный научный центр Российской академии наук».

УДК 111

А.В. КОРЗУН

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФИЛОСОФСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются важнейшие вызовы, с которыми сталкивается антропология в современном мире. Раскрываются три аспекта данных вызовов: первый — влияние технологий, что трансформирует методы исследования и взаимодействия человека с культурой; второй — анализ этических проблем философско-антропологических исследований, подчеркивающий необходимость ответственного подхода к работе с сообществами и их наследием; третий — плюрализм культур, иллюстрирующей необходимость признания и уважения разнообразия культур в условиях глобализации. Кроме того, уточняется, что экологические проблемы, такие как изменение климата и утрата биоразнообразия, также сегодня обсуждаются в качестве вызовов, требующих интеграции экологических концепций в философско-антропологические исследования. Показано, что учение о субъективности акцентирует внимание на важности индивидуального опыта и восприятия в понимании культурных практик, что подводит к новым этическим дилеммам, связанным с защитой прав и интересов индивидов в условиях сложной социальной динамики. Делается вывод, что философская антропология сегодня имеет уникальную возможность переосмыслить свои основы и адаптироваться к новым условиям бытия. Она должна играть важную роль в решении проблем, с которыми сталкивается современное общество, помогая нам понять, что значит быть человеком в постоянно меняющемся мире.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

антропология; плюрализм культур; глобализация; экологические проблемы; изменение климата; биоразнообразие; субъективность; индивидуальный опыт; культурные практики; социальная динамика; правовая защита; критическое осмысление; человеческий опыт.

A.V. KORZUN

MODERN PROBLEMS OF PHILOSOPHICAL ANTHROPOLOGY

ABSTRACT.

The article examines the most important challenges faced by anthropology in the modern world. Three aspects of these challenges are revealed: the first is the influence of technology, which transforms the methods of research and human interaction with culture; the second is an analysis of ethical

problems of philosophical and anthropological research, emphasizing the need for a responsible approach to working with communities and their heritage; the third is cultural pluralism, illustrating the need to recognize and respect the diversity of cultures in the context of globalization. In addition, it is clarified that environmental problems such as climate change and loss of biodiversity are also being discussed today as challenges requiring the integration of environmental concepts into philosophical and anthropological research. It is shown that the doctrine of subjectivity focuses on the importance of individual experience and perception in understanding cultural practices, which leads to new ethical dilemmas related to the protection of the rights and interests of individuals in conditions of complex social dynamics. It is concluded that philosophical anthropology today has a unique opportunity to rethink its foundations and adapt to new conditions of existence. It should play an important role in solving the problems faced by modern society, helping us understand what it means to be human in an ever-changing world.

KEYWORDS:

anthropology; technology; ethical aspects; cultural pluralism; globalization; environmental problems; climate change; biodiversity; subjectivity; individual experience; cultural practices; social dynamics; legal protection; critical thinking; human experience.

Введение. Философская антропология, как наука о человеке и его культуре, сталкивается со множеством вызовов в условиях быстро меняющегося мира. Век технологий, глобализации и социальной трансформации ставит перед философами множество задач, требующих осмысленного подхода и комплексного анализа. В данной статье мы рассмотрим несколько ключевых проблем, которые в настоящее время влияют на развитие философской антропологии.

Прежде всего, влияние технологий радикально изменяет способы исследования и представления культурных феноменов. Современные инструменты, такие как интернет и большие данные, открывают новые горизонты, но также ставят вопросы о достоверности и интерпретации получаемой информации.

Этические аспекты исследований становятся все более актуальными в свете обсуж-

дений вопроса о культурной апроприации, осмыслении прав участников исследования и их влиянии на научные результаты. Плюрализм культур, с которым философская антропология активно взаимодействует, ставит вопросы о равенстве и разнообразии мнений в контексте глобализации.

Этические проблемы тесно связаны с экологическими. Экологические проблемы, в свою очередь, влекут за собой необходимость изучения взаимодействия человека и природы, включая вопросы устойчивого развития и защиты культурных традиций.

К проблемам философской антропологии также можно отнести учение о субъективности, которое охватывает важные аспекты идентичности и самосознания, относящиеся к ключевым вопросам межкультурных взаимодействий.

Новые этические дилеммы требуют от философов, ученых и педагогов гиб-

кости и готовности к переосмыслению своих подходов и методов. Итак, можно поставить вопрос: каково понимание современного состояния философской антропологии и ее места в быстро меняющемся обществе?

Результаты исследований. Анализ определенных ключевых аспектов, влияющих на понимание современного человека, феноменов его бытия, позволил определить некоторые основания для рефлексии его места в современном мире.

Основными факторами, влияющими на сущность современного человека, являются следующие.

1. *Влияние технологий.* Технологические достижения, такие как большие данные, цифровые методы сбора информации и анализ, изменили подходы к философским антропологическим исследованиям [5]. Современные философы могут использовать новые инструменты для анализа культурных и социальных явлений, что открывает новые горизонты для исследования. Например, наиболее ранние работы Никласа Лумана [6] дают основу для понимания современных социальных систем, включая влияние технологий на общество и культуру, а Дон Норман [3] знакомит читателей с тем, как технологии могут изменить человеческое поведение и восприятие, особенно в контексте дизайна и пользовательского опыта.

Современные технологии, такие как искусственный интеллект, генетические модификации и виртуальная реальность, ставят новые вопросы о человеческой

идентичности и природе человека. Философская антропология должна адаптироваться к этим изменениям, исследуя то, как технологии влияют на наше понимание тела, сознания и свободы воли. Философская антропология изучает природу человека, его место в мире и взаимоотношения с окружающей действительностью, включая технологии. Влияние технологий на человека в этом контексте можно рассмотреть через несколько ключевых факторов:

- изменение самосознания: технологии меняют способ, которым люди воспринимают себя и свою идентичность. Социальные сети, например, позволяют людям формировать различные образы себя, что может как обогащать, так и затруднять подлинное самопонимание;
- переосмысление человеческих отношений: технологии трансформируют традиционные формы общения и взаимодействия. Виртуальные контакты часто заменяют личные, что может привести к изменению в понимании дружбы, любви и партнерства [8,15];
- физическое и психологическое состояние: использование технологий, особенно в сфере медицины, напрямую влияет на тело и здоровье. С одной стороны, это может улучшать качество жизни, с другой стороны — создавать зависимость и проблемы с психическим здоровьем;
- этические вопросы: развитие технологий поднимает, например,

вопросы использования искусственного интеллекта, генетической модификации и биомедицинских технологий, ставит под сомнение традиционные представления о человеческой природе, свободе воли и ответственности;

- альтернативные формы существования: технологический прогресс может привести к возникновению новых форм существования, таких как кибернетические организмы или полностью виртуальные личности. Это вызывает вопросы о том, что значит быть человеком в эпоху, когда границы между «естественным» и «искусственным» становятся размытыми;
- экзистенциальные риски: развитие технологий также несёт в себе риски наступления глобальных катастроф (ядерная угроза, экологические проблемы) и вопросы утраты контроля над созданными системами.

Таким образом, влияние технологий на человека в плоскости философской антропологии является сложным и многогранным. Оно требует диалога между различными дисциплинами, включая философию, социологию, психологию и этику, чтобы глубже понять эти изменения и их последствия для человеческой природы.

2. *Этические аспекты.* С развитием биотехнологий и возможностей манипуляции с человеческой природой возникает необходимость обсуждения этических норм. Философская антропология может предложить рекомендации по moral

implications и ограничению технологий в соответствии с сохранением человеческого достоинства.

Современные технологии, такие как искусственный интеллект (ИИ) и биотехнологии, действительно существенно изменяют наше понимание человечности. Они влияют на различные стороны жизни, от медицины до общепринятых норм и ценностей. Рассмотрим в этом плане несколько ключевых пунктов:

а) Изменение понимания человечности. Здесь выделяются вопросы искусственного интеллекта и биотехнологий:

- искусственный интеллект: с развитием ИИ мы сталкиваемся с вопросами о том, что делает человека уникальным. Если машины могут выполнять сложные интеллектуальные задачи, где же граница между человеком и машиной? Это порождает дискуссии о сознании, эмоциональности и уникальности человеческого опыта;

- биотехнологии: технологии генного редактирования, такие как CRISPR, открывают перспективы модификации человека. Это вызывает вопросы о том, что значит быть человеком: можем ли мы считать людей, чьи гены были изменены, по-прежнему «человеками»? Это также влияет на идею о естественных и неестественных способах существования.

б) *Этика модификации человека.* Данный пункт обращает внимание на генное редактирование и правовые вопросы модификации:

- генное редактирование: возможность изменения генетического кода человека открывает множество этических дилемм. Например, можно ли модифицировать эмбрионы для предотвращения наследственных заболеваний? Каковы потенциальные последствия создания «дизайнерских bebés»? Существует риск усиления социального неравенства, если доступ к таким технологиям будет ограничен лишь для определенных слоев общества;
- право на модификацию: увеличение возможностей вмешательства в человеческую природу ставит под сомнение этические нормы самоопределения. Кто имеет право принимать решения о модификации? Родители, государство или сам человек в будущем?

Таким образом, правильным подходом в решении этого вопроса может быть мультидисциплинарный диалог с участием различных стейкхолдеров — ученых, этиков, правозащитников и самих граждан — чтобы разработать сбалансированные и обоснованные подходы к модификации человеческой природы.

в) Идентичность и самоопределение.

Социокультурные изменения определяют то, что в условиях глобализации и цифровизации идентичность становится более динамичной. Люди имеют доступ к множеству культурных контекстов, что заставляет их пересматривать свои ценности и убеждения. Это может приводить как к обогащению личной идентичности, так и к кризисам самоопределения.

Сегодня, в условиях глобализации, начинает формироваться новый индивидуализм, когда человек самостоятельно формирует своё я и выражает собственную индивидуальность. Традиции и устоявшиеся ценности теряют свою власть, что фиксируется параллельно с усилением взаимодействия сообществ с новым порядком. Существовавшие долгое время социальные кодексы, определяющие выбор человека, стали гораздо мягче. На смену традиционным рамкам, ограничивающим индивидуальные способности и особенности, приходят новые принципы формирования личности. Индивид постоянно реагирует на вызовы, изменения, происходящие в окружающем мире, одновременно меняясь сам. Человек начинает развиваться в более широкой социальной и культурной среде.

В связи с изменениями в обществе возникает необходимость пересмотра этических норм, которые регламентируют работу ученых. Упомянем здесь Маргарет Мид [9, 10] (хотя её работы и относятся к более раннему периоду, её подход к полевым исследованиям и вопросам этики в антропологии остается актуальным и вдохновляет современных исследователей), Юваль Ной Харари [17] (рассматривает этические дилеммы, возникающие в контексте изучения уязвимых групп и товарищеских отношений с ними), Клиффорда Геерц (его работы по интерпретативной антропологии также затрагивают вопросы этического подхода к культуре и полевым исследованиям). В целом уважение к культуре и правам исследуемых сообществ стал

важным фокусом внимания ученых, особенно в контексте исторических несправедливостей и колониальной практики. Показательны в этом плане антропологические исследования Эдварда Л. Тигарден, в которых фокус выстроен на проблемах идентичности, представительства и этики, особенно в контексте постколониальной критики. Тигарден часто использует постколониальную теорию как платформу для анализа антропологических подходов и их наследия. Он критикует традиционные методы исследований, основанные на колониальном мышлении, и предлагает альтернативные подходы, которые более чутко относятся к контексту и обстоятельствам, в которых происходят исследования.

г) Этическая ответственность в постмодерне.

В условиях постмодерна, когда идентичность становится многоуровневой и изменчивой, ответственность за свою идентичность включает в себя выбор, осознание последствий этих выборов и учет влияния социокультурного контекста. Это требует преодоления привычных схем и понимания сложности связей между личностью и обществом.

Таким образом философская антропология, изучающая природу человека и его место в мире, предоставляет богатую основу для анализа различных этических аспектов современности.

3. Плюрализм культур. Современная философская антропология подчеркивает важность многоголосия и разнообразия культурных перспектив. Плюрализм культур стал основополагающим в пони-

мании человеческой деятельности и социальной структуры, что позволяет избежать унификации и стереотипизации. Назовем основные аспекты плюрализма в культурной антропологии:

а) Многообразие культур: плюрализм предполагает наличие множества культурных идентичностей, норм, языков и традиций. Каждая культура приносит уникальный взгляд на жизнь, формируя различные способы бытия и понимания мира;

б) Диалог культур: взаимодействие различных культур создает условия для диалога, обмена и взаимопонимания. Это может привести к обогащению культур через взаимное влияние, однако также создает пространство для конфликтов и споров;

в) Отношение к универсализму: плюрализм выступает против универсалистских подходов, которые стремятся навязать единую культурную или философскую рамку. Вместо этого признается валидность множества точек зрения и опытов, что важно для более глубокого понимания человеческой природы;

г) Идентичность и принадлежность: плюрализм акцентирует внимание на вопросах культурной идентичности и принадлежности. Это включает в себя исследование того, как индивидуумы и группы идентифицируют себя в рамках множества культурных контекстов, а также как они реагируют на разнообразие. Работы А. Шортен [16] касаются вопросов идентичности и мультикультурализма, подчеркивая, как плюрализм влияет на социальные структуры и динамику культур;

д) Этика и ценности: взаимодействие различных культур ставит перед философской антропологией вопросы этики и ценностей. Плюрализм подчеркивает, что понимание справедливости, красоты и правильного поведения может варьироваться в зависимости от культурного контекста. Например, Х.Й. Зандкюлер [4] в своих исследованиях акцентирует внимание на взаимодействии различных культур и их влиянии на глобализацию. Его взгляды помогают понять, как различия культур могут сосуществовать и взаимодействовать в свою очередь;

е) Критика и вызовы: плюрализм также сталкивается с критикой. Некоторые исследователи утверждают, что плюралистические подходы могут привести к релятивизму, когда любые ценности и нормы рассматриваются как равноценные, что затрудняет принятие решений в сфере морали и политики;

ж) Универсализм: эта концепция утверждает, что существуют общие характеристики, присущие всем людям, независимо от культурных, исторических или социальных различий. Предполагается, что такие универсалии могут быть основаны на общих биологических, психологических или моральных аспектах. Например, универсализм может проявляться в исследованиях, связанных с правами человека, где предполагается, что все люди имеют неотъемлемые права, независимо от их культурной или этнической принадлежности;

з) Относительность: в противовес универсализму, относительность акцентирует внимание на уникальности культур,

традиций и исторического контекста. Эта позиция утверждает, что многие человеческие ценности, нормы и практики не могут быть поняты вне контекста конкретной культуры. Культурная относительность позволила критично переосмыслить универсалистские подходы, указав на опасности западного империализма и обвиняя их в навязывании своих стандартов другим культурам.

Критическое осмысление двух вышеупомянутых подходов в философской антропологии может происходить на нескольких уровнях:

- диалог между культурами. Рассмотрение возможности диалога между универсалистскими и релятивистскими подходами может привести к более глубокому пониманию человека как культурного и биологического существа, существующего в сложном социальном контексте;
- опасность абсолютных утверждений. Стоит учитывать, что сильный универсализм может привести к игнорированию специфических культурных контекстов и, как следствие, к колониальным или империалистическим практикам. В то же время, крайняя относительность может привести к моральному релятивизму, когда любые действия или практики оправдываются отсылкой к культурному контексту.
- многообразие человеческого опыта. Стоит признать, что человек — это не только продукт культуры, но также и биологическое существо, обладающее определёнными по-

требностями и инстинктами. Комплексный подход, учитывающий и универсальные аспекты человеческой природы, и релятивистские культурные контексты, может стать более плодотворным для понимания человеческой сущности.

Таким образом, критическое осмысление универсализма и относительности в философской антропологии открывает возможности для более нюансированного понимания человечности, учитывающего как общие черты, так и уникальные культурные особенности.

Плюрализм современных культур в философской антропологии открывает новые горизонты для понимания человечности, подчеркивая значимость принятия разнообразия и сложность человеческого опыта. Он способствует созданию более инклюзивного и взаимопонимающего общества, где каждый голос имеет значение, а различия воспринимаются как возможность для обучения и роста.

4. *Экологические проблемы.* Философы сегодня все больше обращаются к вопросам, связанным с изменением климата и экологическим кризисом. Исследования показывают, как человеческие общества реагируют на экологические вызовы и как культурные практики могут влиять на сохранение окружающей среды. В.И. Вернадский [1] изучал философские и культурные аспекты экологических дискуссий. А.Р. Небольсин [11] фокусируется на культурных практиках и образах жизни, связанных с экологической устойчивостью. Кроме того,

существует множество коллективных работ и специальных журналов, таких как «Cultural Anthropology» и «Environmental Anthropology», где обсуждаются современные дилеммы человечества, связанные с экологией. Эти исследования помогают понять, как антропологи анализируют культурные и социальные аспекты экологических проблем [7].

Философская антропология может способствовать переосмыслению нашего места в природе и углубленному пониманию ответственности человека за окружающую среду. Вот несколько подходов, как это может быть сделано:

- человек как часть природы. Философская антропология может подчеркивать, что человек не является отдельной сущностью, а скорее частью сложной сети жизненных взаимосвязей. Это позволяет осознать, что действия человека напрямую влияют на экосистемы;
- этика взаимоотношений. Рассмотрение этических аспектов наших взаимоотношений с природой помогает установить более гармоничные отношения с окружающим миром. Концепции, такие как «этика земли», подчеркивают важность уважения и заботы о природе;
- ответственность и последствия. Понимание того, что человеческие действия имеют далеко идущие последствия, может способствовать формированию более ответственного подхода к использованию ресурсов и защите окружающей среды;

- образование и культурный контекст. Включение экологофилософских знаний в образовательные программы может изменить восприятие человека как потребителя, трансформируя его в активного защитника природы и её сохранения;
- системный подход. Философская антропология может продвигать идеи системного мышления, подчёркивая важность взаимодействия всех живых существ и экосистем в сохранении биосферы.

Всё это может помочь разработать более устойчивые модели существования, в которых человек осознаёт своё место в мире и принимает на себя ответственность не только за своё благополучие, но и за благополучие всего живого.

Проблемы изменения климата и экологии требуют переосмысления места человека в мире. Философская антропология может способствовать пониманию человека как части экосистемы, подчёркивая его ответственность за окружающую природу и её сохранение. Экологические проблемы и проблемы изменения климата требуют серьёзного переосмысления места человека в мире, поскольку они демонстрируют глубину взаимозависимости между человеческой деятельностью и природными системами.

5. *Учение о субъективности.* Современная философская антропология акцентирует внимание на субъективном опыте индивидов и общин. Это изменяет подход к исследованию человеческого поведения, делая акцент на личном восприятии и интерпретации культурных

норм. Например, исследование М. Хайдеггером [14] обмена и многогранности субъективности привлекает внимание к тому, как индивидуальные и групповые идентичности пересекаются в постмодернистском обществе. Работы Маргарет Мид [9] о культурной антропологии и понимании гендера помогают осветить, как субъективность формируется в зависимости от культурных рамок и социальных ролей. А. Рено [12] сосредоточил внимание на проблеме субъективности в антропологии, исследуя, как личные нарративы и опыт влияют на понимание человеческой природы и культуры в условиях глобализации.

Современные исследования в области психологии и нейронаук поднимают множество вопросов, среди которых:

а) Сущность сознания (Что такое сознание? Как субъективный опыт связан с нейронными процессами в мозге. Как различные состояния сознания (например, сон, медитация, altered states) влияют на субъективное восприятие);

б) Формирование сознания (Как развиваются субъективные переживания в детстве и как они формируются под воздействием социальных и культурных факторов? Как восприятие себя и других меняется с возрастом?);

в) Связь между мозгом и сознанием (Как нейронные механизмы связаны с субъективным опытом? Какое значение имеют эмоции и мотивация для формирования сознательного опыта?).

Философская антропология может внести ценный вклад в эти дискуссии, исследуя взаимоотношение между теле-

сным и духовным, а также субъективным и объективным опытом. В частности, она предоставляет разные перспективные взгляды на:

- понимание человеческой природы (что значит быть человеком, какова природа сознания и его связь с телом). Это может помочь понять, как субъективные переживания встраиваются в более широкий контекст человеческого существования;
- соотношение субъективного и объективного (как личные переживания взаимодействуют с объективной реальностью, каковы параллели между индивидуальными и социальными аспектами опыта);
- этику и смысл жизни (как философские размышления о субъективности могут влиять на восприятие смысла жизни; как различные культурные контексты влияют на наши взгляды на эти и другие вопросы).

Таким образом, учение о субъективности и его исследование в психологии, нейронауках и философской антропологии открывает множество вопросов, способствующих лучшему пониманию человеческого опыта и природы сознания. Так, исследуя связь между телесным и духовным, а также субъективным и объективным опытом философская антропология может внести вклад в дискуссии о том, что такое человеческое сознание и как оно формируется.

Учение о субъективности действительно играет ключевую роль в понимании человеческого сознания и самосознания. Современные исследования в пси-

хологии и нейронауках показывают, что субъективный опыт — это не просто отражение внешнего мира, но и сложный процесс интерпретации, который включает в себя эмоциональные, когнитивные и культурные аспекты. Философская антропология, в свою очередь, пытается осмыслить человека как существо, находящееся на границе телесного и духовного. Этот подход позволяет учитывать не только биологические или психологические аспекты бытия, но и социокультурный контекст, в котором происходит формирование субъективного опыта.

Субъективность может рассматриваться как индивидуальное восприятие мира, которое формируется под воздействием личного опыта, интерпретаций и взаимодействий с окружающей средой. Важно отметить, что этот опыт формируется не в вакууме: он обогащается культурными и социальными нормами, традициями и историческим контекстом.

Современная философия и нейронауки также исследуют, как именно нейронные процессы влияют на восприятие и ощущение. Например, возникают вопросы о том, как мозг обрабатывает сенсорную информацию и каким образом это воздействует на наше сознание и восприятие себя.

Таким образом, интеграция различных подходов — философских, психологических и нейробиологических — может еще больше углубить наше понимание субъективности. Эта многогранная перспектива способствует более полному осмыслению сложной природы человеческого сознания и его места в мире.

Учение о субъективности касается понимания того, как индивидуальные восприятия, эмоции и мысли формируют наше понимание мира. Субъективность подчёркивает, что каждый опыт уникален и зависит от личных факторов, таких как культура, история, образование и индивидуальные переживания. В рамках этого учения возникают вопросы о том, как субъективные переживания влияют на поведение, восприятие реальности и взаимодействие с окружающим миром.

6. Новые этические дилеммы. Изменения в глобализованном мире, новые технологии и социальная динамика приводят к возникновению новых этических дилемм для антропологов, которые должны балансировать между научными интересами и моральными обязательствами перед изучаемыми сообществами. Современный мир сталкивается с множеством новых социально-этических вызовов. Это:

а) Гендерная идентичность. Углубленный анализ понятия «гендера» и его социального конструирования позволяет увидеть, как культурные и исторические контексты влияют на понимание гендерной идентичности. Философская антропология может помочь создать платформу для диалога, основанного на понимании разнообразия человеческого опыта и поиска решений, которые учитывают множественность идентичностей. Современные антропологи, такие как Дамиан Фенелон и Линда Т. Смит [13], обсуждают, как традиционные понятия гендера пересматриваются в различных культурах;

б) Права животных. Этот вопрос ставит под сомнение традиционные взгляды на отношение человека к другим живым существам. Антропологические исследования могут способствовать пониманию, как присвоение статуса «права» различным видам влияет на наши моральные обязательства и этические рамки. Это также может привести к более осознанному отношению к экосистемам и важности сосуществования;

в) Будущее человечества и технологии. Быстрые технологические изменения, такие как искусственный интеллект и генетическая модификация, ставят нас перед вопросами о том, кто мы есть как человечество, каковы границы этической модификации человеческой природы [2]. Философская антропология может помочь в исследовании различных концепций человеческой природы и этических границ, которые мы должны установить;

г) Экологическая этика. В условиях изменения климата и экологических катастроф важно пересмотреть наше понимание «человечности» и ответственности перед планетой. Какие новые этические модели могут возникнуть из взаимодействия человека и природы? Философская антропология может предложить подходы для формирования более гармоничного сосуществования.

Эти дилеммы требуют не только теоретического анализа, но и практического применения, что подразумевает активное участие различных сообществ в их решении. Таким образом, философская антропология может послужить основой для формирования новых этических

норм, способствующих более справедливому и устойчивому обществу.

Заключение. Итак, философская антропология в современном мире сталкивается с множеством сложных и взаимосвязанных вызовов, которые требуют переосмысления традиционных подходов и методов исследования. Технологические изменения, этические аспекты взаимодействия с культурами, плюрализм культур, экологические проблемы и учение о субъективности подчеркивают необходимость интеграции новых методов и принципов в антропо-

логическую практику. Необходимо не только учитывать разнообразие культур и индивидуальные переживания, но и развивать ответственный, этично ориентированный подход к исследованиям, который включает в себя защиту прав и интересов сообществ. Таким образом, философская антропология должна адаптироваться к современным вызовам, чтобы оставаться актуальной и способствовать более глубокому пониманию человеческого существования в условиях глобализованного и изменяющегося мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вернадский В.И. Живое вещество и биосфера. М.: 1994. 354 с.
2. Cassell, J., & Jenkins, H. (Eds.). (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games*. Cambridge, MA: MIT Press. p. 360.
3. Don Norman. *Article History. 250 years of Perfection (1768–2018): an essay*. Anniversary edition of the *Encyclopedia Britannica*. 2018.
4. Зандкюлер Х.Й. Демократия, всеобщность права и реальный плюрализм // Вопросы философии. 1992. № 2. С. 43.
5. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура: Пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. М.: ГУ ВШЭ. 2000. 608 с.
6. Луман Н. Общество как социальная система. Пер. с нем. / А. Антоновский // М: Изд-во «Логос». 2004. 232 с.
7. Луман Н. Общество общества: Общество как социальная система, экологические проблемы. // Франкфурт-на-Майне: Suhrkamp. 1987. С.70.
8. Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология». М.: Праксис. 2007. 208 с.
9. Мид М. Культура и мир детства. М.: 1983. С. 322–361.
10. Мид М. Мужское и женское: исследование полового вопроса в меняющемся мире. М.: РОССПЭН. 2004. 411 с.
11. Небольсин А.Р. Метафизика прекрасного // Введение в экологию культуры. М.: Паломникъ. 2003. 217 с.
12. Рено А. Эра индивида. К истории субъективности / А. Рено // СПб.: Владимир Даль. 2002. 474 с.
13. Смит Л. Дезорганизованная семья: институты, практики и нормативность // Британский журнал социологии. Хобокен (Нью-Джерси). 2016. № 9. С. 1–19.

14. Хайдеггер М. Европейский нигилизм // *Время и бытие*. М.: Наука. 1999. С. 63–177.

15. Холманских В. Шерри Т: Мы объединены: «Одиночество вместе?» // *Experimental-psychic*: [сайт]. URL: <https://experimental-psychic.ru/sherry-turkle-connected-but-alone>

16. Shorten A. *Multiculturalism: The Political Theory of Diversity Today*. Cambridge: Polity. 2022. 210 с.

17. Yuval Noah Harari: Most people do not are aware of what is happening and what is at stake URL: <https://republic.ru/posts/89144>.

REFERENCES

1. Vernadskij V.I. *ZHivoe veshchestvo i biosfera (Living matter and the biosphere)*. М.: 1994. 354 с.

2. Cassell, J., & Jenkins, H. (Eds.). (1998). *From Barbie to Mortal Kombat: Gender and computer games*. Cambridge, MA: MIT Press. p. 360.

3. Don Norman. *Article History. 250 years of Perfection (1768–2018): an essay*. Anniversary edition of the *Encyclopedia Britannica*. 2018.

4. Zandkyuler H.J. *Demokratiya, vseobshchnost' prava i real'nyj plyuralizm (Democracy, universality of law and real pluralism)* // *Voprosy filosofii*. 1992. № 2. S. 43.

5. Kastel's M. *Informacionnaya epoha: ekonomika, obshchestvo i kul'tura (The Information Age: Economy, society and culture)*: Per. s angl. pod nauch. red. O.I. SHkaratana. М.: GU VSHE. 2000. 608 с.

6. Luman N. *Obshchestvo kak social'naya Sistema (Society as a social system)*. Per. s nem. / A. Antonovskij // М: Izd-vo «Logos». 2004. 232 с.

7. Luman N. *Obshchestvo obshchestva: Obshchestvo kak social'naya sistema, ekologicheskie problem (The Society of the Society: Society as a social system, environmental problems)*. // Frankfurt-na-Majne: Suhrkamp. 1987. S. 70.

8. Habermas YU. *Tekhnika i nauka kak «ideologiya» (Technology and science as an «ideology»)*. М.: Praxis. 2007. 208 с.

9. Mid M. *Kul'tura i mir detstva (Culture and the world of childhood)*. М.: 1983. S. 322–361.

10. Mid M. *Muzhskoe i zhenskoe: issledovanie polovogo voprosa v menyayushchemsya mire (Male and female: a study of the sexual issue in a changing world)*. М.: ROSSPEN. 2004. 411 с.

11. Nebol'sin A.R. *Metafizika prekrasnogo (The metaphysics of beauty)* // *Vvedenie v ekologiyu kul'tury*. М.: Palomnik. 2003. 217 с.

12. Reno A. *Era individa. K istorii sub"ektivnosti (The era of the individual. On the history of subjectivity)* / A. Reno // SPb.: Vladimir Dal'. 2002. 474 с.

13. Smit L. *Dezorganizovannaya sem'ya: instituty, praktiki i normativnost' (The disorganized family: institutions, practices, and normativity)* // *Britanskij zhurnal sociologii*. Hoboken (N'yu-Dzhersi). 2016. № 9. S. 1–19.

14. Hajdegger M. Evropejskij nигilizm (*European Nihilism*) // Vremya i bytie. M.: Nauka. 1999. S. 63–177.

15. Holmanskij V. SHerri T: My ob"edineny: «Oдиночество вместе?» (*Sherry T: We are united: "Loneliness together?"*) // Experimental-psychic: [сайт]. URL: <https://experimental-psychic.ru/sherry-turkle-connected-but-alone>

16. Shorten A. Multiculturalism: The Political Theory of Diversity Today. Cambridge: Polity. 2022. 210 s.

17. Yuval Noah Harari: Most people do not are aware of what is happening and what is at stake URL: <https://republic.ru/posts/89144>.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

Корзун Андрей Владимирович — доцент кафедры дизайна и рекламы СФ МПГУ, член Союза дизайнеров России, президент творческой ассоциации «Арт-Кавказ».

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Журнал публикует научные статьи с результатами исследования по актуальным проблемам социальных и гуманитарных наук (педагогические науки, психологические науки, исторические науки, филологические науки, философские науки).

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**;
- б) **информация об авторе(ах)** — фамилия полностью, имя и отчество — инициалы. Имена авторов должны быть приведены по степени вклада в исследование. Количество авторов — не более трёх.;
- в) **название**;
- г) **аннотация**, в своей структуре предполагающая тезисное раскрытие: общего контекста проведенного исследования с позиций его актуальности для соответствующей отрасли науки и практики; проблемного поля и цели исследования; масштаба исследования (масштаб — для статей, приводящих результаты эмпирического исследования); наиболее значимых положений, отражающих результаты исследования в аспекте их оригинальности, значимости и новизны для науки и/или практики (общий 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) **Ф.И.О. авторов, название, аннотация (Abstract), список ключевых слов или словосочетаний (Keywords)**, переведенные 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;

- ж) **введение** (раскрытие актуальности исследования для соответствующей отрасли науки и практики; раскрытие ведущей проблемы, решению которой посвящена статья (0,5–1,5 стр.)). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом «**Введение**»;
- з) **результаты исследования**, отражающие ход постановки и решение исследовательских задач по рассмотрению и решению проблемы, раскрывающие оригинальность, значимость и новизну представляемого материала. В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словосочетанием «**Результаты исследования**»;
- и) **заключение** (выводы и рекомендации по проведенному исследованию) (0,5–1,5 стр.). В тексте статьи соответствующий раздел обозначается словом «**Заключение**»;
- к) **литература** (приводится в двух частях):
 - 1) **Литература** (на **русском и иностранном (при наличии) языках** с полным библиографическим аппаратом описания издания в соответствии с ГОСТР 7.0.5-2008);
 - 2) **References** (с применением **транслитерации** — т. е. кириллическое полное описание источника транслитерируются на латиницу. **При этом название** статьи, книги, документа, автореферата, диссертации и др. **дополнительно переводится на английский язык и помещается в скобки**). Оригинальные статьи, написанные на иностранном языке, не транслитерируются. Для транслитерации рекомендуется использовать сайт <http://www.translit.ru/>. В списке предлагаемых вариантов транслитерации следует выбирать «BSI». Пример транслитерации в прикрепленном образце оформления статьи (Приложение 1). Источники, приведенные на иностранном языке, транслитерации не подвергаются, приводятся на языке оригинала.

В списке литературы обязательно перечисляются **все источники**, на которые **ссылается** автор. Если в тексте отсутствует ссылка на источник, он в список не включается. Если в тексте приводится цитата, в списке литературы обязательно должен быть указан источник, из которого цитата взята; в сноске на источник должно содержаться указание на страницу(цы), на которой находится цитируемый фрагмент текста. Литература размещается в конце статьи в **алфавитном** порядке.
- л) **сведения об авторе (-ах)** (фамилия, имя, отчество; ученая степень и ученое звание (при наличии); должность с указанием подразделения в структуре организации; наименование организации).

Статьи проверяются программой «Антиплагиат». Оригинальность текста должна составлять не менее 70%.

Материалы, не соответствующие данным требованиям, к рассмотрению не принимаются и не рецензируются!

По техническим вопросам обращаться по тел. (8652) 56-08-26 (попросить соединить с научно-исследовательским управлением), внутр. 127. e-mail: naukasspi@mail.ru

ВЕСТНИК
Ставропольского государственного
педагогического института

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

Выпуск 2024, № 3 (23)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. — Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2024. —
Вып. 3 (23). — 180 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 5.12.2024.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 20,92. Уч.-изд. л. 10,28.
Тираж 50 экз. Заказ № 12980.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в научно-издательском центре «Логос»