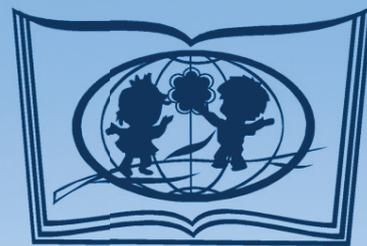


Министерство образования Ставропольского края
Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Ставропольский государственный педагогический институт»



*Вестник
Ставропольского
государственного
педагогического
института*

2025, №1 (25)

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.
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.
Немашкалов П. Г., д-р ист. 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

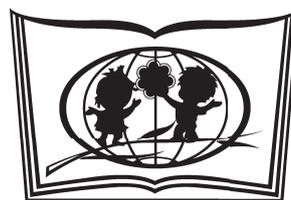
Ильин С. С.

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ
СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ

ВЕСТНИК

СТАВРОПОЛЬСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ИНСТИТУТА

ПЕРИОДИЧЕСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
Выпуск 2025, № 1 (25)



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

SCIENTIFIC EDITORIAL BOARD

Borisova T. G., Doctor of Philology, Professor

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

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

Grigoriev A. F., Doctor of Cultural Studies,
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

Nemashkalov P. G., Doctor of Historical
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

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

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

PROOFREADER

Muzychenko D. A.

TECHNICAL SECRETARY

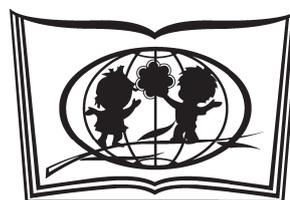
Ilin S. S.

MINISTRY OF EDUCATION
OF THE STAVROPOL TERRITORY

VESTNIK

OF STAVROPOL STATE
PEDAGOGICAL INSTITUTE

PERIODIC SCIENTIFIC JOURNAL
Volume 2025, No. 1 (25)



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.sspi.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:
417 «A», Lenina Street, Stavropol, 355029.
Telephone: (8652) 56–08–26.
e-mail: naukasspi@mail.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

Алексеева И.С., Сивакова Н.Н., Ремаренко Е.В. ЦЕЛЕВАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА: СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ.	9
Антошко Е.А. ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ	23
Балаян О.Р., Иванов В.М., Сучков М.А. ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИУМЕ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ (НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)	33
Бражник Е.И., Аксенова А.Ю. НАРОДНОСТЬ, ХРИСТИАНСКАЯ ДУХОВНОСТЬ, НАУЧНОСТЬ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА К.Д. УШИНСКОГО.	44
Гладких А.М., Магомедов Р.Р. ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54
Зубченко О.М. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ	62
Калинина Н.Н. ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ	71
Лидак Л.В., Складорова И.В. ДИНАМИКА МЕТОДОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	79

Петлина Е.М., Зверева Л.Г. ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
--	----

Ширванян А.Э., Авдеева Л.Н. ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЪЕКТИВНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ	102
---	-----

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

Кобелева П.А. НИКОТИНОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ	113
--	-----

Корлякова С.Г., Костина О.А., Шапиро И.А. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ	123
---	-----

Сулейманов А.Г. ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ- ДЕФЕКТОЛОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОПЫТА, ПОЛУЧАЕМОГО В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ	132
---	-----

Шашкова М.С., Плугина М.И. ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА	140
--	-----

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Золотарёв С.А. ВОПРОСЫ ОСНОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОНАСТЫРЕЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XVIII-XXI ВВ: ТЕНДЕНЦИИ И ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	148
--	-----

Пересечная Т.А., Григорьев А.Ф. ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАКОВ СТАВРОПОЛЬЯ КАК РЕЗУЛЬТАТА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ	155
--	-----

**РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ
ФИЛОЛОГИЯ**

Макарова О.С.

ЗАЙМСТВОВАННЫЕ ТУРЦИЗМЫ ИЗ КАТЕГОРИИ АГРАРНОЙ ЛЕКСИКИ
В ГОВОРЕ КАЗАКОВ-НЕКРАСОВЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЕЛКА
НОВОКУМСКИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ) 167

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА 178

CONTENTS

SECTION I. PEDAGOGICAL SCIENCES PEDAGOGY

- Alekseeva I.S., Sivakova N.N., Remarenko E.V.**
TARGET MODEL OF PEDAGOGICAL MENTORING: THE SUBSTANTIVE AND
MANAGERIAL ASPECT 9
- Antoshko E.A.**
FEATURES OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS WITH MANY
CHILDREN IN SOLVING EDUCATIONAL TASKS 23
- Balayan O.R., Ivanov V.M., Suchkov M.A.**
FEATURES OF THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR IN SOCIETY
IN LESSONS ON THE BASICS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE
MOTHERLAND (ON THE EXAMPLE OF THE STAVROPOL TERRITORY) 33
- Brazhnik E.I., Aksenova A.Yu.**
NARODNOST (NATIONALITY), CHRISTIAN SPIRITUALITY, SCIENTIFIC
KNOWLEDGE AS THE BASIS OF K.D. USHINSKY'S NATIONAL
PEDAGOGICAL IDEAL 44
- Gladkikh A.M., Magomedov R.R.**
PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF
ADDITIONAL EDUCATION 54
- Zubchenko O.M.**
FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF A TEACHER
IN THE FIELD OF INCLUSIVE EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN 62
- Kalinina N.N.**
DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PARAMETERS OF
THE INTRODUCTION OF INTELLIGENCE MAPS IN THE EDUCATIONAL
ACTIVITIES OF STUDENTS 71
- Lidak L.V., Sklyarova I.V.**
DYNAMICS OF COMPETENCE APPROACH METHODOLOGY IN THEORY
AND PRACTICE OF RUSSIAN EDUCATION 79

Petlina E.M., Zvereva L.G. FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE CLASSES AT THE BASIC GENERAL EDUCATION LEVEL	91
---	----

Shirvanyan A.E., Avdeeva L.N. TECHNOLOGY OF CRITERION ASSESSMENT AS A CONDITION FOR OBJECTIVE DETERMINATION OF THE LEVEL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS	102
---	-----

SECTION II. PSYCHOLOGICAL SCIENCES PSYCHOLOGY

Kobeleva P.A. NICOTINE ADDICTION AS ONE OF THE FORMS OF DEVIANT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS	113
--	-----

Korlyakova S.G., Kostina O.A., Shapiro I.A. PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MENTORING MODEL IN A MODERN SECONDARY SCHOOL	123
--	-----

Suleymanov A.G. FEATURES OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS OF DEFECTOLOGY, DEPENDING ON THE EXPERIENCE GAINED DURING THEIR STUDIES AT THE UNIVERSITY	132
---	-----

Shashkova M.S., Plugina M.I. THE INFLUENCE OF VOLUNTEERISM ON THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS	140
--	-----

SECTION III. HISTORICAL AND PHILOSOPHICAL SCIENCES HISTORICAL SCIENCES

Zolotarev S.A. ISSUES OF THE FOUNDATION AND ACTIVITY OF MONASTERIES IN THE NORTH CAUCASUS IN THE XVIII-XXI CENTURIES: TRENDS AND CHARACTEROLOGICAL FEATURES	148
---	-----

Peresechnaya T.A., Grigoriev A.F. A REVIEW OF RESEARCH ON THE PHENOMENON OF TRADITIONAL CULTURE OF STAVROPOL COSSACKS AS A RESULT OF INTERETHNIC MULTICULTURAL INTERACTION	155
--	-----

SECTION IV. PHILOLOGICAL SCIENCES
PHILOLOGY

Makarova O.S.

BORROWED TURKISMS FROM THE CATEGORY OF AGRARIAN
VOCABULARY IN THE DIALECT OF THE NEKRASOV COSSACKS
(ON THE EXAMPLE OF THE VILLAGE OF NOVOKUMSKY, STAVROPOL
TERRITORY) 167

AUTHORS' INFORMATION 178

РАЗДЕЛ I. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПЕДАГОГИКА

УДК 005.963.2

И.С. АЛЕКСЕЕВА, Н.Н. СИВАКОВА, Е.В. РЕМАРЕНКО

ЦЕЛЕВАЯ МОДЕЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАСТАВНИЧЕСТВА: СУЩНОСТНО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ И УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена раскрытию методологии наставничества в образовании, позволяющего обеспечить комплексную помощь молодому учителю в профессиональном становлении, формировании мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации. Наставничество рассмотрено как перспективная образовательная технология, позволяющая передавать знания, формировать качества личности, оттачивать необходимые навыки и обеспечивать осознанность деятельности. Показано, что необходимым условием успешной реализации системы наставничества выступают сетевые сообщества педагогов. Представлены результаты разработки и внедрения целевой модели наставничества в образовательные организации Ставропольского края; рассматриваются содержательные и технологические элементы данной модели с использованием антропологического, системного и процессного подходов; обозначена структура модели управления наставничеством. Продемонстрированы возможности сочетания таких форм наставничества, как «командное», «скоростное», «виртуальное». Подробно охарактеризована двухконтурная модель наставничества федеральной сетевой экспериментальной площадки Ставропольского края, раскрыты её структурный, содержательный и технологический параметры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

наставничество, целевая модель наставничества, антропологический подход, системный подход, процессный подход, профессиональные компетенции педагогов, модель управления, качество образования.

I.S. ALEKSEEVA, N.N. SIVAKOVA, E.V. REMARENKO

THE TARGET MODEL OF PEDAGOGICAL MENTORING: THE ESSENTIAL-SUBSTANTIVE AND MANAGERIAL ASPECT

ABSTRACT

The article is devoted to the disclosure of the methodology of mentoring in education, which makes it possible to provide comprehensive assistance to a young teacher in professional development, motivation for self-improvement, self-development, and self-realization. Mentoring is considered as a promising educational technology that allows you to transfer knowledge, form personality traits, hone the necessary skills and ensure awareness of activities. It is shown that network communities of teachers are a necessary condition for the successful implementation of the mentoring system. The results of the development and implementation of the target mentoring model in educational organizations of the Stavropol Territory are presented; the substantive and technological elements of this model using anthropological, systemic and process approaches are considered; the structure of the mentoring management model is outlined. The possibilities of combining such forms of mentoring as “team”, “high-speed”, and “virtual” are demonstrated. The two-circuit mentoring model of the federal network experimental site of the Stavropol Territory is described in detail, its structural, substantive and technological parameters are disclosed.

KEYWORDS:

mentoring; target model of mentoring, anthropological approach, system approach, process approach, professional competencies of teachers, management model, quality of education.

Введение. Одной из ключевых задач современного образования является создание условий для раскрытия и реализации творческих способностей личности. Для этого школе необходим педагог, обладающий высоким уровнем профессиональной грамотности и креативности, способный активно участвовать в инновационных процессах. Недавние социально-педагогические исследования, касающиеся адаптации молодых специалистов в образовательных учреждениях, показывают, что даже при высокой готовности к педагогической деятельности процесс их личной и профессиональной адаптации может быть продолжительным и сложным. В этих условиях востребовано возрождение института наставничества, зарекомендовавшего высокую эффективность в подготовке специалистов на основе сплава современных знаний и опыта, что обуславливает способность справляться с современными вызовами [13].

Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что наставничество

и верность традициям важны в любом деле. Прогрессивно мыслящие и духовно сильные люди понимают это и стремятся к тому, чтобы их начинания имели дальнейшее развитие. Но при этом необходима эффективная система мотивации для наставников, чтобы обеспечить успешную передачу опыта и практических навыков [10]. Понять основы этой мотивации, разобраться в том, как эти основы эффективно реализовать в педагогической деятельности, возможно только при глубоком постижении разноплановой человеческой природы педагога. В этом помощь может оказать обращение к антропологическому подходу.

На основе анализа категорий «подход» и «методологический подход» можно выявить особенности использования антропологического подхода в педагогике. Обращение к работам И.В. Блауберга, Э.Г. Юдина и С.В. Бобрышова показывает, что «подход» в педагогике трактуется как точка зрения на изучаемый объект и как прин-

цип, направляющий исследование и деятельность [3, 4]. В нашем случае, как точка зрения на наставника и принцип понимания наставничества, вскрывающие подвижнический и подлинно гуманистический характер и личности наставника, и его деятельности.

Антропологический подход признается одним из ключевых в педагогике, так как отличается многофакторным взглядом на процесс социального проявления и развития личности, ориентирован в познавательном смысле на интеграцию, с одной стороны, объективно существующих жизненных форм, в рамках которых формируется индивид, а, с другой, культурно обусловленных структурных и типологических особенностей личности. Образование, построенное с учетом принципов антропологического подхода, соответствует потребностям времени, социума и человека, что придает ему подлинно гуманный характер. Таким образом, антропологический подход в практике современного образования актуален как в педагогической теории, так и в практике образования в связи с необходимостью решения задач гуманитаризации и гуманизации современного общества и образования [4, 14].

К.Д. Ушинским проблемы наставничества рассматривались с позиции, что наставник не может быть ценным только из-за своего профессионального опыта, иначе он превращается в механизм оценки и контроля тех, кто оказывается рядом с ним. Российский классик образования обращал внимание педагогической ответственности на необходимость помнить о симбиозе теоретических знаний и опыта.

Анализ современных работ (С.Я. Батышев и др.) позволяет говорить об актуальности и практической значимости

наставничества как одного из важных компонентов подготовки специалистов и рабочих для всех отраслей экономики, что определяет наставничество «как комплексную педагогическую систему, каждый элемент которой выполняет как общие функции, характерные для многих других элементов системы, так и специфические, свойственные только данному элементу. Именно специфические функции составляют сущность наставничества, для понимания которого необходимо их выявление» [1,2].

В настоящее время в России на новой образовательной платформе происходит как процесс модернизации известных советских наставнических практик, получивших свое развитие в производственной сфере, так и создания новых наставнических практик применительно к образованию. Наставничество в российском образовании основывается на психологических и педагогических идеях Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, Г.П. Щедровицкого и в традиционном понимании представляет собой передачу опыта от педагога-наставника к молодому учителю. Акцент при этом выстраивается на формировании практических умений и навыков молодого специалиста, его профессиональной адаптации [13].

Рассматривается наставничество и как инновационный процесс (Н.А. Патутина, М.А. Ревина), который отличается от традиционной системы взаимодействия между субъектами образовательной деятельности неформальной системой взаимодействия при реализации учебных программ, обогащением наставников и наставляемых через обмен социальным опытом, осуществлением психологической поддержки в работе, карьере и личностно-профессиональном развитии [9].

Результаты исследования. Практика наставничества является одной из мер государственной поддержки молодых специалистов и педагогов в раскрытии и развитии их творческого потенциала и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога. Наставничество в данном контексте рассматривается как перспективная образовательная технология, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки и осознанность быстрее, чем традиционные способы. Педагог в роли наставника не только ретранслирует знания, но и отвечает на вызов времени.

Внедрение системы наставничества неизбежно сталкивается с рядом проблем, которые следует учесть на этапе разработки системы наставничества. Руководителю образовательной организации необходимо внимательно отнестись к подготовительной работе, от которой зависит успех всего начинания. В противном случае, школа может столкнуться с различными проблемами, такими как:

- бессистемное внедрение наставничества. Если система наставничества не увязана с поэтапной реализацией программ и показателями эффективности деятельности, школа не получает планируемого результата и в итоге наставничество развивает одни навыки, корпоративное обучение работает по своей системе, а аттестация – совсем отдельный процесс;
- отсутствие адекватных систем мотивации деятельности и контроля результатов. Директивное внедрение системы мотивации как персональной инициативы директора школы как правило приводит к спаду энтузиазма;

- отсутствие документов, регламентирующих работу наставников приводит к формальному выполнению задач, неопределенности обязанностей и меры ответственности наставников, связанных с профессиональной подготовкой подопечных, отсутствием четкой ответственности школы перед наставниками;
- недостаточный уровень подготовленности самих наставников к работе с молодыми специалистами, что является следствием отсутствия специальных мероприятий по развитию навыков наставников;
- низкая мотивация наставников и подопечных в системе наставничества порождает сопротивление [5].

В процессе модернизации образовательной системы в России роль наставника значительно усиливается, и требования к его личностным и профессиональным качествам становятся более высокими. Также усиливается его социальная и профессиональная ответственность. В декабре 2019 года была утверждена методология (целевая модель) наставничества для обучающихся, реализация которой направлена на достижение итоговых результатов федеральных проектов «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Молодые профессионалы». Она подразумевала, что не менее 70% обучающихся в организациях, предоставляющих образовательные услуги по различным программам, будут вовлечены в наставнические инициативы.

Если подходить к наставничеству с точки зрения системного анализа, целевая модель охватывает набор структурных элементов и механизмов, обеспечивающих её внедрение в учебных заведениях и достижение намеченных целей. Команде

школы следует определить специфическую модель наставничества, установить критерии оценки её эффективности, а также разработать обоснованную методологическую систему подготовки новых специалистов.

В процесс управления внедрением этой модели должны быть задействованы различные органы и организации, включая региональные центры наставничества, образовательные учреждения, организации дополнительного образования и предприятия, которые могут сотрудничать с учебными заведениями в рамках профориентационной работы [8].

Как необходимое условие успешной реализации системы наставничества мы рассматриваем сетевые сообщества педагогов, не знающие границ и расстояний. Правда сегодня еще существуют проблемы, стоящие на пути развития сетевого педагогического сообщества: пассивность, инертность, недостаточный уровень развития ИКТ педагогов, большая загруженность, нехватка времени, неуверенность молодых педагогов, желание получать информацию, но не публиковать свою. Наставничество, на наш взгляд, выступает ведущим инструментарием, устраняющим подобные риски, т.к. имеет больше возможностей для применения. Это, в частности, профессиональное развитие сотрудников, обеспечение связи поколений, передача культурных традиций, повышение сплоченности коллектива, усиление мотивации сотрудников к корпоративной деятельности и участию в творческих проектах, изучение, обобщение и распространение педагогического опыта через открытые сообщества.

Одной из апробационных площадок реализации системы наставниче-

ства является Федеральная (сетевая) экспериментальная площадка Ставропольского края, представляющая собой многоуровневую систему сетевого взаимодействия руководителей образовательных организаций и педагогов. Именно сетевое взаимодействие в процессе реализации образовательных проектов позволило нам расширить границы общения педагогов и ученых не только в Ставропольском крае, но и за его пределами – с другими регионами Российской Федерации.

В соответствии с системным подходом система наставничества является совокупностью условий, ресурсов, процессов, механизмов, инструментов, необходимых и достаточных для успешной реализации в образовательной организации персонализированных программ наставничества педагогических работников. Под условиями понимаются те факторы, элементы и особенности функционирования образовательной организации, которые существенно влияют на различные аспекты ее результативности. Те условия, которые непосредственно задействованы в системе наставничества, являются ее ресурсами, необходимыми для реализации персонализированных программ наставничества (кадровые, организационно-методические и организационно-педагогические, материально-технические, финансово-экономические, психолого-педагогические) [5,8].

Все структурные компоненты системы наставничества распределяются на два контура: внутренний (контур образовательной организации) и внешний по отношению к ней (таблица 1). На каждом из уровней представлены участники и исполнители программы наставничества.

ТАБЛИЦА 1

**ДВУХКОНТУРНАЯ МОДЕЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА ФЕДЕРАЛЬНОЙ СЕТЕВОЙ
ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПЛОЩАДКИ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ**

Внешний контур			
Уровни	Участники		Ответственные
Федеральный	ФИРО РАНХиГС	Центр социализации и персонализации образования детей; Центр развития образования; Дирекции научно-технологического и цифрового развития ВШГУ	Руководитель центра
Региональный	Сетевая экспериментальная площадка Ставропольского края	Образовательные организации Ставропольского края; Центры непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников (ЦНППМ ПР)	Региональный научный консультант ФЭП
Муниципальный	Образовательные организации г. Ставрополя, г. Пятигорска, г. Невинномысска, Кировского района Ставропольского края	Образовательные организации	Руководитель ОО
Внутренний контур			
Школьный	Общеобразовательная организация	Куратор, руководители методических объединений ОО, руководитель совета наставников	Заместитель директора ОО по НМР, куратор

Инвариантная часть данной модели (неизменная для всех образовательных учреждений, внедряющих систему наставничества для педагогов) включает два уровня: внешний и внутренний. Внутренний уровень сосредоточен на структурных элементах, которые обеспечивают реальное внедрение целевой модели наставничества в образовательной организации и отвечают за успешность этой реализации. Внешний уровень включает структурные элементы различных уровней управления образованием, которые

содействуют внедрению системы наставничества. Граница между внутренним и внешним уровнями, а также между различными уровнями внешнего контура является достаточно пластичной, что позволяет применять принцип вариативности при реализации системы. Уточним, что в большинстве образовательных учреждений отсутствует необходимый кадровый потенциал, поэтому некоторые структурные элементы целевой модели могут быть вынесены на внешний уровень [9].

Задачи организаций, входящих во внешний контур (федеральный уровень), заключаются в проведении как фундаментальных, так и прикладных исследований, а также в трансфере научных достижений и передовых педагогических технологий в образовательную среду. Они помогают в планировании научной работы и выполнении государственных заданий, организуют всероссийские и международные научно-практические конференции, консультируют педагогов по разработке концептуальных идей и методических рекомендаций, занимаются апробацией диагностических инструментов, а также обобщают, систематизируют и распространяют успешные практики субъектов Российской Федерации. На федеральном уровне преимущественно реализуются «скоростная» и «виртуальная» модели наставничества, способствующие развитию профессиональных отношений через предоставление площадки для знакомства руководителей нескольких образовательных организаций, ученых и практиков. Системный подход к организации сети профессионалов и построению отношений помогает участникам быстро определить людей с общими целями и взаимными интересами. На федеральном уровне общее руководство и контроль за реализацией системы наставничества, научно-методическую помощь осуществляет научный руководитель Федерального института развития образования РАНХиГС.

На региональном и муниципальном уровнях научный консультант оказывает содействие участникам федеральной площадки образовательных организаций. Это касается таких вопросов, как информационно-аналитическое и научно-методическое сопровождение реализации модели наставничества; реализация дополнитель-

ных профессиональных программ (повышения квалификации) по направлению «Наставничество педагогических работников в образовательных организациях» и др.; организация деятельности профессиональных сообществ педагогических работников (ассоциаций), сетевых совещаний и мероприятий на основе информационно-коммуникационных технологий.

На вышеуказанных уровнях хорошо сочетаются такие формы наставничества, как «командное», «скоростное», «виртуальное», которые помогают в короткие сроки осуществить подготовку ближайших преемников руководителей образовательных организаций. Как правило, заместители директора по учебно-воспитательной работе используют модель «командного наставничества», т.к. работают с руководителями методических объединений и группой подопечных, помогая им достичь определенных целей развития, при этом охватывая существенные практические аспекты управленческой деятельности. Пожалуй, это самая сложная в реализации модель наставничества. Однако ее применение обеспечивает лучшие результаты в решении поставленных задач подготовки профессиональных творческих команд, повышении профессионального мастерства педагогов. Общее руководство и контроль за организацией и реализацией системы (целевой модели) наставничества осуществляет сетевой координатор, научный консультант ведущей организации региона.

Образовательная организация (внутренний контур) является ведущим звеном в реализации целевой модели наставничества. На первом этапе в реализации модели первостепенным является постановка целей и задач наставничества в педагогическом коллективе (целевой блок). Основная роль здесь принадлежит руководителю

образовательной организации в определении роли наставничества и стратегии развития образовательной организации. Он же формирует команду и назначает куратора программы наставничества, который обеспечивает реализацию целевого блока при тесном взаимодействии с руководителями методических объединений общеобразовательного учреждения.

На этапе планирования (организационный блок) разрабатывается алгоритм организации наставничества в педагогическом коллективе, определяются индикаторы и критерии оценки эффективности наставничества и деятельности наставников, выбирается диагностический инструментарий промежуточных и конечных результатов, разрабатывается система стимулирования наставников. Деятельность школьной команды осуществляется на основе анализа стратегических документов образовательной организации – локальных актов, Программы развития, кадрового состава, сведений о потребностях молодых педагогов и другой информации, необходимой для принятия соответствующих решений. Результатом управленческих действий на этом этапе реализации модели выступают локальные нормативные акты, регулирующие организацию наставничества в педагогическом коллективе. Управленческие действия, направленные на создание условий, обеспечивающих достижение поставленной цели, включают: обоснование форм, методов, инструментов наставничества; разработку соответствующего им методического обеспечения; организацию мероприятий с учетом требований и индивидуальных потребностей, мотивов педагогов; обучение наставников применению разработанного методического материала; организацию взаимодействия наставников с наставляемыми.

Как результат выполнения алгоритма действий требуется сформировать определённые компетенции у наставников, разработать дорожную карту для взаимодействия наставнических пар и организовать на её основе совместную деятельность. Руководство организационного блока осуществляет руководитель методического объединения наставников школы, тогда как контроль за выполнением возложен на куратора программы наставничества.

Диагностическая составляющая данной модели обеспечивает сбор информации о текущем состоянии процесса наставничества и о результатах деятельности наставников в соответствии с заданными целями и ранее определёнными критериями. Итогом работы являются рекомендации по улучшению взаимодействия между наставниками и их подопечными, коррекции целей и задач, а также по мотивированию и поощрению наставников. Реализацией диагностической части занимается руководитель методического объединения и психолог школы, а контроль выполняет куратор программы наставничества [9].

Системный подход к развитию социального партнерства образовательных учреждений Ставропольского края позволил создать эффективное сообщество педагогов и ученых, наладить уникальную систему сотрудничества в сети для оказания методической поддержки, обобщения и распространения педагогического опыта, а также для продвижения инноваций на российских и международных электронных платформах.

Сравнительный анализ профессионального роста педагогов на сетевой федеральной площадке с 2018 по 2024 годы выявил высокий уровень вовлеченности учителей в научно-исследовательскую и профессиональную деятельность, а также

в культурную жизнь образовательной организации. (рис. 1).

Квалификационный уровень педагогов вырос на 20% за счет аттестации педагогов и получения высшей и первой категории, сокращения педагогов, не имеющих квалификации.

Ежегодное участие педагогов во всероссийских конкурсах «Учитель года», «Флагманы образования», «Команда большой страны» и др. увеличилось на 37,7%, что подтверждается наличием призовых мест муниципальном, региональном и всероссийском уровнях.



РИСУНОК 1 – Сравнительный анализ профессионального роста педагога сетевой ФЭП Ставропольского края

Руководители образовательных организаций принимают активное участие в научно-практических конференциях всероссийского и международного уровней. Привлекают своих педагогов в качестве экспертов для апробации диагностического инструментария по оценке метапредметных способностей и цифровой зрелости обучающихся, внедрению инновационных образовательных технологий, разработке кейсов по предметам основной образовательной программы.

Результатом активного участия педагогических команд федеральной площадки в реализации инновационных проектов является и повышение уровня публикационной активности педагогов на 51,2%.

Научные статьи, тезисы, методические материалы опубликованы в печати, размещены на электронных платформах «Инфоурок», «Педагогический альманах», «Я – учитель» и др.

Региональная система оценки качества образования, сформированная в Ставропольском крае, позволяет вести мониторинг оценки качества образования учащихся на разных ступенях обучения в школе, оперативно выявлять и решать проблемы системы образования в разрезе учебных предметов, школ. Развитие учительского потенциала, организация учебного процесса на достаточно высоком уровне достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся (рис. 2).



РИСУНОК 2. Сравнительный анализ качества образования обучающихся ФЭП

Рособрнадзор впервые в 2024 г. опубликовал на специальном ресурсе рейтинг качества школьного образования среди 85 регионов Российской Федерации (Ставропольский край в нем занял 25 место). Основная цель создания данного ресурса – обеспечить открытость для граждан информации о системе школьного образования в субъектах Российской Федерации. Такая открытость будет способствовать совершенствованию и развитию этих систем образования, а руководству регионов поможет в принятии правильных управленческих решений. Балльная система оценки характеризуется тремя направлениями: результаты обучения в школе, развитие образовательной среды и эффективность управленческих механизмов в системе образования [7]. Эти направления нашли свое отражение и в наших исследованиях. Вот некоторые данные:

по результатам итоговой аттестации количество аттестатов особого образца обучающихся 9-х классов увеличилось с 22 до 78, золотых медалей – с 65 до 148, серебряных медалей – с 20 до 32;

количество обучающихся, принявших участие во всероссийской олимпиаде школьников, предметных олимпиадах и творческих конкурсах различного уровня, увеличилось с 446 до 2523 человек, что свидетельствует о высокой степени вовлеченности и развитии творческого потенциала детей.

Сегодня открываются огромные возможности для участия школьников во всероссийских проектах и социальных движениях, таких как «Созвездие», «Большие вызовы», «Большая перемена», «Время первых», «Орлята России» и др. В них образовательные организации федеральной площадки принимают участие и завоевывают призовые места. Именно развитие образовательной среды и эффективность управленческих решений способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании.

Наставничество – длительный, поэтапный, целенаправленный процесс профессионального и личностного развития молодых специалистов. Это особая технология образовательной дея-

тельности, в основу которой заложены навыки XXI века, позволяющие педагогу сформировать индивидуальный стиль и реализовать творческий потенциал на основе сетевого взаимодействия представителей разных категорий педагогических работников и образовательных организаций. Повышение профессионального уровня педагога и формирование педагогической команды, которая соответствует запросам современной жизни, а также потребностям общества является необходимым условием работы школ России, условием, которое должно отвечать уровню современного качества образования.

Заключение. Оценивая эффективность реализуемой нами системы развития социального партнерства, отметим, что она позволила сформировать открытое сообщество вокруг образовательной организации, выстроить особую систему научно-педагогического сотрудничества, включающую в себя различные формы работы. Тем самым школа выступила центром, объединяющим, организующим и координирующим сообщество наставников.

В образовательных организациях сетевой федеральной площадки нами использованы различные модели наставничества: традиционное, партнерское, реверсивное, скоростное, виртуальное, флеш-наставничество, которые прежде всего были направлены на построение индивидуальной траектории развития и повышение профессионального роста

педагога. С учетом положений антропологического, системного и процессного подхода была разработана структура модели управления наставничеством, представленная совокупностью трех взаимосвязанных блоков: целевого, организационного, диагностического. Определено и обосновано содержание каждого из этих блоков, обеспечивающих реализацию управленческого цикла, объектом которого выступает процесс наставничества в педагогическом коллективе.

В результате реализации системной модели наставничества общеобразовательные учреждения сетевой экспериментальной площадки Ставропольского края получили измеримое улучшение показателей качества образования обучающихся; улучшение психологического климата в образовательной организации как среди обучающихся, так и внутри педагогического коллектива, что связано с выстраиванием долгосрочных и психологически комфортных коммуникаций на основе партнерства. Практическая реализация концепции построения индивидуальных образовательных траекторий, улучшение личных показателей эффективности педагогов, связанное с развитием гибких навыков и метакомпетенций позволило интенсифицировать процесс профессионального становления молодого учителя, обеспечить формирование у него мотивации к самосовершенствованию, саморазвитию, самореализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батышев С.Я. Теоретическая концепция начального, среднего и среднего специального профессионального образования. Москва: АПН СССР, 1988. 106 с.
2. Бирюкова Н.В. Наставничество в системе образования: материалы международной научно-практической конференции «Современное общество, образование и наука», Россия, г. Тамбов, 31 марта 2024 г. С. 18–31.

3. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.

4. Бобрышов С.В. Историко-педагогическое исследование развития педагогического знания: методология и теория: Монография. Ставрополь: СКСИ, 2006. 300 с.

5. Вахрамеева Д.А. Как наставничество вам поможет стать лучшим специалистом своей сферы // Наставничество: тенденции и перспективы: материалы республиканской научно-практической конференции, г. Казань, 08 февраля 2023 года. С. 31–35.

6. Лиховцова Т.И. Применение антропологического подхода в практике современного образования / Т.И. Лиховцова, Н.С. Алехина, Е.В. Сазонова, Н.В. Гладкая, Ю.А. Тимофеева // Молодой ученый. 2023. № 45 (492). С. 103–105.

7. Максименко П. Ставропольский край занял 25 место в рейтинге качества школьного образования // Блокнот Ставрополь: [сайт]. URL: <https://bloknot-stavropol.ru/news/stavropolskiy-kray-zanyal-25-mesto-v-reytinge-ros-1324056>

8. Методические рекомендации по разработке и внедрению системы (целевой модели) наставничества педагогических работников в образовательных организациях // Институт развития образования г. Севастополь: [сайт]. URL: <https://metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-i-vnedreniyu-sistemy-tselevoy-modeli-nastavnichestva-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-oo.pdf>

9. Патутина Н.А., Ревина М.А. Модель управления наставничеством в педагогическом коллективе: теоретическое обоснование // Вестник Евразийской науки. 2021. Т. 13. № 5. URL: <https://esj.today/PDF/40ECVN521.pdf>

10. Послание Президента Российской Федерации Владимира Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 1 марта 2018 года, Москва // Электронный фонд актуальных правовых и нормативно-технических документов: [сайт]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/556773766>.

11. Развитие системы наставничества как инновационной деятельности в условиях трансформации современного среднего профессионального образования: монография / Л.Н. Казакова, Т.П. Бобро, В.Н. Фролова, Л.Н. Шилова; научный редактор А.Ю. Петров. Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2020. 105 с.

12. Распоряжение Минпросвещения России от 25.12.2019 N P-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися» // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf>

13. Сорокина О.А., Ищенко И.А., Кузнецова И.В. Развитие системы наставничества как инновационной деятельности в условиях трансформации образования // педпроект.рф: [сайт]. URL: <https://педпроект.рф/conf-04-2023-pb-5536>

14. Фирсова А.Е. Функции антропологического подхода в педагогике // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8273>

REFERENCES

1. Batyshev S.Ya. Teoreticheskaya kontseptsiya nachal'nogo, srednego i srednego spetsial'nogo professional'nogo obrazovaniya (*Theoretical concept of primary, secondary and secondary specialized vocational education*). Moskva: APN SSSR, 1988. 106 s.
2. Biryukova N.V. Nastavnichestvo v sisteme obrazovaniya (*Mentoring in the education system*): materialy mezhdunarodnoi nauchnoprakticheskoi konferentsii «Sovremennoe obshchestvo, obrazovanie i nauka», Rossiya, g. Tambov, 31 marta 2024 g. P. 18–31.
3. Blauberger I.V., Yudin E.G. Stanovlenie i sushchnost' sistemnogo podkhoda (*The formation and essence of a systematic approach*). M.: Nauka, 1973. 270 s.
4. Bobryshov S.V. Istoriko-pedagogicheskoe issledovanie razvitiya pedagogicheskogo znaniya: metodologiya i teoriya (*Historical and pedagogical research of the development of pedagogical knowledge: methodology and theory*): Monografiya. Stavropol': SKSI, 2006. 300 s.
5. Vakhrameeva D.A. Kak nastavnichestvo vam pomozhet stat' luchshim spetsialistom svoei sfery (*How mentoring will help you become the best specialist in your field*) // Nastavnichestvo: tendentsii i perspektivy: materialy respublikanskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, g. Kazan', 08 fevralya 2023 goda. S. 31–35.
6. Likhovtsova T.I. Primenenie antropologicheskogo podkhoda v praktike sovremennogo obrazovaniya (*The application of the anthropological approach in the practice of modern education*) / T.I. Likhovtsova, N.S. Alekhina, E.V. Sazonova, N.V. Gladkaya, Yu.A. Timofeeva // Molodoi uchenyi. 2023. № 45 (492). S. 103–105.
7. Maksimenko P. Stavropol'skii krai zanyal 25 mesto v reitinge kachestva shkol'nogo obrazovaniya (*Stavropol Territory took the 25th place in the rating of quality of school education*) // Bloknot Stavropol': [sait]. URL: <https://bloknot-stavropol.ru/news/stavropolskiy-krai-zanyal-25-mesto-v-reytinge-roso-1324056>
8. Metodicheskie rekomendatsii po razrabotke i vnedreniyu sistemy (tselevoi modeli) nastavnichestva pedagogicheskikh rabotnikov v obrazovatel'nykh organizatsiyakh (*Methodological recommendations for the development and implementation of a system (target model) of mentoring of teaching staff in educational organizations*) // Institut razvitiya obrazovaniya g. Sevastopol': [sait]. URL: <https://metodicheskie-rekomendatsii-po-razrabotke-i-vnedreniyu-sistemy-tselevoiy-modeli-nastavnichestva-pedagogicheskikh-rabotnikov-v-oo.pdf>.
9. Patutina N.A., Revina M.A. Model' upravleniya nastavnichestvom v pedagogicheskom kollektive: teoreticheskoe obosnovanie (*The model of mentoring management in the teaching staff: a theoretical justification*) // Vestnik Evraziiskoi nauki. 2021. T. 13. № 5. URL: <https://esj.today/PDF/40ECVN521.pdf>
10. Poslanie Prezidenta Rossiiskoi Federatsii Vladimira Putina Federal'nomu Sobraniyu Rossiiskoi Federatsii ot 1 marta 2018 goda, Moskva (*The message of the President of the Russian Federation Vladimir Putin to the Federal Assembly of the Russian Federation dated March 1, 2018, Moscow*) // Elektronnyi fond aktual'nykh pravovykh i normativno-tekhnicheskikh dokumentov: [sait]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/556773766>.
11. Razvitie sistemy nastavnichestva kak innovatsionnoi deyatel'nosti v usloviyakh transformatsii sovremennogo srednego professional'nogo obrazovaniya: monografiya (*Development of the mentoring system as an innovative activity in the context of the*

transformation of modern secondary vocational education: monograph) / L.N. Kazakova, T.P. Bobro, V.N. Frolova, L.N. Shilova; nauchnyi redaktor A.Yu. Petrov. Nizhnii Novgorod: Nizhegorodskii institut razvitiya obrazovaniya, 2020. 105 s.

12. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 25.12.2019 N R-145 «Ob utverzhdenii metodologii (tselevoi modeli) nastavnichestva obuchayushchikhsya dlya organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyu deyatelnost' po obshcheobrazovatel'nyim, dopolnitel'nyim obshcheobrazovatel'nyim i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshikh praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimisy» (“*On approval of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including using the best practices of experience exchange between students*”) // Konsul'tantPlyus: [sait]. URL: <https://vcht.center/wp-content/uploads/2020/02/Rasporyazhenie-Minprosveshheniya-Rossii-ot-25.12.2019-N-R-145-Ob.pdf>

13. Sorokina O.A., Ishchenko I.A., Kuznetsova I.V. Razvitie sistemy nastavnichestva kak innovatsionnoi deyatelnosti v usloviyakh transformatsii obrazovaniya (*Development of the mentoring system as an innovative activity in the context of educational transformation*) // pedproekt.rf: [sait]. URL: <https://pedproekt.rf/conf-04-2023-pb-5536>

14. Firsova A.E. Funktsii antropologicheskogo podkhoda v pedagogike (*Functions of the anthropological approach in pedagogy*) // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2013. № 1. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=8273>

Сведения об авторах:

Алексеева Инна Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, и.о. ректора государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Сивакова Наталья Николаевна – кандидат биологических наук, доцент, доцент кафедры начального образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Ремаренко Елена Викторовна – и.о. директора МБОУ СОШ № 47.

УДК 376.64

Е.А. АНТОШКО

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ МНОГОДЕТНЫХ РОДИТЕЛЕЙ В РЕШЕНИИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАДАЧ

АННОТАЦИЯ

В статье на основе теоретического анализа нормативно-правовой базы и научно-методической литературы, разработки и осуществления комплексной программы методической поддержки многодетных родителей в решении воспитательных задач представлены результаты исследования, дополняющие и развивающие ряд аспектов теории педагогической поддержки и семейного воспитания. Это касается, в частности, особенностей осуществления методической поддержки многодетных семей в вопросах воспитания; практики укрепления детско-родительских отношений с опорой на ценностно-смысловые основания взаимодействия в семье; сотрудничества многодетной семьи с партнёрскими организациями; использования потенциала многодетных родителей, чьи семьи имеют положительный опыт семейного воспитания, в поддержке многодетных семей, стремящихся решать воспитательные задачи. Исследование подтверждает результативность методической поддержки, выстроенной с использованием технологий просвещения и консультирования, направленных на укрепление детско-родительских отношений, повышение качества семейного воспитания и как результат – упрочение семейного благополучия в многодетной семье.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методическая поддержка; детско-родительские отношения; ценностно-смысловые основания; решение воспитательных «задач на смысл»; просвещение; групповое педагогическое консультирование.

Е.А. ANTOSHKO

FEATURES OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR PARENTS WITH MANY CHILDREN IN SOLVING EDUCATIONAL TASKS

ABSTRACT

Based on a theoretical analysis of the regulatory framework and scientific and methodological literature, the development and implementation of a comprehensive program of methodological support for parents with many children in solving educational tasks, the article presents the results of a study that complements and develops a number of aspects of the theory of pedagogical support and family education. This applies, in particular, to the specifics of the implementation of methodological support for large families in matters of upbringing; the practice of strengthening child-parent relations based on the value-semantic foundations of interaction in the family.; cooperation of a large family

with partner organizations; using the potential of parents with many children, whose families have a positive family upbringing experience, in supporting large families seeking to solve educational tasks. The study confirms the effectiveness of methodological support built using educational and counseling technologies aimed at strengthening child-parent relations, improving the quality of family education and, as a result, strengthening family well-being in a large family.

KEYWORDS:

methodological support; child-parent relations; value-semantic foundations; solving educational «meaning tasks»; education; group pedagogical counseling.

Введение. Многодетные семьи, как и все семьи в целом, в настоящее время детерминированы сложными процессами различной природы (экономическими, нравственными, политическими и др.), порождаемыми переходным этапом развития нашего общества, а потому подвержены глубоким трансформациям. И семья многодетная, и семья малодетная одинаково испытывают кризисные явления, проявляемые, с одной стороны, в *ценностно-смысловом* плане (родители живут в незарегистрированных отношениях; пьющие и тунеядствующие родители утрачивают потребность и способность в воспитании детей, теряют возможность быть для них авторитетом), с другой стороны, в *структурном* плане (немало семей, в которых детей воспитывает один родитель, есть семьи, где соединились родители с детьми, как и семьи с приёмными, опекаемыми и усыновлёнными детьми и т.д.).

Ниже представлены результаты исследования, подтверждающие необходимость осуществления специальной методической поддержки многодетных родителей, имеющих потребность и выражающих готовность в сохранении семейных традиций, ориентирующих на многодетность, грамотное воспитание детей в большой семье, испытывающей, несмотря на недостаточный уровень материальной обеспеченности и невоз-

можность обеспечить семью и детей всем необходимым, стремление к стабильному семейному благополучию. В исследовании мы хотели показать, что многодетная семья является (или может являться) и вполне полноценной во всех параметрах её жизни, и абсолютно счастливой, а значит по праву может являться ценностно-смысловым ориентиром для других семей. За 14 лет работы в Республике Карелия с семьями нам удалось объединить крепкие многодетные семьи, которые проявляют устойчивую ориентацию на многодетность, религиозность, опыт родительской семьи, ценность брака, стабильность и качество отношений в нём, высокий уровень образования, развитость социальной сети, социально-экономическое положение, ценностные ориентации социального окружения.

Решение воспитательных задач рассматривается в данном исследовании в контексте участия многодетных родителей и членов их семей в компетентном взаимодействии с партнёрскими организациями в сфере образования и социального обслуживания, с социально-ориентированными некоммерческими организациями по преодолению воспитательных проблем, возникающих внутри и вне семьи, по совместному поиску оптимальных решений в обеспечении снижения конфликтных ситуаций, по повышению качества отношений в семье.

Результаты исследования. Предварительный анализ проблемы позволил выделить две группы многодетных семей, нуждающихся в разных видах государственной и общественной поддержки в связи с разной мерой глубины кризиса в детско-родительских отношениях:

Первая группа семей – это семьи, характеризующиеся асоциальным поведением ее членов, повышенными рисками социального, психологического и педагогического плана, приводящими к глубокому нарушению детско-родительских отношений, нуждающиеся в патронаже органов опеки и попечительства, социальных служб и правоохранительных организаций,

Вторая группа – в целом благополучные семьи, характеризующиеся эпизодически или периодически возникающими проблемами в области детско-родительских отношений. Их методическая поддержка осуществляется государственными и общественными структурами, предупреждающими риски семейного неблагополучия.

В поле исследовательского внимания находилась вторая группа семей, характеризующихся эпизодическими или периодическими нарушениями детско-родительских отношений, остро переживаемых родителями. Эти родители не попадают под патронаж органов опеки и социальных служб.

У данной группы многодетных семей были выявлены и обобщены воспитательные проблемы двух планов:

во-первых, проблемы, связанные с отношениями: нарушение ценностно-смысловых основ детско-родительских отношений; кризис межличностных семейных отношений между поколениями и детьми разного возраста; сложность отношений детей вне семьи в обра-

зовательных организациях с учителями и сверстниками;

во-вторых, проблемы, связанные с новыми социальными явлениями: стихийность взаимодействия детей с новыми социальными структурами в информационно-коммуникационном пространстве и социуме, такими как средства аудио- и видео связи, неформальные организации, субкультуры.

В спектр проблемных вопросов детско-родительских отношений, волнующих родителей многодетных семей, с которыми они обращаются к специалистам партнёрских организаций, входили в основном вопросы общего порядка: личностного и компетентностного развития родителя; отношений родителя с детьми и детей в семье; содействия ребёнку в выстраивании отношений с разведёнными и не проживающими вместе родителями; адаптации ребёнка к новым условиям в соответствии с возрастом; отношений со старшими, особенно с педагогами; отношений со сверстниками в классе и группах по интересам; достижения информационной безопасности и др. Отсутствие своевременного и грамотного решения указанных воспитательных проблем может привести к «углублению кризиса отношений, личностной деформации участников отношений, потери устойчивости и разобщённости в решении жизненных задач и, как следствие, семейному неблагополучию» [2].

Негативными факторами (рисками), влияющими на возникновение проблем в детско-родительских взаимоотношениях в многодетных семьях и способствующими семейному неблагополучию, многодетные родители чаще всего выделяют: – неумение выстраивать детско-родительские отношения на ценностно-смысловых основаниях, что препят-

ствуется решению проблем в семье, вне семьи и в широком социуме;

- отсутствие потребности в рефлексии, анализе собственного поведения родителей;
- сомнение в возможности получения помощи и поддержки от специалистов организаций – социальных партнёров.

Отсутствие знаний о грамотном процессе взаимодействия родителей с детьми, искажение и разобщённость его ценностно-смысловых оснований, часто приводят, по мнению исследователей, к следующим проблемным моментам:

- кризису ценностно-смысловых ориентаций, утрате личной значимости разных видов семейных отношений;
- принятию решений в воспитании только на основе интуиции или через имеющиеся стереотипы;
- трудностям в раскрытии уникальных способностей детей с учётом возраста и их особенностей, однообразие в решении воспитательных задач;
- сложной психологической обстановке с низким уровнем понимания между родителями и детьми, увеличенной потребностью в родительской поддержке;
- дефициту внимания со стороны родителей и неодинаковой привязанности к детям, что приводит к тому, что дети вырастают с заниженной самооценкой, тревожностью, неуверенностью в себе, неадекватным представлением о собственной личности [3,4,5,6].

Всё вышеперечисленное негативно влияет на воспитание подрастающего поколения и часто порождает семейное и социальное неблагополучие семьи.

В ходе работы с многодетными родителями нам удалось зафиксировать, что

самостоятельному решению воспитательных проблем в детско-родительских отношениях препятствуют повышенная тревожность родителей, нарушающая баланс эмоционального и рационального состояния отношений, а также снижение у них способности к формулированию воспитательной проблемы и поиску оптимальных способов ее решения. Стало очевидным, что в этих условиях многодетному родителю необходима методическая поддержка и как способ перевода эмоционального отношения к проблеме в осознанное её понимание и принятие, и как средство, раскрывающее воспитательный потенциал, укрепляющее детско-родительские отношения и предупреждающее неблагополучие семьи.

Для разработки программы методической поддержки важно было проанализировать ценностно-смысловые ориентации, лежащие в основе детско-родительских отношений. С этой целью на основе экспресс-опроса экспертов Национальной родительской ассоциации, анкетного опроса родителей и подростков из многодетных семей, интервьюирования многодетных родителей, находящихся в исправительных учреждениях, было выявлено десять наиболее значимых ценностей детско-родительских отношений.

Ранжирование выявленных ценностей, составляющих ценностно-смысловую основу детско-родительских отношений, показало, что меньше всего многодетные родители и в семье, и в исправительном учреждении обращены к понятиям «постоянное саморазвитие и самосовершенствование», то есть не осознают значимости рефлексивных процессов в личностной самоактуализации в случае возникновения воспитательных проблем.

Особое значение для выбора содержания, технологий, методов и форм мето-

дической поддержки имела концепция Д.А. Леонтьева, в соответствии с которой формулировка «проблемы смысла» сопровождается определенными эмоциональными состояниями и процессами вербализации, благодаря которым проблема «утрачивает смутные очертания субъективного переживания», становится «осознаваемым феноменом» [8, С.259–260].]. Обращение к трудам А.Н. Леонтьева показало, что понятие смыслообразования включает в себя «познание реальности и открытие личностного смысла реальности». Автор связывал этот вывод с осознанием мотивов, которые придают смысл определенным предметам, явлениям и действиям, и называл это «решением задачи на смысл» [7, С.184].

На идеях решения воспитательных «задач на смысл» выстраивается в методической поддержке направление группового педагогического консультирования родителей многодетных семей, обратившихся за помощью к специалистам партнерских организаций. Это направление предполагает создание условий, при которых многодетные родители при поддержке специалистов и других многодетных родителей, имеющих положительный опыт семейного воспитания, могут:

- снимать эмоциональную тревожность, связанную с возникшей воспитательной проблемой;
- актуализировать рефлексивные процессы, содействующие прояснению смысла воспитательных проблем и рациональному поиску путей их преодоления,
- через последовательность совершаемых педагогических действий результативно решать воспитательные задачи.

Тем самым, через методическую поддержку мы создаём условия для:

- концентрации внимания на детско-родительских отношениях, после восстановления которых родители находят пути решения и других внутрисемейных проблем, как и проблем за пределами семьи;
- широкого продвижения в масштабах небольшого города или поселения положительных результатов укрепления детско-родительских отношений и создания положительной атмосферы вокруг многодетной семьи.

Процессуальная составляющая взаимодействия специалистов партнерских организаций с многодетными родителями осуществлялась как последовательность шагов через:

- самостоятельное обращение за помощью в партнерскую организацию;
- вовлечение в групповое педагогическое консультирование, актуализирующее рефлексивный процесс, связанный с осмыслением воспитательных возможностей собственной личности и решением воспитательных «задач на смысл»;
- практическую апробацию знаний в домашних условиях;
- участие в просветительских событиях, проектах и программах совместно с детьми, направленными на сохранение исторической памяти о членах семьи, восстановление родовых связей, передачу семейных традиций.

Важно было увидеть разность подходов к построению содержательной линии и способов решения актуальных воспитательных задач и результативности программ в зависимости от условий реализации родительства.

Родитель, проживающий в семье и стремящийся быть компетентным в вопросах воспитания, активно участвует

в совершенствовании себя и отношений в семье. Кроме того, результатом участия в программах становится потребность объединяться в семье и с семьями-единомышленниками, помогать другим семьям, постоянно учиться быть осознанным родителем, рожать ещё детей, расширять дружественный семье круг родственников и близких людей, улучшать качество отношений и т.д.

Родитель, находящийся в исправительном учреждении, сначала разбирается с собой, актуализирует свою потребность и ресурсность быть хорошим родителем, а только потом очень аккуратно вступает в детско-родительские отношения с учётом сформированного запроса на устойчивые позитивные и результативные отношения со стороны членов семьи.

Подходы, способы и результаты работы с родителями, находящимися в исправительных учреждениях, с глубоким кризисом детско-родительских отношений по причине дисфункциональности их семей, учитывают низкую мотивацию к сотрудничеству по вопросам решения воспитательных задач, выраженную, с одной стороны, в неготовности затрагивать темы воспитания детей (разрыв отношений в семье), с другой стороны, не умением участвовать в воспитании на расстоянии (ограниченность общения и средств коммуникации), с третьей стороны, не готовностью брать ответственность за взаимодействие со специалистами, оказывающими методическую помощь.

Просветительское направление комплексной программы методической поддержки многодетных родителей и членов их семей реализовано с использованием потенциала музейной педагогики на базе музея-заповедника «Кижы» и муниципальных музеев, где была уникальная возможность раскрыть семейные тради-

ции многодетных семей Карелии: крестьянского дома многодетной семьи и его функциональности; воспитания в многодетной семье, пестования младенцев и вовлечённости в труд многодетной семьи подрастающих детей. Особое внимание уделялось полезной занятости детей, играм и игрушкам, создаваемым самими членами семьи, чаще отцами. Необходимо было показать ценность «жизни в традиции» для нынешнего поколения многодетных семей. В связи с этим важное место в просвещении нами уделялось сказаниям, былинам, сказкам, семейные реликвиям, имеющим воспитательное значение. Содержание этого направления легло в основу создания просветительских программ, в которых активно участвовали родители и дети, а их совместная проектная деятельность усиливала ценностно-смысловые основания детско-родительских отношений. Результатом стали совместный выпуск сборника «Добрые сказки многодетных семей», виртуальный музей семейных реликвий, выставка семейных музеев «Образование в радость», мастер-классы многодетных родителей «Традиция жива» и др. Просветительский материал данного направления использован в современных условиях для актуализации значимой тенденции, характеризующей российское общество – ориентации в вопросах воспитания на традиционные российские духовно-нравственные ценности.

Для осуществления методической поддержки многодетных родителей в решении воспитательных задач была разработана и апробирована программа повышения квалификации специалистов партнерских организаций, предполагающая повышение теоретического уровня, овладение рефлексивными и проектными технологиями, нацеленными на решение

воспитательных задач. Процесс подготовки специалистов к взаимодействию с многодетной семьей реализовывался как «учение в процессе практического действия».

Основными критериями отбора специалистов партнёрских организаций, оказывающих методическую поддержку многодетным семьям, были определены:

- альтруистическое желание помогать многодетным семьям;
- готовность повысить свою квалификацию на основе программы «обучение в процессе практического действия»;
- способность строить позитивные отношения с родителями и подростками и решать совместно с ними актуальные проблемы.

По завершении обучения выявлялось ценностное отношение к участию в программе, которое показало:

- высокую меру удовлетворенности освоением программы.
- значительное улучшение показателей детско-родительских отношений в собственных семьях;
- готовность и способность «пропустить через свою личность» проблемы, возникающие в отношениях разных членов семьи, искать вместе с ними ответы на возникшие вопросы и находить способы их решения;
- готовность к дальнейшему взаимодействию с многодетными семьями по оказанию поддержки.

Совместно со специалистами партнёрских организаций в ходе исследования были разработаны и апробированы функциональные (количественные) и ценностно-смысловые (качественные) критерии и показатели результативности методической поддержки родителей многодетных семей в решении воспитательных задач.

Теоретическое и практическое изучение проблемы методической поддержки многодетных родителей в решении воспитательных задач, её особенностей, выраженных в восстановлении ценностно-смысловых оснований детско-родительских отношений как фактора, обеспечивающего стабильность, позитивность и результативность взаимодействия всех её участников, позволило рассматривать такой вид методической поддержки как *«процесс взаимодействия многодетного родителя, обратившегося за помощью, специалиста партнёрской организации, многодетных родителей, имеющих положительный опыт семейного воспитания, нацеленный на овладение участниками отношений проектными и рефлексивными технологиями решения воспитательных задач, осуществляемый в рамках: а) просвещения, вовлекающего родителей и членов многодетных семей в диалог на основе воспитательных традиций многодетной семьи б) группового педагогического консультирования, содействующего преодолению тревожных состояний и рациональному педагогическому поиску путей их решения»* [1, С. 57].

Заключение. Исследование проблемы методической поддержки многодетных родителей в решении воспитательных задач позволило сделать вывод, что органы власти, государственные и общественные организации, объективно выбирая благополучие и увеличение числа многодетных семей России в качестве национальной приоритетной задачи социально-экономической политики, рассматривают сотрудничество с многодетной семьёй как ценный социальный ресурс, поддерживающий укрепление их социальной устойчивости, повышающий статус многодетной семьи в обществе, участвующий в решении актуальных задач

демографической и социальной политики страны. В этих условиях и у государства, и у общества возникает потребность в создании разных видов поддержки многодетной семьи, в том числе методической поддержки, нацеленной на решение воспитательных проблем. Государство проявляет огромную заинтересованность в расширении сотрудничества общественных структур с нуждающимися семьями по сохранению семейных ценностей и традиций, помощи многодетным семьям, семьям, оказавшимся в трудных жизненных ситуациях и социально опасном положении, помощь семьям, проживающим в зоне СВО, и семьям мобилизованных, сохранение семей и содействие возвращению детей из учреждений в семейное окружение и т.д.

Исследование показало, что от ценностно-смысловых оснований детско-родительских отношений зависит качество и результативность решения любых проблем и трудностей в области семейных отношений, качество отношений вне семьи и др. Создаётся также благоприятная почва для предупреждения или успешного решения воспитательных задач, являющихся основополагающими в обеспечении семейного благополучия и социальной устойчивости многодетных семей.

В ходе участия многодетных родителей и членов их семей в событиях, проектах и тематических программах комплексной программы методической поддержки удалось значительно актуализировать воспитательные ресурсы многодетной семьи, основанные на ценностно-смысловых ориентациях детско-родительских отношений, что подтверждается мнением участников поддержки. В семьях по итогам самооценки от старта участия в программах до их завершения в среднем до 30% повысились качественные показатели результативности: кол-

лективный дух семьи, доброжелательность отношений, добровольное выполнение правил совместного проживания, сохранение и рождение новых семейных традиций, готовность помогать нуждающимся семьям, потребность сотрудничать со специалистами партнёрских организаций и др.

Представляется важным продолжить исследовать воспитательный феномен многодетных семей, выявлять ценный опыт методической поддержки многодетных родителей и членов их семей, обратив особое внимание на вовлечение многодетных родителей, достигающих положительных результатов в семейном воспитании, в сотрудничество со специалистами партнёрских организаций и совместную поддержку нуждающихся.

Методологические подходы (системный и антропологический), содержание и технологии комплексной программы, методики и сценарные планы встреч, содержащиеся в кейсах просветительских и консультативных программ, оценка результативности, разработанная и апробированная в ходе исследования, могут быть использованы в практической деятельности специалистов во всех регионах страны, не зависимо от историко-культурных и социально-педагогических условий жизнедеятельности многодетных семей.

Необходимо адаптировать содержание и методы программы к работе с многодетными родителями из неблагополучных семей, которые в настоящее время больше других нуждаются в поддержке, но не готовы к системным отношениям, откликаются только на участие в разовых событиях, конкретную помощь в воспитании детей (подготовка уроков, гостевание с ночёвкой, мастер-классы, экскурсии, крёстные родители ...).

Наработанный материал, доступные технологии и методики, и положитель-

ный опыт реализации методической поддержки могут обеспечить потребности не только многодетных семей, но и семей с другими социальными статусами в минимизации рисков и актуализации ресурсов семейных отношений, семейного воспитания и семейной реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Антошко Е.А. Методическая поддержка родителей многодетных семей в решении воспитательных задач: Дисс ... канд. пед. н.: 5.8.1. СПб., 2024. 276 с.
2. Белугина М.А. Специфика семейных отношений в период переживания жизненного кризиса // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 126–133.
3. Билица И.С. Особенности воспитания детей в многодетных семьях // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2022. 11(101). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14510> (дата обращения: 24.03.2025)
4. Боваева А.В. Многодетная семья: особенности психологического климата и детско-родительских отношений // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–2. С. 303–305.
5. Жигалик М.А. Повышение педагогической компетентности многодетных родителей // Вестн. Новг. гос. ун-та. Сер.: Педагогические науки. 2017. № 4 (102). С. 43–46.
6. Коптева О.В. Специфика детско-родительских отношений в многодетной семье и способы коррекции // Научный лидер. 2024. № 8 (158). URL: <https://scilead.ru/article/6040-spetsifika-detsko-roditelskikh-otnoshenij-v-m> (дата обращения: 24.03.2025)
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2003. 488 с.

REFERENCES

1. Antoshko E.A. Metodicheskaya podderzhka roditelei mnogodetnykh semei v reshenii vospitatel'nykh zadach (*Methodological support for parents of large families in solving educational problems*): Diss ... kand.ped.n.: 5.8.1. SPB., 2024. 276 s.
2. Belugina M.A. Spetsifika semeinykh otnoshenii v period perezhivaniya zhiznennogo krizisa (*The specifics of family relationships during a life crisis*) // Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik. 2023. № 1 (130). S. 126–133.
3. Bilida I.S. Osobennosti vospitaniya detei v mnogodetnykh sem'yakh (*Peculiarities of raising children in large families*) // Universum: psikhologiya i obrazovanie: ehlektron. nauchn. zhurn. 2022. 11(101). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/14510> (data obrashcheniya: 24.03.2025).
4. Bovaeva A.V. Mnogodetnaya sem'ya: osobennosti psikhologicheskogo klimata i detsko-roditel'skikh otnoshenii (*Large family: features of psychological climate and parent-child relationships*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 65–2. S. 303–305.
5. Zhigalik M.A. Povyshenie pedagogicheskoi kompetentnosti mnogodetnykh roditelei (*Improving the pedagogical competence of parents with many children*) // Vestn. Novg. gos. un-ta. Ser.: Pedagogicheskie nauki. 2017. № 4 (102). S. 43–46.

6. Kopteva O.V. Spetsifika detsko-roditel'skikh otnoshenii v mnogodetnoi sem'e i sposoby korrektsii (*The specifics of parent-child relationships in a large family and methods of correction*) // Nauchnyi lider. 2024. № 8 (158). URL: <https://scilead.ru/article/6040-spetsifika-detsko-roditelskikh-otnoshenij-v-m> (data obrashcheniya: 24.03.2025)

7. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' (*Activity. Consciousness. Personality*). 2-e izd. Moskva: Politizdat, 1977. 304 s.

8. Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoi real'nosti (*Psychology of meaning: the nature, structure and dynamics of meaningful reality*). 2-e izd., ispr. i dop. M.: Smysl, 2003. 488 s.

Сведения об авторе:

Антошко Елена Анатольевна – директор Автономной некоммерческой организации содействия духовному и социальному развитию личности, семьи и общества «Пречистенская обитель Милосердия», Республика Карелия.

УДК 37.035.7 (470.630)

О.Р. БАЛАЯН, В.М. ИВАНОВ, М.А. СУЧКОВ

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОГО ПОВЕДЕНИЯ В СОЦИУМЕ НА УРОКАХ ПО ОСНОВАМ БЕЗОПАСНОСТИ И ЗАЩИТЫ РОДИНЫ (НА ПРИМЕРЕ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)

АННОТАЦИЯ

Формирование у детей безопасного поведения в социуме многонационального региона является вечно актуальной проблемой. Так, в Ставропольском крае учащиеся сталкиваются с большим разнообразием культур и традиций, что требует от образовательных учреждений особого подхода к дисциплине «Основы безопасности и защиты Родины». В статье приводятся результаты исследования уровня сформированности безопасного поведения среди старшеклассников Ставропольского края. Анкетирование показало, что большинство учащихся (54%) демонстрируют средний уровень сформированности навыков безопасного поведения, свидетельствующий о том, что школьники обладают базовыми знаниями и осведомлены о ключевых правилах поведения в социуме. Высокий уровень безопасного поведения продемонстрировали 27% респондентов. Эта группа школьников продемонстрировала способность уверенно соблюдать правила безопасного взаимодействия, проявлять уважение к культурным и личным особенностям других людей, а также эффективно предотвращать конфликты. В то же время было зафиксировано, что 19% учащихся, отнесенных к группе с низким уровнем, имеют значительные пробелы в понимании и применении правил безопасного поведения. Для этой группы оказались характерны сложности в уважении личных границ, недостаток навыков управления эмоциями и отсутствие толерантного подхода в межличностных отношениях, что особенно критично в регионах с этнической неоднородностью. На основе результатов исследования сделан вывод о необходимости разработки специализированных программ и мероприятий, которые позволят устранить выявленные пробелы и повысить общий уровень безопасного поведения школьников в регионе.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

формирование, безопасное поведение, социум, анкетирование, толерантность, многонациональность, конфликтность, права и обязанности.

O.R. BALAYAN, V.M. IVANOV, M.A. SUCHKOV

FEATURES OF THE FORMATION OF SAFE BEHAVIOR IN SOCIETY IN LESSONS ON THE BASICS OF SECURITY AND PROTECTION OF THE MOTHERLAND (ON THE EXAMPLE OF THE STAVROPOL TERRITORY)

ABSTRACT

The formation of safe behavior among children in the society of a multinational region is an ever-pressing problem. For example, in the Stavropol Territory, students are confronted with a wide variety of cultures and traditions, which requires educational institutions to take a special approach to the discipline “Fundamentals of Homeland Security and Protection.” The article presents the results of a study of the level of formation of safe behavior among high school students in the Stavropol Territory. The survey showed that the majority of students (54%) demonstrate an average level of safe behavior skills, indicating that students have basic knowledge and are aware of the key rules of behavior in society. 27% of the respondents demonstrated a high level of safe behavior. This group of students demonstrated the ability to confidently follow the rules of safe interaction, show respect for the cultural and personal characteristics of others, and effectively prevent conflicts. At the same time, it was found that 19% of students classified as low-level have significant gaps in understanding and applying the rules of safe behavior. This group was characterized by difficulties in respecting personal boundaries, a lack of emotion management skills, and a lack of tolerance in interpersonal relationships, which is especially critical in regions with ethnic heterogeneity. Based on the results of the study, it is concluded that it is necessary to develop specialized programs and activities that will eliminate the identified gaps and increase the overall level of safe behavior of schoolchildren in the region.

KEYWORDS:

education, safe behavior, society, questioning, tolerance, multiculturalism, conflict, rights and obligations.

Введение. Формирование безопасного поведения в современном обществе в многонациональном государстве является актуальной проблемой [4, С. 20–30]. В многонациональных регионах, таких как Ставропольский край, учащиеся сталкиваются с разнообразием культур и традиций, что требует от образовательных учреждений особого подхода к дисциплине «Основы безопасности и защиты Родины» [1, С. 25–35; 2, С. 35–40]. Контакты между представителями различных этнических групп создают

не только условия для взаимного обогащения, но и повышают вероятность возникновения нестандартных ситуаций, связанных с культурными различиями [6, С. 157–168; 7, С. 85–96]. В таких условиях становится важным внедрение в образовательную программу методов, которые способствуют не только развитию толерантности, но и формированию навыков безопасного поведения [6, С. 65–75; 8, С. 35–40]. Это позволит школьникам лучше понимать и уважать других и обеспечит стабильность и соци-

альную гармонию в будущем. Образование в области безопасности поведения становится основой для предотвращения возможных конфликтов, а также формирования у учащихся гражданской позиции [3, С. 65–78; 9, С. 55–60].

В полиэтнических регионах в условиях миграции и усиления межкультурного обмена школы сталкиваются с различными вызовами. Одной из задач образования при этом становится подготовка учеников к поведению в многонациональном коллективе, где важно не только знать свои права и обязанности, но и уметь безопасно взаимодействовать с детьми, принадлежащими к различным культурным и этническим группам [10, С. 150–168; 11, С. 86–95; 12, С. 258–264]. Школьное обучение основам безопасности и защите Родины должно стать не только средством повышения личной безопасности, но и инструментом формирования уважения к правам других людей независимо от их этнической принадлежности. В многонациональных регионах учащиеся должны развивать способность к межкультурному диалогу, что позволяет предотвращать социальные конфликты и создавать условия для мирного сосуществования. Поэтому формирование безопасного поведения в социуме на уроках по основам безопасности и защиты Родины у обучающихся старших классов в полиэтнических регионах крайне актуально.

Результаты исследований. В ходе исследования было проведено анкетирование учащихся старших классов в различных школах Ставропольского края. Всего в исследовании приняли участие 100 старшеклассников, из них 32 ученика из 10 «А» класса МКОУ СОШ № 11 с. Красногвардейское Ставропольского края (директор школы Брусенская Анжелла Владимировна), 33 школьника из 10 «Б» класса МБОУ СОШ № 4, ст. Боргустанская Ставропольского края (дирек-

тор школы Пастухов Алексей Владимирович) и 35 учащихся из 10 «А» класса МКОУ СОШ № 2, ст. Курская Ставропольского края (директор школы Бойко Светлана Николаевна). Состав учеников в классах отражает специфику многонационального региона. Онлайн-анкетирование, которым мы пользовались в своих исследованиях, включало вопросы о знаниях и навыках безопасного поведения в социуме. Оно позволило получить данные по уровню осведомленности учащихся о безопасном поведении и их готовности к такому поведению в потенциально опасных ситуациях. Анкета, включала 35 вопросов, охватывавших различные аспекты безопасного поведения в общественных местах, владение навыками предотвращения конфликтов, осознание личных границ, готовность обращаться за помощью, проявление уважения прав и свобод других людей, а также степень уверенности в многонациональной среде.

Результаты анкетирования 32 учеников из 10 «А» класса МКОУ СОШ № 11 с. Красногвардейское Ставропольского края (с национальным составом – русские, армяне, чеченцы и даргинцы) продемонстрировали, что высокий уровень безопасного поведения присущ 30% учащихся, средний уровень показали 50% учащихся и низкий уровень – 20% (диаграмма 1). Необходимо отметить, что большинство школьников уверенно ориентировались в правилах безопасного взаимодействия, но некоторые дети испытывали трудности в предотвращении конфликтов, особенно в многонациональной среде, что указывает на необходимость дальнейшей работы над укреплением уверенности поведения школьников в социальной среде и обучением их методам предотвращения конфликтных ситуаций. Учащиеся данного класса проявили большой интерес к

изучению прав и обязанностей личности, что может стать основой для повышения их социальной компетентности.

Аналогичное анкетирование прошли 33 школьника из 10 «Б» класса МБОУ СОШ № 4 ст. Боргустанская Ставропольского края с этническим составом – русские, осетины, азербайджанцы, греки и туркмены (диаграмма 2). Наибольшее количество учащихся (55%) продемонстрировали средний уровень безопасного

поведения, высокий уровень показали 25%, а низкий уровень – 20% детей, что указывает на необходимость работы над укреплением уверенности школьников в проявлении себя в социальной среде и требует обучения методам предотвращения конфликтных ситуаций. Тем не менее, учащиеся данного класса проявили высокий интерес к изучению прав и обязанностей, что может стать основой для повышения их социальной компетентности.

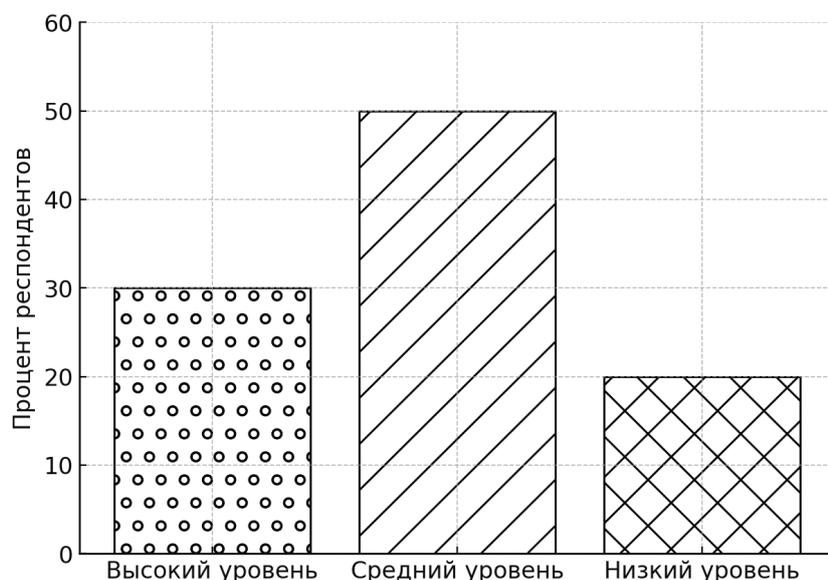


ДИАГРАММА 1. Уровень безопасного поведения в социуме у учащихся МКОУ СОШ № 11 с. Красногвардейское Ставропольского края

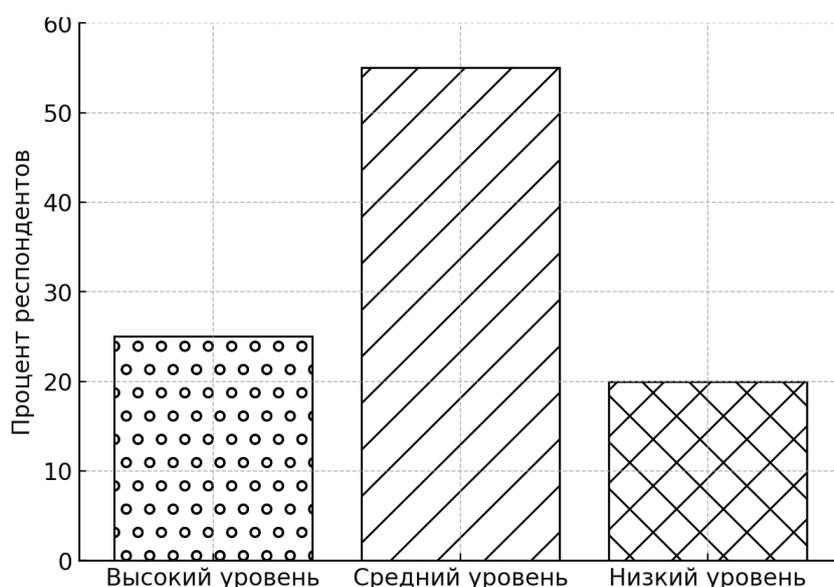


ДИАГРАММА 2. Уровень безопасного поведения в социуме у учащихся МБОУ СОШ № 4, ст. Боргустанская Ставропольского края

В 10 «А» классе МКОУ СОШ № 2 ст. Курской Ставропольского края учатся 35 старшеклассников различных национальностей, среди которых русские, адыгейцы, ногайцы, чеченцы и кумыки. Анкетирование показало (диаграмма 3), что высокий уровень безопасного поведения зафиксирован у 28% учащихся, средний – у 52%,

а низкий уровень – у 20% детей. Это свидетельствует о том, что большая часть учеников осознает важность соблюдения правил безопасного взаимодействия, но некоторым требуется дополнительная поддержка в развитии уверенности при общении с представителями разных национальностей.

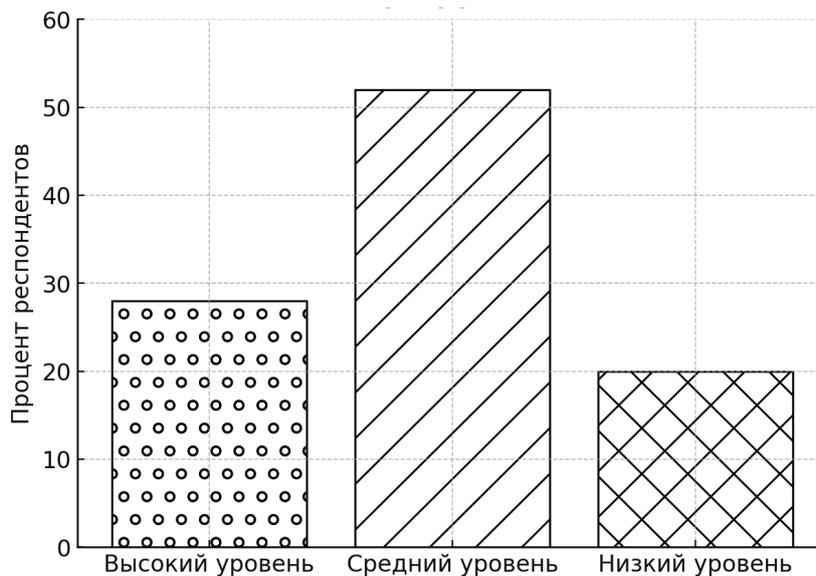


ДИАГРАММА 3. Уровень безопасного поведения в социуме у учащихся МКОУ СОШ № 2, ст. Курская Ставропольского края

Полученные данные свидетельствуют, что большинство старшеклассников Ставропольского края относятся к среднему уровню безопасного поведения. Это отражает общие особенности региона, где полиэтническая среда в целях безопасности требует от детей адаптивности и способности к межкультурному взаимодействию. При этом высокая доля учащихся со средним уровнем поведения указывает на необходимость углубленного изучения социальных навыков (межкультурного взаимодействия) в условиях многонационального общества. Ставропольский край представляет собой уникальный пример региона, где сосуществуют более 100 этнических и культурных групп, что создаёт особые условия для формирова-

ния социального поведения у школьников, требующего осознания принципов толерантности, уважения и конструктивного взаимодействия. Результаты исследования показывают, что дальнейшая работа в этом направлении может способствовать укреплению гармоничных отношений в многонациональной среде региона.

Различия в уровнях безопасного поведения старшеклассников по разным категориям мы видим на диаграмме 4. Наиболее высокий уровень демонстрируют респонденты в категории «Знание правил поведения» (80%), что свидетельствует о хорошем понимании основных норм и правил поведения в обществе. Также высокие показатели отмечены в категории «Толерантность

в многонациональной среде» (60%), что указывает на высокую уверенность и комфортность школьников в полиэтнической среде Ставрополья. В категории «Избегание конфликтов» высокий уровень демонстрируют 70% учащихся, что говорит о значительной способности избегать конфликтных ситуаций, однако 10% респондентов всё же показывают низкий уровень в данной категории, что требует дополнительных образовательных мероприятий. Наиболее низкие показатели зафиксированы в категории «Навыки предотвращения конфликтов» (20%), что указывает на необходимость

обучения методам предотвращения конфликтов. В категории «Уважение личных границ» высокий уровень наблюдается у 30% респондентов, тогда как 20% имеют низкий уровень, что указывает на необходимость более тщательной работы в области для формирования уважительного поведения в коллективе. В целом, хотя большинство школьников демонстрируют средний уровень в различных категориях (от 15% до 50%), значительная вариативность данных подчеркивает необходимость индивидуального подхода к развитию навыков безопасного поведения у старшеклассников.

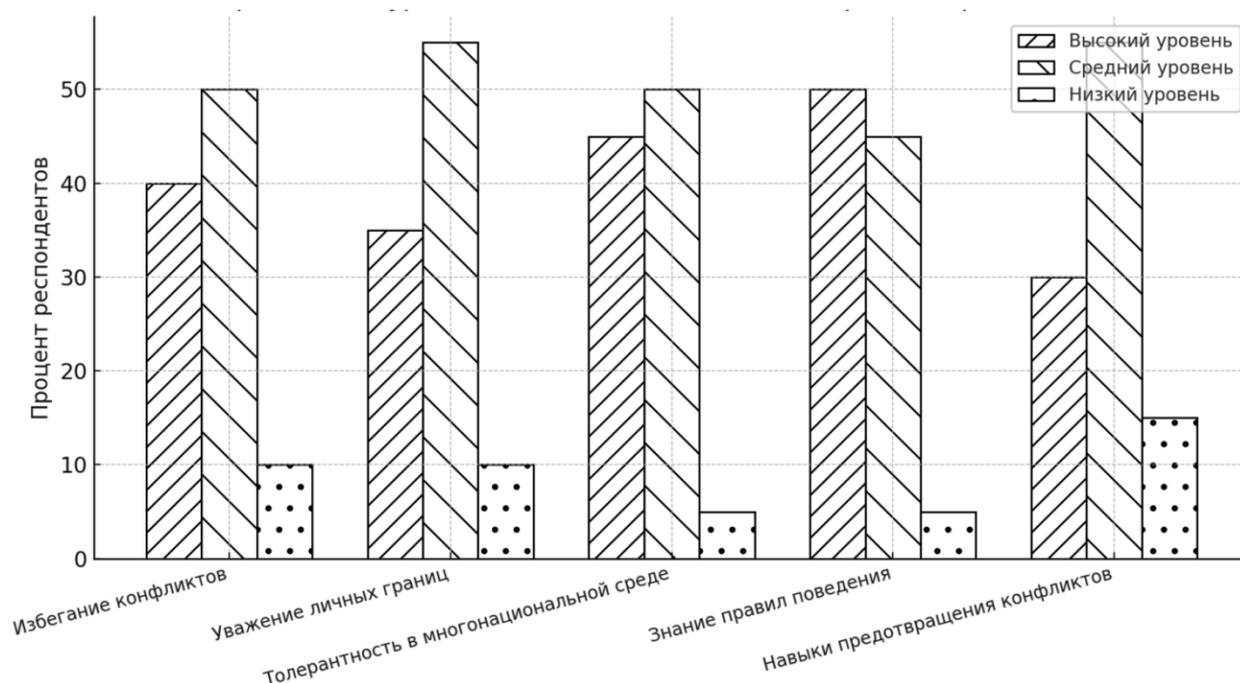


ДИАГРАММА 4. Распределение уровней безопасного поведения в социуме у учащихся старших классов в Ставропольском крае по категориям

Таким образом, анализ уровня безопасного поведения старшеклассников Ставропольского края показал их различия в степени освоения навыков безопасного взаимодействия в социуме. Часть учащихся соблюдают правила общежития, демонстрируют толерантность и уважение к правам других людей, готовность эффективно предотвращать конфликтные

ситуации. В то же время большинство детей находятся на среднем уровне, что указывает на необходимость дальнейшего развития у них таких навыков поведения, как установление личных границ и осуществление социального взаимодействия в многонациональной среде. Небольшая часть школьников испытывает значительные трудности в этих аспектах, что тре-

бует особого внимания и дополнительных образовательных усилий. Результаты исследований подчёркивают важность целенаправленной работы по формированию безопасного поведения учащихся, особенно в полиэтническом регионе.

Нами были разработаны следующие мероприятия, повышающие безопасность поведения учащихся в социуме.

1. Тренинговые занятия по предотвращению конфликтов, направленные на практическое освоение методами и приемами решения конфликтных ситуаций.

2. Обучающий проект «Мир через диалог». В рамках проекта старшеклассники организуют круглые столы, обсуждения и культурные мероприятия, нацеленные на укрепление взаимопонимания между представителями различных этнических групп.

3. Межкультурный фестиваль «Единство в многообразии» с пакетом методических рекомендаций по ознакомлению с традициями, культурой и обычаями различных народов, проживающих в регионе.

4. Ролевые игры «Разрешение конфликтов». На уроках моделируются реальные ситуации, требующие навыков предотвращения или разрешения конфликтов.

5. Лекции с элементами дискуссий «Права и обязанности граждан в полиэтническом обществе». Уроки включают изучение правовых основ безопасного поведения, включая законы, защищающие права граждан в полиэтнической среде.

6. Дискуссия на тему «Толерантность как основа безопасного поведения». На уроках ОБЗР организуются обсуждения, где учащиеся делятся своим мнением о значении уважения к другим культурам и традициям.

7. Тематические беседы «Как предотвратить конфликт». Учителя обсуждают

с учащимися причины конфликтов, их последствия и способы предотвращения.

8. Практикумы по общей теме «Навыки безопасного общения». Эти занятия помогают старшеклассникам осваивать приемы асертивного общения, умения отстаивать свои личностные границы и одновременно проявлять уважение к собеседнику.

9. Создан школьный кодекс безопасного поведения. На уроках ОБЗР проводится совместная работа учащихся и учителей по разработке правил безопасного поведения в школе и за её пределами. Это помогает каждому ученику почувствовать свою ответственность за соблюдение установленных норм.

Разработанные мероприятия представляют собой единую комплексную систему, направленную на повышение уровня безопасного поведения старшеклассников в полиэтнической среде. Они интегрированы в структуру уроков ОБЗР, что обеспечивает их практическую применимость и эффективность. Реализация предложенных подходов способствует формированию у школьников навыков толерантности, уверенного поведения, способности предотвращать конфликты и уважать культурное разнообразие. Такой подход укрепляет межличностные отношения и снижает уровень социального напряжения, способствует развитию социальной зрелости и ответственного поведения учащихся, что крайне важно в условиях многонационального региона.

Заключение. Анализ данных, полученных в ходе исследования уровня безопасного поведения среди старшеклассников Ставропольского края, показал, что большинство учащихся (54%) демонстрируют средний уровень сформированности навыков безопас-

ного поведения. Это свидетельствует о том, что школьники обладают базовыми знаниями и осведомлены о ключевых правилах поведения в социуме, однако испытывают затруднения при их практическом применении в реальных жизненных ситуациях. Средний уровень также характеризуется неуверенностью учащихся в своих силах при решении сложных социальных ситуаций, что может приводить к ошибкам в оценке рисков и выбору неконструктивных решений. Высокий уровень безопасного поведения продемонстрировали 27% респондентов. Эта группа школьников отличается способностью уверенно соблюдать правила безопасного взаимодействия, проявлять уважение к культурным и личным особенностям других людей, а также эффективно предотвращать конфликты. Однако 19% учащихся, отнесенных к группе с низким уровнем, имеют значительные пробелы в понимании и применении правил безопасного поведения. Для этой группы характерны сложности в уважении личных границ, недостаток навыков управления эмоциями и отсутствие толерантного подхода в межличностных отношениях, что

особенно критично в регионах с этнической неоднородностью. Подобная ситуация подчеркивает необходимость разработки специализированных программ и мероприятий, которые позволят устранить выявленные пробелы и повысить общий уровень безопасного поведения школьников.

Таким образом, формирование безопасного поведения в социуме на уроках по основам безопасности и защиты Родины у обучающихся старших классов в полиэтнических регионах – это многогранный процесс, направленный на развитие у школьников знаний, навыков и установок для эффективного взаимодействия в сложной социальной среде. На примере Ставропольского края видно, что интеграция межкультурных аспектов в образовательные программы способствует гармонизации социальной среды, снижению конфликтов и укреплению безопасности. Уроки ОБЗР становятся важным инструментом в подготовке учащихся к жизни в полиэтническом обществе, формируя у них активную жизненную позицию, уважение к культурным особенностям и способность адаптироваться к современным вызовам.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахкиямова Г.Р. Формирование системы безопасного поведения на уроках основ безопасности жизнедеятельности // Инновации и традиции педагогической науки – 2018: Сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции. Якутск: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2018. С. 40–42.
2. Бортникова Е.А., Корчагина Т.А. Формирование навыков безопасного поведения в природе у школьников с применением технических средств обучения на уроках основ безопасности жизнедеятельности // Современный взгляд на науку и образование: Сборник научных статей. Том V. Москва: Издательство «Перо», 2020. С. 39–44.
3. Галанова С.С. Формирование знаний о безопасном поведении при чрезвычайных ситуациях природного характера на учебном предмете ОБЖ // Современные технологии здоровьесбережения и безопасности жизнедеятельности в педагогическом процессе: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022. С. 104–109.

4. Гончаренко И.С. Методика проведения урока по предмету Основы безопасности жизнедеятельности на тему «Безопасные правила цифрового поведения» // Актуальные вопросы науки и образования (шифр-МКАВН): Сборник материалов X Международной научно-практической конференции. Москва: Центр развития образования и науки, 2024. С. 28–32.

5. Грыбиник О.А., Безродный В.И. Психологическая готовность к безопасному поведению в старшем школьном возрасте // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции. Донецк: Донецкий национальный университет, 2022. С. 193–195.

6. Деркач П.С. Педагогический потенциал дидактической игры в формировании безопасного поведения в чрезвычайных ситуациях природного характера на уроках ОБЖ // Шаг в науку: Сборник материалов Республиканской научно-исследовательской конференции учащихся, студентов. Симферополь: ООО «Антиква», 2023. С. 87–89.

7. Ильин А.В. Особенности формирование навыков безопасного поведения на улице обучающихся старшего школьного возраста // Проблемы научной мысли. 2024. Т. 5, № 2. С. 119–122.

8. Лыжина А.В. Методика обучения навыкам безопасного поведения при угрозе террористического акта в курсе ОБ // Актуальные проблемы педагогического и психолого-педагогического образования: Сборник научных статей психолого-педагогического факультета. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2024. С. 41–44.

9. Мануйлова Л.М., Скоропацкая В.М. Формирование у школьников старшего подросткового возраста навыков безопасного поведения в интернете // Психолого-педагогические исследования в Сибири. Омск: Омский государственный педагогический университет, 2020. С. 60–62.

10. Олешко Ю.Д., Безрукова Т.С., Гамбарова А.А. Формирование практических компетенций безопасного поведения у детей старшего школьного возраста в процессе внеучебной деятельности по курсу ОБЖ // Актуальные вопросы современной науки и образования: сборник статей XXXVIII Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2024. С. 219–222.

11. Петровская А.В., Домарева И.Н., Самсонова Н.В., Чиркова Ю.А. Формирование основ безопасного поведения старших дошкольников во взаимодействии со школой через игры-тренинги // Новое слово в науке: стратегии развития: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества “Интерактив плюс”», 2023. С. 104–106.

12. Сабдюшева З.Э., Рахимбердин Р.И. Формирование безопасного поведения учащихся на уроках «Основы безопасности жизнедеятельности» // Образование и личность: методологические и прикладные основания: сборник статей. Оренбург: Типография «Экспресс-печать», 2021. С. 296–299.

REFERENCES

1. Akhkiyamova G.R. Formirovanie sistemy bezopasnogo povedeniya na urokakh osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (*Formation of a system of safe behavior in the lessons of the basics of life safety*) // Innovatsii i traditsii pedagogicheskoi nauki – 2018: Sbornik materialov

KhVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Yakutsk: Mezhtsele'nyy tsentr innovatsionnykh tekhnologii v obrazovanii, 2018. S. 40–42.

2. Bortnikova E.A., Korchagina T.A. Formirovanie navykov bezopasnogo povedeniya v prirode u shkol'nikov s primeneniem tekhnicheskikh sredstv obucheniya na urokakh osnov bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti (*Formation of safe behavior skills in nature among schoolchildren using technical teaching tools in lessons on the basics of life safety*) // Sovremennyy vzglyad na nauku i obrazovanie: Sbornik nauchnykh statei. Tom V. Moskva: Izdatel'stvo «Pero», 2020. S. 39–44.

3. Galanova S.S. Formirovanie znaniy o bezopasnom povedenii pri chrezvychainykh situatsiyakh prirodnoy kharaktera na uchebnom predmete OBZh (*Formation of knowledge about safe behavior in natural emergencies in the educational subject of housing and communal services*) // Sovremennyye tekhnologii zdorov'esberezheniya i bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v pedagogicheskom protsesse: Materialy I Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii. Ekaterinburg: Ural'skii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2022. S. 104–109.

4. Goncharenko I.S. Metodika provedeniya uroka po predmetu Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti na temu «Bezopasnye pravila tsifrovogo povedeniya» (*Methods of conducting a lesson on the subject of Fundamentals of life safety on the topic "Safe rules of digital behavior"*) // Aktual'nye voprosy nauki i obrazovaniya (shifr-MKAVN): Sbornik materialov X Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoy konferentsii. Moskva: Tsentr razvitiya obrazovaniya i nauki, 2024. S. 28–32.

5. Grybinik O.A., Bezrodnyi V.I. Psikhologicheskaya gotovnost' k bezopasnomu povedeniyu v starshe shkol'nom vozraste (*Psychological readiness for safe behavior in high school age*) // Donetskyye chteniya 2022: obrazovanie, nauka, innovatsii, kul'tura i vyzovy sovremennosti: Materialy VII Mezhdunarodnoi nauchnoy konferentsii. Donetsk: Donetskii natsional'nyi universitet, 2022. S. 193–195.

6. Derkach P.S. Pedagogicheskii potentsial didakticheskoy igry v formirovanii bezopasnogo povedeniya v chrezvychainykh situatsiyakh prirodnoy kharaktera na urokakh OBZh (*The pedagogical potential of didactic play in the formation of safe behavior in natural emergencies in the lessons of housing and communal services*) // Shag v nauku: Sbornik materialov Respublikanskoy nauchno-issledovatel'skoy konferentsii uchashchikhsya, studentov. Simferopol': OOO «Antikva», 2023. S. 87–89.

7. Il'in A.V. Osobennosti formirovanie navykov bezopasnogo povedeniya na ulitse obuchayushchikhsya starshego shkol'nogo vozrasta (*Features of the formation of safe behavior skills for high school students on the street*) // Problemy nauchnoy mysli. 2024. T. 5, № 2. S. 119–122.

8. Lyzhina A.V. Metodika obucheniya navykam bezopasnogo povedeniya pri ugroze terroristicheskogo akta v kurse OB (*Methods of teaching safe behavior skills in the face of a terrorist act in a course ON*) // Aktual'nye problemy pedagogicheskogo i psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: Sbornik nauchnykh statei psikhologo-pedagogicheskogo fakul'teta. Saratov: Izdatel'stvo «Saratovskii istochnik», 2024. S. 41–44.

9. Manuilova L.M., Skoropatskaya V.M. Formirovanie u shkol'nikov starshego podrostkovogo vozrasta navykov bezopasnogo povedeniya v internete (*Formation of safe behavior skills in older adolescents on the Internet*) // Psikhologo-pedagogicheskie

issledovaniya v Sibiri. Omsk: Omskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2020. S. 60–62.

10. Oleshko Yu.D., Bezrukova T.S., Gambarova A.A. Formirovanie prakticheskikh kompetentsii bezopasnogo povedeniya u detei starshego shkol'nogo vozrasta v protsesse vneuchebnoi deyatel'nosti po kursu OBZh (*Formation of practical competencies of safe behavior in children of senior school age in the process of extracurricular activities in the course of life education*) // Aktual'nye voprosy sovremennoi nauki i obrazovaniya: sbornik statei XXXVIII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Penza: Nauka i Prosveshchenie, 2024. S. 219–222.

11. Petrovskaya A.V., Domareva I.N., Samsonova N.V., Chirkova Yu.A. Formirovanie osnov bezopasnogo povedeniya starshikh doshkol'nikov vo vzaimodeistvii so shkoloi cherez igry-treningi (*Formation of the foundations of safe behavior of senior preschoolers in interaction with school through training games*) // Novoe slovo v nauke: strategii razvitiya: materialy II Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. Cheboksary: Obshchestvo s ogranichennoi otvetstvennost'yu «Tsentr nauchnogo sotrudnichestva “Interaktiv plyus”», 2023. S. 104–106.

12. Sabdyusheva Z.E., Rakhimberdin R.I. Formirovanie bezopasnogo povedeniya uchashchikhsya na urokakh «Osnovy bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti» (*Formation of safe behavior of students in the classroom «Fundamentals of life safety»*) // Obrazovanie i lichnost': metodologicheskie i prikladnye osnovaniya: sbornik statei. Orenburg: Tipografiya «Ekspress-pechat'», 2021. S. 296–299.

Сведения об авторах:

Балаян Олег Рубенович – доктор военных наук, профессор, заведующий кафедрой начальной военной подготовки и безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного педагогического института;

Иванов Виктор Михайлович – доктор сельскохозяйственных наук, профессор, профессор кафедры начальной военной подготовки и безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного педагогического института;

Сучков Михаил Александрович – кандидат военных наук, доцент, доцент кафедры начальной военной подготовки и безопасности жизнедеятельности Ставропольского государственного педагогического института.

УДК 37.017.93

Е.И. БРАЖНИК, А.Ю. АКСЕНОВА

НАРОДНОСТЬ, ХРИСТИАНСКАЯ ДУХОВНОСТЬ, НАУЧНОСТЬ КАК ОСНОВА НАЦИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИДЕАЛА К.Д. УШИНСКОГО

АННОТАЦИЯ

В статье осуществлен анализ педагогических идей К.Д. Ушинского с точки зрения их значения для современности. Показана актуальность педагогических идей Ушинского для разных исторических периодов развития России. Представлена позиция П.Ф. Каптерева, который характеризует «национальный педагогический идеал» Ушинского, в основе которого народность, христианская духовность, научность, когда религия и наука в его мировоззрении не исключают друг друга. Анализируется сущность национального воспитания, которое, по мнению Ушинского, является значимым для целого народа и целой страны, и именно в нем он видит прогресс российского общества. В статье представлен анализ этой его позиции в письмах к императрице Марии Федоровне о воспитании царского наследника престола, которые были малоизвестными в советский период. В них подчеркивается роль воспитания в формировании прогрессивных убеждений человека. В статье также показана важность учебных книг Ушинского, созданных в XIX веке для народных школ на принципах воспитывающего обучения, для современного образования. Продемонстрированы примеры их применения в школьном образовании.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

К.Д. Ушинский; педагогические идеи; народность; патриотизм; христианская духовность; воспитание царского наследника; учебные книги К.Д. Ушинского; воспитывающее обучение.

E.I. BRAZHNIK, A.Y. AKSENOVA

NARODNOST (NATIONALITY), CHRISTIAN SPIRITUALITY, SCIENTIFIC KNOWLEDGE AS THE BASIS OF K.D. USHINSKY'S NATIONAL PEDAGOGICAL IDEAL

ABSTRACT

The paper analyzes the pedagogical ideas of K.D. Ushinsky from the point of view of their significance for modernity. The importance of K.D. Ushinsky's pedagogical ideas for different historical periods of Russia's development is shown. The article presents the position of P.F. Kapterev, who characterizes Ushinsky's "national pedagogical ideal" based on nationality, Christian spirituality and science, where religion and science in his worldview do not exclude each other. It also analyzes the essence

of public education, which, according to Ushinsky, is important for the whole people and the whole country. It is thanks to him that the progress of Russian society will take place. The article reveals this position in his letters to Empress Maria Feodorovna about the upbringing of the heir to the throne, which were little known in Soviet times. They emphasize the role of education in shaping a person's progressive beliefs. The article also shows the importance of Ushinsky's textbooks, created in the 19th century for public schools based on the principles of developmental learning, for modern education. Examples of their application in school education are given.

KEYWORDS:

K.D. Ushinsky; pedagogical ideas; narodnost (nationality); patriotism; Christian spirituality; education of the heir to the throne; educational books by K.D. Ushinsky; developmental learning.

Введение. Педагогические идеи К.Д. Ушинского изучаются на протяжении уже более 100 лет, и все-таки они остаются не до конца известными, особенно для наших современников. Из классического педагогического наследия К.Д. Ушинского каждая эпоха в России (вторая половина XIX века, начало XX века до 1917 года, 30–90 гг. XX века) выбирала что-то близкое для себя и важное для своего развития. И поскольку эти исторические эпохи различаются по ценностным основаниям общественного развития, а идеи Ушинского остаются для них актуальными, это свидетельствует о великом таланте педагога, глубине и безграничности его педагогических идей и высокой гражданской позиции.

В советский период во второй половине XX века особое внимание уделялось изучению идей К.Д. Ушинского о дидактике: воспитание – это наиболее общая категория педагогики, а обучение – одно из его средств, «могущественный» орган воспитания. Важно единство формального и материального образования, познавательной деятельности и нравственного воспитания, необходима также переработка научной системы в дидактическую систему, обеспечивающую систему знаний, внутренних связей, целостности личности.

В 2000-е годы остаются значимыми идеи К.Д. Ушинского о педагогике как науке и одновременно как о педагогическом искусстве; об обучении как средстве воспитания; о дидактике, основанной на двух сторонах процесса обучения: передаче знаний и усвоению знаний, которые взаимосвязаны; о нравственном воспитании, содержание которого «составляют такие качества, как любовь к своей Родине и к своему народу, чуткость к людям, гуманное к ним отношение, честность и жажда полезной деятельности» и др. [1, С.6].

В 2000-годы защищаются об К.Д. Ушинском докторские и кандидатские диссертационные исследования: Н.Л. Исаев «К.Д. Ушинский – основатель дидактической и методической школы» (2001); Ю.А. Бороздин «Трудовое воспитание в педагогической системе К.Д. Ушинского» (2001); М.Н. Дементьева «Методологические основания наследия К.Д. Ушинского и их роль в становлении отечественной научной педагогики XIX века» (2002); Л.В. Зимина «К.Д. Ушинский в литературно-общественном движении 40–60-х годов XIX века» (2003); В.Ю. Бельский «Философия образования К.Д. Ушинского» (2004); В.Ю. Капустина «Историография идей педагогической антропологии в творчестве К.Д. Ушинского» (2019) и др.

200-летний юбилей К.Д. Ушинского в 2023 году обратил снова особое внимание на педагогическое наследие великого русского педагога и показал актуальность нового прочтения всех его опубликованных работ.

Результаты исследования. Перечитывая заново К.Д. Ушинского, следует обратиться к его публикациям в XIX веке в аутентичном варианте.

Первое собрание сочинений Ушинского, в основном статей, выходило в свет 4 раза в 1905 – 1916 гг. Работа Ушинского «Родное слово. Первая после Азбуки книга для чтения», которая впервые была опубликована в 1864 году, переиздавалась вплоть до 1917 года десятки раз (1-я часть – 148 раз; 2-я часть – 130 раз; 3-я часть – выдержала 23 издания). Его фундаментальная теоретическая работа «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» (1867–1869), посвященная психофизиологическим и социальным основам воспитания, была менее распространена в этот исторический период.

Вместе с тем, как пишет Петр Федорович Каптерев в «Истории русской педагогики» (Петроград, 1915), широко в XIX веке известен был «национальный педагогический идеал» Ушинского, который значительно отличал его от позиции современников. Каптерев отмечает, что развитие педагогических идей в России в середине XIX века началось с общечеловеческих, универсальных идей и перешло в западноевропейские. Это явление, по его мнению, логично привело к национальному направлению развития, потому что характеризовалось заимствованием зарубежных педагогических идей. Заимствовались методы

обучения, программы, учебники и др. «Неужели у нас нет ничего своего? Да и пригодно ли для нас заимствование у иностранцев – ведь те выдумывали для себя, а не для нас?», вопрошал Ушинский [4, С. 548]. И далее отмечал: «Каждый народ имеет свой особенный идеал человека и требует от своего воспитания воспроизведения этого идеала в отдельных личностях» [4, С. 553].

П.Ф. Каптерев подчеркивает важнейшее значение таких идей Ушинского, как народность, христианская духовность, научность, которые востребованы были в XIX веке и в начале XX века. Ушинский пишет о роли христианства в воспитании, которое должно стать началом религиозного христианского единства народов, и одновременно о роли науки, которая является орудием развития сознания и еще одним основанием образования кроме народности и христианства. В его гармоничной картине мира религия и наука друг друга не исключают, они взаимно дополняются и формируют правильные убеждения человека. Отмечает Ушинский и важность народной педагогической литературы для разработки педагогических проблем и «выяснения правильных требований в отношении воспитания», говорит о необходимости специальной организации практической подготовки педагога, который «если хочет воспитывать человека во всех отношениях, то он должен прежде узнать его тоже во всех отношениях» [4, С. 561]. Касаясь практически всех вопросов образования народа, он говорит об улучшении русского образования, устремленного в развитии вперед, связывая это улучшение с идеей национального воспитания.

В настоящий период процесс глоба-

лизации, универсализации, распространения так называемых общечеловеческих ценностей столкнулся с кризисом. В этом плане как никогда современны слова Ушинского, что «образование человека, гражданина какого-то абстрактного всеобщего государства, гражданина всего мира, отрешенного от всех конкретных определений» [4, С. 560], не может сформировать народный характер человека, которому присуща любовь к отчеству. Именно эта любовь дает воспитанию верный ключ к сердцу человека и могущественную опору для борьбы с его дурными природными, личными, семейными и родовыми наклонностями [6].

Некоторые идеи К.Д. Ушинского о воспитании были мало известны в советской России. В своих письмах императрице Марии Федоровне (1859 г.), которые написаны как рекомендации в воспитании наследника престола, он объясняет ей свои педагогические взгляды. По-видимому, Мария Федоровна доверяла именно педагогическим воззрениям К.Д. Ушинского. В период написания этих писем императрице он занимал должность инспектора классов Смольного института благородных девиц. Здесь он проводит реформы: отменяет социальное разделение между учащимися – на «благородных» и «неблагородных»; вводит преподавание дисциплин на русском языке; открывает педагогический класс, благодаря чему ученицы смогли стать квалифицированными воспитательницами; разрешает девушкам во время каникул и праздников навещать свои семьи (это раньше запрещалось); вводит собрания педагогов, на которых обсуждаются разные темы и передовые взгляды в области образования.

Письма Ушинского к Марии Федоровне впервые были опубликованы в «Собрании неизданных сочинений К.Д. Ушинского» А.Н. Острогорским в Санкт-Петербурге в 1908 году. Ушинский предстает в письмах как честный, добросовестный и благородный Гражданин своего Отечества. В них он пишет, что внимание со стороны Марии Федоровны «к содержанию его писем налагает на него святую обязанность говорить везде правду и одну только правду или то, что мне кажется правдой, не стесняя ее выражениями. В первый раз в жизни моей дала мне судьба возможность высказать истину в такой высокой сфере, где слово может всегда сделаться делом» [10, С. 4]

Очень современной в письмах является его идея о значимости воспитания в жизни целого народа и целой страны: «Дело воспитания такое важное и такое святое, именно святое дело, такое решительное и непоправимое, что рука всякого истинно русского человека, прикасаясь к нему, невольно задрожит. Здесь сеются семена благоденствия или несчастья миллионов соотечественников, здесь раскрывается завеса будущего нашей родины, которое убивает ум не только своей неизвестностью, но и тем бесконечным богатством содержания, которое только чувствуется сердцем и не может быть сознано умом» [10, С. 8].

Хочется подчеркнуть, возникает впечатление, что Ушинский как будто пишет в письмах не Марии Федоровне в 1859 г., а нам и нашим современникам в 20-е годы XXI века: «Мы до сих пор пользовались иноземными убеждениями, зато мы и меняли их легко, зато они и прививались к нам плохо, и приносили мало существенной пользы. Но в настоящее время Западная Европа

дала нам страшный урок: тысячи её убеждений сразились и рассыпались как прах. Теперь нам, к счастью или к несчастью, но уже нечему подражать: где за границей мы найдём убеждение, которое мы могли бы признать своим?.. А идти вперёд необходимо. В настоящее время все с лихорадочным нетерпением требуют улучшений и преобразований по всем частям. Нет сомнения, что эти требования будут возрастать более и более... Мне кажется, что благоденствие России, а, следовательно, и счастье её монарха заключается не в подражании западным преобразованиям, а в самостоятельном развитии государственного народного организма, вытекающем из сознания действительных народных потребностей, а не из детского желания угоняться за Западом» [10, С. 10].

В письмах Ушинского о воспитании наследника престола отражен его педагогический идеал народности, христианской духовности, научности. Идеал народности – «...наставник для цесаревича должен быть русским, который может познакомить его с русской литературой, с требованиями и идеями, которые в ней высказываются; с партиями и мнениями, которыми они образуются; словом, со всем тем потоком русской жизни, который разливается все шире и шире и направление, которому должен будет дать русский царь» [10, С. 10]. В основе мировоззрения Государя – православная христианская духовность. Ушинский специально об этом в письмах не пишет, так как для него это естественно и по-другому быть не может. В содержании образования Государя – научные знания: общественные науки, математические науки, эстетические науки. «Излагая все эти науки, преподавание должно быть оживленно

одним духом, одним направлением и стремиться не к тому, чтобы передать все входящие в них познания, но к тому, чтобы сообщить государю наследнику любовь и навык к серьезным умственным занятиям не только общественными делами, но и общественными науками... Воспитание и здесь, как и везде, есть только приготовление к самовоспитанию, и если воспитание было хорошо, то самовоспитание будет продолжаться всю жизнь. Принимая в свои руки бразды развивающейся человеческой природы, всякое воспитание должно оканчивать передачей их в руки самого воспитанника» [10, С. 12].

Ушинский предупреждает царскую семью о природе опасности, подстерегающей Россию в её дальнейшем развитии, и детерминациях возможных социальных потрясений: «...у нас нет ни положительных общественных убеждений, ни людей, ими проникнутых и которые могли бы явиться их представителями в государственной деятельности...» [10, С. 13]. О каких людях речь? Он считает, что есть только три сорта людей: «с сильными эгоистическими антиобщественными убеждениями «Хорошо то, что мне выгодно»»; «с слабыми хаотическими общественными стремлениями, выработавшимися в убеждения», и «мечтателей». При этом «общество без высказанных общественных убеждений самое опасное для правительств...» [10, С. 13].

Взаимосвязь убеждений и знаний в воспитании должна быть непреложной: «Воспитание должно действовать не на одно увеличение запаса знаний, но и на убеждения человека»; «воспитание, лишённое единства убеждения, не решившееся ни на какое положительное направление, не давая человеку ника-

кой общественной идеи, к которой бы он мог привязаться, открывает ему две дороги: сделаться или эгоистом, или утопистом, т. е. или обманывать правительство и грабить народ, или кинуться в первую попавшуюся утопию и при малейшей неосторожности погибнуть без пользы» [10, С. 13]. Ушинский, как юрист и педагог, видит здесь *только один выход*: «правильные христианские, европейские и русские общественные убеждения, в которых бы правительство могло честно сходиться с подданными, в которых бы и правительство и подданные, отбросивши эгоистические расчеты, примирялись в идее общественного блага» [10, С. 13].

Эти идеи Ушинский стремился реализовать и в своих учебных книгах для народных школ. Прошло уже более 150 лет, а его учебные книги остаются все также значимы для подрастающего поколения. Сегодня количество школ под названием «Русская классическая школа», в которых реализуется программа, основанная на учебных книгах К.Д. Ушинского, стремительно растет. Это наглядно свидетельствует об актуальности идей Константина Дмитриевича, особой ценности его педагогического наследия в наши дни (см. «Русская Классическая Школа на карте» // Русская Классическая Школа: образовательная система: [сайт]. URL: <https://russianclassicalschool.ru/map.html>).

В «Детском мире», «Родном слове» и других учебных книгах К.Д. Ушинский ставит поистине философские проблемы и обозначает пути успешной их реализации. На страницах книг маленькому человеку дается не только подробное и доступное описание мира природы и строения живых существ, включая и самого человека, автор поднимает его на вершины осмысления человеческого

духа, говорит о значении и ценности жизни, о смысле бытия и путях духовного преображения человека. В доступной и хорошо понятной для детей форме – притч, сказок, иносказаний, – Ушинский создает у ребенка необходимый для его развития духовный запрос, а предлагаемые тексты о человеке и природе формируют целостную картину мира. Специалисты подчеркивают, «работа детского сознания в процессе обучения по книгам К.Д. Ушинского дает возможность формировать «внутреннего человека», развитого, мыслящего, способного управлять своим вниманием, сравнивать и различать явления, видеть предмет в центре всех его отношений, созерцать множество предметов целостно, воспринимать звенья временного процесса» [3, С. 124].

Известно, что значение предмета «Природоведение» («Окружающий мир» в современной школе) в развитии младшего школьника трудно переоценить. Именно на этом этапе возрастного развития усваиваются основные базовые понятия об окружающем мире. Происходит пропедевтика многих научных дисциплин, таких как ботаника, биология, анатомия, география, истории и др. Этот предмет имеет огромное воспитывающее значение, формирует бережное отношение ребенка не только к природе, но и закладывает нравственное отношение к себе как представителю человеческого рода, как к личности. К.Д. Ушинский прекрасно это осознавал. В своих педагогических произведениях он постоянно обращается «к эмоционально-образному восприятию детей, вызывая к сверхчувственной логике, позволяет сообщить духовный смысл, духовное толкование рядовым жизненным явлениям, возвысить «дух долу поникший» [3, С. 125].

Очевидно, что учебные книги Ушинского созданы с учетом принципа воспитывающего обучения. В «Детском мире» Константин Дмитриевич использует прием личностного обращения к юному ученику, давая таким образом понять его важность в глазах автора, что сразу настраивает ребенка на серьезный разговор. Уже первая глава о человеке начинается со слов, обращенных к маленькому читателю, помогая ему понять свою значимость в этом мире: «Я человек, хотя ещё и маленький, потому что у меня есть такая же душа и такое же тело, как и у других людей» [8, С. 46].

К примеру, изучая строение человека, Ушинский широко представляет анатомию человеческого организма, его функционирование, приводит много наглядных рисунков с подробным описанием. В тоже время в каждом предложении и абзаце своих книг автор соблюдает классические дидактические принципы: природосообразности, постепенности, доступности, наглядности и др. Все это реализуется, с одной стороны, через подробное и простое описание явления, с другой – через нравственный посыл, который сквозит внутри текста, через форму подачи материала. Даже сама последовательность изучения мира, его иерархия (человек – животные – растения – минералы) показывает маленькому читателю, что именно человек является основным связующим звеном всей природы и несет полную ответственность за бережное сохранение ее жизни и разнообразия.

Удивляет, насколько современен Константин Дмитриевич в научном описании строения человека и в других темах. Даже в XXI веке, в наши дни, те факты, которые К.Д. Ушинский приводил в своем учебнике в 1864 г.,

несколько не противоречат пониманию организации и строения человеческого тела. Являясь человеком чрезвычайно широко образованным, он хорошо знал научные достижения своего времени и был глубоко убежден, что школа должна давать детям истинно научные знания о мире, но делать это необходимо доступным для детей методом.

После подробного рассказа о строении человека и функциях его организма Ушинский заканчивает главу философским рассказом-притчей «Чудный домик». Поразительно для нас, как легко и доступно автор повествует маленькому читателю о смысле человеческой жизни и тонкостях бытия. Только так, в иносказательной форме ребенок сможет понять, что жизнь человека – это не только его физиологическая сторона, которую он уже подробно изучил, но это прежде всего – жизнь Души. Чудный домик у Ушинского становится прообразом человека, где мельничка – рот, кухня – желудок, неугомонный экономайзер – сердце и т. д. Но в доме том «живёт невидимая хозяйка. Хозяйки этой не видно, но она-то всем распоряжается и всё оживляет...» [8, С. 74]. Покинет хозяйка свой дом и «все замолкнет [...] Но куда же уходит хозяйка? Туда, откуда пришла: на небо. На земле она только гостя; а домик без хозяйки рассыпается в прах» [8, С. 74]. Вот так, легко и в тоже время очень поучительно и глубоко заканчивает Ушинский тему о человеке, помогая ребенку, с одной стороны, понять бренность этого мира, с другой – ощутить глубину и смысл человеческой жизни, увидеть направление своего духовного роста.

Заключение. Для развития современного образования остаются важными многие педагогические идеи К.Д. Ушинского: о значении педагогической литературы, о развитии педагогического образо-

вания, о народности образования, когда общественное мнение, в том числе мнение родителей, влияет на развитие народной системы образования. Педагогические вопросы, считал Ушинский, должны стать «живыми, семейными и общественными вопросами».

К.Д. Ушинский верил в силу национального образования, в силу русского народа, в его духовность и одновременно ратовал за истинный научный прогресс. Он в некотором смысле опередил свое время, заложив основы для развития российского образования на десятилетия вперед, предвосхитив при этом многие серьезные проблемы, с которыми столкнулось общество XXI века. Тем не менее, как отмечал представитель исторической школы русского зарубежья Н.А. Ганс, «несмотря на эти дурные предчувствия, Ушинский не утратил веры в гуманность и образованность. Его вера в здравый смысл простых людей, которая была основой его жизненной философии, спасла его от отчаяния»¹ [11, С. 94]. К.Д. Ушинский навсегда останется примером патриота, творившего для общественного блага своей страны.

Литература

ЛИТЕРАТУРА

1. Васильева З.И., Седова Н.В. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России. Учебное пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. 399 с.

2. Ганелин Ш.И., Зенченко Н.С. К.Д. Ушинский и современность // К.Д. Ушинский и современность: Сборник науч. трудов / [Ред. В. Н. Липник]. Л., 1975.

3. Горячева И.А. Учебные книги К.Д. Ушинского как образец педагогической классики. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2019. 304 с.

4. Ильиченко В.И., Токмачева М.А. Письма К.Д. Ушинского о воспитании наследника русского престола: системный анализ (священное и мирское в служении царя – помазанника Божьего) // Антропос: Логос и Теос. Луганский государственный университет им. В. Даля. 2017. № 3. С. 42–54.

5. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Рос. академия образования, Сев.-Зап. отд-ние. СПб.: Алетейя, 2004. 560 с.

6. История педагогики и образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальностям 050706 (031000) Педагогика и психология, 050701 (033400) Педагогика / [И.Н. Андреева и др.]; под ред. З.И. Васильевой. 5-е изд., стер. Москва: Академия, 2009. 427, [2] с.

7. Струминский В.Я. Очерки жизни и педагогической деятельности К.Д. Ушинского: (Биография). М.: Учпедгиз, 1960. 347 с.

8. Ушинский К.Д. Детский мир. Первое знакомство с детским миром. Из природы. Часть I / Метод. обраб. и коммент. И.А. Горячевой. Екатеринбург: Издательство «Артефакт», 2018. 328 с.

9. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // dugward.ru [сайт]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_narodn_vospit.html (дата обращения 16.01.2023).

10. Ушинский К.Д. Письма о воспитании наследника русского престола // dugward.ru [сайт]. URL: <http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy> (дата обращения 16.01.2023).

¹ Перевод с английского яз. автора Аксеновой А.Ю.

11. Hans N. *The Russian Tradition in Education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1963. 196 p. (in English).

REFERENCES

1. Vasil'eva Z.I., Sedova N.V. *Istorija obrazovaniya i pedagogicheskoy mysli za rubezhom i v Rossii. Uchebnoe posobie (The history of education and pedagogical ideas abroad and in Russia. Training manual)*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2001. 399 s.

2. Ganelin Sh.I., Zenchenko N.S. *K.D. Ushinskij i sovremennost' (K.D. Ushinsky and modernity) // K.D. Ushinskij i sovremennost': Sb. nauchnyh trudov. L., 1975.*

3. Gorjacheva I.A. *Uchebnye knigi K. D. Ushinskogo kak obrazec pedagogicheskoy klassiki (Educational books by K. D. Ushinsky as an example of pedagogical classics)*. 2-e izd., ispr. i dop. Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Artefakt», 2019. 304 s.

4. Il'ichenko V.I., Tokmacheva M.A. *Pis'ma K.D. Ushinskogo o vospitanii naslednika russkogo prestola: sistemnyj analiz (svjashhennoe i mirskoe v sluzhenii carja–pomazannika Bozh'ego) (Letters of K.D. Ushinsky on the upbringing of the heir to the Russian throne: a systematic analysis (sacred and profane in the ministry of the tsar, the anointed of God) // Antropos: Logos i teos. Luganskij gosudarstvennyj universitet im. V. Dalja. 2017, № 3. S. 42–54.*

5. Kapterev P.F. *Istorija ruskoj pedagogii (The History of Russian Pedagogy)*. Ros. akademija obrazovaniya, Sev.-Zap. otd-nie. SPb.: Aletejja, 2004. 560 s.

6. *Istoriya pedagogiki i obrazovaniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedenii, obuchayushchikhsya po spetsial'nostyam 050706 (031000) – Pedagogika i psikhologiya, 050701 (033400) – Pedagogika (History of pedagogy and education: a textbook for students of higher educational institutions studying in the specialties 050706 (031000) – Pedagogy and psychology, 050701 (033400) – Pedagogy) / [I. N. Andreeva i dr.]; pod red. Z. I. Vasil'evoi. 5-e izd., ster. Moskva: Akademiya, 2009. 427, [2] s.*

7. Struminskii V. Ya. *Ocherki zhizni i pedagogicheskoi deyatelnosti K. D. Ushinskogo: (Biografiya) (Essays on the life and teaching activities of K. D. Ushinsky: (Biography))*. M.: Uchpedgiz, 1960. 347 s.

8. Ushinskii K.D. *Detskii mir. Pervoe znakomstvo s detskim mirom. Iz prirody. Chast' I (The Children's World. The first acquaintance with the children's world. From nature. Part I) / Metod. obrab. i komment. I. A. Goryachevoi. Ekaterinburg: Izdatel'stvo «Artefakt», 2018. 328 s.*

9. Ushinskii K.D. *O narodnosti v obshchestvennom vospitanii (On nationality in public education) // dugward.ru [sajt]. URL: http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy_narodn_vospit.html (data obrashcheniya 16.01.2023).*

10. Ushinskii K.D. *Pis'ma o vospitanii naslednika russkogo prestola (Letters on the upbringing of the heir to the Russian throne) // dugward.ru [sajt]. URL: <http://dugward.ru/library/pedagog/ushinskiy> (data obrashcheniya 16.01.2023).*

11. Hans N. *The Russian Tradition in Education*. London, Routledge & Kegan Paul, 1963. 196 p. (in English).

Сведения об авторах:

Бражник Евгения Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и методики воспитания и социальной работы Института Педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена»;

Аксенова Алла Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории педагогики и образования Института Педагогики ФГБОУ ВО «РГПУ им. А.И. Герцена».

УДК 379.831

А.М. ГЛАДКИХ, Р.Р. МАГОМЕДОВ

ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена современным формам деятельности одной из направленностей дополнительного образования, а именно физкультурно-спортивной. Авторами раскрываются особенности формирования образовательной среды современной спортивной школы, являющейся учреждением дополнительного образования. Отдельное внимание авторами уделяется базовым принципам создания и компонентам безопасно-развивающей образовательной среды спортивной школы в контексте образовательного процесса спортивной подготовки и здоровьесбережения. В процессе исследования выявлены педагогические условия, необходимые для формирования безопасно-развивающей образовательной среды на примере спортивной школы. Авторами проведен анализ эффективности безопасно-развивающей образовательной среды, выявлены недостатки индивидуализации процесса спортивной подготовки, его недостаточная адаптивность, а также рассмотрены основные направления деятельности учреждения дополнительного образования при организации процесса соревновательной деятельности обучающихся.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

среда, дополнительное образование, физкультурно-спортивная направленность, здоровьесбережение, безопасность.

A.M. GLADKIKH, R.R. MAGOMEDOV

PHYSICAL CULTURE AND SPORTS ACTIVITIES IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

ABSTRACT

The article is devoted to modern forms of activity of one of the directions of additional education, namely physical culture and sports. The authors reveal the features of the formation of the educational environment of a modern sports school, which is an institution of additional education. The authors pay special attention to the basic principles of creating and components of a safe and developing educational environment of a sports school in the context of the educational process of sports training and health care. In the course of the research, the pedagogical conditions necessary for the formation of a safe and developing educational environment were identified using the example of a sports school. The authors analyzed the effectiveness of a safe and developing educational environment, identified the disadvantages of individualizing the process of sports training, its lack of adaptability, and also considered the main activities of the institution of additional education in organizing the process of competitive activity of students.

KEYWORDS:

environment, additional education, physical culture and sports orientation, health care, safety.

Введение. Дополнительное образование является важнейшей составляющей единого образовательного пространства, сложившегося в современном российском обществе, и рассматривается как образование, органично сочетающее в себе процессы воспитания, обучения и развития личности ребенка. Структура современного дополнительного образования постоянно обновляется, внедряются новые модели развития, основанные на успешном опыте передовых регионов. Отдельное внимание со стороны государства уделяется развитию физкультурно-спортивной направленности дополнительного образования. Именно эта направленность содержит в себе элементы различных видов спорта и двигательной активности, сочетая возможности физического, духовного, интеллектуального развития и спортивно-патриотического воспитания обучающихся.

В настоящее время все физкультурно-спортивные организации, реализующие программы спортивной подготовки, независимо от ведомственной принадлежности, стали учреждениями дополнительного образования во исполнение требований Федерального закона от 30.04.2021 г. № 127-ФЗ О внесении изменений в Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» и Федеральный закон «Об образовании в РФ». Разработка и внедрение программ образовательной спортивной подготовки направлены на совершенствование механизмов подготовки спортивного резерва, а также различных аспектов воспитания и профессиональной ориентации личности обучающихся.

Важной составляющей программ является образование в сфере антидопингового обеспечения спорта и профилактики возможных нарушений антидопинговых правил.

В условиях образовательных организаций одним из главных направлений работы администрации и педагогического коллектива является обеспечение комплексной безопасности всего образовательного процесса. Актуальность проведенного нами исследования как раз и обусловлена тем, что согласно комплексной системе безопасности, в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности необходимо сформировать безопасно-развивающую образовательную среду, что позволило выделить ряд существующих противоречий теоретического и практического планов:

- между заявляемой потребностью государства и общества в формировании личности, стремящейся вести здоровый и безопасный образ жизни, и недостаточной разработанностью подходов к решению данной проблемы в педагогической теории и практике;
- между необходимостью разработки теоретических основ построения безопасно-развивающей среды в учреждениях дополнительного образования детей физкультурно-спортивной направленности и недостаточным количеством исследований в данном направлении [1].

Выделенные противоречия позволили сформулировать проблему исследования, решение которой направлено

на удовлетворение потребности государства и общества в формировании личности, которая стремится вести здоровый и безопасный образ жизни. Достижение данной целевой установки невозможно без создания безопасно-развивающей среды в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. Соответственно целью исследования явилось определение и рассмотрение в практико-прикладном плане содержания понятия безопасно-развивающая среда в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Результаты исследования. Безопасность образовательной среды в учреждениях дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности следует рассматривать как интегральный показатель ее качества. Важнейшим условием ее формирования является осмысленное администрирование учреждения и педагогами сущности и структуры такой среды.

Безопасно-развивающая среда предполагает гарантию соблюдения прав и норм психолого-физической безопасности каждому участнику образовательного процесса, а также создание условий для индивидуального развития обучающихся. При выстраивании такой образовательной среды учитываются особенности взаимодействия участников образовательного процесса, стратегии и технологии обучения и спортивно-патриотического воспитания обучающихся, технологии сопровождения участников образовательного процесса, систему оценивания достижений спортсменов и тренеров-преподавателей.

Основными задачами в области обеспечения безопасности образовательного пространства в образовательной организации выступают:

1. Реализация основных направлений действующего законодательства по вопросам безопасности, разработка и внедрение нормативно-правовых, методических и иных локальных актов, инструкций.

2. Накопление профильными специалистами опыта межведомственного, комплексного и многоуровневого подходов.

3. Создание медико-биологических, организационно-технических условий, обеспечивающих безопасность и сохранение здоровья всех участников воспитательного и образовательного процесса.

4. Специальная оценка условий труда для педагогических работников.

5. Выполнение правил пожарной безопасности и соблюдение противопожарного режима; оснащение образовательных учреждений противопожарным и охраняемым оборудованием, средствами защиты и пожаротушения.

6. Формирование у обучающихся и сотрудников устойчивых навыков безопасного поведения на территории образовательного учреждения при уделении особого внимания особенностям техники безопасности при проведении занятия с учетом специфики вида спорта.

7. Обеспечение безопасной эксплуатации спортивных сооружений, спортивного оборудования.

8. Формирование у детей потребности в обязательном соблюдении принципов «честной игры», входящих в комплекс антидопинговой безопасности, а именно:

- уважение к сопернику;
- уважение к правилам соревнований и решениям судей;
- нетерпимость к допингу и нарушению нравственных и этических принципов спорта, антидопинговых правил;
- самоконтроль и самодисциплина юного спортсмена.

Данные принципы помогают создать модель спортивного поведения будущего чемпиона, достойного защищать честь своей страны на международной арене.

Изменения, происходящие в общественном сознании граждан, диктуют необходимость обеспечения безопасной жизнедеятельности и требуют обучения педагогов, родителей и обучающихся основам здорового и безопасного образа жизни в современных условиях.

Однако осуществление обучения детей основам здорового образа жизни и формирование у них осторожного и правильного поведения в тех или иных ситуациях не решает всего комплекса задач. Необходимо обеспечение безопасности самого образовательного процесса, а именно – достижение безопасной и развивающей среды в образовательной организации.

Рассматривая деятельность по созданию системы безопасно-развивающей среды в дополнительном образовании при помощи средств физического воспитания хочется отметить, что задача тренера-преподавателя сложнее, чем учителя физической культуры в школе. Обучение в общеобразовательной школе является обязательным – нравится тебе или не нравится, а занятие спортом ребенок выбирает осознанно, его влекут интерес и личность педагога, что является главной составляющей воспитания юного спортсмена и объединяет в себе ряд социальных ролей: от тренера и наставника до «важного» взрослого. При этом важным является эмоционально-психологическое состояние педагога, позволяющее сочетать доброжелательность и требовательность. Сильнейшим методом воспитания потребности у обучающихся в ведении здорового и безопасного образа жизни, стремления к постоянному духовному и физическому развитию является личный

пример тренера-преподавателя.

В рамках исследования нами была рассмотрены параметры безопасно-развивающей среды, созданной на базе государственного бюджетного учреждения дополнительного образования «Краевая детско-юношеская спортивная школа (комплексная)» города Ставрополя.

В образовательную среду учреждения дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности принято включать следующие компоненты:

- пространственно-предметный;
- программно-методический;
- информационно-коммуникативный;
- организационно-деятельностный [2].

Пространственно-предметный компонент образовательной среды представлен территорией, зданием, помещениями образовательной организации, их оформлением, оборудованием и возможностью трансформации, традициями и символикой образовательной организации. То есть это вся окружающая среда, в которой организуется деятельность обучающихся.

Программно-методический компонент предполагает наличие современных дополнительных общеобразовательных программ, учебное и дидактическое обеспечение, методическое сопровождение образовательного процесса.

Информационно-коммуникативный компонент среды предполагает межличностное, творческое взаимодействие тренеров-преподавателей и обучающихся, взаимодействие обучающихся друг с другом и внешней средой. Обмен информацией может происходить как непосредственно в процессе живого общения, так и опосредованно через современные средства коммуникации.

Организационно-деятельностный компонент среды представляет собой разную учебную, игровую, творческую,

исследовательскую и другую деятельность обучающихся в спортивной школе, массовые, физкультурно-спортивные и воспитательные мероприятия [3].

На основании полученных в ходе проведенного исследования результатов по обоснованию компонентов безопасно-развивающей среды можно сделать вывод, что от уровня сформированности основных компонентов образовательной среды во многом зависит эффективность деятельности образовательной организации. Рассмотрение эффективности как экономической категории позволяет заключить, что она представляет собой отношение результата деятельности к затраченным на его достижение ресурсам. В нашем случае, рассматривая эффективность деятельности образовательного учреждения, можно утверждать, что она, кроме прочего, предполагает наличие определенных условий деятельности, способствующих достижению положительных образовательных результатов, а, следовательно, повышению эффективности образовательной среды учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. Отдельное внимание стоит уделить неотъемлемой части спортивной подготовки – участию в соревнованиях и проведению спортивных состязаний, особенно на этапе начальной подготовки. В данном случае образовательная организация должна обеспечить не только строгое соблюдение правил вида спорта, качественное судейство, медицинское обеспечение, соблюдение правил безопасности, но и создание атмосферы праздника для юных спортсменов. Соблюдение последнего требования необходимо для сохранения контингента обучающихся и их мотивации на спортивные достижения.

Каковы же условия создания эффективной образовательной среды? Условие, как философская категория, представляет собой отношение изучаемого объекта к окружающей действительности. Кроме того, условия составляют среду, в которой развивается рассматриваемый объект. К условиям создания эффективной образовательной среды организации дополнительного образования можно отнести следующие их группы:

а) *организационно-педагогические условия:*

- применение современных педагогических технологий на основе учета возрастных и анатомо-физиологических особенностей обучающихся;
- использование форм и методов обучения, способствующих раскрытию творческого потенциала и способностей обучающихся (физических, эмоциональных, познавательных, личностных, духовно-нравственных);
- учет периодов сенситивного развития двигательных способностей;

б) *организационно-методические условия:*

- разработка и реализация современных дополнительных образовательных программ с учетом запросов детей и их родителей;
- удовлетворение потребностей обучающихся в соответствии с их индивидуальными интересами и особенностями, а также задачами возрастной социализации, интеграции с образовательным процессом общего образования;
- формирование активной позиции обучающегося и тренера-преподавателя в образовательном процессе, как субъектов образовательной среды и собственного развития;

в) *организационно-управленческие условия:*

- организация партнерских отношений с социальным окружением образовательной организации, сетевого сотрудничества и совместного использования ресурсов партнеров образовательной деятельности;
- интеграция общего и дополнительного образования путем создания спортивных классов;
- активное использование современных информационных технологий, мониторинга социальных сетей для своевременного диагностирования запросов потенциальных потребителей (детей, родителей, законных представителей, других организаций и заинтересованных лиц).

Перед педагогическим коллективом учреждения стояла сложная и важная задача, заключающаяся в построении безопасно-развивающей среды на основе принципов здоровьесбережения и спортивно-патриотического воспитания в ходе образовательного процесса, формирования у учащихся «культуры тела», ценностных ориентаций на здоровый образ жизни и достижение спортивных результатов. В процессе формирования параметров образовательной среды образовательной организации физкультурно-спортивной направленности к ней предъявлялись следующие требования:

1) обеспечивать как физическое, психофизиологическое и психическое, так и всестороннее личностное, в первую очередь – духовно-нравственное развитие воспитанников, то есть являться развивающей средой;

2) обеспечивать указанное развитие с учетом тех реальных, объективных недостатков, которые фактически наблюдаются по отношению к аналогичному развитию в других типах образовательных

сред, в первую очередь, в образовательной среде учреждений основного образования, в семейной образовательной среде. Другими словами, искомая образовательная среда в этом плане должна иметь в определенной степени компенсирующий характер;

3) обеспечивать как индивидуальную для каждого воспитанника траекторию всестороннего развития, так и аналогичный индивидуальный подход к компенсации указанных недостатков в развитии. Данные требования позволяют определить искомую образовательную среду как адаптивную, «приспосабливающуюся» к индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям каждого обучающегося.

В период исследования были выявлены педагогические условия, позволяющие формировать такую образовательную среду в физкультурно-спортивных учреждениях дополнительного образования детей, которая одновременно обладает качествами и развивающей, и компенсирующей, и адаптивной, и при этом обеспечивает подготовку спортсменов высокого класса.

К данным условиям относятся:

- использование в образовательном процессе специальной программы, реализующей концепцию безопасно-развивающей среды;
- высокая квалификация и профессионализм тренеров-преподавателей в сочетании с высоким уровнем специальной психолого-педагогической подготовки, ориентированной на создание и максимальное использование возможностей безопасно-развивающей среды;
- специальная организация пространственно-предметного компонента образовательной среды в соответ-

ствии с принципами и положениями концепции безопасно-развивающей среды;

- использование при организации образовательного процесса воспитательного потенциала педагогики и спорта;
- привлечение к формированию безопасно-развивающей среды родителей, учителей и администрации общеобразовательных организаций.

Заключение. В рамках исследования нами была разработана теоретико-методологическая концепция безопасно-развивающей среды в учреждении дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности. Центральные идеи концепции можно представить в виде следующих положений:

1. Образовательная среда учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должна обеспечивать безопасное личностное, психическое, физическое и социальное развитие обучающихся, в силу чего ее правомерно назвать безопасно-развивающей образовательной средой;

2. Данная образовательная среда функционирует не изолированно, а в комплексе и во взаимодействии с иными видами образовательных сред, в которые включен обучаемый. К последним относятся образовательная среда общеобразовательного учреждения, образовательная среда семьи, образовательные среды других учреждений дополнительного образования.

В случае «идеальной» ситуации полного, оптимального согласования и взаимодействия всех этих образовательных сред развитие обучающегося в каждой из них только стимулируется за счет дополнительного развития в других средах. Однако на практике реальная ситуация

далека от обозначенного идеала. В силу этого образовательная среда учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности для выполнения своих основных задач разнопланового развития с необходимостью должна обеспечивать определенную компенсацию тех фактических недостатков, которые имеются в развитии и воспитании обучающегося. Помимо этого, специфика подготовки будущих спортсменов объективно порождает ряд опасностей и негативных тенденций в личностном развитии обучающихся, которые также должны быть нивелированы за счет целенаправленного формирования соответствующих свойств образовательной среды. С учетом указанных обстоятельств образовательную среду учреждений дополнительного образования данной направленности целесообразно формировать как среду компенсирующую. Именно тогда, объединяя в себе задачи развития и компенсации, такая среда может быть обозначена как безопасно-развивающая компенсирующая;

Отмеченные выше недостатки в развитии и воспитании детей в некоторой степени типичны и широко распространены. Но, вместе с тем, их конкретные формы, равно как и порождающие их причины, сопутствующие факторы, динамика развития, последствия и т.д. имеют глубоко индивидуальную основу. В силу этого образовательная среда учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности должна обеспечивать глубоко индивидуальный подход, учитывающий как личностные, так и многие иные индивидуальные особенности обучающегося, начиная с его физических, антропометрических и психофизиологических качеств, определяющих перспективность спортивной карьеры.

еры. При этом помимо индивидуальной и личностной специфики часто необходимо учитывать и специфику групповую, связанную с национальными, социальными и иными особенностями определенных групп воспитанников. Таким образом, образовательная среда обязательно должна быть адаптивной, причем адаптивность здесь рассматривается в двух формах: индивидуально-личностной и социально-групповой.

Обобщая все приведенные выше положения, можно заключить, что для того, чтобы образовательная среда учреждений дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности обеспечивала эффективное выполнение возложенных на нее специфические задачи обучения, воспитания и развития, данная среда должна быть адаптивной, безопасно-развивающей и компенсирующей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Непрокина И.В., Болотникова О.П., Ошкина А.А. Безопасная образовательная среда: моделирование, проектирование, мониторинг: учеб. пособие. Тольятти: Изд-во ТГУ, 2012. 92 с.
2. Тарасов С.В. Критерии и показатели эффективности образовательной среды // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2015. № 4. С. 18–30.
3. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

REFERENCES

1. Neprokina I.V., Bolotnikova O.P., Oshkina A.A. Bezopasnaya obrazovatel'naya sreda: modelirovanie, proektirovanie, monitoring (*Safe educational environment: modeling, design, monitoring*): ucheb. posobie. Tol'yatti: Izd-vo TGU, 2012. 92 s.
2. Tarasov S.V. Kriterii i pokazateli e'ffektivnosti obrazovatel'noj sredy' (*Criteria and performance indicators of the educational environment*) // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina, 2015. № 4. S. 18–30.
3. Yasvin V.A. Obrazovatel'naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu (*Educational environment: from modeling to design*). M.: Smy'sl, 2001. 365 s.

Сведения об авторах:

Гладких Анна Михайловна – старший преподаватель кафедры физического воспитания и адаптивной физической культуры государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

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

УДК 37.015.3

О.М. ЗУБЧЕНКО

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА В ОБЛАСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ

АННОТАЦИЯ

В данной статье предпринят анализ особенностей развития профессиональных навыков педагогов детских садов в контексте внедрения инклюзивного образовательного подхода. Автором представлены этапы развития профессиональных навыков, а также подчеркивается важность систематического и непрерывного образования педагогов дошкольного учреждения. В ходе исследования основное внимание автор уделяет особенностям социального запроса и актуальности профессионального совершенствования педагогического мастерства для создания инклюзивной образовательной среды. Актуальность исследования обусловлена возрастающей потребностью в квалифицированных кадрах, способных эффективно работать с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольного образования. Проблема заключается в недостаточной готовности педагогов к реализации инклюзивных практик, что выражается в дефиците знаний, умений и установок, необходимых для создания адаптивной и поддерживающей среды. Цель исследования – выявить и обосновать педагогические условия формирования профессиональной компетентности педагога в области инклюзивного образования дошкольников. Эмпирическая база включала анализ документов и опыта педагогической практики, включающий методические и технические сложности работы в рамках инклюзивной образовательной среды, исходя из последних инноваций в области дифференцированного подхода, в чем и выражается научная новизна данного исследования. Результаты указывают на необходимость разработки и внедрения специализированных программ повышения квалификации, ориентированных на формирование практических навыков работы с детьми с ОВЗ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

инклюзивное образование, дошкольное образование, дети с особыми образовательными потребностями, психологическая безопасность, инклюзивная образовательная среда, профессиональная подготовка.

O. M. ZUBCHENKO

FORMATION OF A TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE FIELD OF PRESCHOOLERS' INCLUSIVE EDUCATION

ABSTRACT

This article analyzes the features of the development of professional skills of kindergarten teachers in the context of the introduction of an inclusive educational approach. The author presents the stages of development of professional skills, and emphasizes the importance of systematic and continuous education of preschool teachers. In the course of the study, the author pays special attention to the features of social demand and the relevance of professional improvement of pedagogical skills to create an inclusive educational environment. The relevance of the study is due to the growing need for qualified personnel who can effectively work with children with special educational needs in preschool education. The problem lies in the insufficient readiness of teachers to implement inclusive practices, which expressed in the deficit of knowledge, skills and attitudes necessary to create an adaptive and supportive environment. The purpose of the study is to identify and substantiate the pedagogical conditions for the formation of professional competence of a teacher in the field of inclusive education of preschoolers. The empirical base included an analysis of documents and experience of pedagogical practice, including methodological and technical difficulties of work within the framework of an inclusive educational environment, based on the latest innovations in the field of differentiated approach, which is the scientific novelty of this study. The results indicate the need to develop and implement specialized programs for advanced training aimed at developing practical skills in working with children with disabilities.

KEYWORDS:

inclusive education, preschool education, children with special educational needs, psychological safety, inclusive educational environment, professional training.

Введение. Современная система образования нацелена на стремление к созданию равных возможностей для обучающихся, вне зависимости от особенностей их развития. Инклюзивное образование, подразумевающее включение детей с особыми образовательными потребностями в общий образовательный процесс, является неотъемлемым компонентом образовательной системы. Однако достижение целей инклюзивного образования зависит во многом от профессиональной компетентности педагогов. Становление профессиональной компетентности требует осмысления специфики инклюзивного образования и внедрения системного подхода к повышению уровня квалификации и переподготовке педагогических кадров.

Как отмечает специалист в данной области Э.Э. Бахича, профессиональная компетентность педагога – это целостное качество, сочетающее в себе теоретиче-

ские знания, практические умения, личностные качества и готовность к выполнению профессиональных обязанностей. В рамках инклюзивного образования компетентность педагога подразумевает не только овладение теоретическими аспектами, но и способность эффективно использовать освоенные знания в работе с воспитанниками, принимая во внимание их уникальные потребности и особенности [2, С. 18].

В рамках дифференцированного подхода С.П. Гамова и А.Н. Дзюба под профессиональной компетентностью понимают комплекс общих и специальных профессиональных качеств, которые позволяют воспитателю эффективно реагировать на различные ситуации, возникающие в образовательном процессе дошкольной образовательной организации (ДОО) [4; 5]. При этом С.П. Гамова особенно выделяет, что, обладая данными

качествами, педагог эффективно сможет реализовать поставленные образовательные цели, а также поспособствует коррективке, оптимизации и практическому воплощению задач воспитания и развития обучающихся с особыми образовательными потребностями [4, С. 47].

А вот Е.Ф. Зеер определяет компетентность как совокупность знаний и навыков педагога, которые реализуются при решении профессиональных задач, возникающих в педагогической деятельности.

В целом же следует отметить, что вопросы профессиональной компетентности педагогов нашли широкое отражение в работах многих исследователей, включая В.И. Байденко, Н.А. Гришаеву и В.А. Исаева, А.А. Деркач, И.А. Зимнюю, Н.В. Кузьмину, А.К. Маркову, Г.С. Сухобскую, В.Д. Шадрикова и др. Однако какого-то единого, консолидированного понимания и определения этого психолого-педагогического феномена до сих пор не выработано.

Результаты исследования. В исследованиях педагогов-методистов А.С. Крицкой [6] и М.В. Бондарь [2] подчеркивается, что профессиональная компетентность педагога должна обладать гибкостью и способностью к развитию, при этом совершенствуясь и своевременно принимая новые вызовы в образовательной системе.

А.Н. Дзюба отмечает, что профессиональная компетентность не сводится только к теоретической подготовке, а включает в себя широкий спектр личностных и социальных качеств, необходимых для эффективной профессиональной деятельности [5, С. 127]. Примерно в этом же исследовательском ключе М.В. Бондарь рассматривает компетентность как совокупность профессиональных знаний и умений, которые позволяют педагогу

эффективно выполнять свои функции, но не включает в это понятие такие компоненты, как ценностные ориентиры или творческий потенциал [3, С. 341]. А.С. Крицкая также делает акцент на профессиональных знаниях и умениях, необходимых для решения конкретных задач, не уделяя значительного внимания личностным и мотивационным аспектам [6, С. 55].

Данные ученые склонны рассматривать профессиональную компетентность как более формализованную категорию, ориентированную на результат и практическую эффективность, что отличает их подход от более широкого понимания, включающего личностные и ценностные аспекты.

Развитие профессиональной компетентности одной из своих задач предполагает адаптацию к изменениям в профессиональной среде, что особенно важно в условиях быстро меняющихся технологий и социальных запросов. Современный педагог должен быть готов к постоянному обучению и саморазвитию, чтобы оставаться востребованным на рынке труда. Кроме того, важную роль здесь играет эмоциональный интеллект, который позволяет эффективно выстраивать коммуникацию с коллегами, клиентами или учениками, а также управлять стрессовыми ситуациями [6, С. 57].

По мнению М.А. Абдурахмановой, в системе инклюзивного образования профессиональная компетентность относится к уровню специализированных профессиональных навыков. Данное качество является интегративной характеристикой личности, которое обеспечит педагогу возможность продуктивно реализовать и проводить необходимую работу в условиях инклюзивной образовательной среды [1, С. 5]. Указанные функ-

ции предполагают способность педагога учитывать различные образовательные потребности обучающихся и обеспечивать условия для включения детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательный процесс, способствуя их развитию и раскрытию потенциала [1, С. 7].

Реализация инклюзивной практики в дошкольных образовательных учреждениях обуславливает необходимость подготовки педагогов, владеющих специальными знаниями, которые обеспечивают успешное внедрение интегрированного образования [4, С. 48]. Большинство специалистов единодушны, что профессиональная компетентность сотрудников таких образовательных организаций предполагает наличие глубоких знаний в сфере коррекционной педагогики и специальной психологии, что призвано обеспечить эффективность работы с детьми. В частности, для организации качественного образовательного процесса с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья, требуется знание педагогами особенностей их психического и физического здоровья. Также необходимо владеть методологией построения образовательного процесса, соответствующего работе с детьми данной категории. Такой подход позволит обеспечить полноценное развитие и успешную социализацию воспитанников с особыми образовательными потребностями [2, С. 19].

Подготовка педагога к реализации инклюзивного образовательного процесса требует особого внимания к его профессионально-личностной готовности к работе с детьми, имеющими особые образовательные потребности. Это связано с тем, что инклюзивное образование предполагает не только владение специальными методиками и технологиями

обучения, но и развитие у педагога таких качеств, как эмпатия, толерантность, гибкость мышления и способность к адаптации в нестандартных ситуациях [2, С. 23]. В содержание профессионально-личностной готовности специалисты включают как теоретическую подготовку (знание особенностей развития детей с ОВЗ, умение разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты), так и личностные характеристики (эмоциональную устойчивость, готовность к сотрудничеству с родителями и коллегами, способность создавать благоприятную психологическую атмосферу в группе) [7, С. 74].

Плюс к сказанному отметим и ещё один момент. И.О. Черкасова подчеркивает, что успешность инклюзивного образования во многом зависит от того, насколько педагог осознает свою роль в создании условий для развития каждого ребенка, независимо от его особенностей. При этом важно, чтобы педагог не только обладал необходимыми профессиональными компетенциями, но и был готов к постоянному саморазвитию, поскольку инклюзивная практика требует непрерывного обновления знаний и навыков [7, С. 76].

Таким образом, формирование профессионально-личностной готовности педагога к инклюзивному образованию является комплексным процессом, который включает как образовательную подготовку, так и развитие личностных качеств, необходимых для эффективной работы в условиях инклюзии.

Основываясь на особенностях профессиональной деятельности в инклюзивном пространстве, важно акцентировать внимание на гуманистических принципах личности педагога, на необходимости проявления им стремления к постоянному развитию профессиональных навыков,

демонстрируя при этом активную позицию, ориентированную на реализацию гуманистических идеалов в процессе воспитания и обучения воспитанников с особыми образовательными потребностями [3, С. 342].

Рефлексия опыта педагогической практики позволяет сделать вывод, что работа с детьми, имеющими особые образовательные потребности, требует от педагога формирования особых профессионально-ценностных установок, которые определяют его подход к обучению и воспитанию.

К таким установкам относятся:

1. Признание неповторимости и значимости каждого ребенка, вне зависимости от его личностных качеств, темперамента или уровня имеющихся особенностей.

2. Направленность на гармоничное развитие личности ребенка с особыми образовательными потребностями, выходящее за рамки исключительно учебных достижений;

3. Осознание своей миссии как хранителя культурных ценностей и их транслятора для обучающихся с особыми возможностями здоровья;

4. Применение творческого и динамичного подхода в психолого-педагогической деятельности с обучающимися.

Важнейшим элементом профессионально-личностной готовности педагога к взаимодействию с детьми, имеющими особые потребности, выступает готовность и стремление оказывать поддержку. Психологические исследования показывают, что готовность человека оказывать помощь зависит от его индивидуальных личностных характеристик. Выраженная эмпатия, чувство ответственности, заботливость и склонность к альтруизму способствуют развитию устойчивой готовности педагога оказывать помощь другим.

Важно отметить, что создание устойчивой готовности помогать зависит как от ресурса образовательной организации, в которой педагог осуществляет профессиональную деятельность, так и от внутренних мотивационно-личностных установок [1, С. 7].

Таким образом, профессиональная подготовка и совершенствование педагогов в инклюзивном образовании – это важная планомерно реализуемая работа. Но необходимо уделить особое внимание и развитию личностных качеств, необходимых для эффективного и качественного взаимодействия с обучающимися, обладающими особыми образовательными потребностями, а также организации успешного включения детей в образовательный процесс.

Обозначая особенности профессиональной деятельности педагогов, работающих с дошкольниками, А.С. Крицкая подчеркивает, что работа в дошкольных образовательных организациях имеет характерные специфические черты [6, С. 57]. Прежде всего, это значительная эмоциональная напряженность, обусловленная необходимостью глубокого эмоционального вовлечения и индивидуализации педагогического процесса, что требует от него развитых умений самоорганизации и сформированности навыков саморегуляции.

Согласно положениям профессионального стандарта, педагог должен обладать глубокими знаниями в области детской психологии и педагогики, уметь применять методы физического, познавательного и личностного развития детей, реализовывать интерактивные формы обучения, быть эмоционально устойчивым, в общении с детьми признавать и принимать их достоинство, также необходимо с творчеством подходить к раз-

витию каждого ребенка независимо от их способностей и характера. Ориентируясь на данные положения специалистами проведен анализ основных проблем, мешающих успешному внедрению инклюзивного образования в дошкольные учреждения. Ключевой из них как раз и явилась нехватка специалистов, обладающих достаточной квалификацией и подготовкой для работы в инклюзивной практике [6, С. 58].

Основываясь на результатах теоретического анализа данной проблемы и исходя из анализа опыта педагогической практики, отметим, что методические трудности, связанные с профессиональной подготовкой и повышением квалификации педагогов, уже реализующих или планирующих осуществлять инклюзивное образование в работе с дошкольниками, на сегодняшний день имеют во многом формальный характер. Среди причин этого:

1. Недостаток практической направленности. Курсы повышения квалификации нередко делают избыточный акцент на теоретических аспектах, оставляя без должного внимания формирование практических умений, которые крайне важны для эффективной работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

2. Отсутствие индивидуального подхода. Обучение часто проводится в массовом формате, без учёта специфики опыта и потребностей каждого педагога, что снижает его эффективность.

3. Низкий уровень мотивации участников. Педагоги могут воспринимать курсы как обязательную формальность, а не как возможность реального профессионального роста, что приводит к поверхностному отношению к обучению.

4. Недостаточная квалификация пре-

подавателей на курсах. Иногда сами ведущие курсов не обладают достаточным опытом работы в инклюзивной среде, что снижает качество передаваемых знаний и навыков.

5. Отсутствие контроля за результатами. После завершения курсов редко проводится оценка того, насколько педагоги смогли применить полученные знания на практике, что делает процесс обучения «для галочки».

6. Нехватка ресурсов и поддержки. Даже после прохождения курсов педагоги могут столкнуться с отсутствием необходимых условий, материалов или методической поддержки для реализации инклюзивного подхода в своей работе.

Таковы общие замечания, основанные на нашем опыте преподавания в дошкольной образовательной организации. В этом контексте заметим, что названные факторы приводят к тому, что курсы повышения квалификации по инклюзивному образованию часто не достигают своей главной цели – реальному улучшению качества работы педагогов с детьми с особыми образовательными потребностями.

Формирование и развитие профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения в условиях инклюзивного образования несомненно многогранный, не тривиальный процесс, включающий в себя преобразование профессионального опыта и навыков специалиста в области инклюзии. В связи с этим Э.Э. Бахича справедливо отмечает, что основополагающей задачей в процессе реализации профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения должна оставаться динамика и непрерывность условий профессиональной деятельности. Ключевой особенностью данной специфики является развитие субъектной позиции педагога, которая

проявляется в его умении самореализовываться, совершенствоваться и самостоятельно управлять своей профессиональной деятельностью. И только в процессе системного образования задействуются разнообразные механизмы влияния и саморегуляции, благодаря которым педагог активно участвует в выборе направлений своего профессионального роста и стремится к постоянному самосовершенствованию [2, С. 26].

Соответственно важно соблюдать правило непрерывного образовательного процесса и систематического повышения уровня профессиональной компетенции. По мере накопления опыта педагог начинает глубже понимать специфику взаимодействия с детьми, имеющими особые образовательные потребности, осваивает интерактивные методы и технологии, позволяющие более эффективно и рационально решать профессиональные задачи.

Так, И.В. Бондарь подчеркивает важность организации эффективности в работе с инклюзией и указывает на несколько моментов. Во-первых, это принятие философских основ инклюзии, которые предполагают осознание важности разнообразия и равных возможностей для всех обучающихся. Во-вторых, важно определить приоритетные направления реализации инклюзивного подхода на различных уровнях образовательной системы, учитывая специфику каждой ступени. В-третьих, необходимо руководствоваться принципами включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательное пространство, обеспечивая их полноценное участие в учебном процессе. Наконец, подготовка специалистов должна основываться на актуальных научных данных, отражающих особенности психического развития детей, что позволит разрабатывать эффек-

тивные стратегии для их воспитания и дальнейшего развития [3, С. 344].

В завершение отметим, что процесс становления профессиональной компетентности педагога дошкольного учреждения должен носить коммуникативно-информационный характер в рамках сотрудничества с профессиональными сообществами, реализующими практику инклюзивного образования. Данная информированность позволит педагогу быть в курсе современных тенденций образования и своевременно адаптироваться к изменяющимся требованиям профессиональной среды.

Заключение. Таким образом, профессиональная компетентность педагога дошкольного учреждения формируется через систематическое непрерывное образование, практическую деятельность и активное взаимодействие с профессиональным сообществом в области инклюзивного образования. Данное профессиональное развитие требует от педагога не только профессиональных компетенций, но и мотивационной заинтересованности, готовности к саморазвитию и стремление к совершенствованию личностных и профессиональных качеств в своей педагогической практике.

В перспективе можно ожидать, что требования к инклюзивной компетентности педагогов будут только возрастать, что потребует внедрения новых методик подготовки и повышения квалификации с целью формирования и развития инклюзивной образовательной среды.

Система инклюзивного образования в дошкольных учреждениях становится неотъемлемой его частью. Ведь именно здесь закладываются основы социализации и развития личности ребенка, имеющего особые образовательные потребности. Успех эффективного внедрения

инклюзивного подхода в дошкольных образовательных организациях напрямую связан с уровнем профессиональной подготовки и квалификации педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдурахманова М.А. Профессионально-значимые качества педагога дошкольного образования как основа его профессиональной компетентности // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–3. С. 4–7.

2. Бахича Э.Э. Технология интерактивного обучения в системе дополнительного профессионального образования как средство совершенствования профессиональной компетентности педагогов дошкольного образования // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2024. № 10. С. 17–26.

3. Бондарь М.В. Формирование готовности педагога дошкольного образования к работе с детьми в условиях инклюзивного образования // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: Сборник трудов Семьдесят первой международной научно-практической конференции, Белгород, 25 ноября 2024 года. Белгород: ООО ГиК, 2024. С. 340–344.

4. Гамова С.П. Участие в конкурсах профессионального мастерства как условие формирования профессиональной компетентности педагога // Вестник научных конференций. 2023. № 6–3(94). С. 47–48.

5. Дзюба А.Н. Особенности инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Преемственная система инклюзивного образования: современное состояние и перспективы развития: Материалы XIII Международной научно-практической конференции, Казань, 11–13 марта 2024 года. Казань: «Познание», 2024. С. 127–129.

6. Крицкая А.С. Организация инклюзивного дошкольного образования: федеральная образовательная программа дошкольного образования и равные возможности // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы XIX Международной научно-практической конференции памяти профессора В.В. Коркунова, посвященной 60-летию Института специального образования УрГПУ, Екатеринбург, 24–25 апреля 2024 года. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2024. С. 54–58.

7. Черкасова И.О. Социально-психологическая компетентность педагога профессионального обучения: оптимизация профессионального саморазвития // Актуальные проблемы образования: позиция молодых: Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции, Челябинск, 05–29 апреля 2024 года. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. С. 74–77.

REFERENCES

1. Abdurahmanova M.A. Professionalno-znachimye kachestva pedagoga doshkolnogo obrazovaniya kak osnova ego professionalnoj kompetentnosti (*Professionally significant qualities of a preschool teacher as the basis of his professional competence*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2023. No 79–3. S. 4–7.

2. Bahicha E.E. Tekhnologiya interaktivnogo obucheniya v sisteme dopolnitelnogo professionalnogo obrazovaniya kak sredstvo sovershenstvovaniya professionalnoj

kompetentnosti pedagogov doshkolnogo obrazovaniya (*Interactive learning technology in the system of additional professional education as a means of improving the professional competence of preschool teachers*) // Pedagogicheskij eksperiment: podhody i problemy. 2024. No 10. S. 17–26.

3. Bondar M.V. Formirovanie gotovnosti pedagoga doshkolnogo obrazovaniya k rabote s detmi v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya (*Formation of the readiness of a preschool teacher to work with children in the context of inclusive education*) // Nauka i obrazovanie: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt: Sbornik trudov Semdesyat pervoj mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Belgorod, 25 noyabrya 2024 goda. Belgorod: OOO GiK, 2024. S. 340–344.

4. Gamova S.P. Uchastie v konkursah professionalnogo masterstva kak uslovie formirovaniya professionalnoj kompetentnosti pedagoga (*Participation in professional skills competitions as a condition for the formation of the professional competence of a teacher*) // Vestnik nauchnyh konferencij. 2023. No 6–3(94). P. 47–48.

5. Dzyuba A.N. Osobennosti inklyuzivnogo obrazovaniya v doshkolnoj obrazovatelnoj organizacii (*Features of inclusive education in a preschool educational organization*) // Preemstvennaya sistema inklyuzivnogo obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: Materialy XIII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Kazan, 11–13 marta 2024 goda. Kazan: «Poznanie», 2024. S. 127–129.

6. Krickaya A.S. Organizaciya inklyuzivnogo doshkolnogo obrazovaniya: federalnaya obrazovatel'naya programma doshkolnogo obrazovaniya i ravnye vozmozhnosti (*Organization of inclusive preschool education: federal educational program of preschool education and equal opportunities*) // Izuchenie i obrazovanie detej s razlichnymi formami dizontogeneza: Materialy XIX Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii pamyati professora V.V. Korkunova, posvyashchennoj 60-letiyu Instituta specialnogo obrazovaniya UrGPU, Ekaterinburg, 24–25 aprelya 2024 goda. Ekaterinburg: Uralskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2024. S. 54–58.

7. Cherkasova I.O. Socialno-psihologicheskaya kompetentnost pedagoga professionalnogo obucheniya: optimizaciya professionalnogo samorazvitiya (*Socio-psychological competence of a teacher of vocational training: optimization of professional self-development*) // Aktualnye problemy obrazovaniya: poziciya molodyh: Materialy Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Chelyabinsk, 05–29 aprelya 2024 goda. Chelyabinsk: Izd-vo ZAO «Biblioteka A. Millera», 2024. S. 74–77.

Сведения об авторе:

Зубченко Олеся Марифовна – аспирант, ассистент кафедры дефектологии и инклюзивного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 377.8

Н.Н. КАЛИНИНА

ДИДАКТИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПАРАМЕТРЫ ВНЕДРЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ В УЧЕБНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТОВ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается важность применения современных образовательных технологий, в частности, методики интеллект-карт, в обучении студентов. Подчеркивается, что для подготовки высококвалифицированных специалистов в условиях современного рынка труда необходимо модернизировать образовательный процесс на основе компетентностного подхода. В статье акцентируется внимание на значении визуализации информации и её дидактического структурирования для лучшего усвоения учебного материала. Показано, что интеллект-карты помогают студентам не только запоминать информацию, но и видеть связи между отдельными изучаемыми частями материала. В целом работа подчеркивает, что использование интеллект-карт как одной из современных технологий не только улучшает качество образовательного процесса, но и способствует развитию профессиональных навыков, необходимых для успеха на современном рынке труда.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

интеллект-карты, компетентностный подход, познавательная активность, средства обучения, наглядность, когнитивная визуализация.

N.N. KALININA

DIDACTIC AND PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL PARAMETERS OF THE INTRODUCTION OF INTELLIGENCE MAPS IN THE EDUCATIONAL ACTIVITIES OF STUDENTS

ANNOTATION

The article examines the importance of using modern educational technologies, in particular, the methods of intelligence maps, in teaching students. It is emphasized that in order to train highly qualified specialists in the conditions of the modern labor market, it is necessary to modernize the educational process based on a competence-based approach. The article focuses on the importance of information visualization and its didactic structuring for better assimilation of educational material. It is shown that intelligence maps help students not only to memorize information, but also to see the connections between the individual parts of the material being studied. In general, the work emphasizes that the use of smart cards as one of the modern technologies not only improves the

quality of the educational process, but also contributes to the development of professional skills necessary for success in the modern labor market.

KEYWORDS:

intelligence maps, competence approach, cognitive activity, learning tools, visibility, cognitive visualization.

Введение. Сегодня подготовке высококвалифицированных специалистов среднего звена, способных успешно конкурировать на рынке труда, уделяется особое внимание. Преподаватели филиала ГБОУ ВО СГПИ в г. Буденновске, как и многих других образовательных учреждений, осуществляющих подготовку специалистов среднего профессионального образования (далее – СПО), видят потенциал модернизации образовательного процесса на основе вдумчивого воплощения компетентностного подхода с учетом современных задач. Ведущей идеей выступает положение, в соответствии с которым реализация компетенций, определенных Федеральным государственным образовательным стандартом среднего профессионального образования, возможна при условии активного сотрудничества каждого преподавателя и студента как ключевых участников учебного процесса. Одним из важнейших аспектов управления качеством образовательного процесса является использование современных образовательных технологий и организация обратной связи между участниками образовательного процесса.

Подготовка студентов предполагает формирование у них научного потенциала, развитие познавательных интересов, обучение приемам креативного мышления, формирование установки на проявление самостоятельности в каждом компоненте познавательной деятельности, что способствует их дальнейшему профессиональному росту. Важно, чтобы

в процессе обучения осуществлялось развитие навыков работы с учебной, научной и справочной литературой. Применение современных технологий в образовательном процессе призвано ускорить решение названного комплекса задач [6, С. 87].

Цель настоящей статьи заключается в обобщении опыта применения метода интеллект-карт в качестве новой формы работы как на этапе формирования новых знаний, так и на этапе их контроля при изучении обучающимися курса «Специальная психология и педагогика».

Результаты исследования. Для того, чтобы студент мог усвоить большой объем учебного материала за короткий срок в образовательный процесс необходимо включать задания на систематизацию и структурирование информации. Выбор новых методов и активных подходов также помогает решить эту задачу. Одним из современных способов структурирования информации является использование интеллект-карт. Первично методика «карт ума» (Mind maps) была разработана психологом Тони Бьюзенем.

Тони Бьюзен, известный эксперт в области обучения и мышления, использовал интеллект-карты как мощный инструмент для организации мыслей, запоминания информации и стимулирования креативности. Он утверждал, что интеллект-карты, в отличие от традиционных линейных записей, более эффективно отражают радиантную структуру человеческого мышления [2, С. 98].

В своих работах Тони Бьюзен приходит к выводу, что интеллект-карты –

это визуальный инструмент для работы с информацией, который позволяет не только воспринимать и структурировать данные, но и раскрывать творческий потенциал. В отличие от линейных конспектов, они предлагают более эффективный способ организации мыслей благодаря своей наглядности, красочности, четкой структуре, информативности и способности улучшать запоминание [1, С. 41]. Он выделял несколько ключевых достоинств интеллект-карт:

- улучшенная запоминаемость, которая визуально представляет информацию, способную использовать цвета и образы, значительно облегчающие процесс запоминания и воспроизведения материала;
- повышенная креативность, представленная нелинейной структурой интеллект-карт, стимулирует ассоциативное мышление и помогает генерировать новые идеи;
- более эффективная организация информации позволяет компактно и структурированно представить большой объем информации, выделить ключевые моменты и установить связи между ними;
- улучшенная концентрация представляет собой процесс создания и использования интеллект-карт, который требует активного участия и концентрации внимания, что способствует более глубокому усвоению материала [3, С. 74].

Автор концепции применения интеллект-карт в учебном процессе Бершадский М. Е. акцентирует внимание на нескольких ключевых аспектах.

Во-первых, интеллект-карты стимулируют активное мышление и творчество. Вместо пассивного восприятия информации ученики вовлекаются в процесс

её структурирования и визуализации, что способствует более глубокому пониманию и запоминанию материала.

Во-вторых, интеллект-карты помогают установить связи между различными понятиями и идеями. Радиальная структура позволяет видеть общую картину и находить взаимосвязи, которые могли бы остаться незамеченными при традиционном линейном подходе, обучающиеся, усваивая информацию, используют преимущественно левополушарные ментальные способности.

В-третьих, использование интеллект-карт делает учебный процесс более интересным и увлекательным. Визуализация информации, использование цветов и символов, а также возможность проявить свою индивидуальность повышают мотивацию к обучению и снижают уровень стресса.

И, наконец, интеллект-карты являются эффективным инструментом для организации и структурирования информации, что особенно важно при подготовке к экзаменам и написании научных работ. Они позволяют быстро и легко находить нужную информацию и представлять её в логичной и понятной форме [4, С. 101].

Интересным на наш взгляд является исследование доктора Роджера Спири, пионера в изучении латерализации функций головного мозга, который провел обширные исследования, демонстрирующие функциональные различия между левым и правым полушариями. В его работе рассмотрена специализация левого полушария на линейном, последовательном, аналитическом мышлении, где информация обрабатывается шаг за шагом, последовательно. В противоположность этому, правое полушарие отвечает за целостное, синтетическое восприятие, обрабатывая информацию

одновременно, создавая полную картину мира, опираясь на интуицию и образное мышление. Такое фундаментальное различие в подходах к обработке информации имеет непосредственное отношение к эффективности метода интеллект-карт [8, С. 1].

Таким образом, интеллект-карты, представляющие информацию визуально, уникальным образом сочетают в себе возможности обоих полушарий. Они не ограничиваются строгой линейной последовательностью, как традиционные конспекты или тексты. Вместо этого, интеллект-карты позволяют представить информацию как в виде логически выстроенной структуры, так и через ассоциативные связи и яркие образы. Основная идея, записанная в центре карты, расходится лучами, каждый из которых представляет ключевой аспект темы. Эти аспекты, в свою очередь, могут иметь свои подветви, создавая сложную, но в то же время интуитивно понятную иерархическую структуру. Такой образ дает возможность мозгу одновременно обрабатывать информацию как аналитически, так и образно, эффективно используя потенциал обоих полушарий. По сути, интеллект-карты позволяют представить информацию наглядно, сжато и показать логические связи между явлениями изучаемого предмета [5, С. 3].

Они помогают не только запомнить большие объемы информации, но и увидеть связи между отдельными частями материала, понять его целостность. Эффективность интеллект-карт проверяется простым способом: если студент, не знакомый с темой, может легко понять информацию, представленную на карте, значит, карта составлена правильно и достигла своей цели. Это говорит о ясности и четкости изложения.

Применение интеллект-карт при изучении специальной психологии и педагогики позволяет сделать процесс обучения более эффективным. Студенты легко усваивают сложные понятия специальной психологии и педагогики, такие как структура дефекта, первичные и вторичные дефекты, возрастные и психологические особенности детей с ограниченными возможностями здоровья, система и принципы инклюзивного образования. При необходимости быстро усвоить большой объем информации и научиться эффективно применять знания в процессе решения практических задач интеллект-карты становятся незаменимым инструментом, способствующим глубокому пониманию и долгосрочному запоминанию. Возможность видеть всю картину целиком, а не только отдельные фрагменты, делает процесс обучения студентов на занятиях значительно более эффективным и приятным. Комбинация логической структуры и визуального восприятия создает максимальный эффект, усиливающий понимание и запоминание.

Наш опыт показал, что регулярное использование интеллект-карт в процессе работы над новыми темами по дисциплине «Специальная психология и педагогика» и подготовки к семинарам помогает студентам систематизировать информацию, выявлять ключевые понятия и устанавливать связи между ними. Визуальное представление информации облегчает запоминание и воспроизведение материала, а также способствует развитию творческого подхода к решению задач. Студенты более эффективно планируют работу, контролируют процесс обучения. Они становятся активными участниками процесса познания.

Выделение ключевых понятий и логических связей с помощью цветового

кодирования помогает сосредоточиться на главном и экономит время на поиске нужной информации. Используемые интеллект-карты способствуют самостоятельному обучению студентов благодаря своей интуитивной структуре. В новой образовательной модели акцент смещается на самостоятельную работу обучающихся при изучении теоретических и практических вопросов, а также на их способность применять полученные знания и навыки в различных учебных и жизненных ситуациях. Роль преподавателя при этом заключается в координации и научном руководстве процессом обучения.

Принципиально, что использование интеллект-карт дало возможность учитывать разный темп усвоения материала студентами. Часто во время занятий приходилось излагать информацию с такой скоростью, которая подходит для самого «медленного» студента, в результате студенты, схватывающие быстрее, вынуждены тратить время на повторение уже известной им информации. Данный же метод дает возможность каждому учиться в своем темпе: если что-то забыл – можно вернуться к изученному, если не успеваешь – повторить материал.

В современной дидактике стоит задача передать максимальное количество знаний и умений с минимальными временными, психологическими и педагогическими затратами. Но на занятиях преподавателям необходимо тратить много времени на объяснение основ изучаемой дисциплины, в то время как студентам приходится усваивать эту информацию, прежде чем они смогут углубиться в предмет. Применение кратких и логичных схем значительно ускоряет процесс усвоения материала и оставляет больше времени для прак-

тических занятий или более глубокого изучения темы. Интеллект-карты в данном контексте служат в качестве краткого пособия или инструкции к действию. Они помогают студентам быстро освоить правила, предложенные педагогом, а также создавать свои собственные варианты. Их использование позволяет оптимизировать затраты времени на изучение учебного материала.

Работа с интеллект-картами также способствует развитию творческих способностей студентов, что повышает их интерес к обучению. Это уникальная возможность, когда студенты могут активно использовать оба полушария мозга, развивать логическое и творческое мышление, воображение и память, испытывая при этом удовольствие от процесса [7, С. 3].

Одним из способов применения интеллект-карт в образовательном процессе является создание таких карт студентами дома, которые затем обязательно рассматриваются преподавателем на занятиях. Кроме того, интеллект-карты могут быть использованы для актуализации знаний. Например, подготовленную карту можно вывести на интерактивную доску и провести фронтальный опрос. Для текущего контроля знаний целесообразно заранее подготовить копии карты для индивидуальной работы.

На занятиях студенты используют интеллект-карты четырьмя основными способами: для составления конспектов, написания эссе, статей и рефератов, подготовки к экзаменам и зачетам, а также для выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ.

В рамках учебного курса «Специальная психология и педагогика» студентам Филиала СГПИ в г. Буденновске, обучающимся по специальности «Коррекционная педагогика в начальном образовании»,

было предложено задание по подготовке к экзамену – создание или использование готовых интеллект-карт. Им была предоставлена полная свобода выбора: они могли как воспользоваться уже готовыми схемами, так и самостоятельно разработать свои интеллект-карты, при этом не ограничиваясь в выборе инструментов и методов их создания.

Работа над картами могла осуществляться как индивидуально, так и в группах, что способствовало развитию сотрудничества и обмену опытом среди студентов. Из 35 студентов, принявших участие в этом эксперименте, подавляющее большинство – 26 человек (74% от общего числа) – предпочли создать свои собственные интеллект-карты. Этот показатель свидетельствует о высокой мотивации студентов к использованию данного метода и его востребованности в процессе подготовки к экзаменационному испытанию.

Интересно отметить разнообразие использованных подходов к созданию карт. Часть студентов (8 человек, или 30% от числа тех, кто создавал карты самостоятельно) предпочли традиционные методы: рисование на бумаге или использование маркеров и цветных стикеров. Они, видимо, оценили тактильный контакт с материалом и возможность непосредственного взаимодействия с информацией. Однако большая часть студентов (18 человек, 69% от числа создавших карты самостоятельно, или около 51% от общего числа студентов) воспользовались современными цифровыми инструментами. Они избрали бесплатные специализированные программы и онлайн-сервисы для создания и редактирования своих интеллект-карт (Рис. 1.). Это говорит о значительной информационной грамотности студентов и их способности адаптироваться к использованию новых технологий в образовательном процессе.



РИСУНОК 1. Интеллект-карта «Типы нарушений психического развития»

Стоит отметить, что цифровые инструменты позволяют создавать более динамичные и интерактивные карты, а также легко вносить в них изменения и дополнения в процессе обучения.

Примечательно, что три студента, хотя и не знали точного названия метода «интеллект-карты», фактически использовали аналогичные схематические методы для структурирования учебного материала в процессе подготовки к занятиям и прежде. Это демонстрирует интуитивное понимание студентами эффективности визуализации информации и ее положительного влияния на запоминание и усвоение знаний. Более того, некоторые студенты успешно применили свои интеллект-карты не только для подготовки, но и непосредственно во время экзамена, используя их как наглядное пособие при ответе на вопросы. Это подчеркивает практическую ценность данного метода, позволяющего обучающимся структурировать свои мысли и эффективно представлять полученные знания.

В целом опыт использования интеллект-карт в рамках преподаваемого курса показал свою эффективность в процессе подготовки студентов, стимулируя их активность и самостоятельность при работе с учеб-

ным материалом. В итоге студентами были созданы интеллект-карты, лучшие из которых будут в дальнейшем использованы при изучении различных тем курса «Специальная психология и педагогика».

Заключение. Таким образом, применение интеллект-карт в учебном процессе способствует формированию коммуникативной компетентности в ходе групповой работы, развитию навыков восприятия, переработки и обмена информацией (конспектирование, аннотирование, участие в аналитических обзорах), улучшению всех видов памяти у студентов и ускорению оптимизации процесса обучения.

Следует подчеркнуть, что ключевая роль визуального мышления заключается в интерпретации информации, получаемой через зрение. Процессы восприятия столь же сложны и эффективны, как и работа с интеллектуальными понятиями. Как отмечают специалисты [4, С. 190], у каждого человека с нормальным умственным развитием элементы мышления и восприятия взаимно дополняют друг друга, превращая познание в целостный процесс, который плавно переходит от простого усвоения информации к более абстрактным теоретическим концепциям.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бьюзен Т. Карты памяти. Используй свою память на 100%. М.: Росмэн-Пресс, 2007. 96 с.
2. Бьюзен Т. Супер-мышление: измените свою жизнь с помощью интеллект-карт. Минск: Попурри, 2019. 272 с.
3. Бьюзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления. М., 2019. 137 с.
4. Бершадский М.Е. Понимание как педагогическая категория. М.: Центр «Пед. поиск», 2004. 176 с.
5. Литвинов В.А. Применение в учебном процессе ментальных карт. М., 2010.
6. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2004. 232 с.
7. Манько Н.Н. Когнитивная визуализация педагогических объектов в современных технологиях обучения // Образование и наука. 2009. № 8 (65). С. 10–30.

8. Dahlia W. Zaidel and Mara Fabri. Editorial: The legacy of Dr. Roger W. Sperry: current advances in brain lateralization and interhemispheric transfer // *Front. Hum. Neurosci.*, 29 May 2024. Sec. Cognitive Neuroscience. Volume 18. 2024. URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1433410>.

REFERENCES

1. В'юзен Т. Карты памяти. Испол'зуй svoju память' на 100% (*Memory cards. Use your memory 100%*). М.: Rosmen-Press, 2007. 96 с.
2. В'юзен Т. Super-myshlenie: izmenite svoju zhizn' s pomoshch'yu intellekt-kart (*Super-thinking: change your life with the help of intelligence maps*). Минск: Popurri, 2019. 272 с.
3. В'юзен Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления (*Intelligence maps. A complete guide to a powerful thinking tool*). М., 2019. 137 с.
4. Bershadskii M.E. Ponimanie kak pedagogicheskaya kategoriya (*Understanding as a pedagogical category*). М.: Tsentr «Ped. poisk», 2004. 176 с.
5. Litvinov V.A. Primenenie v uchebnom protsesse mental'nykh kart (*The use of mental maps in the educational process*). М., 2010.
6. Lavrent'ev G.V. Innovatsionnye obuchayushchie tekhnologii v professional'noi podgotovke spetsialistov (*Innovative educational technologies in professional training of specialists*). Barnaul: Izd-vo Alt. un-ta, 2004. 232 с.
7. Man'ko N.N. Kognitivnaya vizualizatsiya pedagogicheskikh ob'ektov v sovremennykh tekhnologiyakh obucheniya (*Cognitive visualization of pedagogical objects in modern learning technologies*) // *Obrazovanie i nauka*. 2009. № 8 (65). S. 10–30.
8. Dahlia W. Zaidel and Mara Fabri. Editorial: The legacy of Dr. Roger W. Sperry: current advances in brain lateralization and interhemispheric transfer // *Front. Hum. Neurosci.*, 29 May 2024. Sec. Cognitive Neuroscience. Volume 18. 2024. URL: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2024.1433410>.

Сведения об авторе:

Калинина Наталия Николаевна – преподаватель кафедры специальной педагогики и естественнонаучных дисциплин филиала государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт» в г. Буденновске.

УДК 37.01

Л.В. ЛИДАК, И.В. СКЛЯРОВА

ДИНАМИКА МЕТОДОЛОГИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты исследования динамики методологии компетентностного подхода в теории и практике отечественного образования. С опорой на сравнительно-сопоставительный анализ педагогических идей XX–XXI веков выделяются шесть основных этапов развития методологии компетентностного подхода, занимающего приоритетное место в современном отечественном образовании. Предложенная хронология этапов опирается на анализ социальной ситуации в государстве в конкретный исторический момент, на конкретизацию особенностей целей и задач, поставленных перед отечественным образованием в рамках каждого этапа, на уточнение вклада ученых в отечественную дидактику, на общую характеристику содержания отечественного образования XX–XXI веков. Выявлены и описаны основные концепции, повлиявшие на развитие компетентностного подхода в отечественной дидактике. Предпринята попытка доказательства логической преемственности отечественной концепции ЗУНов, возникшей в России в начале XX века, с концепцией компетентностного подхода, сформировавшегося в последней четверти XX века в теориях западных и российских ученых, постепенно распространившегося на всю систему отечественного образования.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

концепция, компетентность, компетентностный подход, образование, науковедение, научная рефлексия, знания, умения, навыки.

L.V. LIDAK, I.V. SKLAYAROVA

DYNAMICS OF THE COMPETENCY-BASED APPROACH METHODOLOGY IN THE THEORY AND PRACTICE OF RUSSIAN EDUCATION

ABSTRACT

The article presents the results of a study of the dynamics of the methodology of the competence approach in the theory and practice of Russian education. Based on the comparative analysis of pedagogical ideas of the XX – XXI centuries, six main stages of the development of the methodology of the competence approach, which occupies a priority place in modern Russian education, are identified. The proposed chronology of stages is based on an analysis of the social situation in the state at a specific historical moment, on specifying the specifics of the goals and objectives set for domestic education within each stage, on clarifying the contribution of scientists to domestic didactics, and on a general description of the content of domestic education in the twentieth and

twenty-first centuries. The main concepts that influenced the development of the competence approach in Russian didactics are identified and described. An attempt is made to prove the logical continuity of the Russian concept of ZUNS, which arose in Russia at the beginning of the twentieth century, with the concept of the competence approach, which was formed in the last quarter of the twentieth century in the theories of Western and Russian scientists, and gradually spread to the entire system of national education.

KEYWORDS:

concept, competence, competency-based approach, education, science of science, scientific reflection, knowledge, skills, abilities.

Введение. Среди наиболее актуальных психолого-педагогических проблем начала XXI века лидирующие позиции занимает проблема формирования компетенций и компетентности как динамического качества личности. Цель представленного ниже исследования – рассмотреть эволюцию методологии компетентностного подхода в теории и практике отечественного образования.

В конце XX – начале XXI веков в высшей школе в рамках реализации идей Болонской декларации утвердилась практика оценки качества подготовки выпускников через призму овладения базовыми компетенциями. Постепенно эти традиции распространились на систему школьного образования, где формализованные компетенции в учебных программах стали рассматриваться как детерминанты развития когнитивной сферы обучающихся. На государственном уровне было рекомендовано наполнять содержание образования компетенциями, а всю систему обучения переосмысливать с позиций компетентностного подхода.

В новейшей истории развития академической сферы российские ученые поддержали идею формирования компетентной личности и обратились к переосмыслению западных традиций, получивших распространение в рамках Болонского процесса [1]. Большинство

отечественных исследователей сосредоточились на изучении сущностных характеристик компетентности, выявив, что ее основу составляют компетенции, которые, в свою очередь, базируются на традиционной для российского образования триаде «знания – умения – навыки». Как отмечают В.В. Сериков и В.А. Болотов, «компетентностный подход в сфере общего образования – новое явление для отечественной дидактики. В отличие от профессиональной компетентности, ключевая (общеобразовательная) компетентность проявляется как определенный уровень функциональной грамотности». Эти два вида компетентности объединяются отдельными компетенциями, включающими не только знания и умения, но и «конкретное отношение к учебной задаче, к ситуации, к получению нового продукта» [13, С. 9].

Результаты исследования. В теории компетентностного подхода, несмотря на очевидное влияние западных моделей, отчетливо прослеживается «российский след». В конце XX века отечественные ученые активно критиковали знаниевую парадигму, доминировавшую в советской дидактике. Среди оппонентов – Е.В. Бондаревская и С.В. Кульневич [2], В.П. Зинченко и Е.Б. Моргунов [6] и др. Они указывали на несоответствие знаниевой модели запросам общества, отмечая, что она не готовит уча-

щихся к решению прикладных задач, игнорирует развитие личности, делает избыточный акцент на репродуктивные методы обучения. Хотя знания, умения и навыки остаются фундаментом компетенций, переход на новую образовательную парадигму, обусловленный Болонским процессом, во многом игнорировал отечественные педагогические традиции, сформировавшиеся в первой четверти XX века. Сравнительный анализ зарубежного и отечественного опыта позволяет утверждать, что концепция компетентного подхода в западных странах начала развиваться в последней четверти XX века, провозглашая приоритет формирования комплекса компетенций обучающихся. Европейские исследователи рассматривали его как инструмент социализации и трансформации личного опыта в образовательную систему. Среди ключевых зарубежных исследователей методологическими идеями компетентного подхода занимались Джон Равен (Великобритания) – автор концепции «компетентного поведения», включающего мотивационно-волевой, когнитивный и аффективный аспекты; Роберт Бойс-Браат (Нидерланды) – разработавший систему профессиональных компетенций для менеджмента и педагогических измерений; Роберт Бойделл и Дэвид Макклеланд (США) – исследовавшие социальные компетенции и их связь с мотивацией достижений.

Так, Джон Равен в работе «Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация» предложил концепцию «компетентного поведения» личности. Он отмечал, что поведенческий рисунок человека включает три группы компетенций: мотивационно-волевые, когнитивные и аффективные. Именно они лежат в основе формирования социальных качеств личности, а также формируют стремление человека к успеш-

ной социальной адаптации в разных сферах социального бытия [12]. Таким образом, концепция компетентного подхода в западных странах получила первоначальное развитие в последней четверти XX века. Она провозглашала признание первостепенной значимости формирования комплекса компетенций у обучающихся.

При разработке европейскими учеными методологии компетентного подхода речь шла о приобретении личностью социального опыта и форм его трансформации в специальную систему образования. Идеи зарубежных исследователей были адаптированы для развития российской дидактики, в которой были заложены основы современного компетентного подхода. Положительно оценивая западные методологические идеи и признавая компетенцию в качестве структурной единицы для анализа компетентности, как целостного новообразования личности, следует обратиться к историческим традициям советской дидактики. Для этого уточним этапы развития дидактических идей в России. В связи с этим важна историческая рефлексия основных вех становления компетентного подхода в отечественном и зарубежном образовании. Это позволит осознать динамику тех идей в области формирования компетентной личности, которые получили блистательное воплощение в образовательную практику в течение столетнего периода развития отечественной педагогики (с 20-х годов XX века до 2025 года XXI века). Содержательные особенности развития теории «компетентного» подхода в российской образовательной практике в контексте социальной ситуации в государстве и реализовавшихся в стране целей и задач, которые были поставлены перед отечественным образованием, представлены в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1.
ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ТЕОРИИ «КОМПЕТЕНТНОСТНОГО» ПОДХОДА В СОВЕТСКОЙ И РОССИЙСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ XX–XXI ВЕКОВ

Этапы Образ.	Хронология этапов образования. Персоналии	Социальная ситуация в государстве и образовании	Характеристика целей и задач отечественного образования	Содержание отечественного образования
1 этап	1920 – 1936 гг. Ликвидация безграмотности. Персоналии: Н.К. Крупская; А. Луначарский; Л. Выготский; М.Я. Басов; П.П. Блонской; А.Б. Залкинд; А.С. Макаренко	Создание СССР – государства победившего пролетариата. Принятие Конституции СССР. Централизация и усиление власти вокруг РКПб.	Ликвидация безграмотности. Обязательное начальное образование. Развитие естественно-научных школ. Курс на политехническое образование	Предпосылки совершенствования содержания естественно-научного образования. Педагогика соединения образования с трудом
2 этап	1937 – 1954 гг. Формирование традиций отечественной дидактики; ЗУН Персоналии: Ш.И. Ганелин; Ф. Гоноболин; М.А. Данилов; М.Н. Скаткин; Б.П. Есипов; И.А. Каиров; Н.К. Гончаров; И. Огородников; А.А. Смирнов; С.Рубинштейн; А.Р. Лурия	Индустриализация. Коллективизация. Великая отечественная война. Восстановление народного хозяйства. Борьба с формализмом.	Разработка концепции ЗУН: Нов: знаний, умений, навыков. Создание классноурочной системы. Внедрение комбинированного урока.	Наукоемкое наполнение учебников и дидактических понятий. Развитие естественно-научного компонента в содержании образования. Совершенствование теории и практики отечественной дидактики.

Этапы Образ.	Хронология этапов образования. Персоналии	Социальная ситуация в государстве и образовании	Характеристика целей и задач отечественного образования	Содержание отечественного образования
<p>3 этап</p>	<p>1955 – 1984 гг. Восторженное развитие личности. Персоналии: Л.В. Занков; З.И. Калмыкова; А.Матюшкин; М.И. Махмутов; А.Н. Леонтьев; В.В. Давыдов; Ш. Амонашвили; В. Сухомлинский; Н.Ф.Тальзина; Д.Б.Эльконин; А.В. Запорожец; П.Я. Гальперин,; Б.Г. Ананьев</p>	<p>Развитие атомной энергетики, радиоэлектроники, ракетостроения, химии. Создание военно- промышленного комплекса. Освоение космоса. Борьба с космополитизмом. Оттепель. Командно- административная система управления государством.</p>	<p>Совершенствование концепции ЗУНов. Идея восторженного развития личности. Концепция деятельности подхода к процессу обучения. Идея развивающего обучения и опережающего развития личности.</p>	<p>Теория поэтапного формирования умственных действий. Совершенствование уровней обобщений. Опора на: усвоение понятий, развитие абстрактного мышления. Внедрение методологии деятельности подхода</p>
<p>4 этап</p>	<p>1985 – 1999 гг. Демократ. образования, новое педагогич. мышление Персоналии: А.В. Петровский; В.А. Сластенин; А. Брушлинский; Е.Н. Шиянов; А.Г. Асмолов; Е.В. Бондаревская; Г. Селевко и др.</p>	<p>«Перестройка» и обновление развития государства. «Ускорение» экономического развития. Распад СССР. Начало рыночных отношений. Новый Закон об образовании. Новая Конституция РФ.</p>	<p>Гуманизация, гуманитаризация, свобода, демократизация образования. Новое педагогическое мышление.</p>	<p>Создание и развитие авторских школ. Плюрализм образовательных программ и педагогических технологий. Внедрение методологии личностного подхода в обучение.</p>

Этапы Образ.	Хронология этапов образования. Персоналии	Социальная ситуация в государстве и образовании	Характеристика целей и задач отечественного образования	Содержание отечественного образования
5 этап 2000 – 2012 гг. Многоуровневое образование, формирование компетентной личности. Персоналии: И.А. Зимняя; В.В. Сериков; В.А. Болотов; Б.Ф. Ломов; Е.А. Ямбург; Е.А. Климов	Развитие рыночных отношений. Демократизация власти. Капитализация народного хозяйства. Внедрение многоуровневой системы образования. Создание системы дополнительного образования	Плюрализм образовательных систем. Многоуровневая система профессионального образования.	Внедрение методологии «компетентност-ного» подхода в обучение. Использование компетенций в стандартах профессионального образования.	
6 этап 2013 – 2025 гг. Цифровизация образования. Цифровая компетентность личности Персоналии: И. Рберт и др.	Многоуровневая система образования. Совершенствование системы дополнительного образования.	Преемственность основного, профессионального и дополнительного образования. Внедрение субъектного подхода.	Развитие концепции «компетентност-ного подхода». Совершенствование содержания компетенций.	

В обобщенном виде таблица демонстрирует шесть основных этапов становления компетентного подхода в российской дидактике. Предложенная хронология опирается на анализ социальной ситуации в государстве, на конкретизацию особенностей целей и задач, поставленных перед отечественным образованием в каждом из этапов, на уточнение вклада ученых в отечественную дидактику, на общую характеристику содержания отечественного образования XX–XXI веков. Теоретические и прикладные предпосылки, заложившие фундаментальные традиции отечественной дидактики, позволили объяснить причины столь быстрого распространения компетенций и методологии компетентного подхода в отечественной образовательной практике на всех этапах ее развития.

Весь период развития целостной образовательной системы в послереволюционной России охватывает более ста лет. Интерес представляет динамика базовых концепций и теорий в отечественной дидактике как платформы, разработанной для совершенствования целостной системы современного образования. Выявлено, что развитие системы образования зависит от социальной ситуации в государстве, возникающей в различные периоды его становления. Это позволило обосновать этапы развития отечественного образования и конкретизировать их влияние на требования к задачам отечественной дидактики. Первый этап возник после Октябрьской революции 1917 года – этап ликвидации безграмотности. Он зависел от социальной ситуации, сложившейся в советском государстве в 20–30-е годы XX века, которая была связана с политическими вопросами установления пролетарской идеологии,

индустриализации и коллективизации народного хозяйства. От системы образования требовалось не только обеспечить ликвидацию безграмотности, но и осуществить прорывы в совершенствовании содержания учебного материала и методик преподавания. Речь шла о разработке концепции политехнического образования, о максимальном соединении образования с трудом, о повышении удельного веса естественно-научных дисциплин в структуре учебных планов. Поставленная цель – сосредоточить усилия на совершенствовании политехнического образования, – была достигнута, она обеспечила переход ко второму этапу развития отечественной дидактики.

Хронология второго этапа приходится на период с 1937 по 1954 годы XX века. Это период создания отечественных традиций образовательной системы. Успех в разработке новой дидактической системы обучения, ориентированной на формирование ЗУНов – знаний, умений и навыков, обеспечивался, во многом, усилиям авторитетных советских ученых, среди которых Б.П. Есипов, Н.К. Гончаров, М.А. Данилов, М.Н. Скаткин [4] и др. Именно они заложили идеи комбинированных уроков, на которых изложение нового материала было тесно связано с повторением и закреплением полученных знаний, применением их в практике. Именно с их именами связана идея формирования «знаниевого» компонента в интеллектуальной сфере учащихся. Социальная ситуация в стране была очень сложной, что было связано с индустриальным развитием страны, началом и завершением Великой Отечественной Войны, восстановлением разрушенного хозяйства. Система образования отвечала на все возникающие вызовы успешным развитием отечественной дидактики,

заложившей основы современного компетентностного подхода.

Третий этап в истории становления образования связан с идеей всестороннего развития личности. Он пришелся на середину 50-х – начало 80-х годов XX века. Эти годы были связаны с возрождением народного хозяйства, укреплением экономической, политической и оборонной мощи страны, покорением космоса. С нашей точки зрения, в этот период развития дидактики отечественная педагогика в целом и дидактика, в частности, переживали свой расцвет. Дидактику советского периода можно охарактеризовать как дидактику высших достижений. Ученые пришли к мысли о необходимости отказаться от жесткой схемы ЗУНов и обратиться к культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [3]. Усилия исследователей были направлены на реализацию идеи «всестороннего развития» личности и совершенствования интеллектуальной сферы обучающегося. Именно в этот период была заложена основа развивающего обучения, разработана теория формирования учебной деятельности и ее субъекта. Данные теории разрабатывались отечественными учеными А.Н. Леонтьевым [9], В.В. Давыдовым и Д.Б. Элькониным [5] и др. Было установлено, что процесс усвоения теоретических знаний должен быть основан на осознании мотивов учебной деятельности, её планировании, использовании операций анализа, синтеза, обобщения, рефлексии и др. К середине 80-х годов XX века идеи развивающего обучения, получившие широкое распространение среди учителей, послужили платформой для развития массового педагогического творчества и новаторских разработок.

Четвертый исторический период в развитии образования проходил с 1985 по

1999 год XX века под демократическими лозунгами «перестройки». Этот период характеризуется как этап демократизации и нового педагогического мышления. Его можно признать этапом переоценки ценностей. Он был и по содержанию, и по способам овладения учителями новыми дидактическими подходами достаточно революционным, направленным на поиск новых методологических оснований для совершенствования образовательной практики. Учителя стремились к педагогическому творчеству и новаторству. В стране возникло движение учителей – новаторов, а его лидеры – Ш.А. Амонашвили, И.П. Иванов, Е.П. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и др. предлагали различные новаторские концепции, позже получившие обобщающую характеристику как «новое педагогическое мышление» [10].

В 1992 году Российская Федерация выделилась из общесоюзного государства. Это стало основанием для принятия первого Федерального закона «Об образовании» от 10 июля 1992 года № 3266–1, провозгласившего открытость отечественного образования для различных инноваций и аккумуляции зарубежного опыта. В тот период понятие «компетентность» еще не получила широкомасштабного применения. Однако предпосылки этого появились в связи с распространением массового эксперимента в отдельных регионах Российской Федерации, обусловленного введением многоуровневой системы образования. Например, на юге России, начиная с 1994 года, в эксперименте принимал активное участие коллектив Пятигорского государственного педагогического института иностранных языков, который работал по двум учебным планам: специалитета и бакалавриата. Данный этап в развитии системы

образования был достаточно коротким, но во многом революционным. Он способствовал организационным изменениям в образовательной практике, что нашло выражение в появлении частных учебных заведений и авторских программ, расширении плюрализма в технологиях организации и ведении учебной работы.

К завершению XX века отечественная дидактика отказалась от парадигмы формирования ЗУНов – знаний, умений и навыков, и обратилась к парадигме компетентностного подхода в системе образования личности. Эта парадигма не сразу завоевала сердца и умы учителей. Прошло целое десятилетие в развитии традиций новаторства и нового педагогического мышления, прежде чем педагоги-практики и академическая общественность приняли термины «компетентность» и «компетенции». В качестве подтверждения этого тезиса можно обратиться к содержанию психологического словаря, изданного в 1992 году под общей редакцией А.В. Петровского и М.Г. Ярошевского. Несмотря на его солидную содержательность и полноту толкований ведущих психолого-педагогических феноменов, в нем нет определения «компетентность» или «компетенций личности» [11]. Это свидетельствует о том, что данное понятие не использовалось до начала 90-х годов в образовательной науке и практике. Оно пришло в российскую академическую науку только в самом конце XX века.

Пятый этап, имеющий хронологические границы с 2000-х по 2012 гг., отличался активными управленческими решениями в образовании. Это этап внедрения «многоуровневой» подготовки обучающихся. Анализ педагогической практики и публикационной активности ученых данного периода позволяет сделать вывод,

что именно на рубеже XX–XXI веков появился устойчивый интерес к разработкам, развивающим методологию компетентностного подхода в сфере основного общего, профессионального и дополнительного образования. К числу наиболее важных методологических работ в области формирования профессиональной, управленческой и педагогической компетентности можно отнести исследования сотрудников лаборатории И.А. Зимней [7] и др. Они заложили основы для позитивного отношения педагогов-практиков к формированию компетентной личности на всех этапах обучения.

Добавим, что пятый этап в развитии идеи компетентностного подхода был связан с полным реформированием российского образования в контексте Болонского процесса, а также с разработкой образовательных стандартов нового поколения – ГОСов и ФГОСов. Так, с 2000 по 2009 годы в образовательную практику были запущены стандарты, предусматривающие переход к освоению базовых компетенций, которые делились на несколько категорий: общекультурные, профессиональные и специальные.

Шестой, современный этап реализации компетентностного подхода в сфере образования, начался в конце 2012 года в связи с появлением нового Федерального закона № 273 – ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года, официально признавшим важность базовых компетенций в структуре образовательной программы. Особенности данного этапа в развитии образования состоят в том, что его можно признать этапом цифровизации, искусственного интеллекта и формирования цифровой компетентности личности. Внедрение в дидактический процесс искусственного интеллекта обеспечивает развитие

информационных технологий для решения творческих задач и внедрения инновационных разработок в экономику и промышленность.

Позитивная оценка современных достижений образовательной практики позволяет констатировать, что ее несомненным достоинством является признание значимости тех базовых компетенций, которые являются интеллектуальной канвой для осуществления логики дидактического процесса в системе формирования творческой личности, ориентированной на научные изыскания и приобретение компетентности в различных сферах жизнедеятельности человека.

Заключение. Изложенное выше позволяет сделать выводы, что предпо-

сылки для развития компетентностного подхода в России, возникшие еще в первой четверти XX века, оказали влияние на изменения в дидактической системе отечественного образования, обеспечили совершенствование образовательных технологий и развитие интеллектуального потенциала обучающихся. Развитие компетентностного подхода в России отражает синтез отечественных педагогических традиций и зарубежных тенденций. Современный этап, связанный с технологичностью и цифровизацией образования, требует дальнейших исследований механизмов интеграции компетенций в образовательный процесс с целью формирования по настоящему компетентной и широко образованной личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болонский процесс в вопросах и ответах / В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.В. Цыб. СПб., 2006. 108 с.
2. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика: личность в гуманистических системах и теориях воспитания. М. Ростов-на-Дону, 1999. 560 с.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. М.: АСТ, 2010. 671 с.
4. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики. Учеб. пособие для слушателей ФПК директоров общеобразоват. школ и в качестве учеб. пособия по спецкурсу для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. Н. Скаткина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
5. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986. 240 с.
6. Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М.: Тривола, 1994. 304 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Ректор вуза. 2005. № 6. С. 13–29.
8. Константинов Н.А. и др. История педагогики. Изд. 4-е. М.: Просвещение, 1974. 447 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат. 1975. 303 с.
10. Педагогический поиск: [сборник / сост. Н.Н. Баженова]. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Педагогика, 1989. 560 с.
11. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
12. Равен Джон. Компетентность в современном обществе: Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 394 с.

13. Сериков В.В., Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

14. Федеральный закон «Об образовании» № 3266–1, от 10 июля 1992 года // КонсультантПлюс: [сайт]. URL: <https://deti.e-dag.ru/documents/21875>.

15. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 – ФЗ, от 29 декабря 2012 года. М.: Эксмо, 2024. 224 с.

REFERENCES

1. Bolonskii protsess v voprosakh i otvetakh (*The Bologna Process in questions and answers*) / V.B. Kasevich, R.V. Svetlov, A.V. Petrov, A.V. Tsyb. SPb., 2006. 108 s.

2. Bondarevskaya E.V., Kul'nevich S.V. Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh sistemakh i teoriyakh vospitaniya (*Pedagogy: personality in humanistic systems and theories of education*). M. Rostov-na-Donu, 1999. 560 s.

3. Vygot'skii L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya (*Educational psychology*) / Pod red. V.V. Davydova. M.: AST, 2010. 671 s.

4. Didaktika srednei shkoly: Nekotorye problemy sovremennoi didaktiki (*Secondary School Didactics: Some problems of modern didactics*). Ucheb. posobie dlya slushatelei FPK direktorov obshcheobrazovat. shkol i v kachestve ucheb. posobiya po spets-kursu dlya studentov ped. in-tov / Pod red. M. N. Skatkina. 2-e izd., pererab. i dop. M.: Prosveshchenie, 1982. 319 s.

5. Davydov V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya (*Problems of developmental learning*). M.: Pedagogika, 1986. 240 s.

6. Zinchenko V.P., Morgunov E.B. Chelovek razvivayushchiysya. Ocherki rossiiskoi psikhologii (*A developing person. Essays on Russian Psychology*). M.: Trivola, 1994. 304 s.

7. Zimnyaya I.A. Klyuchevye kompetentnosti kak rezul'tativno-tselevaya osnova kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii (*Key competencies as the effective and targeted basis of the competence approach in education*) // Rektor vuza. 2005. № 6. S. 13–29.

8. Konstantinov N.A. i dr. Istoriya pedagogiki (*History of pedagogy*). Izd. 4–e. M.: Prosveshchenie, 1974. 447 s.

9. Leont'ev A.N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' (*Activity. Conscience. Personality*). M.: Politizdat. 1975. 303 s.

10. Pedagogicheskii poisk (*Pedagogical search*): [sbornik / sost. N.N. Bazhenova]. 3-e izd., ispr. i dop. Moskva: Pedagogika, 1989. 560 s.

11. Psikhologiya. Slovar' (*Psychology. Dictionary*) / Pod obshch. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Yaroshevskogo. 2-e izd. M.: Politizdat, 1990. 494 s.

12. Raven Dzhon. Kompetentnost' v sovremenном obshchestve: Vyyavlenie, razvitie i realizatsiya (*Competence in modern society: Identification, development and implementation*). M.: Kogito-Tsentr, 2002. 394 s.

13. Serikov V.V., Bolotov V.A. Kompetentnostnaya model': ot idei k obrazovatel'noi parадигме (*Competence model: from an idea to an educational paradigm*) // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

14. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii» (*Federal Law “On Education”*) № 3266–1, от 10 iyulya 1992 goda // Konsul'tantPlyus: [sait]. URL: <https://deti.e-dag.ru/documents/21875>.

15. Federal'nyi zakon «Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii» (*Federal Law “On Education in the Russian Federation”*) № 273 – FZ, от 29 dekabrya 2012 goda. M.: Eksmo, 2024. 224 s.

Сведения об авторах:

Лидак Людмила Валентиновна – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры возрастной и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»; профессор кафедры общей и возрастной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»; учредитель ЧПОУ Социально – экономический колледж «Перспектива» в г. Минеральные Воды;

Склярова Ирина Владимировна – аспирант кафедры межкультурных коммуникаций, лингводидактики, педагогических технологий обучения и воспитания ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет».

УДК 372.8

Е.М. ПЕТЛИНА, Л.Г. ЗВЕРЕВА

ФОРМИРОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНФОРМАТИКЕ НА УРОВНЕ ОСНОВНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

АННОТАЦИЯ.

В статье рассматриваются актуальные вопросы формирования функциональной грамотности обучающихся в контексте реализации федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. Подчеркивается необходимость воспитания обучающихся, обладающих межпредметными компетенциями и стремлением к саморазвитию. Акцентируется внимание на важности информатики как учебного предмета для решения жизненно важных задач. Обсуждаются различные аспекты повышения функциональной грамотности на уроках информатики, опираясь на исследования известных ученых и практиков. Статья также анализирует историческое развитие системы образования в России, выделяя ее уникальность и влияние на современное состояние образовательной системы. Объясняется, что функциональная грамотность включает в себя как элементарные, так и фундаментальные навыки. Выделяются шесть уровней функциональной грамотности, которые описывают степень овладения навыками поиска, анализа и применения информации. Рассматриваются методы и подходы, которые могут быть использованы для формирования функциональной грамотности на уроках информатики. В заключении подчеркивается, что развитие функциональной грамотности является одной из приоритетных целей образования. Важно создать на уроке информатики условия, способствующие активной деятельности и применению знаний на практике.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

функциональная грамотность; информатика; обучение; межпредметные компетенции; уровни функциональной грамотности.

E.M. PETLINA, L.G. ZVEREVA

FORMATION OF FUNCTIONAL LITERACY OF STUDENTS IN COMPUTER SCIENCE CLASSES AT THE BASIC GENERAL EDUCATION LEVEL

ABSTRACT

The article examines current issues of developing students' functional literacy in the context of implementing the federal state educational standard of basic general education. It emphasizes the need to educate students with interdisciplinary competencies and a desire for self-development. The

emphasis is placed on the importance of computer science as a subject for solving vital problems. Various aspects of improving functional literacy in computer science lessons are discussed, based on the research of famous scientists and practitioners. The article also analyzes the historical development of the education system in Russia, highlighting its uniqueness and influence on the current state of the educational system. It is explained that functional literacy includes both elementary and fundamental skills. Six levels of functional literacy are distinguished, which describe the degree of mastery of the skills of searching, analyzing and using information. Methods and approaches that can be used to develop functional literacy in computer science lessons are considered. In conclusion, it is emphasized that the development of functional literacy is one of the priority goals of education. It is important to create conditions in the computer science lesson that promote active work and the application of knowledge in practice.

KEYWORDS:

functional literacy; computer science; learning; interdisciplinary competencies; levels of functional literacy.

Введение. В соответствии с требованиями федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО) в целях обеспечения реализации программы в организации образовательных отношений должны создаваться условия, представляющие возможность формирования функциональной грамотности обучающихся [10]. С другой стороны, сегодня недостаточно достичь всеобщей грамотности населения, необходимо воспитание гражданина, обладающего межпредметными компетенциями, способностями и стремлением к саморазвитию, самообразованию и саморегуляции, постоянному повышению профессиональной и личностной компетентности как средству адаптации и эффективной интеграции личности к постиндустриальной неопределенной, постоянно меняющейся среде. В настоящее время проблема достижения функциональной грамотности является актуальной во всем мире, в Российской Федерации она включена в программу по достижению национальных целей развития страны [14].

В условиях модернизации системы образования роль информатики как учеб-

ного предмета возрастает и обеспечивает разработку эффективных путей и средств решения жизненно важных для людей задач и проблем. Ядром данного процесса выступает функциональная грамотность, так как она есть «способность человека решать стандартные жизненные задачи в различных сферах жизни и деятельности на основе прикладных знаний» [4]. Поэтому одной из задач изучения информатики в школах на уровне основного общего образования должна быть ориентация на развитие функциональной грамотности обучающихся.

Различные аспекты проблемы повышения функциональной грамотности обучающихся на уроках информатики за последние годы поднимались в работах таких исследователей и практиков, как Анисимова Т.А., Антоненко И.А., Бажук О.В., Блинов Д.М., Валов А.М., Дроботенко Ю.Б., Жакиянова Б.С., Кривошекова В.А., Скачкова С.М., Чанков Д.Г. и др. [1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 12; 15; 17]. Эти работы и составили методологическую основу исследования. Несмотря на число и значимость имеющихся исследований по данной проблеме, многие вопросы

формирования основ функциональной грамотности на уроках информатики остаются актуальными и дискуссионными. В данной статье рассмотрим особенности формирования функциональной грамотности на уроках информатики на уровне основного общего образования.

Результаты исследования. Обеспечение возможностей для самореализации и развития талантов является одной из национальных целей развития Российской Федерации [14], при этом в ряду ключевых показателей, характеризующих достижение данной цели, стоит включение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования и обеспечение ее присутствия в числе ведущих стран мира по объему научных исследований и разработок.

В то же время, в нашей стране за многие десятилетия была сформирована уникальная система образования, сложившаяся вследствие исторически заданного сочетания ряда социально-экономических, политических и культурных факторов: сначала политической и культурной обособленности Российской империи, затем изоляции СССР и необходимости заново выстраивать систему обучения и воспитания советских граждан в соответствии с идеологией и требованиями времени. Особую роль в ее формировании сыграло и срединное географическое расположение государства между Западом и Востоком, а также стремление активных людей, ученых, просветителей, интеллектуалов к изучению и освоению передового мирового культурного и научно-технического наследия и его переработке, оптимизации и адаптации к отечественным реалиям [16].

Впоследствии с ускорением темпов научного прогресса, ростом технической

оснащенности и усложнением технологических процессов в экономике страны устойчиво росла необходимость в высокообразованных и высококультурных личностях, вследствие чего образование принимало все более фундаментальный и всеобъемлющий характер, выступая источником учебной и профессиональной грамотности, развития компетентности. Образование в Советской России считалось одним из лучших в мире. Вынужденная изоляция страны и упор на политическую корректность образования способствовали формированию уникальной и цельной системы обучения и воспитания советского гражданина. В ранний постсоветский период появились и получили распространение упрощенные тестовые формы оценки знаний, вследствие чего в течение нескольких десятилетий образование в России свелось к овладению одинаковыми для всех элементарными навыками и умениями, которые интерпретировались как универсальные и максимально востребованные. Для настоящего времени характерна ориентация на оптимальную интеграцию советских традиций по овладению фундаментальными знаниями и новаторских подходов, форм и способов обучения, воспитания и оценивания образовательных результатов [16].

Под «грамотностью» специалисты понимают «определенную степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка, изменяющуюся на различных этапах исторического и социально-экономического развития общества вместе с повышением культурных запросов населения страны» [4]. В настоящее время в странах, достигших сплошной грамотности населения, данный статистический показатель заменен на обра-

зование. Большая российская энциклопедия предлагает в качестве определения образования следующее положение: это «процесс и результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, а также передачи от поколения к поколению всех выработанных человечеством духовных богатств, трудовых навыков и умений, приобщение и овладение культурой, как необходимое условие подготовки к жизни и труду» [4]. Образование в современном мире – это «процесс педагогически организованной социализации, объединяющей обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей» [4]. В процессе образования целенаправленно воспитываются и развиваются социально ценные качества личности, приобретаются опыт, знания, навыки деятельности, обеспечивающие полноценное саморазвитие и включение в социально ценную деятельность. Образование сегодняшнего дня не ограничивается обучением чтению и письму, а подразумевает комплексный процесс воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности на фундаменте ценностей и традиций государства и общества, предъявляющего высокие требования к его членам. Становится уже недостаточно владеть элементарными навыками счета, чтения и письма – появляется и растет необходимость применять, расширять и углублять эти знания в практической деятельности, а также креативно их преобразовывать и организовывать для эффективного решения актуальных задач личности и общества в различных сферах. Таким образом, исходное понятие общей грамотности дополняется понятием функциональной грамотности [3].

Начиная с 60-х годов XX века по инициативе созданной в 1945 году Организации объединенных наций по вопросам образования, науки и культуры (ЮНЕСКО) проблема оценки и повышения грамотности населения начинает рассматриваться как общемировая проблема. Изучение ЮНЕСКО сферы развития образования и повышения грамотности населения отдельных стран мира, детализация и систематизация имеющейся терминологии привело к формированию единого понятия «грамотности». Таким образом, первоначально термин «функциональная грамотность» появился в контексте ликвидации безграмотности в мире, он был введен на 10-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в 1958 году, сопровождаемый рекомендациями всем странам при проведении переписи населения считать грамотными тех жителей, которые обладают способностью читать тексты с пониманием прочитанного и написать краткое изложение о своей повседневной жизни [13].

Уже тогда грамотность рассматривалась в качестве одного из основных показателей развития общества и государства. С начала 70-х годов и далее постепенно вследствие социально-экономического развития и политического внимания к проблеме ликвидации безграмотности и развития образования в мире происходит разграничение и уточнение терминов «грамотность» и «функциональная грамотность». В 1965 году в Тегеране на Всемирном конгрессе министров просвещения по устранению неграмотности, проводимом под эгидой ЮНЕСКО, впервые было предложено использовать термин «функциональная грамотность». Первоначально термин был связан с разработкой и внедрением проектов и программ по увеличению грамотности насе-

ления в развитых странах, обновлением методов и актуализацией содержания обучения чтению, письму, математическим и естественнонаучным предметам. В качестве значимого фактора выделялся поиск возможностей для связи процесса получения знаний с повышением эффективности и производительности труда, а также улучшением условий жизни грамотной, квалифицированной рабочей силы. Однако, неверно было бы сводить данную категорию только к экономическим факторам, недооценивая социально-культурные и политические аспекты [16].

В определении А.А. Леонтьева подчеркивается, что функционально грамотный человек – это «личность, которая способна использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [9, С. 35].

Таким образом, в понятие «функциональная грамотность» включается элементарная и фундаментальная грамотность. Элементарная функциональная грамотность – это характеристика, применимая к любому лицу, владеющему навыками чтения, счета и письма и способному интерпретировать короткий текст социально-бытовой тематики и представить рассказ о своей повседневной жизни. Фундаментальная функциональная грамотность – это характеристика человека, обладающего способностями более высокого порядка: метакомпетенциями, надпредметными и межпредметными компетенциями, стремлением и потенциалом к непрерывному самообразованию, саморазвитию, и саморегуляции, способствующими росту профессиональной и личностной компетентности личности,

тесно связанной с потребностями, мотивами и интересами человека творческого, духовно, интеллектуально и нравственно развитого.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что функциональную грамотность на современном этапе развития образовательных систем можно рассматривать как базовое образование личности.

Основными в современном мире считаются следующие направления функциональной грамотности: читательская, математическая, естественнонаучная, общекультурная грамотность, а также ряд других современных областей, таких как: глобальные компетенции, креативное мышление, финансовая и правовая грамотность и ряд других, возникающих в ответ на потребности общественного развития.

Понятие «функциональной грамотности» приобретает все большую актуальность в современной жизни в целом и особенно в образовательной сфере, появляются новые смыслы и значения, выделяются различные сферы ее проявления, подходы и методы формирования. Не случайно 1990 год был объявлен ЮНЕСКО Международным годом грамотности, а период с 2002 по 2012 годы был объявлен Десятилетием грамотности [13].

Сегодня выделяются шесть уровней функциональной грамотности [15].

6-й уровень: на данном уровне обучающийся может качественно и четко передавать весь текст, также необходимо уметь сопоставлять и находить соответствие в текстах, уметь их анализировать и делать выводы. Обучающиеся имеют навык применения интуиции и понимания наряду с знанием математической символики, операций и методов при решении ранее неизвестных проблемных ситуаций. У

обучающихся преобладает высокий уровень математического мышления. Они могут исследовать и совершенствовать инструменты ИКТ. При анализе различной научной информации у них появляется способность отличать необходимую информацию от той, которая не имеет отношения к теме. Также они могут использовать знания, которые приобрели в ходе самостоятельного изучения. Учащиеся могут отличать научные факты от ненаучных.

5-ый уровень: на данном уровне обучающийся должен уметь анализировать текст и выделять необходимую информацию из множества ей подобной, которая будет соответствовать поставленной перед ним задаче. Обучающиеся должны уметь проконсультировать, внедрить и установить прикладные программы на основе ИКТ. Они могут самостоятельно разрабатывать модели различных проблемных ситуаций. Развито умение решать комплексные задачи при помощи математического языка. Присутствует навык анализа и оценивания различных методов. Умеют использовать различные знания по финансовым дисциплинам. Обучающиеся проводят анализ сложных финансовых ситуаций, в которых необходимо выделять очевидные и неочевидные особенности документов. Способны воспроизводить теоретические идеи, определения и способны интерпретировать аспекты науки, которые включают большое количество причинно-следственных связей. Обучающиеся могут анализировать различные виды проблем, используя научные данные.

4-ый уровень: на данном уровне обучающийся должен обеспечивать работу и поддержку, оказывать сервисные услуги при применении ИКТ. Обучающемуся посилено осмысление объемных текстов,

ранее ему неизвестных. Может сравнивать факты, написанные в явном виде, из разных текстов. Обучающиеся могут самостоятельно изучить информацию и выбрать необходимую для решения задачи. Способны выполнять только знакомые ранее сложные ситуации. Знают сложные финансовые понятия, решают финансовые задачи и умеют решать классические задачи в необычной форме.

3-ий уровень: на данном уровне обучающийся должен гибко адаптироваться к изменениям инфраструктуры и прикладных ИКТ инструментов, использовать специализированные ИКТ средства и инструменты для работы. Обучающийся может анализировать текст объемом не более одной страницы с целью выделения главного и поиска неявных утверждений. Обучающиеся могут применять ранее известные способы решения и могут выполнять действия, требующие принять какое-либо решение. Из курса математики могут показывать свои знания при решении задач на обыкновенные и десятичные дроби, проценты, а также умение работать с пропорциональными зависимостями. Знают и применяют основные финансовые понятия в нестандартных ситуациях. Анализируют и делают выводы из разных финансовых документов. Обучающиеся имеют навык доказательства научного явления, обобщения отличительных свойств научных и ненаучных вопросов.

2-ой уровень: на данном уровне обучающийся должен эффективно выбирать и применять информационные системы и ИКТ устройства, может самостоятельно выбрать интернет-ресурс, в котором с помощью педагога сможет найти необходимую информацию для дополнительного осмысления и поиска основной мысли текста. Обучающиеся способны

решать ситуации, в которых необходимы элементарные действия. Для решения задачи могут использовать информацию только из одного источника. Обучающиеся способны решать задания с натуральными числами. Умеют применять знания для решения ситуаций, которые знакомы. Используют знания для простых финансовых документов, понимают связь между разными понятиями финансовой области. Обучающиеся могут находить научные явления и доказывать их с помощью повседневных знаний, также могут решить задачу при простом исследовании и эксперименте.

1-ый уровень: на данном уровне обучающийся может изучить простой текст по знакомой теме, определить цель, главные и вторичные моменты текста и понять его смысл. Обучающиеся способны выполнять стандартные действия с подсказками в определенных заданиях. Понимают самые простые понятия и финансовые действия, анализируют самые простые финансовые документы. Они способны различать простые закономерности в используемых данных, исследовать основные концепции, основанные на принципах современных естественных наук, и руководствоваться прямыми инструкциями, необходимыми для точного проведения научных процедур. Обучающиеся должны использовать общедоступное программное обеспечение в повседневной жизни.

Таким образом, рассмотрев все уровни овладения функциональной грамотностью, мы можем сказать, что представлен четкий набор критериев функциональной грамотности обучающихся, который описывает развитие у них качеств поиска, анализа и применения новой информации в четырех различных областях, которые состояли из уровней, отражающих сте-

пень возможного развития и воспитание учащихся в современных школах.

В рамках ФГОС ООО развитие функциональной грамотности школьников определено как одна из приоритетных целей образования. Для формирования функциональной грамотности на уроках информатики могут успешно использоваться различные методы обучения в зависимости от конкретной ситуации в конкретной образовательной деятельности.

Все методы, которые использует педагог на уроке информатики, должны быть направлены на развитие познавательной и мыслительной активности, которые в свою очередь направлены на отработку и обогащение знаний каждого обучающегося, развитие его функциональной грамотности.

Проблемно-ориентированный подход – это один из методов, который может быть использован для формирования функциональной грамотности. В рамках этого подхода обучающимся предлагаются задания и проблемные ситуации, требующие применения знаний из предметной области для их решения с помощью средств компьютерной техники. Такой подход позволяет обучающимся использовать свои знания на практике и развивать навыки применения теоретических знаний и умений работы на компьютере в реальных ситуациях.

Другой метод – метод проектов. В рамках данного метода обучающиеся работают над конкретными проектами, требующими применения знаний и поиском новой информации, например, в сети Интернет, в соответствии с тематикой. Этот метод позволяет обучающимся развить навыки исследования, анализа и представления результатов.

Также важно использовать интерактивные методы обучения, особенно груп-

повые проекты, ролевые игры и дискуссии. Эти методы позволяют обучающимся активно участвовать на уроке, выражать мнения, обсуждать вопросы и аргументировать точки зрения. С помощью данных методов развиваются коммуникативные навыки и способности аргументировать свои мысли.

Важно использовать разнообразные информационные ресурсы, такие как учебники, статьи, видеоматериалы, интерактивные образовательные программы, цифровые образовательные ресурсы [7]. Такой подход позволяет обучающимся получать информацию из разных источников, анализировать и сравнивать различные точки зрения, также он развивает навыки критического мышления и способность оценивать достоверность источников информации.

Необходим в методологии формирования функциональной грамотности и индивидуальный подход к обучающимся, ориентирующий на учет навыков и потребностей каждого обучающегося.

Комбинация данных подходов и методов позволяет формировать функциональную грамотность школьников в урочное и внеурочное время. Важно создавать условия, которые стимулируют учеников к активной деятельности, развитию аналитических навыков и способности применять знания на практике. Это поможет подготовить обучающихся к успешной

адаптации в современном информационном обществе.

Заключение. В эпоху цифровых технологий функциональная грамотность развивается параллельно с компьютерной грамотностью. Для успешного развития функциональной грамотности школьников и достижения ключевых и предметных компетенций на уроках информатики необходимо соблюдать условия. Учебный процесс должен быть ориентирован на развитие самостоятельности и ответственности ученика за результаты своей деятельности на основе ИКТ. Обучение на уроках информатики должно носить деятельностный характер.

Уровни овладения функциональной грамотностью описывают развитие качеств поиска, анализа и применения новой информации в четырех различных областях, которые состояли из уровней, отражающих степень возможного развития и воспитание учащихся в современных школах.

Таким образом, результатом развития функциональной грамотности на уроках информатики на уровне основного общего образования является овладение обучающимися системой знаний, умений и навыков, позволяющих обучающимся эффективно применять полученные знания в практической ситуации и успешно использовать их в практической деятельности и жизненных ситуациях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Т.А. Личностно ориентированное обучение как одна из форм повышения функциональной грамотности учащихся // Функциональная грамотность школьников: проблемы и эффективные практики: сборник материалов. Краснодар, 2021. С. 14–21.
2. Антоненко И.В. Формирование функциональной грамотности школьников в условиях обновления содержания образования // Методист: научно-методический журнал. 2019. № 8. С. 21–24.

3. Блинов Д.М. Развитие функциональной грамотности у обучающихся на уроке информатики при построении компьютерных моделей с помощью табличных процессоров // Информатика в школе. 2022. № 4. С. 81–85.

4. Образование // Большая российская энциклопедия: электронная версия. URL: <https://old.bigenc.ru/education/text/2673919> (дата обращения: 10.12.2024).

5. Валов А.М., Мешков А.А., Пешкичева И.В. Возможности формирования функциональной грамотности в обучении информатике. URL: http://uo-kar.my1.ru/21/fg_na_informatike.pdf (дата обращения: 28.01.2025).

6. Дроботенко Ю.Б., Назарова Н.А. Функциональная грамотность как объект междисциплинарного исследования и условие повышения качества образования // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72–2. С. 66–70.

7. Жакиянова Б.С. Модель использования электронных образовательных ресурсов для развития функциональной грамотности обучающихся на уроках информатики // Научные дискуссии. 2022. Т. 2. № 2. С. 19–21.

8. Кривошекова В.А. Формирование функциональной грамотности учащихся на уроках информатики // Вестник ТОГИРРО. 2021. № 2 (47). С. 27.

9. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла: Сборник материалов / под научной редакцией А.А. Леонтьева. М.: «Баласс», Издательский Дом РАО, 2003. 368 с.

10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 10.01.2025).

11. Профессиональное развитие педагогов в области формирования и оценки функциональной грамотности учащихся: монография / под науч. ред. И.Ю. Алексашиной. СПб.: СПб АППО, 2021. 154 с.

12. Скачкова С.М. Формы работы, способствующие формированию функциональной грамотности обучающихся на уроках информатики // Актуальные исследования. 2021. № 38(65). С. 51–54.

13. Стратегия ЮНЕСКО по распространению грамотности среди молодежи и взрослых (2020–2025 гг.) // UNESCO Digital Library website. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_rus.locale=ru (дата обращения: 11.02.2025).

14. Указ о национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (дата обращения: 11.02.2025).

15. Бажук О.В., Берестовская Л.П., Вагенляйтнер Н.В. и др. Формирование функциональной грамотности школьников: учитель-текст-ученик: монография. Омск: ОмГПУ, 2021. 214 с.

16. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «Функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1 (23). С. 179–185.

17. Чанков Д.Г. Формирование функциональной грамотности на уроках информатики // Вестник научных конференций. 2022. № 8–1(84). С. 99–100.

REFERENCES

1. Anisimova T.A. Lichnostno orientirovannoe obuchenie kak odna iz form povysheniya funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya (*Personally oriented learning as one of the forms of improving students' functional literacy*) // Funktsional'naya gramotnost' shkol'nikov: problemy i effektivnye praktiki. Krasnodar, 2021. S. 14–21.
2. Antonenko I.V. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti shkol'nikov v usloviyakh obnovleniya sodержaniya obrazovaniya (*Formation of functional literacy of schoolchildren in the context of updating the content of education*) // Metodist: nauchno-metodicheskii zhurnal. 2019. № 8. S. 21–24.
3. Blinov D.M. Razvitie funktsional'noi gramotnosti u obuchayushchikhsya na uroke informatiki pri postroenii komp'yuternykh modelei s pomoshch'yu tablitsnykh protsessorov (*Development of functional literacy in students in computer science lessons when constructing computer models using spreadsheet processors*) // Informatika v shkole. 2022. № 4. S. 81–85.
4. Obrazovanie (*Education*) // Bol'shaya rossiiskaya entsiklopediya: elektronnyaya versiya. URL: <https://old.bigenc.ru/education/text/2673919> (Accessed: 10.12.2024).
5. Valov A.M., Meshkov A.A., Peshkicheva I.V. Vozmozhnosti formirovaniya funktsional'noi gramotnosti v obuchenii informatike (*Possibilities of developing functional literacy in teaching computer science*). URL: http://uo-kar.my1.ru/21/fg_na_informatike.pdf (Accessed: 28.01.2025).
6. Drobotenko Yu.B., Nazarova N.A. Funktsional'naya gramotnost' kak ob'ekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya i uslovie povysheniya kachestva obrazovaniya (*Functional literacy as an object of interdisciplinary research and a condition for improving the quality of education*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 72–2. S. 66–70.
7. Zhakiyanova B. S. Model' ispol'zovaniya elektronnykh obrazovatel'nykh resursov dlya razvitiya funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya na urokakh informatiki (*Model of using electronic educational resources for developing students' functional literacy in computer science lessons*) // Nauchnye diskussii. 2022. T. 2. № 2. S. 19–21.
8. Krivoshekova V.A. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya na urokakh informatiki (*Formation of functional literacy of students in computer science lessons*) // Vestnik TOGIRRO. 2021. № 2 (47). S. 27.
9. Obrazovatel'naya sistema «Shkola 2100». Pedagogika zdravogo smysla: Sbornik materialov (*Educational system "School 2100". Pedagogy of common sense*) / pod nauchnoi redaktsiei A.A. Leont'eva. M.: «Balass», Izdatel'skii Dom RAO, 2003. 368 s.
10. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya». (*Order of the Ministry of Education of the Russian Federation "On approval of the federal state educational standard of basic general education"*) (31.05.2021). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (Accessed: 10.01.2025).
11. Professional'noe razvitie pedagogov v oblasti formirovaniya i otsenki funktsional'noi gramotnosti uchashchikhsya»: monografiya (*Professional development of teachers in the field of formation and assessment of functional literacy of students*). / pod nauch. red. I.Yu. Aleksashinoy. SPb.: SPb APPO, 2021. 154 s.
12. Skachkova S.M. Formy raboty, sposobstvuyushchie formirovaniyu funktsional'noi gramotnosti obuchayushchikhsya na urokakh informatiki (*Forms of work that contribute to*

the development of functional literacy of students in computer science lessons) // Aktual'nye issledovaniya. 2021. № 38(65). S. 51–54.

13. Strategiya YuNESKO po rasprostraneniyu gramotnosti sredi molodezhi i vzroslykh (2020–2025) (*UNESCO Strategy for Youth and Adult Literacy*) // UNESCO Digital Library website. URL: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371411_rus.locale=ru (Accessed: 11.02.2025).

14. Ukaz o natsional'nykh tselyakh razvitiya Rossiiskoi Federatsii na period do 2030 i na perspektivu do 2036 (*Decree on the national development goals of the Russian Federation*). URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73986> (Accessed: 11.02.2025).

15. Bazhuk O. V., Berestovskaya L. P., Vagenlyaitner N. V. i dr. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti shkol'nikov: uchitel'-tekst-uchenik: monografiya (*Formation of functional literacy of schoolchildren: teacher-text-student*). Omsk: OmGPU, 2021. 214 s.

16. Frolova P. I. K voprosu ob istoricheskom razvitii ponyatiya «Funktsional'naya gramotnost'» v pedagogicheskoi teorii i praktike (*On the issue of the historical development of the concept of “Functional Literacy” in pedagogical theory and practice*) // Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya. 2016. № 1 (23). S. 179–185.

17. Chankov D. G. Formirovanie funktsional'noi gramotnosti na urokakh informatiki (*Formation of functional literacy in computer science lessons*) // Vestnik nauchnykh konferentsi. 2022. № 8–1(84). S. 99–100.

Сведения об авторах:

Петлина Елена Михайловна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Зверева Лариса Геннадиевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры математики, информатики и цифровых образовательных технологий государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 37.013

А.Э. ШИРВАНЯН, Л.Н. АВДЕЕВА

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ОБЪЕКТИВНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ УРОВНЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

АННОТАЦИЯ.

Система оценки – это сложный и многофункциональный механизм, который включает и учителей, и обучающихся, и их родителей в особую деятельность. Российская школа не одно десятилетие существует в условиях пятибалльного оценивания: менялись социально-политические, исторические условия, менялась сама картина мира, а школьное оценивание оставалось без изменений. Целью исследования является изучение технологии критериального оценивания как условия объективного определения уровня учебных достижений обучающихся начальных классов. Проведен анализ понятия «критериальное оценивание» обучающихся начальных классов в современной психолого-педагогической литературе. Представлены цель, задачи и роль, принципы и компоненты критериального оценивания в формировании самооценки обучающихся начальных классов. Представлен сравнительный анализ системы оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО и «традиционной» системы. Рассмотрены общие критерии оценки объекта проверки, применимые для любого объекта контроля, включающие основной показатель – правильность выполнения заданий, и два дополнительных – полнота и логика учебных действий.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

методы оценивания, технология критериального оценивания, принципа, компоненты, самооценка, критерии оценки, учебные достижения, обучающиеся начальных классов.

A.E. SHIRVANYAN, L.N. AVDEEVA

THE TECHNOLOGY OF CRITERION ASSESSMENT AS A CONDITION FOR THE OBJECTIVE DETERMINATION OF THE LEVEL OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

ABSTRACT.

The assessment system is a complex and multifunctional mechanism that involves teachers, students, and their parents in special activities. The Russian school has existed for decades in a five-point assessment: socio-political and historical conditions have changed, the very picture of the world has changed, and school assessment has remained unchanged. The purpose of the study is to study the technology of criterion assessment as a condition for the objective determination of the level

of educational achievements of primary school students. The analysis of the concept of “criterion assessment” of primary school students in modern psychological and pedagogical literature is carried out. The purpose, objectives and role, principles and components of criterion assessment in the formation of self-assessment of primary school students are presented. A comparative analysis of the system for assessing students’ educational outcomes in accordance with the requirements of the Federal State Educational Standard for Higher Education and the “traditional” system is presented. The general criteria for evaluating the test object applicable to any control object are considered, including the main indicator – the correctness of tasks, and two additional indicators – completeness and logic of educational actions.

KEYWORDS:

assessment methods, technology of criterion assessment, principles, components, self-assessment, assessment criteria, academic achievements, primary school students.

Введение. Решающее значение для формирования контрольно-оценочной самостоятельности младших школьников и получения объективной информации о сформированности образовательных результатов имеют методы оценивания. По мнению В.Е. Пешкова, методы оценивания – это способы, с помощью которых определяется результативность учебно-познавательной деятельности обучающихся и педагогической работы учителя [3, С. 72].

Методы имеют разнообразную структуру, элементами которой являются дидактические приемы, действия, операции и средства.

Приемом принято называть такой составной компонент метода, который направляет обучающихся на решение частичных дидактических задач. Дидактический прием включает действия. А действие – это акт целенаправленной деятельности, характеризующийся осознанием результата, условий и путей его достижения. Действие определяется целью, на достижение которой оно направлено, и мотивом, побуждающим человека стремиться к ним. Действие включает в себя ряд операций, с помощью которых оно осуществляется [3, С. 73].

Обновленный Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (далее – ФГОС НОО) задает требования к системе оценки достижения планируемых результатов, которая должна отражать содержание и критерии оценки, формы представления результатов оценочной деятельности (п. 30.3 ФГОС НОО) [4, С. 34].

Основными принципами построения системы оценки достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования в соответствии с требованиями ФГОС НОО обозначаются следующие:

- оценивание должно являться постоянным процессом, естественным образом, интегрированным в образовательную практику;
- оценивание может быть только критериальным;
- критерии оценивания и алгоритм выставления отметки заранее известны и педагогам, и обучающимся;
- обучающиеся должны включаться в контрольно-оценочную деятельность, приобретая навыки и привычку к самооценке [4, С. 35].

Но в современных условиях реализации обновленного ФГОС НОО каждому педагогу необходимо уточнить и определить свои взгляды на систему оценивания результатов обучающихся и подходы к реализации данных принципов.

Результаты исследования. В исследованиях Е.Э. Кривенцовой и Н.А. Гуниной отмечается, что альтернативой пятибалльному оцениванию служит критериальное оценивание, которое основано на сравнении учебных достижений обучающихся с четко определенными, заранее известными всем участникам учебного процесса критериями, соответствующими целям и содержанию образования, способствующих формированию предметных и метапредметных умений и учебно-познавательной компетенции обучающихся [1, С. 160].

Термин «критериальное оценивание» впервые использован в 1963 году американским педагогом-психологом Робертом Глейзером, который внес значительный вклад в теорию обучения и преподавания. По мнению Глейзера, в основе концепции измерения достижений лежит понятие непрерывного процесса приобретения знаний – от полного отсутствия знаний до идеальных результатов. Глейзер характеризует критериальное оценивание как процесс, способствующий определению набора типичных поведенческих моделей и соответствия между достигнутым

и потенциальным уровнями учебных достижений обучающихся. Это означает, что деятельность учащегося оценивается посредством фиксированного набора заранее определенных критериев. Термин «критерий», используемый в данном случае, не обязательно относится к итоговой деятельности. Критерии оценивания могут быть установлены на любом этапе обучения, когда необходимо получить информацию о результатах учащегося. По Глейзеру оценка относительно критериальных стандартов дает ясную информацию о том, что обучающийся может или не может делать, т.е. об уровне компетентности каждого учащегося, исключая сравнение и зависимость от достижений других [1, С. 160].

Критериальной основой для оценки выполнения требований ФГОС НОО к результатам деятельности системы образования в целом и к результатам деятельности ее отдельных субъектов (образовательных организаций, педагогов, обучающихся) служат планируемые результаты (предметные, метапредметные, личностные).

В работах О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой представлен сравнительный анализ «традиционной» системы и системы оценки образовательных результатов обучающихся в соответствии с требованиями ФГОС НОО, который представлен в таблице 1 [5, С. 3].

ТАБЛИЦА 1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СООТВЕТСТВИИ С ТРЕБОВАНИЯМИ ФГОС НОО И «ТРАДИЦИОННОЙ» СИСТЕМЫ

	Аспект анализа	Система оценки образовательных результатов обучающихся по ФГОС НОО	«Традиционная» система оценки
1.	Цель оценочной деятельности	Выявление уровня достижения школьниками планируемых образовательных результатов	Контроль успеваемости

	Аспект анализа	Система оценки образовательных результатов обучающихся по ФГОС НОО	«Традиционная» система оценки
2.	Объект оценки	Образовательные результаты: личностные: наличие и характеристика мотива познания и учения; наличие умений принимать и удерживать учебную задачу, планировать учебные действия; способность осуществлять самоконтроль и самооценку; метапредметные: сформированность регулятивных, познавательных, коммуникативных УУД; – предметные: сформированность способов действий с предметным содержанием	Специальные предметные умения
3.	Виды оценки	Внутренняя оценка, внешняя оценка	Во внутреннее оценивание могли «вмешаться извне»
4.	Процедуры оценки	То, что было в традиционной системе + проекты, творческие работы, конкурсы и др.	Устные ответы, контрольные, практические, проверочные работы и др.
5.	Формы представления результатов; источники информации	То, что было в традиционной системе + листы обратной связи, листы достижений, Портфель достижений и др.	Классный журнал, дневник, тетради контрольных работ
6.	Комплексный подход к оценке	Оценка достижения всего комплекса образовательных результатов	Оценка только предметных умений
7.	Критериальная оценка результатов	Критериально-ориентированный подход к интерпретации результатов усвоения содержания; критерии — планируемые результаты освоения ООП НОО	Оценка по 5-балльной шкале (на практике использовались 3 балла)
8.	Уровневая оценка	Базовый, повышенный уровни, наблюдение за динамикой освоения программы	Уровни не были нормированы, поэтому использовались в разных УМК на усмотрение учителя, динамика не отслеживалась
9.	«Накопительный» принцип оценки	Принцип «сложения»; мониторинг достижений, накопление тех критериев (результатов), которые ученик продемонстрировал, подтвердил	Принцип «вычитания»; при проверке фиксировали не достижения, а то, что ученик не смог выполнить
10.	Мониторинг учебного процесса	Постоянное наблюдение за продвижением обучающихся к планируемым результатам	Наблюдения за динамикой развития обучающихся не было

Отметим, что критериальное оценивание не означает полного устранения при-

вычного балльного оценивания. Отметки помогают обучающемуся сориентироваться в нормах успешности движения в рамках данного предмета. Однако будучи единственным вариантом оценивания, отметка плохо справляется с важными функциями оценивания, а именно: плохо ориентирует обучающегося в том, какие знания, умения и навыки уже успешно освоены, какие учебные результаты (в качественном выражении, т.е. в виде понятных шагов, которые предстоит сделать) достигнуты. В количественной оценке (отметке) они присутствуют в «свернутом» варианте, труднодоступном осознанию для обучающегося. Если он получает, скажем, 3 балла, понятно, что материал недостаточно усвоен. Но главное: что же все-таки усвоил обучающийся, чем овладел – остается, как правило, для него непонятно. Количественная оценка (отметка) реализует вычитательный принцип, т.е. в лучшем случае учитель называет то, что ребенок не освоил. По умолчанию считается, что ученик сам понимает, в чем он успешен. Критериальное оценивание предполагает создание условий для понимания учениками содержательной (т.е. описывающей конкретное продвижение) обратной связи по поводу процесса и результата выполнения учебных заданий.

Целью критериального оценивания является получение объективной информации о результатах обучения обучающихся на основе критериев оценивания и предоставление их всем заинтересованным участникам для дальнейшего совершенствования учебного процесса [5, С. 4].

Задачи системы критериального оценивания могут быть представлены следующим комплексом:

1. Расширить возможности и функции оценивания в учебном процессе.

2. Создать условия для постоянного самосовершенствования обучающихся посредством установления регулярной обратной связи.

3. Содействовать формированию единых стандартов, качественных механизмов и инструментов оценивания.

4. Предоставлять объективную, непрерывную и достоверную информацию всем основным субъектам образовательного процесса:

- обучающимся о качестве их обучения;
- учителям о прогрессе обучающихся;
- родителям о степени достижения результатов обучения;
- органам управления о качестве предоставляемых образовательных услуг [5, С. 4].

Критериальное оценивание опирается на ряд принципов:

- *критериальность* (содержательный контроль и оценка строятся на критериальной, выработанной совместно с обучающимися основе. Критерии должны быть однозначными и предельно четкими);
- *приоритет самооценки* (самооценка ученика должна предшествовать оценке учителя. Для воспитания адекватной самооценки применяется сравнение двух самооценок обучающихся: прогностической (оценка предстоящей работы) и ретроспективной (оценка выполненной работы));
- *гибкость и вариативность* (содержательный контроль и оценка предполагают использование различных процедур и методов изучения результативности обучения, изучение как индивидуальных, так и групповых, коллективных результатов учебной деятельности);

– *естественность процесса контроля и оценки* (контроль и оценка должны проводиться в естественных для обучающихся условиях, снижающих стресс и напряжение. В характеристику учебно-познавательной деятельности учеников включаются результаты наблюдений за их учебной деятельностью в обычных условиях) [5, С. 5].

Е.И. Матвеева отмечает, что содержание системы критериального оценивания можно представить следующими компонентами [2, С. 24]:

1. *Стандарты оценивания.* Требования к уровню подготовки обучающихся по образовательным областям определены ФГОС НОО и конкретизированы в Федеральной основной образовательной программе начального общего образования.

2. *Процесс оценивания.* Основными видами критериального оценивания являются формативное (формирующее) и суммативное (итоговое) оценивание.

Формативное (формирующее) оценивание – это целенаправленный непрерывный процесс наблюдения за учением ученика. Формативное оценивание является «неформальным», чаще всего безотметочным. Целью такого оценивания является корректировка деятельности учителя и обучающегося в процессе обучения на основе определенных критериев.

Суммативное (итоговое) оценивание предназначено для определения уровня сформированности знаний, умений, навыков и других компонентов компетентностей при завершении изучения темы или раздела к определенному периоду времени. Данное оценивание проводится по результатам выполнения различных видов проверочных работ (теста, контрольной, лабораторной, исследовательской работ, сочинения, эссе, проекта,

устной презентации и т.п.). Цель суммативного оценивания – констатирование уровня освоенности знаний, сформированности умений, развитости различных параметров компетентностей у обучающихся к определенному периоду времени и определение соответствия полученных результатов требованиям стандарта.

3. *Инструменты оценивания.* Чтобы пользоваться критериями как инструментом оценивания необходимо сначала познакомиться с рядом терминов – критерий, дескриптор, рубрика:

- критерии определяются задачами обучения и представляют собой перечень различных видов деятельности учащегося, которую он осуществляет в ходе работы и должен в совершенстве освоить в результате работы (Чему ребенок сможет научиться?);
- дескрипторы описывают уровни достижения обучающегося по каждому критерию (последовательно показывают все шаги учащегося по достижению наилучшего результата) и оцениваются определенным количеством баллов: чем выше достижение, тем выше балл по данному критерию (Как ребенок может это сделать?);
- рубрика – это перечень критериев оценивания знаний и умений обучающихся по изученной теме. Она определяется целями изучения какой-либо темы и содержательно наполняется критериями, раскрывающими данную рубрику (Зачем ребенок учится?)

4. *Результат.* Сегодня существенно расширяется перечень видов и форм учебных работ, которые могут свидетельствовать о результатах учебной деятельности и подлежат оценке. В их число входят:

- работы обучающихся (домашние задания, мини-проекты и презента-

ции, разнообразные тексты, отчёты о наблюдениях и экспериментах, дневники, собранные массивы данных, подборки информационных материалов, а также разнообразные инициативные творческие работы);

- индивидуальная и совместная деятельность обучающихся в ходе выполнения работ;
- статистические данные, основанные на ясно выраженных показателях и/или дескрипторах и получаемые в ходе целенаправленных наблюдений или мини-исследований;
- результаты тестирования (результаты устных и письменных проверочных работ) [2, С. 25].

Общими критериями оценки объекта проверки, применимыми для любого объекта контроля, являются критерии, включающие основной показатель – правильность выполнения заданий, и два дополнительных – полнота и логика учебных действий [1, С. 124].

Правильность предполагает:

- полученный результат соответствует поставленной учебной задаче; отсутствует интерпретация, искажающая истинность суждений;
- отсутствуют фактические ошибки; используемые источники информации (учебник, объяснение учителя, дополнительная информация) не искажены;
- осознанный (не формальный) ответ на вопрос подкрепляется объективными доказательствами; объем ответа позволяет оценивающему (слушателю, эксперту) понять, что предложенная учебная задача решена;
- предложенное учебное действие (анализ, сравнение, классификация и др.) не заменяется констатацией

факта, перечислением внешних признаков;

- правильно используется терминология данной предметной области;
- при необходимости в устном (письменном) ответе – наличие аргументированности.

Полнота предполагает:

- предложенная учебная задача решена в полном объеме, который согласуется с особенностями поставленной задачи (узнавание, называние, описание, объяснение);
- объем ответа (решения) адекватен характеру задания: раскрыты все предложенные вопросы (вся совокупность составляющих задания); при необходимости дается развернутый или краткий ответ;
- отсутствует шаблон изложения, что подчеркивает осознанность применения полученных знаний;
- детали не загромождают текст (устное суждение), не доминируют над существенным при решении учебной задачи;
- объяснение (суждение) не заменяется пространственным констатирующим описанием.

Логика представленных действий ориентирует на:

- возможность адекватного восприятия ответа (решения) слушателем (читателем, экспертом);
- правильную последовательность учебных операций, обеспечивающих построение алгоритма решения учебной задачи;
- целесообразность всех намеченных операций для получения успешного результата;
- отсутствие нарушения логики при построении суждения, объяснения, выборе доказательств;

– связность текстовой записи (при письменном ответе) [5, С. 46].

На наш взгляд, из представленных критериев правильность выполнения заданий является обязательным критерием, независимо от дополнительных. Любой уровень сформированности объекта контроля не может положительно оцениваться, если критерий правильности не выполнен. По данным критериям учителем определяются уровни усвоения обучающимися данного планируемого результата (дискрипторы).

Е.И. Матвеева подчеркивает, что при реализации технологии критериального оценивания необходимо следовать нескольким установкам:

- оцениваться с помощью отметки может только работа учащегося, а не его личность;
- работа учащегося должна сравниваться не с работами других учеников, а непосредственно с эталоном, при этом эталон описывается с помощью понятных критериев и известен обучающимся заранее;
- имеет место четкий алгоритм выведения отметки, по которому обучающийся может сам определить свой уровень достижения и определить свою отметку [2, С. 68].

При этом в рамках реализации технологии критериального оценивания должны учитываться принципы обратной связи:

1. *Показывать, что получилось хорошо.* Учитель находит три наиболее удачных места в работе, которые соотносятся с учебными целями, и подчёркивает их, выделяет цветом или берёт в рамку. Это избавляет его от необходимости делать многословную запись

2. *Указывать, что нуждается в улучшении (исправлении).* Учитель, используя специальные символы, например,

стрелку, галочку и т.п., отмечает абсолютно точно места в работе, которые необходимо исправить

3. *Давать рекомендации о необходимых исправлениях.* Учитель пишет, что нужно сделать для исправления и улучшения работы, чтобы ученик знал, как ему добиться нужного результата. Для этого существует три способа, каждый из них связан с определённой областью исправлений: – напоминание (ученику напоминают установленные учебные цели); – показ (приводят примеры того, что ученику необходимо сделать); – пример (предлагают конкретные выражения, слова и формы, которые надо копировать)

4. *Создавать возможность вносить исправления.* Основным смыслом критериального самооценивания, как и многих других техник формирующего оценивания, заключается в том, что в процессе познавательной деятельности обучающихся оно позволяет оценивать не только результат этой деятельности, но и процесс работы, приводящей к этому результату [2, С. 70].

Акцентируя динамический аспект обучения, правильно применённое критериальное самооценивание позволяет мотивировать всех без исключения школьников, даже тех, кто не слишком интересуется предметом и плохо усваивает материал. Это происходит благодаря тому, что подобное оценивание восстанавливает связь между оценкой и индивидуальным прогрессом ученика, давая ему возможность начать двигаться с того уровня, на котором он находится в данный момент.

Обучающимся начальных классов изначально должны быть известны критерии, по которым будет оцениваться работа, они должны являться неотъемлемой частью задания, изложены письменно и доступны для всех. Только в этом случае

в процессе работы дети всегда могут оценить уровень её выполнения и выбрать пути совершенствования. Особенно перспективно для развития обучающихся использовать критериальный подход при оценивании работ, которые выполняются на протяжении продолжительного периода, при условии, что обучающиеся в процессе деятельности имеют возможность проконсультироваться с педагогом и узнать, соответствует ли работа ожидаемому результату и что можно сделать для её улучшения.

Именно правильно организованное самооценивание на критериальной основе даёт возможность каждому ученику ответить на вопросы: где я сейчас нахожусь? Что я знаю и чего пока не знаю? Что можно сделать, чтобы лучше освоить предмет?

В то же время эта техника позволяет учителю отследить даже самое незначительное продвижение обучающегося, чего традиционная система оценивания не может, поскольку склонна к обобщениям и не учитывает того, что с её точки зрения выглядит как незначительный прогресс. Хотя за этим, в сущности, может скрываться самое главное – старание и стремление ребёнка продвинуться вперёд [5, С. 44].

Заключение. Таким образом, критериальное оценивание в контексте формирования самооценки обучающихся начальных классов направлено на решение ряда дидактически и личностно значимых задач: делает оценку более объективной и прозрачной как для обучающегося, так и для педагога; позволяет обучающемуся школьнику точно оценить границы своего знания; обеспечивает субъектам образовательного процесса объективную и поддерживающую обратную связь.

В структуре урока самооценивание имеет четко определенное место. Осно-

вой для дальнейшей успешной и продуктивной работы по самооцениванию является первый этап урока, на котором вводятся критерии для оценивания. Наиболее полезным способом ввести эти критерии является общее обсуждение, в котором все обучающиеся и учитель приходят к единому пониманию того, что будет оцениваться и зачем.

Возможные ошибки и риски при критериальном оценивании могут быть обусловлены тем, что учитель вводит критерии без предварительного обсуждения с детьми, и тогда можно ожидать, что они не будут ими поняты и они не смогут ими адекватно воспользоваться. Значительную трудность составляет и ситуация несоответствия критериев характеру работ, подлежащих оцениванию. Риск может быть связан и с формулировкой критериев: они должны быть заданы очень конкретно, показатели их достижения не должны вызывать разночтений.

Итак, правильно подготовленные и регулярно осуществляемые критериальное оценивание и самооценивание позволяют достичь позитивные эффекты в формировании контрольно-оценочной деятельности обучающихся начальных классов и определении уровня их учебных достижений. В частности, они:

- дают учителю возможность точно оценить не только реальные, но и потенциальные достижения учеников, отражённые в их стремлении двигаться вперёд;
- формируют ученическую самоорганизацию, предоставляя ученику возможность построить план дальнейших действий по собственному продвижению;
- предоставляют учителю и ученикам неразмытые, объективные критерии оценки, пригодные для интерпре-

тации, анализа, шкалирования, экспертных оценок и непосредственного использования во взаимодействии с обучающимися и родителями;

— обеспечивают преимущество в работе разных учителей-предметников и создают основание для их коллективно распределённой работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кривенцова Е.Э, Гунина Н.А. Система критериального оценивания как инструмент измерения качества образования: текущее и итоговое оценивание // Университет им. В.И. Вернадского. № 1(59). 2016. С.159–164.

2. Матвеева Е.И. Критериальное оценивание в начальной школе: пособие для учителя / (Из опыта работы) // Е.И. Матвеева, О.Б. Панкова, И.Е. Патрикеева. М.: ВИТА-ПРЕСС, 2024. 168 с.

3. Пешкова В.Е. Педагогика. Ч. 4. Теория обучения (Дидактика). Учебное пособие. Майкоп, 2017. 148 с.

4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (с изменениями и дополнениями) // [Электронный ресурс] URL: <https://base.garant.ru/197127/>.

5. Руководство по критериальному оцениванию для учителей начальной школы: Учебно-метод. пособие / АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» / Под ред. О.И. Можяевой, А.С. Шилибековой, Д.Б. Зиеденовой. Астана, 2023. 48 с.

REFERENCES

1. Krivencova E.E, Gunina N.A. Sistema kriterial'nogo ocenivaniya kak instrument izmerenija kachestva obrazovanija: tekushhee i itogovoe ocenivanie (*The criterion assessment system as a tool for measuring the quality of education: current and final assessment*) // Universitet im. V.I. Vernadskogo. № 1(59). 2016. S.159–164.

2. Matveeva E.I. Kriterial'noe ocenivanie v nachal'noj shkole: posobie dlja uchitelja / (Iz opyta raboty) (*Criterion assessment in primary schools: a teacher's guide / (From work experience)*) // E.I. Matveeva, O.B. Pankova, I.E. Patrikeeva. M.: VITA-PRESS, 2024. 168 s.

3. Peshkova, V.E. Pedagogika. Ch.4. Teorija obuchenija (Didaktika). Uchebnoe posobie (*Pedagogy. Part 4. Theory of teaching (Didactics). The training manual*). Majkop, 2017. 148 s.

4. Prikaz Ministerstva obrazovanija i nauki Rossijskoj Federacii ot 31 maja 2021 g. № 286 «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta nachal'nogo obshhego obrazovanija» (s izmenenijami i dopolnenijami) (*Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated May 31, 2021 No. 286 "On Approval of the Federal State Educational Standard of Primary General Education" (with amendments and additions)*) // [Elektronnyj resurs] URL: <https://base.garant.ru/197127/>.

5. Rukovodstvo po kriterial'nomu ocenivaniju dlja uchitelej nachal'noj shkoly: Uchebno-metod. posobie (*Guide to criterion assessment for primary school teachers: Educational method. Handbook*) / АОО «Nazarbaev Intellektual'nye shkoly» / Pod red. O.I. Mozhaevoj, A.S. Shilibekovoj, D.B. Ziedenovoj. Astana, 2023. 48 s.

Сведения об авторах:

Ширванян Аревик Эрниковна – канд. педаг. наук, доцент, доцент кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Авдеева Лилия Николаевна – канд. педаг. наук, доцент кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

РАЗДЕЛ II. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.922.6

П.А. КОБЕЛЕВА

НИКОТИНОВАЯ ЗАВИСИМОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ

АННОТАЦИЯ

В статье рассматривается проблема никотиновой зависимости как одной из форм девиантного поведения подростков. Актуальность темы обусловлена ростом числа лиц подросткового возраста, вовлеченных в курение и употребление никотинсодержащих продуктов, что приводит к серьезным негативным последствиям для здоровья и социального благополучия. Приводятся исторические факты обнаружения и изучения механизмов возникновения зависимости от психоактивных веществ и появления девиантного поведения человека. Анализируются психологические, социальные и биологические особенности поведения подростков с никотиновой зависимостью. Особое внимание уделено психологической группе особенностей никотиновой зависимости. По результатам исследования выявлены психологические особенности подростков с никотиновой зависимостью, что может помочь специалистам разработать рекомендации для родителей и педагогов. Подчеркивается необходимость комплексного подхода к решению проблемы формирования здорового образа жизни у подростков.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

никотиновая зависимость, девиантное поведение, подростки, деструктивное воздействие, психологические особенности, аддикция.

P.A. KOBELVA

NICOTINE ADDICTION AS ONE OF THE FORMS OF DEVIANT BEHAVIOR AMONG ADOLESCENTS

ABSTRACT

The article examines the problem of nicotine addiction as one of the forms of deviant behavior of adolescents. The relevance of the topic is due to the growing number of adolescents involved in smoking and using nicotine-containing products, which leads to serious negative consequences

for health and social well-being. The historical facts of the discovery and study of the mechanisms of dependence on psychoactive substances and the appearance of deviant human behavior are presented. The psychological, social and biological features of the behavior of adolescents with nicotine addiction are analyzed. Special attention is paid to the psychological group of features of nicotine addiction. The results of the study revealed the psychological characteristics of adolescents with nicotine addiction, which can help specialists develop recommendations for parents and teachers. The need for an integrated approach to solving the problem of forming a healthy lifestyle in adolescents is emphasized.

KEY WORDS:

nicotine addiction, deviant behavior, adolescents, destructive impact, psychological characteristics, addiction.

Введение. Девиантное поведение в подростковом возрасте представляет собой серьезную проблему, требующую внимания общества. На сегодняшний день по данным Единой межведомственной информационно-статистической системы и Федеральной службы государственной статистики на период 2024 – 2025 года в России численность лиц в подростковом возрасте, совершающих противоправные действия, насчитывается 180 тысяч человек, что составляет 2% от всей численности подростков [5,6,14].

Подростки являются одной из самых уязвимых социальных групп, в которой моральные ценности и жизненные ориентиры еще не окончательно сформированы. В этом возрасте они могут легко поддаться влиянию неблагоприятной среды, что часто приводит к появлению зависимостей и носит вред как им самим, так и окружающим. Со временем такие негативные наклонности могут оказать разрушительное воздействие на здоровье личности, а также спровоцировать правонарушения и серьезные преступления.

Важно отметить, что те, кто начинает совершать противоправные действия с ранних лет, вероятнее всего, будут и далее придерживаться девиантных моделей поведения и с трудом поддадутся ре-

билитации. Они чаще становятся рецидивистами, в отличие от тех, кто в силу обстоятельств, например, под действием токсических веществ, совершает единичную ошибку, так как их жизненные ценности изначально искажены.

Первые предпосылки исследования никотиновой зависимости начались в XVII веке. Благодаря работам микробиологов, химиков и фармацевтов были раскрыты первые предпосылки никотиновой зависимости. В этот период никотин использовали в медицинских целях для лечения многих заболеваний [15]. Более систематический и серьезный характер исследования никотиновой зависимости приняли с начала XX века. В этот период стали проводиться строгие научные исследования, при этом больший уклон теперь был направлен на физиологические и психологические аспекты никотиновой зависимости.

В 1915 году фармакологом Г.Х. Дейлом была опубликована статья, в которой говорилось об анализе физиологии ацетилхолина, и было выдвинуто предположение о том, что он оказывает влияние на организм наподобие электрической стимуляции. Чуть позднее, в 1936 году, австрийский физиолог-фармаколог О. Леви экспериментально подтвердил тео-

рию автора и показал, что ацетилхолин является нейротрансмиттером. Он назвал его как «блуждающее нечто», так как образец был взят из блуждающего нерва. С помощью данного эксперимента было доказано, что в нервной системе есть проводимость сигнала посредством химической передачи, а ацетилхолин, входящий в состав никотина, стал первым нейромедиатором [10].

В результате деятельности психолога, основателя нейробиологии Джеймса Олдса в 1954 году были обнаружены центры удовольствия головного мозга, при стимуляции которых можно наблюдать реакцию эйфории. Данный процесс необходим для подкрепления адаптивного поведения и снятия острых болей в повседневной жизни. Благодаря этим исследованиям ученые из Америки выдвинули гипотезу о недостаточной активации центров наслаждения у аддиктивных личностей в повседневной жизни. Именно это способствует развитию синдрома дефицита удовольствия еще на раннем этапе развития аддиктивных личностей. При этом в процессе взросления прежние ощущения притупляются, и тогда человек использует психоактивные вещества [11].

Большинство исследователей (Д. Винникотт, З. Фрейд, Р. Найт), работающих в психодинамической парадигме, пришли к общему выводу о психологической особенности зависимой личности в виде невозможности переносить даже минимальное напряжение, так как любое перенапряжение считается и воспринимается угрозой для существования. По мнению психоаналитиков, именно так новорожденный реагирует на чувство голода, а человек с никотиновой зависимостью при любом напряжении незамедлительно пытается

избавиться от него с помощью психоактивного вещества [7].

Начиная с 90-х годов по настоящее время понимание никотиновой зависимости изменилось, что связано с переходом к новому уровню понимания феномена аддикция. Обозначим ряд позиций.

А.О. Бухановский говорит об аддиктивном поведении как о последствии определенного вида деятельности или воздействия предмета, вызывающих эмоциональное потрясение, которое в дальнейшем стимулирует формирование потребности в повторении изменения своего повседневного психического состояния. Вследствие этого аддиктивное поведение ведет к дезадаптации и постепенному отрыву от реальности [9].

В.Д. Менделеевич рассматривает девиантное поведение человека как систему поступков или отдельные поступки, противоречащие принятым в обществе нормам и проявляющиеся в несбалансированности психических процессов, неадаптивности, нарушении процесса самоактуализации и уклонении от нравственного и эстетического контроля над собственным поведением [7].

Помимо психологических исследований никотиновой зависимости, отечественными авторами также были описаны биологические концепции развития аддикции. Первой, кто описал биологическую теорию, была И.П. Анохина. По ее мнению, нейрофизиологические механизмы развития зависимости от психологически активных веществ (ПАВ) находятся в стволовых и лимбических структурах мозга, т.е. в зоне повышенной готовности для регуляции эмоциональных состояний, психофизиологического тонуса, поведения человека в целом, predisposing к адаптации в среде жизнедеятельности. ПАВ воздействует хими-

ческим путем на систему подкрепления, активизирует ее и влияет на метаболизм нейромедиаторов, что служит основой для развития синдрома зависимости [1].

С начала XXI в. происходит мировой переворот в понимании никотиновой зависимости, это вызвано развитием электронных сигарет и других новых форм табака и никотина, наносящих еще большее пагубное влияние на общественное здоровье. Таким образом, первой особенностью проявления никотиновой зависимости на современном этапе стало то, что эта проблема приобрела глобальный характер, борьба с ней осуществляется в большинстве государств мира.

Лица в подростковом возрасте с никотиновой зависимостью предпочитают вместо классических сигарет использовать электронные сигареты или вейпы, что нельзя назвать более полезным. Простые в использовании электронные испарители стали невероятно модными и, к сожалению, вызывающими привыкание. Большая опасность электронных сигарет в том, что их дым не оставляет запаха, поэтому проконтролировать употребление их подростком становится труднее.

Сами электронные сигареты содержат высокий уровень никотина, за счет него и формируется привыкание, подростки более восприимчивы к нему, чем взрослые, поэтому привыкание формируется довольно быстро. Многие подростки и взрослые склонны считать, что вейпинг отличается от обычного курения и является более безопасным для здоровья, но это тоже форма никотиновой зависимости, которая может быть серьезнее классического курения сигарет, так как многие её последствия науке до конца еще неизвестны [3].

Деструктивное воздействие никотиновой зависимости у подростков проис-

ходит на трех уровнях: биологическом, социальном, психологическом.

На биологическом уровне нарушение психики подростка, находящегося в никотиновой зависимости, начинается с изменения его психофизиологического уровня, а именно соматических нарушений: тошноты и головокружения, раздражения тканей легких, подобное тому, которое наблюдается у людей с заболеваниями легких, повреждения жизненно важных клеток иммунной системы, увеличения частоты сердечных сокращений и повышения кровяного давления [2,6].

Под социальной группой факторов понимают конфликтные отношения между членами семьи, социальное неблагополучие родителей, проблемы с социальной адаптацией, девиантное поведение в семье.

На психологическом уровне деструктивное воздействие никотиновой зависимости проявляется в ограничении свободной линии поведения подростка. Отсутствие свободы способствует изменению самооценки зависимого в подростковом возрасте, искажает восприятие окружающего мира и негативно влияет на отношения со сверстниками и близкими людьми. Основными мотивами поведения становятся желание избежать реальной жизни, боязнь повседневных явлений с их яркой эмоциональностью. Подростки с никотиновой зависимостью сверх восприимчивы к мнению окружающих и очень внушаемы. Они не способны просчитывать свое будущее и адаптироваться в социуме, желают, чтобы им подчинялись другие или же наоборот, они копируют поведение сверстников или взрослых, подчиняясь им. Не умея прогнозировать своё будущее и адаптироваться в обществе, они не могут поддерживать длитель-

ные дружеские отношения. Отличительными чертами подростков с аддикцией является отсутствие чувства радости и удовлетворенности, нарушение общения со сверстниками и учителями, нарушение эмоциональной сферы и собственного «Я», замкнутость и стыд. В свою очередь угнетение чувства стыда может подталкивать подростка к суицидальным мыслям [8, 12, 13].

Помимо этого, курение в подростковом возрасте также оказывает вредное воздействие на психику и может способствовать развитию симптомов тревоги и депрессии. У подростков с депрессией часто снижена способность испытывать удовольствие (ангедония), что способ-

ствует более сильной тяге к никотину, а подростки с социальной тревогой могут использовать курение в качестве так называемого ложного поведения безопасности в социальных ситуациях [16].

Результаты исследования. На основе теоретического анализа, было проведено экспериментальное исследование, участие в котором приняли 11 подростков в возрасте 16–17 лет. Исследование проводилось посредством использования Яндекс-форм.

Для выявления степени никотиновой зависимости была использована методика «тест Фагерстрема» (Автор: К. Фагерстрем). Результаты представлены в таблице 1.

ТАБЛИЦА 1.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «ТЕСТ ФАГЕРСТРЕМА»
(АВТОР: К. ФАГЕРСТРЕМ)

Степень никотиновой зависимости	Результаты
Слабая степень никотиновой зависимости	4 человека (36%)
Умеренная степень никотиновой зависимости	5 человек (46%)
Сильная степень никотиновой зависимости	2 человека (18%)

Как видно из таблицы 1, наибольший показатель присущ умеренной степени никотиновой зависимости. Это позволяет говорить о том, что именно подростки с умеренной степенью никотиновой зависимости в первую очередь

нуждаются в психотерапевтической помощи.

По результатам проведения методики «Тест самооценки Соренсен» (Автор М. Соренсен) были получены следующие данные (таблица 2).

ТАБЛИЦА 2.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ
«ТЕСТ САМООЦЕНКИ СОРЕНСЕН» (АВТОР М. СОРЕНСЕН)

Шкалы	Количество человек
Хорошая самооценка [0–7]	0 (0%)
Немного пониженная [8–15]	2 (18%)
Умеренно пониженная [16–25]	6 (55%)
Сильно сниженная [26–50]	3 (27%)

Как видно из таблицы 2, наибольший показатель среди обследованных присущ для подростков с умеренно пониженной самооценкой (6 подростков) – это говорит о том, что подростки с пониженной самооценкой больше подвержены никотиновой зависимости. Низкий показатель самооценки у подростков с никотиновой

зависимостью проявляется тревогой, стеснительностью, социальной отстраненностью, одиночеством, неуверенностью в себе и своих силах.

По результатам проведения методики «Самооценка психических состояний» (Автор Г. Айзенк) были получены следующие данные (таблица 3).

ТАБЛИЦА 3.

РЕЗУЛЬТАТЫ ОБСЛЕДОВАНИЯ ПО МЕТОДИКЕ «САМООЦЕНКА ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ» (АВТОР Г. АЙЗЕНК)

№ Шкалы / результаты данных	Тревожность Норма [0–7] 0%	Тревожность Низкий [8–14] 18%	Тревожность Высокий [15–20] 82%
Количество подростков	0	2	9
№ Шкалы / результаты данных	Фрустрация Норма [0–7] 18%	Фрустрация Низкий [8–14] 9%	Фрустрация Высокий [15–20] 73%
Количество подростков	2	1	8
№ Шкалы / результаты данных	Агрессивность Норма [0–7] 0%	Агрессивность Низкий [8–14] 36%	Агрессивность Высокий [15–20] 64%
Количество подростков	0	4	7
№ Шкалы / результаты данных	Ригидность Норма [0–7] 0%	Ригидность Низкий [8–14] 0%	Ригидность Высокий [15–20] 100%
Количество подростков	0	0	11

Как показывают результаты, у обследуемых онлайн опроса по всем шкалам преобладает высокий показатель: тревожность (9 подростков) – 82%, фрустрация (8 подростков) – 73%, агрессивность (7 подростков) – 64%, ригидность (11 подростков) – 100%.

Анализируя отображенные на рисунке 1 данные, отметим, что наиболее выраженными факторами у подростков с никотиновой зависимостью выступают

тревожность, ригидность, агрессивность, фрустрация. Подростки с данными показателями очень тревожны, агрессивны, не выдержаны, стеснительны, неуверенные в себе, у них присутствуют трудности при общении с людьми. Сильно выраженная ригидность проявляется неизменностью поведения, убеждений, взглядов, даже если они не соответствуют нормам и реальной обстановке жизни.

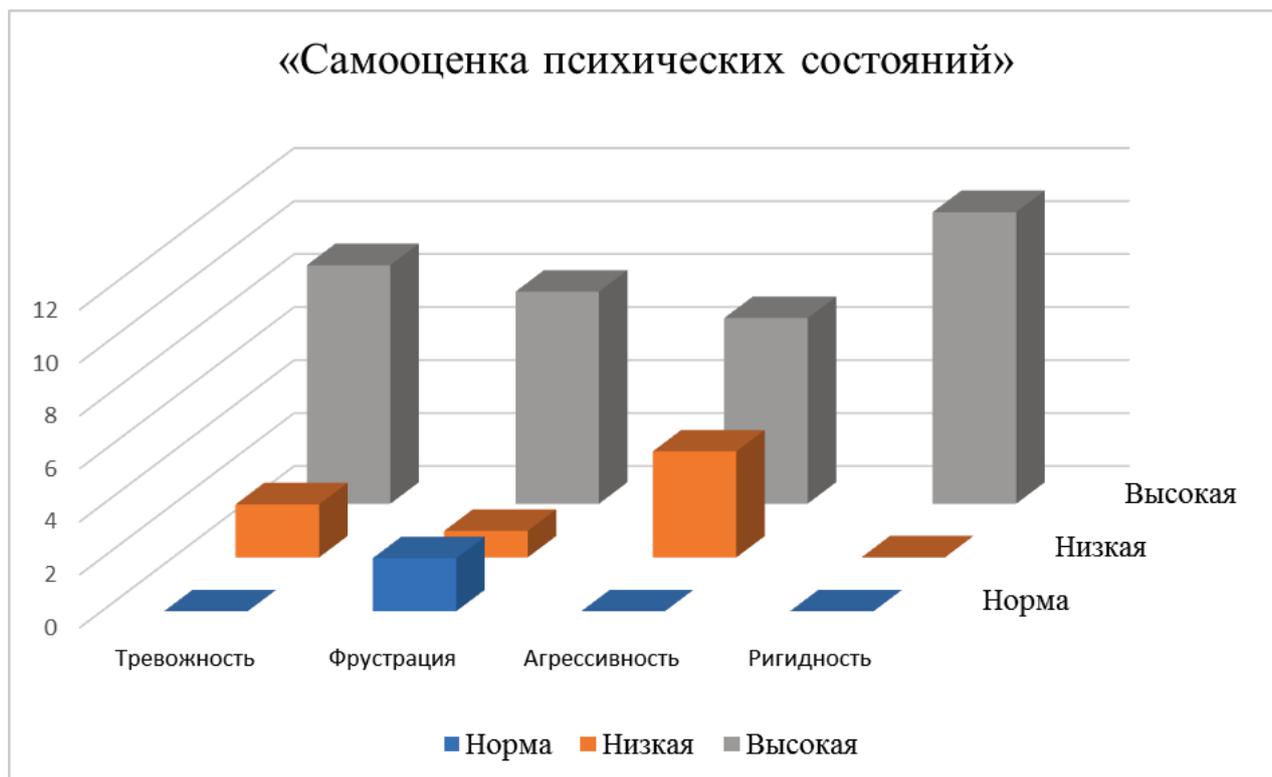


РИСУНОК 1. Результаты исследования по методике «Самооценка психических состояний»

Заключение. Никотиновая зависимость – это серьезная проблема, которая оказывает негативное влияние на здоровье и благополучие подростков. Анализ отечественных и зарубежных исследований показал, что никотиновую зависимость можно рассматривать как деструктивную форму адаптации к сложной жизненной реальности. Она проявляется в форме бегства от проблем в некий иллюзорный мир, который не искажает реальность, а меняет человека, со временем усугубляя его переживания, порождая новые проблемы.

Деструктивное воздействие никотиновой зависимости у подростков происходит на трех уровнях: биологическом, социальном и психологическом.

Результаты исследования степени никотиновой зависимости показывают распространенность высокой склонно-

сти к химической форме аддиктивного поведения. Было выявлено наибольшее количество подростков с умеренной степенью никотиновой зависимости (46%), это говорит о том, что эти подростки в первую очередь нуждаются в психотерапевтической помощи.

Выявленные личностные особенности проявляются у подростков с никотиновой зависимостью в виде нарушения самооценки, стеснительности, неуверенности в себе, социальной отстраненности, одиночества, неуверенности в себе и своих силах, тревожности, агрессивности, ригидности, не выдержанности, трудностях при общении и работе с людьми.

Таким образом, зависимость от никотина является многопрофильным нарушением, включающим как физические, так и психологические компоненты.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина И.П. Основные биологические механизмы зависимости от психоактивных веществ // Вопросы наркологии. 2013. № 6. С. 40–59.
2. Асанов Т.М., Скубилина Е.А., Дружинина Т.В., Бекезин В.В. Современные данные об использовании вейп-девайсов подростками и функциональных особенностях респираторной системы у них // Смоленский медицинский альманах: Медицинские технологии, фундаментальная медицина, клиническая медицина. 2017. № 3. С. 1–6.
3. Гайворонская Е.Б., Спахов М.В. Сравнительная характеристика психофизиологического воздействия курения обычных и электронных сигарет // Прикладные информационные аспекты медицины. Электронное периодическое издание. 2017. Том 20. № 2 С. 279–283. URL: <https://new.vestnik-surgery.com/index.php/2070-9277/article/view/2039> (дата обращения: 26.01.2025).
4. Количество выявленных несовершеннолетних, совершивших административные правонарушения // ЕМИСС. Государственная статистика: [сайт]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36187> (дата обращения: 21.01.2025).
5. Количество выявленных несовершеннолетних, совершивших уголовные правонарушения // ЕМИСС. Государственная статистика: [сайт]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36188> (дата обращения: 21.01.2025).
6. Менделевич В.Д. Польза и вред электронных сигарет сквозь призму разных терапевтических методологий // Вестник современной клинической медицины. 2015. Том 8. Вып. 2. С. 61–73.
7. Менделевич В.Д. Руководство по аддиктологии. СПб.: Речь, 2007. 768 с.
8. Мехтиханова Н.Н. Психология зависимого поведения. Ярославль: Яросл. гос. ун-т. ЯрГУ, 2005. 124 с.
9. Минюрова С.А., Кружкова О.В., Воробьева И.В., Матвеева А.И. Аддиктивное поведение подростков и юношей в системе образования: обзор психолого-педагогических исследований // Образование и наука. Том 24. 2022. № 6. С. 84–121.
10. Нобелевская премия по физиологии и медицине 1936 // Большая Российская энциклопедия: [сайт]. URL: <https://bigenc.ru/c/nobelevskaia-premiia-po-fiziologii-i-medicine-1936-fefelf> (дата обращения: 27.01.2025).
11. Российское общество знание. Аддикция // Российское общество Знание: [сайт]. URL: <https://znanierussia.ru/articles/%D0%90%D0%B4%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F> (дата обращения: 21.01.2025).
12. Старшенбаум Г.В. Аддиктология: психология и психотерапия зависимостей. Москва: Когито-Центр, 2006. 288 с.
13. Файзуллин Р.Ш. Психологические особенности аддиктивной личности // Молодой ученый. 2018. № 43 (229). С. 289–292. URL: <https://moluch.ru/archive/229/53269/> (дата обращения: 24.01.2025).
14. Федеральная служба государственной статистики // Федеральная служба государственной статистики: [сайт]. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284> (дата обращения: 21.01.2025)
15. Jordan Goodman. Tobacco in History: The Cultures of Dependence. London: New York: Routledge, 1994. 390 p.

16. Vestbo J, Andreasen JT, Bast LS, Lund L, Pisinger C, Copenhagen. Nicotine use among children and young people – consequences and prevention: The Council on Health and Disease Prevention, 2022. 96 p.

REFERENCES

1. Anohina I.P. Osnovnye biologicheskie mehanizmy zavisimosti ot psihoaktivnykh veshstv (*The main biological mechanisms of dependence on psychoactive substances*) // Voprosy narkologii. 2013. № 6. S. 40–59.

2. Asanov T.M., Skubilina E.A., Druzhinina T.V., Bekezin V.V. Sovremennye dannye ob ispolzovanii vejp-devajsov podrostkami i funkcionalnykh osobennostyakh respiratornoj sistemy u nih (*Modern data on the use of vape devices by adolescents and the functional features of the respiratory system in them*) // Smolenskij medicinskij almanah: Medicinskie tehnologii, fundamentalnaya medicina, klinicheskaya medicina. 2017. № 3. S. 1–6.

3. Gajvoronskaya E.B., Spahov M.V. Sravnitel'naya harakteristika psihofiziologicheskogo vozdejstviya kureniya obychnykh i elektronnykh sigaret (*Comparative characteristics of the psychophysiological effect of smoking of ordinary and electronic cigarettes*) // Prikladnye informacionnye aspekty mediciny. Elektronnoe periodicheskoe izdanie. 2017. Tom 20. № 2 S. 279–283. URL: <https://new.vestnik-surgery.com/index.php/2070–9277/article/view/2039> (data obrasheniya: 26.01.2025).

4. Kolichestvo vyyavlennykh nesovershennoletnih, sovershivshih administrativnye pravonarusheniya (*The number of identified minors who have committed administrative offenses*) // EMISS. Gosudarstvennaya statistika: [sajt]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36187> (data obrasheniya: 21.01.2025).

5. Kolichestvo vyyavlennykh nesovershennoletnih, sovershivshih ugolovnye pravonarusheniya (*The number of identified minors who have committed criminal offenses*) // EMISS. Gosudarstvennaya statistika: [sajt]. URL: <https://fedstat.ru/indicator/36188> (data obrasheniya: 21.01.2025).

6. Mendelevich V.D. Polza i vred elektronnykh sigaret skvoz prizmu raznykh terapevticheskikh metodologij metodologij (*The benefits and harm of electronic cigarettes through the prism of various therapeutic methodologies*) // Vestnik sovremennoj klinicheskoy mediciny. 2015. Tom 8. Vyp. 2. S. 61–73.

7. Mendelevich V.D. Rukovodstvo po addiktologii (*Addictology Guide*). SPb.: Rech, 2007. 768 s.

8. Mehtihanova N.N. Psihologiya zavisimogo povedeniya (*Psychology of dependent behavior*). Yaroslavl: Yarosl. gos. un-t. YarGU, 2005. 124 s.

9. Minyurova S.A., Kruzhkova O.V., Vorobeva I.V., Matveeva A.I. Addiktivnoe povedenie podrostkov i yunoshej v sisteme obrazovaniya: obzor psihologo-pedagogicheskikh issledovaniy (*Addictive behavior of adolescents and youths in the education system: an overview of psychological and pedagogical research*) // Obrazovanie i nauka. Tom 24. 2022. № 6. S. 84–121.

10. Nobelevskaya premiya po fiziologii i medicine 1936 (*Nobel Prize for Physiology and Medicine 1936*) // Bolshaya Rossijskaya enciklopediya: [sajt]. URL: <https://bigenc.ru/c/nobelevskaia-premiia-po-fiziologii-i-meditsine-1936-fefe1f> (data obrasheniya: 27.01.2025).

11. Rossijskoe obshestvo znanie. Addiksiya (*Russian Society Knowledge. Addition*) // Rossijskoe obshestvo Znanie: [sajt]. URL: <https://znanierussia.ru/articles/%D0%90%D0%B4%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D1%86%D0%B8%D1%8F> (data obrasheniya: 21.01.2025).
12. Starshenbaum G.V. Addiktologiya: psihologiya i psihoterapiya zavisimostej (*Addictology: Psychology and psychotherapy of addictions*). Moskva: Kogito-Centr, 2006. 288 s.
13. Fajzullin R.Sh. Psihologicheskie osobennosti addiktivnoj lichnosti (*Psychological features of the addictive personality*) // Molodoj uchenyj. 2018. № 43 (229). S. 289–292. URL: <https://moluch.ru/archive/229/53269/> (data obrasheniya: 24.01.2025).
14. Federalnaya sluzhba gosudarstvennoj statistiki (*Federal State Statistics Service*) // Federalnaya sluzhba gosudarstvennoj statistiki: [sajt]. URL: <https://rosstat.gov.ru/compendium/document/13284> (data obrasheniya: 21.01.2025)
15. Jordan Goodman. Tobacco in History: The Cultures of Dependence. London: New York: Routledge, 1994. 390 p.
16. Vestbo J, Andreasen JT, Bast LS, Lund L, Pisinger C, Copenhagen. Nicotine use among children and young people – consequences and prevention: The Council on Health and Disease Prevention, 2022. 96 p.

Сведения об авторе:

Кобелева Полина Андреевна – аспирант очной формы обучения государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», психолог ФКУ ИК-5 УФСИН России по Ставропольскому краю.

УДК 37.08

С.Г. КОРЛЯКОВА, О.А. КОСТИНА, И.А. ШАПИРО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ НАСТАВНИЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

АННОТАЦИЯ

В настоящее время наставничество охватывает все сферы деятельности, в том числе образование. Вопрос наставничества привлекает внимание педагогического сообщества как востребованная и актуальная практика в социальной и образовательной сферах, обеспечивающая процесс передачи социального и профессионального опыта не только от старшего поколения младшему, но и от младшего поколения старшему. Возрождение института наставничества в период модернизации образования обусловлено рядом причин. Прежде всего, к ним можно отнести задачи привлечения, сохранения, закрепления педагогических кадров в образовательных организациях и повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях цифровой среды как неотъемлемой части современного образования. Целевая модель наставничества, разработанная Министерством просвещения РФ в 2020 г., регулирует отношения, связанные с функционированием и развитием наставнических программ на разных уровнях общего, профессионального и дополнительного образования. Целью данной статьи является анализ реализуемого нормативно-правового обеспечения системы наставничества и мер социальной поддержки субъектов образовательной среды школы, а также опыта психолого-педагогического сопровождения реализации модели наставничества в образовательной организации Ставропольского края – МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска. Показывается, что наставничество является действенной формой поддержки обучающихся и повышения профессиональной компетентности начинающих педагогов и педагогов, испытывающих затруднения в профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

наставничество, молодые педагоги, психолого-педагогическое сопровождение, модель, общеобразовательная школа.

S.G. KORLYAKOVA, O.A. KOSTINA, I.A. SHAPIRO

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE IMPLEMENTATION OF THE MENTORING MODEL IN A MODERN SECONDARY SCHOOL

ABSTRACT

Currently, mentoring covers all areas of activity, including education. The issue of mentoring attracts the attention of the teaching community as a sought-after and relevant practice in the social and

educational spheres, ensuring the process of transferring social and professional experience not only from the older generation to the younger, but also from the younger generation to the older. The revival of the institute of mentoring during the period of modernization of education is due to a number of reasons. First of all, they include the tasks of attracting, retaining, and consolidating teaching staff in educational organizations and improving the professional competence of teachers in the digital environment as an integral part of modern education. The target mentoring model, developed by the Ministry of Education of the Russian Federation in 2020, regulates relations related to the functioning and development of mentoring programs at different levels of general, professional and additional education. The purpose of this article is to analyze the ongoing regulatory support for the mentoring system and social support measures for subjects of the school's educational environment, as well as the experience of psychological and pedagogical support for the implementation of the mentoring model in the educational organization of the Stavropol Territory – MBOU Secondary School No. 30. Pyatigorsk. It is shown that mentoring is an effective form of student support and improving the professional competence of beginning teachers and teachers who have difficulties in their professional activities.

KEYWORDS:

mentoring, young teachers, psychological and pedagogical support, model, general education school.

Введение. Приоритетной задачей современного образования является реализация национальных проектов и достижение национальной цели реализации потенциала каждого человека, развитие его талантов, воспитание патриотичной и социально ответственной личности. Одним из путей решения актуальных задач образования стала разработанная и утвержденная Министерством просвещения РФ целевая модель наставничества для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между субъектами образовательной среды [6].

Целью статьи явился анализ складывающейся практики нормативно-правового сопровождения реализации системы наставничества в образовательных организациях страны, мер социальной поддержки субъектов образовательной среды школы, а также опыта реального психолого-педагогического сопровождения ре-

ализации модели наставничества.

Результаты исследования. Актуальность созданной модели наставничества и востребованность разработки соответствующих методических рекомендаций по ее реализации не вызывает сомнения. Это подтверждают появившиеся общественные инициативы на федеральном уровне в виде информационной обучающей платформы «Наставник» [3], платформы Всероссийского общественного движения наставников детей и молодежи «Наставники России» [1] и др., а также значительно возросшая активность педагогических сообществ в создании системы наставничества в конкретных образовательных организациях с учетом их неотложных потребностей.

Возрождение института наставничества в период модернизации образования вызвано рядом причин. Прежде всего, к ним можно отнести задачи закрепления педагогических кадров в образовательных организациях и повышение профессиональной компетентности педагогов в условиях стремительно развивающейся эпохи цифровизации. Качество образова-

ния, его эффективность и конкурентоспособность в значительной мере зависят от квалификации педагогов, потому формирование и сохранение оптимального кадрового состава является частью стратегического курса любого образовательного учреждения [2].

Следует признать, что в настоящее время система общего образования испытывает дефицит специалистов по многим причинам. Отметим некоторые из них. Прежде всего, это отток педагогических кадров из образовательной системы и ее недостаточное пополнение молодыми специалистами, что связано с изменением отношения общества к педагогической профессии [4]. К сожалению, наметившееся начиная с 90-х годов прошлого столетия во многом негативное восприятие ценностей образования и профессии учителя привело к снижению в общественном сознании роли педагога в жизни человека и перемещению престижности педагогической профессии в нишу с более низким социальным статусом.

Другой немаловажной причиной оттока кадров из школы является несоответствие заработной платы объему и сложности труда учителя. Так, даже краткий анализ трудозатрат учителя свидетельствует о том, что они очень высоки. Как и во все времена педагог должен непрерывно профессионально совершенствоваться в соответствии с актуальным уровнем и целями развития общества в целом, образовательными изменениями, затрагивающими организационные и управленческие структуры образования, цели, содержание, методы, технологии обучения и т.д. В современную эпоху цифровизации и глобализации этот процесс идет стремительными темпами. С 2019 г. развитие, внедрение и применение искусственного интеллекта (ИИ) в совре-

менном российском образовательном пространстве регулируется Указом Президента РФ «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» от 10.10.2019 № 490. На сегодняшний день зафиксированы существенные достижения в данном направлении. Элементы искусственного интеллекта широко используются в административно-управленческих структурах школы и все чаще применяются на уроках и в воспитательном процессе. Но применение ИИ несет не только удобства, но и многие трудности.

Сложности, с которыми сталкиваются педагоги при использовании или создании продуктов ИИ связаны, прежде всего, с тем, что учитель при большой тарификационной нагрузке не имеет достаточно времени на освоение цифровой грамотности должного уровня. Помимо подготовки к урокам с использованием ИИ учитель выполняет и другие ежедневные обязанности (внеурочное взаимодействие с обучающимися и родителями, заполнение документации в электронной системе, участие в методической, организационной, общественной работе школы и т.п.). При этом он зачастую испытывает беспокойство по поводу того, каким образом он может своевременно успеть решить и качественно реализовать все задачи дня. Возникающие в таких ситуациях состояния психического напряжения, приобретающие иной раз хронический характер, также могут явиться причиной оттока специалистов из общеобразовательных школ.

Можно констатировать, что в настоящее время общая система образования испытывает дефицит педагогических кадров не только в образовательных организациях малонаселенных пунктов страны, но и в крупных школах городов и районных центров. Следует отметить,

что в последние годы количество молодых педагогов, пришедших на работу в школу, несколько возросло. Во многом этому способствуют предпринимаемые правительством и органами исполнительной власти меры поддержки молодых специалистов. Однако по данным Центра экономики непрерывного образования Института прикладных экономических исследований РАНХиГС на 2024 г. в России не хватает почти 3,1% учителей школ.

На старте педагогической карьеры молодые специалисты неизбежно испытывают необходимость в особом внимании, в социально-психологической и методической поддержке в школе. В этой связи проблема психолого-педагогического сопровождения молодых специалистов в период адаптации к деятельности в образовательной среде школы остается актуальной. Как правило, процесс адаптации педагогического работника происходит в нескольких сферах новой для него среды:

- на первом (организационном) этапе адаптации педагог усваивает свою новую социальную роль;
- на психофизиологическом уровне приспособляется к условиям труда, физическим и психологическим нагрузкам;
- на профессиональном уровне корректирует собственную деятельность и поведение в соответствии с требованиями новой среды и должностными обязанностями;
- на социально-психологическом уровне адаптируется к новому социуму и взаимоотношениям в педагогическом коллективе.

Чтобы быть успешным, тот процесс должен иметь соответствующее сопровождение. Закрепление и сохранение педагогических кадров и кадрового

баланса в педагогическом коллективе, преемственность традиций российской школы, повышение профессиональной компетентности и т.д. возможно через создание на базе методической и психологической службы образовательной организации модели наставничества и программы психолого-педагогического сопровождения реализации этой модели. Функции педагога-психолога, под руководством которого обычно осуществляется сопровождение профессиональной деятельности педагогов, традиционно включает в себя диагностику, консультирование, просвещение, профилактику, коррекцию.

В 2020 г. в МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска разработана модель наставничества и организовано ее психолого-педагогическое сопровождение. **Цель наставничества в школе** – максимально полное раскрытие потенциала личности наставляемого для успешной личной и профессиональной самореализации. Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем **целостную системно-организованную деятельность психолога и педагогического коллектива**, в процессе которой создаются социально-психологические и педагогические условия для успешной профессиональной адаптации, продуктивного обучения и развития каждого субъекта в школьной среде.

В настоящее время система наставничества стала не только социальным институтом, осуществляющим процесс передачи социального и профессионального опыта старшего поколения младшему, но и одной из форм передачи знаний младшего поколения старшему. В классическом понимании наставничество предусматривает систематическую индивидуальную работу опытного

педагогического работника по развитию у молодого специалиста необходимых навыков и умений ведения педагогической деятельности. Однако в современной практике имеется такое понятие, как «реверсивное наставничество», где над опытными учителями берут шефство более молодые педагоги в вопросах совершенствования у них, например, информационно-коммуникативных компетенций. В частности, оказать помощь коллегам в формировании навыков цифровой грамотности и использовании современных цифровых платформ зачастую может начинающий педагог – недавний выпускник педагогического вуза, а методическую помощь начинающим педагогам обычно оказывает учитель с большим стажем работы в школе. Потому в качестве наставляемого и наставника могут выступать специалисты любого возраста и с разным профессиональным педагогическим опытом.

В методических рекомендациях по внедрению методологии (целевой модели) наставничества зафиксирована данная возможность: «наставляемым может стать любой обучающийся по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным программам и образовательным программам среднего профессионального образования, а также молодой специалист и педагог на условиях свободного вхождения в выбранную программу» [5, С. 5]. При этом инициативные проекты наставничества, которые не регламентируются строгими рамками официальной документации, могут оказывать серьезное влияние на вовлеченных в коммуникацию участников образовательной среды.

Создавая модель наставничества, мы исходили из того, что любая система

наставничества является уникальной и адаптированной к потребностям и ресурсам определённой школы. Прежде всего, была выявлена потребность в наставничестве в педагогическом коллективе МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска (таблица 1). В мониторинге результатов оценки учителями потребности в наставничестве и персонифицированном психолого-педагогическом сопровождении приняли участие 60 учителей. Их дифференциация по возрасту и стажу работы в образовательной организации выглядит следующим образом:

- по возрасту: до 25 лет – 4 человека, 25–30 лет – 7 человек, 36–45 лет – 12 человек, 46–55 лет – 25 человек, более 55 лет – 12 человек;
- по стажу работы: до 5 лет – 8 человек, 5–10 лет – 3 человека, 11–15 лет – 5 человек, 16–20 лет – 11 человек, 21–30 лет – 21 человек, более 30 лет – 12 человек.

Как видим, из 60 опрошенных 85% педагогов считают необходимым осуществление наставнической деятельности в школе (ответы «Да» и «Скорее «да», чем «нет»); 30% респондентов испытывают потребность в наставнике; 24% от общего числа педагогов имеют потребность в разработке или коррекции индивидуального маршрута профессионального роста.

Полученные данные явились основанием создания модели наставничества в школе. Нами были выделены три группы наставляемых: 1) учащиеся; 2) учителя, испытывающие затруднения в профессиональной деятельности; 3) молодые специалисты. Для каждой группы были определены формы наставничества, виды деятельности и ожидаемый результат с учетом особенностей каждой группы и возможностей наставников (таблица 2).

ТАБЛИЦА 1

**ПОТРЕБНОСТЬ В НАСТАВНИЧЕСТВЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ
МБОУ СОШ № 30 г. ПЯТИГОРСКА**

Вопросы	Ответы (кол человек/%)		
	Да	Скорее «Да», чем «Нет»	Нет
Считают необходимым осуществление наставнической деятельности в школе	31 (51,7%)	20 (33,3%)	9 (15%)
Испытывают потребность в наставнике	9 (15%)	9 (15%)	42 (70%)
Считают возможным стать наставником	19 (31,7%)	17 (28,3%)	24 (40%)
Считают возможным реализовать индивидуальный маршрут профессионального роста	24 (40%)	24 (40%)	12 (20%)
Имеют потребность в разработке или коррекции индивидуального маршрута профессионального роста	12 (20%)	12 (20%)	36 (60%)

ТАБЛИЦА 2

МОДЕЛЬ НАСТАВНИЧЕСТВА В МБОУ СОШ № 30 г. ПЯТИГОРСКА

Учащиеся	Учителя, испытывающие затруднения в профессиональной деятельности	Молодые специалисты
Формы наставничества		
Индивидуальная работа	Супервизия	Супервизия
Групповая работа	Персональная поддержка	Менторинг
Социально-психологический тренинг	Ситуационная поддержка	Индивидуальная работа
Коррекционно-развивающая работа	Коучинг	Групповая работа
Виды деятельности		
Участие в проектах, олимпиадах	Повышение квалификации	Повышение квалификации
Проведение исследования	Самообразование (курсовая подготовка)	Самообразование (курсовая подготовка)
Социализация	Участие в профессиональных конкурсах	Выступления в профессиональном сообществе
Профориентация	Публикационная активность	Тренинг профессионального роста
Ожидаемый результат		
Повышение уровня и качества обучения	Повышение качества преподавания	Повышение уровня социально-профессиональной адаптации
Повышение уровня и качества воспитания	Улучшение психологического климата в коллективе	Сформированность мотивации к профессиональной педагогической деятельности
Профессиональное самоопределение	Сформированность адекватной самооценки учителя	Повышение качества преподавания

Для каждой категории участников системы наставничества был разработан психолого-педагогический мониторинг.

Для осуществления наставничества в первой группе – учащихся – на основе результатов диагностики разработано и осуществлялось психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с высоким уровнем познавательной мотивации, творческих способностей и интеллектуального развития. Ожидаемым результатом наставничества учащихся явилось их участие в проектной деятельности, олимпиадном движении, профориентационной работе.

Наставничество во второй группе – учителей, испытывающих затруднения в профессиональной деятельности, – осуществлялось в реверсивной форме, когда молодой специалист становился наставником учителя с немалым опытом работы, обучая его владению современными информационными технологиями и работе с цифровыми платформами.

В третьей наставнической группе – молодые специалисты – опытные учителя и педагог-психолог школы оказывали педагогам методическую и психолого-педагогическую поддержку с целью успешной адаптации в новых условиях работы.

Промежуточные результаты наставнической работы были представлены на обучающем семинаре в ходе реализации дополнительной профессиональной программы «Управление образовательными организациями» (Высшая школа государственного управления, г. Москва) в июне 2024 года, а также на практическом семинаре для руководителей школ «Управление функционированием и развитием

образовательных организаций в условиях системных изменений» (Центр знаний «Машук») в октябре 2024 года.

Психолого-педагогическое сопровождение реализации модели наставничества позволило решить ключевые задачи:

- создание психологически комфортной образовательной среды;
- оказание помощи в освоении цифровой информационно-коммуникативной среды;
- развитие профессиональных компетенций педагогов и системы методической поддержки педагогов;
- увеличение числа закрепившихся в профессии начинающих педагогов;
- сформированность самооценки учителя и мотивации к осуществлению педагогической деятельности и др.

Заключение. Результаты опытной работы подтвердили, что в настоящее время наставничество становится неотъемлемым компонентом современной системы образования. Правильно организованная система наставничества в образовательной организации побуждает наставляемого к самосовершенствованию, способствует его профессиональной и личностной самореализации. Не теряет своей актуальности разработка психолого-педагогического сопровождения реализации модели наставничества. Как одна из форм поддержки обучающихся и повышения профессиональной компетентности начинающих педагогов и педагогов, испытывающих затруднения в профессиональной деятельности, наставничество становится неотъемлемой частью образовательного процесса практически любого учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Всероссийское общественное движение наставников детей и молодежи // «Наставники России» [сайт]. URL: <https://nastavnikirossii.ru> (дата обращения: 30.01.2025).

2. Дресвянникова О.Г. Проблемы кадрового обеспечения в органах государственного управления и в условиях цифровизации / О.Г. Дресвянникова, Ю.С. Крачун, Н.С. Сторожева // Академическая публицистика. 2022. № 1–2. С. 282–287.

3. Информационная обучающая платформа «Наставник» // «Наставник» [сайт]. URL: <https://nastavnik.su> (дата обращения: 27.01.2025).

4. Костенко Н.И. Российское образование: проблемы и перспективы развития: учебное пособие. М.: Статус, 2002. 366 с.

5. Методические рекомендации по внедрению методологии (целевой модели) наставничества обучающихся для организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным, дополнительным общеобразовательным и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися. URL: https://glu-mar22.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/pismo_minprosv.pdf (дата обращения: 31.01.2025).

6. О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций: письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 23 января 2020 года № МР-42/02. URL: https://glu-mar22.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/pismo_minprosv.pdf (дата обращения: 31.01.2025).

REFERENCES

1. Vserossiiskoe obshchestvennoe dvizhenie nastavnikov detei i molodezhi (*All-Russian public movement of mentors of children and youth*) // «Nastavniki Rossii» [sait]. URL: <https://nastavnikirossii.ru> (data obrashcheniya: 30.01.2025).

2. Dresvyannikova O.G. Problemy kadrovogo obespecheniya v organakh gosudarstvennogo upravleniya i v usloviyakh tsifrovizatsii (*Staffing issues in government agencies and in the context of digitalization*) / O.G. Dresvyannikova, Yu.S. Krachun, N.S. Storozheva // Akademicheskaya publitsistika. 2022. № 1–2. S. 282–287.

3. Informatsionnaya obuchayushchaya platforma «Nastavnik» (*Mentor Information training platform*) // «Nastavnik» [sait]. URL: <https://nastavnik.su> (data obrashcheniya: 27.01.2025).

4. Kostenko N.I. Rossiiskoe obrazovanie: problemy i perspektivy razvitiya: uchebnoe posobie (*Russian education: problems and prospects of development: a textbook*). M.: Status, 2002. 366 s.

5. Metodicheskie rekomendatsii po vnedreniyu metodologii (tselevoi modeli) nastavnichestva obuchayushchikhsya dlya organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' po obshcheobrazovatel'nyim, dopolnitel'nyim obshcheobrazovatel'nyim i programmam srednego professional'nogo obrazovaniya, v tom chisle s primeneniem luchshikh praktik obmena opytom mezhdru obuchayushchimysya (*Methodological recommendations on the implementation of the methodology (target model) of mentoring students for organizations engaged in educational activities in general education, additional general education and secondary vocational education programs, including the application of best practices for the exchange of experience between students*). URL: https://glu-mar22.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/pismo_minprosv.pdf (data obrashcheniya: 31.01.2025).

6. O napravlenii tselevoi modeli nastavnichestva i metodicheskikh rekomendatsii (*On the direction of the mentoring target model and methodological recommendations*): pis'mo

Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 23 yanvarya 2020 goda № MR-42/02. URL: https://glu-mar22.gosuslugi.ru/netcat_files/32/315/pismo_minprosv.pdf (data obrashcheniya: 31.01.2025).

Сведения об авторах:

Корлякова Светлана Георгиевна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры общей и возрастной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Костина Ольга Александровна – кандидат филологических наук, директор, МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска;

Шапиро Ирина Александровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУ СОШ № 30 г. Пятигорска.

УДК 159.9

А.Г. СУЛЕЙМАНОВ

ОСОБЕННОСТИ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ОПЫТА, ПОЛУЧАЕМОГО В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

АННОТАЦИЯ

В статье представлены результаты изучения особенностей совладающего поведения студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование. Совладающее поведение в совокупности его Механизмов рассматривается как важнейшая форма адаптационных процессов в рамках реагирования студентов на стрессовые ситуации в профессиональной и личной сферах жизнедеятельности. Отмечается факт, что стратегии совладания изменчивы, зависимы от возраста и опыта субъектов, их реализующих, проявляются по-разному и в конструктивных, и в деструктивных вариациях. Представлены сравнительные результаты эмпирического исследования проявлений особенностей совладающего поведения студентами-дефектологами первокурсниками и выпускниками. Делается вывод, что формирование эффективных стратегий преодоления трудностей является ключевым аспектом профессионального становления будущих дефектологов, поскольку это способствует их успешной адаптации к стрессовым ситуациям как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

совладающее поведение, студенты-дефектологи, стрессовые ситуации, копинг-стратегии.

A.G. SULEYMANOV

THE PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOR OF STUDENTS OF DEFECTOLOGY, DEPENDING ON THE EXPERIENCE GAINED DURING THEIR STUDIES AT THE UNIVERSITY

ABSTRACT

The article presents the results of studying the peculiarities of coping behavior of students studying in the field of training 03.44.03 Special (defectological) education. Coping behavior in the totality of its mechanisms is considered as the most important form of adaptation processes within the framework of students' response to stressful situations in professional and personal spheres of life. It is noted that coping strategies are variable, depend on the age and experience of the subjects implementing them, and manifest themselves in different ways, both in constructive and destructive variations. Comparative results of an empirical study of the manifestations of coping behavior by

first-year and graduate students of defectology are presented. It is concluded that the formation of effective coping strategies is a key aspect of the professional development of future speech pathologists, as it contributes to their successful adaptation to stressful situations in both academic and future professional activities.

KEYWORDS:

coping behavior, speech pathologists, stressful situations, coping strategies.

Введение. Современные изменения, происходящие в социуме, приводят к повышению уровня эмоционального дискомфорта громадного количества людей, к снижению у них уровня психологического благополучия, росту показателей внутриличностной тревожности. Это связано с тем, что современный социум предъявляет высокие требования к личности, порождая многочисленные условия давления на неё и переживание ею постоянного стресса. В связи с этим возрастает интерес к изучению механизмов совладающего поведения, способствующего поддержанию психологического благополучия. Овладение этим поведением помогает индивиду успешно справляться со стрессогенными ситуациями, избегать психологические травмы, грамотно ориентироваться в сложных жизненных ситуациях и в трудных ситуациях профессиональной деятельности.

По мнению Р. Лазаруса совладающее поведение можно рассматривать в нескольких проекциях: а) как некую фокусировку индивида на проблеме и собственных эмоциях в попытках совладать с её стрессогенным воздействием, а также вызванным им негативным эмоциональным состоянием; б) как деятельность индивида, направленную на поддержание баланса между требованиями, предъявляемыми социумом, и копинг-ресурсами личности; в) как способность личности адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни [9].

Механизмы совладающего поведения рассматриваются в современной психологической науке как важнейшие формы адаптационных процессов реагирования индивида на трудные (стрессовые) жизненные ситуации. Такое поведение направлено на устранение деструкций стрессогенной ситуации с целью обеспечения психологического благополучия личности [12]. Поэтому совладающее поведение возможно определить как динамически изменчивые когнитивно-поведенческие усилия по управлению специфическими внешними и внутренними проблемами индивида.

С конца XX века совладающее поведение стало предметом пристального изучения в отечественной психологической науке (Л.И. Анцыферова, Т.Л. Крюкова, Р.М. Грановская, Л.А. Китаев-Смык и многие другие) [1, 2, 3, 7]. Однако отметим, что в силу того, что стратегии совладающего поведения индивидуальны, многообразны и слабо поддаются рефлексивному анализу, а потому сложны в исследовании, на сегодняшний день в психологической литературе отсутствуют источники, содержащие систематизированные данные по данному психологическому феномену. Наблюдение за результатами совладающего поведения затрудняется и тем, что реальные стимулы и реакции могут быть разделены во времени и пространстве, что приводит к преобладанию в психологической литературе фрагментарных описаний череды отдельных и уникальных явлений.

Результаты исследования. Анализ результатов проведенных психологических исследований выявил, что содержательные и оценочные характеристики механизмов совладания, а также причины их возникновения и особенности определяются неоднозначно и варьируются в зависимости от парадигм различных областей научного знания, в которых действуют исследователи.

В частности, нами выявлено большое количество классификаций совладающего поведения и типов совладания. Так, А.И. Приходько, А.Н. Демин, И.М. Никольская и Т.Л. Крюкова рассматривают совладающее поведение во взаимосвязи с различными стрессовыми ситуациями и методами их преодоления. Многие исследователи утверждают, что ключевая роль совладающего поведения в условиях стресса заключается в успешной адаптации человека к быстро меняю-

щимся условиям социальной жизни [6,11].

Большинство исследователей основываются на классификации совладающего поведения, предложенной Р. Лазарусом и С. Фолкман, которые выделяют две основные его формы:

1. Опросник «Копинг-стратегии» (авторы Р. Лазарус и С. Фолкман, адаптирован Т.Л. Крюковой, Е.В. Куфтяк, М.С. Замышляевой);

2. Стратегии преодоления стрессовых ситуаций (SACS) С. Хобфолл (адаптация Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой);

3. «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» (С. Норман, Д.Ф. Эндлер, Д.А. Джеймс, М.И. Паркер, адаптированный вариант Т.Л. Крюковой).

Применение методики «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях CISS» на констатирующем этапе эксперимента дало следующие результаты (таблица 1):

ТАБЛИЦА 1.

ВИДЫ ИЗБИРАЕМОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ (ПО МЕТОДИКЕ «КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЕ В СТРЕССОВЫХ СИТУАЦИЯХ CISS»)

№ п/п	Наименования копинга	Результаты	
		Студенты 1 курса	Студенты 4 курса
1.	Копинг, ориентированный на решение задачи	20%	50%
2.	Копинг, ориентированный на эмоции	50%	40%
3.	Копинг, ориентированный на избегание	30%	10%,

Согласно данным, представленным в таблице 1, 20% студентов нового набора используют копинг, ориентированный на решение задачи, в то время как среди студентов старших курсов этот показатель составляет 50%. Это свидетельствует о том, что студенты старших курсов чаще проводят предварительный анализ проблем в стрессовых ситуациях. Они, в отличие от студентов нового набора, более склонны самостоятельно нахо-

дить решения и обращаются за помощью лишь в редких случаях, преимущественно к профильным специалистам или к тем, кто уже сталкивался с подобными ситуациями.

У 50% первокурсников и 40% студентов-выпускников наблюдается эмоционально ориентированный копинг. Эти группы студентов демонстрируют как вербальные, так и невербальные проявления агрессии. Кроме того, они часто

застревают в ощущении своей беспомощности, даже если это чувство не имеет под собой реальных оснований.

Копинг, направленный на избегание, также был выявлен у испытуемых: он составляет 30% среди студентов первого курса и 10% среди старшекурсников. Для этой группы респондентов характерно стремление отвлечься от стрессовой ситуации с помощью прогулок, еды, чтения книг, общения с другими людьми (включая представителей референтного круга в решение проблемы), дистанцирования от тревожных обстоятельств, прослушивания музыки, погружения в сон и

занятий физической активностью. Другими словами, они прибегают к сублимации и абстрагированию от возникшего стресса.

Приведенные результаты показывают, что студенты старших курсов более предрасположены к активному решению проблем, в то время как первокурсники чаще прибегают к эмоциональным или избежательным стратегиям.

Полученные данные по опроснику «Копинг-стратегии» также позволили выявить значительные расхождения в копинг-стратегиях у студентов первых и четвертых курсов (таблица 2).

ТАБЛИЦА 2.

**ВИДЫ ИЗБИРАЕМОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ
(ПО МЕТОДИКЕ «КОПИНГ-СТРАТЕГИИ»)**

№ п/п	Наименования копинг-стратегии	Результаты	
		Студенты 1 курса	Студенты 4 курса
1.	Конфронтационный копинг	25%	10%
2.	Дистанцирование	30%	15%
3.	Самоконтроль	15%	15%
4.	Поиск социальной поддержки	7%	25%
5.	Принятие ответственности	5%	15%
6.	Бегство-избегание	20%	10%
7.	Планирование решения проблемы	0%	5%
8.	Положительная переоценка	0%	5%

Так, конфронтационный тип копинг-стратегии наблюдается у 25% первокурсников при 10% у студентов четвертого курса. Эти данные указывают на то, что новички в стрессовых ситуациях чаще всего используют нерациональные методы решения проблем, проявляя агрессию и усугубляя ситуацию, что снижает вероятность благоприятного исхода. Однако к концу обучения выбор этого типа совладания уменьшается, что может свидетельствовать о развитии более адаптивных стратегий управления

стрессом в процессе получения высшего образования.

Копинг-стратегия «Дистанцирование» наблюдается у 30% первокурсников и у 15% выпускников. Для респондентов этой группы характерно стремление максимально отдалиться от проблемной ситуации и уменьшить ее значимость. Они могут обесценивать свою персональную значимость, использовать юмор или пытаться переключить внимание, например, размышляя: «Почему это произошло именно со мной?». Уменьшение вдвое

количества респондентов, избирающих данную стратегию к концу обучения, указывает на то, что в процессе профессиональной подготовки студенты получают больше специализированных знаний и навыков в своей области, что способствует повышению их уверенности в способности решать проблемы. Они учатся более эффективно анализировать ситуации и находить конструктивные решения, вместо того чтобы просто дистанцироваться от них. Кроме того, они расширяют свои социальные связи, учатся использовать социальную поддержку, что может выступить альтернативой стратегии дистанцирования.

Тип копинга «Самоконтроль» был определен у 15% студентов обеих групп. Данные студенты предпочитают скрыть все эмоции в себе и при акцентировании внимания на них прибегают к интроверсии. Данный копинг не изменяется в период обучения в вузе, так как интровертированные студенты, склонные к самоконтролю, могут испытывать трудности в развитии альтернативных, более открытых стратегий совладания.

«Поиск социальной поддержки» отмечен у 7% студентов первого курса и у 20% выпускников. Для них характерно обращение к референтному кругу людей за советом или с желанием быть выслушанным. Чаще всего студенты ожидают от сверстников моральной поддержки, внимания или конкретной действенной помощи. К концу обучения студенты лучше понимают важность социальных контактов и сетей для будущей карьеры и личностного развития, студенты также осознают, что поиск поддержки является эффективной стратегией решения проблем.

Копинг «Принятие ответственности» отмечен у 5% студентов нового набора и у

15% старшекурсников. Данные подтверждают, что в период получения практической подготовки студенты-дефектологи становятся осознанней, подвергают высокой рефлексии собственные действия, что означает осознание личной ответственности за ситуацию и стремление к изменению обстоятельств и ориентацию на активное решение проблемы.

«Бегство-Избегание от сложившейся жизненной ситуации» отмечено у 20% студентов 1 курса и 10% студентов 4 курса. Решение проблемы данные студенты видят в уклонении, фантазировании, отрицании данной проблемы. Снижает стрессовое воздействие ситуация через аддикции (переедание, употребление алкогольной продукции и т.д.). Представляется, что у выпускников этот показатель связан с окончанием периода обучения и необходимостью выхода на профессиональный рынок, что в свою очередь приводит к стрессу, эмоциональному истощению и неприятию ответственности за свои действия. И выражается это в стремлении «убежать» от стрессогенных ситуаций. Первокурсники же проявляют данный тип совладения вследствие погружения в новую социальную среду и перехода в новую образовательную систему.

Такие стратегии совладания, как «Планирование решения проблемы» и «Положительная переоценка» не обнаружены у студентов нового набора и в незначительной степени диагностированы у выпускников – всего у 5% из числа опрошенных. Студенты старших курсов чаще прибегают к использованию конструктивных стратегий совладающего поведения, так как они приобрели больше жизненного опыта и развивают более эффективные механизмы саморегуляции. Это происходит благодаря нескольким факторам: большой опыт и определенная зрелость;

развитие самосознания и профессиональной идентичности; улучшение навыков самоконтроля; расширение социальных связей и поддержки. Следовательно, стратегии позволяют студентам эффективно справляться с трудными ситуациями и стрессами, что особенно важно в условиях учебной деятельности в высшем учебном заведении, где требуется большая самостоятельность и ответственность.

Заключение. Исходя из представленных по результатам эксперимента данных можно сделать обобщающий вывод, что стратегии совладающего поведения у студентов-дефектологов изменяются в ходе их обучения в вузе. У студентов старших курсов в отличие от первокурсников отмечается выраженная тенденция к применению более конструктивных и адаптивных копинг-стратегий. Выпускники чаще используют стратегии, направленные на

решение проблем, поиск социальной поддержки и принятие ответственности. В то же время они реже прибегают к таким методам, как конфронтация, дистанцирование и избегание. Это указывает на овладение более зрелыми механизмами совладания в ходе профессиональной подготовки. Эти изменения можно объяснить накоплением жизненного и профессионального опыта, развитием самосознания, улучшением навыков саморегуляции и расширением социальных связей студентов в процессе обучения. Таким образом, формирование эффективных стратегий преодоления трудностей является ключевым аспектом профессионального становления будущих дефектологов, поскольку это способствует их успешной адаптации к стрессовым ситуациям как в учебной, так и в будущей профессиональной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психологический журнал. 1994. № 1. С. 3–19.
2. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. 5-е изд., испр. и доп. СПб.: Речь, 2003. 655 с.
3. Китаев-Смык Л.А. Психология стресса: психологическая антропология стресса. М.: Академический проект, 2009. 943 с.
4. Кружкова О.В. Эффективность структуры психологических защит личности педагога начального профессионального образования: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07, 19.00.13. Казань, 2006. 24 с.
5. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. 254 с.
6. Крюкова Т.Л. Человек как субъект совладающего поведения // Совладающее поведение: современное состояние и перспективы. М., 2008. С. 138–152.
7. Крюкова Т.Л., Сапоровская М.В., Куфтяк Е.В. Психология семьи: семейный стресс и совладающее поведение. Кострома: КГУ, 2004. 245 с.
8. Крюкова Т.Л., Куфтяк Е.В. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) // Психологическая диагностика. 2005. № 3. С. 65–75.
9. Лазарус Р.С. Индивидуальная чувствительность и устойчивость к психологическому стрессу // Психологические факторы на работе и охрана здоровья. Женева, 1989. С. 121–126.

10. Набиуллина Р.Р., Тухтарова И.В. Механизмы психологической защиты и совладания со стрессом: учеб.-метод. пособие. Казань, 2003. 98 с.

11. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей. СПб.: Питер, 2000. 600 с.

12. Шамардина М.В., Матерова Т.А. Формирование жизнестойкости и совладания с трудными жизненными и стрессовыми ситуациями детей и подростков в образовании: учеб.-метод. пособие. Бийск: АГППУ им. В.М. Шукшина, 2016. 190 с.

REFERENCES

1. Antsyferova L.I. Lichnost' v trudnykh zhiznennykh usloviyakh: pereosmyslivanie, preobrazovanie situatsii i psikhologicheskaya zashchita (*Personality in Difficult Life Conditions: Rethinking, Transforming Situations, and Psychological Defense*). Psikhologicheskii Zhurnal. 1994. P. 3–19.

2. Granovskaya R.M. Elementy prakticheskoi psikhologii (*Elements of Practical Psychology*). 5-e izd., ispr. i dop. St. Petersburg: Rech. 2003. 655 p.

3. Kitaev-Smyk L.A. Psikhologiya stressa: psikhologicheskaya antropologiya stressa (*Psychology of Stress: Psychological Anthropology of Stress*). Moscow: Akademicheskii Proekt. 2009. 943 p.

4. Kruzhkova O.V. Effektivnost' struktury psikhologicheskikh zashchit lichnosti pedagoga nachal'nogo professional'nogo obrazovaniya (Effectiveness of the Structure of Psychological Defenses of Primary Vocational Education Teachers: Abstract of Cand. Psychol. Sci. Diss.). Kazan. 2006. 24 p.

5. Kryukova T.L. Psikhologiya sovladayushchego povedeniya (*Psychology of Coping Behavior*). Kostroma: KSU im. N.A. Nekrasova. 2004. 254 p.

6. Kryukova T.L. Chelovek kak sub'ekt sovladayushchego povedeniya (*Human as a Subject of Coping Behavior*) // Sovladayushchee povedenie: sovremennoe sostoyanie i perspektivy. Moscow. 2008. P. 138–152.

7. Kryukova T.L., Saporovskaya M.V., Kuftyak E.V. Psikhologiya sem'i: semeinyi stress i sovladayushchee povedenie (*Family Psychology: Family Stress and Coping Behavior*). Kostroma: KSU. 2004. 245 p.

8. Kryukova T.L., Kuftyak E.V. Oprosnik sposobov sovladaniya (adaptatsiya metodiki WCQ) (*Coping Strategies Questionnaire (Adaptation of the WCQ Method)*). Psikhologicheskaya Diagnostika. 2005. P. 65–75.

9. Lazarus R.S. Individual'naya chuvstvitel'nost' i ustoichivost' k psikhologicheskomu stressu (*Individual Sensitivity and Resistance to Psychological Stress*) // Psikhologicheskie faktory na rabote i okhrana zdorov'ya. Geneva. 1989. P. 121–126.

10. Nabiullina R.R., Tukhtarova I.V. Mekhanizmy psikhologicheskoi zashchity i sovladaniya so stressom (*Mechanisms of Psychological Defense and Coping with Stress: Study Guide*). Kazan. 2003. 98 p.

11. Nikolskaya I.M., Granovskaya R.M. Psikhologicheskaya zashchita u detei (*Psychological Defense in Children*). St. Petersburg: Piter. 2000. 600 p.

12. Shamardina M.V., Materova T.A. Formirovanie zhiznesteikosti i sovladaniya s trudnymi zhiznennymi i stressovymi situatsiyami detei i podrostkov v obrazovanii (*Formation of Resilience and Coping with Difficult Life and Stressful Situations in Children*

and Adolescents in Education: Study Guide). Biysk: AGGPU im. V.M. Shukshina. 2016. 190 p.

Сведения об авторе:

Сулейманов Александр Георгиевич – старший преподаватель кафедры общей и возрастной психологии государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 159.9

М.С. ШАШКОВА, М.И. ПЛУГИНА

ВЛИЯНИЕ ВОЛОНТЕРСТВА НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ВУЗА

АННОТАЦИЯ

Данная статья посвящена проблеме формирования профессиональной идентичности студентов как одной из ключевых задач обучения в вузе. Показаны закономерности влияния данного феномена на личностное становление студента – будущего медицинского работника. Сделан вывод о том, что на профессиональную идентичность, как формируемое образование на этапе обучения, влияет большое количество факторов, в том числе, приобретаемый будущим специалистом профессиональный и социальный опыт. Формирование профессиональной идентичности рассматривается как непрерывный и долгий процесс, требующий освоения большого количества знаний и их интеграции в деятельность. Изучены условия развития личности будущего специалиста, поскольку это развитие происходит в сложных условиях взаимодействия под влиянием приобретаемых знаний, социального и первичного профессионального опыта, а также посредством включения субъекта образовательной деятельности в культурно-историческую среду. В данной статье представлен анализ исследования проблемы формирования профессиональной идентичности двух групп студентов, обучающихся по медицинским специальностям, участвующих и не участвовавших в добровольческой деятельности и в волонтерских проектах. Такое исследование позволило выявить закономерное влияние волонтерской деятельности на формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

волонтерство; добровольческая деятельность; студент-медик; профессиональная идентичность; профессиональное самоопределение; самосознание.

M.S. SHASHKOVA, M.I. PLUGINA

THE INFLUENCE OF VOLUNTEERISM ON THE FORMATION OF THE PROFESSIONAL IDENTITY OF MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

ABSTRACT

This article is devoted to the problem of students' professional identity formation as one of the key tasks of university education. The patterns of the influence of this phenomenon on the personal development of a student, a future medical professional, are shown. It is concluded that professional identity, as a formative education at the learning stage, is influenced by a large number of factors, including professional and social experience acquired by a future specialist. The formation of

professional identity is considered as a continuous and long process that requires the acquisition of a large amount of knowledge and their integration into activities. The conditions of the personality development of a future specialist are studied, since this development occurs in difficult conditions of interaction under the influence of acquired knowledge, social and primary professional experience, as well as through the inclusion of the subject of educational activity in the cultural and historical environment. This article presents an analysis of the study of the problem of the formation of professional identity of two groups of students studying in medical specialties, participating and not participating in volunteer activities and volunteer projects. Such a study revealed the natural influence of volunteer activity on the formation of the professional identity of medical university students.

KEYWORDS:

volunteerism, volunteerism, medical student, professional identity, professional self-determination, self-awareness.

Введение. Медицина, как область профессиональной деятельности, в настоящее время предъявляет к молодым специалистам, начинающим свой профессиональный путь, целый ряд требований: от владения полноценно сформированной глубокой системой профессиональных знаний и обладания навыками оказания медицинской помощи до развитой способности к профессиональной рефлексии и готовности к саморазвитию. Поэтому современная система высшего медицинского образования сохраняет в себе черты традиционного обучения, с применением проверенных временем форм и методов обучения, при этом она готова интегрировать в себя и новые образовательные технологии. Одной из таких современных технологий стало социальное проектирование, разработка и реализация волонтерских проектов.

Феномен волонтерства является предметом изучения целого ряда наук – философии, социологии, политологии, психологии и др. Большой вклад в изучение психологических феноменов, связанных с осуществлением волонтерской деятельности, внесли Р. Доукифф, Д. Майерс, С. Нейберт, М. Хьюстен, Е.С. Азарова,

Р.Н. Азарова, В.В. Андреева, П.И. Бабочкин, В.Г. Лапина и др.

Результаты исследования. Существующие исследования показывают, что волонтерство – это особый вид деятельности, подразумевающий оказание безвозмездной помощи разного характера, в зависимости от потребностей различных общественных институтов [1;3;4;6]. И, если рассматривать волонтерство в качестве метода обучения и практики подготовки студентов – будущих медиков, то правомерно выявить ряд задач, которые решаются в этом процессе:

1) Формирование и закрепление профессиональных навыков. Студенты, вовлеченные в волонтерскую деятельность, могут на практике изучить особенности профессионально значимых ситуаций, опробовать свои силы в решении задач в условиях реального взаимодействия с другими людьми, утвердиться в выборе помогающей профессии.

2) Воспитание и развитие личностных качеств. Добровольческая деятельность, по мнению большинства авторов, изучающих это социально-психологическое явление, приводит к развитию коммуникативных навыков, ответственно-

сти, дисциплинированности, лидерских качеств и др.

3) Повышение учебной мотивации. У студентов, участвующих в волонтерской деятельности, на практике происходит актуализация ранее приобретенных теоретических знаний, даже если они напрямую не связаны с выполнением профессионально направленной деятельности. Многие молодые люди, принимавшие участие в качестве добровольцев, отмечают повышение осознанности в выборе профессии и появление мотивации научиться большему в своей специальности.

4) Расширение кругозора и получение нового социального опыта. Участие в социальном проектировании и волонтерской деятельности начинается с появления идеи оказания безвозмездной помощи определенным социальным группам, или запроса практики. Согласно опросам, проводимым среди участников волонтерского движения, многие из них либо имели ограниченное представление о задачах и особенностях осуществления такой деятельности, либо вообще не имели представления о том, что и как им предстоит делать. Опыт, получаемый в волонтерстве, зачастую затруднительно или невозможно передать через традиционные формы обучения, его можно только приобрести на практике. В этом заключается, на наш взгляд, его исключительная ценность для личности волонтера.

Таким образом, волонтерство как социально-психологических феномен приобретает для системы высшего образования особую значимость. Такой вид деятельности, по нашему мнению, может быть включен в непрерывный и сложный процесс формирования профессиональной идентичности студента-медика [2; 7].

Формирование профессиональной идентичности начинается с момента

выбора человеком будущей специальности, который он осуществляет в юности и проходит сложный путь от усвоения внешних атрибутивных особенностей профессии до глубокого понимания смыслообразующих конструктов определенного вида деятельности. На становление профессиональной идентичности влияют многие факторы: получение профессионально важных знаний, непрерывное профессиональное обучение, получение первичного и последующего профессионального опыта, осмысление своего профессионального пути и постепенная самоидентификация с выбранной специальностью, происходящая на фоне постоянной рефлексии, общения с коллегами и опытными специалистами, а также под влиянием сложного культурно-исторического контекста, в который включен процесс становления личности будущего профессионала [5;8].

С целью изучения влияния волонтерства на формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза, мы провели исследование на студентах медицинского вуза, обучающиеся с третьего по пятый курс. Экспериментальную группу (n 32) составили студенты, регулярно участвующие в добровольной волонтерской деятельности разного характера – социальных и экологических проектах, обучении оказания первой медицинской помощи, сопровождении спортивных мероприятий (футбольных и хоккейных матчей, соревнований по восточным единоборствам). В контрольную группу были включены студенты, которые не принимали участие в волонтерских проектах (n 32), но также обладают достаточным уровнем сформированности первичных профессиональных знаний, умений и навыков.

Данным группам было предложено

пройти тестирование по опроснику «Методика исследования профессиональной идентичности (МИПИ)» (Л.Б. Шнейдер). Эта методика построена по принципу цепного ассоциативного теста и основана на особенностях индивидуального выбора слов ассоциативного ряда, которые по мнению испытуемого характеризуют его профессию. Данная методика позволяет оценить уровень сформированности профессиональной идентичности [9; 10].

Полученные данные экспериментального исследования (Рис. 1, Рис. 2) показали, что в обеих группах отсутствуют студенты с показателем преждевременной идентичности, которую Л.Б. Шнейдер связывает с неосознанной идентичностью,

низкой личностной и интеллектуальной самостоятельностью. В экспериментальной группе также отсутствуют студенты с профессиональной псевдоидентичностью, которая характеризуется снижением индивидуальной идентификации в профессии, склонностью к присвоению профессиональных стереотипов, ригидностью и низкой рефлексией. В контрольной группе студентов, не участвующих в волонтерской деятельности, выявлено 6% студентов с псевдоидентичностью. Можно предположить, что такое явление возможно при условии отсутствия реального опыта профессиональной деятельности и снижении скорости процесса интеграции профессиональных знаний в личность.



РИСУНОК 1. Распространенность видов профессиональной идентичности в экспериментальной группе

Диффузная профессиональная идентичность, которая характеризуется процессом становления системы жизненно важных целей, ценностей и убеждений,

обнаруживает себя в 9% случаев у студентов экспериментальной группы и в 25% – у студентов контрольной группы. Студенты, обладающие диффузной иден-

тичностью, могут проявлять признаки неудовлетворенности собой, своими профессиональными возможностями и перспективами, могут иметь сомнения в выбранной специальности и обладают недостаточным уровнем самоопределения. Такая ситуация может быть связана с наличием внутреннего конфликта и кризиса самоидентификации, характерного

для молодых людей данной возрастной группы. Также мы можем предположить, что наличие социального опыта, реализованного через волонтерскую деятельность, положительно влияет на преодоление конфликта между имеющимися академическими знаниями и страхом быть способным реализовывать их на практике.

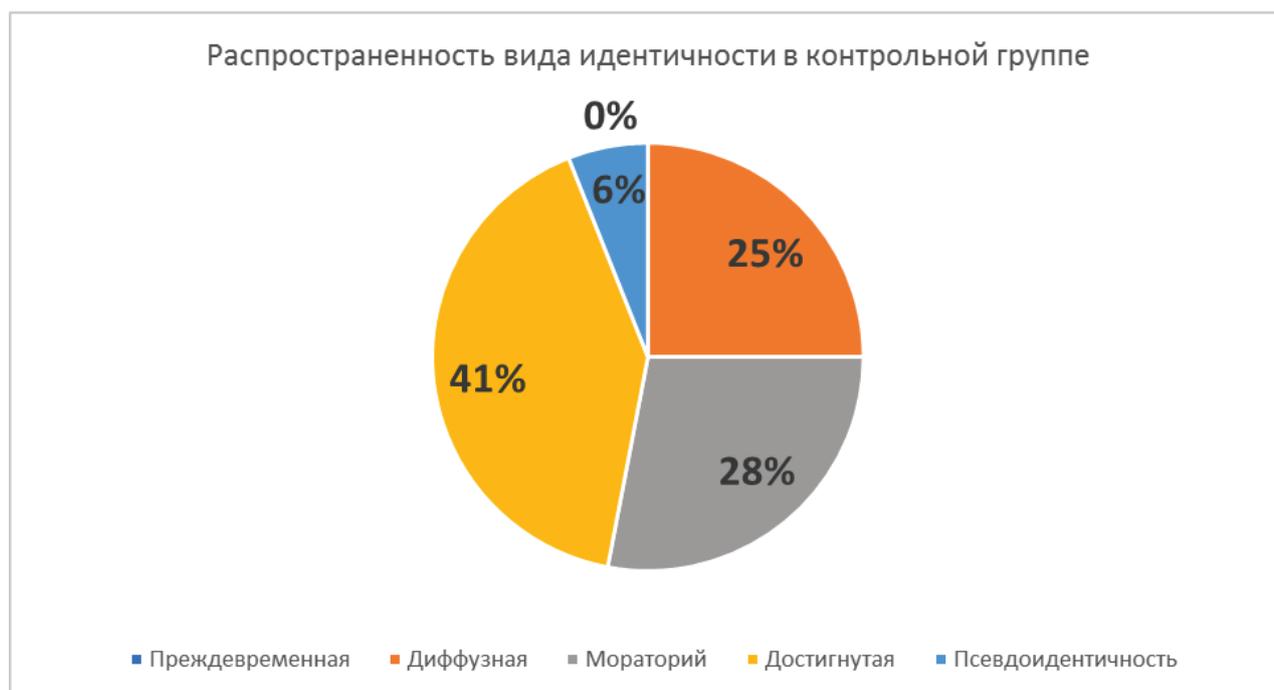


РИСУНОК 2. Распространенность видов профессиональной идентичности в контрольной группе

Статус профессиональной идентичности, названный автором как мораторий, указывает на активный поиск способов разрешения возникающего внутриличностного конфликта идентичности. При этом у студентов может наблюдаться повышение тревожности и поиск способов профессиональной самореализации через рефлексию собственных достижений. Такая идентичность является достаточно продуктивной и характерна для людей со сложно дифференцированными личностными компонентами, высокими стандартами профессионализма и развитой рефлексией. В экспериментальной

группе студентов мы выявили 38% молодых людей с проявлениями такой формы идентичности, как «мораторий», в контрольной – 28%. Таким образом, можно сказать, что кризис внутриличностной профессиональной идентичности в целом характерен для молодых людей на этапе их профессионального становления, и может являться движущей силой развития личности.

Исследование показало, что больше половины опрошенных экспериментальной группы (53%) имеют достигнутую профессиональную идентичность, которая характеризуется, по мнению автора,

наличием устойчивой совокупности личностно значимых жизненных целей и ценностей, представлением о сущности и содержании своей будущей профессиональной деятельности, отсутствием ярко выраженного внутриличностного конфликта, стабильные связи с обществом и позитивное отношение к выбранной профессии. В контрольной группе показатель достигнутой профессиональной идентичности отмечается у 41% опрошенных.

Заключение. Таким образом, проблема профессиональной идентичности является весьма актуальной для студентов медицинского вуза и в целом характерной для молодых людей на этапе их профессионального и личностного самоопределения. По мере освоения выбранной специальности личность студентов развивается по пути интеграции получаемых знаний, первичного профессионального опыта и опыта социального взаимодействия. Изоляция приобретаемых знаний и отсутствие возможности применения их на практике создают неблагоприятную почву для развития личности будущего специалиста, процесс профессиональной идентификации может затягиваться во времени и характеризоваться наличием сложных внутриличностных конфликтов между полученными в ходе обучения знаниями, умениями и навыками и уверенностью в своих способностях применять их на практике. Кроме того, студенты, имеющие ограниченный опыт социального взаимодействия, по нашему мне-

нию, могут дольше ориентироваться в условиях фактической трудовой деятельности, труднее адаптируются к требованиям профессиональной практики.

Профессиональная идентичность, которая является важным условием успешной профессиональной деятельности специалиста в дальнейшем основана на понимании содержания, особенностей выбранной профессии, ее месте в системе общественных отношений, требований к современному специалисту, а также позитивном отношении к выбранной специальности, принятии представлений профессионального сообщества и отсутствием внутриличностного конфликта.

Проведенное исследование помогло подтвердить наше предположение о том, что студенты – будущие медики, которые принимали участие в реализации волонтерских проектов, имеют более высокий уровень профессиональной идентичности. А значит, волонтерство, как вид деятельности, имеет непосредственное влияние на формирование профессиональной идентичности студентов медицинского вуза.

Таким образом, включение в образовательный процесс медицинского вуза социального проектирования и волонтерства, как новых технологий обучения, позволяет не только актуализировать знания обучающихся на практике, но и способствуют интеграции полученного организационного и социального опыта в систему профессионально важных личностных характеристик будущего специалиста.

ЛИТЕРАТУРА

1. Агеева Н.А. Профессиональное волонтерство как эффективное средство социализации студенчества // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. Ч. 2 [Электронный ресурс]. URL: <https://human.snauka.ru/2015/01/9189> (дата обращения: 16.01.2025).
2. Алюшина Д.С., Дроздова Т.А. Волонтерская деятельность студентов медицинского вуза в контексте формирования здорового образа жизни // Коллекция гуманитарных исследований. 2021. № 2 (27). С. 34–43.

3. Амирова, Р. И. Волонтерство как инновационная практика в России // Материалы Международной научно-практической конференции «Научная мысль XXI века: результаты фундаментальных и прикладных исследований». Самара, 2017. С. 80–81.

4. Декина Е.В., Шалагинова К.С. Влияние «Я-концепции» студента на готовность к участию в добровольческой деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2021. № 05 (май). С. 1–15. URL: <http://e-koncept.ru/2021/211027.htm>.

5. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек-профессия-общество». М.: ИП РАН, 2011. 174 с.

6. Ишкова Е. В. Особенности формирования направленности личности у волонтеров // Проблемы и перспективы разработки и внедрения передовых технологий: сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа: Аэтерна. 2023. С. 253–255.

7. Моисеева И. Е., Гандаров Р. М. Волонтерское движение студентов медиков в России // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75–4. С. 198–201.

8. Пятунина В.М. Социально-педагогическое сопровождение волонтерской деятельности студенческой молодежи // МНКО. 2020. № 4 (83). С. 89–91.

9. Шнейдер Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность. М.: МПСИ, 2007. 128 с.

10. Шнейдер Л.Б. Психология идентичности. М.: ЮРАЙТ, 2019. 328 с.

REFERENCES

1. Ageeva, N.A. Professional'noe volonterstvo kak jeffektivnoe sredstvo socializacii studenchestva (*Professional volunteering as an effective means of student socialization*) // Gumanitarnye nauchnye issledovanija. 2015. № 1. Ch. 2. URL: <https://human.snauka.ru/2015/01/9189> (Accessed: 16.01.2025).

2. Aljushina D. S., Drozdova T. A. Volonterskaja dejatel'nost' studentov medicinskogo vuza v kontekste formirovanija zdorovogo obraza zhizni (*Volunteer activity of medical university students in the context of healthy lifestyle formation*) // Kollekcija gumanitarnyh issledovanij. 2021. № 2 (27). S. 34–43.

3. Amirova, R. I. Volonterstvo kak innovacionnaja praktika v Rossii (*Volunteering as an innovative practice in Russia*) // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Nauchnaja mysl' XXI veka: rezul'taty fundamental'nyh i prikladnyh issledovanij». Samara, 2017. S. 80–81.

4. Dekina E. V., Shalaginova K. S. Vlijanie «ja-koncepcii» studenta na gotovnost' k uchastiju v dobrovol'cheskoj dejatel'nosti (*The influence of the student's «Self-concept» on willingness to participate in volunteer activities*) // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept». 2021. № 05 (mai). S. 1–15.

5. Ermolaeva E.P. Ocenka realizacii professionala v sisteme «chelovek-professija-obshhestvo» (*Assessment of the professional's implementation in the “person-profession-society” system*). М.: IP РАН, 2011. 174 p.

6. Ishkova E.V. Osobennosti formirovanija napravlenosti lichnosti u volonterov (*Features of the formation of personality orientation among volunteers*) // Problemy i perspektivy razrabotki i vnedrenija peredovyh tehnologij: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa: Ajeterna. 2023. – S. 253–255.

7. Moiseeva I. E., Gandarov R. M. Volonterskoe dvizhenie studentov medikov v Rossii (*The volunteer movement of medical students in Russia*) // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovanija. 2022. № 75–4. S. 198–201.

8. Pjatunina V. M. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie volonterskoj dejatel'nosti studencheskoj molodezhi (*Social and pedagogical support of student volunteer activities*) // MNKO. 2020. № 4 (83). S. 89–91.

9. Shnejder L.B. Lichnostnaja, gendernaja i professional'naja identichnost' (*Personal, gender, and professional identity*). M.: MPSI, 2007. 128 p.

10. Shnejder L.B. Psihologija identichnosti (*Psychology of identity*). M.: JuRAJT, 2019. 328 p.

Сведения об авторах:

Шашкова Мария Сергеевна – старший преподаватель кафедры Клинической психологии ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет» Минздрава России, аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Плугина Мария Ивановна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой философии, гуманитарных и специальных дисциплин с курсом ДПО ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет».

РАЗДЕЛ III. ИСТОРИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

С.А. ЗОЛОТАРЁВ

ВОПРОСЫ ОСНОВАНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОНАСТЫРЕЙ НА СЕВЕРНОМ КАВКАЗЕ В XVIII–XXI ВВ.: ТЕНДЕНЦИИ И ХАРАКТЕРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ

АННОТАЦИЯ

В статье исследуется развитие монастырской системы на Северном Кавказе в XVIII–XIX вв. (отдельные данные охватывают также начальные периоды XX и XXI вв.). Основной акцент делается на вопросах, связанных с основанием, закрытием и восстановлением монастырей. Раскрываются ключевые тенденции в развитии монастырской системы, включая увеличение числа женских обителей и их растущую роль в духовной жизни региона. Рассматривается географическое распределение северокавказских монастырей, сосредоточенных в Ставропольской губернии, Кубанской и Терской областях. Представлена таблица, содержащая информацию обо всех монастырях Северного Кавказа указанного периода. Подчеркивается значимость монастырей как центров духовности в современном обществе, что отражает динамику изменений в религиозной жизни северокавказского региона.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

монастырь; направления деятельности монастырей; периоды возникновения монастырей; административные границы на Северном Кавказе.

S.A. ZOLOTAREV

QUESTIONS OF THE FOUNDATION AND ACTIVITY OF MONASTERIES IN THE NORTH CAUCASUS IN THE XVIII–XXI CENTURIES: TRENDS AND CHARACTEROLOGICAL FEATURES

ABSTRACT

The article examines the development of the monastic system in the North Caucasus in the XVIII–XIX centuries. (some data also cover the initial periods of the 20th and 21st centuries.) The main

focus is on issues related to the foundation, closure and restoration of monasteries. The key trends in the development of the monastic system are revealed, including an increase in the number of women's monasteries and their growing role in the spiritual life of the region. The geographical distribution of North Caucasian monasteries concentrated in Stavropol province, Kuban and Tersk regions is considered. A table containing information about all the monasteries of the North Caucasus of the specified period is presented. The importance of monasteries as centers of spirituality in modern society is emphasized, which reflects the dynamics of changes in the religious life of the North Caucasus region.

KEYWORDS:

monastery; areas of activity of monasteries; periods of monastery formation; administrative boundaries in the North Caucasus.

Введение. Связь между государством и церковью на протяжении веков оказывала значительное влияние на развитие обществ и культур, особенно в регионах с богатым историческим наследием, к каковым относятся и Кавказ [4]. Здесь пересекается множество этнических групп, религий и традиций, что делает изучение этой взаимосвязи и взаимозависимости важным фактором для понимания формирования местной идентичности и культурного ландшафта [5; 6]. Традиционно монастыри на Кавказе служили не только духовными центрами, но и оплотами культуры и образования, играя ключевую роль в сохранении и передаче знаний, литературы и искусства.

Деятельность монастырей на Северном Кавказе в XIX – начале XX вв. включала просветительскую работу, благотворительность, миссионерскую деятельность и хозяйственные инициативы, подчеркивая их важность как центров культуры и образования в регионе. [3]

Административные, социально-экономические и политические изменения на Северном Кавказе в XVIII – начале XX вв. существенно влияли на монастырскую жизнь, что проявлялось в смене власти (например, во время революций 1917 года), конфликтах между государствами (например, между Османской

империей, Россией, Ираном) и этническими группами, а также в изменениях налоговой политики правительства.

Несмотря на широту и разнообразие направлений деятельности монастырей на Северном Кавказе судьба этих религиозных учреждений была непростой: многие из них были основаны в разные исторические эпохи, пережили закрытия и разрушения в результате политических изменений, а затем вновь начали восстанавливаться, что мы явно наблюдали в постсоветский период.

Актуальным при этом остается вопрос о том, когда именно были основаны, закрыты и восстановлены монастыри на Северном Кавказе? Какие из них продолжают функционировать, а какие остаются закрытыми и не восстановленными? Понимание этих процессов не только дополняет историю православия в регионе, но и позволяет глубже осознать его влияние на современное общество.

Кроме того, не менее важно определить административные границы, в которых существовали северокавказские монастыри. Это поможет создать четкую картину их географического расположения и исторического контекста, что, в свою очередь, позволит более точно анализировать их роль и значение в жизни региона. Адми-

нистративные границы на Северном Кавказе в XVIII–XIX вв. не были статичными и изменялись под воздействием различных политических, социальных и культурных факторов. Специфичной чертой региона, где пересекались интересы различных держав, а также местных этнических групп, было то, что административные границы часто служили не только географическими, но и символическими рубежами, определяющими влияние государства и церкви.

Результаты исследования. В рамках проведенного исследования административные границы на Северном Кавказе нами определялись в соответствии со справочником Г.А. Никитенко «Административно-территориальное устройство Ставрополя с конца XVIII века по 1920 год» [1]. Согласно указанному источнику процесс становления административных границ на Северном Кавказе в XVIII–XIX вв. включает следующие ключевые этапы:

1) 1777 год: создание Азово-Моздокской оборонительной линии по указу Екатерины II;

2) 1785 год: учреждение Кавказского наместничества, состоящего из Астраханской и Кавказской губерний;

3) 1802 год: отделение Кавказской губернии от Астраханской и получение самостоятельного статуса;

4) 1822 год: переименование Кавказской губернии в Кавказскую область с центром в городе Ставрополе;

5) 1847 год: преобразование Кавказской области в Ставропольскую губернию;

6) 1860 год: вывод Кубанской и Терской областей из состава Ставропольской губернии;

7) 1867 год: учреждение Черноморского округа Кубанской области с центром в Новороссийске (в 1896 году преобразован в Черноморскую губернию);

8) 1870 год: образование Области войска Донского (до этого с 1786 года официально называлась Землей войска Донского);

8) 1881 год: упразднение кавказского наместничества и введение системы гражданского управления на Северном Кавказе.

В данных историко-географических рамках и происходило становление и развитие монастырского подвижничества на Северном Кавказе. Согласно мнению В.Е. Бороденко, этот процесс можно разделить на несколько этапов [2]:

1) Начальный период (1730-е – 1790-е гг.): основание первых четырех монастырей, включая Кизлярский Крестовоздвиженский мужской монастырь (около 1736 г.), Преображенский мужской и Успенский женский монастыри (1793 г.), а также Свято-Николаевскую мужскую пустынь (1794–1795 гг.);

2) Второй период (1840-е – 1850-е гг.): создание двух женских монашеских общин – Войсковой Черноморской общежительной женской пустыни (1848 г.) и Иоанно-Предтеченского Мариинского женского монастыря (1859 г.);

3) Третий период (1870-е – 1890-е гг.): укрепление позиций царского правительства и основание восьми монастырей, включая четыре мужских и четыре женских обители;

4) Четвертый период (1900–1917 гг.): создание восьми небольших монашеских обителей, как мужских, так и женских, некоторые из которых со временем были возведены в разряд монастырей.

В указанной работе присутствует информация о всех монастырях, основанных в период конца XVIII – начала XX вв., однако далеко не для всех приводятся годы основания, упразднения и вообще не упоминается о дальнейшем восстанов-

лении обителей. Считаем необходимым дополнить и систематизировать представленные данные.

В таблице № 1, хронологически структурированной по обозначенным выше периодам, приводится информация о монастырях, основанных и действовавших на территории Кавказа в XVIII – начале XX вв. Каждая запись включает название монастыря, его тип (мужской или женский), год основания и год упразднения. Некоторые монастыри являются действующими с определённого года после упразднения, что отмечено в примечаниях.

Согласно данным, полученным в ходе исследования, в вопросах основания и деятельности монастырей на территории Северного Кавказа в означенные периоды прослеживается ряд тенденций и характерологические особенности:

1) Рост числа женских монастырей, что подчеркивает увеличение роли женщин в религиозной жизни региона:

- Начальный период (1730-е – 1790-е гг.): 1 женский монастырь (Моздокский Успенский монастырь, 1793);
- Второй период (1840-е – 1850-е): 2 женских монастыря (Войсковая Черноморская пустынь, 1848; Иоанно-Предтеченский Мариинский монастырь, 1859);
- Третий период (1870-е – 1890-е): 5 женских монастырей (Георгиевская обитель, 1879; Покровская обитель, 1899; Сентинский монастырь, 1892; Ново-Покровский монастырь, 1899);
- Четвертый период (1900 – 1917 гг.): 4 женских монастыря (Свято-Троицкая Серафимовская община, 1907; Община Анны Кашинской, 1909; Иверско-Алексеевская община, 1910; Казанский Агафадоров монастырь, 1909).

2) Устойчивость территориального распределения – большая часть мона-

стырей распределена по трем ключевым регионам (Ставропольская губерния, Кубанская и Терская области), в которых отмечается наличие активных православных общин, а также широкий охват их деятельности на Северном Кавказе. Это свидетельствует о том, что данные области исторически были центрами православной жизни, что способствовало основанию и развитию монастырей;

3) Историко-политическая обусловленность периода упразднения – наибольшее количество монастырей (все, кроме Моздокского Преображенского и Моздокского Успенского) упразднены после 1917 года. Это отражает влияние политических изменений и антирелигиозной политики советского государства на монастырскую деятельность, что привело к значительному сокращению религиозной активности населения;

4) Историко-культурная обусловленность периода восстановления – возрождение монастырей после 1990-х гг. подчеркивает увеличение интереса к религии и духовности в российском постсоветском обществе:

- 1990-е: восстановлены Войсковая Черноморская пустынь (1997), Иоанно-Предтеченский Мариинский монастырь (2004), Кизлярский Крестовоздвиженский монастырь (2007);
- 2000-е: восстановлены Михайло-Афонская Закубанская пустынь (2001), Второ-Афонский Успенский монастырь (2001), Свято-Троицкий монастырь (2000), Екатерино-лебяжская Свято-Николаевская пустынь (2014).

В период 1990-х – 2010-х гг. монастыри стали важными центрами духовной практики и культурной жизни, что может свидетельствовать о стремлении людей к духовным поискам в условиях меняющегося мира.

ТАБЛИЦА 1.

РАЗВИТИЕ МОНАСТЫРСКОГО СТРОИТЕЛЬСТВА НА ТЕРРИТОРИИ
СЕВЕРНОГО КАВКАЗА В КОНЦЕ XVIII – НАЧАЛЕ XX ВВ.

Период	Монастырь	Тип	Год основания	Год упразднения
Начальный (1730-е – 1790-е)	Кизлярский Крестовоздвиженский монастырь	Мужской (с 1908 года – женский, прим. ред.)	1736	1918, с 2007 года действующий (прим.)
	Моздокский Преображенский монастырь	Мужской	1793	1799
	Моздокский Успенский монастырь	Женский	1793	1799
	Екатерино-лебяжская Свято-Николаевская пустынь	Мужской	1794–1795	1921, с 2014 года действующий (прим.)
Второй (1840-е – 1850-е)	Войсковая Черноморская во имя Марии Магдалины внештатная пустынь	Женский	1848	1918, с 1997 года действующий (прим.)
	Иоанно-Предтеченский Маринский монастырь недалеко от Ставрополя	Женский	1859	1921, с 2004 года действующий (прим.)
Третий (1870-е – 1890-е)	Михайло-Афонская Закубанская нештатная общежительная пустынь	Мужской	1877 (прим.)	1920, с 2001 года действующий (прим.)
	Александро-Афонская Зеленчукская нештатная общежительная пустынь	Мужской	1889 (прим.)	1918 (прим.)
	Кавказский Николаевский миссионерский нештатный монастырь в Кубанской области	Мужской	1897 (прим.)	1927 (прим.)
	Воскресенский Мамай-Маджарский заштатный общежительный монастырь в Ставропольской губернии	Мужской	1882 (прим.)	1934 (прим.)
	Георгиевская нештатная общежительная обитель в Терской области	Женский	1879 (прим.)	1928 (прим.)
	Покровская нештатная общежительная обитель в Кубанской области	Женский	1899 (прим.)	1922 (прим.)
	Сентинский Спасо-Преображенский монастырь в Кубанской области	Женский	1892 (прим.)	1923 (прим.)
	Ново-Покровский нештатный общежительный монастырь в Кубанской области	Женский	1899 (прим.)	1922 (прим.)

Период	Монастырь	Тип	Год основания	Год упразднения
Четвертый (1900–1917)	Второ-Афонский Успенский монастырь близ Пятигорска в Терской области	Мужской	1904 (прим.)	1929, с 2001 года действующий (прим.)
	Свято-Троицкий монастырь возле Владикавказа в Терской области	Мужской	1900–1917 гг.	Информация в открытых источниках отсутствует (прим.)
	Казанский монастырь недалеко от Екатеринодара в Кубанской области	Мужской	1910 (прим.)	1921 (прим.)
	Свято-Троицкий монастырь близ деревни Лесной в Черноморской губернии	Мужской	1902 (прим.)	1922, с 2021 года на стадии восстановления (прим.)
	Свято-Троицкая Серафимовская община в Нальчинском округе Терской области	Женский	1907 (прим.)	1928, с 2000 года действующий (прим.)
	Община во имя Анны Кашинской близ Грозного в Терской области	Женский	1909 (прим.)	1924 (прим.)
	Иверско-Алексеевская община недалеко от посада Туапсе в Черноморской губернии	Женский	1910 (прим.)	1918 (прим.)
	Казанский Агафадоров монастырь в Ставропольской губернии	Женский	1909 (прим.)	1921 (прим.)

Заключение. Таким образом, историческое развитие монастырей на Северном Кавказе демонстрирует динамичное изменение роли религии и общества на протяжении более двух веков. Увеличение числа женских монастырей свидетельствует о растущей роли женщин в духовной жизни, а географическое распределение монастырей указывает на наличие активных православных общин в Ставропольской, Кубанской и Терской областях. Периоды упразднения мона-

стырей, особенно в начале XX века, отражают негативное влияние политических изменений в стране и радикальность антирелигиозной политики, тогда как восстановление монастырей в постсоветский период подчеркивает возрождение интереса к религии и духовной практике. В итоге монастыри остаются важными центрами не только духовной, но и культурной жизни региона, отражая стремление людей к поиску смысла и поддержке в меняющемся обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Административно-территориальное устройство Ставрополя с конца XVIII века по 1920 год: справочник / Комитет Ставропольского края по делам архивов, Гос. архив Ставропольского края; [сост. Г.А. Никитенко (отв. сост.), Е.Б. Громова, М.И. Кривнева]. Ставрополь: Комитет Ставропольского края по делам архивов, 2008. 398 с.

2. Бороденко В.Е. К вопросу о периодизации основания монастырей Северного Кавказа (конец XVIII – начало XX века) // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2008. № 49. С. 21–25

3. Шаликашвили Е.Н. Просветительская и благотворительная деятельность женских монастырей на Северном Кавказе во второй половине XIX – начале XX века // Научный альманах стран Причерноморья. 2023. № 4. С. 31–37.

4. Baumer Christoph. History of the Caucasus: At the Crossroads of Empires. At the crossroads of empires. London; New York: I.B. Tauris, 2021. VIII, 386 p.

5. Falkowski Maciej, Rogoża Jadwiga. North Caucasus: the Russian Gordian knot. The key problems and conflicts in the region and the effect thereof on the future of Russia. Warsaw: OSW Study, 2004. 80 p.

6. International Crisis Group (ICG), The North Caucasus: The Challenges of Integration (I), Ethnicity and Conflict, Europe Report № 220, 19 October 2012, <https://www.refworld.org/reference/countryrep/icg/2012/en/89162>

REFERENCES

1. Administrativno-territorial'noe ustroistvo Stavropol'ya s kontsa XVIII veka po 1920 god: spravochnik (*Administrative and Territorial Structure of Stavropol Region from the Late 18th Century to 1920: Reference Guide*) / Komitet Stavropol'skogo kraja po delam arkhivov, Gos. arkhiv Stavropol'skogo kraja; [sost. G.A. Nikitenko (otv. sost.), E.B. Gromova, M.I. Krivneva]. Stavropol': Komitet Stavropol'skogo kraja po delam arkhivov, 2008. 398 s.

2. Borodenko V.E. K voprosu o periodizatsii osnovaniya monastyrei Severnogo Kavkaza (konets XVIII nachalo XX veka) (*On the Issue of the Periodization of the Establishment of Monasteries in the North Caucasus – Late 18th to Early 20th Century*) // Izvestiya RGPU im. A. I. Gertsena. 2008. № 49. S. 21–25

3. Shalikashvili E.N. Prosvetitel'skaya i blagotvoritel'naya deyatel'nost' zhenskikh monastyrei na Severnom Kavkaze vo vtoroi polovine XIX – nachale XX veka (*Enlightenment and Charitable Activities of Women's Monasteries in the North Caucasus in the Second Half of the 19th to Early 20th Century*) // Nauchnyi al'manakh stran Prichernomor'ya. 2023. № 4. S. 31–37

4. Baumer Christoph. History of the Caucasus: At the Crossroads of Empires. At the crossroads of empires. London; New York: I.B. Tauris, 2021. VIII, 386 p.

5. Falkowski Maciej, Rogoża Jadwiga. North Caucasus: the Russian Gordian knot. The key problems and conflicts in the region and the effect thereof on the future of Russia. Warsaw: OSW Study, 2004. 80 p.

6. International Crisis Group (ICG), The North Caucasus: The Challenges of Integration (I), Ethnicity and Conflict, Europe Report № 220, 19 October 2012, <https://www.refworld.org/reference/countryrep/icg/2012/en/89162>

Сведения об авторе:

Золотарёв Сергей Александрович – учитель истории и обществознания МБОУ СОШ с углубленным изучением отдельных предметов № 6 города Ставрополя имени выдающегося разведчика Георгия Николаевича Косенко, аспирант государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

УДК 316.722

Т.А. ПЕРЕСЕЧНАЯ, А.Ф. ГРИГОРЬЕВ

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА ТРАДИЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ КАЗАКОВ СТАВРОПОЛЬЯ КАК РЕЗУЛЬТАТА МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

АННОТАЦИЯ

Статья посвящена обзору исторических, этнографических и культурологических исследований феномена традиционной культуры казаков Ставрополя в исторической ретроспективе, что позволяет составить представление о степени разработанности проблемы традиционной культуры казаков Ставрополя. Обращается внимание на выделяемые авторами специфические черты казачества Ставрополя, специфику жизнедеятельности казаков, их поликультурные взаимодействия с горскими народами, их традиции, самобытные черты, заимствованные у соседствующих народов, подходы к выявлению общего и различного, современные концепции происхождения казачества. Приведены результаты исследований, показывающие: культурные заимствования в традиции терских казаков; роль культурных традиций в формировании культурного своеобразия казаков; уникальную самобытность черты традиционной культуры терских казаков, проявляющейся в песенно-танцевальной культуре; влияние культурно-ландшафтной среды на самобытность традиционной культуры; особенность культурных традиций северокавказского казачества как результат синтеза русской, горской и украинской культур. Делается вывод, что традиционная культура терских казаков является результатом поликультурного взаимопроникновения казаков и горцев и представляет собой мозаичный поликультурный сплав горской и казачьей культур, породивший феномен их самобытной традиционной культуры.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

традиционная культура казаков Ставрополя, феномен, традиции, казачество, поликультурное взаимопроникновение, самобытность, специфические черты, мозаичный поликультурный сплав.

T.A. PERESECHNAYA, A.F. GRIGORIEV

A REVIEW OF THE RESEARCH OF THE PHENOMENON OF THE TRADITIONAL CULTURE OF THE COSSACKS OF STAVROPOL AS A RESULT OF INTERNATIONAL MULTICULTURAL INTERACTION

ABSTRACT

The article is devoted to a review of historical, ethnographic and cultural studies of the phenomenon of the traditional culture of the Cossacks of Stavropol in historical retrospect, which allows us to get an idea of the degree of elaboration of the problem of the traditional culture of the Cossacks of Stavropol. Attention is drawn to the specific features of the Cossacks of Stavropol highlighted by the authors, the specifics of the Cossacks' life activities, their multicultural interactions with the mountain peoples, their traditions, distinctive features borrowed from neighboring peoples, approaches to identifying common and different, modern concepts of the origin of the Cossacks. The research results are presented, showing: cultural borrowings in the tradition of the Terek Cossacks; the role of cultural traditions in the formation of the cultural identity of the Cossacks; the unique identity of the traditional culture of the Terek Cossacks, manifested in song and dance culture; the influence of the cultural and landscape environment on the identity of traditional culture; the peculiarity of the cultural traditions of the North Caucasian Cossacks as a result of the synthesis of Russian, mountain and Ukrainian cultures. It is concluded that the traditional culture of the Terek Cossacks is the result of the multicultural interpenetration of Cossacks and Mountaineers and is a mosaic multicultural fusion of mountain and Cossack cultures, which gave rise to the phenomenon of their distinctive traditional culture.

KEYWORDS:

traditional culture of the Cossacks of Stavropol, phenomenon, traditions, Cossacks, multicultural interpenetration, originality, specific features, mosaic multicultural alloy.

Введение. По оценке ученых, одной из специфических характеристик традиционной культуры казачества является ее ярко выраженная аутентичная самобытность по этническим признакам, включая язык, материальную, социальную, бытовую и духовную культуру, созданные народом [8]. И не случайно в эпоху глобализации, отмены культуры, девальвации культурных и традиционных ценностей традиционная культура исторически многонациональной России приобретает особую остроту как духовный сплав общегражданской консолидации и патриотизма. Характеризуя особенности традиционной культуры, А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая справедливо отмечают, что в традиционной культуре господствуют обычаи и передаваемые из поколения в поколение традиции, сочетающие в себе составляющие ее элементы и органично взаимодействующие с природой, которые ориентированы на сохранение самобытности и

своего культурного своеобразия [17].

В условиях полиэтничности, многоязычия, поликультурности и полиментальности российского социума актуальны проблемы сохранения народной культуры этносов и субэтносов, к которым относится и казачество. Исследованиям этого вопроса и посвящена данная статья.

Результаты исследования. С.А. Голованова называет российское казачество единой исторической системой, центральным элементом которой является казачья община, базирующаяся на особом хозяйственно-культурном типе. К ее определяющим элементам отнесены религия, этничность и сословность [7].

В.А. Бахваловой проанализированы современные научные концепции происхождения и историко-культурной специфики казачества, рассмотрены общеисторические, геополитические, социально-бытовые условия его формирования и развития,

отражённые и закреплённые в фольклорной традиции. Автор отмечает, что наиболее ярко и объективно специфика историко-культурного бытия казачества отражена в его фольклорной традиции. Историко-ретроспективный анализ традиционной казачьей культуры позволил исследователю констатировать наличие в ней бинарных качественных характеристик: с одной стороны, для неё характерно доминирование военизированных, героических традиций, норм, ценностей, с другой – она отличается высокой способностью к восприятию инокультурных влияний, культурной и профессиональной толерантностью. Значим вывод, что казачья традиционная культура формировалась на общерусской основе, которая при этом подверглась существенной переработке [1].

Здесь важно оговорить, что традиционная культура казачества Ставрополя при очевидной схожести с другими культурами имеет специфические черты, отражающие локальный характер, что и определяет её самобытность. Ставрополье как исторически полиэтничный регион населялся донскими, кубанскими, терскими казаками, поэтому представляется целесообразным осуществить феноменологический обзор их традиционной культуры с целью выявления их общих и специфических черт.

Традиционную культуру казачества Ставрополя, представляющую собой одно из ярких и сложных явлений отечественной реальности, в полной мере можно отнести к социокультурным феноменам. По замечанию А.Ф. Григорьева, казачество является самобытным и неординарным явлением, характерной особенностью которого можно считать взаимодействие с различными этническими сообществами, исторически населяющими Ставрополье и Северный Кавказ [8].

Многими дореволюционными этнографами даны описания традиционной культуры, ритуально-обрядовых традиций терско-гребенского казачества (образа жизни, быта, говора, верований, поверий и обычаев, в которых еще нет научного анализа, но которые являются доподлинными этнографическими зарисовками. Именно благодаря этим описаниям мы открыли для себя специфику жизнедеятельности казаков, их поликультурные взаимодействия с горскими народами, узнали о бракородственных взаимосвязях с горянками, традициях похищения невест, куначества, аталычества, что придает традиционной культуре гребенских, а позднее и терских казаков самобытные черты, заимствованные у горских соседствующих народов.

Яркие страницы истории и быта терских казаков запечатлены и в трудах дореволюционных историков, описавших культурные заимствования в традициях терских казаков. Обращается при этом внимание на полиэтничный состав терских казаков, часто укрывавших в своих станицах беглецов из горных аулов, скрывающихся от кровной мести. И это характерно только для терско-гребенского казачества, так как ни у донских, ни у кубанских этих традиций нет. Особое место в жизни казаков занимали магические заклинания и заговоры. Важно отметить, что среди заговоров как таковых у казаков совершенно нет заклинаний, связанных с земледелием. Аграрная магия широко проявлялась в новогоднем и весенне-летнем циклах обрядовых песен и обычно носила коллективный характер, тогда как заговоры, как правило, индивидуальны. Первые этнографические записки о жизнедеятельности и быте казаков явились основой и получили теоретическое обоснование в трудах

современных этнографов, культурологов, искусствоведов.

Огромную ценность представляет исследование Л.Б. Заседателевой, в котором впервые осуществлен глубокий системный анализ истории, культуры и ритуально-обрядовых традиций терского казачества [9]. Автор описывает первые жилища казаков, внутреннее домашнее убранство, женскую и мужскую одежду, религиозные верования и представления, обращая особое внимание на поликультурные заимствования казаков и горцев. Огромное внимание проблематике ритуально-обрядовых традиций и культуре терско-гребенского казачества посвящены исследования современных ученых Е.М. Белецкой, Н.Н. Великой, В.Б. Виноградова и др. [2;3]. По материалам фольклорно-этнографических полевых экспедиций Э.Я. Бенская [4] изучала говор станицы Старо-Щедринской на территории Грозненской области. Уникальной самобытной чертой традиционной культуры терских казаков является их песенно-танцевальная культура, которая от донских и кубанских казаков существенно отличается ладогармоническими, метроритмическими специфическими особенностями. Порождением поликультурного взаимодействия горских народов и казаков является песенно-танцевальный жанр лезгинки. Известно, что среди чеченцев и терских казаков она пользовалась огромной популярностью, проводились даже некие творческие состязания, победителями в которых зачастую становились казаки.

Приоритет в разработке методологии сравнительно-исторического изучения терско-гребенского песенного фольклора принадлежит Б.Н. Путилову, который впервые осуществил системный анализ песенного фольклора, внося бесцен-

ный вклад в фольклористику как науку о песенном фольклоре гребенцов. Исследованию традиционного песенного фольклора терско-гребенского казачества посвящены исследования Е.М. Белецкой, А.Ф. Григорьева, А.А. Кобанова. В исследовании А.Ф. Григорьева огромное внимание уделено традиционному песенному фольклору, который, «отражая особый способ и специфику жизнедеятельности этноса и воплощая в процессе глубокой переработки религиозно-мифологические верования и представления, содержит в себе совокупность духовно-нравственных мировоззренческих ценностей, свойственных своему творцу, и вырабатывает систему этнических констант и доминантных ценностей, и поэтому в наиболее концентрированном виде отображает этническую картину мира» [8, С. 375]. А.Ф. Григорьев впервые осуществил культурологический анализ этнической картины мира гребенских казаков, обосновал антропологическую парадигму культурогенеза гребенского казачества на территории его исконного проживания – Северном Кавказе, раскрыл ритуально-обрядовые традиции, религиозно-мифологические представления и верования гребенских казаков в философско-культурологическом аспекте, обосновал огромное влияние культурно-ландшафтной среды самобытной традиционной культуры [8].

Т.М. Барретт указывает на гибридную природу казачества и наследия славяно-кавказско-турко-татаро-персидского смешения, что на взгляд автора помогает объяснить, почему так сложно сделать однозначные выводы о ранних казачьих поселениях на Северном Кавказе, о вероисповедании, семейном укладе. Анализируя формирование терских казаков, Томас Барретт применяет теорию фронта к

данному процессу, описывая, как в условиях постоянного контакта с различными этническими группами формировалась их уникальная социальная, военная и культурная идентичность [21;22].

Культурным традициям казачества Северного Кавказа посвящено исследование И.Н. Николаенко, в котором культура рассматривается как совокупность традиций, обеспечивающих преемственность в культуре и самоидентификацию социума. Автором обоснована эвристическая ценность деятельностной интерпретации культуры, осуществлена систематизация основных направлений в исследовании культурной традиции и выявлено, что методологической основой исследования культурных традиций выступает культурно-философское направление. Раскрыта им и роль культурных традиций в формировании культурного своеобразия казаков: культурные традиции являются способом канонизации основных форм жизнедеятельности казачества. Также отмечено, что фольклорное и обрядовое творчество занимает важное место в культуре северокавказского казачества и является наиболее яркой формой выражения культурных традиций.

И.Н. Николаенко выявила особенности культурных традиций казачества Северного Кавказа, в которых нашли отражение этногенетические связи с древней культурой восточнославянского населения России и Украины, а также архаические элементы культуры русских старообрядцев. В них проявляются элементы культурного синкретизма, возникшего в результате сложного взаимодействия традиций и инноваций индустриальной культуры; культурные традиции казачества репрезентируют патриархально-бытовой уклад и сословную замкнутость казаков. Очевидно, что обрядовое творчество и

музыкально-песенный фольклор, жанры которого складывались в зависимости от социально-бытовых и культурных особенностей субэтноса, занимают важное место в культуре казачества. Данные виды художественного творчества являются наиболее яркой формой выражения культурных традиций казаков [15].

Т.Н. Саркисян осуществлен культурологический анализ места и роли кубанского казачества в духовной жизни исследуемого региона, проанализированы культурно-исторические этапы становления кубанского казачества, его этнические особенности, исследованы духовные приоритеты традиционной культуры кубанского казачества. Интегрирующей социальной ценностью в культуре казачества является идеал служения Отечеству, который имеет глубокие исторические, культурные, духовные корни.

Как отмечает Т.Н. Саркисян, культурологический анализ духовной жизни кубанского казачества помогает раскрыть особенности его формирования и функционирования в регионе. Духовная культура кубанских казаков сложилась под влиянием разнообразных этнокультурных процессов. Ей присущи: переплетение сословных и этнических элементов, сохранность военизированного быта и др. Перемещение значительных масс населения на новые территории, разнородная этническая принадлежность переселенцев и их смешанное расселение, ориентированность на военную и хозяйственную деятельность, а также некоторые другие моменты стимулировали этнические и этнокультурные процессы, которые вели к созданию новой этнической общности – кубанское казачество [19;20].

С.Н. Лукаш исследовал сущностные начала феномена казачьей культуры, значимость ее воспитательного потен-

циала как основы для концептуализации соответствующей теории воспитания. В его исследовании доминирует понимание обретения казачеством российского самосознания, его интеграция в общекультурное российское поле, признание России своим отечеством, выработка общих культурно-воспитательных парадигм. По наблюдениям С.Н. Лукаш казачество успешно позиционировало российскую культуру и осуществляло культурные заимствования у других народов. Автор научно обосновал интеграционно-культурологический подход к исследованию феномена казачества и его культурных производных; показал значение духовно-идейного компонента казачьей культуры в формировании этнопедагогических воззрений казачества Юга России; научно конкретизировал понятия «казачья идея», «человек казачьей культуры», «человек национальной культуры», «культурное казачье сообщество», «педагогика казачества»; определил социально-значимые ценности и идеалы казачьей культуры [13].

С позиций деятельностного подхода Е.М. Бородиной выявлено, что в многообразной сфере жизнедеятельности доминирующим видом культурной деятельности у казаков была военная деятельность – защита российских границ и территории Отечества. Доминантный вид деятельности в субкультуре казачества обусловил социальный статус казачества как закрытого социального слоя с характерным для него структурой социального управления – гражданской и военной. Реконструирована празднично-обрядовая культура казачества, подтверждающая общерусское происхождение, но сохраняющая индивидуальность сословия. Исследование Е.М. Бородиной способствует расширению области культуроло-

логического знания и проблемного поля истории, этнографии, фольклористики казачества [5].

Е.И. Курьшева характеризует феномен культуры казачества как педагогическую категорию, которая рассмотрена с позиции системного, синергетического, этнопедагогического, аксиологического, гуманистического, культурологического подходов и определяет направленность личности с учетом ее индивидуальности на усвоение и критичное осмысление ценности знаний о культуре казачества, умениях, навыках и моделях поведения, способствующих эффективному межэтническому взаимопониманию и взаимодействию в целях ее самосовершенствования; определены функции и структурные компоненты исследуемой дефиниции: познавательно-ценностный, нравственно-ценностный, деятельностно-ценностный [11;12].

На основе анализа казачества как этнокультурного феномена Я.А. Пономев комплексно исследовал фольклор донских казаков: песенный фольклор, декоративно-прикладное искусство в контексте традиций, обрядов, обычаев, а также особенности жилища, одежды, ведения хозяйства. При этом автор рассмотрел виды и жанры фольклора в контексте эволюции духовной культуры казачества, выявляя ее специфику, проявляющуюся в стереотипах поведения, менталитете, обрядах и обычаях. Все в целом определяет параметры социокультурного пространства казачьего мира в его целостности.

Фактором сохранения и развития культурных ценностей в России Я.А. Пономев обозначил фольклор донских казаков как составляющую традиционной народной культуры. Процессы современного культурного развития общества определя-

ются как глобализацией, так и самоидентификацией, стремлением этносов сохранить своего национальную идентичность, проявляющуюся в сохранении верований, традиций, обычаев, обрядов, форм ведения хозяйства, типа семьи, системы воспитания детей (традиции народной педагогики) и, безусловно, в бережном, любовном отношении к фольклору во всех его разновидностях, развитии и преумножении его богатств, что только и может обеспечить высокий дух патриотизма, нравственности, верности гражданскому и общественному долгу современного человека [16].

Ш. О'Рурк, описывает общие традиции и модели взаимоотношений, определяющие семейную жизнь донских казаков. Казачья семья и община, по словам автора, формировались под влиянием традиций воинского общества и опыта жизни на фронтире. Между семьей и общиной существовала симбиотическая связь: община служила основой семьи, а родственные связи скрепляли саму общину. Эти отношения были сложными и многослойными. Их изучение позволяет проникнуть в самую суть казачьей жизни: структуру домохозяйства, распределение власти в семье, передачу имущества, брачные союзы и, в более широком смысле, отношения между мужчинами и женщинами. Другими словами, это раскрывает сущность того, что значило быть донским казаком в позднеимперской России. Общие традиции, определяющие семейную жизнь, не исключали разнообразия. Эти традиции были достаточно широкими, чтобы включать в себя различные семейные структуры и модели взаимоотношений. Не существовало единого архетипа казачьей семьи. Существовало несколько вариантов, на которые влияли

такие факторы, как расположение семьи на Верхнем или Нижнем Дону, принадлежность к православию или старообрядчеству, жизненный цикл её членов и другие обстоятельства. Помимо этого, существовали и менее ощутимые, но не менее значимые факторы, оказывавшие влияние на семейную жизнь. Индивидуальные характеры мужчин и женщин, составлявших каждую семью, могли не оставить заметного следа в исторических источниках, но, безусловно, играли решающую роль в интерпретации общественных норм в конкретном опыте каждой отдельной семьи.

Осознание принадлежности к особому сообществу пронизывало каждую казачью семью, и, хотя оно не умаляло её автономии и уникальности, оно неизменно возвращало её к родительской общине. Семейные и общественные связи не были статичными и неизменными. Они развивались вместе с обществом, но их изменения происходили гораздо медленнее, чем в других сферах казачьей жизни того времени, обеспечивая стабильность в период перемен [23].

Н.К. Калашниковой предпринят опыт целостного культурологического анализа традиционной культуры донских казаков. Определялись возможности и необходимость применения понятийного аппарата международной регионалистики в анализе уникальных локально-исторических культур России. В частности, ею выявлены универсальные характеристики в агональной культуре донских казаков, связанные со становлением особого типа личности; показано, что для традиционной казачьей культуры характерны уникальные компоненты, создающие особый – социокультурный ландшафт казачьих культур на территории России (этносословный характер ценностных установок, ценно-

сти пограничного типа культуры, военная направленность социокультурной деятельности); выделены и проанализированы формы проявления агональности в культуре донских казаков – в конструировании пространства казачьей станицы, в институтах социализации и в основных видах деятельности казаков [10].

Г.Н. Сараевой дана современная интерпретация сущности и содержания духовно-нравственных традиций казачества, которые находятся в прямой зависимости от традиционного опыта казачества и специфики трансформационных процессов в российском обществе в настоящее время. Исследователем проанализирован генезис представлений о социально-этнической сущности казачества и его духовно-нравственных традициях, в результате чего предложено рассматривать казачество как уникальную культурно-этническую общность граждан, системное основание которой определяется как этническими, так и сословными характеристиками. Православие представлено в качестве одного из главных компонентов русской религиозной традиции, оказывающего доминирующее влияние на формирование духовно-нравственных традиций казачества. Исследованы причины и условия возрождения духовно-нравственных традиций казачества, превращения их в один из важных элементов духовной жизни современного российского общества. Показано влияние духовно-нравственных приоритетов казачьей семьи на формирование духовно-нравственных традиций казачества. Определены смысло- и системообразующие факторы патриотического воспитания молодежи на основе духовно-нравственных традиций казачества [18].

Заключение. Обзор выше представленных исследований казачества позволил выявить специфические черты традиционной культуры казаков Ставрополья, которые проявляются во взаимодействии с различными этническими сообществами и представляют собой поликультурный сплав горской и казачьей культур, породившей феномен их самобытной традиционной культуры. При этом анализ феномена традиционной культуры казачества Ставрополья показал, что, несмотря на наличие обширного научного материала, данная проблематика сохраняет свою актуальность. Требуют глубокого осмысления роль и значение традиционной культуры в сохранении этноса; антропологическая сущность фольклора в формировании национального самосознания, мировоззрения личности, ее духовно-нравственных личностных ценностей. Важно и исследование ее содержания как способа возрождения и укрепления национального самосознания и идентификации.

Потребность в исследовании традиционной культуры особенно актуальна в период восстановления и возрождения культурных традиций, поскольку именно его средствами наиболее рельефно очерчивается и прослеживается процесс культурно-исторической эволюции народа, его характер, менталитет национальной культуры и преемственность поколений, что сегодня приобретает особую остроту и значимость [8]. Научная ретроспектива создает некую общую исследовательскую картину, которая, в свою очередь, актуализирует переосмысление или необходимость нового «прочтения» известных источников, более глубокой их интерпретации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахвалова В.А. Традиционная культура донского казачества: по материалам фольклора: Автореф. дисс. ... канд. ист. н.: 24.00.01 Волгоград, 2009. 26 с.
2. Белецкая Е.М. Казачество в народном творчестве и в русской литературе XIX века: Монография. Тверь: Золотая буква, 2004. 252 с.
3. Белецкая Е.М., Великая Н.Н., Виноградов В.Б. Календарная обрядность терских казаков // Этнографическое обозрение. 1996. № 2. С. 50–63.
4. Бенская Э.Я. Средневеликорусский говор на территории Грозненской области (говор станицы Старо-Щедринской) // Известия Грозненского областного краеведческого музея: Грозный, 1954. Вып. 6. С. 73–84.
5. Бородина Е.М. Особенности традиционной культуры казачества Западной Сибири: Автореф. дисс. ... канд. культурологии: 24.00.01 Кемерово, 2004. 24 с.
6. Ветухов А.В. Заговоры, заклинания, обереги и другие виды народного врачевания, основанные на вере в силу слова // Заговоры, заклинания, обереги и другие виды народного врачевания, основанные на вере в силу слова (Из истории мысли): Варшава, 1902. Вып. 1. С. 24.
7. Голованова С.А. Казачество Терека и Кубани: этнополитические и культурно-исторические особенности становления и эволюции: Вторая половина XVI – конец XIX в.: Автореф. дисс. ... докт. ист. н.: 07.00.02 Москва, 2006. 40 с.
8. Григорьев А.Ф. Этническая картина мира гребенских казаков (на примере ритуально-обрядовых традиций и песенного фольклора). Ставрополь: Возрождение: Ставролит, 2011. 336 с.
9. Заседателева Л.Б. Терские казаки (середина XVI – начало XX в.). Историко-этнографические очерки. М.: МГУ, 1974. 423 с.
10. Калашникова Н.К. Агональные основы культуры донского казачества.: Автореф. дисс. ... канд. фил-х н.: 24.00.01: Ростов-на-Дону, 2005. 20 с.
11. Курышева Е.И. Духовно-нравственные основы и патриотизм как базовые составляющие традиционной культуры казачества // Научное обозрение. Педагогические науки, 2014. № 6. С. 105–106. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=977> (дата обращения: 30.01.2025).
12. Курышева Е.И. Формирование основ культуры казачества у студентов университета в процессе профессиональной подготовки.: Автореф. дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.08 Самара, 2005. 24 с.
13. Лукаш С.Н. Воспитание подрастающих поколений в традициях и инновациях культуры казачества Юга России.: Автореф. ... дисс. докт. пед. н.: 13.00.01 Ростов-на-Дону, 2010. 47 с.
14. Лукаш С.Н. Воспитательный потенциал культуры казачества: от ноуменов к феномену // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА, 2010. № 4 (6). С. 149–164.
15. Николаенко И.Н. Культурные традиции казачества в поликультурном пространстве: Автореф. ... дисс. канд. фил-х н.: 09.00.13 Ставрополь, 2007. 22 с.
16. Пономарев Я.А. Фольклор донских казаков в контексте культурных традиций в России: Автореф. ... дисс. канд. культурологии: 24.00.01 Москва, 2011. 27 с.
17. Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г. Этнология, М.: Академия, 2001. С. 221.

18. Сараева Г.Н. Духовно-нравственные традиции казачества, их специфика и влияние на современное российское общество: Автореф. ... дисс. канд. фил-х н.: 09.00.11 Ставрополь, 2009. 27 с.

19. Саркисян Т.Н. Духовное наследие кубанского казачества: культурологическое исследование: Автореф. дисс. канд. культурологии: 24.00.01 Краснодар, 2009. 24 с.

20. Саркисян Т. Н. Казачий феномен в культурно-историческом наследии отечественной истории // Вестник Челябинского государственного университета, 2009. № 4. С. 91–95.

21. Alexander J. T., Barrett T.M. (2001, December). At the Edge of Empire: The Terek Cossacks and the North Caucasus Frontier, 1700–1860. *The Slavic and East European Journal*, 44(4), 690. <https://doi.org/10.2307/3086311>

22. Barrett T.M. *At the Edge of Empire: The Terek Cossacks and the North Caucasus Frontier, 1700–1860*. Illustrated ed. New York: Avalon Publishing, 1999. 243 p.

23. O'Rourke S. *Warriors and Peasants: The Don Cossacks in Late Imperial Russia*. London: Springer, 2000. 200 p.

REFERENCES

1. Bakhvalova V.A. *Traditsionnaya kul'tura donsogo kazachestva: po materialam fol'klora (The traditional culture of the Don Cossacks: based on folklore materials)*: Avtoref. diss. ... kand. ist. n.: 24.00.01 Volgograd, 2009. 26 s.

2. Beletskaya E.M. *Kazachestvo v narodnom tvorchestve i v russkoi literature XIX veka (Cossacks in folk art and in Russian literature of the 19th century)*: Monografiya. Tver': Zolotaya bukva, 2004. 252 s.

3. Beletskaya E.M., Velikaya N.N., Vinogradov V.B. *Kalendarnaya obryadnost' terskikh kazakov (Calendar rituals of the Terek Cossacks)* // *Etnograficheskoe obozrenie*. 1996. № 2. S. 50–63.

4. Bensкая E.Ya. *Srednevelikorusskii govor na territorii Groznenskoj oblasti (govor stanitsy Staro-Shchedrinskoi) (The Middle Great Russian dialect in the territory of the Grozny region (the dialect of the village of Staro-Shchedrin))* // *Izvestiya Groznenskogo oblastnogo kraevedcheskogo muzeya: Groznyi, 1954. Vyp. 6. S. 73–84.*

5. Borodina E.M. *Osobennosti traditsionnoi kul'tury kazachestva Zapadnoi Sibiri (Features of the traditional culture of the Cossacks of Western Siberia)*: Avtoref. diss. ... kand. kul'turologii: 24.00.01 Kemerovo, 2004. 24 s.

6. Vetukhov A.V. *Zagovory, zaklinaniya, oberegi i drugie vidy narodnogo vrachevaniya, osnovannye na vere v silu slova (Spells, charms, amulets, and other types of folk healing based on faith in the power of the word)* // *Zagovory, zaklinaniya, oberegi i drugie vidy narodnogo vrachevaniya, osnovannye na vere v silu slova (Iz istorii mysli)*: Varshava, 1902. Vyp. 1. S. 24.

7. Golovanova S.A. *Kazachestvo Tereka i Kubani: etnopoliticheskie i kul'turno-istoricheskie osobennosti stanovleniya i evolyutsii (The Cossacks of the Terek and Kuban: ethnopolitical and cultural-historical features of their formation and evolution: The second half of the XVI – the end of the XIX century)*: Vtoraya polovina XVI – konets XIX v.: Avtoref. diss. ... dokt. ist. n.: 07.00.02 Moskva, 2006. 40 s.

8. Grigor'ev A. F. *Etnicheskaya kartina mira grebenskikh kazakov (na primere ritual'no-obryadovykh traditsii i pesennogo fol'klora) (The ethnic worldview of the Grebensky Cossacks*

(*using the example of ritual traditions and song folklore*)), Stavropol': Vozrozhdenie: Stavrolit, 2011. 336 s.

9. Zasedateleva L.B. Terskie kazaki (seredina KhVI – nachalo KhKh v.). Istoriko-etnograficheskie ocherki (*The Terek Cossacks (mid-16th – early 20th centuries). Historical and ethnographic essays*). M.: MGU, 1974. 423 s.

10. Kalashnikova N.K. Agonal'nye osnovy kul'tury donskogo kazachestva (*The agonal foundations of the culture of the Don Cossacks*): Avtoref. diss. ... kand. fil-kh n.: 24.00.01: Rostov-na-Donu, 2005. 20 s.

11. Kurysheva E.I. Dukhovno-nravstvennye osnovy i patriotizm kak bazovye sostavlyayushchie traditsionnoi kul'tury kazachestva (*Spiritual and moral foundations and patriotism as the basic components of the traditional culture of the Cossacks*) // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki, 2014. № 6. S. 105–106. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=977> (data obrashcheniya: 30.01.2025).

12. Kurysheva E.I. Formirovanie osnov kul'tury kazachestva u studentov universiteta v protsesse professional'noi podgotovki (*Formation of the foundations of Cossack culture among university students in the process of professional training*): Avtoref. diss. ... kand. ped. N.: 13.00.08 Samara, 2005. 24 s.

13. Lukash S.N. Vospitanie podrastayushchikh pokolenii v traditsiyakh i innovatsiyakh kul'tury kazachestva Yuga Rossii (*Education of the younger generations in the traditions and innovations of the culture of the Cossacks of the South of Russia*): Avtoref. ... diss. dokt. ped. N.: 13.00.01 Rostov-na-Donu, 2010. 47 s.

14. Lukash S.N. Vospitatel'nyi potentsial kul'tury kazachestva: ot noumenov k fenomenu (*The educational potential of the Cossack culture: from Noumena to phenomenon*) // BEREGINYa.777.SOVA, 2010. № 4 (6). S. 149–164.

15. Nikolaenko I.N. Kul'turnye traditsii kazachestva v polikul'turnom prostranstve (*Cultural traditions of the Cossacks in a multicultural space*): Avtoref. ... diss. kand. fil-kh n.: 09.00.13 Stavropol', 2007. 22s.

16. Ponomarev Ya.A. Fol'klor donskikh kazakov v kontekste kul'turnykh traditsii v Rossii (*Folklore of the Don Cossacks in the context of cultural traditions in Russia*): Avtoref. ... diss. kand. kul'turologii: 24.00.01 Moskva, 2011. 27 s.

17. Sadokhin A.P., Grushevitskaya T.G. Etnologiya (*Ethnology*). M.: Akademiya, 2001. S. 221.

18. Saraeva G.N. Dukhovno-nravstvennye traditsii kazachestva, ikh spetsifika i vliyanie na sovremennoe rossiiskoe obshchestvo (*Spiritual and moral traditions of the Cossacks, their specifics and influence on modern Russian society*): Avtoref. ... diss. kand. fil-kh n.: 09.00.11 Stavropol', 2009. 27 s.

19. Sarkis'yan T.N. Dukhovnoe nasledie kubanskogo kazachestva: kul'turologicheskoe issledovanie (*The spiritual heritage of the Kuban Cossacks: a cultural study*): Avtoref. diss. kand. kul'turologii: 24.00.01 Krasnodar, 2009. 24 s.

20. Sarkis'yan T.N. Kazachii fenomen v kul'turno-istoricheskom nasledii otechestvennoi istorii (*The Cossack phenomenon in the cultural and historical heritage of Russian history*) // Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo unversiteta, 2009. № 4. S. 91–95.

21. Alexander J.T., Barrett T.M. (2001, December). At the Edge of Empire: The Terek Cossacks and the North Caucasus Frontier, 1700–1860. *The Slavic and East European Journal*, 44(4), 690. <https://doi.org/10.2307/3086311>.

22. Barrett T.M. At the Edge of Empire: The Terek Cossacks and the North Caucasus Frontier, 1700–1860. Illustrated ed. New York: Avalon Publishing, 1999. 243 p.

23. O'Rourke S. Warriors and Peasants: The Don Cossacks in Late Imperial Russia. London: Springer, 2000. 200 p.

Сведения об авторах:

Пересечная Татьяна Александровна – старший преподаватель кафедры народного творчества и хореографического искусства государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»;

Григорьев Анатолий Фёдорович – доктор культурологии, к.п.н., профессор, профессор культурологии МАН (Сан-Марино), действительный член (академик) РАН, заслуженный деятель искусств Чеченской Республики, член Союза композиторов Российской Федерации, главный редактор журнала KANT (ВАК), заведующий кафедрой музыки и социально-художественного образования государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

РАЗДЕЛ IV. ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ ФИЛОЛОГИЯ

УДК 811.161.1.37+398

О.С. МАКАРОВА

ЗАИМСТВОВАННЫЕ ТУРЦИЗМЫ ИЗ КАТЕГОРИИ АГРАРНОЙ ЛЕКСИКИ В ГОВОРЕ КАЗАКОВ- НЕКРАСОВЦЕВ (НА ПРИМЕРЕ ПОСЕЛКА НОВОКУМСКИЙ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ)

АННОТАЦИЯ

В статье предпринят анализ лексико-семантических и лингвокультурных особенностей речи жителей поселка Новокумский Ставропольского края. В ходе исследования авторы изучают лексический пласт языковых данных, речетворчество и фольклор казаков, основываясь также на рассказах мужчин и женщин-респондентов. Рассмотрены языковые источники местного музея как наиболее ценной эмпирической базы для исследования языка, фольклора и истории данной казачьей группы. В сведениях музея и историографии подчеркнуто, что казаки-некрасовцы – казачья группа, культура которой всегда привлекала отечественных исследователей, занимавшихся изучением казачества в историческом пространстве России и Турции. Показано, что казаки-некрасовцы, как хранители традиций, привнесли в свой язык элементы, которые отражают не только их повседневную жизнь, но и более широкие социальные контакты. Демонстрируется, что заимствованные слова не только обогащают лексику, но также формируют культурную идентичность народа, становясь центральной частью жизни, отражая многогранность культурного воздействия на стиль жизни.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:

говор, заимствование, аграрная лексика, повседневная речь, речевое творчество, архаизм, языковая интеграция.

O.S. MAKAROVA

BORROWED TURKISMS FROM THE CATEGORY OF AGRARIAN VOCABULARY IN THE DIALECT OF THE NEKRASOV COSSACKS (ON THE EXAMPLE OF THE VILLAGE OF NOVOKUMSKY, STAVROPOL TERRITORY)

ABSTRACT

The article analyzes the lexico-semantic and linguocultural features of the speech of the inhabitants of the village of Novokumsky, Stavropol Territory. In the course of the study, the authors study the lexical layer of linguistic data, speech creation and folklore of the Cossacks, based also on the stories of male and female respondents. The linguistic sources of the local museum are considered as the most valuable empirical base for the study of the language, folklore and history of this Cossack group. The museum's information and historiography emphasize that the Nekrasov Cossacks are a Cossack group whose culture has always attracted Russian researchers who studied the Cossacks in the historical space of Russia and Turkey. It is shown that the Nekrasov Cossacks, as keepers of traditions, introduced elements into their language that reflect not only their daily life, but also broader social contacts. It is demonstrated that borrowed words not only enrich vocabulary, but also form the cultural identity of the people, becoming a central part of life, reflecting the versatility of cultural impact on lifestyle.

KEYWORDS:

dialect, borrowing, agricultural vocabulary, everyday speech, speech creativity, archaism, language integration.

Введение. Проблема исследования заимствований в лексике казаков-некрасовцев сегодня является актуальной и малоизученной. Не до конца исследованным и в известном смысле спорным является вопрос о решающем влиянии лингвокультурной интеграции Майносской общины некрасовцев с тюркскоязычным населением в конце XIX в., отразившейся, впоследствии, на переселенцах, вернувшихся на историческую родину в 1960-е гг. Казаки-некрасовцы, являющиеся представителями уникальной культурной и языковой среды, на протяжении своего существования перенимали элементы различных языков и диалектов, в частности, майносского диалекта турецкого языка.

Этот процесс заимствования произошел под влиянием исторических факторов, культурных обменов и традиционной жизни казачьего сообщества.

Казаки-некрасовцы как самостоятельная языковая общность образовались в 1730-е гг., и этот процесс был результатом множества исторических событий,

происходивших в условиях, когда Черноморский регион находился под влиянием торговли с народами Северного Кавказа и постоянных нашествий со стороны Османской империи. Это многослойное взаимодействие привело к тому, что говор казаков-некрасовцев стал уникальным сплавом языковых элементов. Известно, что многие из них оказывали значительное влияние на формирование их образа мышления, быта, принципов словообразования.

К тому времени, когда некрасовцы поселились в Турции, бежав от гнева Анны Иоанновны, у них сформировался поселенческий уклад жизни, они преобразили старые традиции и обычаи, создав множество языковых новаций, которые помимо русского языка содержали заимствованные элементы. Турецкий язык, в свою очередь, стал одним из наиболее заметных источников заимствований. Полагаем, что это представляет большой интерес для современной диалектологии, а также имеет практическое применение для поддержки государства в процессе

межкультурной коммуникации и возвращения на родину оставшихся общин некрасовцев, обитающих в Турции.

Основными методами, с опорой на которые осуществлено исследование, выступили нарративный метод, объясняющий природу существования паремий в языковой структуре, метод понятия-ключа, раскрывающий принципы реализации заимствований, диахронический метод, позволяющий проследить эволюцию заимствований в говоре некрасовцев, историко-генетический метод, направленный на анализ народно-поэтических систем, метод реконструкции, создающий условия для восстановления кодов и смыслов фольклорного текста.

Источниковой базой исследования явились устные источники и данные фольклора, полевые материалы автора, собранные при посещении поселка Новокумский (Левокумский район Ставропольского края), а также научные труды, посвященные лингвокультурологическим особенностям и заимствованиям в говоре смежных казачьих общин. Особый интерес представляют языковые данные, собранные музеем казаков-некрасовцев, действующем в рамках Новокумского филиала «Ставропольского краевого музея изобразительных искусств» [6].

Эмпирическая база исследования состояла из переведенных описей Новокумского филиала СКМПИ и устных источников представителей некрасовской общины в составе поселка Новокумский Левокумского района Ставропольского края.

Результаты исследования. Заимствования из турецкого языка в речь казаков-некрасовцев происходили по нескольким причинам. Во-первых, это было обусловлено коммерческими связями. Казаки, работая в области торговли и охоты,

часто взаимодействовали с представителями других культур, включая турецкие. Таким образом, в повседневную жизнь казаков стали входить термины, обозначающие предметы, технологии или явления, отсутствующие в их традиционном русском языке.

Во-вторых, культурный обмен также оказывал влияние на язык. Казаки занимались свадебными и другими ритуалами, в процессе которых заимствования из других культур обогащали их традиции.

Как отмечает В.М. Грязнова, важнейшую роль в языке и культуре любого народа играют растительные термины. В казачьей речи множество терминов охватывают растения, которые имели практическое применение, ведь казаки вели преимущественно сельский образ жизни. Основные растительные термины, заимствованные из турецкого языка, таким образом, стали необходимыми для обозначения культурных и дикорастущих растений, использованию которых казаки научились у соседей [1].

К примеру, одно из первых слов, которое позаимствовали некрасовцы еще во время обитания на Дону, – это «баклажан» (оригинал с турецкого – «патликан»). Это растение стало особенно привычным и популярным среди русских переселенцев-казаков, и его употребление в кулинарии обогатило традиции местной кухни. Баклажан нашел применение в самых различных блюдах – от запеканок до салатов. В силу этого данное слово стало неотъемлемой частью лексикона казаков, что свидетельствует о его значимости [5, С. 117].

Рассмотрим другие, наиболее яркие, с лексической точки зрения, наименования, которыми некрасовцы обозначали основные плоды и сельскохозяйственные ресурсы, используемые в земледелии и первичной переработке аграрных культур:

- «Тарля» [ориг. тур. «тарла» – поле, место работы]. Возделываемое поле являлось для казаков основным местом работы. Правильная обработка почвы, выбор культур и использование эффективных технологий обработки позволило им построить доверительные торговые связи с турками. Некрасовцы плохо были знакомы с методами агрономии, предпочитая заниматься рыбной ловлей и скотоводством, но полностью исключить земледелие из списка промыслов не могли, так как от этого зависело производство хлеба – религиозного атрибута жизни казаков [4, С. 59];
- «Сюргя» [ориг. тур. «сургу» – борона]. Так называлось распространенное у казаков орудие для обработки почвы. Они использовали несколько типов борон, включая дисковые и зубчатые, которые имели разные характеристики и были предназначены для выполнения различных посадочных задач. Сюргя представляла собой малую по сравнению с российскими образцами XVIII-XIX вв. борону, которая помогала некрасовцам разрыхлить почву, убирая комья и создавая условия для лучшего прорастания семян. Сюргя позволяла улучшить аэрацию и влагосодержание, что напрямую сказывалось на количестве урожая [4, С. 59];
- «Дювень» [ориг. тур. «довень» – молотилка]. Молотьба являлась для казаков важным этапом в построении сельского хозяйства на Майноссе. Она обеспечивала переработку и подготовку сырья. Вместе с ней использовались различные устройства, например, дробилки («дробы»). Эти механизмы позволяли эффективно перерабатывать зерно, что было крайне важно для получения качественного корма скоту [4, С. 59];
- «Кясмик» [ориг. тур. «кесмик» – просеянное, с семантикой «просеянное зерно»]. Так жители о. Майносса называли отходы, вырабатываемые в процессе молотбы и дробления зерна [4, С. 60];
- «Сапа» [ориг. тур. «сап» – кукурузный стебель]. В арсенале некрасовцев процессы выращивания кукурузы были достаточно обширны и разнообразны. Они включали использование различных методов обработки почвы, выбор правильных сортов и контроль за уровнями влаги и питательных веществ. Часто на о. Майноссе кукуруза заменяла казакам пшеницу и рожь [4, С. 60];
- «Бирца» [тур. ориг. «бибер» – перец, болгарский перец]. В XIX веке болгарский перец также стал важным элементом в кухне казаков. Он не только добавлял цвета и вкуса в блюда, но и обладал антимикробными свойствами. Это делало его не только кулинарным, но и лекарственным продуктом. Казаки выращивали как сладкий, так и острый перец. Способы хранения варьировались: иногда перцы консервировали, а иногда высушивали для дальнейшего использования. Сладкий перец был особенно популярен в салатах, а острый добавлялся в традиционные супы и мясные блюда, усиливая вкус и аромат [4, С. 60];
- «Туруп» [тур. ориг. «турьп» – редис]. Редис стал одной из первых весенних культур, посаженных некрасовцами после переселения. Благодаря скороспелости, он радовал свежими овощами уже через несколько недель

- после посева. Это сделало редис популярным выбором для выращивания в рамках расширения питательного рациона [4, С. 60];
- «Авсма» [ориг. тур. «асма» – виноградная лоза]. Выращивание винограда в системе земледелия некрасовцев требовало особого внимания к климатическим условиям. В большинстве случаев для успешного роста виноградной лозе на о. Майносс необходимы были удобрения в виде жмыха других культур [4, С. 61];
 - «Суруп» [тур. ориг. «сурубун» – сладкий сироп, пищевая добавка к десертам]. В XIX веке на просторах Турции казаки, известные своим умением и трудолюбием, начали осваивать искусство изготовления сиропа из свеклы. Эта культура из-за своих высоких сахаристых свойств быстро завоевала популярность среди местного населения. Процесс производства начинался с тщательно отобранных корнеплодов, которые созревали под солнцем и вбирали в себя всю силу земли. Казаки, использовавшие традиционные методы, сначала очищали свеклу, а затем мелко резали, чтобы максимально высвободить сладость. В больших медных котлах, на открытом огне, нарезанная свекла подвергалась долгой варке, в процессе которой превращалась в густую, янтарную массу. Важным этапом было фильтрование, позволявшее достичь идеальной прозрачности сиропа. Получившийся продукт не только придавал богатый вкус кухне, но и имел высокую питательную ценность. Сироп активно использовался в кулинарии и самими турками [4, С. 62];
 - «Панка» [тур. ориг. «панкар» – свекла]. Сама свекла также занимала важное место в рационе некрасовцев. Она не только служила источником пищи, но и использовалась в народной медицине. В силу своих целебных свойств свекла помогала справляться с различными недугами, что делало ее ценным продуктом для любого казака. Ее легко было хранить, в прохладных условиях она долго сохраняла свежесть. Свекла чаще всего употреблялась в свежем виде или в качестве гарнира. Кроме того, как отмечалось ранее, ее часто перерабатывали в сок и сироп, который приобрел популярность из-за своих оздоровительных свойств. В народной кулинарии свекла стала основой для таких блюд, как борщ, салаты и закуски [4, С. 63];
 - «Шаля» [тур. ориг. «шалгам» – репа]. Репа – одна из древнейших культур, которая использовалась казаками. В исторической литературе упоминается, что репа служила основным продуктом питания в зимний период. В чрезвычайных условиях она могла спасти жизнь, ведь ее легко было хранить. Репа содержит много витаминов и минералов, необходимых для поддержания здоровья. Казаки использовали репу в различных блюдах: от простых супов до сложных запеканок. Репу сажали в начале весны и собирали к осени. Поскольку она является морозостойкой культурой, казаки-некрасовцы могли использовать ее даже в самые холодные месяцы. Это позволяло не только пополнять запас пищи, но и разнообразить его. К сожалению, с развитием агрономии репа потеряла свою популярность, но в традици-

- онных рецептах Майносса можно встретить множество упоминаний о ней [4, С. 63];
- «Пай» [ориг. тур. «пай» – доля с семантикой «судьба», а также: доля – «часть целого»]. Это слово некрасовцы использовали для обозначения завтрака, в него могут входили различные продукты, произведенные в сельском хозяйстве. Это могли быть яйца, молоко, вино и виноград, фрукты и овощи, а также хлеб и злаковые [4, С. 64];
 - «Сусан» [ориг. тур. «сусам» – кунжут]. Кунжут широко использовался казаками как полезная добавка к основному блюду, благодаря своим питательным свойствам. Семена кунжута содержали много витаминов, их использовали практически везде, что стало неотъемлемой частью культуры некрасовцев. Сочетание риса с кунжутом было отличительной чертой этой этнокультурной общности. Однако, выращивание риса требовало особого внимания к условиям, так как он предпочитает влажную почву и особые климата. Кунжут на Майноссе можно было выращивать везде, а вот рис было необходимо докупать у турецких торговцев, что породило путаницу между словами «сумам»/«суман» (кунжут) и «сусанам» (сорт риса) [4, С. 65];
 - «Думать» [ориг. тур. «доматес» – сорт помидоров]. Помидоры – это универсальная культура, которая использовалась некрасовцами как в свежем виде, так и в переработанном – в виде томатной пасты, соков. Выращивание помидоров требовало выхода за пределы о. Майносс, поэтому казаки арендовали земли на юге. От этой практики пришлось отказаться из-за периодических наводнений на острове и вдоль береговой линии [4, С. 65];
 - «Тамбула» [тур. ориг. «тамбула» – сорт тыквы]. Тыква была весьма полезна в системе сельского хозяйства некрасовцев, они использовали данную культуру для приготовления различных блюд, включая супы, запеканки и десерты. При выращивании тыквы казаки должны были следить за правильным режимом полива и защиты от вредителей. Тыквенные семена, имевшиеся на турецком рынке, включали различные сорта, которые позволяли разнообразить казачью кухню. Уборка тыквы проходила в конце сезона, и это время казаки использовали для оптимизации пространства на береговых линиях и для подготовки почвы к периоду зимнего восстановления [4, С. 66];
 - «Хавуч» [тур. ориг. «хавуч» – морковь]. Морковь – это еще одна культура, знаковая для майносской кухни. Легкая в уходе, она легко приживалась на землях, используемых казаками. Они разрабатывали специальные методы хранения моркови, чтобы продлить ее свежесть. Это делалось, например, путем закапывания ее в песок или хранения в подвалах. В свежем виде морковь подавалась некрасовцами как гарнир или добавлялась в различные блюда, включая супы и пироги. Поскольку морковь была доступна круглый год, она стала незаменимой для обеспечения разнообразия рациона у некрасовцев [4, С. 66];
 - «Лаха» [тур. ориг. «лахана» – капуста]. Капуста занимала особое место в казачьем земледелии. Благодаря

- своим питательным свойствам и универсальности в кулинарии, она часто использовалась в повседневной жизни. Из капусты готовили не только традиционные блюда, такие как борщи и солянки, но и разные виды квашеной капусты. Квашение капусты позволило казакам обеспечить запас овощей на зиму. Именно благодаря некрасовцам процесс квашения стал популярен у турок [4, С. 67];
- «Салат» [тур. ориг. «салаталын» – огурец]. Огурцы турецкого сорта быстро завоевали популярность среди казаков. Эти культуры легко сажать и выращивать. Салаты в рационе казаков добавляли свежести и разнообразия. Они часто использовались в качестве гарнира или в составлении закусок. Огурцы растили на открытом грунте, используя компост для улучшения почвы. Благодаря высокой питательной ценности и разнообразию видов огурцы часто использовались в народной кухне, что делало их не только вкусными, но и полезными [4, С. 67];
 - «Нарина» [ориг. тур. «нара» – гранатовое дерево]. Гранатовый сок, приготовленный казаками, являлся известным деликатесом. Выращивание гранатовых деревьев было для казаков довольно прибыльным занятием. Это растение не требовало особых условий и росло даже в береговой линии Майносса. Однако для получения хорошего урожая приходилось постоянно следить за уровнем влаги и защищать дерево от заболеваний [4, С. 68];
 - «Портукаля» [ориг. тур. «портукаль» – апельсиновое или мандариновое дерево, а также – плоды, жмых]. Выращивание апельсинов требовало тщательного ухода и контроля за условиями, такими как требуемая температура и уровень влажности. Эти деревья требовали гораздо больше солнца, чем то, что мог дать переменный климат Майносса, поэтому слово портукаль с семантикой «плод апельсина» часто употребляли применительно к отходам производства апельсинового сока, которые оставались при работе с недозревшими плодами [4, С. 68];
 - «Майдаз» [тур. ориг. «майданоз» – петрушка]. Петрушка широко использовалась казаками благодаря своим ароматическим свойствам и питательной ценности. Она добавлялась в множество блюд и салатов не только для улучшения вкуса, но и как источник витаминов и минералов. Казаки обычно сажали петрушку в самодельных садах-теплицах, где она могла расти долгое время. Это позволяло ей вписываться в любой рацион, добавляя свежий аромат к мясным и овощным блюдам [4, С. 69];
 - «Сонна» [тур. ориг. «йешил соан» – зеленый лук]. Зеленый лук часто высаживали сразу после таяния снега. Он не только добавлял свежесть в блюда, но и был источником витамина. Использование зеленого лука в салатах и как гарнир к разным блюдам – это привычная практика для казаков. Казаки имели свои методы хранения зеленого лука в островных условиях жизни на Майноссе, чтобы продлить его свежесть и использование в течение года [4, С. 69];
 - «Сарим» [тур. ориг. «саримсак» – чеснок]. Чеснок стоит не на последнем месте в ряду овощей, которые казаки

выращивали. В частности, он был не только популярным элементом казацко-турецкой кулинарии, но и народного медицины, обладая множеством благоприятных свойств. Кроме того, чеснок добавлялся как к мясным, так и к овощным блюдам. Он считается одним из основных ингредиентов в традиционных казачьих рецептах [4, С. 70];

- «Папач» [ориг. тур. «папатия – ромашка]. Ромашка была известна казакам своими лечебными свойствами и широко использовалась для приготовления чая. Ромашковый чай употреблялся по вечерам, так как помогал при многих заболеваниях: использовался как средство от бессонницы, тревожности и даже для облегчения различных болей. Выращивание ромашки не требовало много ресурсов, она успешно росла даже в условиях повышенной влажности [4, С. 70].

Лексика из категории растительного мира также широко использовалась в кулинарной лексике. Это могли быть как новозаимствованные слова, так и те, что вошли в обиход русской речи задолго до переселения некрасовцев. Одним из наиболее интересных примеров является слово «манти» (пельмень), которое пришло к нам из Турции. Хотя в русском языке существует свой аналог, это заимствование указывает на то, что подобные блюда имели общие корни и в прошлом могли готовиться по схожим технологиям [2, С. 103].

Кроме того, существует еще ряд слов, связанных с турецкой кухней, не ставших популярными в русском обиходе, зато прижившихся в речетворчестве некрасовцев. Это такие термины, как «гослеме» (вид лепешек с начинкой), «сахтер» (десерт на

молочной основе с большим количеством сахара) [2, С. 104].

Впрочем, как отмечает В. Гамильтон, религиозная замкнутость часто мешала диалектообразованию: казаки были православными, а турки исповедовали ислам. Например, такие слова, как «кебаб» и «пилав», вошли в их лексикон только тогда, когда религиозные празднования стали более светскими и открытыми. Это явление говорит о гибкости языка и о готовности казаков принимать новое в свою жизнь [6, С. 148].

Если говорить о более поздних заимствованиях, следует отметить, что они касаются не только простой лексики, но и терминологии, связанной с бытом, культурой и традициями. Примеры таких слов включают:

1. Кебаб – традиционное мясное блюдо, которое приобрело популярность среди казаков. Постепенно это слово стало восприниматься как неотъемлемая часть казачьей кухни.

2. Пилав – рисовое блюдо, которое, как и кебаб, часто готовится на праздниках и сборах.

3. Паша – титул в Османской империи, который стал обозначать местного вожака или старшину в казацком сообществе. Это слово также использовалось для обозначения мясного рагу, так как ингредиенты для него можно было купить только у турецких торговцев, и стоили они недешево [5, С. 128].

Эти слова не только обогатили лексический запас казаков-некрасовцев, но и отражали связь с новым образом жизни, который они приняли, сохраняя при этом свою идентичность.

Казаки-некрасовцы, помимо заимствований из турецкого языка, также используют и устаревшие формы русского языка. Это связано как с исторической изоляцией

казаков, так и с их традицией сохранять определенные лексические особенные. Устаревшие слова и выражения, которые были актуальны в XVII-XVIII веках, смешались с турцизмами. В результате в процессе разговора с другими носителями языка происходило их эволюционное преобразование.

Некоторые примеры таких слов:

- Фельть (незасеянное поле) – чаще всего используется в контексте ведения сельского хозяйства.
- Стужа (холод) – слово, которое нередко можно услышать в жизни казаков при описании зимних условий.
- Гозорь (обед) – особенный термин, основанный на традициях казачьего питания и совместного приема пищи [6].

Казаки-некрасовцы включали устаревшие слова в повседневную речь, что делает их диалект уникальным и укрепляет их культурную идентичность. Это также позволяет сохранению исторической и культурной памяти народа.

Сегодня казаки-некрасовцы поселка Новокумский в своем повседневном общении используют практически все из выше проанализированных лексических единиц, которые являются прямыми заимствованиями из турецкого языка или смешанной формой заимствований и архаизмов. Несмотря на влияние турецкого языка казаки распределяют заимствования по сферам их употребления, выбирая наиболее актуальные слова в зависимости от контекста. Это также вызывает интересное лексико-семантическое разнообразие, облегчающее понимание местного говора не только для носителей языка, но и для исследователей, изучающих их культуру [3].

Заключение. Изучение заимствований из турецкого языка в речи казаков-

некрасовцев поселка Левокумский Ставропольского края открывает перед нами уникальную страницу их богатой истории и культурного наследия. Казаки-некрасовцы, как хранители традиций, привнесли в свой язык элементы, которые отражают не только их повседневную жизнь, но и более широкие социальные контакты.

Сохранение устаревших форм русского и турецкого языков, интеграция заимствованных слов и лексико-семантические особенности диалекта подчеркивают уникальность культуры некрасовцев. Это не просто интересный факт, но и часть идентичности этой языковой общности, который смог сохранить свои корни, несмотря на воздействие внешних факторов.

Заимствованные слова не только обогащают лексику, но также формируют культурную идентичность народа. Они становятся центральной частью жизни, отражая многогранность культурного воздействия на стиль жизни казаков-некрасовцев. Например, традиционные аграрные культуры, процесс земледелия и праздники обрели новые формы и смыслы благодаря взаимодействию с тюркскими обычаями, что также могло сказаться на языке.

Независимо от того, насколько современный мир влияет на язык, культурные памятники и местные традиции сохраняют за собой место в общении народа. Говор некрасовцев, насыщенный турцизмами, демонстрирует уникальное сочетание традиций и новаций, которые формируют их идентичность. Аграрные термины, сохранившиеся из прошлых веков, вызывают и у старшего, и у молодого поколения ностальгию и восхищение, что создает мост между поколениями.

ЛИТЕРАТУРА

1. Грязнова В.М. Турцизмы в речи казаков-некрасовцев Ставропольского края // Языки и литературы в поликультурном пространстве России: современное состояние и перспективы развития: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения народного поэта КЧР Назира Ахьяевича Хубиева, Карачаевск, 04–05 марта 2020 года. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2020. С. 171–176.
2. Желябова И.В. Лексико-семантическая специфика наименований растительного мира в говоре казаков-некрасовцев // Славянская письменность и культура как фактор единения народов России: Материалы II всероссийской научно-практической конференции. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2014. С. 100–106.
3. Музей казаков-некрасовцев. Новокумский филиал «Ставропольский краевой музей изобразительных искусств» // Ставропольский краевой музей изобразительных искусств: [сайт]. URL: <https://artmuseum26.ru> (Дата обращения: 18.01.2025).
4. Полевые материалы автора (ПМА), 2022/1. П. Новокумский Ставропольского края, 2022 г. Тетрадь 1: Модель лексики и семантики. 96 с.
5. Якоби Л.А. Культурное наследие казаков-некрасовцев. Ставрополь: СКДНТ, 2011. 320 с.
6. Hamilton W. Researches in Asia Minor, Pontus and Armenia. London: J. Murray Publisher, 2009. 596 p.

REFERENCES

1. Gryaznova, V. M. Turcizmy v rechi kazakov-nekrasovcev Stavropol'skogo kraja (*Turcisms in the speech of Nekrasov Cossacks of the Stavropol Territory*) // Yazyki i literatury v polikul'turnom prostranstve Rossii: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya: materialy Vserossijskoj s mezhdunarodnym uchastiem nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyashchennoj 85-letiyu so dnya rozhdeniya narodnogo poeta KChR Nazira Ah'yaevicha Hubieva, Karachaevsk, 04–05 marta 2020 goda. Karachaevsk: Karachaevo-Cherkesskij gosudarstvennyj universitet im. U.D. Alieva, 2020. P. 171–176.
2. Zhelyabova I.V. Leksiko-semanticheskaya specifika naimenovanij rastitel'nogo mira v govore kazakov-nekrasovcev (*Lexical and semantic specificity of plant-world names in the dialect of Nekrasov Cossacks*) // Slavyanskaya pis'mennost' i kul'tura kak faktor edineniya narodov Rossii: Materialy II vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2014. P. 100–106.
3. Muzej kazakov-nekrasovcev. Novokumskij filial «Stavropol'skij kraevoj muzej izobrazitel'nyh iskusstv» (*Museum of Nekrasov Cossacks. "Novokumsk branch of the Stavropol Regional Museum of Fine Arts"*) // Stavropol'skij kraevoj muzej izobrazitel'nyh iskusstv: [sait]. URL: <https://artmuseum26.ru> (Accessed: 18.01.2025).
4. Polevye materialy avtora (PMA), 2022/1 (*Author's field materials*). Novokumsky settlement, Stavropol Territory, 2022. Notebook 1: Model of vocabulary and semantics. 96 p.
5. Yakobi L.A. Kul'turnoe nasledie kazakov-nekrasovcev (*Cultural Heritage of the Nekrasov Cossacks*). Stavropol': SKDNT, 2011. 320 p.

6. Hamilton W. Researches in Asia Minor, Pontus and Armenia. London: J. Murray Publisher, 2009. 596 p.

Сведения об авторе:

Макарова Олеся Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики лингвистического образования и межкультурной коммуникации государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт».

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 и/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 и ключевых результатах 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». 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 2025, № 1 (25)

Вестник Ставропольского государственного педагогического института /
гл. ред. С.В. Бобрышов. – Ставрополь: Изд-во СГПИ, 2025. –
Вып. 1 (25). – 180 с.

Распространяется бесплатно

Дата выхода в свет 05.06.2025.
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. 20,79. Уч.-изд. л. 17,05.
Тираж 50 экз. Заказ № 3450.

Отпечатано с готового оригинал-макета
в типографии ООО «Принт»
426035, г. Ижевск, ул. Тимирязева, 5.

