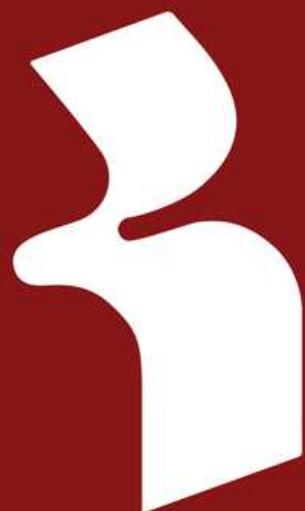


48 (67) 2022

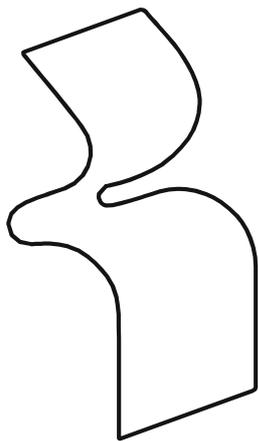


# ВЕСТНИК

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых



Педагогические и психологические науки



ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

---

# ВЕСТНИК

*Издается с 1995 года*

48 (67)  
2022

Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых

---

Педагогические и психологические науки

---

*Учредитель*

Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Издатель*

Владимирский государственный университет  
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ  
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть  
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени  
кандидата наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору  
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций  
(Роскомнадзор)*

**ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013**

Журнал входит в систему РИНЦ  
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

**Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»**

Редактор  
А. А. Амирсейидова

Корректор  
О. В. Балашова

Технический редактор  
Ш. В. Абдуллаев

Верстка оригинал-макета  
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:  
А. А. Амирсейидова  
Е. А. Лебедева

Автор перевода  
Е. Ю. Рогачева

Художник  
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена  
репродукция картины «Благовещение»  
нидерландского художника эпохи  
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность  
сведений, изложенных в статьях,  
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:  
600000, г. Владимир,  
ул. Горького, 87  
Владимирский государственный  
университет имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых (ВлГУ)

Адрес редакции:  
600028, г. Владимир,  
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,  
Педагогический институт, к. 220  
Тел.: (4922) 33-81-01  
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.03.22  
Заказ № 18

Выход в свет 05.04.22

Свободная цена

Формат 60×84/8  
Усл. печ. л. 17,44

Тираж 500 экз.

Издательство  
Владимирского государственного  
университета имени Александра  
Григорьевича и Николая Григорьевича  
Столетовых  
600000, г. Владимир,  
ул. Горького, 87

Отпечатано в отделе  
оперативной полиграфии Владимирского  
государственного университета  
имени Александра Григорьевича  
и Николая Григорьевича Столетовых  
600014, г. Владимир,  
ул. Белокопской, 3Б

**Редакционная коллегия серии  
«Педагогические и психологические науки»:**

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор  
зав. кафедрой педагогики ВлГУ  
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры педагогики ВлГУ  
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры мировой литературы  
и культуры Московского государственного  
института международных отношений  
(Университета) МИД России
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
руководитель Центра истории педагогики  
и образования Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор  
профессор кафедры психологии личности  
и специальной педагогики ВлГУ
- А. Д. Король доктор пед. наук, профессор  
ректор Белорусского государственного  
университета  
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры педагогики и акмеологии  
личности Костромского государственного  
университета
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор  
помощник ректора по вопросам высшего  
образования в регионе, зав. кафедрой  
психологии Ивановского государственного  
университета
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук зав. лабораторией общих  
проблем дидактики Института стратегии  
развития образования РАО (г. Москва)
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры непрерывного образования  
Московского государственного областного  
университета
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социально-гуманитарных  
дисциплин Владимирского филиала Российской  
академии народного хозяйства и государственной  
службы при Президенте РФ
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент  
профессор кафедры социальной педагогики  
и психологии Московского педагогического  
государственного университета
- В. А. Романов доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики, дисциплин  
и методик начального образования  
Тульского государственного педагогического  
университета им. Л. Н. Толстого
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры социальной педагогики  
и психологии Московского педагогического  
государственного университета
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент  
профессор кафедры общей и прикладной  
психологии Санкт-Петербургского военного  
института войск национальной гвардии РФ
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор  
профессор кафедры государственно-  
правовых дисциплин Владимирского  
юридического института ФСИИ России
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. Dean of Faculty of Education  
J. E. Purkyně University of Ústí  
nad Labem (г. Усти-на-Лабэ, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

---

---

## СОДЕРЖАНИЕ

### МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Смирнова С. В.*

<b>ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ .....</b>	<b>7</b>
--	----------

### ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Дорошенко С. И.*

<b>СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА... 20</b>	
---	--

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

*Богданова О. Н.*

<b>УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ .....</b>	<b>30</b>
---	-----------

*Рогачева Е. Ю.*

<b>В ДИАЛОГЕ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ .....</b>	<b>38</b>
---	-----------

*Хлызова И. В.*

<b>ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА .....</b>	<b>47</b>
--	-----------

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

*Иванова Е. О.*

<b>РОЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....</b>	<b>57</b>
--	-----------

*Мальшев А. И.*

<b>ИНИЦИАТИВЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТСМЕНОВ НА ОСНОВЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА (НА ПРИМЕРЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА) .....</b>	<b>67</b>
--	-----------

## СОДЕРЖАНИЕ

---

---

*Ляньлянь У*

**ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ..... 79**

*Юров А. С., Федоров А. В.*

**ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ  
ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-СВЯЗИСТОВ В ПОЛЕВЫХ УСЛОВИЯХ.... 88**

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ**

*Адеева Т. Н., Иванова Е. А.*

**ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ  
С РАЗЛИЧНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА..... 94**

*Кулешова Е. Н.*

**СМЫСЛ ЖИЗНИ В ПОНИМАНИИ СОВРЕМЕННОЙ  
МОЛОДЁЖИ..... 106**

*Плаксина И. В.*

**СООТНОШЕНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ  
ПРИ ПЕРЕВОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОНЛАЙН-ФОРМАТ... 119**

*Руденко С. Л.*

**НАРУШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ  
У БОЛЬНЫХ НЕВРОЗОПОДОБНОЙ ШИЗОФРЕНИЕЙ  
С АСТЕНО-ИПОХОНДРИЧЕСКИМ СИНДРОМОМ..... 129**

### **СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ**

*Гагула Е. О.*

**СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ  
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА ..... 137**

**НАШИ АВТОРЫ..... 146**

**ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 150**

---

---

# CONTENTS

## METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Smirnova S. V.*

<b>SUBSTANTIATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION MULTIDIMENSIONALITY .....</b>	<b>7</b>
---	----------

## HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

*Doroshenko S. I.*

<b>FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROJECT METHOD IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY .....</b>	<b>20</b>
--	-----------

## ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

*Bogdanova O. N.*

<b>CONDITIONS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF WORK WITH GIFTED CHILDREN .....</b>	<b>30</b>
---	-----------

*Rogacheva E. Yu.*

<b>ON INCLUSIVE EDUCATION IN DIALOGUE.....</b>	<b>38</b>
--	-----------

*Khlyzova I. V.*

<b>FEATURES OF THE DIGITAL TECHNOLOGIES USE IN THE SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF A PERSON.....</b>	<b>47</b>
---	-----------

## PROFESSIONAL EDUCATION

*Ivanova E. O.*

<b>ROLE OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION .....</b>	<b>57</b>
---	-----------

*Malyshev A. I.*

<b>INITIATIVES TO FINANCE AND ORGANIZE PROFESSIONAL EDUCATION OF ATHLETES ON THE BASIS OF PUBLIC-PROFESSIONAL PARTNERSHIP (ON THE EXAMPLE OF THE EUROPEAN UNION).....</b>	<b>67</b>
---	-----------

## CONTENTS

---

---

*Lianlian Wu*

**PROBLEM OF NATIVE LANGUAGE INFLUENCE IN FOREIGN LANGUAGE STUDY** ..... 79

*Yurov A. S., Fedorov A. V.*

**GROUNDING OF THE METHODOLOGY OF PHYSICAL TRAINING OF MILITARY SIGNAL PERSONNEL IN THE FIELD CONDITIONS** ..... 88

### ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

*Adeeva T. N., Ivanova E. A.*

**INTERNAL DISORDER PATTERN AMONG ADULTS WITH VARIOUS VARIANTS OF DYSONTOGENESIS**..... 94

*Kuleshova E. N.*

**THE MEANING OF LIFE IN THE UNDERSTANDING OF MODERN YOUTH** ..... 106

*Plaksina I. V.*

**CORRELATION OF TYPOLOGICAL MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PERCEPTION OF STUDENTS WHEN TRANSLATING THE EDUCATIONAL PROCESS INTO AN ONLINE FORMAT**..... 119

*Rudenko S. L.*

**VIOLATION OF SOCIAL PERCEPTION IN PATIENTS WITH NEUROSIS-LIKE SCHIZOPHRENIA WITH ASTHENO-HYPOCHONDRIAC SYNDROME**..... 129

### THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

*Gagula E. O.*

**SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS OF CHOREOGRAPHIC ART** ..... 137

**OUR AUTHORS** ..... 148

**INFORMATION FOR AUTHORS**..... 150

---

---

# МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013

С. В. Смирнова

## ОБОСНОВАНИЕ КОНЦЕПЦИИ МНОГОМЕРНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

Бесконечное усложнение процессов, происходящих в современном образовании, определяет необходимость целостного и системного изучения многомерности как явления и многомерности образования в связи с феноменологией образовательной реальности. Опираясь на системное понимание приоритетности воспитания, социального и духовно-нравственного развития личности, необходимо разрабатывать многомерные инструменты воспитания на основе универсальных законов и характеристик, в которых пересекаются такие смежные понятия, как уклад, пространство, среда, также демонстрирующие многомерную смысловую природу данного феномена.

В статье дается целостное представление о концепции многомерности образования, описываются исходные принципы, использованные при построении данной концепции, рассматриваются основные понятия, формулируется определение термина «многомерность». Цель статьи – научно-теоретическое обоснование концепции многомерности образования как целостного и системного явления. С позиций полиморфизма языка научного знания представляются основные смыслообразующие понятия, идеализированные схемы и модели, универсальные законы, а также способы их выражения.

*Ключевые слова:* многомерность образования, динамичность, разновекторность, социальное развитие личности, духовно-нравственное мировоззрение, образовательная реальность.

В силу динамично развивающихся процессов в образовании сегодня появляется необходимость говорить о концепции многомерности образовательной реальности, которая требует глубокого разностороннего изучения, специального языка описания во всей ее полноте и разработки специальных методов ее преобразования. Концепция многомерности образования содержит основные системо- и смыслообразующие

понятия и исходные принципы, подлежащие краткому описанию в настоящей работе.

Понимая многомерность образования как «одновременное и разновекторное достижение планируемых результатов образования с использованием технологий и методов, обеспечивающих становление актуального духовно-нравственного мировоззрения личности» [3, с. 125], необходимо определить

само понятие «многомерность» для построения концептуальных основ данной теории.

Поскольку понятие многомерности образования, также как и термин «многомерность», в научную область образования вводится впервые, необходимо учитывать основные свойства полиморфизма<sup>1</sup> научных терминов. Российский ученый, создатель таких научных направлений, как математическая теория эксперимента, наукометрия и тому подобных, В. В. Налимов высказал мысль о том, что «полиморфизм в языке науки проявляется ярче, чем в нашем быденном языке. Причина этого заключается в том, что словами здесь кодируются целые концепции. Научные концепции могут быть очень размытыми и многогранными. Концепции нельзя определять, их надо разъяснять, концептуальный характер терминов создает повышенный полиморфизм языка науки. Чем глубже и сложнее концепция, кодируемая термином, тем больше его полиморфизм. Глубина кодирования, или, иначе, информационная емкость понятий, растет во времени по мере развития научных концепций» [2].

В этом смысле концепция многомерности образования проходит этап своего становления, и полиморфизм ее терминологии по мере дальнейшего развития будет возрастать. Тем не менее на данном этапе можно определить многомерность как *совокупность всех возможных содержательных слоев (пластов), идей, целей и результатов (фактов) реальности.*

Возвращаясь к понятию многомерности образования, необходимо уточнить смысл тезиса об актуальном *духовно-нравственном мировоззрении* личности. В разные периоды развития образования, при различных общественных строях и политических режимах мировоззрение личности неизменно формируется в рамках господствующей системы, которая, в свою очередь, является отражением и выразителем смысловой нагрузки, зависящей от указанных обстоятельств. Поэтому мировоззрение представителей различных поколений отличается и имеет свои ярко выраженные черты, которые и являются актуальными для каждого поколения.

В настоящее время система образования строится из понимания приоритетности воспитания, о чем свидетельствует определение образования, содержащееся в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации»: «образование – это единый целенаправленный процесс *воспитания* и обучения...» (курсив наш. – С. С.). Созданные в рамках такого понимания федеральные стратегические ориентиры («Стратегия развития воспитания», «Национальный воспитательный идеал») делают акцент на направлениях развитии личности, к которым относятся духовно-нравственное, социальное, общекультурное и т. п.

Таким образом, под становлением актуального духовно-нравственного мировоззрения личности нами понимаются соответствующие настоящему времени приоритеты, целенаправленно

---

<sup>1</sup> Полиморфизм (от греч. *polys* – многий и *morfe* – форма). Наличие, проявление или

способность к различного рода модификациям [7].

реализуемые всеми институтами государства и общества. Учет многообразия данных приоритетов в ракурсе исторически сложившейся динамичной образовательной реальности, их воздействие на личность по принципу «здесь и сейчас», допущение факта незапланированности задач будущего, а также признание феномена непрерывного развития личности являются основными отправными точками развития концепции многомерности образования.

На современном этапе развития общества следует говорить о развитии духовно-нравственного мировоззрения как важнейшего и приоритетного вектора направленности личности. Такой подход позволит подчеркнуть значимость не просто духовно-нравственного воспитания или традиционного формирования мировоззрения молодых поколений, но определит необходимость формирования системы взглядов, априори включающей духовно-нравственное мировоззрение как фундаментальную основу образования в целом.

В наших предыдущих работах мы анализировали эволюцию контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности, рассматривали период становления понятия от Питирима Сорокина до настоящего времени, проводили обзор концепций многомерности в различных отраслях знания как основу идеи многомерности в образовании, проектировали процессуальный инструментальный динамичной системы многомерного развития личности, искали механизмы описания способов выражения понятий и терминов на базе идеи многомерности через свойства динамичности и разно-

векторности. На основе данных рассмотрений и глубокого изучения феномена многомерности выстраивается теория многомерности образования.

Для представления исходных принципов содержания понятия «многомерность образования» и описания основных характеристик процессуального инструментария системы многомерного развития личности были рассмотрены и проанализированы:

- современные подходы к изучению проблем становления духовно-нравственного мировоззрения личности, опирающиеся на исследования таких отечественных мыслителей, как Б. С. Гершунский, А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков;

- основные идеи «средового подхода в образовании», изучающего принципы организации образовательного пространства, среды, уклада (П. А. Сорокин, Л. С. Выготский, Т. А. Берсенева, С. В. Кривых, Л. А. Касиманова);

- методологическая основа теории дидактических многомерных инструментов, представленная в работах Ф. Г. Ялалова, В. Э. Штейнберга, А. А. Остапенко;

- подход компетентностных практик в образовании для решения незапланированных задач будущего, умения выбирать осознанно пути развития и управлять обстоятельствами, представленный в работах профессора А. А. Попова, заведующего лабораторией компетентностных практик образования ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет»;

- современные теории системно-деятельностного обучения (А. Н. Сухов, А. Г. Асмолов), проблемного обучения (М. И. Махмутов), развивающего

обучения (Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов) и подобные концепции, имеющие комплексный характер решения учебных задач (к примеру, концепция педагогической поддержки ребенка и процесса его развития (О. С. Газман), концепция воспитания как педагогического компонента социализации ребенка (М. И. Рожков, Л. В. Байбородова), концепция воспитания на основе потребностей человека (В. П. Созонов), теория воспитательных систем Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой).

Для целостного понимания феномена многомерности мы отталкивались также от представлений профессора В. П. Сергеевой о попытке по-новому взглянуть на теорию воспитания: «...Воспитание рассматривается с позиции его многомерности как компонент социализации..., как передача и усвоение культуры. При этом необходимо учитывать много- и разнофакторность воспитания как целенаправленного влияния на детей, сложность и противоречивость движущих сил развития. С этим связана и другая, принципиальная и для исследователей, и особенно для практиков воспитания идея: никакое изменение в поведении или характере ребенка не может быть следствием какого-то одного влияния» [4, с. 6].

Указанные подходы и теории сводятся к признанию в качестве ведущего исходного принципа многомерности вывод, что никакие изменения в ребенке не могут быть следствием какого-то одного влияния, что подтверждает идею многомерности образования. Так, одновременно на всех субъектов образования, находящихся в текущем времени и образовательном про-

странстве, воздействуют с разной силой и глубиной проникновения господствующие в обществе концепции, подходы, технологии и методики преподавания и воспитания, а также личность педагога и содержательное наполнение образования.

При этом идея многомерности образования, очевидно, может быть рассмотрена исключительно во взаимосвязи с феноменом образовательного пространства (образовательной среды) как основополагающего воспитательного (образовательного) явления. Только с помощью целенаправленного проектирования образовательного пространства становится возможной одновременная и разновекторная реализация целей и ценностей воспитания, оказывающая воздействие и взаимодействующая со всеми участниками образовательного процесса.

Это обусловлено тем, что, как отмечает профессор С. В. Кривых, «образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека... Создать формирующую личность среду – значит способствовать реализации гуманистической концепции образования, ее целей и задач... А роль педагога заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал...» [1, с. 107]. В этом смысле образовательное пространство приобретает следующие, значимые для нашего исследования, характеристики: единство содержания и структуры пространства, приоритетность процесса над результатом, опосредованная (косвенная) передача

опыта подрастающим поколениям, приоритетность ценностно- и смыслообразующих воздействий. Кроме того, в современных представлениях об образовательном пространстве и обозначенных выше характеристиках пересекаются несколько смежных понятий: уклада, пространства и среды, также демонстрирующих многомерную смысловую природу данного феномена.

Для описания теории многомерности образования ведущим является также понятие многомерного развития личности учащихся. В наших работах мы рассматриваем данное понятие через характеристики динамичности и разновекторности. Проведенное нами исследование показало, что основные отличия образовательной системы, способной отвечать на вызовы времени, состоят в том, что она является динамичной и многомерной. Ее динамичность строится на основе понимания того, что ребенок не развивается согласно плану воспитательной работы, когда в сентябре решаются вопросы нравственности, в октябре – культуры поведения, в ноябре – сотрудничества и т. д.

Структура личности обучающегося динамична по своей природе, как динамичны и ее проявления, и сфера интересов обучающихся, и возможные точки ближайшего развития. Наиболее полным образом проявляется динамичность образовательной системы именно в духовно-нравственном и социальном направлениях как наименее формализованных и наиболее востребованных современным обществом направлениях развития личности.

Многомерность при этом обеспечивается за счет разновекторности: акцента на развитие, которое происходит одновременно в различных направлениях,

с различной глубиной восприятия, зависящей от актуальных жизненных условий каждого конкретного ребенка. Окружающий мир всецело захватывает субъектов образования, непосредственно и опосредованно воздействуя на органы чувств, мышление и волю человека, побуждая к совершению мыслительных процессов и волевых действий. Разделить и ограничить эти влияния не представляется возможным, как невозможно и делить развитие обучающегося на отдельно взятые содержательные компоненты. Именно целостное и подвижное, гибкое взаимодействие является актуальным при рассмотрении вопросов формирования и развития личности молодых поколений.

Указанные представления позволили сформулировать и описать процессуальный инструментальный динамичной системы многомерного развития личности, который включает следующие направления:

- ориентацию на целенаправленное и рефлексивное развитие качеств личности на основе концепции духовно-нравственного воспитания и базовых национальных ценностей (ценностно-целевой блок),

- смысловую основу пространства духовно-нравственного развития личности, реализацию национального воспитательного идеала (содержательный, процессный блок),

- использование результатов ориентированных технологий передачи молодым поколениям общественно-исторического опыта и навыков созидательного преобразования действительности (результативный блок). Схематически данная система изображена на рис. 1.



Рис. 1. Динамичная система многомерного развития личности учащихся

Таким образом, соотношение понятий «многомерность образовательной реальности», «многомерность образования», «многомерное развитие личности» связывается теоретическим и практическим инструментарием.

Кроме того, структурно концепция многомерности образования, помимо исходных принципов и универсальных для данной теории законов, содержит свои цели, инструменты, механизмы и средства выражения идеи многомерности, что позволяет раскрывать полноту данного понятия с позиций комплексности и системности. Так, многомерность может быть рассмотрена с точки зрения нескольких исходных категорий: как инструмент, механизм, свойство, средство, качество и принцип.

В настоящей работе необходимо обозначить основные характеристики многомерности образования как принципа. По словам профессора В. Э. Штейнберга, «концепция многомерного отображения действительности опирается на формирующую биосоциальную педагогику (Ф. Ш. Терегулов), исходящую из того,

что орган мышления может формироваться как стихийно, так и направленно – интенсивно и управляемо в процессе образования. Картина мира, воспринимаемого органами чувств (А. В. Брушлинский), необходима, но недостаточна для глубокого, всестороннего познания предметов. В ней не отражается многомерность окружающего мира, не выявлены взаимодействия различных предметов, не установлены причинно-следственные связи изменений. Познавательный процесс завершается [только. – С. С.] с помощью абстрактно-мысленного отражения действительности, благодаря чему происходит значительный прирост научной информации» [6, с. 27]. Это принципиальное положение отсылает нас к рассмотрению направленных (интенсивных и управляемых) процессов в образовании, а также к проектированию целей и содержания образования, способных отражать многомерность окружающего мира, выявлять взаимодействие и устанавливать причинно-следственные связи. Способность образования воспринимать и опираться на

данные задачи, указывает на категорию многомерности как принципа.

Затруднения, возникающие у педагогов при практическом применении принципа многомерности в образовании, носят временный характер и свидетельствуют о недостаточности использования системного подхода в педагогической практике. Сформированное умение педагогов опираться на системный подход с четким определением целей, ценностей, процессов и проектируемых результатов образования, наоборот, обеспечивает целостный взгляд на воспитание и обучение и способствует успешному использованию многомерных инструментов развития личности. Данный взгляд может быть как ситуативным, так и стратегическим, долгосрочным, но не должен быть фрагментарным. Понимание целостной системы позволяет и в ситуативных вопросах ориентироваться на глобальную цель, в том числе в условиях высокой неопределенности, динамичности и изменчивости условий или непосредственно субъекта образования. В том числе и практическое использование принципа многомерности

позволит педагогу двигаться параллельно с изменяющимся субъектом, отвечая его актуальным потребностям, так как это «живая» система, которая способна реагировать как на обычную активность, так и на незапланированные изменения. Однако именно подвижность, динамичность как свойство многомерности вносит неопределенность в смыслообразующую деятельность педагогов, вынуждая двигаться к достижению целей образования в отрыве от потребностей личностного развития участников образовательного процесса. Тогда как освоение инструментария и опора на принципы многомерности образования гарантирует педагогу достижение целей образования без ухода в формализм рутинных процедур и потери личностных смыслов.

Опираясь на вышесказанное, в том числе на определение термина «многомерность», структурно принцип многомерности образования можно представить в виде объекта с заданным количеством слоев (пластов), идей, векторов, целей и проектируемых результатов (рис. 2).

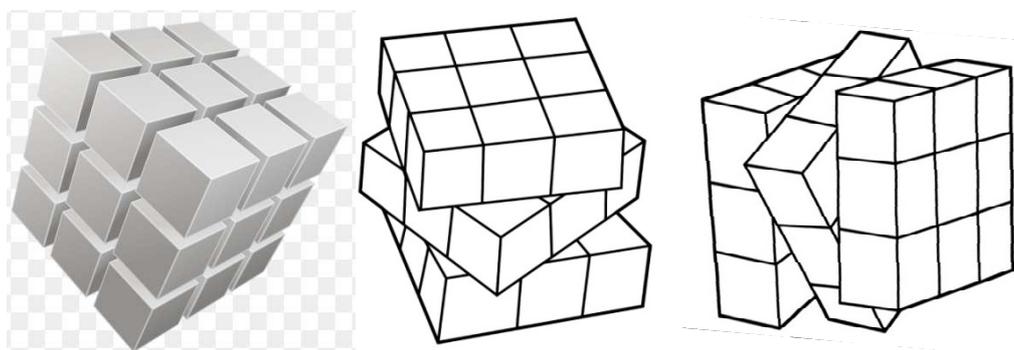


Рис. 2. Структура принципа многомерности

Данный рисунок показывает, что при проектировании образовательной реальности (или отдельных образовательных событий) необходимо учитывать принцип многомерности, означающий одновременное включение и взаимодействие различных слоев (пластов) и векторов данной реальности и способность педагога учитывать их влияние, обусловленное большим количеством возможных вариаций.

Как уже было отмечено выше, принципы многомерности, раскрывающиеся в разновекторности, разнонаправленности образовательных событий для каждого субъекта образования и усвоения реальности, происходящего одновременно в различных направлениях, с различной глубиной восприятия, поддаются целенаправленному и системному проектированию. Для овладения навыками проектирования многомерной образовательной реальности необходимо четко представлять возможные слои этой реальности. Их схематическое представление может выглядеть следующим образом (рис. 3).

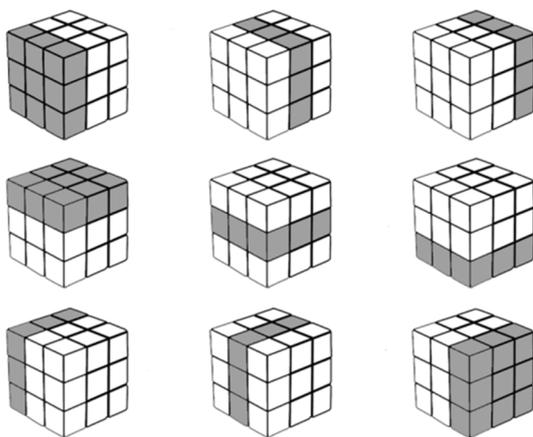


Рис. 3. Схематическое представление слоистой структуры многомерной образовательной реальности

Указанные характерные черты принципа многомерности в образовании позволяют педагогу моделировать и проектировать процессы абстрактно-мысленного отражения действительности, переходя к научному представлению образовательной реальности, бесконечно усложняя и углубляя ее. Таким образом постигаются также универсальные законы многомерности образования: закон бесконечного усложнения образовательной реальности, закон подвижности применяемого инструментария, закон отсутствия констант среди слоев и векторов образовательной реальности.

При этом под усложнением реальности мы понимаем необходимые процессы развития человечества, описанные, к примеру, ученым-психологом Михаем Чиксентмихайи: «Мир, в котором мы живем, становится все сложнее, и человеческий ответ на этот вызов сложности – не прятать голову в песок, а самим становиться все более сложными, более уникальными и одновременно все более связанными с другими людьми, идеями, ценностями и социальными группами. Моменты преодоления сложностей и борьбы с ними порождают переживания, доставляющие человеку наибольшую радость. Совершенствуя свои навыки, бросая вызов все более сложным задачам, он непрерывно развивается. Именно в возрастании сложности и заключается личностный рост. Сложность есть результат двух масштабных психологических процессов: дифференциации и интеграции. Первый предполагает движение в сторону уникальности, отделенности от других, второй стремится к противоположному – к единению с другими»

людьми, надличностному единству идей и концепций. Сложной мы называем ту личность, которой удается успешно сочетать в себе оба этих процесса. И каждый новый навык, каждая частица нового знания делает его развивающуюся личность еще более сложной» [5, с. 15 – 54].

С позиции подобных рассмотрений концепция многомерности образования предлагает педагогу проектировать свои уникальные процессы и события,

усложняя и развивая реальность субъектов образования. Упрощение данных процессов, в свою очередь, приводит к их нивелированию и формализации ожидаемых результатов, оставляя личность обучающегося и педагога вне значимых образовательных достижений.

Для иллюстрации практического применения принципа многомерности в действии необходимо привести следующий пример (рис. 4).

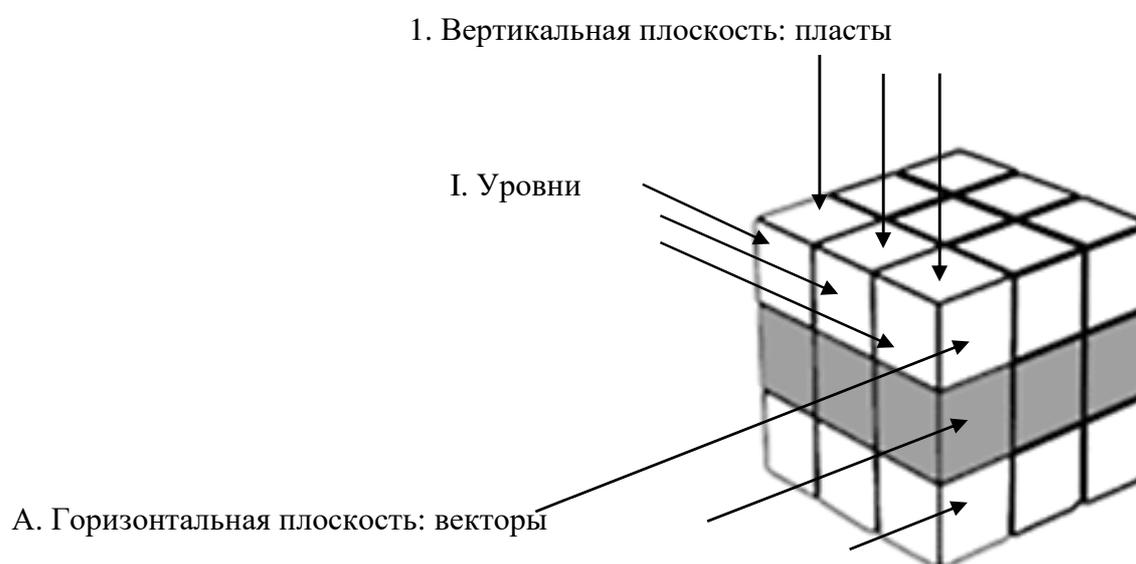


Рис. 4. Представление многомерных образовательных процессов

На рисунке представлен кубический объект (объемная фигура) с шагом в три клетки по вертикали и горизонтали. Шаг для проектирования образовательной реальности может быть выбран любой, в зависимости от поставленных целей и имеющихся ресурсов и условий.

Для удобства можно представить данную объемную фигуру в плоском виде и пронумеровать вертикальные столбцы цифрами, а горизонтальные – отметить буквенным обозначением (табл. 1). При этом мы получим возможность задать формат разновекторного развития образовательной реальности. Так мы получим первый пласт.

Таблица 1. Применение инструментов развития личности в зависимости от проектируемой многомерной образовательной реальности: уровень I, пласт 1

Пласт	Вектор		
	1. Самовыражение личности	2. Усвоение общественных норм	3. Требования и ожидания социального окружения...
А. Воспитание	<i>Специально подобранные педагогом инструменты, средства, методы...</i>		
Б. Обучение			
В. Развитие...			

Педагог, планируя развитие субъекта образования и образовательной реальности, получает инструмент для проектирования как заданных, так и незапланированных результатов и эффектов образования, подбирая и выстраивая необходимый инструментарий на стыке каждого слоя и вектора. Исходя из плоскостной разверстки многомерной разновекторной системы образовательной реальности становится понятным, что педагогические средства, цели и инструменты, к примеру для 1А и 2А, будут отличаться.

Тем не менее существуют универсальные инструменты, которые строятся на базе описанных выше направлений (рефлексивное развитие личности на основе концепции духовно-нравственного воспитания и базовых национальных ценностей (и/или социального воспитания), смысловая основа пространства развития личности и использование результатно-ориентированных технологий). Универсальные инструменты развития личности ни в коей мере не упрощают и не формализуют процесс воспитания в условиях многомерной образовательной реальности. Напротив, они являются сложными по

своей структуре, поскольку предполагают выстраивание индивидуальной работы педагога с конкретным субъектом развития (или конкретной группой обучающихся), а также значительную проектно-аналитическую работу. К таким универсальным инструментам можно в числе прочих отнести весь инструментарий технологии социального проектирования, применение метода конкретных ситуаций (кейс-метод) и другие личностно-ориентированные технологии и методы.

При этом педагог имеет возможность проверять специально подобранные инструменты (средства, методы, приемы, технологии и т. п.) на предмет соответствия указанным выше требованиям: отвечает ли конкретный применяемый инструмент развития личности критериям рефлексивного развития, смыслам и ценностям духовно-нравственного (и/или социального) воспитания и является ли результатно-ориентированным.

Кроме того, несмотря на существование универсальных ключей и инструментов, педагог в каждом конкретном случае может создавать собственную систему, учитывая имеющиеся ресурсы и условия.

Однако бесконечная сложность многомерной реальности образования связана с тем, что таких пластов может быть множество в зависимости от количества уровней.

Таблица 2 показывает в качестве возможного второй пласт проектируемой многомерной образовательной реальности. Кроме того, необходимо учитывать также возможные векторы многомерной реальности, которые проявляются в сугубо личном развитии каждого субъекта образования, которое часто является

определяющим посылом для усвоения всех надличностных пластов и уровней образовательной реальности.

Необходимо также отметить, что наиболее существенным для концепции многомерности в образовании в целом является представление о том, что среди слоев и векторов образовательной реальности нет констант в силу их принципиальной невозможности: все слои и векторы подвижны, поэтому и носят динамический характер.

Таблица 2. Применение инструментов развития личности в зависимости от проектируемой многомерной образовательной реальности: уровень I, пласт 2

Пласт	Вектор		
	1. Самовыражение личности	2. Усвоение общественных норм	3. Требования и ожидания социального окружения
А. Историческая необходимость (тип политической системы, влияющей на цели и ценности образования)	<i>Специально подобранные педагогом инструменты, средства, методы...</i>		
Б. Проектируемая модель выпускника			
В. Господствующие футурологические представления			

Так, таблица 2 допускает, что при тех же направлениях слоев многомерной реальности изменяются векторы. Данное изменение естественным образом повлечет за собой изменение педагогических средств, целей и инструментов, которые необходимо подбирать и проектировать педагогу.

Очевидно, что таких уровней, пластов, слоев, векторов, ракурсов, интерпретаций может быть множество. Поэтому для обеспечения системной

работы в логике многомерности педагог может задействовать различные способы выражения ее основных законов и инструментов: в виде формул, сценариев, символов, схем или словесного описания. И поскольку основные характеристики многомерности связаны с ее гибкостью, динамичностью (подвижностью) и сложностью, то педагогу необходимо освоить возможности самостоятельного проектирования и применения инструмента-

рия многомерной образовательной реальности, а также подобрать аутентичный способ ее выражения.

В целом концепция многомерности образования позволяет педагогу проектировать свою уникальную педагогическую систему на основе данной теории и эффективно использовать подходы к разработке и применению универсальных инструментов, описанных в настоящей работе, для непрерывного развития и личностного роста субъектов образования.

Таким образом, с точки зрения обоснования концепции многомерности образования нами были рассмотрены основные понятия, используемые в настоящей концепции, дано определение термину «многомерность», описаны отправные точки развития концепции многомерности, основные смыслообразующие понятия, представлены идеализированные схемы и модели, универсальные законы, а также способы выражения основных понятий рассматриваемой теории.

### Литература

1. Кривых С. В. Соотношение понятий «среда» и «пространство» в социокультурном и образовательном аспектах // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 2 (27). С. 106 – 111.
2. Налимов В. В. Вероятностная модель языка. О соотношении естественных и искусственных языков. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Наука, 1979. 304 с.
3. Смирнова С. В. Обзор концепций многомерности в различных отраслях знания как основа идеи многомерности в образовании [Электронный ресурс] // Ученые записки РГСУ. 2017. № 3. С. 124 – 131. URL: <http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/scientific-notes/#archive> (дата обращения: 22.06.2021).
4. Теоретические основы воспитания : учеб. для студентов сред. проф. учеб. заведений / В. П. Сергеева [и др.] ; под ред. В. П. Сергеевой. М. : Академия, 2010. 272 с.
5. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. М. : Альпина нон-фикшн, 2019. 461 с.
6. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты : Теория, методика, практика. М. : Народное образование, 2002. 304 с.
7. Энциклопедия социологии [Электронный ресурс] / сост. А. Антинази // «Академик» : слов. и энцикл. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/2895/> (дата обращения: 22.06.2021).

### References

1. Krivy`x S. V. Sootnoshenie ponyatij «sreda» i «prostranstvo» v sociokul`turnom i obrazovatel`nom aspektax // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2011. № 2 (27). S. 106 – 111.
2. Nalimov V. V. Veroyatnostnaya model` yazy`ka. O sootnoshenii estestvenny`x i iskusstvenny`x yazy`kov. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Nauka, 1979. 304 s.
3. Smirnova S. V. Obzor koncepcij mnogomernosti v razlichny`x otraslyax znaniya kak osnova idei mnogomernosti v obrazovanii [E`lektronny`j resurs] // Ucheny`e zapiski RGSU. 2017. № 3. S. 124 – 131. URL: <http://rgsu.net/about/science/publishing/magazine/scientific-notes/#archive> (data obrashheniya: 22.06.2021).
4. Teoreticheskie osnovy` vospitaniya : ucheb. dlya studentov sred. prof. ucheb. zavedenij / V. P. Sergeeva [i dr.] ; pod red. V. P. Sergeevoy. M. : Akademiya, 2010. 272 s.
5. Chiksentsmixaji M. Potok: psixologiya optimal`nogo perezhivaniya. M. : Al`pina non-fikshn, 2019. 461 s.
6. Shtejnberg V. E`. Didakticheskie mnogomerny`e instrumenty` : Teoriya, metodika, praktika. M. : Narodnoe obrazovanie, 2002. 304 s.
7. E`nciklopediya sociologii [E`lektronny`j resurs] / sost. A. Antinazi // «Akademik» : slov. i e`ncikl. URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/socio/2895/> (data obrashheniya: 22.06.2021).

S. V. Smirnova

### SUBSTANTIATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION MULTIDIMENSIONALITY

The infinite complexity of the processes occurring in modern education determines the need for a holistic and systematic study of multidimensionality as a phenomenon and the multidimensionality of education in connection with the phenomenology of educational reality. Based on a systematic understanding of the priority of education, social and spiritual and moral development of the individual, it is necessary to develop multidimensional tools of education based on universal laws and characteristics, which intersect such related concepts as lifestyle, space, environment, and also demonstrate the multidimensional semantic nature of this phenomenon.

The article provides a holistic view of the concept of multidimensional education, describes the initial principles used in the construction of this concept, considers the basic concepts, and formulates the definition of the term "multidimensionality". The purpose of the article is a scientific and theoretical substantiation of the concept of multidimensional education as a holistic and system phenomenon. From the standpoint of polymorphism of the language of scientific knowledge, the main semantic concepts, idealized schemes and models, universal laws, as well as ways of their expression are presented.

**Key word:** *multidimensional education, dynamism, multi-vector, social development of the individual, spiritual and moral worldview, educational reality.*

---

---

# ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.388

*С. И. Дорошенко*

## СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ ПЕРВОЙ ТРЕТИ XX ВЕКА

В статье анализируется интерпретация понятия «метод проектов», педагогических возможностей и задач проектной деятельности школьников в трудах отечественных педагогов и психологов первой трети XX века (Н. К. Крупской, А. П. Пинкевича, М. М. Рубинштейна, С. Т. Шацкого, В. Н. Шульгина). Подчеркивается, что в советской педагогике метод проектов воспринимался как результат заимствования из образовательной практики США. Особое внимание уделено социологизаторской линии в реализации метода проектов. Сделаны выводы о приоритете социально-воспитательных результатов над результатами обучения в процессе реализации проектной деятельности первой трети XX века.

*Ключевые слова:* метод проектов, педагогика первой трети XX века, социальное воспитание.

Многие современные авторы, осуществляющие историко-педагогический обзор педагогического опыта начала XX века, который можно истолковать как организацию проектной деятельности, в качестве инициатора применения метода проектов в России называют С. Т. Шацкого. Действительно, С. Т. Шацкий начиная с 1905 года в детско-взрослом сообществе «Сетлемент» осуществлял педагогическую работу, очень близкую к методу проектов и по педагогическим задачам, и по технологии. С. Т. Шацкий опирался на практический опыт ребенка, а также создавал условия для обогащения и преобразования этого опыта таким образом, чтобы задачи практической деятельности становились образовательными задачами.

Задачи общества «Детский труд и отдых», впервые опубликованные в 1909 году, очень напоминают первые американские классификации образовательных проектов, которые будут цитироваться советскими педагогами в 1920 – 1930-е годы. В этих задачах С. Т. Шацкий подчеркивал детский «инстинкт общительности» (слово «инстинкт» педагоги начала XX века употребляли очень широко и, конечно, не в современной трактовке), стремление к исследовательской деятельности, созиданию, творчеству («инстинкт детского творчества») и к подражанию. Сам опыт работы общества «Детский труд и отдых» вполне может быть описан как реализация ряда проектов: проектов игры, практико-ориентированных, творческих проектов (например,

концертов) и пр. Однако сам С. Т. Шацкий свою деятельность проектной не называл. Более того, в последующих трудах он несколько раз именовал и метод проектов, и соответствующий ему практический опыт американскими [9, с. 80].

Понятие «метод проектов» и его обоснование было введено в педагогику в 1918 году У. Х. Килпатриком, издавшим брошюру «The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process» (репринтное издание было сделано в 1929 году) [1]. Обратим внимание на то, что по сей день «в ходу» только первая половина названия, которое У. Х. Килпатрик дал своему труду: «Метод проектов». Полное же название брошюры сегодня бы звучало примерно так: «Метод проектов. Формирование опыта целеполагания в образовательном процессе». А если попытаться быть ближе к тексту и учесть, что формулировка дана более века назад, то нужно переводить дословно: «Метод проектов. Использование целенаправленного акта (или акта постановки цели) в образовательном процессе». Брошюра полностью соответствовала своему названию. У. Х. Килпатрик видел в методе проектов не столько средство формирования практических навыков, социализации, коммуникативных качеств, сколько путь к сознательной мотивации, к тому, чтобы ученик сам ставил и реализовал образовательную цель.

В дальнейшем У. Килпатрик пришел к более развёрнутой формулировке метода проектов: «the purposeful way of treating children in order to stir the best in them and then to trust them to themselves as

much as possible» [1] – «целенаправленный путь проявления такого отношения к детям, при котором в них пробуждаются лучшие качества, и они обретают веру в себя».

Приоритет самостоятельного целеполагания рассматривался как ведущая характеристика метода проектов и в советской теории педагогики 1920-х годов. Обобщая в таблице специфику классной, лабораторной и проектной систем, А. П. Пинкевич называл проектную систему «системой организации занятий по целям» [6, с. 78]. Характеристики групп детей были даны следующим образом: «Свободные группы детей в зависимости от выбранных ими целей занятий» [Там же].

Отечественные теоретики педагогики 1920-х годов никогда не теряли мысли о том, что метод проектов является заимствованным, американским. Широко цитировались книги Е. Коллинга, У. Килпатрика, приводились ссылки на обобщение опыта американской школы, осуществлявшегося в первой трети XX века, Е. Янжул. В связи с этим отдельной проблемой оказывалось проведение «водораздела» между американским и советским методами проектов. Иногда для этого пытались отказаться от самого понятия «метод проектов», защищая аутентичность программ ГУСа и других советских педагогических инноваций. «Советская педагогика, не употребляя термина “проект”, пришла к аналогичной системе (цепи проектов, придуманных детьми. – С. Д.) независимо от американского опыта: и программы ГУСа, и проблемы общественно-полезной работы разрабатывались независимо от американских образцов» [Там же, с. 80].

Но в компаративистских рассуждениях тут же снова возникает сопоставление с педагогикой США: «Советские педагоги охотно берут и брали целесообразные методические формы у западных или американских буржуазных соседей, конечно трансформируя их и вливая в них новое содержание» [7, с. 80].

В качестве отличия американской и советской трактовок метода проектов указывалось доминирование в проектной системе «в её американском виде» утилитарных проектов.

Дистанцирование от американского варианта метода проектов осуществлялось в течение всего периода внедрения этого метода в советскую школу. Сам метод сплошь и рядом назывался американским. М. М. Рубинштейн, не ограничиваясь педагогическими характеристиками, связал метод проектов с национальным характером американцев, закрепляя таким образом за методом проектов американское национально-культурное звучание. В чрезвычайно интересном параграфе «Метод и народность» книги «Основы общей методики», изданной в 1927 году, читаем: «Нет никакого сомнения, что на методах Дальтон-плана и проекта и предъявляемых ими к учащимся требованиях – инициатива, организованность, стойкость в стремлении, точность, настойчивость, стремление не терять ни одной минуты даром, практичность и т. п. – лежит ясная печать американца» [8, с. 26]. Специфика смысла метода проектов уловлена и представлена М. М. Рубинштейном буквально в одном предложении, и это предложение – совсем не комплимент: «Некоторые из современных методов почти исчерпываются организационными приёмами, во всяком случае

здесь для них лежит центр тяжести: таковы лабораторный метод, Дальтон-план, метод проектов, отчасти и комплексный путь» [Там же, с. 49]. М. М. Рубинштейн не развил мысли о приоритете в методе проектов организаторского начала над содержательным, о том, что доминирует сам факт применения новаторского метода, а не образовательный результат; о возможном и даже неизбежном проигрыше в освоении содержания образования. Однако эта мысль прямо читается в его рассуждениях.

Показательно, что, пытаясь уйти от американского названия «метод проектов», А. П. Пинкевич, неожиданно для современного читателя прибегал к понятию «общественно-полезная работа»: «Чрезвычайная близость (не по содержанию, конечно) американского «метода проектов» и нашей «общественно-полезной работы» также не подлежит никакому сомнению [6, с. 79]. Как видим, в противовес утилитарным смыслам американской педагогики в советской интерпретации метода проектов доминировала идея общественной пользы, точнее, общественно-полезного труда, которая в конце концов возобладала настолько, что сделала невозможной реализацию дидактических возможностей метода проектов.

Ещё одно педагогическое предназначение метода проектов связано с деятельностью Н. К. Крупской. Н. К. Крупская приняла и поддержала метод проектов, хотя тоже относилась к нему с некоторой настороженностью и уж точно не абсолютизировала. Н. К. Крупская в статье «Метод проектов в политпросветработе» [3], по сути, отнесла метод проектов к методам работы

с социальной средой, к методам просветительским и пропагандистским. Но и идеям «Трудовой школы», согласно позиции Н. К. Крупской, метод проектов тоже соответствовал.

Интересна на фоне этих социологизаторских тенденций позиция Е. Г. Кагарова, одного из видных педагогов первой трети XX века, пропагандиста метода проектов и тоже компаративиста (его трактовка советского варианта метода проектов дана в книге «Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке» [2]). Е. Г. Кагаров сближал проектную деятельность не столько с трудовой и общественной жизнью, сколько с игрой. Подчеркивая значимость интересов, творчества, самодеятельности детей, Е. Г. Кагаров обращал внимание на различие детской и взрослой деятельности и видел в проектах копирование тем из взрослой жизни, подражание, элементы сюжетно-ролевой игры. В работе Е. Г. Кагарова, в отличие от учебника «Педагогика» А. П. Пинкевича 1929 года [5], в котором метод проектов обрисован прямыми отрывками из книги Е. Коллингса, присутствует развитие теории проектной деятельности, собственная позиция автора. Поэтому его трактовка проекта как игры выгодно отличается от того понятия проектов-игр, которые транслированы из труда Е. Коллингса в учебник А. П. Пинкевича. В последнем приведена классификация Е. Коллингса: проекты-игры, проект-рассказывание, проекты-экскурсии, трудовые проекты. Но к игре при этом были отнесены различные виды художественной деятельности, а к рассказыванию – пение песен и создание картин... Е. Г. Кагаров же довольно близко подошёл к

дидактическим смыслам и доминантам проектной деятельности, хотя они не были реализованы.

Согласно идеям советских педагогов, занимавших социологизаторские позиции (В. Н. Шульгина, М. В. Крупиной, Б. В. Игнатъева), основным содержанием школьных проектов должны были становиться общественно-полезные дела, способствующие строительству социализма. Осуществление этих дел и считалось проектной деятельностью, на которую была возложена миссия реформирования отечественной школы. Классификация методов обучения в этот период приняла вид расположения методов по возрастанию общественно-полезной активности (это интерпретация, по тексту легче сказать, что методы классифицировались по движению «от старых – к новым»). Б. В. Игнатъев вел речь о книжно-словесном, предметном (наглядном), эвристическом, исследовательском методах и, наконец, о венчающем все педагогические поиски методе проектов. Эта последовательность считалась диахронической, то есть методы воспринимались не как рядоположенные, а как последовательно возникавшие в истории педагогики. «Развитие метода в школе шло от догматического к наглядному, далее – к эвристическому методу, затем перешло к исследовательскому методу, методу проектов» [4]. Следуя этой (генетической) логике, Б. В. Игнатъев каждый последующий метод трактовал не как отрицание предшествующего, а как его снятие. Благодаря такому подходу «старые» методы получали некоторое право на существование в качестве элементов новых, более прогрессивных методов.

Метод проектов характеризовала целевая установка на социалистическое переустройство. Следующим шагом довольно логично становился переход к теории «отмирания школы», которая сегодня преимущественно связывается с именем В. Н. Шульгина, директора Института методов школьной работы, но, конечно, не может быть закреплена за единственным теоретиком педагогики. В. Н. Шульгин рассматривал школу как промежуточный вариант организации образования на пути всё более всеобъемлющего включения детей в социалистическое строительство. В дальнейшем школа должна была отойти на второй план, в том числе с помощью метода проектов. Характерны признаки проектной деятельности, выделявшиеся В. Н. Шульгиным: трудовой, активный, напористый подход к решению поставленных задач, способность добиваться результатов в тех условиях, в которые поставлены учащиеся, соединение теории с практикой, творчество, оценка результата его практическим воплощением [10]. Как видим, планируемые результаты применения метода проектов были описаны не как образовательные, а как трудовые, общественно-полезные. Так, результат, не воплотившийся в практику, обесценивался, изменения и приращения у самих субъектов проектной деятельности не брались в расчёт. Кроме того, «по умолчанию» обесценивались вообще все образовательные результаты, которые невозможно (или не получалось) внедрить, применить в практике социалистического строительства, улучшив окружающую жизнь. Требования сиюминутной актуальности, показушного общественно-полезного значения, прямой

выгоды (хотя и не индивидуалистической, чтобы это не было, как в педагогике США), конечно, резко снижали образовательные возможности ученических проектов. Даже по отчётам, которые могли быть приукрашены, был виден рост «снежного кома» незавершённых, нереализованных, не «доведённых до ума» проектов (половина всех выполненных проектов), что очень возмущало лидеров отечественной педагогики 1920-х годов. Установка на обязательную проектную деятельность и особенно на достижение при этом общественной пользы была чрезвычайно затруднительной для учителей (шкрабов – школьных работников). Конечно, можно было оправдать ситуацию с незавершёнными проектами тем, что эти проекты могли иметь продолжение: возможность развития проекта – одна из ведущих характеристик этой педагогической технологии. Но велика вероятность того, что дети просто не справлялись с задачами общественно-полезной деятельности, которые требовали недетских усилий и подготовленности.

Положение усугубилось, когда продуктивность проектной деятельности прямо стала связываться с экономическими результатами. Более того, успешность работы школы начинала измеряться успешностью проектов в экономическом отношении. В. Н. Шульгин выдвинул такой критерий: результаты проектной деятельности измеряются не столько образовательно-воспитательным эффектом, сколько степенью осуществления той хозяйственной, политической, культурно-просветительской работы, которую в порядке выполнения промфинплана культурное учреждение взяло на себя [Там же].

В свете вышеизложенного становится гораздо более объяснимой та критика метода проектов в 1930-е годы, которая привела к его запрету. «Новые методы школьной работы, введенные программами ГУСа, потребовали от учителя большого упорного труда. Понятно, что в практике массовой школы выявились серьезные трудности и противоречия, частью обусловленные неподготовленностью учителя, частью вытекающие из некоторых ошибочных положений программ ГУСа. То, что программы ГУСа придавали главное значение методу овладения знаниями в ущерб систематичности и последовательности в обучении, приводило нередко к обеднению и выхолащиванию содержания знаний, к пренебрежению по отношению к основам наук» [7, с. 113]. Сближение программ ГУСа и метода проектов не было натянутым: пропагандируя метод проектов, А. П. Пинкевич цитировал идеолога и создателя ГУСовских программ П. П. Блонского: «ГУСовская программа и метод проектов, взятые вместе, – это уже почти трудовая школа в полном, совершенном виде» [6, с. 77].

Ещё одной проблемой реализации метода проектов, которая, как правило, не затрагивалась в историко-педагогических комментариях, но была хорошо видна в 1920-е годы, стало различие между городскими и сельскими школами. Попытки внедрения выполнения практических общественно-полезных заданий быстро показали, что возможности так понимаемой проектной работы на селе гораздо шире, чем в городе. Городским школьникам были адресованы более простые и однотипные

проекты: поддержание чистоты в квартире, дворовые цветники и насаждения, работа в яслях, на детских площадках. Потенциал сельскохозяйственных трудовых задач был гораздо выше: повышение яйценоскости кур, урожай картофеля, помощь в уборке урожая... Образовательная суть проектов под влиянием социологизаторских тенденций уходила на задний план.

Нельзя отказать В. Н. Шульгину в последовательности и в социально-педагогической компетентности: он многократно подчёркивал значимость для учащихся умений видеть и формулировать социальную (трудовую) проблему, самостоятельно выбирать полезное и актуальное направление проектной деятельности, столь же самостоятельно выбирать способы реализации проекта.

Б. В. Игнатов акцентировал необходимость включать планируемый проект в общий план работы, приоритет коллективной деятельности, самостоятельность детей. Кроме того, нельзя не согласиться с выдвинутыми им важнейшими для проектной деятельности установками доводить дело до конца, отвечать за его результаты. Мысль о том, что навыки лучше формируются в процессе практического применения, как инструменты общественно-полезной деятельности, также надолго закрепились в отечественной педагогике.

Доминирование социологизаторской линии привело к тому, что социально-воспитательные результаты проектной деятельности стали приоритетными, а дидактические отошли на второй план.

Таким образом, метод проектов в первой трети XX века претерпел ряд

последовательных изменений и переосмыслений. В самом начале XX века деятельность, близкая к проектной, воспринималась как сближение обучения и воспитания с интересами и практической деятельностью детей. Она была направлена на реализацию принципа связи школы с жизнью. Иллюстрацией к такому пониманию служит тема проекта «Чистка зубов после завтрака», приведенная в учебнике А. П. Пинкевича. Понимаемые в таком смысле проекты присутствовали в практической деятельности ряда передовых отечественных педагогов, в том числе С. Т. Шацкого. Однако понятием «метод проектов» отечественные педагоги начала XX века не пользовались.

После того как У. Килпатрик, Е. Коллингс и другие американские педагоги ввели и обосновали понятие «метод проектов», оно стало использоваться в отечественной педагогической теории как заимствование, которое часто прямо называлось американским методом. Поначалу метод проектов понимался как способ формирования сознательного и самостоятельного целеполагания в деятельности учения.

В 1920-е годы метод проектов стал активно пропагандироваться и применяться в Единой трудовой школе. Теоретиками педагогики решалась задача разведения американского и советского вариантов метода проектов. Отличием между ними была признана утилитарная направленность американского и общественно-полезная направленность советского варианта метода проектов. Метод проектов был направлен на реализацию принципа связи школы с жизнью, на формирование мотивации в об-

разовательной деятельности, на формирование общительности, коллективизма, умений в сфере целеполагания, планирования; на развитие волевых качеств (преодоление трудностей, доведение дела до конца), ответственности. Педагогический потенциал метода проектов позитивно оценивали П. П. Блонский, Е. А. Кагаров, Н. К. Крупская, А. П. Пинкевич, С. Т. Шацкий.

В конце 1920-х – начале 1930-х годов метод проектов стал терять свой дидактический смысл и превращаться в сугубо социально-воспитательный метод. В классификации методов он стал обозначаться как самый передовой, направленный на социалистическое переустройство (Б. В. Игнатьев). Применение метода проектов стало восприниматься не столько как педагогическое средство, сколько как самоценность, что отражало общую тенденцию приоритета организационного начала над содержательным. К проектам стали предъявляться социально-экономические требования (помощь в выполнении промфинплана). Метод проектов стал обслуживать идею отмирания школы (В. Н. Шульгин). Включение экономического эффекта от проектной деятельности в число критериев успешности работы школы оказалось непосильным бременем и для учителей, и для учеников.

В 1930-е годы метод проектов был подвергнут резкой критике: с ним связали снижение уровня фундаментальной образованности, нарушение систематичности и последовательности в обучении. Термин «педагогическое прожектёрство», а затем и просто «прожектёрство» надолго закрепился в рус-

ском языке как синоним безответственного шапкозакидательного планирования, не учитывающего реального положения дел, реальных ресурсов и возможностей.

История становления и развития метода проектов в первой трети XX века вполне назидательна по отношению к современным педагогическим реформам и инновациям. И сегодня мы нередко видим перекосы в сторону внедрения внешне инновационных, организаторских техник и технологий и трактовку этого внедрения как истинно новаторской, прогрессивной педагогической деятельности. Самыми распространенными примерами таких перекосов являются некритическое использование информационно-коммуникационных технологий, многообразных диагностических методик, не всегда действительно выполняющих задачи формирования субъектности, мировоззрения, личностных качеств обучающихся и достижения собственно предметных результатов. К сожалению, в числе педагогических технологий, лишь внешне характеризующих инновационность

образовательного процесса, снова в ряде случаев оказывается метод проектов. Опыт отечественной педагогики первой трети XX века ясно показывает, что само по себе применение проектной деятельности в организационном плане вне должной содержательной проработки, без надлежащей поддержки другими методами далеко не гарантирует достижения планируемых образовательных результатов. Прямая же связь результатов школьного образования и «внедренческих результатов» тем более не может быть обязательным ориентиром деятельности школы в целом и, в частности, обязательным критерием оценивания образовательного проекта.

Думается, что активное внедрение проектной технологии в современное школьное образование, предъявление требования обязательной защиты индивидуальных итоговых проектов актуализирует необходимость изучения не только историками педагогики, но и учителями-практиками судьбы метода проектов в первой трети XX века.

### Литература

1. Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus University. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. Published by Teaching College, Columbian University. 525 West, 120th Street, New York City. 1929. 27 pp.
2. Кагаров Е. Г. Современное педагогическое движение в Западной Европе и Америке. Изд. 2-е. М. : Работник просвещения, 1928. 276 с.
3. Крупская Н. К. Метод проектов в политпросветработе // Коммунистическое просвещение. 1923. № 3. С. 27 – 31.
4. Технология проектов в профессиональной деятельности педагога : монография / Н. П. Несговорова [и др.]. Курган : Изд-во КГУ, 2013. 316 с.
5. Пинкевич А. П. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. М. : Работник просвещения, 1929. 261 с.

6. Пинкевич А. П. Советская педагогика за десять лет (1917 – 1927). Изд. 2-е. М. : Работник просвещения, 1927. 145 с.
7. Равкин З. И. Советская школа в годы перехода на мирную работу по восстановлению народного хозяйства (1921 – 1925 гг.) // Известия АПН РСФСР. Вып. 22: К истории советской педагогики и школы / отв. ред. Н. А. Константинов. М.-Л. : Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 276 с.
8. Рубинштейн М. М. Основы общей методики. Л. : Мир, 1927. 176 с.
9. Шацкий С. Т. Педагогические сочинения : в 4 т. Т. 3. Статьи, доклады, выступления за 1926 – 1930 гг. / сост. И. А. Соловков ; под ред. И. А. Каирова. М. : Просвещение, 1964. 492 с.
10. Шульгин В. Н. Общественная работа школы и программы ГУСа. М. : Работник просвещения, 1925. 51 с.

### References

1. Kilpatrick, William Heard, Professor of Education, Teachers College Columbus University. The Project Method. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process. Eleventh Impression. Published by Teaching College, Columbian University. 525 West, 120th Street, New York City. 1929. 27 pp.
2. Kagarov E. G. Sovremennoe pedagogicheskoe dvizhenie v Zapadnoj Evrope i Amerike. Izd. 2-e. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1928. 276 s.
3. Krupskaya N. K. Metod proektov v politprosvetrabote // Kommunisticheskoe prosveshhenie. 1923. № 3. S. 27 – 31.
4. Tekhnologiya proektov v professional`noj deyatel`nosti pedagoga : monografiya / N. P. Nesgovorova [i dr.]. Kurgan : Izd-vo KGU, 2013. 316 s.
5. Pinkevich A. P. Pedagogika. T. 2. Shkol`ny`j vozrast. Trudovaya shkola. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 261 s.
6. Pinkevich A. P. Sovetskaya pedagogika za desyat` let (1917 – 1927). Izd. 2-e. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1927. 145 s.
7. Ravkin Z. I. Sovetskaya shkola v gody` perexoda na mirnyuyu rabotu po vostanovleniyu narodnogo hozyajstva (1921 – 1925 gg.) // Izvestiya APN RSFSR. Vy`p. 22: K istorii sovetskoj pedagogiki i shkoly` / отв. ред. Н. А. Константинов. М.-Л. : Акад. пед. наук RSFSR, 1949. 276 s.
8. Rubinshtejn M. M. Osnovy` obshhej metodiki. L. : Mir, 1927. 176 s.
9. Shaczkiy S. T. Pedagogicheskie sochineniya : v 4 t. T. 3. Stat`i, doklady`, vy`stupleniya za 1926 – 1930 gg. / sost. I. A. Solovkov ; pod red. I. A. Kairova. M. : Prosveshhenie, 1964. 492 s.
10. Shul`gin V. N. Obshhestvennaya rabota shkoly` i programmy` GUSa. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1925. 51 s.

S. I. Doroshenko

### FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE PROJECT METHOD IN RUSSIAN PEDAGOGY OF THE FIRST THIRD OF THE TWENTIETH CENTURY

The article analyzes the interpretation of the concept of "Project Method", pedagogical opportunities and tasks of project activities of schoolchildren in the works of domestic teachers and psychologists of the first third of the twentieth century (N. K. Krupskaya, A. P. Pinkevich, M. M. Rubinshtein, S. T. Shatsky, V. N. Shulgin). It is emphasized that in Soviet pedagogy the project method was perceived as the result of borrowing; its analysis, as a rule, was carried out with references to the pedagogical thought of the United States. Particular attention is paid to the sociological line in the implementation of the project method. The conclusions about the priority of social and educational results over the results of learning in the process of implementing project activities are emphasized.

*Key words:* project method, pedagogy of the first third of the 20th century, social education.

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.3

*О. Н. Богданова*

## УСЛОВИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ

В статье рассматриваются механизмы управления качеством образовательных результатов в направлении системы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи, позволяющие спроектировать как на уровне региональной, так и муниципальной системы образования условия повышения эффективности работы с одаренными детьми. Представлен управленческий цикл и его компоненты в направлении работы с одаренными детьми, позволяющий педагогическим работникам выработать необходимые решения и меры, способствующие повышению результативности участия школьников в мероприятиях различного уровня. Приводятся примеры показателей по некоторым критериальным запросам, на основании которых сделаны основные выводы проведенного анализа.

*Ключевые слова:* одаренные дети, индивидуализация образования, мониторинг, образовательные результаты.

### **Введение**

Приоритет государственной образовательной политики – подготовка конкурентоспособного выпускника, готового и способного к обеспечению экономического роста страны и накоплению на её территории человеческого капитала, призванного обеспечить развитие инновационных и наукоёмких производств [2].

Однако необходим системный подход к развитию человеческого капитала, позволяющий обеспечивать условия для роста прогрессивных компаний-работодателей, целью и задачами которых является создание новых высококвалифицированных рабочих мест,

присущих технологичной, диверсифицированной, творческой экономике – экономике знаний [5].

Научно-технический прогресс, происходящий в эпоху объединения материального мира с виртуальным, в результате которого рождаются новые киберфизические комплексы, объединенные в одну цифровую экосистему; быстро меняющиеся условия общественной жизни населения страны, несомненно, вызывают в информационном обществе возрастающую потребность в кадрах, обладающих нестандартным мышлением, способных быстро осваивать «новые знания», гибко реагировать на смену жизненных

обстоятельств и способных производить интеллектуально новые практики. Для обеспечения этого приоритета необходимо как привлечение, так и удержание лучших умов страны! [1].

Признание важности работы по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов у детей и молодёжи находит своё отражение в федеральных проектах «Современная школа» и «Успех каждого ребенка» национального проекта «Образование» и в ряде соответствующих нормативно-правовых документов, в которых указаны права таких обучающихся и обязанности по отношению к ним федеральных государственных органов, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления.

Процессу распознавания одаренности и талантов способствуют образовательные результаты, полученные в ходе участия школьников во всероссийских предметных олимпиадах, турнирах, хакатонах, конкурсах проектных и научно-исследовательских работ; применение специалистами психолого-педагогических диагностик выявления способностей, одаренности, талантов обучающихся; формирование в образовательной среде практик педагогического сопровождения индивидуальных образовательных программ интеллектуально одаренных школьников, опирающихся на уникальные педагогические технологии.

Индивидуализация образовательного процесса стратегически закреплена в одном из приоритетных направлений государственной образовательной политики – выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у

детей и молодёжи, в котором все показатели и параметры тесно связаны между собой и направлены на построение региональной системы работы с одаренными детьми. Важно отметить, что педагогическая и управленческая деятельность по развитию и раскрытию таланта практически всегда требует индивидуального подхода со стороны педагогических работников, и любая индивидуализация всегда прямо или косвенно помогает школьнику поверить в свои силы.

**Цель нашего исследования** заключалась в выявлении и обосновании условий повышения эффективности работы с одаренными детьми, позволяющих продуктивно решать вопросы управления качеством образования органом местного самоуправления муниципальных районов, городских и муниципальных округов и иных органов, реализующих данные полномочия с целью выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи.

**Методологию и методы** исследования составляют нормативно-правовые документы в российской системе образования, определяющие работу с одаренными детьми, их анализ и обобщение; анализ результативности участия школьников в региональных и всероссийских конкурсах и олимпиадах; опыт проведения региональной оценки механизмов управления качеством образования органов местного самоуправления муниципальных районов, городских округов Красноярского края по направлению «Система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодёжи».

**Обсуждение.** Источником исследования послужили данные, полученные в результате оценки муниципальных механизмов управления качеством образовательных результатов в направлении «Система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи».

Национальная система управления данными является частью федерального проекта «Цифровое государственное управление» национальной программы «Цифровая экономика Российской Федерации» и предназначена для управления информацией и использования данных как для предоставления государственных и муниципальных услуг населению, так и для обеспечения потребности физических и юридических лиц в доступе к информации и качественному управлению системами.

Для этого были разработаны единые требования к управлению данными, обеспечена их юридическая значимость, созданы процессы управления, организовано информационное взаимодействие всех участников, а также апробированы методологические подходы к созданию НСУД в соответствии с постановлением Правительства Российской Федерации от 3 июня 2019 г. № 710 «О проведении эксперимента по повышению качества и связанности данных, содержащихся в государственных информационных ресурсах».

С целью повышения управляемости системой общего образования в 2020 году в рамках проведения мониторинга оценки механизмов управления качеством образования в региональной и муниципальной системах образования были выделены системные направления оценки [4].

1. *Механизмы управления качеством образовательных результатов:*

- система оценки качества подготовки обучающихся;
- система работы со школами с низкими результатами обучения и/или школами, функционирующими в неблагоприятных социальных условиях;
- система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи;
- система работы по самоопределению и профессиональной ориентации обучающихся.

2. *Механизмы управления качеством образовательной деятельности:*

- система мониторинга эффективности руководителей образовательных организаций;
- система обеспечения профессионального развития педагогических работников;
- система организации воспитания обучающихся;
- система мониторинга качества дошкольного образования.

Мониторинг деятельности муниципальной системы образования направления «Система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи» позволил собрать необходимы данные, на основании которых выполнен анализ и определены подходы к обновлению региональных и муниципальных условий повышения эффективности работы с одаренными детьми.

Основные нормативные документы, сопровождающие организацию деятельности по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов у детей и молодежи следующие:

– часть 1 статьи 3 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– статья 77 Федерального закона от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;

– Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов, утвержденная поручением Правительства Российской Федерации от 27 мая 2015 года № 3274п-П8;

– Комплекс мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов на 2015 – 2020 годы, утверждена 27 мая 2015 г.;

– Реализация мероприятий по поддержке и развитию детей, проявивших выдающиеся способности, <...> от 6 июля 2018 года № 1375-р;

– Правила выявления детей, проявивших выдающиеся способности, сопровождения и мониторинга их дальнейшего развития утвержденные Постановлением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2015 года № 1239;

– Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации до 2024 года»;

– Федеральный проект «Успех каждого ребёнка» национального проекта «Образование»;

– Целевая модель развития региональных систем дополнительного образования детей, утверждённая приказом

Министерства просвещения Российской Федерации от 3 сентября 2019 года № 467.

Цели, задачи и показатели перечисленных нормативных документов определяют содержательно-управленческую деятельность в направлении развития региональной системы работы с детскими способностями и талантами.

При этом мониторинг включает все компоненты управленческого цикла, а именно цели, показатели, методы сбора и обработки информации, мониторинг, анализ результатов, адресные рекомендации, анализ эффективности принятых мер, управленческие решения и принятые меры. В каждом компоненте управленческого цикла определена группа критериальных запросов, показатели и параметры их результативности, что позволяет выявить существующие проблемы в образовательной системе выделить и спроектировать необходимые содержательно-управленческие условия повышения эффективности работы с одаренными детьми.

В направлении выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи выделена следующая группа критериальных запросов:

– выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у детей и молодежи;

– выявление, поддержка, развитие способностей и талантов у обучающихся с ОВЗ;

– учет участников школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников;

- учет иных форм развития образовательных (предметных, учебных) достижений школьников (за исключением ВСОШ);

- охват обучающихся дополнительным образованием;

- учет школьников, обучающихся в соответствии с индивидуальными учебными планами;

- развитие способностей учеников, обучающихся в классах с углубленным освоением отдельных предметов, профильных (предпрофильных) классов;

- учет педагогических работников, прошедших специализированную подготовку по направлению «Выявление, поддержка и развитие способностей и талантов у детей и молодежи»;

- осуществление психолого-педагогического сопровождения способных детей и талантливой молодежи;

- учет обучающихся – участников региональных и всероссийских конкурсов (входящих в перечень значимых мероприятий по выявлению, поддержке и развитию способностей и талантов у детей и молодежи).

По каждому критериальному запросу определены содержательные показатели, позволяющие отследить динамику и выработать адресные рекомендации, позволяющие повысить качество образовательных результатов обучающихся [3].

Приведем несколько примеров показателей по позициям оценивания.

Позиция 1. «По учету иных форм развития образовательных (предметных, учебных) достижений школьников (за исключением ВСОШ)»:

- количество дипломов победителей и призеров мероприятий, включенных в федеральные перечни Министерства просвещения РФ и Министерства образования и науки РФ в расчете на 1000 школьников 7 – 11-х классов в муниципалитете;

- доля общеобразовательных организаций, в которых обучаются победители и призеры мероприятий, включенных в федеральные перечни Министерства просвещения РФ и Министерства образования и науки РФ в общем количестве общеобразовательных организаций в муниципалитете.

Позиция 2. «По учету обучающихся по индивидуальным учебным планам»:

- доля школьников на территории муниципалитета, обучающихся по индивидуальным образовательным программам (ИОП), в общем количестве детей на территории муниципалитета, включенных в ГИР «Талант и успех»;

- доля школьников на территории муниципалитета, обучающихся по индивидуальным образовательным программам (ИОП), в общем количестве детей на территории муниципалитета, внесенных в краевую базу данных «Одаренные дети Красноярья».

Важно отметить, что в направлении «Система выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи» полученные данные по всем группам показателей являются средством дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющим за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более плотно учитывать инте-

рессы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для обучения в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования.

Для того чтобы запустить процесс индивидуализации образовательного процесса школьника, необходимы педагогические инструменты и управленческие механизмы, такие как алгоритмы, регулирующие реализацию данной деятельности.

Процесс сопровождается разработкой и реализацией муниципальных сетевых моделей образовательной индивидуализации одаренных обучающихся, способствующих построению содержательно-управленческих структур, обеспечивающих высокое качество реализации индивидуальных учебных планов/индивидуальных образовательных программ.

Ведь индивидуальная образовательная программа – это не просто особый учебный план, учитывающий потребности и возможности каждого школьника. Это полноценный управленческий инструмент, позволяющий по-новому использовать ресурсы, имеющиеся у школы; координировать действия разных образовательных организаций и их партнеров, которые могут помочь данному конкретному школьнику раскрыть его талант; организовать его первые пробы во взрослой деятельности.

Очевидно, для разработки и внедрения индивидуальных образовательных программ одаренных детей необходима мощная и разветвленная инфраструктура, обеспечивающая работу в том конкретном месте, где они живут и учатся.

Анализ результатов позволил выявить дефициты в работе с детскими способностями и талантами на уровне региональной системы образования, а в каждом муниципалитете определить необходимые условия повышения эффективности работы с одаренными детьми.

Кроме этого, полученные результаты позволили муниципальным специалистам по работе с одаренными детьми обновить деятельность по ряду показателей в направлении выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи и выработать необходимые управленческие решения по урегулированию существующих проблем и принятию необходимых мер поддержки школьников и педагогов, осуществляющих их подготовку к конкурсам и олимпиадам.

### **Заключение**

Оценка муниципальной системы управления по всей совокупности критериальных запросов подтверждает необходимость выработки концептуальных документов, содержащих муниципальные цели и перечень задач, с обоснованием их необходимости на основе ранее проведенного анализа. Но сложившиеся в муниципалитете приоритеты управленческой политики препятствуют развитию системы работы с одаренными школьниками и повышению качества их образовательных результатов. Именно разработка муниципальной программы выявления, поддержки и развития способностей и талантов у детей и молодежи позволит, учитывая социально-экономическое развитие территории, оформить дорожную карту

по достижению школьниками высоких результатов их участия во всероссийских мероприятиях.

Реальный уровень образования каждого отдельного школьника должен складываться из базового уровня и уровня образования, достигнутого при освоении вариативной части содержания образования, выбор которой осуществляется им самим (вместе с родителями и сопровождающими этот процесс) в зависимости от индивидуальных познавательных потребностей и способностей. При таком построении содержания школьного образования стандарт, оптимизируя объем инвариантной его части, открывает широкие возможности для удовлетворения индивидуальных потребностей каждого одарённого обучающегося, осуществления вариативности образования, реализации индивидуальных образовательных программ. Именно использование сетевого организационно-управленческого подхода в системе образования, то есть использование каждым конкретным обучающимся максимального спектра доступных образователь-

ных пространств, позволит ему продвигаться в значимых предметных областях или практических пробах. Данный аспект обуславливает многопозиционность современной индивидуальной образовательной программы как типа образовательной практики, который реализуется не в рамках одной школы и не в режиме диалога ребенка с единственным педагогом, а в рамках его «путешествия» по различным образовательным пространствам при сохранении за педагогом координирующей и навигационной функции.

Важно понимать, что в данном направлении *выявление, поддержка и развитие* должны выступать *триединством*, что предполагает неразрывность этих трех элементов.

Таким образом, мониторинговые данные позволяют увидеть экспертную оценку как региональной, так и муниципальной систематической, многоаспектной работы по выявлению, сопровождению, поддержке выдающихся способностей и талантов у детей и молодёжи и определить условия повышения эффективности работы с одаренными детьми.

### Литература

1. Артамонова Я. С., Фридман М. Ф. Образовательный потенциал стратегического развития кадрового обеспечения шестого технологического уклада // Вопросы национальных и федеративных отношений. 2021. № 5 (74). Т. 11. С. 1548 – 1555.
2. Богданова О. Н., Фридман М. Ф. Информационное общество и роль учителя в его становлении. Инновации в образовании. 2021. № 4. С. 26 – 34.
3. Богданова О. Н. Региональный мониторинг оценки качества управления работой с одаренными детьми на основании данных // Большие данные в образовании: доказательное развитие образования : сб. науч. ст. II Междунар. конф.

15 окт. 2021 г., Москва / под общ. ред. О. А. Фиофановой. М. : Издат. дом «Дело» РАНХиГС, 2021. С. 251 – 260.

4. Методические рекомендации по организации и проведению оценки механизмов управления качеством образования в субъектах Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: <https://clck.ru/WtF49> (дата обращения: 17.08.2021).
5. Россия 2025: от кадров к талантам [Электронный ресурс]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (дата обращения: 17.08.2021).

### **References**

1. Artamonova Ya. S., Fridman M. F. Obrazovatel`ny`j potencial strategicheskogo razvitiya kadrovogo obespecheniya shestogo texnologicheskogo uklada // Voprosy` nacional`ny`x i federativny`x otnoshenij. 2021. № 5 (74). Т. 11. S. 1548 – 1555.
2. Bogdanova O. N., Fridman M. F. Informacionnoe obshhestvo i rol` uchitelya v ego stanovlenii. Innovacii v obrazovanii. 2021. № 4. S. 26 – 34.
3. Bogdanova O. N. Regional`ny`j monitoring ocenki kachestva upravleniya rabotoj s odareny`mi det`mi na osnovanii danny`x // Bol`shie danny`e v obrazovanii: dokazatel`noe razvitie obrazovaniya : sb. nauch. st. II Mezhdunar. konf. 15 okt. 2021 g., Moskva / pod obshh. red. O. A. Fiofanovoj. М. : Izdat. dom «Дело» РАНХиГС, 2021. S. 251 – 260.
4. Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu ocenki mexanizmov upravleniya kachestvom obrazovaniya v sub`ektax Rossijskoj Federacii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://clck.ru/WtF49> (data obrashheniya: 17.08.2021).
5. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/6c6/6c6770e0c564c4192f6c3631c74c62fb.pdf> (data obrashheniya: 17.08.2021).

**O. N. Bogdanova**

### **CONDITIONS FOR INCREASING THE EFFECTIVENESS OF WORK WITH GIFTED CHILDREN**

The article deals with the mechanisms of quality management of educational results in the direction of the system of identification, support and development of abilities and talents in children and youth, allowing to design both at the regional and municipal education system conditions to improve the effectiveness of work with gifted children. The paper presents the management cycle and its components in the direction of work with gifted children, allowing teachers to develop the necessary solutions and measures to improve the effectiveness of participation of students in events at various levels. Examples of indicators for some criterial requests are given, on the basis of which the main conclusions of the analysis are made.

**Key words:** *gifted children, individualization of education, monitoring, educational results.*

## В ДИАЛОГЕ ОБ ИНКЛЮЗИВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Статья посвящена проблеме инклюзивного образования. Автор утверждает, что эта проблема сегодня является одной из приоритетных в тематическом поле сравнительной педагогики. В работе в сравнительном контексте анализируется опыт инклюзивного образования России, ряда Скандинавских стран (Швеции, Норвегии), США, а более детально Италии. Приводятся результаты проведенного автором в 2021 году международного онлайн семинара с коллегами и студентами бакалавриата факультета иностранных языков Владимирского госуниверситета, а также итальянскими коллегами и студентами Института Высшего образования «Мотти». Семинар обеспечил участникам возможность познакомиться с опытом работы инклюзивных учителей в Италии и поделиться собственными наблюдениями организации инклюзивного образования в России, США и ряде скандинавских стран.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, инклюзивный учитель, тьютор, ребенок с особыми потребностями, индивидуальный план обучения.

Весной 2021 года состоялся международный российско-итальянский семинар по теме «Миссия учителя: вызовы третьего тысячелетия». В семинаре участвовали представители Института Высшего образования «Мотти» (Италия), среди которых два инклюзивных учителя: Олденио Ламбуски и Бруно Фузилли, студенты и преподаватели ВлГУ и Института Высшего образования «Мотти». На повестке дня стояли важные вопросы, касающиеся инклюзивного образования. Надо признать, что эта тема стала одной из приоритетных в тематическом поле сравнительной педагогики в XXI веке. Приглашение к участию в международной встрече итальянских коллег объясняется тем, что опыт Италии в решении этого волнующего всех вопроса очень значим. Италия сумела выйти вперед в

этом плане по сравнению с другими европейскими странами. Хотя вопрос специального образования в Италии долгое время игнорировали, количество детей с особыми образовательными потребностями, обучающихся в массовых школах, превышало 90 %. С 1928 года обязательное образование стало распространяться на слепых и немых детей при условии, что у них нет других недостатков. Италия выступила как апробационная площадка инклюзивной модели образования остального мира.

Статистика показывает, что на данный момент более 40 стран мира используют инклюзивное образование в общеобразовательном процессе, что соответствует установкам образовательной политики, направленной на демократизацию и гуманизацию. В рамках

действий по образованию лиц с особыми потребностями, содержащимися в Саламанской декларации 1994 года, провозглашен принцип включающего образования: «Обычные школы должны принимать всех детей независимо от их физического, интеллектуального, эмоционального, социального, лингвистического или другого состояния и создавать им условия на основе педагогических методов, ориентированных в первую очередь на потребности детей» [8, viii]. Весь цивилизованный мир понимает важность инклюзивного образования. Инклюзивное образование является официально принятым направлением в области специального образования в 75 % стран. Характер развития инклюзивного образования напрямую зависит от социально-экономических условий и весьма специфичен для каждой отдельно взятой страны. Однако, несмотря на это, у семьи, имеющей ребенка с ОВЗ, должна быть возможность выбора образовательного пути: либо в условиях специального образовательного учреждения, либо в условиях общеобразовательного детского сада или школы в рамках инклюзивного образования.

Сегодня под инклюзивным (от англ. *inclusion* – включение) образованием понимается долгосрочная стратегия, представляющая собой построение такой образовательной среды, которая даст возможность каждому ребенку, включая детей, имеющих серьезные отклонения в психофизическом, эмоциональном, социальном и других аспектах развития, обучаться совместно в общеобразовательном учреждении, но на уровне своих возможностей [1].

На протяжении многих лет формировался теоретический и практический материал для изучения вопросов организации инклюзивного образования. Россия в этом плане заметно отстает от многих стран Европы и США. В качестве проблем, мешающих России более эффективно решать поставленные задачи, выделяют следующие: недостаточный уровень внедрения современных технологий инклюзивного образования; слабая материально-техническая база школ для создания необходимых условий детям с особыми образовательными потребностями; не сформированы нормативы работы с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ. Очень часто педагог остается один на один с особым ребенком, без возможности проконсультироваться с психологом или логопедом; часто уровень сформированности компетенций у педагогов, направленных на решение проблем инклюзивного образования, оставляет желать лучшего; уровень инклюзивной культуры в обществе ещё довольно низкий. А ведь для решения этой сложной проблемы нужно выдержать все стороны организации инклюзивного образования: психологическую, методическую, техническую готовность образовательных учреждений, а также всех участников этого процесса.

В России достаточно мало общеобразовательных школ в целом по стране, которые предусматривают возможности дополнительной работы с детьми-инвалидами. Часто отсутствуют квалифицированные специалисты либо имеет место перегрузка у педагогов, и ребенку с ограниченными возможностями приходится самостоятельно раз-

бираться в программе; обучение здоровых детей и лиц с ограниченными возможностями не всегда возможно из-за отсутствия тех или иных технологий; получение общеобразовательной программы учащимся с ограниченными возможностями может влиять на него морально, так как он проходит обучение совместно со здоровыми детьми. Конечно, все это связано и с громадной территорией нашей страны, а также и с тем, что на законодательном уровне инклюзивное образование стало директивной лишь в 2016 году.

Что касается зарубежного опыта, то Швеция, Норвегия, США, Италия уже имеют большой опыт в решении этого вопроса. Швеция – страна, активно развивающая разные формы инклюзивного образования. 80 % детей с ограниченными возможностями здоровья посещают обычные школы, для них разработаны специальные образовательные маршруты. Почти всех детей с особыми образовательными потребностями родители приводят в обычные детские сады [6]. В Швеции с учащимися специальных классов работают исключительно специальные педагоги. Специальные педагоги из Центра детской реабилитации, существующего при Совете каждого округа (коммуны), проводят консультации для родителей. Вместе с родителями составляется индивидуальный план для каждого ребенка исходя из его индивидуальных возможностей, а в случае необходимости приглашают еще и ассистента. Учитель несет ответственность за выполнение этого плана [5]. И в норвежских школах инклюзия учеников с особыми нуждами является всеобъемлющим принципом.

В качестве форм поддержки используют превентивные меры; оказывают информационно-консультативную поддержку; реализуют дифференциацию (индивидуализация, адаптация) учебной программы и процесса обучения; улучшают условия пребывания особого ребенка в школе. В Норвегии юридически закреплено право учащегося на индивидуальный план обучения, учитывающий его особенности. В частности, законодательно закреплено право ребенка с любыми нарушениями развития на обучение в общеобразовательной школе. На муниципальном уровне инклюзивное обучение реализуется в общеобразовательной школе путем включения ребенка с ОВЗ в классный коллектив. При этом в таком классе кроме учителя работает ассистент, внимание которого направлено на данного ребенка [5].

Собственный опыт знакомства с организацией инклюзивного образования в Норвегии на уровне детских садов и школ убедил меня в том, что уже в 1990-х годах в этой стране были созданы максимальные условия для того, чтобы ребенок с особыми нуждами чувствовал себя комфортно с обычными детьми. В рамках Академии дошкольного образования г. Осло для меня как гостевого лектора ректором этой Академии Уни Блекен в 1992 году были организованы поездки в детский сад и в школу. Меня поразило то, что группы в детском саду были очень маленькими по сравнению с Россией. В одном детском саду наряду с семью детьми в группе было два ребенка с синдромом Дауна, но к ним были прикреплены дополнительно еще два специалиста.

Это и обеспечивало условия комфортной образовательной среды для всех детей. В школе меня поразило отношение учащихся 5-го класса к своему однокласснику, у которого почти отсутствовало зрение и была нарушена координация движений. После урока ребята тут же окружили его, помогали двигаться, нести лопату с саженцем, который они планировали посадить на пришкольном участке. Мальчик чувствовал себя в безопасности, окруженный вниманием и заботой друзей и учителя. В Норвегии в День Независимости 17 мая каждый год устраивают парад школ к королевскому дворцу. Мне удалось побывать там с моей норвежской коллегой. Это поистине яркое событие, когда школьники в национальных костюмах, в сопровождении школьных барабанщиков и оркестров двигаются в направлении королевского дворца, где их будет приветствовать и поздравлять король. Они с гордостью несут эмблемы своих школ. Среди участвовавших в параде были и дети в инвалидных колясках. С шариками в руках, нарядные, в норвежских национальных костюмах, они вместе с другими одноклассниками радовались этому празднику. Их везли старшеклассники и учителя. В музеях и театрах Норвегии, Финляндии, Дании, Швеции такие дети всегда на первых местах. Это является нормой в этих культурах [3; 4].

Ретроспективный анализ становления и развития системы образования школьников с альтернативным развитием в США позволил выявить эволюционную природу данной системы, которая характеризуется постепенным переходом от сегрегативного периода с

изолированным обучением детей в специальных учреждениях (до 1970-х гг.) к интегративному периоду, обеспечившему доступ альтернативным учащимся в обычные школы, но сохранившим различные внешние барьеры к овладению знаниями (середина 1970-х – конец 1980-х гг.), и далее к инклюзивному периоду, предусматривающему совместное обучение детей с альтернативным и традиционным развитием в условиях инклюзивной образовательной среды (конец 1980-х гг. по настоящее время). Интегративный период смягчил резкий переход школьной системы от сегрегации к инклюзии, что облегчило адаптацию учащихся, родителей и педагогов к новым условиям. В США действует программа «Инклюжин». Ее основы были заложены еще в 1973 году законом об обучении детей-инвалидов, который затем переименовали в «Закон об образовании людей с инвалидностью». Инклюзию в США можно определить как «принятие каждого ребенка и гибкость в подходах к обучению». Такая образовательная модель подразумевает, что ребенок, имеющий инвалидность, может обучаться с нормальными детьми. Важным принципом государственной политики в отношении инвалидов является способность инвалида пользоваться услугами организации или сервиса с той же простотой, как и обычный человек. Отлаженная система образования, предоставляющая равные возможности для всех людей, обеспечивает принятие человека с ОВЗ обществом. Но в США, как и в России, поначалу с созданием такой системы было много проблем. Восприятие здоровыми людьми инвалидов изменилось в

США благодаря проведению продуманной и разработанной психологами кампании в средствах массовой информации [7, 10].

Критериями для разработки индивидуального плана образования для каждого ребенка с особыми потребностями служат реалистичность, уровень достижения, возможность оценки, активность. В одном классе могут быть дети с разными диагнозами, но никто не требует от ребенка с проблемами обучаемости того, что он будет учиться на том же уровне, что и все остальные. Способы решения задач инклюзивного образования – это личное дело каждой школы. Тем более что всем известно, что децентрализованная система образования в США дает большую степень свободы каждому штату на месте принимать решения в этом плане. Занятия по индивидуальному плану ребенок с ОВЗ посещает с помощью помощника учителя [2]. В России эту функцию сегодня выполняет тьютор. У каждого педагога есть 40 часов, которые он должен ежегодно тратить на повышение квалификации. В случае необходимости предоставляются переводчики, владеющие языком жестов, индивидуальные помощники, облегчающие процесс записи лекционного материала, социальные педагоги и психологи для индивидуального консультирования. Знакомство с работой школ США в 1998 году в штате Иллинойс и в 2003-м убедило меня в том, что очень значимым моментом в реализации инклюзивного образования является подготовка кадров, работа с родителями и финансирование образовательных услуг. Находясь в одной из таких школ штата Иллинойс вместе с коллегой профессором

А. Е. Пальтовым, мы отметили хорошую ресурсную базу школы, обеспеченность детей с особыми потребностями всеми необходимыми средствами для организации их образовательного процесса, квалифицированный кадровый состав. Понятно, что нам показывали образцовые школы, ситуация в других штатах, вероятно, может быть и не столь идеальной, но тем не менее уже тогда, более 22 лет назад, американцы уже имели богатый опыт в контексте инклюзивного образования и уделяли этому большое внимание. Тесная связь инклюзивного образования с поликультурным дополняет его существенные характеристики, проявляющиеся в антидискриминационной (или антирасистской), всеохватывающей, непрерывной, динамичной и освобождающей природе инклюзивного образования, а также нацеленности инклюзивного образования на достижение социальной справедливости в обществе. В США при определении инвалидности человека доминирует социальный подход, который выделяет неадаптированность внешней среды по отношению к особенностям развития индивида и наличие разных социальных ограничений, вследствие которых индивид не может самореализоваться. Таким образом, инвалидность в США определяется не как неспособность индивида, а как результат его взаимодействия с внешними барьерами, мешающими жизнедеятельности. В российской научной и правовой литературе используются жесткие термины («ребенок с ограниченными возможностями здоровья», «ребенок с нарушениями в развитии», «педагогически трудный ребенок», «ребенок-инвалид» и т. п.), указывающие,

прежде всего, на ущербность индивида вследствие его физического или умственного развития. При этом данные термины препятствуют определению образовательного статуса человека, поскольку не показывают связи функциональных ограничений лица с его образовательными потребностями. Сторонниками поликультурного образования в России подчеркивается важность пересмотра терминов для характеристики этой группы индивидов с целью устранения к ним предвзятости и негативизма в обществе. В России при определении инвалидности человека доминирует медицинский подход, выявляющий в первую очередь ограничения в состоянии здоровья человека согласно медицинскому диагнозу, а не недостатки в обустройстве внешней среды. Следующая проблемная область в образовании школьников с альтернативным развитием в США связана с выявлением препятствий, мешающих полноценному развитию учащегося, которые американские ученые обозначают понятием «барьер» (barrier). В научной литературе выделены различные барьеры, снижающие уровень доступности школы и уменьшающие объем причастности детей с особенностями в развитии к школьному сообществу. К серьезным барьерам американские исследователи относят: воздействие социального окружения и дискриминирующих действий со стороны политики общества или отношения окружающих; институциональный расизм; барьеры физического, психологического, академического, оценочного, социально-психологического характера; барьеры, связанные с неверными представлениями

граждан о пользе инклюзивного образования. Все выявленные барьеры подразделяются на внешние и индивидуальные [5].

Хотелось бы подробнее представить опыт Италии в решении проблем инклюзивного образования. Благодаря общению со специалистами в этой области в ходе семинара удалось узнать не только о правовых аспектах, но и о технологических моментах в реализации инклюзивного образования в этой стране. Италия в этом плане может гордиться успехами в организации инклюзивного образования, которым там занимаются с 1970-х годов. Профессия инклюзивного учителя появилась в итальянских школах с 1992 года согласно статье 7 Закона № 517 от 4 августа 1977 года). Хотя уже с 1923 года по реформе Джентиле слепым или глухим ученикам предполагалась помощь специального учителя, но специальные классы для учеников с психофизическими проблемами были отменены лишь в 1975 году. По закону № 517 каждый инклюзивный учитель составляет в начале учебного цикла специальный документ под названием PEI для ученика, которому он помогает в процессе обучения.

PEI (индивидуальный план обучения) – это документ, в котором описываются мероприятия, подготовленные для ученика с ограниченными возможностями на определенный период времени с целью реализации права на образование и обучение, упомянутые в первых четырех абзацах статьи 12 Закона 104/92 (Указ Президента Италии от 24.02.1994 – статья 5).

Эта персональная программа позволяет каждому учащемуся с ограничен-

ными возможностями достичь автономии, приобрести моторику обучения, коммуникативные и выразительные навыки исходя из их потенциала, овладевая более высокими операционными навыками благодаря дифференцированным методам и инструментам. Индивидуальный план обучения определяет вмешательства, которые различные операторы проводят в отношении потенциала, уже обнаруженного в функциональной диагностике. Индивидуальный план ученика включает: персонализированные образовательные и учебные цели, которые могут быть достигнуты за один или несколько лет; предлагаемые мероприятия; методы, которые считаются наиболее подходящими; время сканирования запланированных вмешательств и пространства, которые будут использоваться; материалы и вспомогательные средства, необходимые для организации предложений по вмешательству; указание на доступные ресурсы в школе и вне школы, такие как помещения, услуги, люди, мероприятия, средства; формы и методы проверки и оценки РЕИ. Имеется также план минимального уровня выполнения задач учебной программы класса, который ведет к аттестату средней школы. В индивидуальном плане обучения для минимальных целей учителя отдельных дисциплин должны указать для своего предмета минимальные цели, которых должен достичь сертифицированный ученик с ограниченными возможностями, чтобы получить достаточный уровень знаний.

Существует и индивидуальный план дифференцированного обучения. Данный индивидуальный план ученика

нацелен на выполнение индивидуальных задач, отличающихся от общего учебного плана класса. По окончании обучения в школе учащийся получает справку о посещении школы (аттестат компетентности), а не диплом зрелости.

Цели РЕИ отличаются от целей организации обучения и по отношению к классу, поэтому программирование объявлено дифференцированным. Каждый учитель должен будет указать содержание, которое считается подходящим для способностей ученика, и весь совет класса должен будет принять решение о замене только некоторых или почти всех дисциплин другими видами деятельности. Семья должна быть проинформирована об этом выборе и может не согласиться; в этом случае ученик по-прежнему будет следовать своему РЕИ с предоставленной поддержкой и любой другой защитой, но оценка будет проводиться в соответствии с критериями, определенными для всего класса (РЕИ возвращает минимальные цели). Существует в Италии и учитель-тьютор. Инклюзивный учитель работает в классах, чтобы облегчить интеграцию учеников с ограниченными возможностями. Он должен оказывать содействие обучению с помощью педагогических, методологических, коммуникативных, законодательных и организационных навыков, способствовать социализации учеников с остальным классом, создавать дружелюбную атмосферу, направлять ученика в конкретных жизненных проектах, предлагать ресурсы и дидактические пути, вспомогательные средства, полезные для обучения с использованием инструментов, методов и стратегий, адаптированных к конкретным потребностям ученика. Он

получает специальное педагогическое образование, степень магистра в области начального образования, а также проходит курсы 60 CFU (инклюзивное обучение). Тогда он может пройти специализацию. Чтобы быть допущенным к работе, ему следует пройти специальный конкурс на постоянное место работы для инклюзивных учителей: пройти тест, состоящий из 15 нормативных вопросов, 30 психолого-педагогических и дидактических вопросов, 30 вопросов в области знаний об ограниченных возможностях и других особых образовательных потребностях в биопсихосоциальной логике, 5 вопросов по навыкам чтения и понимания английского текста. Кроме того, он сдает

устный тест-собеседование по предыдущим тестам и по мотивационным вопросам.

На сегодняшний момент представляется очень важным не только в России, но и во всех странах мира усилить внимание к курсам повышения квалификации для учителей, связанным с инклюзивным образованием, организовывать дискуссионные площадки по проблемам инклюзивного образования не только регионального и федерального, но и международного формата, так как это позволит эффективнее продвигаться к реализации программ инклюзивного образования в контексте мирового образовательного процесса.

### Литература

1. Алехина С. В., Семаго Н. Я., Фаина А. К. Инклюзивное образование. М. : Центр «Школьная книга», 2010. Вып. 1. 300 с.
2. Ардзинба В. А. Инклюзивное образование инвалидов в Соединенных Штатах Америки [Электронный ресурс] // Электронный журнал «Психологическая наука и образование». 2010. № 5. С. 23 – 28. URL: [www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885](http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885) (дата обращения: 25.12.2021).
3. Винблад О. Инклюзивное образование в Швеции // Психолог в школе. Пилотный выпуск. 2013. С. 21 – 27.
4. Englund T. (2005). The discourse on equivalence in Swedish education policy // *Journal of Education Policy*. 20 (1). 39 – 57.
5. Курышева Е. С. Сравнительный анализ педагогических технологий инклюзивного образования в России и США / Е. С. Курышева, И. С. Бессарабова // *Успехи гуманитарных наук*. 2021. № 6. С. 32 – 36.
6. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // *European Journal of Special Needs Education*. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465 – 472.
7. Рогачева Е. Ю. Организация инклюзивного образования в зарубежных странах: проблемы и перспективы // *Инклюзивное образование: современные технологии и формы профессионального развития учителя : сб. материалов всерос. заоч. науч.-практ. конф., г. Владимир, 29 – 30 июня 2020 г. / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых*. Владимир : Шерлок-пресс, 2020. С. 9 – 16.

8. Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятые Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями: доступ и качество. Саламанка, Испания (7 – 10 июня 1994 г.). Париж : Юнеско, 1994. 40 с.

### References

1. Alexina S. V., Semago N. Ya., Fadina A. K. Inklyuzivnoe obrazovanie. M. : Centr «Shkol'naya kniga», 2010. Vy`p. 1. 300 с.
2. Ardzinba V. A. Inklyuzivnoe obrazovanie invalidov v Soedinenny`x Shtatax Ameriki [E`lektronny`j resurs] // E`lektronny`j zhurnal «Psixologicheskaya nauka i obrazovanie». 2010. № 5. S. 23 – 28. URL: [www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885](http://www.psyedu.ru/ISSN:2074-5885) (data obrashheniya: 25.12.2021).
3. Vinblad O. Inklyuzivnoe obrazovanie v Shvecii // Psixolog v shkole. Pilotny`j vy`pusk. 2013. S. 21 – 27.
4. Englund T. (2005). The discourse on equivalence in Swedish education policy // Journal of Education Policy. 20 (1). 39 – 57.
5. Kury`sheva E. S. Sravnitel`ny`j analiz pedagogicheskix texnologij inklyuzivnogo obrazovaniya v Rossii i SShA / E. S. Kury`sheva, I. S. Bessarabova // Uspexi gumanitarny`x nauk. 2021. № 6. S. 32 – 36.
6. Mattson E. H., Hansen A. M. Inclusive and exclusive education in Sweden: principals' opinions and experiences // European Journal of Special Needs Education. 2009. Vol. 24, Iss. 4. P. 465 – 472.
7. Rogacheva E. Yu. Organizaciya inklyuzivnogo obrazovaniya v zarubezhny`x stranax: problemy` i perspektivy` // Inklyuzivnoe obrazovanie: sovremenny`e texnologii i formy` professional`nogo razvitiya uchitelya : sb. materialov vseros. zaoch. nauch.-prakt. konf., g. Vladimir, 29 – 30 iyunya 2020 g. / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x». Vladimir : Sherlok-press, 2020. S. 9 – 16.
8. Salamanskaya deklaraciya i Ramki dejstvij po obrazovaniyu licz s osoby`mi potrebnostyami, prinyaty`e Vsemirnoj konferenciej po obrazovaniyu licz s osoby`mi potrebnostyami: dostup i kachestvo. Salamanka, Ispaniya (7 – 10 iyunya 1994 g.). Parizh : Yunesko, 1994. 40 s.

**E. Yu. Rogacheva**

### ON INCLUSIVE EDUCATION IN DIALOGUE

The paper is devoted to the problem of inclusive education. The author states that today this problem is among priority ones in thematic field of comparative education. The experience of Russia, Sweden, Norway and the USA is analyzed in comparative way. The results of International on-line seminar with Russian colleagues and bachelor foreign languages students of Vladimir State University as well as Italian colleagues and students from Higher Institute "Motti" are discussed. The seminar made it possible to learn about inclusive teachers experience in Italy and share our conclusions on inclusive education organization in Russia, the USA and some Scandinavian countries.

**Key words:** *inclusive education, an inclusive teacher, a tutor, a child with special needs, individual plan of teaching.*

## ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЧЕЛОВЕКА

В статье исследованы особенности и перспективы применения цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека. Поставлена цель исследования: провести анализ эффективности применения цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека, обосновать формы, методы духовно-нравственного воспитания с применением цифровых технологий. Выделены основные направления применения цифровых технологий в воспитании человека. Сделан вывод о том, что проблематика духовно-нравственного воспитания молодёжи в рамках цифровых технологий актуальна и требует особого внимания к себе. Современная молодёжь отличается своим стремлением добиться индивидуальности, чтобы иметь больше возможностей для своего развития. Применение сети Интернет, цифровых технологий может оказывать положительное влияние на духовное становление личности только при контроле качества постигаемой информации, а также при правильном использовании форм, методов духовно-нравственного воспитания человека.

**Ключевые слова:** *цифровые технологии, духовно-нравственное воспитание, человек, ценности.*

**Введение.** В современном обществе особенно остро стоит проблема духовно-нравственного воспитания человека, несмотря на то что находит свое отражение в Законе «Об образовании в РФ» (с изменениями на 2 июля 2021 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2021 года), Национальной доктрине образования в Российской Федерации (до 2025 года), Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России.

Так, Закон РФ «Об образовании в РФ» (с изменениями на 2 июля 2021 года) нацеливает воспитание на духовно-нравственный аспект и трактует воспитание как деятельность, «направленную на развитие личности, создание

условий для самоопределения и социализации обучающихся на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в российском обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства; формирование у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам героев Отечества, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [14].

Национальная доктрина образования в Российской Федерации направляет систему образования на обеспечение «исторической преемственности поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России; воспитание патриотов России, граждан правового, демократического государства, способных к социализации в условиях гражданского общества, уважающих права и свободы личности, обладающих высокой нравственностью и проявляющих национальную и религиозную терпимость» [15].

Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России (далее Концепция) нацеливает на решение целей и задач духовно-нравственного развития и воспитания в сфере личностного развития и в сфере общественных отношений. Так, в сфере личностного развития Концепция направляет на формирование готовности и способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию, самооценке, пониманию смысла своей жизни, индивидуально-ответственному поведению; готовности и способности к реализации творческого потенциала в духовной и предметно-продуктивной деятельности, социальной и профессиональной мобильности на основе моральных норм; направляет на укрепление нравственности, основанной на свободе, воле и духовных отечественных традициях, внутренней установке личности поступать согласно своей совести; на формирование морали как осознанной

личностью необходимости определенного поведения, основанного на принятых в обществе представлениях о добре и зле, должном и недопустимом; принятие личностью базовых национальных ценностей, национальных духовных традиций и т. д. В сфере общественных отношений Концепция нацеливает на решение таких задач, как осознание себя гражданином России на основе принятия общих национальных нравственных ценностей; готовность граждан солидарно противостоять внешним и внутренним вызовам; развитость чувства патриотизма и гражданской солидарности; забота о благосостоянии многонационального народа Российской Федерации, поддержание межэтнического мира и согласия; осознание безусловной ценности семьи как первоосновы нашей принадлежности к многонациональному народу Российской Федерации, Отечеству; понимание и поддержание таких нравственных устоев семьи, как любовь, взаимопомощь, уважение к родителям, забота о младших и старших, ответственность за другого человека; бережное отношение к жизни человека, законопослушность и сознательно поддерживаемый гражданами правопорядок; духовная, культурная и социальная преемственность поколений [16].

В соответствии с данными документами в Российской Федерации определяются цели и задачи воспитания.

***Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме.***

Несмотря на ряд принятых нормативных документов в сфере образования, практика образования не в полной мере соотносится с теоретическими

предпосылками и не наблюдается тенденция достижения целей и задач духовно-нравственного воспитания современного человека. Данная ситуация усугубляется пандемией и переходом на дистанционное обучение и воспитание, что обязывает преподавателя применять цифровые технологии в обучении и воспитании, в том числе и в духовно-нравственном воспитании человека. Можно сказать, что в связи со сложной эпидемиологической ситуацией и переводом учебных заведений на дистанционное обучение значительно ускорилось внедрение современных цифровых технологий в образовательный процесс.

Но проблема состоит в том, что пандемия обрушилась на нас неожиданно и мы не были готовы к воспитанию молодёжи посредством цифровых технологий. Жизнь заставляет нас быстро, интенсивно меняться, развиваться и учиться обучать и воспитывать молодёжь через цифровые технологии, обязывает нас шагать в ногу со временем. В современное время открываются всё новые способы эффективной эксплуатации цифровых технологий в образовательном процессе.

В то же самое время возникает противоречие: с одной стороны, цифровые технологии способствуют организации воспитательной деятельности, предоставляя педагогу новые формы, методы, средства взаимодействия с воспитуемыми, с другой – можно сказать, что педагоги не в полной мере обладают умениями в применении цифровых технологий в обучении и воспитании.

В связи с вышесказанным цель исследования – проведение анализа особенностей применения цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека.

В процессе духовно-нравственного воспитания человека с применением цифровых технологий важное место занимает формирование его нравственных качеств. При соблюдении этических и моральных норм происходит осознание необходимости духовно-нравственного воспитания человека.

На сегодняшний день можно выделить основные направления применения цифровых технологий в воспитании человека [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10]:

1) мотивация обучающихся к инициативному участию в образовательном процессе и творческой реализации (С. В. Яковлев);

2) индивидуализация применения цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека с учетом специфических личностных черт учащегося (А. А. Вербицкий);

3) адаптация цифровых технологий для эффективной образовательной деятельности лиц с ограниченными возможностями здоровья (Л. А. Витвицкая, О. В. Студеникина);

4) наращивание темпа повышения профессионального и общеобразовательного уровня подготовки квалифицированных кадров с применением цифровых технологий (М. П. Арпентьева, А. И. Тащёва, С. В. Гриднева);

5) совершенствование удаленного взаимодействия (дистанционного обучения и воспитания) (С. Г. Абдуллаев,

Л. А. Витвицкая, О. В. Студеникина, С. М. Трашкова);

б) повышение качества воспитательного процесса, реализованного в условиях цифровых технологий (М. Г. Багиева, Е. В. Молчанова, С. В. Яковлев).

### ***Методология и методы исследования.***

Раскроем особенности педагогической работы по формированию духовно-нравственного воспитания человека с применением цифровых технологий.

Результативность проникновения цифровых технологий в образование обуславливается внешними и внутренними факторами. Внешние факторы сопряжены со степенью развития цифровых технологий, их местом в жизни общества и зависят от того, насколько налажена инфраструктура. Именно внешние факторы задают необходимые требования и стандарты, которые реализуются в процессе воспитания.

Внутренние факторы непосредственно зависят от педагогов, так как определяются процессами, происходящими в пределах образовательной системы. Они связаны со способностью преобразования структуры воспитания в соответствии с разработкой новых форм воспитательной работы.

Исходя из того, насколько эффективно воздействуют субъекты образовательного процесса на поставленные задачи (с учетом влияния внешних и внутренних факторов), формируются текущие тенденции в применении цифровых технологий в духовно-нравственном воспитании человека:

1) улучшение качества воспитания с применением цифровых технологий;

2) осуществление обмена и передачи педагогического опыта с применением цифровых технологий.

Реализация возможностей компьютерной техники в целях познания окружающего мира и собственного «я» – важное направление в образовании с использованием инноваций. Несомненно, цифровые технологии повышают самостоятельность обучающихся, позволяя без помощи педагога решать образовательные задачи или организовывать интеллектуальный досуг. При этом человек проделывает путь самостоятельной аналитики, формирует собственный образовательный маршрут.

Цифровые технологии значительно влияют на духовно-нравственное воспитание человека и этот процесс должен быть контролируемым и управляемым со стороны педагогов, родителей.

Основы педагогической работы по духовно-нравственному воспитанию человека в условиях цифровых технологий опираются на уважительное отношение к другим людям, расширение кругозора, привитие норм морали, эстетического вкуса и толерантного отношения.

Обоснуем особенности педагогической работы по формированию духовно-нравственного воспитания человека с применением цифровых технологий.

Духовно-нравственная воспитанность человека формируется с детства, она даёт возможность наслаждаться красотой природы, искусства, чувство-

вать других людей, быть к ним добро-сердечным, терпимым и толерантным [11; 12; 13].

Развитие нравственных и культурных проявлений продолжается всю жизнь человека. В процессе становления духовно-нравственной воспитанности человека важное место занимает формирование его моральных и духовных качеств. Человек может планировать свою деятельность в полной мере, ориентируясь на сложившиеся нормы, требования и установки.

На базе духовно-нравственного воспитания человека формируются моральные, этические, культурные установки, которые перерастают в его духовно-нравственную культуру и формируют образ мыслей и поведение.

Духовно-нравственное воспитание человека является основой образовательной деятельности. На базе духовно-нравственного воспитания человек формирует моральные, этические и культурные установки, которые перерастают в его духовно-нравственную культуру и формируют образ мыслей и поведение.

В процессе духовно-нравственного воспитания важное место занимает формирование нравственных качеств человека, чему могут способствовать принципы воспитания человека, применимые в условиях цифровых технологий:

*1. Антропологический принцип.* Здесь можно отметить, что данный принцип направлен на главную ценность – жизнь человека.

*2. Принцип приоритета семейного начала.* Семья – это основная и первая ступень развития и воспитания человека, здесь человек формируется как

личность, закладываются общие навыки поведения и воспитания.

*3. Принцип народности* – один из важных педагогических принципов. Он наиболее полно описан К. Д. Ушинским. Этот принцип говорит о том, что воспитание каждого человека строится на истории, традициях, духовности и культуре народа, предков. Прививая народные культурные ценности, можно вырастить духовно обогащённую личность.

Принципы духовно-нравственного воспитания в условиях цифровых технологий направлены на широкий спектр развития человека. В них заключены и семейные ценности, и исторические, и культурные традиции, и принципы толерантного и уважительного отношения к другим людям.

Духовно-нравственное воспитание человека является сложным процессом, в котором важным является проявление терпимости и уважения к человеку.

Каждый педагог должен заботиться не только о том, чтобы обучающиеся развивались с нравственной и этической стороны, но и чтобы они были культурными гражданами своей страны. В связи с этим в рамках педагогических основ в становлении духовно-нравственного воспитания человека в условиях цифровых технологий можно обосновать следующие методы воспитания:

– *методы формирования сознания личности* (онлайн-дискуссия, онлайн-диспут, онлайн-беседа, онлайн-анализ кейс-ситуаций);

– *методы организации жизнедеятельности и поведения* (онлайн-создание воспитывающих ситуаций, онлайн-упражнение, онлайн-поручение);

– *методы стимулирования деятельности и поведения* (деловая онлайн-игра, онлайн-соревнование, поощрение, требование);

– *методы контроля и самоконтроля* (педагогическое онлайн-наблюдение, беседа, онлайн-опрос, онлайн-создание контрольных ситуаций);

– *методы самовоспитания* (рефлексия).

Среди форм воспитания в условиях цифровых технологий можно назвать:

– *словесные формы*: онлайн-конференции, онлайн-встречи с интересными людьми, онлайн-лекции, онлайн-соборы и т. д.;

– *наглядные формы*: онлайн-экскурсии в музеи, онлайн-выставки картинных галерей и т. д.;

– *практические формы*: онлайн-конкурсы, онлайн-фестивали на патристическую и нравственную тематику, онлайн-конференции и т. п.

В рамках духовно-нравственного воспитания человека в условиях цифровых технологий необходимо развивать художественное восприятие, научить созерцать определённый вид творчества, в том числе и при прослушивании музыкальных произведений, чтения художественных произведений, просмотра картин знаменитых художников в онлайн-режиме. Необходимо настроить субъекта воспитания на позитивный лад для лучшего понимания произведений, культурных ценностей, научить не критиковать, а понять, что хотел сказать автор своим произведением. Посещая онлайн-экскурсии или картинные галереи, необходимо настроить обучающихся на глубокое понимание сути замысла авторов, так

как художественные ценности созданы, чтобы затрагивать внутренние чувства, формировать определённую нравственную основу человека. Поэтому в рамках духовно-нравственного воспитания в условиях цифровых технологий так важно проводить онлайн патристические мероприятия, фестивали военного и исторического содержания, соответствующие памятным датам исторического наследия России.

Основы педагогической работы по духовно-нравственному воспитанию человека в условиях цифровизации должны опираться на уважительное отношение к обучающимся, способствовать расширению кругозора, привитию норм морали, эстетического вкуса и толерантного отношения.

**Заключение.** Воспитание духовно-нравственных ценностей в условиях цифровых технологий способствует развитию человека в культурной сфере, формированию эстетических качеств и уважению к культурным ценностям предков. При этом формируются представления о духовно-нравственном идеале, духовной традиции предков, ценностные установки; воспитывается патристизм, умение вести межнациональный диалог; происходит освоение моральных, эстетических норм поведения.

В рамках духовно-нравственного воспитания в условиях цифровизации человек приобщается к историческим традициям, социальному опыту, изучает традиции различных народов, познаёт историю и культуру страны, активизирует навык познавательной деятельности. Находясь в условиях цифровизации, человек может планировать свою деятельность, ориентируясь на

сложившиеся нормы, требования и установки. Так, в русле духовно-нравственного воспитания в рамках цифровых технологий происходит становление толерантного отношения к другим национальностям, изучается культура и традиции национальностей, встречающихся на территории Российской Федерации.

Подводя итоги, стоит отметить, что проблематика духовно-нравственного воспитания молодёжи в рамках цифровых технологий актуальна и требует особого внимания к себе. Современная молодёжь отличается своим стремлением добиться индивидуальности, чтобы иметь больше возможностей для своего развития. Применение сети Интернет, цифровых технологий может

оказывать положительное влияние на духовное становление личности молодого человека только при правильном использовании и контроле качества получаемой информации. Главное, нужно научить молодёжь ответственно подходить к использованию интернет-ресурсов, цифровых технологий. XXI век – век цифровых технологий. Социальные сети, интернет-ресурсы, цифровые технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни, положительно или отрицательно влияют на общее развитие человека. В связи с этим необходимо создать такой базис управления пользования цифровыми технологиями, чтобы он помогал, а не вредил моральному совершенствованию человека.

### Литература

1. Абдуллаев С. Г. Оценка эффективности системы дистанционного обучения // Телекоммуникации и информатизация образования. 2017. № 3. С. 85 – 92.
2. Арпентьева М. Р., Тащёва А. И., Гриднева С. В. Коммодификация образования: процессы и результаты // Профессиональное образование в современном мире. 2019. № 1. С. 2406 – 2420.
3. Багиева М. Г. Становление современных информационных технологий в образовании (На примере общего образования) : автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.01). Владикавказ, 2003. 22 с.
4. Вербицкий А. А. «Цифровое поколение»: проблемы образования // Профессиональное образование. 2016. № 7. С. 10 – 13.
5. Витвицкая Л. А., Студеникина О. В. Реализация дистанционного обучения в инклюзивном образовании // Вестник ОГУ. 2016. № 12. С. 9 – 12.
6. Горин С. Г. Промежуточные результаты образовательных трансформаций: постнеклассический подход // Профессиональное образование в современном мире. 2018. № 1. С. 24 – 32.
7. Молчанова Е. В. Инновации и информационные технологии: поиск путей практической реализации // Концепт. 2017. Т. 31. С. 656 – 660.
8. Трашкова С. М. Информационные технологии в образовании: теоретико-правовые аспекты // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. 2016. № 3. С. 47 – 51.

9. Красильникова В. А. Информатизация образования: понятийный аппарат // Информатика и образование. 2003. № 4. С. 21 – 27.
10. Трашкова С. М., Рахинский Д. В. Образовательная политика и вопросы качества образования // Современное образование в условиях реформирования: инновации и перспективы : сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. Красноярск, 2015. С. 254 – 258.
11. Поль В. Духовность и общество. Понятия и размышления. М. : Новое время, 2015. 80 с.
12. Шевченко М. Нравственное воспитание. М. : LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 56 с.
13. Яковлев С. В. Аксиологические основы воспитания нравственной культуры личности в системе общего образования. М. : Инфра-М, 2016. 138 с.
14. Закон «Об образовании в РФ» (с изм. на 2 июля 2021 г.) (ред., действующая с 1 сент. 2021 г.) [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (дата обращения: 30.10.2021).
15. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (до 2025 года) [Электронный ресурс]. URL: <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%20%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%202025%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0.pdf> (дата обращения: 30.10.2021).
16. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Электронный ресурс]. URL: [https://schsv760.mskobr.ru/attach\\_files/upload\\_users\\_files/5dc90b2cd145a.pdf](https://schsv760.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5dc90b2cd145a.pdf) (дата обращения: 30.10.2021).

### References

1. Abdullaev S. G. Ocenka effektivnosti sistemy` distancionnogo obucheniya // Telekommunikacii i informatizaciya obrazovaniya. 2017. № 3. S. 85 – 92.
2. Arpent`eva M. R., Tashhyova A. I., Gridneva S. V. Kommodifikaciya obrazovaniya: processy` i rezul`taty` // Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2019. № 1. S. 2406 – 2420.
3. Bagieva M. G. Stanovlenie sovremenny`x informacionny`x tehnologij v obrazovanii (Na primere obshhego obrazovaniya) : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk (13.00.01). Vladikavkaz, 2003. 22 s.
4. Verbizkij A. A. «Cifrovoe pokolenie»: problemy` obrazovaniya // Professional`noe obrazovanie. 2016. № 7. S. 10 – 13.

5. Vitviczkaya L. A., Studenikina O. V. Realizaciya distancionnogo obucheniya v inkluzivnom obrazovanii // Vestnik OGU. 2016. № 12. S. 9 – 12.
6. Gorin S. G. Promezhutochny`e rezul`taty` obrazovatel`ny`x transformacij: post-neklassicheskiy podxod // Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2018. № 1. S. 24 – 32.
7. Molchanova E. V. Innovacii i informacionny`e texnologii: poisk putej prakticheskoj realizacii // Koncept. 2017. T. 31. S. 656 – 660.
8. Trashkova S. M. Informacionny`e texnologii v obrazovanii: teoretiko-pravovy`e aspekty` // Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii v mirovom uchebno-vospitatel`nom prostranstve. 2016. № 3. S. 47 – 51.
9. Krasil`nikova V. A. Informatizaciya obrazovaniya: ponyatijny`j apparat // Informatika i obrazovanie. 2003. № 4. S. 21 – 27.
10. Trashkova S. M., Raxinskij D. V. Obrazovatel`naya politika i voprosy` kachestva obrazovaniya // Sovremennoe obrazovanie v usloviyax reformirovaniya: innovacii i perspektivy` : sb. materialov III Vseros. nauch.-prakt. konf. Krasnoyarsk, 2015. S. 254 – 258.
11. Pol` V. Duxovnost` i obshhestvo. Ponyatiya i razmy`shleniya. M. : Novoe vremya, 2015. 80 s.
12. Shevchenko M. Nравstvennoe vospitanie. M. : LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 56 s.
13. Yakovlev S. V. Aksiologicheskie osnovy` vospitaniya нравstvennoj kul`tury` lichnosti v sisteme obshhego obrazovaniya. M. : Infra-M, 2016. 138 s.
14. Zakon «Ob obrazovanii v RF» (s izm. na 2 iyulya 2021 g.) (red., dejstvuyushhaya s 1 sent. 2021 g.) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.cntd.ru/document/902389617> (data obrashheniya: 30.10.2021).
15. Nacional`naya doktrina obrazovaniya v Rossijskoj Federacii (do 2025 goda) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://gart62.npi-tu.ru/assets/files/123/1.%20%D0%9D%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%BE%D0%BD%D0%B0%D0%BB%D1%8C%D0%BD%D0%B0%D1%8F%20%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%82%D1%80%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%20%D0%A0%D0%BE%D1%81%D1%81%D0%B8%D0%B9%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B9%20%D0%A4%D0%B5%D0%B4%D0%B5%D1%80%D0%B0%D1%86%D0%B8%D0%B8%20%D0%B4%D0%BE%202025%20%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0.pdf> (data obrashheniya: 30.10.2021).
16. Konceptiya duxovno-nравstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii [E`lektronny`j resurs]. URL: [https://schsv760.mskobr.ru/attach\\_files/upload\\_users\\_files/5dc90b2cd145a.pdf](https://schsv760.mskobr.ru/attach_files/upload_users_files/5dc90b2cd145a.pdf) (data obrashheniya: 30.10.2021).

I. V. Khlyzova

**FEATURES OF THE DIGITAL TECHNOLOGIES USE IN THE SPIRITUAL  
AND MORAL EDUCATION OF A PERSON**

The article explored features and prospects of digital technologies application in spiritual and moral education of a person, because the study of the effectiveness of digital technologies in spiritual and moral education of a person is necessary and relevant. The aim of the study was set: to analyze the effectiveness of the use of digital technologies in the spiritual and moral education of a person, to substantiate forms, methods of spiritual and moral education using digital technologies. The main directions of digital technologies application in human education are highlighted.

The main directions of digital technologies application in human education are highlighted. It was concluded that the problems of spiritual and moral education of youth in the framework of digital technologies are relevant and require special attention to themselves. Modern youth is distinguished by their desire to achieve individuality in order to have more opportunities for their development. The use of the Internet, digital technologies can have a positive impact on the spiritual formation of the person only when controlling the quality of the information understood, as well as when the correct use of forms, methods of spiritual and moral education of a person is accomplished.

*Key words:* digital technologies, spiritual and moral education, man, values, youth.

---

---

# ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.02

*Е. О. Иванова*

## **РОЛЬ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ\***

В статье рассматриваются вопросы обеспечения преемственности непрерывного педагогического образования путем разработки универсальных педагогических компетенций (УПК) – комплексных динамически развивающихся образовательных результатов. Выделены три группы УПК, которые отражают сущностные характеристики педагогической деятельности и возможности развития педагога при ее освоении и совершенствовании: социальные, антропоцентрические, акмеологические. Показана роль УПК в проектировании целостного процесса образования, а также в создании средств оценивания полученных результатов на разных уровнях непрерывного педагогического образования.

*Ключевые слова:* непрерывное педагогическое образование, преемственность, педагогическая деятельность, универсальные педагогические компетенции, преемственность образовательных результатов.

Сегодня непрерывное профессиональное образование является трендом. Это связано с такими тенденциями социально-экономического развития, как рост динамизма потребностей и технологий, приводящий к повышению неопределенности социально-экономических процессов; развитие способности личности и социума в целом адаптироваться к быстро меняющимся потребностям и приоритетам; ориентация производства на потребности конкретного потребителя и т. д. В связи с этим необходима система не-

прерывного образования, которая ориентировалась бы на особенности постиндустриального общества. Она должна строиться на вариативных, индивидуализированных программах обучения, обеспечивать практическую направленность образования, связанную с формируемыми компетенциями и повышением требований к контролю качества образования на всех его этапах [10].

Целостная концепция непрерывного образования была разработана и представлена на Форуме ЮНЕСКО в

---

\* Работа выполнена в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации № 073-00077-21-02 на выполнение научных исследований по теме «Научное обоснование и разработка методологии обеспечения преемственности ФГОС общего, среднего профессионального и высшего педагогического образования в интересах создания единого образовательного пространства подготовки педагогических кадров» (№ реестровой записи 730000Ф.99.1.БВ09АА00006).

1965 году П. Ленграндом. Она основывалась на представлениях об «обучающемся обществе», гуманистической идее создания условий для полного развития способностей человека на протяжении всей жизни. Именно человек выступает у П. Ленгранда источником всех образовательных начинаний. В непрерывном образовании происходит интеграция индивидуальных и социальных сторон человеческой личности и деятельности [13].

В Российской Федерации принята Концепция развития непрерывного образования взрослых на период до 2025 года [9]. В ней непрерывное образование рассматривается как целостный процесс, интегрирующий формальное, неформальное и информальное/спонтанное образование или самообразование, что предполагает сочетание профессиональной подготовки в рамках государственной системы и «внесистемное» индивидуально-вариативное удовлетворение образовательных запросов личности. Это позволяет рассматривать непрерывное образование не только как процесс и результат достижения определенных государством целей, но и как целесообразную деятельность индивида, стремящегося к самоизменению, достижению запланированных результатов.

Особую значимость в течение всей жизни имеет образование в профессии учителя. Можно вспомнить слова Адольфа Дистервега о том, что педагог лишь до тех пор способен обучать других, пока продолжает постоянно работать над собственным образованием: «над общим – как человек и гражданин, над специальным – как учитель!» [6]. Выдающийся отечественный ученый

П. Ф. Каптерев подчеркивал, что «учителя сами должны постоянно учиться, учиться и учиться – это самый высший завет, какой только может дать им дидакт, в выполнении его их главная сила». Саморазвитие педагога должно быть «встроено» в его деятельность и основываться на рефлексии: «Уча, учитель должен учиться и сам, школа, в которой он учителствует, должна быть школой для обучения его самого, его уроки ученикам должны быть уроками и для него самого» [8].

Сегодня непрерывное профессиональное педагогическое образование актуально как никогда. Существует социальный заказ школе – подготовить человека к качественной жизни в информационном обществе, научить учиться самостоятельно. Современные дети – это новое поколение, для которого не подходят привычные, хорошо себя зарекомендовавшие методы и формы обучения, которое требует новых способов представления содержания образования и технологий работы с ним. Происходит периодическое обновление образовательных стандартов и связанных с этим содержательных и процессуальных характеристик образования. Изменяются средства обучения и организации педагогической деятельности – невозможно представить школу без использования цифровых инструментов, без новых педагогических технологий, влияющих на производительности труда учителя, без обновленных учебников и пособий, отражающих специфику современных образовательных подходов. Все перечисленные факторы нацеливают учителя на готовность к постоянному самосовершенствованию и преобразованию

своей педагогической деятельности в течение всего периода работы в школе.

Кроме того, существует понимание того, что педагогическое образование как целенаправленное формирование специалиста следует начинать уже со школьной скамьи, в период первоначального сознательного выбора профессии учителя. Допрофессиональная подготовка школьников к осуществлению педагогической деятельности позволит осуществить более раннюю профориентацию на педагогические профессии. Министерство просвещения Российской Федерации планирует создать до 2024 года 5000 педагогических классов, каждый из 33 педагогических университетов призван организовать систему базовых школ. Таким образом, непрерывное педагогическое образование сегодня расширяет свои границы и представляет собой целостность допрофессионального (педагогические классы), профессионального (СПО+вуз) и постпрофессионального педагогического образования (ДПО), которые обеспечивают личности возможность ценностно-смыслового профессионально-личностного развития и самореализации. Профессиональный рост должен быть связан с овладением педагогическими компетенциями во время обучения и с восхождением к педагогическому мастерству в период активной профессиональной деятельности.

На протяжении длительного времени основополагающими принципами организации непрерывного образования выступали непрерывность и преемственность (содержания образования, образовательного процесса), обеспечивающие отсутствие разрывов при переходе от уровня к уровню,

принцип организационного обеспечения непрерывности образования [11]. Мы предлагаем дополнить эту совокупность принципом преемственности образовательных результатов за счет разработки универсальных педагогических компетенций (УПК) как динамически развивающихся образовательных результатов, представленных на всех уровнях непрерывного педагогического образования.

Поясним нашу позицию. Преемственность как условие и принцип обеспечения непрерывности образования давно является объектом исследования педагогов и психологов. Изучаются различные ее аспекты, как общие, связанные с попыткой найти педагогические основания преемственности [3], так и более частные, например, при обучении конкретным дисциплинам [16; 17], переходе от одного уровня образования к другому [15; 18; 19], создании интегрированных образовательных комплексов, обеспечивающих взаимодействие учреждений разных уровней образования [5; 14] и т. д. Однако большинство авторов соглашались с тем, что организация преемственности в непрерывном образовании по-прежнему является его «болевым точкой».

Непрерывное педагогическое образование строится в компетентностном подходе. Результатом выступают компетенции, сформированные у специалиста, чтобы обеспечить его успешную профессионализацию, превращение человека в подлинного творца, а не простого исполнителя. При этом компетенции включают в себя теоретические и практические знания, умения и навыки, социальные и профессиональные ценности, личностные качества субъекта

профессиональной деятельности, включающие потребность и способность управлять собственным образованием и развитием [2; 4; 7; 12].

Преемственность предполагает учет на каждой ступени образования результатов, достигнутых на предыдущих ступенях и использование их в качестве базы для дальнейшего продвижения в освоении профессии. Обеспечение преемственности связано с определением системообразующих факторов педагогической деятельности, основных векторов ее развития и системным описанием результатов, дифференцированных по уровням образования (компетенции). Реперные точки образовательных результатов каждой ступени, показывающие продвижение в овладении профессией, содержатся в соответствующих стандартах и иных документах (например, компетенции, определенные в национальной системе учительского роста).

Напомним, что непрерывность как таковая предполагает последовательный переход из одного состояния в другое, от одной стадии к другой. Этот переход не прекращается и не сменяется ничем другим. Обеспечение непрерывности образования требует специального конструирования, так как только в этом случае оно будет представлять собой систему развития личности, ее профессиональных компетенций. Наличие преемственных связей внутри этой системы обеспечит ее синергию, т. е. взаимодействие компонентов системы, в результате которого система приобретает некоторые качественные характеристики, которыми не обладают ее составляющие.

В непрерывном педагогическом образовании на основе образовательных и профессиональных стандартов возможно создать иерархизированную систему компетенций как преемственных результатов разных уровней образования. В качестве основы данной иерархии мы предлагаем рассмотреть универсальные педагогические компетенции (УПК) – обобщённые способности субъекта педагогической деятельности к личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию в целях эффективного решения ключевых профессиональных задач за счет сознательного и активного освоения профессиональных знаний, умений, приобретения опыта, осознания ценностно-смысловых ориентиров деятельности, развития профессионально-важных качеств. УПК проектируются изначально как комплексный преемственный результат образования. Они носят в определенном смысле неспецифический характер, являясь актуальными для любого педагога, вне зависимости от его специализации. Кроме того, данные компетенции направлены на формирование готовности учителя к постоянному самоизменению, связаны с осознанием ценности конструктивного «самостроительства» за счет развития себя как личности и профессионала.

Основаниями определения УПК могут выступать требования к педагогу и характеристики его деятельности, значимые для ее успешного осуществления, в том числе и зафиксированные в стандартах. В ходе нашего исследования определение УПК проводилось на основе анализа педагогической и

психологической литературы и базировалось на концепции системогенеза деятельности В. Д. Шадрикова [1]. В основу положены ведущие линии развития педагогической деятельности:

– взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, создание развивающей образовательной среды;

– вариативное осуществление учебной и воспитательной деятельности для достижения целей развития всех обучающихся;

– постоянное профессиональное самосовершенствование с целью обеспечения эффективной учебной и воспитательной деятельности.

Высших результатов в своей профессиональной деятельности, в том числе обеспечиваемой и непрерывным образованием, педагог достигает в точке «акме», которая характеризуется расцветом личности, ее зрелостью во всех сферах, максимально возможными достижениями в деятельности. Движение к таким результатам требует устойчивого стремления к постоянному совершенствованию в деятельности, к развитию профессионально важных качеств, к целенаправленному раскрытию своего потенциала, планомерному повышению профессионализма.

Восхождение к наивысшей точке профессионального совершенствования происходит в логике движения «специалист (исполнитель)→профессионал (автор)», что также связано с непрерывностью и преемственностью подготовки педагога. Специалистом является человек, обладающий соответствующими сформированными компетенциями. В ходе своей деятельности

он воспроизводит полученные в ходе образования и присвоенные способы выполнения деятельности в конкретной ситуации. Его успешность зависит от сформированного комплекса профессионально важных качеств. Профессионал способен выйти за пределы собственной деятельности для ее анализа, оценки и последующей модернизации. Он самостоятельно, ориентируясь на существующие профессиональные ценностные ориентиры, культурные образцы и нормы, конструирует свою педагогическую деятельность. Себя он также рассматривает как предмет целенаправленного преобразования, что характеризует его как субъекта деятельности, как побудителя и автора собственной активности. То есть мы можем говорить об инициативном личностном и профессиональном росте человека.

В соответствии с этим выделены три группы УПК, которые отражают существенные характеристики педагогической деятельности и возможности развития педагога при ее освоении и совершенствовании:

1) социальные УПК, которые связаны со способностями педагога выстраивать взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса, создавать поле педагогически целесообразной коммуникации;

2) антропоцентрические УПК, которые включают методологические, предметные, технологические знания и умения педагога в рамках организации учебной, воспитательной и развивающей деятельности в соответствии с потребностями личности и общества, его функциональную грамотность;

3) акмеологические УПК, охватывающие многогранные способности педагога к самопознанию, к осознанию себя в качестве предмета преобразования, к саморегуляции для обеспечения успешности профессиональной деятельности и личностной самореализации.

На каждом уровне непрерывного образования существует свой набор планируемых образовательных результатов. УПК в свою очередь обеспечивают преемственность результатов, конкретизируя их с учетом специфичных целей и задач каждого из уровней. Это позволяет проследить, каким образом в ходе непрерывного образования совершенствуются способности субъекта к качественному осуществлению профессиональной деятельности, как развиваются его знания, умения, профессиональные установки и личностные качества, эмоционально-ценностные отношения к педагогической деятельности и самому себе. УПК носят динамический характер, их формирование продолжается по запросу педагога в ходе непрерывного формального, неформального или информального образования.

Для примера рассмотрим первичную операционализацию одной из компетенций, входящих в группу антропоцентрических УПК, – «Способность к проектированию образовательных и воспитательных событий для обогащения субъективного опыта обучающихся».

1. Индикаторы проявления компетенции на уровне «Педагогический класс»:

– понимает значимость субъективного опыта обучающихся для их образования, для самореализации и профессионального самоопределения;

– знает форматы воспитательных событий, обогащающих эмоционально-ценностную сферу участников и предоставляющих им возможность для творческой самореализации;

– организует воспитательные события для сверстников и младших в рамках внеурочной деятельности.

2. Индикаторы проявления компетенции на уровне «Среднее профессиональное образование»:

– осознает необходимость обогащения субъективного опыта обучающихся через включение их в учебную и воспитательную деятельность;

– знает способы активизации позиции обучающихся в образовательном процессе, способствующие достижению ими метапредметных и личностных результатов;

– использует образовательные технологии, воздействующие на сознание, эмоциональную сферу и поведение личности, методы и формы включения обучающихся в образовательную деятельность, обеспечивающие их субъектную позицию.

3. Индикаторы проявления компетенции на уровне «Высшее образование (бакалавриат)»:

– знает способы комбинирования технологий, форм и методов обучения и воспитания в целях создания для обучающихся образовательных ситуаций событийного характера;

- ориентирован на организацию целенаправленной педагогической деятельности для обогащения субъективного опыта обучающихся;

- инициирует образовательную активность обучающихся через включение их в рамках учебной и внеучебной деятельности в разнообразные форматы коммуникации и взаимодействия друг с другом и социальным окружением.

4. Индикаторы проявления компетенции на уровне «Высшее образование (магистратура)»:

- знает способы проектирования событийных форматов организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся, ориентированных на обогащение их субъективного опыта;

- понимает целесообразность ценностно-смыслового сотрудничества с обучающимися для обогащения их субъективного опыта;

- обеспечивает интериоризацию предметного и метапредметного содержания учебной и внеучебной деятельности через формирование у обучающихся эмоционально-ценностного отношения к учебным и воспитательным событиям.

5. Индикаторы проявления компетенции на уровне «Педагогическая деятельность»:

- знает методы и приемы вариативно-личностной организации событий в учебной и внеучебной деятельности обучающихся, обеспечивающие развитие субъективного ценностно-смыслового отношения, экзистенциальной рефлексии и нацеленности на саморазвитие, а также методы оценки достигнутых результатов;

- осознает необходимость создания событийной общности обучающихся как совместного эмоционального проживания события на основе общих ценностей и смыслов;

- осуществляет в ходе подготовки и проведения события сочетание различных видов деятельности, форм взаимодействия обучающихся, создает условия для взаимообмена ценностями, открытия смысла происходящего для каждого участника учебного и воспитательного события.

Каждый индикатор может быть детализирован до конкретных действий учителя. За счет этого возможно проектирование целостного процесса образования, начиная с целеполагания и заканчивая оценкой полученных результатов, а также создание оценочных средств, ориентированных на продвижение обучающегося в ходе непрерывного педагогического образования.

УПК вступают в роли разноуровневых ориентиров на пути освоения профессии, которые направляют педагога, заинтересованного в своем личностном и профессиональном совершенствовании. Являясь средством обеспечения преемственности образовательных результатов, они дают субъекту образования возможность констатации собственных достижений, создают перспективные линии развития потенциала личности, дальнейшего совершенствования общеобразовательной и профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации на протяжении всей жизни.

Литература

1. Ансимова Н. П., Тарханова И. Ю. Системогенез педагогической деятельности как методология обеспечения преемственности результатов различных уровней подготовки педагога // Педагогика. 2021. Т. 85. № 5. С. 97 – 104.
2. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : метод. пособие. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2006. 72 с.
3. Бывшева М. В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 28 – 32.
4. Вербицкий А. А., Рыбакина Н. А. Проблемы инварианта процесса и результатов непрерывного образования // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 14-й междунар. конф., СПб., 03 – 05 июня 2016 г. СПб. : Ленингр. гос. ун-т им. А. С. Пушкина, 2016. С. 94 – 99.
5. Додуева С. Ж. Совершенствование планирования деятельности инновационного общеобразовательного комплекса по осуществлению преемственности образования // Инновации в образовании. 2018. № 7. С. 5 – 17.
6. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения [Электронный ресурс]. М. : Учпедгиз, 1956. С. 136 – 203. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Rukov\\_k\\_obraz\\_nem\\_uchitel.htm#\\_Тoc235003158](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm#_Тoc235003158) (дата обращения: 12.10.2021).
7. Зимняя И. А. Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека // Профессиональное образование. 2006. № 2. С. 18 – 21.
8. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. М. : Педагогика, 1982. С. 595 – 630.
9. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. URL: [http://www.dproedu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dproedu.ru/?page_id=13095) (дата обращения: 12.10.2021).
10. Мау В. А., Сеферян А. И. Бизнес-образование рубежа веков: вызовы времени и тенденции развития // Экономика образования. 2008. № 2. С. 188 – 198.
11. Новиков А. М., Новиков Д. А. Структура системной теории развития профессионального образования [Электронный ресурс]. URL: [http://www.apovikov.ru/artikle/str\\_sys.htm](http://www.apovikov.ru/artikle/str_sys.htm) (дата обращения: 12.10.2021).
12. Рыбакина Н. А. Образовательная компетенция: сущность и педагогическая модель формирования в контексте непрерывного образования // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 5. С. 32 – 55.
13. Савина А. К. Непрерывное образование за рубежом: от идеи к концепции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3 (24). С. 49 – 64.
14. Фахрутдинова Р. А., Стоянова Д. Н. Структура модели взаимодействия «школа-колледж-вуз» в условиях инновационного вуза // Педагогическое образование и наука. 2021. № 3. С. 88 – 93.

15. Филатова Л. О. Новые возможности реализации преемственности школьного и вузовского образования в условиях профильного обучения // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (10). С. 52 – 54.
16. Шульга Е. В. Математическая деятельность как средство преемственности в обучении математике // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2019. № 3 (24). С. 185 – 188.
17. Яковлева В. В. Организация преемственности в обучении учащихся английскому языку в начальной и основной школе // Психология обучения. 2017. № 3. С. 16 – 23.
18. Preparing high school students for college. An exploratory study of college readiness partnership programs in Texas [Электронный ресурс] / E. A. Barnett [et al.]. The National Center for Postsecondary Education, 2012. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/college-readiness-partnerships.pdf> (дата обращения: 12.10.2021).
19. Briggs A. R. J., Clark J., Hall I. Building bridges: understanding student transition to university [Электронный ресурс] // Quality in Higher Education, 2012. P. 1 – 19. URL: [https://www.academia.edu/1197775/Building\\_bridges\\_Understanding\\_student\\_transition\\_to\\_university](https://www.academia.edu/1197775/Building_bridges_Understanding_student_transition_to_university) (дата обращения: 12.10.2021).

### References

1. Ansimova N. P., Tarxanova I. Yu. Sistemogenez pedagogicheskoj deyatel`nosti kak metodologiya obespecheniya preemstvennosti rezul`tatov razlichny`x urovnej podgotovki pedagoga // Pedagogika. 2021. T. 85. № 5. S. 97 – 104.
2. Bajdenko V. I. Vy`yavlenie sostava kompetencij vy`pusnikov vuzov kak neobxodimy`j e`tap proektirovaniya GOS VPO novogo pokoleniya: metodicheskoe posobie. M. : Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2006. 72 s.
3. By`vsheva M. V. Problema preemstvennosti v kontekste neprery`vnosti sistemy` obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2012. № 3. S. 28 - 32.
4. Verbizckij A. A., Ry`bakina N. A. Problemy` invarianta processa i rezul`tatov neprery`vnogo obrazovaniya // Obrazovanie cherez vsyu zhizn`: neprery`vnoe obrazovanie v interesax ustojchivogo razvitiya : materialy` 14-j mezhdunar. konf., SPb., 03 – 05 iyunya 2016 g. SPb. : Leningr. gos. un-t im. A. S. Pushkina, 2016. S. 94 – 99.
5. Dodueva S. Zh. Sovershenstvovanie planirovaniya deyatel`nosti innovacionnogo obshheobrazovatel`nogo kompleksa po osushhestvleniyu preemstvennosti obrazovaniya // Innovacii v obrazovanii. 2018. № 7. S. 5 – 17.
6. Disterveg A. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya [E`lektronny`j resurs]. M. : Uchpedgiz, 1956. S. 136 – 203. URL: [http://jorigami.ru/PP\\_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg\\_Rukov\\_k\\_obraz\\_nem\\_uchitel.htm#\\_Toc235003158](http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Diesterweg/Diesterweg_Rukov_k_obraz_nem_uchitel.htm#_Toc235003158) (дата обращения: 12.10.2021).

7. Zimnyaya I. A. Obshhaya kul'tura i social'no-professional'naya kompetentnost' che-loveka // Professional'noe obrazovanie. 2006. № 2. S. 18 – 21.
8. Kapterev P. F. Izbranny'e pedagogicheskie sochineniya / pod red. A. M. Arsen'eva. M. : Pedagogika, 1982. S. 595 – 630.
9. Konceptiya razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya vzrosly'x v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [E'lektronny'j resurs]. URL: [http://www.dpo-edu.ru/?page\\_id=13095](http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095) (data obrashheniya: 12.10.2021).
10. Mau V. A., Seferyan A. I. Biznes-obrazovanie rubezha vekov: vy'zovy` vremeni i tendencii razvitiya // E'konomika obrazovaniya. 2008. № 2. S. 188 – 198.
11. Novikov A. M., Novikov D. A. Struktura sistemnoj teorii razvitiya professional'nogo obrazovaniya [E'lektronny'j resurs]. URL: [http://www.anovikov.ru/article/str\\_sys.htm](http://www.anovikov.ru/article/str_sys.htm) (data obrashheniya: 12.10.2021).
12. Rybakina N. A. Obrazovatel'naya kompetenciya: sushhnost' i pedagogicheskaya model' formirovaniya v kontekste nepreryvnogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20. № 5. S. 32 – 55.
13. Savina A. K. Nepreryvnoe obrazovanie za rubezhom: ot idei k koncepcii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 3 (24). S. 49 – 64.
14. Faxrutdinova R. A., Stoyanova D. N. Struktura modeli vzaimodejstviya «shkolakolledzh-vuz» v usloviyax innovacionnogo vuza // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2021. № 3. S. 88– 93.
15. Filatova L. O. Novy'e vozmozhnosti realizacii preemstvennosti shkol'nogo i vuzovskogo obrazovaniya v usloviyax profil'nogo obucheniya // Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2005. № 1 (10). S. 52 – 54.
16. Shul'ga E. V. Matematicheskaya deyatel'nost' kak sredstvo preemstvennosti v obuchenii matematike // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny'e issledovaniya. 2019. № 3 (24). S. 185 – 188.
17. Yakovleva V. V. Organizaciya preemstvennosti v obuchenii uchashhixsya anglijskomu yazyku v nachal'noj i osnovnoj shkole // Psixologiya obucheniya. 2017. № 3. S. 16 – 23.
18. Preparing high school students for college. An exploratory study of college readiness partnership programs in Texas [E'lektronny'j resurs] / E. A. Barnett [et al.] // The National Center for Postsecondary Education, 2012. URL: <https://ccrc.tc.columbia.edu/media/k2/attachments/college-readiness-partnerships.pdf> (data obrashheniya: 12.10.2021).
19. Briggs A. R. J., Clark J., Hall I. Building bridges: understanding student transition to university [E'lektronny'j resurs] // Quality in Higher Education. 2012. P. 1 – 19. URL: [https://www.academ-ia.edu/1197775/Building\\_bridges\\_Understanding\\_student\\_transition\\_to\\_university](https://www.academ-ia.edu/1197775/Building_bridges_Understanding_student_transition_to_university) (data obrashheniya: 12.10.2021).

E. O. Ivanova

**ROLE OF UNIVERSAL PEDAGOGICAL COMPETENCIES  
IN CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION**

The article discusses the issues of ensuring the continuity of lifelong pedagogical education through the development of universal pedagogical competencies (CPC) – complex dynamically developing educational results. Three groups of the CPC have been identified, which reflect the essential characteristics of pedagogical activity and the possibilities for the development of a teacher in its development and improvement: social, anthropocentric, acmeological. The role of the CPC in the design of the integral process of education, as well as in the creation of means for assessing the results obtained at different levels of continuous pedagogical education is shown.

*Key words: lifelong pedagogical education, continuity, pedagogical activity, universal pedagogical competence, continuity of educational results.*

УДК 378.14:378.34:796.071.2

*А. И. Малышев*

**ИНИЦИАТИВЫ ФИНАНСИРОВАНИЯ И ОРГАНИЗАЦИИ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПОРТСМЕНОВ  
НА ОСНОВЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
ПАРТНЁРСТВА (НА ПРИМЕРЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СОЮЗА)**

В статье представлен материал, посвящённый проблеме поиска и научного обоснования путей финансирования и организации профессионального образования спортсменов. На основе материалов периодической печати и рекомендаций Европейского союза по вопросам построения двойной карьеры рассмотрена роль профессионального образования в социальной адаптации спортсменов после завершения карьеры. В процессе исследования выявлены источники финансирования профессионального образования спортсменов на примере общественно-профессионального партнёрства Gaelic players association, Asociación de Jugadores de Fútbol Sala, Giocatori Italiani Basket Associati с университетами Ирландии, Испании и Италии. Отдельное внимание в статье уделено вопросу организации профессионального образования спортсменов в странах Европейского союза в соответствии с планом спортивной подготовки, а также календарём национальных, региональных и международных соревнований.

*Ключевые слова: академическая стипендия, академическая карьера, двойная карьера, дистанционное образование, профессиональное образование, профессиональная карьера, спортсмен, спортивная карьера.*

**Введение.** Профессиональное образование – это одно из направлений параллельного развития спортивной и профессиональной карьеры в рамках концепции «Dual career» Европейского союза. Основопологающим документом в рассматриваемом вопросе является Руководство о построении двойной карьеры в спорте высших достижений – «EU Guidelines on dual careers of athletes. Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport» [10], которое было принято 16 ноября 2012 года в Брюсселе после предварительного рассмотрения и одобрения экспертной группой «Образование и подготовка в спорте» на заседании, состоявшемся 28 сентября 2012 года в Познани. В Руководстве представлены рекомендации по поддержке инициатив развития двойной карьеры спортсменов на основе общественно-профессионального партнёрства. В частности, высказана необходимость создания условий, обеспечивающих получение образовательных услуг на протяжении спортивной карьеры и беспрепятственное сочетание спортивной подготовки с академической карьерой.

**Постановка проблемы.** Существенное увеличение затрат времени на спортивную подготовку [1, с. 115; 4, с. 4; 7, с. 12; 8, с. 80] приводит к тому, что действующие спортсмены испытывают трудности в получении полноценного образования [1; 2; 4]. В условиях, когда объём работы в процессе спортивной тренировки квалифицированных спортсменов достигает 1500 часов в год, а количество тренировок составляет 10 – 15 занятий в неделю [7, с. 12], процесс сочетания спортивной и академической

карьеры представляется крайне сложным. Кроме того, подготовка к спортивным соревнованиям и участие в спортивных соревнованиях нередко представляют трудовую деятельность, которая существенно ограничивает свободное время спортсмена [5, с. 87 – 88]. В связи с этим внимание спортивных объединений стран Европейского союза к проблеме профессионального образования обусловлено пониманием его значимости как для трудоустройства на условиях неполной занятости в процессе спортивной деятельности, так и для подготовки к будущей профессиональной карьере и обеспечения благополучия спортсменов после ухода из спорта. В исследованиях отечественных авторов профессиональное образование также рассматривается в качестве одного из объективных факторов социальной адаптации спортсменов после завершения спортивной карьеры [3; 6, с. 20 – 22; 8, с. 11].

**Цель статьи** заключается в изучении передового опыта сотрудничества саморегулируемых объединений спортсменов и образовательных учреждений стран Европейского Союза на основе консенсуальных соглашений, а также источников финансирования профессионального образования спортсменов и особенностей его организации для гармоничного сочетания спортивной и академической карьеры.

**Методология и методы исследования.** Материалом исследования стали документы лапидарного характера Европейского союза, посвящённые параллельному развитию спортивной и профессиональной карьеры, в частности Руководство «EU Guidelines on dual sa-

reers of athletes. Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport» (2012) и коммюнике «Dual Careers and Career for Athletes. Transition. Common Position of the European Elite Athletes Association» (2013). Были изучены двусторонние соглашения о сотрудничестве между спортивными объединениями и образовательными организациями Ирландии, Испании, Италии, регулирующие порядок финансирования высшего образования спортсменов. Проведено исследование локальных (внутриорганизационных) актов субъектов профессионального образования, а также материалов, представленных в сети Internet для выявления особенностей организации дистанционного образования и механизмов педагогического сопровождения спортсменов на протяжении обучения. В настоящем исследовании применялся ретроспективный анализ публикаций в периодической печати и материалов сети Internet, контент-анализ медиатекста, а также прагматический метод – изучение передового зарубежного опыта и результатов совместной деятельности спортивных организаций и учреждений профессионального образования.

**Обсуждение результатов исследования.** Европейская ассоциация элитных спортсменов (European elite athletes association – EU Athletes) является общественной организацией, в состав которой входят саморегулируемые объединения спортсменов по различным видам спорта. Данная организация уделяет внимание проблеме профессионального образования в рамках проекта параллельного построения спортивной и профессиональной карьеры. В

настоящее время EU Athletes придерживается положений, зафиксированных в коммюнике «Dual Careers and Career for Athletes. Transition. Common Position of the European Elite Athletes Association» [11], опубликованном в 2013 году. В рассматриваемом коммюнике высказана необходимость создания условий для беспрепятственного получения образовательных услуг на протяжении спортивной карьеры. Основное внимание предлагается уделить разработке модели образования, предусматривающей индивидуальную траекторию обучения и дистанционный характер участия в занятиях. Одно из необходимых условий для практической реализации данной модели – разработка графика учебного процесса в соответствии с планом спортивной подготовки и календарём национальных и международных соревнований по определённому виду спорта. Непосредственная работа со спортсменами на национальном уровне возложена на менеджеров по развитию (Personal data manager – PDM), которые помогают определить стратегию построения спортивной и профессиональной карьеры. Таким образом, вышеназванные документы, несмотря на их рекомендательный характер, позволяют сформировать единую практику построения двойной карьеры в странах Европейского союза, в частности, унифицировать механизмы организации и финансирования профессионального образования спортсменов, а также по возможности устранить межгосударственные барьеры.

В настоящее время среди членов EU Athletes насчитывается 35 профессиональных и общественных объедине-

ний спортсменов из 17 стран Европейского союза. Услуги по предоставлению профессионального образования, как правило, являются частью национальных программ развития спортсменов – Player Development Programme, которые разработаны для параллельного построения спортивной и профессиональной карьеры. Непосредственное оказание образовательных услуг осуществляется за счёт академических стипендий (scholarship), предоставляемых в рамках профессионального партнёрства спортивных объединений с образовательными организациями. Следует отметить, что соглашения спортивных организаций с субъектами в области образования предусматривают наряду с финансированием обучения первой степени – *Bachelor's degree (бакалавриат)*, выделение академических стипендий для получения послевузовского образования (*graduate/postgraduate*) – *Master's degree (магистратура)*, *Doctorate/Doctoral degree (докторантура)*.

Так, поддержка спортсменов Ирландии в получении профессионального образования проводится в рамках деятельности общественной организации The Gaelic players association (GPA), объединяющей спортсменов по национальным ирландским видам спорта – гэльскому футболу (Gaelic football) и хёрлингу (hurling). Со спортсменами взаимодействуют при помощи службы консультирования – Personal counselling service – по трём направлениям: Representation, Welfare, Development. Содействие The Gaelic players association в получении профессионального образования параллельно с построением спортивной карьеры пред-

полагает предоставление академических стипендий начиная с 2021/2022 учебного года на весь период обучения в соответствии с партнёрскими соглашениями, достигнутыми с рядом образовательных организаций Ирландии. В частности, соглашение с Ирландским институтом менеджмента (Irish Management Institute) предполагает предоставление спортсменам девяти стипендий для освоения программ высшего образования в области менеджмента, стратегического управления, финансов, цифрового маркетинга [12]. Расходы, связанные с предоставлением академических стипендий, распределяются в равной степени между участниками соглашения. Однако некоторые субъекты, понимая важность профессионального образования в социальной адаптации спортсменов после завершения спортивной карьеры, предоставляют академические стипендии за счёт собственного фонда «Academic scholarship». Например, Mary Immaculate College для спортсменов, добившихся выдающихся успехов на региональном, национальном или международном уровне, ежегодно предоставляет две именные стипендии, которые названы в честь Noreen Lynch и Leonarda Enright, бывших длительное время сотрудниками колледжа [13]. Стипендия составляет €4,000 и позволяет полностью компенсировать расходы на обучение в течение учебного года по программам бакалавриата или магистратуры. Также в данном колледже предусмотрено выделение мест для очного обучения десяти студентов, поступающих в бакалавриат на условиях Points concession sports, согласно кото-

рым спортсмены при подаче документов через Central application office получают 40 бонусных баллов к общей сумме, полученной при сдаче экзамена на аттестат зрелости [14].

В рамках деятельности службы консультирования спортсменов GPA непосредственное рассмотрение заявок на предоставление стипендий осуществляет менеджер по образованию, который помогает подготовить резюме, сопроводительное письмо и возможные ответы во время собеседования. В свою очередь в структуре институтов и университетов Ирландии созданы подразделения для обеспечения поддержки спортсменов на протяжении всего периода обучения. Например, в школе предпринимательства Trinity Business School в Дублине сопровождение образовательного процесса стипендиатов Trinity Business School-GPA происходит в рамках службы «Student sport pathway» [15].

Некоторые соглашения The Gaelic players association с партнёрами в сфере образовательных услуг предусматривают финансирование программ послевузовского образования. Например, сотрудничество GPA с Galway-Mayo Institute of Technology (GMIT) предполагает финансирование высшего образования в форме академических стипендий для четырёх студентов с целью подготовки магистров в области спорта, биомеханики, спортивного питания [16]. Соглашение GPA с Ольстерским университетом (Ulster University) на протяжении последних четырёх лет также предполагает полное возмещение затрат на обучение в магистратуре для четырёх спортсменов. Технологический институт Карлоу (Institute of

Technology Carlow – IT Carlow) в сотрудничестве с GPA предлагает академические стипендии для получения степени магистра в следующих областях: предпринимательство, цифровой маркетинг и дизайн; гуманитарные и социальные науки; вычислительная техника и научные данные; здоровье и спорт; наука, инженерное дело [17]. Говоря об образовании непосредственно в области спорта, следует отметить, что в IT Carlow ведётся подготовка по двум магистерским программам – Master of Science in Strength and Conditioning и Master of Science in Sports Performance Analysis [18].

В текущем году GPA достигла соглашения о совместном финансировании четырех академических стипендий для подготовки спортсменов по программе Masters/Postgraduate с Ирландским национальным университетом (National University of Ireland, Maynooth) [19], Технологическим институтом в г. Латтеркенни (Letterkenny Institute of Technology) [20], а также с Trinity Business School [21]. В рамках договора между The Gaelic players association и Mary Immaculate College для обучения спортсменов в докторантуре ежегодно будет предоставляться две академические стипендии стоимостью €4,600 в год [22]. Партнёрство GPA с Queen's University Belfast предполагает выделение шести академических стипендий для потенциальных докторантов [23]. Отметим, что, как правило, в случае если стоимость обучения превышает установленную партнёрским соглашением сумму, то возмещение недостающей разницы возлагается на соискателя стипендии.

В целом следует констатировать, что в учреждениях высшего образования Ирландии при активном содействии The Gaelic players association для спортсменов созданы благоприятные условия, позволяющие сочетать спортивную подготовку и профессиональное образование с учётом графика тренировочного процесса и календаря региональных, национальных и международных соревнований.

Испанская ассоциация футзала (Asociación de Jugadores de Fútbol Sala – AJFS) является членом EU Athletes с 2008 года. С целью планирования безболезненного перехода к будущей профессиональной деятельности спортсменов, достигших 30-летнего возраста или завершивших карьеру, AJFS с августа 2019 года реализует программу «Project your Future». Взаимодействие со спортсменами осуществляют специалисты службы PDM, которые проводят работу по нескольким направлениям: определение цели профессионального развития, психологическое сопровождение, образование и трудоустройство, разработка плана развития, повышение конкурентоспособности [24]. Организация профессионального образования спортсменов и ветеранов спорта проводится на основе соглашений AJFS с рядом институтов и университетов, которые предлагают экономические льготы при обучении. Например, благодаря договору с Институтом Йохана Кройффа (Johan Cruyff Institute), спортсмены могут получить право на 30-процентную скидку при очном обучении и 20-процентную скидку на обучение в дистанционном режиме по программе «Спортивный менеджмент» или «Спор-

тивный маркетинг». Университет Изабель I (Universidad Isabel I) предлагает 20-процентную скидку на обучение в бакалавриате по направлениям «География», «Журналистика», «Информатика», «История», «Психология» и другим, а также в магистратуре по нескольким направлениям подготовки. Школа экономики и управления (Escuela de Negocios y Dirección) совместно с Европейским университетом Мигеля Сервантеса (Universidad Europea Miguel de Cervantes) предоставляют 35-процентную скидку для получения степени магистра в области менеджмента, управления персоналом, финансового планирования. Таким образом, в отличие от рассмотренного выше опыта The Gaelic players association в Ирландии сотрудничество AJFS с учреждениями высшего образования Испании предполагает лишь частичную компенсацию затрат на обучение для членов ассоциации. Тем не менее следует признать, что данная практика является действенным механизмом социальной поддержки спортсменов в получении профессионального образования.

Итальянская ассоциация баскетболистов (Giocatori Italiani Basket Associati – GIBA) имеет соглашения о предоставлении профессионального образования на льготных условиях с рядом университетов, являющихся лидерами в области online-образования (digital education). Среди них Università telematica Pegaso, Università Telematica Internazionale UNINETTUNO, Università Telematica degli Studi IUL, l'Università telematica San Raffaele Roma. В перечисленных университетах внедрена электронная дидактическая модель [25], которая предполагает построение

индивидуальной образовательной траектории и удалённый характер обучения. Например, Международный университет UNINETTUNO имеет соглашения о сотрудничестве с университетами Великобритании, Германии, Китая, России, Грузии, Ирака, а также с университетами из стран Средиземноморья, в частности Египта, Марокко, Сирии, Туниса [26]. Сообщество университетов, таким образом, образует международную электронную сеть, позволяющую организовать обучение на шести языках – английском, арабском, греческом, итальянском, польском и французском. С технической точки зрения online-образование в UNINETTUNO основано на трансляции мультимедийного контента через Internet и сеть спутникового телевидения UNINETTUNOUNIVERSITY.TV. Круглосуточные трансляции обеспечивает спутник HotBird, который принадлежит французскому оператору спутниковой связи Eutelsat. HotBird располагается в орбитальной позиции 13° East, что позволяет охватить в качестве зоны покрытия Европу, Северную Африку и Ближний Восток.

В Университете Гульельмо Маркони (Università degli Studi Guglielmo Marconi) также внедрена модель обучения, позволяющая итальянским баскетболистам безболезненно совмещать спортивную подготовку с получением профессионального образования. В соответствии с локальным актом (регламентом) Университета – *REGOLAMENTO DEGLI STUDENTI A TEMPO PARZIALE* [27] спортсмены могут осваивать образовательную программу по индивидуальному учебному

плану. По заявлению студента срок получения образования первой степени – Bachelor's degree и второй степени – Master's degree может быть увеличен на несколько лет. Данное обстоятельство обусловлено разделением графика учебного процесса на академический год и дополнительный год, предусмотренный для студентов, которые не освоили образовательную программу. Кроме того, Регламент предполагает возможность перехода от очного обучения к дистанционному при условии освоения не менее 54 кредитов в течение академического года. Отметим, что переход спортсмена обратно к очной форме обучения возможен лишь в академическом году. Академическое сопровождение спортсменов в процессе получения профессионального образования в Университете Гульельмо Маркони реализуется в рамках программы «SPORT & STUDIO». Университетская служба помогает спортсменам пройти предварительную оценку ранее сданных экзаменов с целью признания зачётных единиц, курирует процесс подачи документов и зачисления. В дальнейшем за спортсменом закрепляется наставник по каждой учебной дисциплине и тьютор, который помогает разработать график учебного процесса в соответствии с планом спортивной подготовки, календарём соревнований, занятостью по месту работы и др.

**Заключение.** Финансирование профессионального образования спортсменов в странах Европейского союза осуществляется на основе двустороннего общественно-профессионального партнёрства, субъектами которого являются

национальные спортивные объединения и учреждения образования. Основная форма финансирования профессионального образования спортсменов – предоставление академических стипендий или скидок на получение образовательных услуг. Основанием для полной или частичной компенсации затрат на образование служат двусторонние соглашения (консенсуальные договоры) между спортивными объединениями и образовательными организациями. Расходы, связанные с предоставлением академических стипендий в подавляющем большинстве случаев распределяются в равной степени между участниками соглашения. Вместе с тем некоторые университеты выступают инициаторами поддержки профессионального образования спортсменов за счёт собственного фонда академических стипендий. Для успешного сочетания спортивной

и академической карьеры для спортсменов созданы комфортные условия: увеличение сроков получения образования, педагогическое сопровождение в рамках университетской службы наставничества, предоставление индивидуального графика учебного процесса, виртуальная образовательная среда, позволяющая реализовать модель дистанционного обучения, предоставляющую возможность получения информации в удобное время в любой точке мира. В целом следует констатировать, что благодаря консенсусу между саморегулируемыми объединениями спортсменов и образовательными организациями в странах, являющихся членами Европейского союза, в настоящее время создана институциональная модель общественно-профессионального партнёрства, обеспечивающая параллельное построение спортивной и академической карьеры.

### Литература

1. Афанасьева В. М., Зотова Ф. Р. Спортивная карьера или высшее образование? К вопросу об интеграции образовательного процесса и спортивной подготовки // Наука и спорт: современные тенденции. 2014. № 3 (Т. 4). С. 115 – 119.
2. Коваленко Н. Проблемы спортсменов, связанные с их социальной самоидентификацией, трудностями в получении полноценного образования и необходимостью адаптации к обычной жизни после окончания спортивной карьеры // Наука в олимпийском спорте. 2015. № 4. С. 74 – 87.
3. Малышев А. И. Профессиональное образование и профессиональное обучение спортсменов: проблемы и пути решения // Вестник ЛГУ имени А. С. Пушкина. 2020. № 4. С. 93 – 113.
4. Мельчакова Г. Г. Особенности организации учебно-воспитательного процесса подготовки спортсменов в спортивном вузе: На примере института спортивных единоборств : дис. ... канд. пед. наук. Красноярск, 2005. 24 с.
5. Мирошниченко А. В. Завершение спортивной карьеры и прекращение трудовых отношений как основание возникновения социального риска // Закон и право. 2019. № 5. С. 86 – 92.

6. Петухова И. В. Формирование системы социальной защиты спортсменов на основе рыночных механизмов регулирования : автореф. дис... канд. экон. наук. М., 2013. 24 с.
7. Платонов В. Специальные принципы в системе подготовки спортсменов / Наука в олимпийском спорте. 2014. № 2. С. 8 – 19.
8. Платонов В., Павленко Ю., Томашевский В. Система олимпийской подготовки спортсменов в Норвегии // Наука в олимпийском спорте. 2019. № 4. С. 80.
9. Сенаторова О. Ю. Психолого-педагогические условия социальной адаптации спортсменов, завершающих спортивную карьеру : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 18 с.
10. EU Guidelines on dual careers of athletes. Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport [Electronic resource]. URL: [https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf) (date accessed: 11.07.2021).
11. Dual Careers and Career for Athletes. Transition. Common Position of the European Elite Athletes Association [Electronic resource]. URL: <https://euathletes.org/wp-content/uploads/2017/06/2013-EU-Athletes-Dual-Career-Guidelines.pdf> (date accessed: 29.06.2021).
12. GPA and IMI agree three-year scholarship [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gpa-and-imi-agree-three-year-scholarship/> (date accessed: 17.07.2021).
13. Elite Scholarships [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/elite-scholarships> (date accessed: 20.07.2021).
14. CAO Points Concession Sports Scheme [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/cao-points-concession-sports-scheme> (date accessed: 20.07.2021).
15. Fully Funded Trinity Business School MBA opportunity available to members of the Gaelic Players Association through new partnership [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gaelic-players-association-and-trinity-business-school-trinity-college-dublin-announce-new-scholarship-agreement/> (date accessed: 20.07.2021).
16. GPA GMIT scholarship application process now open <https://www.gaelicplayers.com/gpa-gmit-scholarship-application-process-now-open/> (date accessed: 17.07.2021).
17. Applications now being accepted for GPA IT Carlow Scholarships [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/applications-now-being-accepted-for-gpa-it-carlow-scholarships/> (date accessed: 17.07.2021).
18. POSTGRADUATE PROSPECTUS 2021 [Electronic resource]. URL: <https://www.itcarlow.ie/public/userfiles/files/ITC-Postgrad-Prospectus-2021-WEB.pdf>. P. 19 (date accessed: 18.07.2021).

19. Gaelic Players Association and Maynooth University agree new scholarships for inter-county players [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/new-scholarship-agreement-with-maynooth-university/> (date accessed: 20.07.2021).
20. The Gaelic Players Association announce new 3-year scholarship agreement with Letterkenny Institute of Technology [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/the-gaelic-players-association-announce-new-3-year-scholarship-agreement-with-letterkenny-institute-of-technology/> (date accessed: 20.07.2021).
21. Fully Funded Trinity Business School MBA opportunity available to members of the Gaelic Players Association through new partnership [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gaelic-players-association-and-trinity-business-school-trinity-college-dublin-announce-new-scholarship-agreement/> (date accessed: 20.07.2021).
22. Sports Scholarships & Bursaries [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/sports-scholarships?index=0> (date accessed: 17.07.2021).
23. New GPA partnership makes scholarships available to inter-county players at Queen's University Belfast [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/new-gpa-partnership-makes-scholarships-available-to-inter-county-players-at-queens-university-belfast/> (date accessed: 20.07.2021).
24. PROGRAMA DE DETECCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NECESIDADES FORMATIVAS Y LABORALES [Electronic resource]. URL: <https://ajfs.es/wp-content/uploads/2020/10/Dossier-PROYECTA-TU-FUTURO-2020-1.pdf>. P. 5 (date accessed: 21.07.2021).
25. Il Modello Psico-Pedagogico [Electronic resource]. URL: <https://www.uninettunouniversity.net/it/metodo-studio.aspx> (date accessed: 01.08.2021) ; Come si studia [Electronic resource]. URL: <https://www.unipegaso.it/ateneo/chi-siamo> (date accessed: 01.08.2021) ; Ateneo [Electronic resource]. URL: <https://www.uniroma5.it/ateneo> (date accessed: 01.08.2021).
26. Accordi con università, enti ed organizzazioni di altri paesi [Electronic resource]. URL: <https://www.uninettunouniversity.net/it/accordi-internazionali.aspx> (date accessed: 31.07.2021).
27. REGOLAMENTO DEGLI STUDENTI A TEMPO PARZIALE [Electronic resource]. URL: [https://www.unimarconi.it/download/attachments/REGOLAMENTO\\_DEGLI\\_STUDENTI\\_A\\_TEMPO\\_PARZIALE.pdf](https://www.unimarconi.it/download/attachments/REGOLAMENTO_DEGLI_STUDENTI_A_TEMPO_PARZIALE.pdf) (date accessed: 29.07.2021).

### References

1. Afanas`eva V. M., Zotova F. R. Sportivnaya kar`era ili vy`sshee obrazovanie? K voprosu ob integracii obrazovatel`nogo processa i sportivnoj podgotovki // Nauka i sport: sovremennye tendencii. 2014. № 3 (T. 4). S. 115 – 119.
2. Kovalenko N. Problemy` sportsmenov, svyazanny`e s ix social`noj samoidentifikaciej, trudnostyami v poluchenii polnocennogo obrazovaniya i neobxodimost`yu

- adaptacii k oby`chnoj zhizni posle okonchaniya sportivnoj kar`ery` // Nauka v olimpijskom sporte. 2015. № 4. S. 74 – 87.
3. Maly`shev A. I. Professional`noe obrazovanie i professional`noe obuchenie sportsmenov: problemy` i puti resheniya // Vestnik LGU imeni A. S. Pushkina. 2020. № 4. S. 93 – 113.
  4. Mel`chakova G. G. Osobennosti organizacii uchebno-vospitatel`nogo processa podgotovki sportsmenov v sportivnom vuze: Na primere instituta sportivny`x edinoborstv : dis. ... kand. ped. nauk. Krasnoyarsk, 2005. 24 s.
  5. Miroshnichenko A. V. Zavershenie sportivnoj kar`ery` i prekrashhenie trudovy`x otnoshenij kak osnovanie vozniknoveniya social`nogo riska // Zakon i pravo. 2019. № 5. S. 86 – 92.
  6. Petuxova I. V. Formirovanie sistemy` social`noj zashhity` sportsmenov na osnove ry`nochny`x mexanizmov regulirovaniya : avtoref. dis... kand. e`kon. nauk. M., 2013. 24 s.
  7. Platonov V. Special`ny`e principy` v sisteme podgotovki sportsmenov / Nauka v olimpijskom sporte. 2014. № 2. S. 8 – 19.
  8. Platonov V., Pavlenko Yu., Tomashevskij V. Sistema olimpijskoj podgotovki sportsmenov v Norvegii // Nauka v olimpijskom sporte. 2019. № 4. S. 80.
  9. Senatorova O. Yu. Psixologo-pedagogicheskie usloviya social`noj adaptacii sportsmenov, zavershayushhix sportivnuyu kar`eru : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2006. 18 s.
  10. EU Guidelines on dual careers of athletes. Recommended policy actions in support of dual careers in high-performance sport [Electronic resource]. URL: [https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/assets/eac/sport/library/documents/dual-career-guidelines-final_en.pdf) (date accessed: 11.07.2021).
  11. Dual Careers and Career for Athletes. Transition. Common Position of the European Elite Athletes Association [Electronic resource]. URL: <https://euathletes.org/wp-content/uploads/2017/06/2013-EU-Athletes-Dual-Career-Guidelines.pdf> (date accessed: 29.06.2021).
  12. GPA and IMI agree three-year scholarship [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gpa-and-imi-agree-three-year-scholarship/> (date accessed: 17.07.2021).
  13. Elite Scholarships [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/elite-scholarships> (date accessed: 20.07.2021).
  14. CAO Points Concession Sports Scheme [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/cao-points-concession-sports-scheme> (date accessed: 20.07.2021).
  15. Fully Funded Trinity Business School MBA opportunity available to members of the Gaelic Players Association through new partnership [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gaelic-players-association-and-trinity-business-school-trinity-college-dublin-announce-new-scholarship-agreement/> (date accessed: 20.07.2021).

16. GPA GMIT scholarship application process now open <https://www.gaelicplayers.com/gpa-gmit-scholarship-application-process-now-open/> (date accessed: 17.07.2021).
17. Applications now being accepted for GPA IT Carlow Scholarships [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/applications-now-being-accepted-for-gpa-it-carlow-scholarships/> (date accessed: 17.07.2021).
18. POSTGRADUATE PROSPECTUS 2021 [Electronic resource]. URL: <https://www.itcarlow.ie/public/userfiles/files/ITC-Postgrad-Prospectus-2021-WEB.pdf>. P. 19 (date accessed: 18.07.2021).
19. Gaelic Players Association and Maynooth University agree new scholarships for inter-county players [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/new-scholarship-agreement-with-maynooth-university/> (date accessed: 20.07.2021).
20. The Gaelic Players Association announce new 3-year scholarship agreement with Letterkenny Institute of Technology [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/the-gaelic-players-association-announce-new-3-year-scholarship-agreement-with-letterkenny-institute-of-technology/> (date accessed: 20.07.2021).
21. Fully Funded Trinity Business School MBA opportunity available to members of the Gaelic Players Association through new partnership [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/gaelic-players-association-and-trinity-business-school-trinity-college-dublin-announce-new-scholarship-agreement/> (date accessed: 20.07.2021).
22. Sports Scholarships & Bursaries [Electronic resource]. URL: <https://www.mic.ul.ie/study-at-mic/scholarships/sports-scholarships?index=0> (date accessed: 17.07.2021).
23. New GPA partnership makes scholarships available to inter-county players at Queen's University Belfast [Electronic resource]. URL: <https://www.gaelicplayers.com/new-gpa-partnership-makes-scholarships-available-to-inter-county-players-at-queens-university-belfast/> (date accessed: 20.07.2021).
24. PROGRAMA DE DETECCIÓN Y SEGUIMIENTO DE NECESIDADES FORMATIVAS Y LABORALES [Electronic resource]. URL: <https://ajfs.es/wp-content/uploads/2020/10/Dossier-PROYECTA-TU-FUTURO-2020-1.pdf>. P. 5 (date accessed: 21.07.2021).
25. Il Modello Psico-Pedagogico [Electronic resource]. URL: <https://www.uninettunouniversity.net/it/metodo-studio.aspx> (date accessed: 01.08.2021) ; Come si studia [Electronic resource]. URL: <https://www.unipegaso.it/ateneo/chi-siamo> (date accessed: 01.08.2021) ; Ateneo [Electronic resource]. URL: <https://www.uniroma5.it/ateneo> (date accessed: 01.08.2021).
26. Accordi con università, enti ed organizzazioni di altri paesi [Electronic resource]. URL <https://www.uninettunouniversity.net/it/accordi-internazionali.aspx> (date accessed: 31.07.2021).
27. REGOLAMENTO DEGLI STUDENTI A TEMPO PARZIALE [Electronic resource]. URL: [https://www.unimarconi.it/download/attachments/REGOLAMENTO\\_DEGLI\\_STUDENTI\\_A\\_TEMPO\\_PARZIALE.pdf](https://www.unimarconi.it/download/attachments/REGOLAMENTO_DEGLI_STUDENTI_A_TEMPO_PARZIALE.pdf) (date accessed: 29.07.2021).

A. I. Malyshev

**INITIATIVES TO FINANCE AND ORGANIZE PROFESSIONAL EDUCATION  
OF ATHLETES ON THE BASIS OF PUBLIC-PROFESSIONAL PARTNERSHIP  
(ON THE EXAMPLE OF THE EUROPEAN UNION)**

The article presents the material devoted to the problem of finding and scientific substantiation of ways to finance and organize professional education of athletes. Based on the materials of the periodical press and the recommendations of the European Union on the issues of building a dual career, the role of vocational education in the social adaptation of athletes after the end of their career is considered. In the course of the study, the sources of funding for professional education of athletes were identified on the example of a public-professional partnership of the Gaelic players association, Asociación de Jugadores de Fútbol Sala, Giocatori Italiani Basket Associati with universities in Ireland, Spain and Italy. Special attention is paid to the organization of professional education of athletes in the countries of the European Union in accordance with the sports training plan, as well as the calendar of national, regional and international competitions.

*Key words:* academic scholarship, academic career, dual career, distance education, professional education, professional career, athlete, sports career.

УДК 37.01

*У Ляньлянь*

**ПРОБЛЕМА ВЛИЯНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА НА ИЗУЧЕНИЕ  
ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ<sup>2</sup>**

В данной статье рассматривается роль родного языка в процессе изучения русского языка китайскими студентами. Проанализируем преимущества и недостатки роли родного языка при изучении иностранного языка на примере русского языка. Автор делится опытом формирования знаний путём совместных усилий китайских и русских педагогов в методике преподавания русского языка как иностранного в китайских вузах. При помощи таблиц продемонстрированы подходы к решению проблемы распределения академических часов и содержания учебной программы. Анализ материалов показывает, что влияние родного языка значительно, он играет разную роль на различных этапах обучения иностранному языку.

*Ключевые слова:* педагогический метод, влияние родного языка, языковая интерференция, русский язык, китайский язык

---

<sup>2</sup> Статья подготовлена при финансовой поддержке Фондов, проект № 21YYC247.

Формирование структуры мирового сообщества и глобального информационного пространства в современном мире создает новые условия для развития диалога цивилизаций. Развитие сообщества требует взаимопонимания и общения между разными странами. Язык, как мост, соединяющий две страны, играет важную роль. Он является важным вектором в международной экономике, науке и образовании. Знание иностранного языка в современном мире – это важный навык современного успешного человека. Знание хотя бы одного иностранного языка расширяет кругозор, позволяет узнать культуру и обычаи другого народа.

В связи с развитием сотрудничества в области политики, экономики, науки и образования с Россией преподавание русского языка в китайских вузах всё более важно. История преподавания русского языка в Китае насчитывает уже много лет, но для тех, кто не является носителем языка, очень трудно и сложно освоить его. В Китае на современном этапе ещё существует много проблем в преподавании русского языка.

1. Положительное влияние родного языка на изучение русского языка.

Во многих статьях говорят о интерференции родного языка в изучении русского языка. Но мы считаем, что такая точка зрения – одностороннее мнение и несёт субъективный оттенок. Какую роль играет родной язык в обучении и изучении, нужно рассматривать объективно, так как на разных этапах обучения иностранному языку роль родного языка различна.

Изучающие иностранный язык постоянно жалуются на то, что родной язык мешает им думать, составлять правильно предложения. Например, китайские студенты часто вместо «Завтра я поеду в институт» говорят: «Завтра я буду ехать в институт». Или долгое время делают в русской речи ошибки, связанные с родом имён существительных, так как категория рода в китайском языке отсутствует, например: *мой дверь, моя дядя*. Конечно, эти типичные ошибки были допущены из-за влияния китайского мышления. Но только поэтому делать выводы о том, что родной язык только мешает обучению и изучению иностранного языка, неправильно. Точнее говоря, выводы не объективны и не всесторонни.

Родной язык на уроке иностранного языка – это инструмент, с помощью которого преподаватели легко объясняют и поясняют грамматику и лексику. Особенно на начальном этапе обучения родной язык является необходимым костылем для учащихся. Учёные считают, что существует связь между изучением иностранного языка и владением родным языком. Человеку, который плохо владеет родным языком в устной или письменной формах, будет трудно. База, на которую ложится иностранный язык, это родной язык. А если эта база очень слабая, то изучение иностранного языка не будет успешным [1].

Мы отметим, что без хорошего знания и понимания литературы, культуры, обычаев родной страны и страны изучаемого языка перевод не будет высокого качества. Приведём примеры. В китайском языке часто употребляется такое выражение «您辛苦了» (прямое

значение: *Вы достаточно потрудились!*) в следующих ситуациях:

1) когда важные гости издалека приехали к тебе «您辛苦了»;

2) на важных праздниках: День учителя «老师, 您辛苦了», День матери «妈妈, 您辛苦了»;

3) главы компании или администрации встречают народ или во время военных демонстраций «同志们, 辛苦了».

Но на самом деле эта фраза более многозначна. В вышеуказанных ситуациях эту фразу следует переводить по-разному, недопустимо переводить её по прямому значению. Когда переводишь, сначала нужно осознать мысль этой фразы и ситуацию, где её употребляют. Так, первую фразу следует перевести не «*Вы достаточно устали или потрудились*», а «*Добро пожаловать!*». Во второй ситуации мы переводим как «*Дорогие учителя! Спасибо вам за работу!*», «*Мама, спасибо за заботу о семье*». Только в третьей ситуации мы переводим «*Товарищи! Вы достаточно потрудились!*»

Приведём ещё один пример: когда тебя кто-то обидел или отругал, в Китае принято утешать такими словами: «别想太多». Это типичное китайское выражение, которое дословно переводится: *не надо много думать*. Но в данном случае такой перевод неверен, так как в такой ситуации «别想太多» означает «*не бери в голову*» или «*не заморачивайся*». Также можем взять аналогичный пример в русском языке. Есть такое выражение «*работа налево*», в данном словосочетании значение каждого слова очень простое, но когда два слова вместе используются как одно-единое устойчивое выражение, лексическое

значение такого выражения не образуется по смыслу каждого составляющего элемента. И так, «*работа налево*» в китайском языке мы переводим «*做分外事*».

2. Языковая интерференция в изучении русского языка.

Термин «интерференция» широко используется в различных областях науки. Что же такое интерференция? Ответ на этот вопрос зависит от того, какую область знания исследовать. В лингвистике интерференция обозначает последствия влияния одного языка на другой. Во многих исследованиях принято считать, что действие интерференции может иметь только отрицательный результат, т. е. ошибки в речи на языке вторичной системы. С этим мнением мы не совсем согласны, хотя действительно существует отрицательная интерференция при изучении русского языка, особенно для учащихся из Китая.

Китайский язык принадлежит к одной из двух ветвей сино-тибетской семьи языков, это изолированный язык с низким соотношением морфем к слову. Слова в максимально изолированном языке будут состоять только из одной морфемы – корня, не образуя ни составных слов, ни сочетаний с суффиксами, префиксами и т. д. В китайском языке отсутствуют интонации речи. Основные характеристики китайского языка:

1) отсутствие морфологического изменения;

2) строгий порядок слов (частей речи);

3) очень много счётных слов;

4) служебные части речи играют важную роль.

А русский язык – флективный язык, имеет разветвленную предложно-падежную и видовременную систему, обладает сложной системой синтаксических форм, специфическими особенностями словорасположения [2]. Имя существительное обладает категориями рода, одушевлённости, числа и падежа. Глагол имеет категорию вида, времени, залога, наклонения, лица. А все эти особенности в китайском языке отсутствуют. Поэтому в процессе изучения русского языка у китайцев часто встречаются такие ошибки, которые могут быть вызваны отрицательным влиянием родного (китайского) языка.

### 1. Фонетические ошибки

Русская фонетика имеет свои особенные артикуляционные базы. Зоны артикуляции, вокализм, редукция, консонантизм, глухие и звонкие согласные, твердые и мягкие согласные, ударение, интонация и т. д. Фонетика русского слова представляет существенные трудности для китайских студентов, например, трудность на начальном этапе вызывает произнесение звуков [н] и [н’], так как китайский [п] отличается своей артикуляцией как от мягкого русского [н’], так и от твердого [н]. Тем более китайский язык – мандаринский язык, из-за своего диалекта некоторые студенты с юга не могут различать буквы [н] и [л], также часто путают буквы [с] и [ш]. Например, студенты читают русское имя «Саша» как «шаша», «сумка» как «шумка». Ещё одна трудность в произношении, проявляющаяся в системах гласных, реализуется в звуке [ы], так как звука, подобного русскому [ы], в китайском языке нет. Но самым трудным в произноше-

нии является противопоставление звонких и глухих согласных звуков [б] – [п], [д] – [т], [г] – [к]. Китайские студенты очень часто произносят звонкие согласные [б], [д], [г] как полувзвонкие [п], [т], [к].

### II. Грамматические ошибки

Влияние родного языка на иностранный (второй) язык имеет переносную функцию. Проблема языковой интерференции в грамматике часто понимается как отрицательный перенос в связи с тормозящим воздействием навыков, при котором «уже сложившиеся навыки затрудняют образование новых либо снижают их эффективность» [3]. Почти все китайские студенты, изучающие русский язык, жалуются на сложности русской грамматики.

Русская грамматика также считается одной из самых трудных грамматик в мире. В китайском языке порядок слов (частей речи) очень строгий и отсутствуют морфологические изменения. Поэтому китайские учащиеся часто делают такие ошибки, как: «Я нравиться ты» (我喜欢你) Правильный вариант: «Ты мне нравишься». «Вчера Анна купить красивый сумка». Правильный вариант: «Вчера Анна купила красивую сумку». Отсутствие категории рода в китайском языке также приносит трудности при изучении русского языка китайскими студентами. Приведем наиболее яркий пример, в котором явно прослеживается межъязыковая интерференция: «Это мой яблоко» (правильный вариант: «Это моё яблоко»), «Какой тетрадь ты хочешь купить?» (правильный вариант: «Какую тетрадь ты хочешь купить?»). Таких ошибок достаточно много, и мы считаем, что эти ошибки возникают под влиянием

грамматической системы родного языка.

### III. Лексические ошибки

В работах российских исследователей-методистов существуют различные классификации лексических ошибок. Например, ученый-методист Т. М. Балыхина выделяет семь типов лексических ошибок в зависимости от языковой причины их возникновения [4]; Н. Н. Рогозная выделяет три типа ошибок в зависимости от типа доминирующей интерференции [3]. На основе данных классификаций и анализа типичных /частотных ошибок китайских студентов и опыта самого исследователя мы предлагаем нижеперечисленную классификацию лексических ошибок, которая включает ошибки, порождаемые межъязыковой интерференцией у китайских студентов:

- 1) калькированный перевод;
- 2) синонимы и паронимы.

Калькированный перевод – один из приемов перевода, состоящий в том, что слова и выражения одного языка переводятся на другой язык путем точного воспроизведения средствами иностранного языка, их морфемной или словесной структуры [5]. Калькирование используется для передачи смысла без эквивалентной лексики и фразеологизмов. Калькирование как способ перевода может использоваться лишь тогда, когда слово имеет прозрачную словообразовательную структуру и внутреннюю форму. А когда студенты встречаются фразеологическую единицу, которую должно перевести фразеологическим выражением, часто переводят калькированным переводом. Соответственно, с китайского выражения переводят на русский таким же образом.

Например, китайское выражение «好好学习», калькированный перевод: «Хорошо учи!» А на самом деле перевод: «Учи как следует!».

Ещё одна сложность, возникающая в процессе изучения русского языка китайскими учащимися, это синонимы и паронимы. В устной речи китайские студенты часто делают ошибки, путают слова: *деревянный – древний, качество – количество* и т. д.

Таким образом, мы считаем вполне возможным, что вышеуказанные фонетические, грамматические и лексические ошибки возникают под влиянием родного языка. Необходимо найти решение этих проблем.

3. Методическая реформа в преподавании русского языка в китайских вузах.

Чтобы уменьшить негативное влияние родного языка на изучении русского, многие вузы начали проводить методическую реформу в преподавании. Приведём в пример опыт одного из китайских вузов.

Исходя из наших наблюдений, мы предлагаем такой метод обучения в процессе преподавания русского языка – сотрудничество между китайскими и русскими преподавателями в области педагогического образования. С одной стороны, такой метод снижает отрицательный перенос родного языка на изучение русского языка, а с другой – сочетает преимущества китайских и русских преподавателей.

Конечно, многие методисты и ученые уже говорили об этом. Но как грамотно использовать преимущества преподавателей из разных стран? Сейчас мы расскажем про наш опыт и надеемся, что вы сможете найти хоть каплю полезного для себя.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мы начали нашу методическую реформу с первого курса с предмета «Практический курс русского языка». В первом семестре количество академических часов по этому предмету в учебной программе было 12 в неделю. Так как мы хотим, чтобы студенты изначально

изучали русский язык с погружением в языковую среду, мы давали русским преподавателям 8 а. ч. в неделю, а китайским 4 а. ч. (табл. 1).

Содержание урока представлено в табл. 2.

Таблица 1

Наименование предмета	Курс	Семестр	Вид учебной работы в часах					Вид итогового контроля (форма отчетности)
			Трудоёмкость (а. ч.)	Всего а. ч. в неделю	Всего академических недель	Всего аудит. у кит. препод.	Всего аудит. у рус. препод.	
Русский язык 1	1	1	168	14	12	72 (6/н.)	96 (8/н.)	Экзамен

Таблица 2

Наименование предмета	Курс	Семестр	Содержание учебной работы		Вид итогового контроля (форма отчетности)
			рус. препод.	кит. препод.	
Русский язык 1	1	1	Речевой практикум*	Грамматика	Экзамен

\* Речевой практикум включает в себя фонетику, диалоги и текст.

К сожалению, такое распределение показало недостатки и нерациональность почти сразу в начале обучения. Причины следующие: во-первых, китайские первокурсники с нуля начали изучать русский язык, у них еще не создана коммуникативная компетенция для свободного общения с русскими преподавателями, поэтому им сложно понимать объяснения русского преподавателя, и они не могут подстроиться под темп урока. Тем более по учебной программе в первые четыре недели проходят фонетические знания, т. е. буквы и интонацию. А при отсутствии знания языка студенты не могут понять, как правильно произносить буквы, хотя преподаватель на уроке объясняет зоны артикуляции каждой буквы. Во-вторых,

строгая классификация содержания урока ведет к застаиванию нормальной учебной деятельности у китайских преподавателей. На начальном этапе, пока студенты не усвоили фонетическую базу, не умели читать слова, начать грамматическое изучение просто невозможно. В середине семестра появилась еще одна проблема. По учебнику «Русский язык 1» [6] с 9-го урока грамматическая часть стала больше. Китайские преподаватели объясняют не только свою грамматическую часть по программе, но и помогают студентам разобраться в неграмматической части учебника. В табл. 1 мы видим, что у китайских преподавателей всего 6 а. ч. в неделю, за такое короткое время никто не сможет полностью пройти весь материал.

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В-третьих, русский и китайский преподаватели ведут урок по-своему, т. е. без взаимного обсуждения и подготовки, хотя учебный материал одинаковый.

В связи с этими проблемами во втором семестре мы переделали учебную программу (табл. 3).

В табл. 3 вы заметите изменения в распределении учебной работы в часах у русских и китайских преподавателей. Но, к сожалению, проблемы, которые возникли в первом семестре, всё еще существуют. Мы перераспределили а. ч. у преподавателей, но не подумали о изменении содержания

учебника. Со второго учебника в первом практикуме больше нет фонетической части, а доля грамматической части увеличилась. В третьем семестре мы еще раз переделали учебную программу (табл. 4). Кроме перераспределения а. ч. у преподавателей, раз в неделю все преподаватели еще собираются вместе для обсуждения и подготовки к уроку. Так весь семестр прошел великолепно.

В четвертом семестре китайские студенты будут сдавать госэкзамен по русскому языку четвертого уровня. В связи с этим мы заново переделали учебную программу (табл. 5).

Таблица 3

Наименование предмета	Курс	Семестр	Вид учебной работы в часах					Вид итогового контроля (форма отчетности)
			Трудоёмкость (а. ч.)	Всего а. ч. в неделю	Всего академических недель	Всего аудит. у кит. препод.	Всего аудит. у рус. препод.	
Русский язык 2	1	2	192	12	16	96 (6/н.)	96 (6/н.)	Экзамен

Таблица 4

Наименование предмета	Курс	Семестр	Вид учебной работы в часах					Вид итогового контроля (форма отчетности)
			Трудоёмкость (а. ч.)	Всего а. ч. в неделю	Всего академических недель	Всего аудит. у кит. препод.	Всего аудит. у рус. препод.	
Русский язык 3	2	3	192	12	16	128 (8/н.)	64 (4/н.)	Экзамен

Таблица 5

Наименование предмета	Курс	Семестр	Вид учебной работы в часах					Вид итогового контроля (форма отчетности)
			Трудоёмкость (а. ч.)	Всего а. ч. в неделю	Всего академических недель	Всего аудит. у кит. препод.	Всего аудит. у рус. препод.	
Русский язык 4	2	4	192	12	16	160 (10/н.)	32 (2/н.)	Экзамен

В табл. 5 видно, что у китайских преподавателей гораздо больше а. ч., чем у русских, это не говорит о том, что значимость русских преподавателей стала меньше, просто в этом семестре больше времени нужно выделить грамматике и подготовке к госэкзамену. А грамматика требует разъяснения на родном языке.

Основываясь на нашем двухгодичном опыте, мы выделили основные преимущества и недостатки, выявленные у русских преподавателей (русского языка) и китайских преподавателей (родного языка) в процессе обучения.

Преимущества китайских преподавателей (родного языка) на уроке иностранных языков.

1) на начальном (фонетическом) этапе с помощью родного языка студенты быстро и легко могут понять артикуляционные зоны и узнать о своих ошибках;

2) более понятные объяснения и разъяснения грамматических материалов, студенты легко усваивают грамматические правила;

3) китайские преподаватели больше понимают учащихся и знают, в каких местах у студентов будут ошибки и причины их ошибок. Это позволяет

найти более подходящую методику для быстрого устранения этих ошибок.

Преимуществом русских преподавателей (иностранный язык) на уроке иностранных языков является создание языковой среды. Студенты с первого урока работают в естественной языковой среде, которая помогает студентам «чувствовать» язык, слышать чистую русскую речь и быстрее начать применять полученные знания на практике.

Недостатки китайских преподавателей (родного языка) на уроке иностранных языков:

1) у студентов проявляется зависимость от преподавателя;

2) отсутствие языковой среды.

Недостатки русских преподавателей (иностранный язык) на уроке иностранных языков:

1) отсутствие опыта преподавания китайским студентам;

2) нехватка знания методики обучения китайских студентов.

Следовательно, роль родного языка в изучении иностранного значительна. Преподавателю следует разумно подходить к использованию родного языка на разных этапах обучения иностранному языку.

### Литература

1. 史铁生. Русский язык 3 : учеб. пособие. Пекин : Изд-во Преподавания и исследования иностранных языков, 2010. 298 с.
2. Золотых Л. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории : учеб. пособие / под общ. ред. М. Л. Лаптевой. Астрахань : Изд-во Астрах. ун-т, 2012. 91 с.
3. Рогозная Н. Н. Лингвистический атлас нарушений в русской речи иностранцев. Иркутск : Иркутская областная типография № 1, 2001. 332 с.

4. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Изд-во РУДН, 2007. 188 с.
5. Шабанова Ю. Ю., Привалова Ю. В. Проблема перевода слов реалий // Успехи современного естествознания. 2012. № 5. С. 168 – 169.
6. 史铁生. Русский язык 1: учеб. пособие. Пекин : Изд-во Преподавания и исследования иностранных языков, 2012. 252 с.

### References

1. 史铁生. Russkij yazy`k 3 : ucheb. posobie. Pekin : Izd-vo Prepodavaniya i issledovaniya inostranny`x yazy`kov, 2010. 298 s.
2. Zoloty`x L. G. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo v kitajskoj auditorii : ucheb. posobie / pod obshh. red. M. L. Laptevoj. Astraxan` : Izd-vo Astrax. un-t, 2012. 91 s.
3. Rogoznaya N. N. Lingvisticheskiy atlas narushenij v russkoj rechi inostrancev. Irkutsk : Irkutskaya oblastnaya tipografiya № 1, 2001. 332 s.
4. Baly`xina T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazy`ka kak nerodnogo (novogo) : ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov. M. : Izd-vo RUDN, 2007. 188 s.
5. Shabanova Yu. Yu., Privalova Yu. V. Problema perevoda slov realij // Uspexi sovremennogo estestvoznaniya. 2012. № 5. S. 168 – 169.
6. 史铁生. Russkij yazy`k 1: ucheb. posobie. Pekin : Izd-vo Prepodavaniya i issledovaniya inostranny`x yazy`kov, 2012. 252 s.

### Wu Lianlian

#### PROBLEM OF NATIVE LANGUAGE INFLUENCE IN FOREIGN LANGUAGE STUDY

In this article we will discuss the role of the native language in process of foreign language learning and analyze the advantages and disadvantages of the role of the native language when learning a foreign language by the example of Russian language. In this article we try to find a more intense pedagogical method that is based on cooperation of teachers from China and Russia in teaching foreign languages in educational institutions of China. With the help of problem tables the approaches to solving the problem of allocation of academic hours and the content of the curriculum are shown. The analysis of the materials shows that the influence of the native language is significant, it plays a different role at different stages of teaching a foreign language.

**Key words:** *pedagogical method, native language influence, language interference, Russian language, Chinese language.*

## ОБОСНОВАНИЕ МЕТОДИКИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ-СВЯЗИСТОВ В ПОЛЕВЫХ УСЛОВИЯХ

В статье представлены результаты анализа руководящих документов, научных и методических публикаций, отражающие существующие положения по организации и проведению физической подготовки с военнослужащими войск связи. Выявлены современные тенденции в сфере физической культуры и спорта, которые неизбежно проникают в повседневную деятельность военнослужащих и сотрудников силовых структур.

*Ключевые слова:* физическая подготовка военнослужащих, войска связи, военно-профессиональная деятельность, методика, боевая подготовка, полевые условия.

### Введение

Реалии современного внешнеполитического состояния нашей страны нашли свое отражение в активной подготовительной деятельности Вооруженных сил Российской Федерации (ВС РФ). Ежегодно увеличивается число стратегических учений, последние из которых ВОСТОК-2018, ЦЕНТР-2019, КАВКАЗ-2020, полевых выходов и командно-штабных учений (КШУ).

Основная цель вышеперечисленных мероприятий – внедрение в повседневную и учебно-боевую деятельность войск полевой составляющей. Неотъемлемой и главенствующей составной частью полевой компоненты системы управления войсками являются подразделения и воинские части войск связи.

Одной из особенностей служебно-боевой деятельности военнослужащих войск связи становится гиподинамия, обусловленная несением дежурств на

пунктах управления и узлах связи, длительным пребыванием в сидячей позе за специальным оборудованием, повышенными требованиями к функциональным возможностям организма по свертыванию, развертыванию, перемещению пунктов управления и узлов связи в короткие временные рамки [1; 2].

Можно резюмировать, что приоритетных задач физической подготовки военнослужащих войск связи в полевых условиях две. Первая (основная) задача: повышение специальной работоспособности. Вторая: повышение запаса прочности организма в условиях интенсивной служебно-боевой деятельности.

### Основные положения

В настоящее время Министерством обороны Российской Федерации (МО РФ) с целью совершенствования системы боевой подготовки войск реализованы такие проекты, как «Танковый биатлон», «Авиационный дартс», «Уверенный прием», «Суворовский натиск», «Взвод», которые являются не столько

показательными выступлениями, сколько демонстрацией выучки ВС РФ.

Профессиональные соревнования военных связистов «Уверенный прием» проводятся ежегодно с 2014 года. В ходе этих испытаний на военнослужащих войск связи оказывал неблагоприятное влияние целый комплекс факторов: недостаток времени отдыха (сна); сокращенные сроки для восстановления организма; эффект накапливающейся эмоциональной усталости; нервно-эмоциональное напряжение; метеоусловия.

При анализе результатов, полученных в ходе исследований, проведенных в процессе соревнований, было установлено, что разница показателей в скорости и эффективности выполнения нормативов по развертыванию комплексной аппаратной связи (КАС) с высоким и низким уровнем физической подготовленности составляет 1,5 – 2 раза; в выполнении нормативов по настройке радиостанций, станций спутниковой связи и установлении связи в неблагоприятных условиях (действие отравляющих веществ) – 21 %; во времени развертывания линий связи – 34 % [2].

Проводимые исследования (А. В. Рыженков 2007, А. Г. Климзов 2005, В. И. Евдокимов 2004 и др.) также подтверждают теорию взаимосвязи уровня физической подготовленности и эффективности профессиональной деятельности. Так, у военнослужащих, которые имеют отличные и хорошие результаты по нормативам физической подготовки, в ходе многодневных учений показатели профессиональной деятельности снижаются на 12 – 14 %, у военнослужащих с низкой физической

подготовленностью они снижаются после первых суток на 25 – 37 % [3; 5].

Организация и методика проведения физической подготовки должна строиться исходя из потребностей конкретной категории военнослужащих.

Точки зрения, что содержание физической подготовки у разведчика, связиста и летчика должно быть различной направленности, придерживаются многие отечественные и зарубежные специалисты [4; 5; 6].

При пребывании личного состава вне пунктов постоянной дислокации отсутствует спортивная учебно-материальная база, присутствие на занятиях 100 % личного состава невозможно по служебным причинам, сроки отдыха (восстановления) в промежутках между выполнением специальных задач сокращены, сказываются эффект накапливающейся усталости, неблагоприятные метеоусловия, психологическая напряженность – это условия, обуславливающие особенности процесса физической подготовки военнослужащих в полевых условиях.

При этом основным видом деятельности военнослужащих на протяжении продолжительного промежутка времени, не считая мероприятий жизнеобеспечения, становится выполнение специальных задач, связанных с ежедневным несением боевых дежурств, дозоров, совершением маршей, выполнением тренировок по связи, тактических стрельб, которые имеют сугубо профессионально-прикладной характер.

Такие формы проведения физической подготовки, как утренняя физическая зарядка, физическая тренировка в процессе учебно-боевой деятельности,

самостоятельная физическая тренировка при расположении подразделений связи в полевых условиях являются основными формами физической подготовки.

Анализ программ физической подготовки военнослужащих подразделений и воинских частей войск связи, а также образовательной программы по учебной дисциплине «Физическая культура (физическая подготовка)» курсантов Военной академии связи позволяет сделать вывод, что при составлении основных документов, регламентирующих процесс физической подготовки на период нахождения военнослужащих в полевых условиях, основывается на стандартных подходах, которые подразумевают наличие спортивной базы.

При рассмотрении научных и методических материалов нельзя не учитывать состояние физической подготовки иностранных государств. На сегодняшний день в вооруженных силах блока НАТО назрела необходимость модификации и обновления содержания в ВС США Единого армейского теста физической пригодности (Army Physical Fitness Test – APFT) или замена его на новый армейский тест боевой готовности (Army Combat Readiness Test – ACRT). Тест в будущем призван помочь определить уровень, до которого военнослужащий будет эффективен в бою, в наибольшей степени раскроет внутренние резервы каждого военнослужащего [6].

Западные специалисты обращают внимание на необходимость использования при физической тренировке военнослужащих как можно больше не специального реквизита, а того, кото-

рым военнослужащие пользуются ежедневно в ходе повседневной учебно-боевой деятельности, или самого простого: канистры, галлоны, ящики, мешки с песком [6].

На фоне активной государственной позиции по популяризации среди населения нашей страны здорового образа жизни очень распространенными и востребованными, в том числе и сотрудниками силовых структур, являются методики высокоинтенсивного, многофункционального тренинга, так называемого «CrossFit». Одной из важнейших особенностей, присущих методикам кроссфита, является вариативность программ и гибкость самой системы, что позволяет избежать формализма в содержании и структуре занятий, однообразия и монотонности [4; 5].

В настоящее время специалистами физической подготовки ВС РФ прорабатывается ряд направлений по интенсификации учебного процесса.

К одним из таких относится предложение о введении комплексных занятий за счет комплексирования упражнений не по разделам физической подготовки, а по решению ее специальных задач. Основные преимущества комплексных занятий – высокая интенсивность и моторная плотность, фронтальный поточный и круговой способы организации занимающихся [1; 3].

Физическое совершенствование военнослужащих-ракетчиков может достигаться организацией и проведением индивидуально-группового варианта учебных занятий (далее – ИГУЗ). Целью ИГУЗ является поддержание у военнослужащих РВСН развития основных физических качеств, военно-при-

кладных навыков, формирование здорового образа жизни с включением физических упражнений из нескольких разделов физической подготовки. Подразумевается, что ИГУЗ будут носить кондиционный характер и строиться на принципе сознательности, активности и непрерывности тренировочного процесса [3].

В качестве совершенствования физической подготовленности и боевой выучки военнослужащих сухопутных войск рассматривается комбинированное, комплексное военно-прикладное упражнение, включающее в себя преодоление элементов различных препятствий, метание гранат, стрельбы, переноски грузов и раненого товарища. Дистанция, на которой осуществляется выполнение упражнения, – 165 метров. В 2018 и 2019 годах в г. Луга Ленинградской области был проведен чемпионат Сухопутных войск МО РФ по боевой и физической подготовке, на которых и проходило апробацию контрольно-прикладное упражнение [1].

На сегодняшний момент система организации и методики проведения физической подготовки в подразделениях войск связи находится на уровне общевойскового подразделения сухопутных войск, которая подразумевает специальную спортивную базу, инвентарь, территорию, а также определенное время, выделяемое на проведение основных форм физической подготовки и не учитывает особенности служебно-боевой деятельности военнослужащих войск связи на современном этапе развития ВС РФ.

Ситуация складывается таким образом, что военнослужащие-связисты, от которых напрямую зависит своевременная передача боевых сигналов

управления, решают задачу собственной физической подготовки в полевых условиях зачастую самостоятельно. Часть военнослужащих бегают кроссы, другие отдают предпочтение атлетической подготовке или просто «качаются» на тренажерах, что без соответствующей подготовки чревато получением различных травм. Всему этому способствуют в первую очередь современные средства коммуникации – Интернет, наличие в нем всевозможных «специалистов», пытающихся преподнести «уникальные» системы физической подготовки специальных подразделений всем желающим.

### **Заключение**

На сегодняшний день единственным высшим военным образовательным учреждением МО РФ, в котором осуществляется подготовка военных связистов по программам магистратуры, специалитета и среднего профессионального образования, является Военная академия связи в городе Санкт-Петербурге.

Разработка и научное обоснование организационно-методических основ физической подготовки военнослужащих войск связи в полевых условиях позволит в первую очередь командирам соединений и воинских частей рационально и наиболее эффективно организовывать физическую подготовку подчиненного личного состава вне пунктов постоянной дислокации с учетом специфики военно-профессиональной деятельности.

Также проводимая работа отвечает требованиям Концепции развития физической подготовки и спорта в ВС РФ на период до 2020 года, которая предписывает разработку и внедрение инновационных тренировочных

программ, новых подходов к организации и проведению физической подготовки, созданию гибких систем тренировки, обеспечивающих профессиональное долголетие военнослужащих [7].

### Литература

1. Блахин Г. Н., Горохов В. В. Содержание комбинированного, комплексного упражнения для физической и боевой подготовки военнослужащих Сухопутных войск в полевых условиях // Актуальные вопросы физической и специальной подготовки силовых структур. СПб. : ВИФК, 2019. № 2. С. 110 – 114.
2. Буздов А. Ю., Андросов А. М., Федоров А. В. Физическая подготовка связистов в полевых условиях : учеб.-метод. пособие. СПб. : Политех-Пресс, 2020. 66 с.
3. Варжеленко И. И., Смазнов К. С., Гугков Н. Е., Мельников А. Г. Направленность и содержание комплексных занятий для решения специальных задач физической подготовки ракетных подразделений // Актуальные вопросы физической и специальной подготовки силовых структур. СПб. : ВИФК, 2020. № 2. С. 90 – 95.
4. Глассман Грег. CrossFit: Руководство по тренировкам / под ред. Грега Глассмана. М., 2016. 125 с.
5. Лаврухина Г. М., Быстрова И. В. Развитие силовой выносливости средствами кроссфита // Психопедагогика в правоохранительных органах. Омск. 2018. № 2 (73). С. 73 – 79.
6. Федоров В. Г. Фундаментальность знаний как основа взаимосвязи различных звеньев системы непрерывного военно-физкультурного образования // Физическая культура и спорт в современном образовании: методология и практика. Кн. 1. СПб. : ВДКИФК, 1993. С. 125 – 157.
7. Щёголев В. А. Физическая подготовка иностранных армий : учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Щёголева. СПб. : МО РФ, 2007. 272 с.
8. Концепция развития физической культуры и спорта в ВС РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/71500354/> (дата обращения: 12.07.2021).

### References

1. Blaxin G. N., Goroxov V. V. Soderzhanie kombinirovannogo, kompleksnogo uprazhneniya dlya fizicheskoy i boevoy podgotovki voennosluzhashhix Suxoputny`x vojsk v polevy`x usloviyax // Aktual`ny`e voprosy` fizicheskoy i special`noj podgotovki silovy`x struktur. SPb. : VIFK, 2019. № 2. S. 110 – 114.
2. Buzdov A. Yu., Androsov A. M., Fedorov A. V. Fizicheskaya podgotovka svyazistov v polevy`x usloviyax : ucheb.-metod. posobie. SPb. : Politekh-Press, 2020. 66 s.
3. Varzhelenko I. I., Smaznov K. S., Gugkov N. E., Mel`nikov A. G. Napravlenno`st` i sodержание kompleksny`x zanyatij dlya resheniya special`ny`x zadach fizicheskoy podgotovki raketny`x podrazdelenij // Aktual`ny`e voprosy` fizicheskoy i special`noj podgotovki silovy`x struktur. SPb. : VIFK, 2020. № 2. S. 90 – 95.

4. Glassman Greg. CrossFit: Rukovodstvo po trenirovkam / pod red. Grega Glassmana. M., 2016. 125 s.
5. Lavruxina G. M., By`strova I. V. Razvitie silovoj vy`noslivosti sredstvami krossfita // Psixopedagogika v pravooxranitel`ny`x organax. Omsk. 2018. № 2 (73). S. 73 – 79.
6. Fedorov V. G. Fundamental`nost` znaniy kak osnova vzaimosvyazi razlichny`x zven`ev sistemy` neprery`vnogo voenno-fizkul`turnogo obrazovaniya // Fizicheskaya kul`tura i sport v sovremennom obrazovanii: metodologiya i praktika. Kn. 1. SPb. : VDKIFK, 1993. S. 125 – 157.
7. Shhyogolev V. A. Fizicheskaya podgotovka inostranny`x armij : ucheb. posobie / pod obshh. red. V. A. Shhyogoleva. SPb. : MO RF, 2007. 272 s.
8. Koncepciya razvitiya fizicheskoy kul`tury` i sporta v VS RF na period do 2020 goda [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/71500354/> (data obrashheniya: 12.07.2021).

**A. S. Yurov, A. V. Fedorov**

### **GROUNDING OF THE METHODOLOGY OF PHYSICAL TRAINING OF MILITARY SIGNAL PERSONNEL IN THE FIELD CONDITIONS**

The article presents the results of the analysis of the guiding documents, scientific and methodological publications, reflecting the existing regulations on the organization and conduct of physical training with military personnel of the signal forces. It reflects the current trends in the field of physical culture and sports, which inevitably penetrate into the daily activities of military personnel and law enforcement agencies.

**Key words:** *physical training of military personnel, signal troops, military-professional activity, methods, combat training, field conditions.*

---

---

# АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.99

*Т. Н. Адеева, Е. А. Иванова*

## ВНУТРЕННЯЯ КАРТИНА ДЕФЕКТА ВЗРОСЛЫХ ЛЮДЕЙ С РАЗЛИЧНЫМИ ВАРИАНТАМИ ДИЗОНТОГЕНЕЗА\*

В статье определены особенности внутренней картины дефекта взрослых с ограниченными возможностями здоровья (ВКД). Феномен ВКД рассматривается как фактор формирования Я-концепции, а значит, может быть связан с отношением человека к себе, окружающим, с мотивами деятельности, со спецификой личностных черт. ВКД включает четыре компонента: физический, когнитивный, эмоциональный, мотивационный.

Компоненты ВКД имеют разное содержание и выраженность в зависимости от варианта дизонтогенеза. В группе респондентов с нарушениями зрения сочетание компонентов ВКД заставляет предположить наличие деятельности защитных или компенсаторных механизмов психики. В группе людей с нарушениями речи недостаточны знания о причинах имеющегося нарушения, но наблюдается спокойное отношение к нему. Необходим дальнейший анализ сочетания выраженности компонентов ВКД, личностных характеристик, показателей социально-психологической адаптации для определения вариантов ВКД.

*Ключевые слова:* внутренняя картина дефекта, личность, взрослые, дизонтогенез.

### Введение

Проблема внутренней картины дефекта (ВКД) связана с проблемой развития личности, поиском факторов, влияющих на успешность, эффективность социальной адаптации. Ситуация ограниченных возможностей здоровья, являясь специфичной, может обуславливать формирование определенных особенностей личности и возможность рисков развития. Наличие болезни или

дефекта – не просто значимый внешний фактор существования человека, важно отражение его в сознании субъекта. У человека формируется комплекс физических ощущений, связанных с дефектом, представления о причинах состояния, способах его изменения, профилактики, варианты переживаний, эмоциональной оценки ситуации, оценки жизненных перспектив, самореализации, изменения условий жизни.

---

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) в рамках научного проекта № 19-013-00768А.

Преломляясь в сознании индивида, ВКД становится внутренним фактором формирования Я-концепции, а значит, может быть связана с отношением человека к себе, окружающим, с мотивами деятельности, формированием различных черт личности. В связи с этим важным становится изучение содержания феномена.

### Обзор литературы

В современной специальной психологии основное внимание сосредоточено на изучении специфики самоотношения, самосознания людей с ограниченными возможностями здоровья. Проблема ВКД исследуется опосредованно, через изучение специфики формирования личности, самосознания, Я-концепции. Определение особенностей ВКД часто происходит только в аспекте отношения личности к имеющемуся нарушению. Обозначая основные направления исследований в этой области, отметим следующее. Во-первых, большинство научных работ посвящены проблемам формирования личности человека с ОВЗ на этапе детства и подростничества [3; 15; 16; 18; 19]. Часто акцент делается на возможных негативных аспектах формирования личности, связанных с наличием ограничений, а также необходимостью преодоления социальных установок по отношению к людям с ОВЗ. Авторы указывают на трудности формирования личностной идентичности, снижение интернального контроля, отказ от самостоятельного выбора, инфантилизацию [1; 4; 20].

Изучению проблем личностного развития взрослых людей с ОВЗ уделяется меньшее внимание. Значительная

часть исследований посвящена выявлению специфических личностных черт, личностных профилей, особенностям Я-концепции, отношению к дефекту и взаимосвязи данных феноменов и самореализации. Наличие ограниченных возможностей здоровья коррелирует с наличием проявлений депрессии, низкой самооценкой. Большое значение в опосредовании связи между наличием нарушения, депрессией и самооценкой имеет феномен стигматизации [2; 4; 20]. Изучаются вопросы взаимосвязи различных черт личности и уровня ее социальной активности, а также выбора личностью различных вариантов совладающего поведения. Проанализированы особенности стиля, направленности, уровня общения. Показано, что высокий уровень социальной активности у людей с ОВЗ связан с формированием адекватной самооценки и несколько завышенным уровнем притязаний [9]. Важными задачами психологической помощи молодым людям с ОВЗ являются формирование позитивной Я-концепции, способности к диалогу [6; 8]. При выборе эффективных стратегий совладающего поведения значимыми оказываются способность к всестороннему анализу ситуации, анализу собственных субъективных ощущений, способность к осознанию целей поведения, уровень тревожности [6; 11]. Изучение специфики развития личности, самоотношения, оценки собственных возможностей имеет значение при профессиональной ориентации, выборе образовательного маршрута, определении и организации специальных образовательных условий. Социальная ситуация

развития личности студентов с ОВЗ оказывается важным фактором профессионального самосознания студентов, включающего направленность на сотрудничество и помощь людям, ориентированность на социальное взаимодействие [7; 9; 12].

Следующий важный аспект исследований – проблема специфики самосознания, самовосприятия при различных вариантах дизонтогенеза, например при расстройствах аутистического спектра и нарушениях интеллекта. Поднимаются вопросы сохранности и специфики самосознания, адекватности самоотношения, отношения к имеющемуся нарушению при различных вариантах медицинских воздействий и влиянии самосознания человека и его отношения к актуальному состоянию здоровья на эффективность дальнейших лечебных мероприятий. Анализируется взаимосвязь самосознания и когнитивных возможностей. Подчеркивается недостаточность имеющихся исследований в данной области [15; 17; 18; 21]. Актуальным остается вопрос о трансформации Я-концепции при возникновении нарушений во взрослом возрасте, когда изменение физического аспекта влияет на изменение самооценки и уверенности в себе [10].

Наиболее целостный подход к анализу проблем самовосприятия и самосознания людей с ОВЗ реализован в ряде исследований, посвященных внутренней картине дефекта и жизненным траекториям людей с ОВЗ. Исследование жизненных траекторий позволяет увидеть реальные условия реализации

жизненных стратегий личности, труднопрогнозируемые факторы влияния, значимые для самореализации и самосознания личности, взаимосвязь между самоотношением и жизненной историей личности [13]. Феномен внутренней картины дефекта рассматривается как часть Я-концепции. Варианты ВКД преимущественно определяются на основании сочетаний когнитивного и эмоционального компонентов, основное внимание уделяется знаниям о нарушении и типам отношения к нему [5]. Постулируется, что выявление различных сочетаний личностных качеств и компонентов внутренней картины дефекта позволит определить стойкие поведенческие паттерны, имеющие значение для прогнозирования поведения в различных ситуациях в разных сферах жизни [5; 14]. Таким образом, изучение внутренней картины дефекта, содержания ее компонентов имеет значение для различных аспектов развития и функционирования личности. Однако исследования в этом направлении немногочисленны, требуют дальнейшей систематизации материала.

### Материалы и методы

Цель исследования: определение специфики содержания внутренней картины дефекта у взрослых с различными вариантами дизонтогенеза.

Выборку исследования составили 75 человек: 21 человек с нарушениями зрения (НЗ, 7 мужчин, 14 женщин), 19 человек с тяжелыми нарушениями речи (ТНР, 10 мужчин, 9 женщин), 24 человека с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата (ОДА,

14 мужчин, 10 женщин), 11 человек с нарушениями слуха (НС, 5 мужчин, 6 женщин). Средний возраст – 35 лет.

В исследовании использованы анализ современной научной отечественной и зарубежной литературы, обобщение и систематизация данных, беседа «Изучение внутренней картины дефекта» Т. Н. Адеевой (2018). Разделы беседы выделены соответственно компонентам ВКД (сенситивный, физический, когнитивный, эмоциональный, мотивационный). В каждом разделе беседы определены семантические блоки, иллюстрирующие представление человека о компонентах ВКД. Вопросы о каждодневном самочувствии, наличии или отсутствии специфичных ощущений, об изменении физического состояния при различных видах деятельности позволяют получить информацию о содержании физического компонента. Когнитивный компонент включает знания о причинах дефекта, об оценке ограничений в деятельности, связанных с нарушением, о профилактике и вариантах реабилитационных мероприятий. Эмоциональный компонент содержит информацию о признании или игнорировании ограничений, об особенностях самооценки и отношении к дефекту. Изучение мотивационного компонента предполагает определение содержания мотивационной структуры

личности, наличие или отсутствие ее изменения в связи с наличием нарушения. Предусмотрено 6 – 8 вопросов в каждом из разделов. Ответы респондентов обработаны с использованием метода контент-анализа. Статистическая обработка проводилась с использованием программы 10.0 Statistica; для определения различий между группами использовался U-критерий Манна – Уитни.

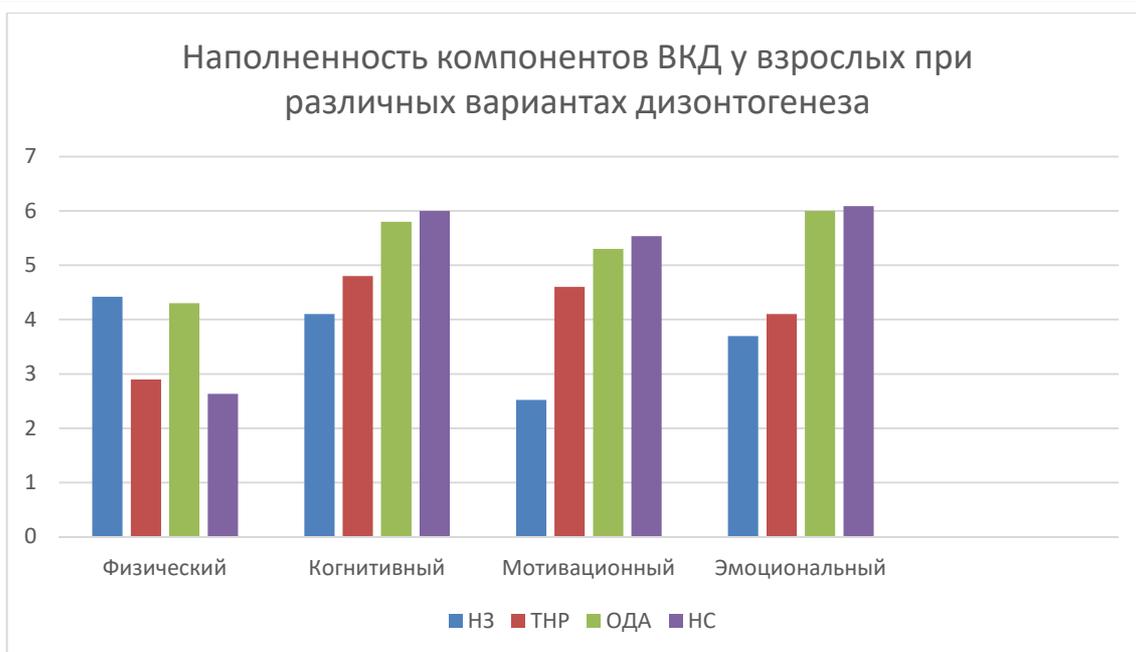
### **Результаты исследования**

Наибольшая наполненность компонентов ВКД наблюдается в группах респондентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата и с нарушениями слуха (см. рисунок).

Когнитивный и эмоциональный компоненты имеют в этих группах схожую проявленность. Физический компонент менее выражен при нарушениях речи и нарушениях слуха, мотивационный компонент имеет меньшую наполненность у респондентов с нарушениями зрения.

Наибольшая разница по большинству компонентов ВКД отмечена между группами взрослых с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нарушениями зрения (табл. 1).

Статистически значимая разница по всем компонентам ВКД отмечена между группами взрослых с нарушениями слуха и нарушениями зрения (табл. 2).



Наполненность вариантов ВКД у взрослых при различных вариантах дизонтогенеза

Таблица 1

**Показатели отличий наполненности компонентов ВКД в группах взрослых с нарушениями функций ОДА и НЗ (N = 75)**

Компонент ВКД	U	p
физический и сенситивный	126,5	0,012
когнитивный	30,5	0,000
эмоциональный	39,5	0,000

Таблица 2

**Показатели отличий наполненности компонентов ВКД в группах взрослых с нарушениями функций НС и НЗ (N = 75)**

Компонент ВКД	U	p
физический и сенситивный	38,5	0,003
когнитивный	50	0,018
мотивационный	13	0,000
эмоциональный	34,5	0,002

Отмечена статистически значимая разница в выраженности физического компонента между группами с НЗ и ТНР ( $U = 85,5, p \leq 0,005$ ), а также в выраженности мотивационного компонента ( $U = 95,5, p \leq 0,001$ ).

Между группами респондентов с ТНР и нарушениями функций ОДА обнаружена статистически значимая разница в выраженности физического

( $U = 129, p \leq 0,014$ ) и эмоционального ( $U = 103, p \leq 0,001$ ) компонентов. По показателям физического компонента определена статистически значимая разница между группами взрослых с нарушениями функций ОДА и НС ( $U = 58, p \leq 0,007$ ), а по наполненности эмоционального компонента выявлена разница между взрослыми с ТНР и НС ( $U = 55,5, p \leq 0,035$ ).

### Обсуждение и заключения

Анализируя полученные данные, можем определить некоторые особенности содержания внутренней картины дефекта у взрослых при различных вариантах дизонтогенеза. Респонденты с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нарушениями зрения демонстрируют большее внимание к физическим ощущениям, что обусловлено, вероятно, структурой дефекта. Респонденты с нарушениями зрения чаще говорят о некотором дискомфорте при повседневных делах (28 %), о наличии пугающих физических ощущений, которые затрудняются пояснить (38 %). Интересно, что в данной группе половина респондентов (50 %) отмечают у себя такие физические качества, как «хороший слух», «абсолютный слух», «громкий голос». Таких ответов не наблюдаем в других группах, вероятно, здесь проявляется работа компенсаторных механизмов.

Респонденты с нарушениями функций ОДА отмечают физический дискомфорт во время беседы (29 %). На дискомфорт или боль при повседневных делах указывают 58 % респондентов: «Да, есть проблемы с движением», «Да, не могу быстро ходить», «Да, трудно перемещать предметы в пространстве», «Да, каждое движение дается с трудом, многое причиняет боль». Примерно половина респондентов жалуются на астенические проявления, утомляемость при интеллектуальных нагрузках: «Головная боль бывает», «Да, нервничаю, испытываю слабость и усталость», «Стараюсь сильно не думать». Представители данной группы чаще называют у себя физическое качество «сила» (54 %), некоторые отмечают хороший слух и ловкость:

«Сильные руки», «Сильные руки, помогаю мужу передвигаться на коляске». Для респондентов данной группы оказывается важным указать на позитивные физические характеристики, помогающие адаптироваться к окружающей среде.

Низкая наполненность физического компонента в группах взрослых с нарушениями слуха и нарушениями речи может быть объяснена с этих же позиций, поскольку при данных вариантах нарушений аспект физических ощущений не является ведущим. Респонденты обеих групп указывают на наличие хорошего самочувствия, отсутствие утомляемости при повседневных делах, физических и интеллектуальных нагрузках. В данных группах отсутствует предпочтение каких-то физических качеств или определение у себя каких-то исключительных сенсорных свойств. Среди своих отличительных физических качеств люди называют разные, чаще по одному качеству: сила, слух, ловкость, быстрота. Часть респондентов не определяют значимых качеств: «Простой я» или «Всего понемногу».

Наполненность когнитивного компонента имеет близкие показатели у респондентов с нарушениями функций ОДА и нарушениями слуха. Люди с нарушениями функций ОДА называют различные причины возникновения состояния, в том числе и у себя: «травма при рождении», «трудные роды были у мамы, несколько дней между жизнью и смертью», «внутриутробная инфекция», «Мне не было двух лет, была клиническая смерть, лежала неделю с дыхательным аппаратом». Практически все респонденты с НС сообщают о причине нарушения, называя две основные: «наследственное» и «болел в детстве».

Знания о профилактике и мерах реабилитационного воздействия достаточно сформированы в обеих группах. Практически все респонденты с нарушениями слуха дали более конкретные ответы, отметив среди значимых мер использование слухового аппарата, медицинские консультации, необходимость следить за здоровьем в детском возрасте. В группе людей с нарушениями функций ОДА среди важных мероприятий назвали занятия лечебной физкультурой, массаж, выполнение рекомендаций врачей, регулярное посещение спортзала. Примерно 20 % затруднились ответить на данные вопросы, что, возможно, связано с трудоемкостью занятий и недостаточно стойким эффектом. Знания об ограничениях деятельности в большей степени присутствуют в группе респондентов с нарушениями функций ОДА. Каждый из опрошенных называет виды деятельности, связанные с физической нагрузкой и передвижением. Респонденты отмечают ограничения, важные для их состояния: «не могу руками что-то делать», «знаний мало, училась мало, не берут на работу», «не могу больше законного рабочего дня работать, устаю сильно».

Респонденты с ТНР в меньшей степени осведомлены о возможных причинах нарушений речи и причинах собственных речевых проблем. Однако они активно рассказывают о способах улучшения речи: «Надо тренироваться, выполнять упражнения с логопедом», «Развивать моторику», «Не лениться», «Больше читать, тренировать речь». Среди основных ограничений называют работу «на публику», работу с большими группами людей. В группе

людей с нарушениями зрения когнитивный компонент имеет самую меньшую наполняемость. В основном это обусловлено недостаточной ориентацией в причинах возникновения собственных зрительных нарушений, а также с недостаточностью знаний об ограничениях в трудовой деятельности. Примерно 57 % респондентов не смогли ответить на этот вопрос либо давали очень обобщенные ответы: «все трудно». Такие представления о деятельности не способствуют достаточной ориентировке в профессиональной сфере и, соответственно, могут стать фактором риска дезадаптации.

Отмечена специфика наполненности мотивационного компонента. Статистическая разница между указанными группами связана с разнообразием содержания и количеством мотивов. Мотивация разнообразнее и сильнее выражена в группе людей с нарушениями слуха и нарушениями функций ОДА. Присутствуют материальные мотивы, мотивы освоения новой деятельности, общения, социальные мотивы: «Хочу машину», «Поехать на Олимпийские игры», «Получить техническое образование», «Иностранный язык, чтобы понимать другие нации», «Любить, потому что не умею выражать свои эмоции», «Сделать так, чтобы не было сиротства». Во всех группах, кроме людей с ТНР, высока значимость мотива здоровья: «Здоровья всем людям», «Свою семью хочу и слышать мир». В группе людей с ТНР мотив здоровья менее выражен, вероятно, вследствие высокой вероятности обратимости нарушения. В группе людей с нарушениями зрения мотив здоровья является преобладающим, звучит у 86 % респондентов.

И только примерно у 22 % респондентов присутствуют другие мотивы.

Эмоциональный (отношенческий) компонент также имеет наибольшую выраженность в группах респондентов с нарушениями функций ОДА и НС. В обеих группах чаще, чем в других, респонденты при оценке своих возможностей, характеристике слабых и сильных качеств личности упоминают наличие нарушения: «Я – слабослышащий», «Стесняюсь и слышу плохо», «Я инвалид, и много в чем ограничен», «Медлительна», «Зависим от обстоятельств», «Моя беспомощность» (одна из характеристик слабых качеств). В группе людей с нарушениями зрения такое прямое указание на свои отличия, обусловленные нарушением, имеют единичный характер. При характеристике своих отличий респонденты чаще указывают на позитивные качества: «у меня хороший слух», «развитая моторика», «чувствительные пальцы». Определяя свои негативные качества, респонденты говорят о чертах характера, им не нравится в себе «занудство», «упрямство», «узкий круг навыков». Только 14 % респондентов наряду с чертами характера отмечают среди своих значимых характеристик состояние здоровья, только один человек напрямую говорит о нарушении зрения. Такая «смазанность», невысказанность отношения к наличию нарушения, особенно с учетом специфики мотивационного компонента, может говорить о наличии глубинных переживаний. Возможно, такое сочетание компонентов свидетельствует о деятельности механизмов

защиты, а может быть, о компенсаторных механизмах.

Респонденты с нарушениями речи затрудняются определить свои негативные качества. Среди значимых положительных характеристик называют внешность, умения, здоровье, личностные особенности: «Я очень дальновидный человек, мыслю серьезно», «Могу успокоить человека», «Взрослое поведение». В данной группе проблемы здоровья и специфики нарушения имеют единичное упоминание как в негативном, так и в позитивном ключе, без указания на значимость переживания.

### Выводы

В феномене внутренней картины дефекта можем выделить четыре компонента, которые имеют разное содержание и выраженность в зависимости от варианта дизонтогенеза.

Наибольшая выраженность компонентов ВКД наблюдается в группах взрослых людей с нарушениями функций опорно-двигательного аппарата и нарушениями слуха.

В группе респондентов с нарушениями зрения сочетание компонентов ВКД заставляет предположить наличие деятельности защитных или компенсаторных механизмов психики.

В группе людей с нарушениями речи недостаточны знания о причинах имеющегося нарушения, но достаточно спокойное отношение к нему.

Для определения вариантов ВКД необходимо дальнейший анализ сочетания выраженности компонентов ВКД, личностных характеристик, показателей социально-психологической адаптации.

### Литература

1. Аланази М. С. Мероприятия по поддержке девочек с нарушениями зрения в Саудовской Аравии: качественное исследование [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Т. 9. № 4. С. 128 – 150. URL: <http://psyjournals.ru> (дата обращения: 27.06.2021).
2. Бондаренко Г. Л. Я-концепция людей с инвалидностью // Дефектология. 2006. № 5. С. 36 – 40.
3. Воронова О. В., Гудзовская А. А. Социально-педагогическая деятельность по формированию самосознания старшеклассников с нарушениями слуха // Специальное образование. 2020. № 1 (57). С. 5 – 16.
4. Вязовова Н. В., Толстошеина В. М. Роль стигматизации в процессе идентификации лиц с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского государственного гуманитарно-экономического института. 2013. № 4 (16). С. 63 – 71.
5. Гайдукевич Е. А. Специфика внутренней картины дефекта подростков с ДЦП // Вестник психофизиологии. 2018. № 2. С. 45 – 50.
6. Горьковая И. А., Микляева А. В. Жизнестойкость и копинг-стратегии подростков с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Т. 8. № 1. С. 90 – 102. URL: <http://psyjournals.ru> (дата обращения: 27.06.2021).
7. Горынина В. С. Психологические особенности лиц с нарушениями зрения и высоким уровнем социальной активности // Социализация и реабилитация в современном мире : сб. науч. ст. / под ред. О. Е. Нестеровой [и др.]. М. : Перо, 2017. С. 544 – 558.
8. Кацера А. А. К вопросу о развитии аффективно-оценочного компонента Я-концепции студентов с ОВЗ // Вестник ДонНУ. Сер. Д: Филология и психология. 2019. № 4. С. 107 – 110.
9. Левченко И. Ю, Кузмина Т. И. Комплексное изучение познавательной сферы и личности совершеннолетних лиц с ограниченными возможностями здоровья в условиях психолого-медико-педагогических комиссий // Известия российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2017. № 199. С. 37 – 46.
10. Нагорная Л. А., Нагорный Н. Н. Коррекция Я-образа студентов с ограниченными возможностями здоровья как одно из направлений оптимизации инклюзивного образования в российской высшей школе [Электронный ресурс] // Наука и образование: новое время. 2017. № 6. С. 412 – 421. URL: <http://articulus-info.ru> (дата обращения: 25.06.2020).
11. Оленина О. Е. Взаимовлияние личностной тревожности со стратегиями совладающего поведения у людей с ОВЗ // ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВАДЕМЕСУМ: БАХТИН М. М. И ВИТЕБЩИНА : сб. науч. ст. / под ред. С. Л. Богомаза, В. А. Каратерзи, С. Ф. Пашковича. Витебск, 2020. С. 153 – 156.

12. Пряжникова Е. Ю., Сергеева М. Г. Психологические особенности профессионального самосознания студентов с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Московского института лингвистики. 2015. № 1. С. 96 – 105. ID: 23815148
13. Тихонова И. В., Адеева Т. Н. Исследование жизненных траекторий лиц с ограниченными возможностями здоровья: методологический дискурс и типология // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика, психология, социокинетика. 2017. Т. 23. № 3. С. 210 – 217.
14. Чебарыкова С. В. Личность в условиях дизонтогенеза: внутренняя картина дефекта. Хабаровск : Изд-во Тихоокеан. гос. ун-та, 2017. 140 с.
15. Collins J., Barnoux M., Langdon P. E. Adults with intellectual disabilities and/or autism who deliberately set fires: A systematic review // Aggression and Violent Behavior. 2021. V. 56. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545>
16. Hyeran, A., Sunhee, L. Difficulty in returning to school among adolescent leukemia survivors: A qualitative descriptive study. // European Journal of Oncology Nursing. 2019. V. 38. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2018.12.008>
17. Lee C. Y., Jung D., Kim S. J., Moon J. J., Jeon D. W., Seo Y. S., Seo B. J. Self-awareness of disability and insight in patients with schizophrenia // European Neuropsychopharmacology. 2019. V. 29. P. 266 – 267. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.09.390>
18. Shefaly Sh., Esperanza D. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Journal of Pediatric Nursing. 2020. V. 51. P. 75 – 84. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>.
19. Shorey S., Debby E. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Journal of Pediatric Nursing. 2020. V. 51. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>.
20. Trani J.-F., Moodley J., Anand P., Graham L., Maw M. T. T. Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depression and low self-esteem // Social Science & Medicine. 2020. V. 265. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>
21. Zimmermann N., Castro-Pontes M., Barqueta R., Goes P., Mufarrej G., D'Andrea Meira I., Fonseca R. P., Prigatano G. P. Self-awareness and underestimation of cognitive abilities in patients with adult temporal lobe epilepsy after surgical treatment // Epilepsy & Behavior. 2020. V. 112. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / DOI: 10.1016/j.yebeh.2020.107463

### References

1. Alanazi M. S. Meropriyatiya po podderzhke devochek s narusheniyami zreniya v Saudovskoj Aravii: kachestvennoe issledovanie [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2020. T. 9. № 4. S. 128 – 150. URL: <http://psyjournals.ru> (data obrashheniya: 27.06.2021).
2. Bondarenko G. L. Ya-koncepciya lyudej s invalidnost`yu // Defektologiya. 2006. № 5. S. 36 – 40.
3. Voronova O. V., Gudzovskaya A. A. Social`no-pedagogicheskaya deyatel`nost` po formirovaniyu samosoznaniya starsheklassnikov s narusheniyami sluxa // Special`noe obrazovanie. 2020. № 1 (57). S. 5 – 16.
4. Vyazovova N. V., Tolstosheina V. M. Rol` stigmatizacii v processe identifikacii licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarno-e`konomicheskogo instituta. 2013. № 4 (16). S. 63 – 71.
5. Gajdukevich E. A. Specifika vnutrennej kartiny` defekta podrostkov s DCzP // Vestnik psixofiziologii. 2018. № 2. S. 45 – 50.
6. Gor`kovaya I. A., Miklyaeva A. V. Zhiznestojkost` i koping-strategii podrostkov s narusheniyami oporno-dvigatel`nogo apparata [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. 2019. T. 8. № 1. S. 90 – 102. URL: <http://psyjournals.ru> (data obrashheniya: 27.06.2021).
7. Gory`nina V. S. Psixologicheskie osobennosti licz s narusheniyami zreniya i vy`sokim urovnem social`noj aktivnosti // Socializaciya i reabilitaciya v sovremennom mire : sb. nauch. st. / pod red. O. E. Nesterovoj [i dr.]. M. : Pero, 2017. S. 544 – 558.
8. Kacero A. A. K voprosu o razvitii affektivno-ocenochnogo komponenta Ya-koncepcii studentov s OVZ // Vestnik DonNU. Ser. D: Filologiya i psixologiya. 2019. № 4. S. 107 – 110.
9. Levchenko I. Yu, Kuzmina T. I. Kompleksnoe izuchenie poznavatel`noj sfery` i lichnosti sovershennoletnix licz s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya v usloviyax psixologo-mediko-pedagogicheskix komissij // Izvestiya rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2017. № 199. S. 37 – 46.
10. Nagornaya L. A., Nagorny`j N. N. Korrekciya Ya-obraza studentov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya kak odno iz napravlenij optimizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v rossijskoj vy`sšej shkole [E`lektronny`j resurs] // Nauka i obrazovanie: novoe vremya. 2017. № 6. S. 412 – 421. URL: <http://articulus-info.ru> (data obrashheniya: 25 06.2020).
11. Olenina O. E. Vzaimovliyanie lichnostnoj trevozhnosti so strategiyami sovladeyushhego povedeniya u lyudej s OVZ // PSIXOLOGICHESKIJ VADEMECUM: BAX-TIN M. M. I VITEBSHhINA : sb. nauch. st. / pod red. S. L. Bogomaza, V. A. Karaterzi, S. F. Pashkovicha. Vitebsk, 2020. S. 153 – 156.
12. Pryazhnikova E. Yu., Sergeeva M. G. Psixologicheskie osobennosti professional`nogo samosoznaniya studentov s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya // Vestnik Moskovskogo instituta lingvistiki. 2015. № 1. S. 96 – 105. ID: 23815148

13. Tixonova I. V., Adeeva T. N. Issledovanie zhiznenny`x traektorij licz s ograni-chenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: metodologicheskij diskurs i tipologiya // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika, psixologiya, so-ciokinetika. 2017. T. 23. № 3. S. 210 – 217.
14. Chebary`kova S. V. Lichnost` v usloviyax dizontogeneza: vnutrennyaya kartina defekta. Xabarovsk : Izd-vo Tixookean. gos. un-ta, 2017. 140 s.
15. Collins J., Barnoux M., Langdon P. E. Adults with intellectual disabilities and/or au-tism who deliberately set fires: A systematic review // Aggression and Violent Be-havior. 2021. V. 56. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.avb.2020.101545>
16. Hyeran, A., Sunhee, L. Difficulty in returning to school among adolescent leuke-mia survivors: A qualitative descriptive study. // European Journal of Oncology Nursing. 2019. V. 38. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.ejon.2018.12.008>
17. Lee C. Y., Jung D., Kim S. J., Moon J. J., Jeon D. W., Seo Y. S., Seo B. J. Self-awareness of disability and insight in patients with schizophrenia // European Neuro-psycho pharmacology. 2019. V. 29. P. 266 – 267. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.euroneuro.2019.09.390>
18. Shefaly Sh., Esperanza D. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Journal of Pediatric Nursing. 2020. V. 51. P. 75 – 84. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>.
19. Shorey S., Debby E. The Lived Experiences of Children and Adolescents with Non-Communicable Disease: A Systematic Review of Qualitative Studies // Jour-nal of Pediatric Nursing. 2020. V. 51. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2019.12.013>.
20. Trani J.-F., Moodley J., Anand P., Graham L., Maw M. T. T. Stigma of persons with disabilities in South Africa: Uncovering pathways from discrimination to depres-sion and low self-esteem // Social Science & Medicine. 2020. V. 265. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2020.113449>
21. Zimmermann N., Castro-Pontes M., Barqueta R., Goes P., Mufarrej G., D'Andrea Meira I., Fonseca R. P., Prigatano G. P. Self-awareness and underestimation of cog-nitive abilities in patients with adult temporal lobe epilepsy after surgical treat-ment // Epilepsy & Behavior. 2020. V. 112. Retrieved from: <http://www.sciencedirect.com> / DOI: 10.1016/j.yebeh.2020.107463

**T. N. Adeeva, E. A. Ivanova**

### **INTERNAL DISORDER PATTERN AMONG ADULTS WITH VARIOUS VARIANTS OF DYSONTOGENESIS**

The article defines the features of the internal disorder pattern of adults with disabilities (IDP). The IDP phenomenon is considered as a factor in the formation of the Self-concept,

which means that it can be associated with a person's attitude to himself, to others, with the motives of activity, with the formation of various personality traits. IDP includes four components: physical, cognitive, emotional, and motivational.

The IPD components have different contents and severity depending on the variant of dysontogenesis. In the respondent's group with visual impairments, the combination of IPD components suggests the presence of protective or compensatory mechanisms of the psyche. In the group of people with speech disorders, there is insufficient knowledge about the causes of the existing violation, but a calm attitude to it. It is necessary to further analyze the combination of the severity of the IPD components, personal characteristics, indicators of socio-psychological adaptation to determine the IPD variants.

*Key words:* internal disorder pattern, personality, adults, dysontogenesis.

УДК 159.923

*Е. Н. Кулешова*

### СМЫСЛ ЖИЗНИ В ПОНИМАНИИ СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

В статье представлена общая характеристика понимания смысла жизни как процесса (осознания, осмысления жизни) и результата (осознанного отношения к жизнедеятельности, окружающей действительности). Проведён и описан контент-анализ ответов учащихся 14 – 20 лет на вопросы анкеты «О смысле жизни» В. Э. Чудновского. В соответствии с модусами «обладания» и «бытия» Э. Фромма охарактеризованы группы испытуемых «Быть», «Иметь», «Индефинит».

*Ключевые слова:* понимание смысла жизни, «Быть», «Иметь», отношение.

Среди зарубежных и отечественных психологов не прослеживается единого и даже общего взгляда на понятие «смысл жизни». Под «смыслом» в широком понимании, как показало изучение философской и психологической литературы [2; 8; 9; 10; 11; 16; 17; 18 и др.], явно, латентно, порой опосредованно, кроются множественные отношения человека к различным явлениям и проявлениям как в самом себе, так и в окружающей действительности. (Явление – «то, в чём сказывается, обнаруживается сущность, а также вообще всякое проявление чего-н., событие, случай»;

проявиться (в одном из значений) – это «обнаружиться, стать явным» [14, с. 892, 618]). Относительно определения «смысла жизни» выдвигались различные идеи, в которых он, как философско-психологическая категория, рассматривался как важная составляющая смысловой реальности [10; 11], как психологический способ переживания жизни [4]; соотносился с личностным смыслом [9], с понятием кризиса [4; 7], потребностями, мотивами человека [1, с. 72 – 73; 4, с. 122 – 124; 12, с. 42], жизненной позицией [1]; отождествлялся с жизненным смыслом [19] и др.

В начале 90-х гг. прошлого века большое значение для отечественной психологии приобрело переводное издание книги известного австрийского психотерапевта В. Франкла «Человек в поисках смысла» [17], в которой одними из главных понятий явились «смысл жизни» и «позиция по отношению». Обширный обзор психологической литературы по теме смысла жизни показал, что в процессе психического, личностного развития человека происходит иерархизация больших и малых смыслов, расширяется ценностно-смысловое пространство, выстраивается единая жизненная линия, складывается обобщённое отношение к жизни (*жизнедеятельности*) как к «системе исторически сложившихся способов его общественного и индивидуального бытия, проявляющаяся в особенностях познания и преобразования им окружающей действительности и самого себя» [15, с. 39]. Но по сути это *общее* понятие включает в себя и биологическое «проявление жизни», и «проявление *психики*, *объективизируемое деятельностью* на определённом отрезке жизни личности и связанное с сознанием» [Там же, с. 38].

К проблеме *понимания* обращались многие отечественные исследователи [1, с. 200 – 201; 3, с. 96 – 97, 381; 5, с. 3 – 8; 6, с. 4; 17, с. 84 и др.]. Соотношение понятий «понимание» и «смысл жизни» позволило сформулировать *общую* характеристику «понимания смысла жизни», а именно то, что это: 1) *процесс* постепенного *осознания, осмысления* человеком своей жизни (*жизнедеятельности*) в контексте окружающей действительности; 2) *результат осознанного отношения* к жизни (*жизнедея-*

*тельности*), окружающей действительности, связанного с необходимостью внесения возможных и необходимых изменений в направлении от разрушения старых и ненужных, архивации значимых и созидания новых смыслов с опорой на жизненный *опыт* человека.

По теме смысла жизни существуют психодиагностические методики, которые подразумевают качественный и количественный анализ. На начальном этапе развития психологического направления о смысле жизни, когда только ещё создавалась база первичных данных для исследований, советско-российским психологом В. Э. Чудновским была разработана анкета «О смысле жизни» [19, с. 409 – 410]. Обработка любой анкеты с предполагаемыми развёрнутыми ответами на вопросы всегда вызывает затруднения, в первую очередь временные, поскольку требуется тщательный анализ содержания высказываний испытуемых. К числу таких анкет относится и «О смысле жизни». Для испытуемых эта анкета была трудна тем, что её вопросы требовали размышлений о том, что, возможно, никогда не осознавалось ранее. Среди её преимуществ стоит отметить то, что испытуемые не выбирали варианты из предлагаемых ответов (только в одном из пунктов этой анкеты есть варианты), а формулировали собственные ответы. Такой способ формирования понимания смысла жизни – по мере обдумывания ответов на вопросы анкеты – представляется достаточно ценностным, поскольку в процессе размышлений человек выражает своё мнение, своё *отношение* к чему-, кому-либо сначала в уме, затем письменно. «Отноше-

ния связывают человека со всеми сторонами действительности, но при всём их многообразии можно установить три её основные категории: 1) явления природы или мир вещей, 2) люди и общественные явления, 3) сам субъект-личность» [13, с. 229]. В поиске, обретении смысла жизни необходимо, чтобы отношения осознавались человеком и им был придан определённый смысл.

В 2017 – 2019 гг. по анкете В. Э. Чудновского «О смысле жизни» были опрошены 59 чел., из которых 45 девушек и 14 юношей в возрасте 14 – 20 лет, учащихся 8 – 11-х классов общеобразовательных школ, студентов колледжа и вузов города Москвы. Ответить на вопросы анкеты учащимся предлагалось на уроках психологического профиля, семинарах по психолого-педагогическим дисциплинам, в период тренинговых занятий.

Испытуемым нужно было ответить на семь вопросов по темам смысла жизни и судьбы (тема судьбы в анализе ответов не затрагивалась) (см. приложение). За годы применения многими исследователями анкета претерпела некоторые изменения, поэтому в приложении размещён бланк анкеты в том виде, в котором он предъявлялся автором статьи участникам опросов на протяжении последних десяти лет.

Ответы на 1 – 6-й вопросы были подвергнуты контент-анализу, в результате проведения которого были выделены 117 единиц анализа. По единицам анализа с единой грамматической основой было образовано 49 обобщённых *подкатегорий* (шесть и более единиц счёта с абсолютной и относительной частотами упоминания в тексте). В

соответствии с «обладательным» и «экзистенциальным» модусами существования человека в мире – «Иметь» («обладание») и «Быть» («бытие»), подробно описанными Э. Фроммом [18], испытуемые были разделены на три группы: «Быть» («*бытийные*») (15 чел.), «Иметь» («*имеющие*») (18 чел.), «*Индефинит*» (от англ. indefinite – неопределённый) (26 чел.). «Противопоставление понятий “иметь” и “быть”, – писал он, – чуждо “нормальному человеческому сознанию”, их противоположность не бросается в глаза» [18, с. 29]. Однако различить два «края» оказалось возможным, как показало исследование.

К сожалению, в книге американского психолога присутствует много разночтений, смешения понятий. Помимо чаще всего встречающегося в книге наименования автор определял оба модуса по-разному, например, модус «иметь» как «отношение», «потребительский», а оба модуса, помимо прочих (см. выше), как «свойства личности», «формы человеческих переживаний» и др.). Но именно в противопоставлении этих модусов как философских категорий «быть» и «иметь», охарактеризованных ещё в древности Аристотелем [2, с. 159, 171 – 174], оказалось удобно выявить и описать *различия* между учащимися разного возраста с тем или иным *модусом-отношением* к смыслу жизни, его пониманию.

Как краткие, так и развёрнутые ответы учащихся на вопросы не всегда были конкретными («да», «нет»), многие испытуемые использовали наречия «почти», «редко», «скорее» и т. п. Поэтому по 3 – 7-й позициям анкеты учи-

ывались «округлённые» данные в сторону большинства или меньшинства, т. е., например, ответ «почти всегда» засчитывался как «да», а ответ «скорее всего, нет» как «нет». Высказывания абстрактного характера, которые невозможно было оценить как «да» или «нет», ответы «не знаю» также были отмечены. Таким образом, по ответам на 3 – 7-й вопросы сложилось *отдельное исследование* с применением количественного метода (с подсчётом процентных соотношений ответов). Ниже предлагается ознакомиться с наиболее интересными высказываниями учащихся на 3 – 7-й вопросы (*1-я часть исследования*).

На 3-й вопрос анкеты «Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе?» 42,4 % учащихся ответили кратко, одним-двумя словами, соответственно 57,6 % участников опроса дали развёрнутые ответы.

Ответ «да» на третий вопрос был получен от 20,4 % опрошенных:

*«В большинстве случаев да, так как если его нет, не понятно, что делать, ты не понимаешь, куда сделать рывок»;*

*«Да, если у человека смысл жизни положительный. Если это месь, то отрицательно сказывается на судьбе»;*

*«Я думаю, да, по крайней мере, человек, имеющий смысл жизни, не задумается о её завершении».*

Ответ «нет» написали больше половины участников (57,6 %):

*«Нет, у человека может быть такой смысл жизни, который будет мешать личной жизни, пример – семья, дети»;*

*«По моему мнению, смысл жизни не всегда положительно сказывается на*

*судьбе, так как смысл может быть нереальным, недостижимым»;*

*«Думаю, не всегда. У каждого разный смысл жизни, разные пути. Кого-то они могут вести в могилу, а кого-то научить стремиться»;*

*«Очевидно, что нет, смыслы жизни некоторых могут оказаться катастрофичными, но без опыта и практики невозможно узнать, был ли ты прав»;*

*«В данной ситуации всё зависит от человека, общества и самого смысла. В случае, если смысл жизни несёт вред, это, скорее всего, отрицательно скажется на судьбе, но и благие цели могут выйти боком».*

«Оставшиеся 22 % испытуемых дали неопределённые ответы (в том числе немногочисленные «не знаю»). Вот некоторые из этих высказываний:

*«Зависит от того, что человек вкладывает в фразу "смысл жизни"»;*

*«Смотря чей смысл жизни. Это может быть навязанным кем-то тебе»;*

*«Иногда люди для получения результата способны на всё, многие идут по головам, но главное в достижении смысла жизни – оставаться человеком».*

Таким образом, большинство испытуемых сошлись на том, что обретение человеком смысла жизни важно, стремиться наполнить свою жизнь смыслом желательно и нужно, но не всегда жизнь человека складывается благоприятно от такого «приобретения». Есть среди всех ответов на третий вопрос анкеты ключевой, который с наибольшей вероятностью объясняет значимость наличия смысла жизни, несмотря ни на что: *«Почти всегда. Как*

минимум это избавляет от чувства никчёмности». Действительно, если среди молодых людей не все и не всегда задумываются над смыслом своей жизни, то люди около 45 – 50 лет и старше, оборачиваясь на своё прошлое и анализируя настоящее, нередко задумываются о своей «нужности» или её отсутствии – для себя, близких, друзей и коллег, общества, окружающей действительности. Действовать в меру сил и возможностей человеку хочется в любом возрасте, любом состоянии души и тела, но не всегда получается делать то, что хочется по разным причинам. И в первую очередь в списке причин того, что «хочется, но “не может»», очевидно, стоит неясное понимание возможных и необходимых проявлений собственной личности.

Следующий 4-й вопрос анкеты был посвящён выявлению того, чего больше в жизни – смысла или бессмыслицы. 17 % опрошенных написали, что «смысла и бессмыслицы поровну»; «Всего одинаково, так как смысл можно найти во многих вещах, поступках, но в этих же поступках или вещах присутствует бессмыслица»; «Инь / Ян. Чего больше: чёрного в белом или белого в чёрном? Всего относительно одинаково» и т. п. Большинство участников (83 %) отметили, что всё-таки смысла в жизни больше, чем бессмыслицы.

Ответы на 5-й закрытый вопрос «Изменяется ли смысл жизни с возрастом?» так же, как и предыдущие, были и краткими, и с обоснованиями. Подавляющее большинство (98,3 % испытуемых) склонно было считать, что так или иначе изменения происходят по мере взросления, и лишь один человек отве-

тил «не думаю». Среди ответов, которые невозможно расценивать как конкретные «да», были такие:

*«Если он вообще был, возможно»;*

*«Может изменяться, а может и не изменяться»;*

*«Возможно, зависит от самого смысла жизни для каждого человека»;*

*«Зависит от того, какой была первая сформулированная идея»;*

*«Да, но не у всех».*

В ответах прослеживается причинно-следственная связь между смыслом и тем, что послужило отправной точкой в его формировании, какое значение человек ему придаёт. С изменением ценностей, приоритетов, взглядов на жизнедеятельность, приобретением опыта, появлением в жизни новых людей связывали испытуемые изменения смысла жизни в возрастном аспекте:

*«В детстве вообще не задумываешься над этим. Сейчас уже приходит осознание, что в жизни должен быть смысл»;*

*«Конечно! Ведь цели школьника и взрослого состоявшегося человека сильно отличаются друг от друга»;*

*«У человека меняются цели, мечты и перспективы, ты встречаешь новых людей, места новые посещаешь».*

Таким образом, чтобы изменения в отношении смысла жизни у испытуемых происходили на качественном уровне, т. е. осознанно, эффективно, с пользой как для их собственной жизнедеятельности, так и для окружающего мира, им нужно систематически обновлять круг общения, определять новые цели и задачи, получать различные впечатления от познаваемых явлений окружающей действительности.

На вопрос, произошли ли изменения в понимании смысла жизни в последние годы (6-я позиция в анкете), половина испытуемых ответили кратко либо «да», либо «нет», другая половина участников предоставили развёрнутые ответы, в которых раскрывались различные нюансированные подробности. В общей сложности 62,7 % испытуемых отметили у себя изменения, 27,1 % отрицательно ответили на этот вопрос. 10,2 % не дали однозначных ответов либо написали «не знаю». К последним можно отнести следующие: *«Устали старые»*; *«Не задумывалась об этом»*; *«Не задавалась таким вопросом о смысле жизни»*.

Среди ответов «да» встречалось много жизнеутверждающих:

*«Да, я стала относиться к этому серьёзнее и для себя решила, чего я хочу по-настоящему»*;

*«Да, очень изменился смысл жизни благодаря появившимся возможностям и путям»*;

*«Да, безусловно. Сейчас у меня есть позиция насчёт этого, но, возможно, она изменится через пару лет»* и т. п.

Были ответы, в которых участники отмечали неоднократные изменения смысла своей жизни:

*«Несколько раз, после прочтения различных книг»* или

*«Да, хотя иногда он просто пропадает, и тогда чувствуешь, что просто функционируешь, а не живёшь»*.

А кто-то тогда только-только переживал первые ростки осознания и понимания смысла жизни:

*«Скорее, не произошли изменения, а это понятие заставило меня найти ответ. Лишь недавно я задумалась»*;

*«Только пришло понимание смысла жизни на данном этапе»*.

Немного, но встречались развёрнутые высказывания – отрицания изменений – от актуальных, насущных (*«Думаю, пока нет, так как ещё смысл жизни для меня – закончить школу и сдать хорошо все экзамены»*) до критических с небольшим сомнением (*«Нет, наверное, у меня его нет. И это лучшее, что может быть. Не забивать голову лишним мусором»*). Эти и другие примеры ответов показывают, как неоднозначно испытуемые выражали своё отношение к теме смысла жизни, как кто-то отмечал «первичные», «промежуточные» и «конечные» смыслы, а кто-то напрочь «выметал» их из своей головы, а значит и жизнедеятельности.

В 7-м пункте анкеты испытуемым предлагалось выбрать в порядке предпочтения варианты ответов относительно того, что в большей мере влияет на становление смысла жизни. Предпочтение в этом влиянии (49,2 % опрошенных от общей выборки) было отдано «примеру родителей», на втором месте оказался «собственный жизненный опыт» (37,3 %). Полученные данные демонстрируют модель детско-родительских отношений, когда основы формирования различных смыслов закладываются в семье, когда внутри семейного «Мы» постепенно формируется собственное «Я» подрастающей личности и её отношение к различным сторонам жизнедеятельности, окружающей действительности. На самом деле, современные молодые люди активно демонстрируют своё отношение в повседневной жизни, когда изъявляют желание самостоятельно действо-

вать – «спотыкаться» и «падать», ошибаясь и исправляя свои ошибки, «подниматься» и «парить» над преодоленными трудностями и радоваться заслуженному успеху. «Важно лишь позаботиться о том, чтобы сформированные в семье предписания не превратились в дальнейшем в “оковы”, затрудняющие самостоятельную организацию собственной жизни», – отмечал В. Э. Чудновский [19, с. 375]. Задача родителей, заложивших в своих детях «зерно» самостоятельности, ответственности, поддерживать у них рост и развитие этих качеств. Родители могут продолжать быть детям «учителями», но не авторитарно, не навязывая своих шаблонов, как жить, а своим положительным примером влиять на становление их собственных жизненных смыслов, поддерживать своим, может быть, даже незримым присутствием, добрым, поощряющим словом за хорошо сделанное дело, придающим уверенность в себе.

Достаточно высокий процент участников опроса (44,1 %) на последнее шестое место среди прочих вариантов ответов поместили «влияние средств массовой информации». Доверие к этому источнику познания действительности уже довольно продолжительное время у современной молодёжи фиксируется как минимальное (судя по анализу анкет учащихся прошлых лет). Излишнее количество информации, которое приходится сегодня воспринимать молодёжи, содержит в себе большой процент фальши, которая мешает реалистичному восприятию действительности. Погружение в мир фантазий посредством, например, прочтения фантастических, приключенческих книг, также может

на время уводить человека от реальности, но, как правило, в таких книгах содержится и большая доля правды, описываются реалии жизнедеятельности человека. Как говорится, сказка – ложь, да в ней намёк. Та же книга, тот же фильм могут стать для подрастающего поколения хорошим «тренажёром» для вхождения во взрослую жизнь. Важно, чтобы «уроки», «тренажёры» были выверены, хорошо продуманы создателями с позиции «не навреди».

Что касается выбора варианта «чтение литературы», то это сделали «избранные», которые на 2, 4, 5 и 6-е места предпочтений поставили данное «влияние» на становление смысла жизни (в среднем 22 % участников опроса). Из них 15,3 % упомянули конкретные литературные произведения, повлиявшие на становление смысла жизни или его изменение. Испытуемые отметили произведения разных жанров, разных культурно-исторических эпох. Но есть нечто одно, что их в большинстве своём объединяет, – герои книг преодолевают различные испытания, трудности и как следствие становятся более мудрыми, опытными, обретают новые цели, более высокие ценности, иначе осознают отношение к чему-, кому-либо в реалиях жизни.

Среди «общения с педагогами» (3 – 5-я позиции в рейтинге выборов вариантов, 22 – 25,4 % опрошенных) и «общения со сверстниками» (2 – 3-я позиции, 22 – 28,8 %) предпочтение отдано второму «влиянию». Научно доказано, что в возрасте 14 – 20 лет молодые люди в большей мере стремятся к отношениям с себе подобными, поскольку с ними легче установить межличностные отношения. В молодёжной

среде развитие во многом происходит благодаря тому, что снимается «калька» поведения, поступков с других, и на основе воспринятого от других выстраивается собственная линия поведения, формируется концепция жизнедеятельности, не навязанная субъективным педагогическим воздействием.

Как показала 1-я часть исследования, с помощью вопросов анкеты гипотетически возможно заложить «фундамент» смысла жизни, пробудить в сознании учащихся размышления об этом философско-психологическом явлении. «Что появилось, изменилось в отношении понимания смысла жизни?», «Какие мысли посетили в связи с вопросами анкеты?» – такие вопросы могли бы быть заданы испытуемым по окончании работы. Можно предположить, что в свободной беседе кто-то из учащихся, кто кратко сформулировал мысли на письме, выразил бы своё отношение к пониманию смысла жизни более пространно в устной форме, и наоборот, и это могло бы быть сказано другими словами, в иной форме. И такой вариант работы «за пределами» тоже представляется интересным и информативным, особенно если бы была возможность сравнить то, что написано, с тем, что озвучено.

С помощью метода контент-анализа была реализована 2-я часть исследования в соответствии с предложенным выше по тексту разделением испытуемых на три группы: «*Быть*», «*Иметь*» и «*Индефинит*».

Группа испытуемых, определённая по модусу-отношению «*Быть*», была составлена на основе 14 подкатегорий. Если кратко охарактеризовать испытуемых группы «*Быть*» и их отношение к

пониманию смысла жизни, то можно сказать, что они достаточно самостоятельны, целеустремлённы, без излишнего «ячества», с собственным взглядом на многие аспекты жизнедеятельности. Смысл жизни для них выступает как основанием, так и ориентиром для личностного развития. Смысл жизни – «избавитель», «наставник», но он же и «палка в колёсах», поскольку в их понимании не всякий обрётённый смысл положительно влияет на жизнедеятельность.

У «бытийных» испытуемых проявилось понимание того, что во всём есть смысл, а любой, казалось бы, незначительный смысл может стать глобальным, важно это разглядеть. С возрастом многое в жизнедеятельности изменяется, как следствие меняются смыслы – от простейших, «горизонтальных» (например, удовлетворение естественных потребностей, «детские радости») до промежуточных свершений (например, успешное окончание школы) и постижения собственного совершенства и беспокойства за жизнеспособность планеты. Счастье возможно, по мнению данных испытуемых, но оно выступает как награда за нелёгкий труд, когда человек сам наполняет свою жизнь различными смыслами. Масштабное «3D видение» в настоящем позволяет испытуемым не застревать в переживаниях об ушедшем прошлом и планировать ближайшее и отдалённое будущее.

Группа испытуемых, образованная по модусу-отношению «*Иметь*», была сформирована на основе 17 подкатегорий. Эта группу можно было бы назвать очень «действенной», судя по 56 единицам счёта с относительной частотой

упоминания. У них есть понимание того, что каждому из живущих нужно найти свой смысл жизни, что у всех по-разному складывается жизнь, поэтому и смыслы разные. Бессмыслицы в жизни достаточно много, но любая бессмыслица может иметь собственный смысл. Но есть в их «действенности» особенности, отличающие от двух других групп. Многие высказывания «имеющих» о смысле жизни содержат местоимение «ты», как бы выражающее взгляд испытуемого на себя со стороны. Что это может означать? Возможно, некоторую отстранённость от происходящего с ними, может быть, незрелость собственного Я, неспособность постичь то, что ещё не доступно пониманию. В высказываниях «имеющих» прослеживалось желание, чтобы кто-то поддерживал в трудных ситуациях, проявлял заботу, с кем можно совместно радоваться жизни. В этом видится их потребность подольше оставаться в состоянии «Мы», тогда как жизнь взрослого человека уже требует принятия самостоятельных решений, осознания изменений в жизнедеятельности.

«Имеющие» испытуемые делали акцент на прошлом, наполненном весельем и радостью, фиксировали отдельные изменения в себе и других, но не видели ещё себя, своё «Я» во всей полноте в настоящем и будущем. Об этом, кстати, писал и Э. Фромм: «Человек *обладательного модуса* привязан к прошлому...» [18, с. 197]. Настоящее у многих, как в детстве, окрашено положительными эмоциями, беззаботностью. У испытуемых сложилось представление, что положительные эмоции, чувства способны наполнить мир смыс-

лом. Нельзя не согласиться с этим, особенно если учесть известное высказывание, что миром правит любовь. Даже в семейном мире без любви – взаимного уважения, поддержки, заботы – не обойтись. Но любовь – это не столько получение внимания и душевного тепла от близкого человека, не столько «обладание» им и рассуждения о сильном чувстве, сколько реальные действия *для* него, собственный вклад, усилия для поддержания «Мы» – семейной гармонии двух (или более) «Я». Испытуемые из группы «Иметь» с «получательской» способностью больше ориентированы принимать «дары» от жизни и других людей, чем давать.

По мнению некоторых участников, чтобы не погибнуть морально, чтобы не функционировать, а жить, нужен своеобразный «сдвиг», «толчок», исходящий извне. Сложилось впечатление, что у данных испытуемых неплохая теоретическая подготовка к жизни и её изменениям, но, по-видимому, они нуждаются в практическом подкреплении в виде самостоятельного преодоления возникающих трудностей, укрепления позиции «Я сам». И если «бытийные» даже готовы пожертвовать семьёй ради «служения» смыслу жизни (на каких-то этапах жизнедеятельности это, действительно, может быть необходимо), то «имеющим», вероятно, нужно научиться стремиться к иным, более высоким ценностям и от этого начать получать удовлетворение. И если и «иметь», то для того, чтобы «быть», которое, может так случиться, не станет слишком значимым для общества, мира в целом, но будет большим достижением самого человека.

В группу «Индефинит» (18 подкатегорий) вошли, во-первых, те участники опроса, которых можно было бы отнести как к группе «Быть», так и к группе «Иметь», судя по используемым ими терминам и выражениям. Во-вторых, находились такие испытуемые, которые абстрактно формулировали свои ответы, так что, как говорится, не за что было зацепиться для отнесения их к той или иной «крайней» группе. В-третьих, это немногочисленные учащиеся, которые давали краткие, одним-двумя словами ответы, в том числе «не знаю», или отшучивались, не желая вникать в суть понятий (например, было такое высказывание: «*смысл жизни – это словосочетание*»).

Многие опрошенные, вошедшие в группу «Индефинит», способны были по-философски мыслить о том, что касается различных аспектов жизнедеятельности человека. Они выдвигали свои альтернативные предположения о сущности человека, о людях и возможных изменениях в их жизни; о «высоком», «огромном», «большом» и тому подобное значении смысла жизни и о том, нужно ли вообще о нём говорить, если его нет; о бессмыслице, заставляющей страдать. Испытуемые упоминали также о последствиях не найденных людьми или потерянных смыслов, вплоть до их, людей, «исчезновения».

В ответах испытуемых часто встречалось слово «определённый» и однокоренные ему слова. Можно подумать, что их суждения основывались на определённом жизненном опыте. Но исходя из того что высказывания опрашиваемых были или чересчур пространны, или слишком кратки, или

даже противоречивы, можно сделать заключение, что они так же, как и «имеющие», теоретически неплохо подготовлены, но в отличие от последних уже начали движение по пути «вверх» в понимании смысла жизни. Большое количество высказываний, выражающих предположение, сомнение («*мне кажется*», «*я допускаю*» и т. п.) подтверждают, что они уже «на пути», но ещё в его начале.

Отмечая возможные изменения в понимании смысла жизни со временем, испытуемые группы «Индефинит» связывали их с появлением в своей жизни новых людей. Делая акцент на *человеческом* в человеке («*главное в достижении смысла жизни – оставаться человеком*»), они таким образом выражали гуманную направленность собственной личности. Возможно, определённые жизненные смыслы сложатся у них позже, в том числе благодаря появлению в их жизни новых, значимых людей. И может так случиться, что благодаря таким учащимся, как «Индефинит»-испытуемые, в будущем помимо модусов «обладания» и «бытия» Э. Фромма, помимо модусов-отношений к пониманию смысла жизни обнаружится философско-психологическая категория «*отношение к действительности*», основанная на аристотелевских категориях «иметь» и «быть» в их гармоничном соотношении, чтобы они не только противoleжали, но и дополняли друг друга. «Быть, чтобы Иметь, чтобы БЫТЬ»... Почему нет?

В эпоху глобальных изменений подготовка к жизни, идущая из семьи, от воспитательно-образовательных, общественных организаций, должна способствовать тому, чтобы молодые

люди успешно справлялись с теми задачами, которые возникают на их жизненном пути. В. Э. Чудновский завещал будущим поколениям, чтобы труд, свобода и ответственность присутствовали в жизнедеятельности, и тогда смысл жизни будет заключаться в том, чтобы «быть» [19, с. 268]. Когда молодой человек стремится «быть», задумывается о главном в жизни, осознаёт

значимость высших ценностей, действует во благо собственное и других, тем самым выражая своё отношение к существенным вопросам собственной жизнедеятельности и окружающей действительности, тогда можно сказать, что он встал на путь понимания многих жизненных смыслов и, возможно, найдёт тот самый главный смысл жизни.

**Приложение**

ФИО \_\_\_\_\_

**Анкета «О смысле жизни»**

1. Что такое, в Вашем представлении, смысл жизни? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Какое значение имеет наличие смысла жизни для каждого человека? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Всегда ли наличие смысла жизни положительно сказывается на судьбе? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Чего, по Вашему мнению, в жизни больше – смысла или бессмыслицы? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Изменяется ли смысл жизни с возрастом? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Произошли ли у Вас изменения в понимании смысла жизни в последние годы? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Что, по Вашему мнению, в большей мере влияет на становление смысла жизни (поставить рядом с буквой цифру в порядке значимости):

- А. Пример родителей
- Б. Общение со сверстниками
- В. Общение с педагогами
- Г. Собственный жизненный опыт
- Д. Влияние средств массовой информации
- Е. Чтение литературы (желательно назвать произведения, которые помогли Вам в становлении смысла жизни).

Спасибо за ответы!

### Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегии жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Аристотель. Сочинения. В 4 т. Т. 1 / ред. В. Ф. Асмус. М. : Мысль, 1976. 550 с.
3. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / сост. С. Г. Бочаров. М. : Искусство, 1986. 445 с.
4. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
5. Знаков В. В. Понимание в познании и общении. М. : Институт психологии РАН, 1984. 237 с.
6. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. М. : Институт психологии РАН, 2007. 479 с.
7. Карпинский К. В. Опросник смысложизненного кризиса : монография. Гродно : ГрГУ, 2008. 128 с.
8. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. М. : Мысль, 1984. 252 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1975. 394 с.
10. Леонтьев Д. А. Психология смысла : автореф. ... дис. д-ра психол. наук. М., 1999. 40 с.
11. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М. : Смысл, 2007. 511 с.
12. Мухина В. С. Глубинный смысл предопределённого «пора» в контексте жизненного пути // Развитие личности. 2010. № 1. С. 15 – 54.
13. Мясищев В. Н. Психология отношений / под ред. А. А. Бодалёва. М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2003. 400 с.
14. Ожегов С. И. Словарь русского языка: Ок. 53 000 слов / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. 24-е изд., испр. М. : ОНИКС 21 век : Мир и Образование, 2005. 896 с.
15. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : учеб. пособие. М. : Высш. шк., 1984. 174 с.
16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2009. 712 с.
17. Франкл В. Человек в поисках смысла / общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева ; вступ. ст. Д. А. Леонтьева. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
18. Фромм Э. Иметь или быть? / пер. с англ. Э. М. Телятниковой. М. : АСТ, 2014. 320 с.
19. Чудновский В. Э. Становление личности и проблема смысла жизни : избр. тр. М. : Изд-во Моск. психол.-пед. ин-та ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2006. 768 с.

### References

1. Abul`hanova-Slavskaya K. A. Strategii zhizni. M. : My`sl`, 1991. 299 s.
2. Aristotel`. Sochineniya. V 4 t. T. 1 / red. V. F. Asmus. M. : My`sl`, 1976. 550 s.
3. Baxtin M. M. E`stetika slovesnogo tvorchestva / sost. S. G. Bocharov. M. : Iskusstvo, 1986. 445 s.

4. Vasilyuk F. E. Psixologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskix situacij). M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1984. 200 s.
5. Znakov V. V. Ponimanie v poznanii i obshhenii. M. : Institut psixologii RAN, 1984. 237 s.
6. Znakov V. V. Ponimanie v my`shlenii, obshhenii, chelovecheskom by`tii. M. : Institut psixologii RAN, 2007. 479 s.
7. Karpinskij K. V. Oprosnik smy`slozhiznennogo krizisa : monografiya. Grodno : GrGU, 2008. 128 s.
8. Kogan L. N. Cel` i smy`sl zhizni cheloveka. M. : My`sl`, 1984. 252 s.
9. Leont`ev A. N. Deyatel`nost`. Soznanie. Lichnost`. M. : Politizdat, 1975. 394 s.
10. Leont`ev D. A. Psixologiya smy`sla : avtoref. ... dis. d-ra psixol. nauk. M., 1999. 40 s.
11. Leont`ev D. A. Psixologiya smy`sla: priroda, stroenie i dinamika smy`slovoj real`nosti. M. : Smy`sl, 2007. 511 s.
12. Muxina V. S. Glubiny`j smy`sl predopredelyonnogo «pora» v kontekste zhiznennogo puti // Razvitie lichnosti. 2010. № 1. S. 15 – 54.
13. Myasishhev V. N. Psixologiya otnoshenij / pod red. A. A. Bodalyova. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-socz. in-ta ; Voronezh : NPO MODE`K, 2003. 400 s.
14. Ozhegov S. I. Slovar` russkogo yazy`ka: Ok. 53 000 slov / S. I. Ozhegov ; pod obshh. red. prof. L. I. Skvorczova. 24-e izd., ispr. M. : ONIKS 21 vek : Mir i Obrazovanie, 2005. 896 s.
15. Platonov K. K. Kratkij slovar` sistemy` psixologicheskix ponyatij : ucheb. posobie. M. : Vy`ssh. shk., 1984. 174 s.
16. Rubinshtejn S. L. Osnovy` obshhej psixologii. SPb. : Piter, 2009. 712 s.
17. Frankl V. Chelovek v poiskax smy`sla / obshh. red. L. Ya. Gozmana i D. A. Leont`eva ; vstup. st. D. A. Leont`eva. M. : Progress, 1990. 368 s.
18. Fromm E`. Imet` ili by`t`? / per. s angl. E`. M. Telyatnikovoj. M. : AST, 2014. 320 s.
19. Chudnovskij V. E`. Stanovlenie lichnosti i problema smy`sla zhizni : izbr. tr. M. : Izd-vo Mosk. psixol.-ped. in-ta ; Voronezh : NPO MODE`K, 2006. 768 s.

**E. N. Kuleshova**

#### **THE MEANING OF LIFE IN THE UNDERSTANDING OF MODERN YOUTH**

The article presents a general characteristic of the understanding the meaning of life as a process (awaring, comprehending of life) and a result (a conscious attitude to life, the surrounding reality). The content analysis of the answers of pupils and students at the age of 14 – 20 to the questions of the questionnaire «About the meaning of life» by V. E. Chudnovsky was carried out and described. In accordance with the modes of «having» and «being» by E. Fromm, the groups of test subjects «To Be», «To Have», «Indefinite» were characterized.

**Key words:** *understanding of the meaning of life, «To Be», «To Have», attitude.*

## СООТНОШЕНИЕ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ВОСПРИЯТИИ СТУДЕНТОВ ПРИ ПЕРЕВОДЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ОНЛАЙН-ФОРМАТ\*

Содержание статьи раскрывает результаты эмпирического исследования характеристик модальности образовательной среды педагогического института в восприятии их студентами первого курса (N = 82). Показано, что при переходе образовательного процесса в формат-онлайн происходит смещение типологических характеристик среды в направлении векторов «свобода – пассивность» на статистически достоверном уровне. Коэффициент модальности, характеризующий степень использования развивающих возможностей среды, выше при организации образовательного процесса в формате-офлайн, в котором выделены четыре типа взаимодействий: субъект-объектные, субъект-обособленные, характеризующие традиционный учебный процесс, и субъект-совместные, субъект-порождающие, являющиеся полноценной основой становления субъектности высокопродуктивных стадий субъектности.

*Ключевые слова:* образовательная среда, типология образовательных сред, модальность, коэффициент модальности, образовательный процесс в формате офлайн и онлайн, развивающие возможности среды.

**Введение.** Необходимость анализа и проектирования образовательной среды обосновывается в работах В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, В. И. Панова, В. А. Ясвина, И. А. Баевой и др. Методологический анализ возможностей средового подхода применительно к высшему образованию представлен в работе Т. В. Менг, которая показывает, что «образовательная среда включается в объект восприятия и является одним из исходных оснований для построения и исследования познавательных и психических процессов, а также основанием для разработки методов формирования и коррекции процессов развития личности»

[3, с. 72]. При этом она отмечает, что ведущим принципом средового подхода на современном этапе его развития является экологический принцип.

В отечественной психологии разработаны несколько подходов к исследованию феномена образовательной среды, которые в методологическом отношении опираются на экологический подход к восприятию среды Дж. Гибсона, построенному на понимании окружающей среды как совокупности возможностей окружающего мира, обеспечивающих или препятствующих удовлетворению жизненных потребностей индивида [1].

\* Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 19-29-14067 МК.

Рассматривая образовательную среду как объект психолого-педагогического проектирования и опираясь на Дж. Гибсона, В. А. Ясвин дает определение среде как системе влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [9]. В. В. Рубцов отмечает особую роль общности как среды человека, которая существует в его взаимодействиях, коммуникациях. В. И. Панов, выполняя психологический анализ педагогической деятельности в рамках экопсихологического подхода, включает отношения «учащийся – педагог/среда» в систему экопсихологических взаимодействий, которая понимается как совокупность взаимодействий человека с разными видами окружающей его среды, ее разными компонентами [8, с. 68 – 69]. В. И. Панов выделяет следующие структурные компоненты образовательной среды:

– совокупность различных видов деятельностей, необходимых для обучения и развития учащихся, которая определяет сущность технологического компонента;

– коммуникативный компонент как пространство межличностного взаимодействия и способов взаимодействия учащегося с данной образовательной средой в непосредственной или предметно-опосредованной формах;

– пространственно-предметный компонент как пространственные условия и предметные средства, которые обеспечивают возможность требуемых действий и поведения субъектов образовательной среды.

Тип взаимодействия, как отмечает В. И. Панов, определяется ролевой позицией каждого из его компонентов. Это означает, что каждый партнер по взаимодействию может занимать как субъектную, так и объектную позицию [5]. В рамках экопсихологического подхода к развитию психики В. И. Пановым выделены шесть базовых типов экопсихологических взаимодействий между компонентами «человек – окружающая среда»:

– объект-объектный тип, имеющий формальный характер и характеризующийся пассивностью/объектностью обеих сторон;

– объект-субъектный тип, характеризующий традиционное педагогическое воздействие педагога/среды на учащегося, занимающего пассивную ролевую позицию;

– субъект-объектный тип: образовательная среда и педагог как ее субъект выступают в качестве объекта восприятия, анализа, экспертизы (оценки), манипулирования, проектирования и иных действий со стороны учащегося;

– для субъект-субъектного типа характерны активные ролевые позиции в системе «учащийся – педагог (образовательная среда)». Поскольку субъектная позиция может быть направлена как на обеспечение сотрудничества и кооперации, так и на соперничество и конфликтное взаимодействие, то субъект-субъектный тип взаимодействия включает три подтипа: а) субъект-обособленный, в котором каждый из компонентов системы «учащийся – педагог (образовательная среда)» занимает активную позицию по отношению к другому, не учитывая при этом субъ-

ектность другого компонента; б) субъект-совместный, при котором взаимодействие ученика и педагога имеет характер совместно-распределенного действия/педагогического взаимодействия; в) субъект-порождающий подтип взаимодействия, который характерен для тех ситуаций, когда взаимодействие учащегося и учителя невозможно без взаимного обмена способами и операциями совместно выполняемого действия, их интериоризации и экстериоризации и, следовательно, изменения субъектности и педагога, и учащегося. «Порождающий» смысл субъект-порождающего типа взаимодействия заключается в порождении субъектности самой системы «учащийся – педагог (образовательная среда)», которая превращается в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов. Отметим, что в рамках экпсихологической модели рассматривается поэтапное становление субъектности: от низкопродуктивных стадий – «наблюдатель», «подмастерье», «ученик», до высокопродуктивных – «критик», «мастер», «творец» [8, с. 77].

Активный перевод практики образования в формат онлайн-обучения повлиял на все элементы образовательного процесса, изменил содержание компонентов образовательной среды и актуализировал активное обсуждение влияния цифровизации на результаты образования. С одной стороны, образовательная среда обогатилась дополнительными возможностями ее цифрового компонента – «системой условий и возможностей, подразумевающих наличие информационно-коммуникационной

инфраструктуры и предоставляющих человеку набор цифровых технологий и ресурсов для самореализации, личностно-профессионального развития, решения различных бытовых и профессиональных задач» [6, с. 8]. С другой стороны, в современных исследованиях, посвященных цифровизации образования, подчеркивается опасность разрушения учебной деятельности как основы становления субъектности учащегося, утраты субъект-субъектных отношений в цифровом пространстве, необходимость наполнения цифрового контента нравственным содержанием [2]. Н. Н. Нечаев отмечает кардинальные изменения в характере деятельности обучающихся в связи с внедрением цифровых технологий, которые связаны, прежде всего, с изменением форм общения, опосредованных социальными сетями [4, с. 352]. В ситуации перевода образовательного процесса в дистантный режим педагог/образовательная среда реализует систему влияний опосредованно, с помощью тех цифровых технологий, которые доступны образовательной организации, педагогу, студенту. Это делает актуальным организацию исследования типов отношений в образовательной среде, в которой образовательная деятельность осуществляется в разных форматах.

В настоящий момент изменения, произошедшие в образовательных средах в связи с цифровизацией образования, анализируются на основании множественных количественных характеристик. Например, разработчики программы оценки цифровой образовательной среды университета МГПУ М. Г. Сорокова, М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова предлагают количественную

оценку цифровой среды на основании семи критериев: удовлетворенность учебным процессом, уровень безопасности/стрессогенности, уровень необходимой поддержки, степень доступности, использование нечестных стратегий контроля знаний, удовлетворенность коммуникативным взаимодействием, практическая польза обучения в цифровой среде [7].

Однако, по нашему мнению, качественная оценка параметров изменяющейся среды, анализ характеристик ее влияния с учетом цифровизации образовательного процесса позволят оценить условия и возможности образовательной среды для становления субъектности лиц, в нее включенных. В. А. Ясвин предлагает в качестве содержательной характеристики анализа влияний образовательной среды ее модальность [9, с. 15]. Модальность характеризует среду с типологической точки зрения, однако для установления модальности используется количественный анализ степени выраженности критериев, ее характеризующих. Модальность определяется с помощью методики векторного моделирования, в качестве критериальных показателей в которой рассматривается наличие или отсутствие «условий и возможностей для развития активности (или ее сдерживания, пассивности) учащегося и его личной свободы (или ее ограничения, зависимости)» [Там же, с. 115]. Построение векторных моделей образовательной среды в осях «свобода – зависимость» и «активность – пассивность», по утверждению В. А. Ясвина, наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую образовательным

учреждением, и характер коммуникативных взаимодействий в среде. «Активность» понимается в данном случае как наличие следующих свойств: инициативность, стремление к чему-либо, упорство в этом стремлении, отстаивание этих интересов, внутренний локус контроля. Соответственно «пассивность» понимается как отсутствие этих свойств. «Свобода» связывается в теории векторного моделирования с независимостью суждений и поступков, свободой выбора, самостоятельностью, а «зависимость» понимается как приспособленчество, следование чужой воле, подчинение требованиям, личная безответственность и т. п.

Поскольку В. И. Панов в рамках экопсихологического подхода предлагает рассматривать субъектность как способность индивида быть субъектом произвольной активности в форме того или иного вида деятельности, в том числе учебно-профессиональной, то можно принять содержание категорий «активность» и «свобода» в трактовке В. А. Ясвина как характеристики субъектности.

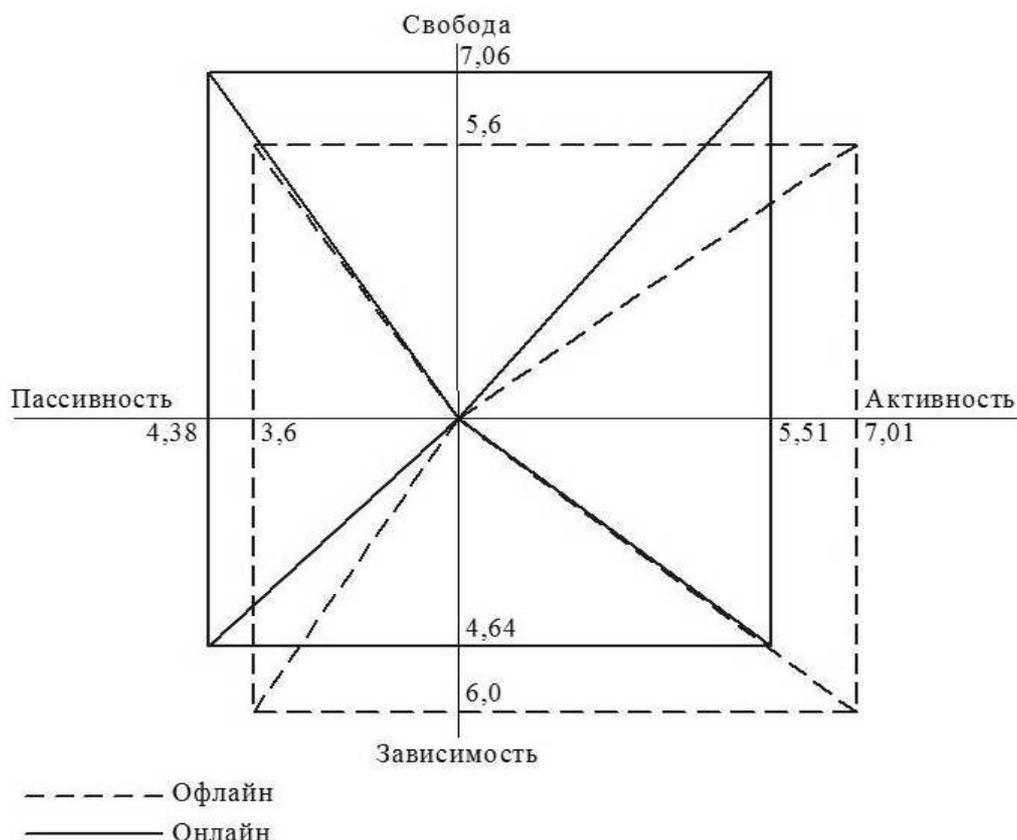
**Методика исследования.** Исследование типологических характеристик образовательной среды педагогического института Владимирского государственного университета осуществлялось в период перехода образовательного процесса из формата онлайн в офлайн. Цель исследования состояла в сравнении оценок восприятия студентами первого курса педагогического института ВлГУ характеристик модальности образовательной среды в ситуации перехода из одного формата обуче-

ния в другой. В исследовании участвовали студенты первого курса ( $N = 82$ ), обучающиеся по направлению «Иностранные языки», которые начали обучение в обычном режиме, затем перешли в режим дистантного обучения, и со второго семестра (февраль 2020) вернулись в аудиторию.

Типологические характеристики среды, раскрывающие характер ее влияния в системе «учащийся – педагог/среда», определялись с помощью диагностических шкал «свобода – зависимость» и «активность – пассивность» [9, с. 128]. В дополнение к четырем шкалам были добавлены четыре шкалы на основании подбора синонимических определений. В итоге студенты оценивали по 10-балльной шкале восемь параметров среды: свобода, независимость, подчиненность, зависимость, пассивность, равнодушные, активность, включенность. Баллы по синонимически совпадающим шкалам усреднялись. Таким образом, образовательная среда, в которой образовательный процесс реализовывался в двух форматах (онлайн и офлайн), выступила в качестве объекта рефлексии студентов 1-го курса. Рефлексивная оценка восприятия образовательной среды была выполнена в два этапа: перед переводом образовательного процесса в дистантный режим (оценка офлайн-среды), и сразу после возвращения студентов в аудиторию (оценка онлайн-среды).

**Обсуждение результатов.** Анализ результатов оценки позволил получить отличающиеся соотношения типологических моделей образовательной среды педагогического института. Результаты исследования представлены на рисунке и в таблице.

По отношению к эмпирическим данным был применен U-критерий Манна – Уитни. Расчет достоверности различий выявил статистически значимые различия по параметрам «свобода» ( $U_{\text{эмп}} = 112,5 < U_{\text{крит}} = 127$  при  $p < 0,01$ ) и «активность» ( $U_{\text{эмп}} = 104 < U_{\text{крит}} = 105$  при  $p < 0,05$ ). Значения параметра «зависимость» имеют тенденцию к образованию достоверных различий, различия по параметру «пассивность» оказались статистически незначимы. Математические построения позволяют получить векторы, характеризующие типологические характеристики образовательной среды, а анализ динамики параметров «свобода» и «активность» – определить коэффициент модальности, указывающий на степень использования развивающих возможностей среды обучающимися. Статистическая достоверность различий исследуемых параметров позволяет рассматривать изменения, произошедшие в выраженности типологий сред, также статистически значимыми. Наиболее серьезные изменения констатированы в выраженности карьерной и творческой сред, расположенных в квадратах «активность – зависимость» и «свобода – активность».



Соотношения типологических моделей образовательной среды в восприятии студентов 1-го курса

Усредненные оценки восприятия модальности образовательной среды студентами 1-го курса

Типологическая характеристика	Свобода	Активность	Зависимость	Пассивность
Ср. балл (офлайн)	5,60	7,01	6,00	3,60
Ср. балл (онлайн)	7,06	5,51	4,64	4,38

В карьерной среде, по мнению В. А. Ясвина, развивается активная личность, которая ориентирована на собственные личные усилия для достижения результата. Для такой личности характерна зависимость активности от внешней оценки, общественного положения, общественных ценностей. Карьерную среду характеризует «диктат педагога» [9, с. 90], который подключает «общественное групповое мнение» в качестве влияющего фактора, методы кол-

лективного воспитания, которые основаны на ценностях, требованиях педагога. Отдельная личность должна чувствовать свою зависимость от внешних правил, установок, интересов, дорожить своим положением в группе/коллективе. В такой среде поощряющие и наказывающие санкции занимают важное место. Система санкций считается законной, необходимой, воспитывающей ответственность. Среда поддерживает не индивидуальные, а коллектив-

ные интересы. В. А. Ясвин подчеркивает, что особенностью такой среды является квази-забота об обучающихся, на самом деле педагог больше думает о собственном статусе. Обучающийся в такой среде вынужден приспособливаться к требованиям и влияниям педагога/среды. Для карьерной среды характерен авторитарный, контролирующийся, педагогический стиль, подразумевающий давление и доминирование. Педагоги стремятся добиться от студентов поведения, соответствующего их требованиям и представлениям о том, как должно поступать, используя авторитарный язык общения. Они не терпят возражений, угрожают санкциями, если обучающиеся не подчиняются, демонстрируют свою власть, подавляют студентов, вызывая у них чувства страха, вины и стыда. В такой среде коммуникативные взаимодействия построены на абсолютизации целей передачи знаний, оценке обучающихся по их успеваемости, нежеланию принимать новые идеи, отказ от профессионального роста.

Все перечисленные приметы обозначают факт того, что студент включен в систему субъект-объектных взаимодействий в системе «обучающийся-педагог/среда», в которых нет места поддержке и учету индивидуальности. Очень важно обратить внимание на тот факт, что коэффициент модальности, как подчеркивает В. А. Ясвин, тем больше, чем выше активность субъекта, включенного в среду, а при равной активности коэффициент больше в условиях свободной активности. Поскольку активность достоверно выше в среде, реализующей образовательный про-

цесс в формате офлайн, то и степень использования развивающих возможностей среды выше. Вывод парадоксален: субъект-объектный тип коммуникативного взаимодействия оказывается более продуктивен с точки зрения результативности образовательной практики и становления субъектности. С учетом этапности становления субъектности мы можем утверждать, что карьерная среда-офлайн создает условия для становления субъектности на низкопродуктивных стадиях («наблюдатель», «подмастерье», «ученик»).

В ситуации реализации образовательного процесса в онлайн-формате динамика параметра «свобода» изменилась в сторону увеличения на статистически значимом уровне ( $M = 7,06$  при  $p < 0,05$ ). Типологические характеристики смещаются к полюсам «свобода – пассивность», что указывает на изменения, произошедшие в квадрате «безмятежной» образовательной среды. Такая среда способствует свободному развитию обучающегося, но обуславливает формирование его пассивности. В. А. Ясвин отмечает, что в плане социальной успешности личность, сформированная в «безмятежной» среде, может уступать личности, сформированной в догматической или карьерной среде (зависимость – пассивность) [9, с. 79]. Взаимодействия в системе «учащийся – педагог/среда» в «безмятежной» среде могут быть описаны как субъект-обособленные, для которых характерны отсутствие взаимных влияний, состояние благополучия, опора на привычные способы деятельности, персональную работоспособность.

Творческая образовательная среда в квадрате «свобода – активность» преобразуется из среды «активной свободы» (онлайн) как приоритета личных интересов и ценностей над общественными в творческую среду «свободной активности» (офлайн), приоритет в которой смещается на поддержку активности и инициативы [9, с. 40]. Творческая образовательная среда-офлайн превосходит по степени использования развивающих возможностей творческую среду-онлайн. Можно сделать вывод, что в этом случае среда насыщена субъект-порождающими взаимодействиями, а для среды «активной свободы», скорее всего, характерны субъект-совместные взаимодействия, конструктивные, но не меняющие субъектности партнеров в системе «студент – педагог/среда».

**Выводы.** При переходе образовательного процесса в формат-онлайн происходит смещение типологических характеристик среды в направлении векторов «свобода – пассивность». Объективное снижение интенсивности традиционного педагогического контроля, отсутствие регламентированного пребывания в аудиториях обуславливают формирование пассивности по отношению к учебной деятельности. Этот факт подчеркивает недостаточную сформированность регулятивных способностей субъектов учебно-профессиональной деятельности и сформированность субъектности на уровне низкопродуктивных стадий. Можно утверждать, что традиционный учебный процесс подготовки будущего педагога ориентирован на репродуктивные виды деятельности.

Коэффициент модальности, характеризующий степень использования развивающих возможностей среды, выше при организации образовательного процесса в формате офлайн, в котором предположительно выделяются четыре типа взаимодействий. Наибольший удельный вес имеют субъект-объектные, субъект-обособленные, характеризующие традиционный учебный процесс. Для творческой среды-онлайн характерны субъект-совместные, для творческой среды-офлайн – субъект-порождающие, являющиеся полноценной основой становления субъектности высокопродуктивных стадий субъектности.

Полученные данные актуализируют существующие проблемы организации образовательного процесса как в режиме офлайн, так и в режиме онлайн. Оба формата обучения не в полной мере отвечают задачам формирования творческой образовательной среды, для которой характерны высокая свобода, активность, субъект-порождающие взаимодействия. Тяготение к традиционным формам педагогического субъект-объектного взаимодействия хотя и создает возможности для использования развивающих возможностей среды, но при этом препятствует полноценному порождению субъектности самой системы «обучающийся – педагог (образовательная среда)», которая трансформируется в совокупного субъекта порождения иной субъектности каждого из ее компонентов.

Процесс становления высокопродуктивных стадий субъектности наиболее успешен при организации учебного процесса в формате-офлайн, который позво-

ляет педагогам использовать интерактивные образовательные технологии, основанные на групповой и индивидуальной рефлексии, проектной и творческой деятельности.

Обучение в формате-онлайн в настоящий момент малоэффективно, так как оно представляет собой трансляцию «оцифрованного» учебного контента, лишённого даже традиционного коммуникативного взаимодействия. В цифровой образовательной среде технологии и методы обучения должны приобрести свойство учебного содержания, которое студенту важно и нужно усвоить. Например, технологии развития креативности, критического мышления, командной работы. Это обеспечивает реализацию идей системно-деятельностного подхода, согласно которым основным источником

развития выступают способы познавательной, коммуникативной, организационной, самообразовательной и другой деятельности.

Более полноценное использование ресурсов цифровой образовательной среды в целях самореализации и личностно-профессионального развития будущего педагога, решения различных профессиональных задач и порождения субъектности системы «обучающийся – педагог (образовательная среда)», по нашему мнению, в ближайшем будущем возможно при выборе формата «смешанного» обучения, который реализуют педагоги со сформированной цифровой компетентностью в образовательной среде с высокой технической оснащённостью.

### Литература

1. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М. : Прогресс, 1988 464 с.
2. Гордиенко О. В., Соколова А. А., Симонова А. А. Аксиологические характеристики цифровой трансформации образования // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. С. 9 – 21.
3. Менг Т. В. Средовый подход к организации образовательного процесса в современном вузе // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2008. № 52. С. 72.
4. Нечаев Н. Н. Моделирование в условиях цифровизации образования: психолого-педагогические аспекты // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2020) : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 19 – 21 нояб. 2020 г. / под ред. М. Г. Сороковой, Е. Г. Дозорцевой, А. Ю. Шеманова. М. : Изд-во МГППУ, 2020. С. 345 – 356.
5. Панов В. И. Напряженность образовательной среды в контексте субъект-средовых взаимодействий [Электронный ресурс] // Научное мнение. 2018. № 1. С. 48 – 56. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32362544\\_24512612.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32362544_24512612.pdf) (дата обращения: 12.12.2021).
6. Панов В. И., Патраков Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия : монография. М. : Психологический институт РАО ; Курск : Университетская книга, 2020. 199 с.
7. Сорокова М. Г., Одинцова М. А., Радчикова Н. П. Программы оценки цифровой образовательной среды университета. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=ydALX8pQ--g> (дата обращения: 12.12.2021).

8. Становление субъектности учащегося и педагога: экопсихологическая модель / под ред. В. И. Панова. М. : ПИ РАО ; СПб. : Нестор-История, 2018. С. 68 – 80.
9. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 365 с.

### References

1. Gibson Dzh. Èkologicheskij podxod k zritel`nomu vospriyatiju. M. : Progress, 1988 464 s.
2. Gordienko O. V., Sokolova A. A., Simonova A. A. Aksiologicheskie xarakteristiki cifrovoj transformacii obrazovaniya // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2019. № 3. S. 9 – 21.
3. Meng T. V. Sredovy`j podxod k organizacii obrazovatel`nogo processa v sovremen- nom vuze // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2008. № 52. S. 72.
4. Nechaev N. N. Modelirovanie v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: psixologo-ped- agogicheskie aspekty` // Cifrovaya gumanitaristika i texnologii v obrazovanii (DHTE 2020) : sb. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. 19 – 21 noyab. 2020 g. / pod red. M. G. Sorokovoj, E. G. Dozorcevoj, A. Yu. Shemanova. M. : Izd-vo MGPPU, 2020. S. 345 – 356.
5. Panov V. I. Napryazhennost` obrazovatel`noj sredy` v kontekste sub`ekt-sredovy`x vzaimodejstvij [E`lektronny`j resurs] // Nauchnoe mnenie. 2018. № 1. S. 48 – 56. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_32362544\\_24512612.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_32362544_24512612.pdf) (data obrash- heniya: 12.12.2021)/
6. Panov V. I., Patrakov E`. V. Cifrovizaciya informacionnoj sredy`: riski, pred- stavleniya, vzaimodejstviya : monografiya. M. : Psixologicheskij institut RAO ; Kursk : Universitetskaya kniga, 2020. 199 s.
7. Sorokova M. G., Odinczova M. A., Radchikova N. P. Programmy` ocenki cifrovoj obrazovatel`noj sredy` universiteta. URL: [https://www.youtube.com/ watch?v=ydALX8pQ--g](https://www.youtube.com/watch?v=ydALX8pQ--g) (data obrashheniya: 12.12.2021).
8. Stanovlenie sub`ektnosti uchashhegosya i pedagoga: è`kopsixologicheskaya model` / pod red. V. I. Panova. M. : PI RAO ; SPb. : Nestor-Istoriya, 2018. S. 68 – 80.
9. Yasvin V. A. Obrazovatel`naya sreda: ot modelirovaniya k proektirovaniyu. M. : Smy`sl, 2001. 365 s.

### I. V. Plaksina

#### **CORRELATION OF TYPOLOGICAL MODELS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE PERCEPTION OF STUDENTS WHEN TRANSLATING THE EDUCATIONAL PROCESS INTO AN ONLINE FORMAT**

Content of the article reveals results of the study of modality characteristics of educational environment of the pedagogical institute in their perception by first-year students (N = 82). It's shown that during the transition of the educational process to online format, typological characteristics of the environment shift in direction to vectors "freedom-passivity" at a statistically

reliable level. Modality coefficient characterizing degree of using developing capabilities of the environment is higher when organizing the educational process in offline format, in which four types of interactions are distinguished: subject-object, subject-isolated, characterizing the traditional educational process, and subject-joint, subject-generating, which are the full-fledged basis for agency formation of highly productive stages of agency.

**Key words:** *educational environment, typology of educational environments, modality, modality coefficient, educational process in offline and online format, developing capabilities of environment.*

УДК 159.97

*С. Л. Руденко*

### **НАРУШЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У БОЛЬНЫХ НЕВРОЗОПОДОБНОЙ ШИЗОФРЕНИЕЙ С АСТЕНО-ИПОХОНДРИЧЕСКИМ СИНДРОМОМ**

Исследование социальной перцепции и метаанализа социальных ситуаций у больных неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом направлено на обнаружение взаимосвязи некомпетентности в общении и качества жизни. Показано, трудности понимания партнеров по общению определяют увеличение выраженности и расширение клинической симптоматики. Происходит падение стандартов с постепенным формированием удовлетворенности жизнью.

**Ключевые слова:** *неврозоподобная шизофрения, астено-ипохондрический синдром, социальное восприятие, качество жизни.*

Особенности познавательной сферы больных шизофренией представляют большой научный интерес. Обнаруживаемые нарушения рассматриваются как ранние указатели на шизофренический процесс и как исход основного заболевания. «Социальное восприятие» – познавательный процесс выстраивания представления о себе, других людях, социальных группах и явлениях на основе перцепции, понимания и оценки вербальной и невербальной экспрессии [5]. Данный конструкт приобрел популярность в результате разработки вопросов

нейрокогнитивного дефицита у больных шизофренией [8]. Прочно утвердила себя модель психического, заключающаяся в способности к рефлексии аутосостояний и метареферентаций социального окружения [5; 8]. Приобрели популярность исследования специфики распознавания эмоций по лицу, позе и жестам на материале больных шизофренией с различным клиническим профилем и стажем заболевания [1; 3]. Раскрыты особенности интеллектуальной переработки социальных ситуаций лицами данной нозологической группы [5].

Одновременно происходило накопление представлений о коррелятах социального восприятия. Расставлены акценты на значении нейрофизиологических параметров [8] автобиографической памяти [7] и речи [6]. Показано, что их изменение провоцирует нарушение распознавания состояний и влияет на степень аутизации [8]. Нарушение интерпретации социальных ситуаций в теории социальных когниций рассматривается как фактор снижения социального функционирования [2; 4]. Данное понятие означает актуальную жизненную ситуацию, различные стороны положения человека в обществе и его взаимодействия со средой [2].

Традиционно исследование нарушения социального восприятия и закономерных результатов искажений у больных шизофренией проводилось с привлечением лиц, имеющих параноидную конституцию. Контингент с невротоподобной клинической картиной в данном аспекте изучен недостаточно, особенно в отечественном пространстве. Показано значение защитных механизмов психики и их роль в образовании характерных искажений [5; 8]. Выявлена когнитивная стилистика, отличающаяся ригидностью, склонностью к поверхностному анализу с трудностями образования социальных атрибуций либо искаженному пониманию содержания вербальных и невербальных посланий. Показано, что нарушение распознавания эмоций наблюдается еще в преморбиде и выступает одной из важнейших детерминант узости репертуара поведенческих паттернов, определяющей формирование социальной дезадаптации и снижение качества жизни [5]. Данный

конструкт означает физическое, психологическое и социальное здоровье, базирующееся на восприятии жизни человека в контексте культуры, системы ценностей и в соответствии с его конкретными целями, ожиданиями, стандартами и заботами» [2].

Дифференциальная диагностика невротоподобной шизофрении с ведущим астено-ипохондрическим синдромом представляет сложную задачу даже для опытных клиницистов. Несмотря на высокую распространенность данной нозологии, которая, по различным источникам, составляет от 16,9 до 34,9 % [2], в МКБ-10 есть указания на необходимость избегать соответствующую рубрику в ходе диагностики. Данные рекомендации связаны с трудностями отграничения от простой формы шизофрении и шизоидной личностной организации, а также от невротического регистра (неврастении) [1]. Ввиду патоморфоза невротозов, склонности к полиморфности причин пусковых конфликтов, а также тенденции к увеличению их продолжительности, существенно меняющему личность. Отсутствие достаточной базы критериев оценки состояния больных с эндогенной невротоподобной симптоматикой препятствует своевременному и качественному лечению, ведет к формированию выраженного социального снижения и скорой инвалидизации [8]. Социальная значимость препятствия описанной динамике обусловлена преобладанием в составе больных социально активного контингента [2].

Настоящее исследование посвящено изучению нарушения социальной перцепции и социального интеллекта

больных как весомого дифференциально-диагностического основания, позволяющего по-новому взглянуть на детерминанты проявления клинической симптоматики и снижения качества жизни. Трудности квалификации манифестирующих симптомов у лиц данной нозологической группы и неблагоприятные социальные исходы с формированием стойкой утраты трудоспособности подтверждают высокую актуальность разрабатываемой проблемы.

**Гипотеза исследования:** больные неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом имеют существенные трудности декодирования эмоций и понимания контекста социальных ситуаций, взаимосвязанные с позитивными, негативными симптомами и объясняющие снижение качества их жизни.

**Цель исследования** состоит в обнаружении взаимосвязи нарушения социального восприятия больных неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом с клиническими симптомами и качеством жизни.

**Объект исследования:** социальное восприятие больных неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом.

**Предмет исследования:** нарушение перцептивного и интеллектуального компонентов социального восприятия больных неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом как условие снижения удовлетворенности жизнью.

### **Задачи исследования:**

– выявить нарушения перцептивного и интеллектуального компонентов социального восприятия больных;

– определить взаимосвязь нарушения социального восприятия с клиническими и психологическими характеристиками;

– показать влияние нарушения социального восприятия больных на снижение качества их жизни.

**Методы исследования.** Проведенное эмперическое исследование представляет собой констатирующий эксперимент по модели экс-постфактум. Для описания клинико-психологического статуса применена шкала «PANSS» S. R. Kay, L. A. Opler, A. Fiszbein – С. Н. Мосолова [8], «Шкала социальной ангедонии» М. I. Ekcbled, L. G. Chapman, M. Mishlove – О. В. Рычковой, А. Б. Холмогоровой [4]. Оценка перцептивного компонента социального восприятия произведена посредством теста «Распознавание эмоций» Н. Г. Гаранян [1], изучение интеллектуального компонента реализовано с помощью «Социальный интеллект» J. P. Guilford, M. O. Sullivan – Е. С. Михайловой [7]. Анализ качества жизни состоялся посредством «ВОЗ КЖ-100» ВОЗ-СПбНИПНИ им. В. М. Бехтерева [1]. Полученные данные обработаны в SPSS Statistics 17.0.1. Проведены корреляционный и факторный анализы.

**Участники исследования.** Всего обследовано 240 человек на базе психиатрического бюро медико-социальной экспертизы г. Белгорода. Состав основной группы – 120 человек 25 – 50 лет ( $37,5 \pm 1,48$  лет) в равном половом со-

отношении, с длительностью заболевания 1 – 25 лет ( $12,75 \pm 1,28$  лет). Без признаков психоза, имеющих стабильную астено-ипохондрическую симптоматику и малопрогрессирующий характер заболевания. Исключались лица с неврастенией, параноидной шизофренией и нейролептическим синдромом, органическими поражениями мозга, личностными расстройствами и соматическими заболеваниями.

Группу сравнения составили 120 здоровых обследуемых. С идентичными характеристиками по параметрам пола (60 мужчин и 60 женщин) и возраста ( $25 - 50$  лет,  $37,5 \pm 1,67$  лет).

#### **Результаты исследования, обсуждение**

Анализ статуса больных невротоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом реализован посредством шкалы «PANSS». Фиксируется доминирование негативных симптомов умеренной степени ( $4,16 \pm 0,16$ ) над недостаточно отчетливыми позитивными ( $3,42 \pm 0,11$ ). Выражены ипохондрические переживания, спровоцированные сенестопатиями. Не связанные с патологией органов, имеющие тенденцию к переходу в разряд ипохондрического бреда. Подобные проявления актуализируются на фоне астении. Монотонно постоянной, имеющей персистирующий характер. Независимо от нагрузок, поскольку облегченный режим не способствует улучшению состояния. Возникает физическая и умственная несостоятельность. Замедлены мышление, речь и движения. Проявляется недостаток физического тонуса с ощущением чужеродной тяжести тела.

Изучение социальной ангедонии состоялось на основе «Шкалы социальной ангедонии». Основной состав обследуемых проявляет выраженные признаки социальной ангедонии ( $29,05 \pm 0,43$ ). Отмечено сужение диапазона испытываемых эмоций. Обследуемые интровертированы, круг интересов ограничен вопросами здоровья. Отчетливой потребности в общении не прослеживается. Спонтанность и эффективность коммуникации утрачена. В группе контраста гедонистическая составляющая социального взаимодействия значимо выше, соответствует норме ( $p = 0,01$ ).

Исследование социального восприятия реализовано через раскрытие перцептивного и интеллектуального компонентов. Особенности декодирования мимики изучены с помощью теста «Распознавание эмоций» Н. Г. Гаранян. Проявляются выраженные трудности идентификации страдания ( $0,09 \pm 0,03$ ) и страха ( $0,11 \pm 0,02$ ). Дефицитарна способность к определению презрения ( $1,15 \pm 0,08$ ) и удивления ( $1,43 \pm 0,22$ ). Узнавание гнева ( $2,56 \pm 0,04$ ) и радости ( $2,54 \pm 0,34$ ) доступнее. Мимическое выражение всех сложных эмоций истолковывается с большим количеством ошибок. Прослеживается связь с широтой набора перцептивных элементов. В группе контраста выявление эмоциональных состояний значимо выше, соответствует высоким показателям ( $p = 0,01$ ).

Интеллектуальный компонент социального восприятия изучен посредством традиционного инструмента «Социальный интеллект». Прохождение субтестов «Группы экспрессии» ( $1,12 \pm 0,06$ ), «Вербальная экспрессия» ( $1,13 \pm 0,04$ ), «Истории с дополнением»

(1,15 ± 0,09), «Истории с завершением» (1,17 ± 0,15) вскрывает существенные сложности анализа социальных ситуаций. Проявляется непонимание тонкой нюансировки взаимоотношений между людьми. Отсутствуют точность и полнота видения социальных ситуаций, интерес к социальным проблемам. В группе контраста субтесты пройдены эффективнее в сопоставлении со средневыборочной нормой. Различия между показателями больных и здоровых обследуемых значимы ( $p \leq 0,05$ ).

Анализ результатов методом главных компонент показал факторы детерминации социального восприятия больных. Первый фактор связан с негативными симптомами (-0,99). Увеличены параметры, относящиеся к социальной ангедонии, эмоциональной отгороженности и социальной самоизоляции. Эмоциональная холодность препятствует дифференцировке перцептивных элементов и интерпретации ситуаций в целом. Увеличивается напряжение, становится ярче эгоцентризм. Появляется склонность к формальному участию в общественной жизни. Вторично намечается тенденция к уходу от социальной активности.

Также является существенным фактор влияния позитивных симптомов (-0,88). В связи с нарушением динамической, операциональной и личностной сторон мышления эндогенного круга, а также изменениями эмоционально-волевой сферы в виде отчетливой взволнованности и повышенной раздражительности, доходящие до сильного возбуждения. Ригидность, стереотипность мышления определяют фрагментарность и поверхностность перцепции эмоций. Элементы бредовых идей и

смутные патологические восприятия искажают понимание, целостный взгляд на ситуацию. Вызывают амбивалентное отношение к типовым межличностным контактам. Результатом оказывается паралогичное разрешение проблем взаимодействия и общая нелепость социального поведения. Данные особенности создают условия для декомпенсации клинических проявлений, увеличения выраженности и появления новых нарушений социального восприятия.

Таким образом, подтвердилось предположение о том, что больные имеют существенные трудности декодирования эмоций и понимания контекста социальных ситуаций, взаимосвязанные с позитивными и негативными симптомами.

Для изучения качества жизни применен опросник оценки качества жизни «ВОЗ КЖ-100». Больные неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом достаточно высоко оценивают сферу «Духовность / религия / личные убеждения» (15,43 ± 0,12). Показатель параметра «Уровень независимости» (14,94 ± 0,17) имеет тенденцию к средним значениям. Строго в континуум средних баллов вошла удовлетворенность доменами «Физическая сфера» (14,58 ± 0,24), «Окружающая среда» (14,22 ± 0,22), «Психологическая сфера» (13,61 ± 0,15) и «Социальные отношения» (13,3 ± 0,11).

Блоки вопросов, стимулировавшие данный самоотчет, вскрыли дефицит критических способностей и четкие указатели на анозогнозическое отношение к болезни. Аутизм, склонность к объединению прозаических аспектов действительности в причудливые образы, концептуализация паттернов

взаимодействия между людьми исходя из сугубо субъективных позиций создают клиническую симптоматику и выступают основой защитного мировосприятия и самоотношения. Также влияет объективный статус «инвалид», который задает рамки и диапазон функционирования. В отсутствии многовариантности, сравнения больные оказываются удовлетворенными своим положением и жизнью в целом.

В группе контраста наблюдается высокий уровень качества жизни. Различия по параметрам удовлетворенности жизнью обследуемых с заболеванием и здоровых людей значимы ( $p \leq 0,05$ ).

Определим удельный вес нарушения социального восприятия больных в комплексе детерминант уровня их качества жизни. В группе больных неврозоподобной шизофренией выделено три ведущих фактора, задающих удовлетворенность различными аспектами жизни. Первый фактор связан с нарушением социального восприятия ( $-0,95$ ). Соответственно подтверждена гипотеза. Трудности социальной перцепции и интеллекта объясняют снижение качества их жизни. Показатели субсфер неадекватно завышены, хотя и не достигают уровня здоровых обследуемых. Отражают взгляд через призму центральных симптомов и условий болезни.

2-й и 3-й факторы соотносятся с позитивными ( $0,63$ ) и негативными ( $0,63$ ) симптомами. Клинические характеристики определяют взгляд больных на себя и среду вокруг.

Следовательно, нарушение социального восприятия объясняет низкую эффективность социального взаимо-

действия больных. Происходит снижение настроения, возникает тревога перед взаимодействием с людьми, со временем нарастают пассивность, социальная отгороженность. Данные клинические проявления увеличивают выраженность нарушения социального восприятия и способствуют появлению новых дефицитов. Происходит социальная дезинтеграция на фоне общей удовлетворенности жизнью. Описанный круг отражает взаимосвязь и взаимообусловленность исследуемых параметров.

### Заключение

Больные неврозоподобной шизофренией с астено-ипохондрическим синдромом имеют признаки выраженной социальной ангедонии. Отсутствует получение удовольствия от предвосхищения социальных контактов. Значителен дефицит актуализации прошлого положительного опыта. Самоустранение фиксирует переживание собственной неэффективности и усиливает клиническую симптоматику.

Результаты исследования перцептивного компонента социального восприятия больных показали выраженные трудности распознавания эмоций по лицевой экспрессии. Мимическое выражение сложных эмоций истолковывается ошибочно. Прослеживается связь с широтой набора перцептивных элементов.

Изучение интеллектуального компонента социального восприятия больных вскрыло сложности анализа социальных ситуаций. Обследуемые неверно истолковывают коммуникативные послы, без учета контекста взаимодействия людей.

Детерминантами нарушения социального восприятия больных выступают клиническая симптоматика, состояние познавательной и аффективной сфер, объясняющие недостаточную направленность на определение сложных состояний и нетипичных социальных ситуаций. Установлено, что условием влияния симптомов заболевания на социальное восприятие обследуемых является социальная ангедония. Данный параметр может рассматриваться как механизм, объясняющий дефициты социальной перцеп-

ции и интеллекта, а также явления стабильности и хронификации нарушений.

Нарушение социального восприятия влияет на снижение качества жизни больных. Однако чем более отчетливо проявляются признаки дефекта в данной области когнитивного функционирования, тем выше субъективная оценка аспектов жизнедеятельности в социуме. Деадаптация осложняет клинический статус больных и вторично усиливает нарушение социального восприятия.

### Литература

1. Гаранян Н. Г. Соотношение положительных и отрицательных эмоций у больных шизофренией. М. : Аспект-Пресс, 1986. С. 5 – 12.
2. Гурович И. Я., Шмуклер А. Б., Сторожакова Я. А. Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. М. : Медпрактика, 2004. 492 с.
3. Курек Н. С. Исследование эмоциональной сферы больных шизофренией на модели распознавания эмоций по невербальной экспрессии // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1986. Т. 93. № 12. С. 160 – 161.
4. Рычкова О. В., Холмогорова А. Б. Адаптация методики диагностики социальной ангедонии на российской выборке // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24. № 4. С. 62 – 96.
5. Хломов Д. Н. Особенности восприятия межличностного взаимодействия больными шизофренией // Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова. 1984. Т. 19. № 12. С. 121 – 131.
6. Langdon R., Coltheart M., Ward P. B., Catts S. V. Disturbed communication in schizophrenia: the role of poor pragmatics and poor mind-reading // Psychological medicine. 2020. Vol. 32. P. 1273 – 1284.
7. Morise C., Berna F., Danion J. M. The organization of autobiographical memory in patients with schizophrenia // Schizophrenia research. 2018. Vol. 128 (1 – 3). P. 156 – 160.
8. Penn D. L., Corrigan P. W., Bentall R. P., Racenstein J. M., Newman L. Social cognition in schizophrenia. L. : Fast press, 2019. P. 114 – 132.

### References

1. Garanyan N. G. Sootnoshenie polozhitel'nykh i otricatel'nykh emocij u bol'nykh shizofreniej. M. : Aspekt-Press, 1986. S. 5 – 12.
2. Gurovich I. Ya., Shmukler A. B., Storozhakova Ya. A. Psixosocial'naya terapiya i psixosocial'naya reabilitaciya v psixiatrii. M. : Medpraktika, 2004. 492 s.
3. Kurek N. S. Issledovanie emocional'noj sfery bol'nykh shizofreniej na modeli raspoznavaniya emocij po neverbal'noj e'kspressii // Zhurnal nevrologii i psixiatrii im. S. S. Korsakova. 1986. T. 93. № 12. S. 160 – 161.
4. Ry'chkova O. V., Xolmogorova A. B. Adaptaciya metodiki diagnostiki social'noj angedonii na rossijskoj vy'borke // Konsul'tativnaya psixologiya i psixoterapiya. 2016. T. 24. № 4. S. 62 – 96.
5. Xlomov D. N. Osobennosti vospriyatiya mezhlichnostnogo vzaimodejstviya bol'ny'mi shizofrenij // Zhurnal nevrologii i psixiatrii im. S. S. Korsakova. 1984. T. 19. № 12. S. 121 – 131.
6. Langdon R., Coltheart M., Ward P. B., Catts S. V. Disturbed communication in schizophrenia: the role of poor pragmatics and poor mind-reading // Psychological medicine. 2020. Vol. 32. P. 1273 – 1284.
7. Morise C., Berna F., Danion J. M. The organization of autobiographical memory in patients with schizophrenia // Schizophrenia research. 2018. Vol. 128 (1 – 3). P. 156 – 160.
8. Penn D. L., Corrigan P. W., Bentall R. P., Racenstein J. M., Newman L. Social cognition in schizophrenia. L. : Fast press, 2019. P. 114 – 132.

**S. L. Rudenko**

### **VIOLATION OF SOCIAL PERCEPTION IN PATIENTS WITH NEUROSIS-LIKE SCHIZOPHRENIA WITH ASTHENO-HYPOCHONDRIAC SYNDROME**

Social perception and meta-analysis research social situations in patients with neurosis-like schizophrenia with astheno hypochondriac syndrome are aimed at detecting the relationship between incompetence in communication and quality of life. It is shown that difficulties in understanding communication partners determine an increase in the severity and expansion of clinical symptoms. There is a drop in standards with the gradual formation of life satisfaction.

**Key words:** *neurosis-like schizophrenia, astheno-hypochondriac syndrome, social perception, quality of life.*

---

---

## СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 376.4

*Е. О. Гагула*

### СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ СРЕДСТВАМИ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО ИСКУССТВА

Статья посвящена роли хореографического искусства в процессе социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. Особое внимание уделено построению урока по хореографии в детском реабилитационном центре. На примере реализации творческого проекта «Особые ритмы», осуществляемого на базе Орехово-Зуевского комплексного центра социального обслуживания населения, показана эффективность применения принципов танцевальной терапии на занятиях с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ.

*Ключевые слова:* социализация, ребенок с ограниченными возможностями здоровья, хореографическое искусство, танцевально-двигательная терапия.

В настоящее время в России наблюдается увеличение количества детей с ограниченными возможностями здоровья, к числу которых относятся дети с задержкой психического развития, нарушениями работы опорно-двигательного аппарата, нарушениями слуха, зрения, речи, интеллекта, эмоционально-волевой сферы, а также дети с сочетанием нескольких расстройств или нарушений. Эти ограничения приводят к возникновению трудностей в физическом и психическом развитии и требуют поиска особых путей адаптации к обществу и воспитания детей с ОВЗ. Актуальность проблемы социализации «особенных» детей средствами хореографического искусства связана с тем неоспоримым

фактом, что занятия хореографией сочетают в себе возможности физического, эстетического, социального воспитания.

Цель исследования, результаты которого представлены в данной статье, – выявление и обоснование роли занятий хореографическим искусством и сценической практики в процессе социализации детей с ОВЗ.

Социализация ребенка с отклонениями в развитии предполагает его интеграцию в общество здоровых сверстников и построение такого развивающего процесса, в результате которого он мог бы стать полноправным членом этого общества. Основная проблема социализации «особенного ребенка» – его изоляция и нарушение связи общения с

окружающим миром. Ребенок, обладающий определенными способностями и дарованиями, но имеющий проблемы со здоровьем, чаще всего ограничен или полностью лишен участия в социальной и духовной жизни общества. В результате возникает неравенство возможностей среди тех, кто не имеет проблем со здоровьем, и тех, у кого такие проблемы есть.

Преодолеть существующие ограничения и стать активной частью общества «особенным детям» помогает художественно-творческая деятельность.

Возможности направленной социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, особенно с ментальными нарушениями, средствами эстетического воспитания в педагогической науке осмысливались с начала XX века. Нельзя пройти мимо опыта В. Н. Шацкой, которая с 1905 года занималась музыкой и ритмикой с детьми московских окраин, среди которых было немало тех, кто отставал от сверстников в психическом и физическом развитии. Этот опыт принадлежит к первому этапу педагогической деятельности В. Н. Шацкой [7, с. 148 – 150]. К традициям отечественного эстетического воспитания принадлежит пристальное внимание к диагностике возможностей и способностей ребёнка, а также включение его в просоциальную деятельность, в поддерживающую социальную среду [14].

По словам Е. Г. Черных, через организацию творческой деятельности возможно не только корректировать мыслительную деятельность детей, но и развивать коммуникационные навыки, овладевать средствами общения с окружающими людьми, которые будут

необходимы им во взрослой жизни [9]. Одним из способов преодоления преград и способов социальной адаптации могут стать занятия хореографией, в процессе которых дети приобретают навыки общения и взаимодействия друг с другом, а также учатся адаптироваться к изменяющимся условиям окружающего мира.

Хореографическое занятие для детей с ограниченными возможностями здоровья может быть построено на методах и принципах танцевальной терапии. Основательницей танцевальной терапии считают Мерион Чейз, которая заметила, что обучающиеся у нее танцовщицы смещали акцент с правильного исполнения комбинаций танца на выражение своих чувств при помощи движений тела. В результате своих наблюдений она доказала психологическую роль танца в жизни человека путем дальнейшего применения хореографии в лечении хронически больных [2]. В Россию танцевальная терапия пришла позже, и в 1995 году в стране была создана на основе европейских стандартов Ассоциация танцевально-двигательной терапии. Участники данной организации ставили основной целью своей работы развитие нового направления арт-терапии, психологический контроль и улучшение физического и психического здоровья взрослых и детей, а также обучение специалистов нового направления, стоящего на пересечении таких наук, как практическая психология, психотерапия и хореографическое искусство [13].

Процесс танцевально-двигательной терапии включает в себя три компонента: осознание собственного тела и его возможностей (познание и проработка

всех частей тела, органов чувств и образов); расширение выразительности движений (развитие амплитуды движений, многообразие перемещений, увеличение границ танца); аутентичное движение (инстинктивное и произвольное движение, берущее начало от самоощущения и внутреннего состояния танцующего и ведущее к единству и равновесию личности) [13].

Сначала танцевальная терапия пришла в Россию в рамках развития и совершенствования взрослых людей, но сегодня ее спектр значительно расширился. В настоящее время танцевальные терапевты проявляют повышенный интерес к семейной и детской танцевальной терапии. Уроки хореографии позволяют «особенному ребенку» не только укреплять мышечный аппарат, улучшать сердечно-сосудистую и кровеносную систему и формировать правильную осанку, они помогают познать собственное тело, побороть внутреннее напряжение, избавиться от усталости и обрести уверенность в себе и своих силах. Танец представляет собой форму невербальной коммуникации и обучает «особенного ребенка» коммуникации с другими людьми. Поэтому занятия хореографией в группе или в паре с другим ребенком позволяют детям с ограниченными возможностями здоровья быстрее и эффективнее проходить процесс адаптации и социализации в обществе.

Решение образовательных задач параллельно с активным формированием социальных, коммуникативных навыков в педагогике искусства осуществляется с помощью различных технологий. Это, например, технологии, диалогового, проблемного обучения [4]. Од-

нако в нашем случае в процессе воспитания детей с особыми возможностями здоровья реализация социализирующей функции особенно эффективно осуществляется с помощью проектной деятельности. В этом качестве проектная деятельность осмысливалась уже с 1920 – 1930-х годов [5; 6]. Сама структура образовательного социально-ориентированного проекта, которая предполагает постановку общественно-значимой цели, расширение воспитательного пространства, поиск партнеров, помощников и единомышленников [4], направлена не столько на достижение образовательных результатов (в нашем случае – освоение элементов хореографической лексики, развитие чувства ритма, координации и др.), сколько на установление новых социальных связей, включение детей в иную, часто незнакомую для них жизнь.

Исходя из цели работы, особенностей социализации детей с ограниченными возможностями здоровья и принципов танцевальной терапии на базе Орехово-Зуевского комплексного центра социального обслуживания населения был разработан творческий проект «Особые ритмы», направленный на социализацию детей с ограниченными возможностями здоровья, подразумевающий обучение их основам хореографии, изучение комплекса танцевальных номеров и участие в различного рода мероприятиях. Участниками проекта стали дети с ОВЗ и дети-инвалиды от 5 до 12 лет из группы полного пребывания реабилитационного отделения г. Ликино-Дулево. На время проведения опытно-практической работы для занятий хореографией было организовано три группы по 3 – 4 человека в

каждой, которые сформировались исходя из психических, физических и возрастных особенностей детей. Для каждой из групп была проведена первичная диагностика, в процессе которой был оценен ряд аспектов социализированности участников группы с учетом их отношений друг с другом, с педагогом и незнакомыми людьми. После чего был разработан план занятий с распределением времени на каждый этап:

1. Ритмическое приветствие и разминка (5 мин),
2. Основная часть (20 мин),
3. Ритмическое прощание и релаксация (5 мин).

Начинается урок с ритмического приветствия и разминки, которые обеспечивают психологический настрой «особенного» ребенка на предстоящее занятие. Основная часть занятия формируется исходя из потребностей и интересов обучающихся и может включать в себя ритмические упражнения, музыкальные игры, задания на общую физическую подготовку и координацию движений, пальчиковую гимнастику, импровизацию, а также постановочно-репетиционную деятельность над танцевальными номерами. Заключительная часть урока сопровождается ритмическим прощанием и релаксационными упражнениями, которые подразумевают расслабление тела и снятие мышечного и эмоционального напряжения.

Важный элемент хореографических занятий – постановочная и репетиционная работа над танцевальными номерами, в процессе которой ребенок учится контролировать свои движения и свое поведение, сдерживать агрессивные действия и подавлять негативные эмоции. Принимая активное участие в

творческой и концертной жизни, взаимодействуя в танце со своими сверстниками, дети наблюдают за ними и перенимают их стереотипы и образцы поведения, что способствует их успешной интеграции в повседневной жизни [12].

Процесс постановочной и репетиционной работы представляет собой длительный процесс. Начинается работа с совместного обсуждения музыкального произведения и тематики будущего танцевального номера, после этого педагог-хореограф отрабатывает с детьми ритмический рисунок мелодии при помощи счета или хлопков. Изучение хореографической лексики начинается с разучивания отдельных движений танца, которые постепенно соединяются в комбинации, далее изучаются основные перестроения и рисунки номера. Танец исполняется сначала совместно с педагогом, а затем самостоятельно детьми. Отдельные занятия в процессе реализации проекта «Особые ритмы» уделяются работе над эмоциональной составляющей номера и репетиционной работе в костюмах и с использованием реквизита. Постановочно-репетиционная работа завершается генеральной репетицией и показательным выступлением номера одноступенчатой группой и специалистам центра. Подготовка сценических номеров предполагает групповой характер работы, что повышает уровень самосознания в процессе наблюдения ребенка за движениями и поведением других участников группы; помогает «получать и давать обратную связь, а также расширять поведенческий репертуар социально-психологических ролей» [11, с. 24]. Результатом реализации творческого проекта является положительная динамика

в повышении мотивации обучающихся и социальной адаптации к окружающему их миру, а также лауреатство и победы в конкурсах и фестивалях разного масштаба.

Специфика работы педагога-хореографа с «особенными» детьми заключается в том, что формы и методы обучения зависят от характера и степени заболевания, возрастных особенностей и индивидуальных возможностей каждого ребенка. Стоит учитывать тот факт, что «особенным» детям, в отличие от их здоровых сверстников, требуется гораздо больше времени на адаптацию к другим участникам группы, к педагогу и учебному процессу. Поэтому педагог-хореограф, работающий с детьми с ограниченными возможностями здоровья, не может ожидать быстрого и легкого результата. Ему следует быть терпеливым и кропотливым в выполнении своей работы и ориентироваться на индивидуальные особенности каждого ребенка. Хореограф не всегда должен следовать четко выработанному алгоритму работы, он может организовывать хореографическую деятельность как с использованием уже существующих педагогических методов, так и привнося в работу инновационные приемы, возникающие в процессе работы с «особенными» детьми. Грамотно организованная деятельность позволяет педагогу достичь поставленных целей в рамках обучения, воспитания и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья; сформировать личность каждого из них.

Приведём результаты реализации проекта «Особые ритмы», полученные методом экспертного оценивания и характеризующие позитивные изменения

в социальном поведении детей с ОВЗ. Диагностика проводилась музыкальным работником и хореографом Орехово-Зуевского комплексного центра социального обслуживания населения в начале занятий хореографическим искусством и спустя 15 месяцев. С учетом разного уровня возможностей обучающихся группы детей не сравнивались между собой, и диагностика проводилась отдельно для каждой из групп. Обратившись к научным трудам отечественных авторов мы выделили несколько показателей социализированности ребенка с ОВЗ: «адекватность восприятия собственного организма и окружающей действительности» [10, с. 23], восстановление «нарушенных связей индивидуума и социума» [1, с. 12], взаимодействие человека с его окружением [8]. Обобщив выдвинутые авторами показатели, мы выделили несколько наиболее значимых для нашего исследования и охватывающих основные потребности в социализации аспектов: самоидентификация ребенка, взаимоотношения с другими участниками группы, с педагогом и незнакомыми людьми. В процессе наблюдения поведение каждого ребенка оценивалось по 5-балльной шкале. В опоре на полученные данные был подсчитан средний балл каждой группы на основании первичного тестирования в сентябре 2020 года и повторного тестирования в декабре 2021 года.

1. Средний балл по аспекту «самоидентификация» увеличился на 0,5 в I группе (сентябрь 2020 года – 2,75; декабрь 2021 года – 3,25), на 0,34 во II группе (сентябрь 2020 года – 2,66; декабрь 2021 года – 3), на 1,33 в III группе

(сентябрь 2020 года – 2; декабрь 2021 года – 3,33).

2. Средний балл по аспекту «взаимоотношения с участниками группы» увеличился на 1,25 в I группе (сентябрь 2020 года – 2,75; декабрь 2021 года – 4), на 1 балл во II группе (сентябрь 2020 года – 2; декабрь 2021 года – 3), на 1 балл в III группе (сентябрь 2020 года – 2,33; декабрь 2021 года – 3,33).

3. Средний балл по аспекту «взаимоотношения с педагогом» увеличился на 1,25 в I группе (сентябрь 2020 года – 2,25; декабрь 2021 года – 3,5), на 1,33 во II группе (сентябрь 2020 года – 2; декабрь 2021 года – 3,33), на 1 балл в III группе (сентябрь 2020 года – 2,66; декабрь 2021 года – 3,66).

4. Средний балл по аспекту «взаимоотношения с незнакомыми людьми» увеличился на 0,42 в I группе (сентябрь 2020 года – 2,33; декабрь 2021 года – 2,27), на 1 балл во II группе (сентябрь 2020 года – 1,66; декабрь 2021 года – 2,66), на 1 балл в III группе (сентябрь 2020 года – 2,33; декабрь 2021 года – 3,33).

Полученные данные позволяют сделать вывод об эффективности и результативности занятий хореографической деятельностью на базе детского реабилитационного центра.

У детей, принимающих активное участие в постановочной работе и сценической деятельности, замечена положительная динамика в социальной адаптации к окружающему их миру.

Полноценная социализация является одной из важнейших задач в жизни семьи с «особенным» ребенком. Путь адаптации к обществу и становления личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья отличается от пути становления его здорового сверстника. Важное значение здесь отводится личному восприятию «особенным» ребенком своего внутреннего мира и мира вокруг. Решить проблему социализации возможно с помощью применения в ходе обучения и воспитания детей с особенностями в развитии методов танцевальной терапии, а также проектной образовательной технологии. Причем результатом такой деятельности становится прежде всего сам процесс включения ребенка в творческую деятельность, которая создает условия для его творческого самовыражения и улучшения внутреннего состояния, а также обеспечивает адаптацию ребенка к изменяющимся условиям жизни и становление сильной и самостоятельной личности.

### Литература

1. Бородина В. А. Социализация детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии : учеб.-метод. пособие для студентов высш. учеб. заведений. Челябинск : Цицеро, 2012. 238 с.
2. Вакушенко О. С. Танцевально-двигательная терапия в социальной реабилитации лиц с особенностями психофизического развития // Оздоровительная физическая культура молодежи: актуальные проблемы и перспективы : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Минск, 12 – 13 апр. 2018 г. / под ред. Е. С. Ванда. Минск : БГМУ, 2018. Ч. 2. С. 22 – 25.

3. Дорошенко С. И. Диалоговое и проблемное обучение на уроках музыки // Искусство в школе. 2008. № 4. С. 6 – 8.
4. Дорошенко С. И. Структурирование междисциплинарного проекта: дидактические ориентиры // Методологические ориентиры развития современной научно-дидактической мысли : сб. науч. тр. всерос. сетевой науч. конф. / сост. А. А. Мамченко. М., 2018. С. 361 – 368.
5. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в зарубежной и отечественной педагогике 1920 – 1930-х годов // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2018. Т. 13. № 5. С. 6 – 15.
6. Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И. Метод проектов в контексте педагогической компаративистики 1920 – 1930-х годов // Историко-педагогическое знание в контексте современных проблем образования и высшей школы : материалы междунар. науч.-практ. конф. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. С. 135 – 140.
7. Дорошенко С. И., Леванова Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование. 2015. № 3 (11). С. 148 – 158.
8. Коломенский Я. Л. Психическое развитие детей в норме и патологии / Я. Л. Коломенский, Е. А. Панько, С. А. Игумнов. СПб. : Питер, 2004. Изд. 1-е. 480 с.
9. Материалы для работы с детьми с ОВЗ на занятиях дополнительных общеразвивающих программ художественной направленности хореография : сборник / сост. А. Г. Черных. Братск : ДТДиМ, 2019. 60 с.
10. Наука и социум : материалы всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (15 дек. 2018 г.) / отв. ред. Е. Л. Сорокина. Новосибирск : СИППСР, 2018. 165 с.
11. Пузырева И. В. Танцевально-двигательная терапия как средство профилактики и сохранения здоровья ребенка : вып. квалификац. работа: 44.03.01 ; Южно-Урал. гос. гум.-пед. ун-т. Челябинск, 2019. 39 с.
12. Сивохина С. Ю. Роль хореографии во всестороннем развитии детей с ограниченными возможностями здоровья // Наука, техника и образование. 2017. № 8 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-horeografii-vo-vsestoronnem-razvitii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 14.12.2021).
13. Сутормина О. А. Танцевально-двигательная терапия как средство профилактики и сохранения здоровья ребенка / Южно-Урал. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Челябинск, 2019. 75 с.
14. Традиции и новации в истории педагогической культуры : монография : в 2 т. Т. 2. История отечественной и зарубежной педагогики. / Г. Б. Корнетов [и др.] ; Мин-во образования Моск. обл., Акад. соц. управления, Каф. педагогики ; под редакцией Г. Б. Корнетова. М. : Акад. соц. управления, 2011. 492 с.

References

1. Borodina V. A. Socializaciya detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya: pedagogicheskie texnologii : ucheb.-metod. posobie dlya studentov vy`ssh. ucheb. zavedenij. Chelyabinsk : Cicero, 2012. 238 s.
2. Vakushenko O. S. Tanceval`no-dvigatel`naya terapiya v social`noj rehabilitacii licz s osobennostyami psixofizicheskogo razvitiya // Ozdorovitel`naya fi-zicheskaya kul`tura molodezhi: aktual`ny`e problemy` i perspektivy` : materialy` III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. : v 2 ch., Minsk, 12 – 13 apr. 2018 g. / pod red. E. S. Vanda. Minsk : BGMU, 2018. Ch. 2. S. 22 – 25.
3. Doroshenko S. I. Dialogovoe i problemnoe obuchenie na urokax muzy`ki // Iskusstvo v shkole. 2008. № 4. S. 6 – 8.
4. Doroshenko S. I. Strukturirovanie mezhdisciplinarnogo proekta: didakticheskie orientiry` // Metodologicheskie orientiry` razvitiya sovremennoj nauchno-didakticheskoy my`сли : sb. nauch. tr. vseros. setevoy nauch. konf. / sost. A. A. Mamchenko. M., 2018. S. 361 – 368.
5. Doroshenko S. I., Doroshenko Yu. I. Metod proektov v zarubezhnoj i otechestvennoj pedagogike 1920 – 1930-x godov // Ucheny`e zapiski Zabajkal`skogo gosudarstvennogo universiteta. 2018. T. 13. № 5. S. 6 – 15.
6. Doroshenko S. I., Doroshenko Yu. I. Metod proektov v kontekste pedagogicheskoy komparativistiki 1920 – 1930-x godov // Istoriko-pedagogicheskoe znanie v kontekste sovremenny`x problem obrazovaniya i vy`sshej shkoly` : materi-aly` mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. S. 135 – 140.
7. Doroshenko S. I., Levanova T. Yu. V. N. Shaczkaya ob integracii uroka muzy`ki i vneurochnoj muzy`kal`no-vospitatel`noj deyatel`nosti // Vestnik kafedry` YuNESKO Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. № 3 (11). S. 148 – 158.
8. Kolomenskij Ya. L. Psicheskoe razvitie detej v norme i patologii / Ya. L. Kolomenskij, E. A. Pan`ko, S. A. Igumnov. SPb. : Piter, 2004. Izd. 1-e. 480 s.
9. Materialy` dlya raboty` s det`mi s OVZ na zanyatiyax dopolnitel`ny`x obshherazvivayushhix programm xudozhestvennoj napravlenosti xoreografiya : sbornik / sost. A. G. Cherny`x. Bratsk : DTDiM, 2019. 60 s.
10. Nauka i socium : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (15 dek. 2018 g.) / otv. red. E. L. Sorokina. Novosibirsk : SIPPSSR, 2018. 165 s.
11. Puzy`reva I. V. Tanceval`no-dvigatel`naya terapiya kak sredstvo profilaktiki i soxraneniya zdorov`ya rebenka : vy`p. kvalifikacz. rabota: 44.03.01 ; Yuzhno-Ural. gos. gum.-ped. un-t. Chelyabinsk, 2019. 39 s.
12. Sivoxina S. Yu. Rol` xoreografii vo vsestoronnem razvitii detej s ogranichenny`mi vozmozhnostyami zdorov`ya // Nauka, texnika i obrazovanie. 2017. № 8 (38). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-horeografii-vo-vsestoronnem-razvitii-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (data obrashheniya: 14.12.2021).
13. Sutormina O. A. Tanceval`no-dvigatel`naya terapiya kak sredstvo profilaktiki i soxraneniya zdorov`ya rebenka / Yuzhno-Ural. gos. gumanit.-ped. un-t. Chelyabinsk, 2019. 75 s.

14. Tradicii i novacii v istorii pedagogicheskoj kul'tury` : monografiya : v 2 t. T. 2. Istoriya otechestvennoj i zarubezhnoj pedagogiki. / G. B. Kornetov [i dr.] ; Min-vo obrazovaniya Mosk. obl., Akad. soch. upravleniya, Kaf. pedagogiki ; pod redakciej G. B. Kornetova. M. : Akad. soch. upravleniya, 2011. 492 s.

**E. O. Gagula**

**SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH DISABILITIES BY MEANS  
OF CHOREOGRAPHIC ART**

The article is devoted to the role of choreographic art in the process of socialization of children with disabilities. Particular attention is paid to the construction of a choreography lesson in a children's rehabilitation center. On the example of the creative project "Special Rhythms", carried out on the basis of the Orekhovo-Zuevsky complex center of social services for the population, the effectiveness of applying the principles of dance therapy in classes with children with disabilities and children with special needs is shown.

*Key words: socialization, disabled child, choreographic art, dance-movement therapy.*

---

---

## НАШИ АВТОРЫ

**АДЕЕВА  
Татьяна  
Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент  
зав. кафедрой специальной педагогики и психологии  
Костромского государственного университета (г. Кострома,  
Россия)  
E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru

**БОГДАНОВА  
Оксана  
Николаевна**

кандидат педагогических наук  
руководитель Краевого ресурсного центра по работе с одарёнными детьми Красноярского краевого института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (г. Красноярск, Россия)  
E-mail: bogdanova.kipk@gmail.com

**ГАГУЛА  
Евгения  
Олеговна**

магистрант кафедры педагогики, научный руководитель – С. И. Дорошенко, д.п.н., доцент, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; педагог дополнительного образования ЦДТ «Открытие», (г. Орехово-Зуево, Московская обл., Россия)  
E-mail: MakarovaaaE@yandex.ru

**ДОРОШЕНКО  
Светлана  
Ивановна**

доктор педагогических наук, доцент  
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: cvedor@mail.ru

**ИВАНОВА  
Екатерина  
Александровна**

кандидат психологических наук  
старший научный сотрудник лаборатории образования и комплексной абилитации детей с нарушениями зрения Института коррекционной педагогики Российской академии образования (г. Москва, Россия)  
E-mail: eai1982@mail.ru

**ИВАНОВА  
Елена  
Олеговна**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)  
E-mail: didact@mail.ru

**КУЛЕШОВА  
Екатерина  
Николаевна**

кандидат педагогических наук  
(г. Москва, Россия)  
E-mail: kuleshova711@yandex.ru

**МАЛЫШЕВ  
Алексей  
Иванович**

кандидат педагогических наук, доцент  
доцент кафедры физической культуры и спорта Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (Санкт-Петербург, Россия)  
E-mail: Malyshevalexey@rambler.ru

## НАШИ АВТОРЫ

---

- ПЛАКСИНА**  
**Ирина**  
**Васильевна** кандидат психологических наук, доцент  
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: irinaplх@mail.ru
- РОГАЧЕВА**  
**Елена**  
**Юрьевна** доктор педагогических наук, профессор  
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)  
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- РУДЕНКО**  
**Светлана**  
**Львовна** кандидат психологических наук  
доцент кафедры общей и клинической психологии Белгородского государственного национального исследовательского университета (г. Белгород, Россия)  
E-mail: rudenkosl.r1@mail.ru
- СМИРНОВА**  
**Светлана**  
**Васильевна** кандидат педагогических наук, доцент  
руководитель центра инноваций в образовании Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина (г. Сыктывкар, Россия)  
E-mail: smirnovasv@syktsu.ru
- У ЛЯНЬЛЯНЬ** старший преподаватель Лоянского политехнического института (г. Лоян, Китай)  
E-mail: natasha0086007@mail.ru
- ФЕДОРОВ**  
**Андрей**  
**Владимирович** кандидат педагогических наук, подполковник  
доцент кафедры физической подготовки Военной орденов Жукова и Ленина Краснознаменной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)  
E-mail: fedoroff.a82@yandex.ru
- ХЛЫЗОВА**  
**Ирина**  
**Валерьевна** кандидат педагогических наук  
доцент кафедры педагогики Московского государственного областного университета (МГОУ) (г. Мытищи, Московская обл, Россия)  
E-mail: hlizova\_iv@mail.ru
- ЮРОВ**  
**Андрей**  
**Сергеевич** майор  
начальник отделения организации учебного процесса, учебно-методический отдел Военной орденов Жукова и Ленина Краснознаменной академии связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного Министерства обороны Российской Федерации (г. Санкт-Петербург, Россия)  
E-mail: andropa23@mail.ru

---

---

## OUR AUTHORS

- ADEEVA  
Tatiana N.** PhD (Psychology), Associate Professor  
Head of the Department of Special Education and Psychology,  
Kostroma State University, (Kostroma, Russia Russia)  
E-mail: adeeva.tanya@rambler.ru
- BOGDANOVA  
Oksana N.** PhD (Education)  
Head of the Regional Resource Center for Work with Gifted  
Children of Krasnoyarsk Regional Institute for Advanced Training  
and Professional Retraining of Education Workers (Krasnoyarsk,  
Russia)  
E-mail: bogdanova.kipk@gmail.com
- GAGULA  
Eugenia O.** Master's Student of the Department of Pedagogy, Vladimir State  
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, scient-  
ific supervisor – Doroshenko S.I., Dr. Sc. (Education), Associ-  
ate Professor; Teacher of Additional Education, Children's Cre-  
ativity Center "Otkritie" (Orekhovo-Zuyevo, Moscow region.,  
Russia)  
E-mail: MakarovaaaE@yandex.ru
- DOROSHENKO  
Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor  
Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State Uni-  
versity named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir,  
Russia)  
E-mail: cvedor@mail.ru
- IVANOVA  
Ekaterina A.** PhD (Psychology)  
Senior Researcher at the Laboratory of Education and Compre-  
hensive Habilitation of Visually Impaired Children,  
Correctional Pedagogy Institute of the Russian Education Acad-  
emy (Moscow, Russia)  
E-mail: eai1982@mail.ru
- IVANOVA  
Elena O.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Theory and History of  
Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University named after  
K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)  
E-mail: didact@mail.ru
- KULESHOVA  
Ekaterina N.** PhD (Education)  
(Moscow, Russia)  
E-mail: kuleshova711@yandex.ru
- MALYSHEV  
Alexey I.** PhD (Education), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Physical Culture and  
Sport, Pushkin Leningrad State University (Saint-Petersburg,  
Russia)  
E-mail: Malyshevalexey@rambler.ru

## OUR AUTHORS

---

- PLAKSINA  
Irina V.** PhD (Psychology), Associate Professor  
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: irinapl@mail.ru
- ROGACHEVA  
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor  
Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)  
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- RUDEENKO  
Svetlana L.** PhD (Psychology)  
Associate Professor of the Department of General and Clinical Psychology, Belgorod State National Research University (Belgorod, Russia)  
E-mail: rudenkosl.r1@mail.ru
- SMIRNOVA  
Svetlana V.** PhD (Education), Associate Professor  
Head of the Center of Innovations in Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia)  
E-mail: smirnovasv@syktsu.ru
- WU LIANLIAN** Senior Lecturer, Luoyang Polytechnic Institute (Luoyang, China)  
E-mail: natasha0086007@mail.ru
- FEDOROV  
Andrey V.** PhD (Education), Lieutenant Colonel  
Associate Professor of the Physical Training Department, Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Telecommunications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny, Ministry of Defense of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)  
E-mail: fedoroff.a82@yandex.ru
- KHLYZOVA  
Irina V.** PhD (Education)  
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University (MGOU) (Mytishi, Moscow Region, Russia)  
E-mail: hlizova\_iv@mail.ru
- YUROV  
Andrey S.** Major  
Head of the Department of the organization of the educational process, Educational and Methodological Department, Military Orders of Zhukov and Lenin Red Banner Academy of Telecommunications named after Marshal of the Soviet Union S. M. Budyonny, Ministry of Defense of the Russian Federation (St. Petersburg, Russia)  
E-mail: andropa23@mail.ru

---

---

## ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

**Периодичность издания** – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

**Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:**

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

**Публикуемые сведения** на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

**Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.**

**Отдельными файлами высылаются:**

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

**Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.**

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте [www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak\\_vggu.aspx](http://www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx)

Публикации в журнале бесплатные.

**Материалы следует направлять по адресу:** 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

**Телефон для справок:** (4922) 47-99-72 **E-mail:** [pedagog@vlsu.ru](mailto:pedagog@vlsu.ru)