

1 (75) 2024

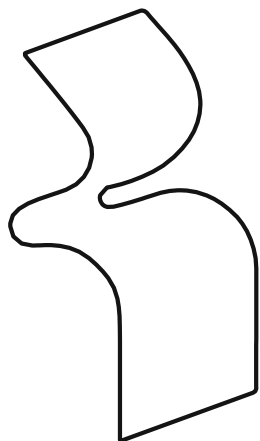


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



1 (75)
2024

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

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

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«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 № ФС77-86273 от 02.11.2023

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

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
ФГБОУ ВО «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 17.05.24
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14

Тираж 500 экз.

16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет 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, профессор
- Е. Е. Блинова доктор психол. наук, профессор
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
- С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
- В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор
- А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
- В. А. Романов доктор пед. наук, профессор
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
- Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор
- О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD, J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кананчук О. О.

**СТАНОВЛЕНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ КАК НОВОЙ ОТРАСЛИ
СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ..... 9**

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Иванов В. Е.

**ПЕДАГОГИ И УЧЕНИКИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ
САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК..... 19**

Шамарина Е. В.

**ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ МЫСЛИТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ НА ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО
ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 26**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Неустроева Е. С.

**ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР
ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ
ДОШКОЛЬНИКОВ 35**

Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е.

**АМПЛИТУДА ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ
УЧЕБНИКА ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ
ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ 44**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Кипреев С. Н.

**ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И АПРОБАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ
ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
МВД РОССИИ 54**

Рыбачук Н. А.

**К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ
В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ
ШКОЛЕ 67**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Суворова О. В., Сорокоумова Г. В., Иванова Н. В.

**АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА
СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ 77**

Удодова А. Н.

**ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ
ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ 91**

Фёдоров А. Ф.

**ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ СПОСОБОВ ВИДЕОТЕРАПИИ
В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ
ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ И ОСУЖДЕННЫХ 100**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Акинишина А. Н.

**ПРОТИВОРЕЧИЯ МЕЖДУ СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНИКОВ
ПО ПЕДОЛОГИИ 1930-х ГОДОВ И ЦЕЛЕВЫМИ
УСТАНОВКАМИ НАРКОМПРОСА 109**

СОДЕРЖАНИЕ

Бужина А. С., Бужин Д. А.

**ПЕТР ЯКОВЛЕВИЧ ГАЛЬПЕРИН:
ШТРИХИ К НАУЧНОМУ ПОРТРЕТУ И РЕТРОСПЕКТИВА
ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ..... 115**

Казгунов А. А.

**ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ
КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРАХ
ГРАЖДАНСКОГО СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ..... 124**

Осадчий М. Д.

**ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ:
РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ
МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО
КОМПЛЕКСА..... 133**

Тимощук И. А.

**ОТНОШЕНИЕ К РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ШКОЛЬНОЙ
И СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ..... 141**

НАШИ АВТОРЫ..... 148

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ..... 155

CONTENTS

METHODOLOGY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Kananchuk O. O.

**THE BECOMING OF NEUROPEDAGOGY AS A NEW BRANCH
OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE..... 9**

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Ivanov V. E.

**TEACHERS AND STUDENTS OF ART WORKSHOPS
OF THE ST. PETERSBURG ACADEMY OF SCIENCES 19**

Shamarina E. V.

**INFLUENCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF RUSSIAN ABROAD
THINKERS ON THE PROBLEMS OF DOMESTIC EDUCATION
OF SCHOOLCHILDREN..... 26**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Neustroeva E. S.

**PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF COMPUTER GAMES
FOR THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER
PRESCHOOLERS 35**

Strelova O. Yu., Vyazemskii E. E.

**AMPLITUDE OF TEXTBOOK ON REGIONAL HISTORY'
PROMISING MODELS IN THE CONDITIONS OF A UNIFIED
EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA 44**

CONTENTS

PROFESSIONAL EDUCATION

Kipreev S. N.

**EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION AND APPROBATION
OF A COMPREHENSIVE TARGET PROGRAM OF PATRIOTIC
EDUCATION AMONG CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL
OF RUSSIA..... 54**

Rybachuk N. A.

**TO THE PROBLEM OF USING THE METHODS OF TEACHING
IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HIGHER
SCHOOL..... 67**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Suvorova O. V., Sorokoumova G. V., Ivanova N. V.

**THE CURRENT STATE OF MORAL CHOICE MODERN RUSSIAN
YOUTH 77**

Udodova A. N.

**THE STUDY OF THE TIME PERSPECTIVE IN THE CONTEXT
OF PERSONAL WELL-BEING 91**

Fedorov A. F.

**THE PROBLEM OF USING VIDEO THERAPY METHODS
IN THE CORRECTION OF ANXIETY IN JUVENILE SUSPECTS,
ACCUSED AND CONVICTED PERSONS..... 100**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Akinshina A. N.

**CONTRADICTIONS BETWEEN THE CONTENT OF TEXTBOOKS
ON PEDOLOGY OF THE 1930s AND THE TARGETS OF PEOPLE'S
COMMISSARIAT OF EDUCATION 109**

CONTENTS

Buzhina A. S., Buzhin D. A.

**PETER YAKOVLEVICH GALPERIN:
HINTS TO THE SCIENTIFIC PORTRAIT AND RETROSPECTIVE
OF THE BASIC IDEAS OF THE THEORY OF PLANNED STAGED
FORMATION OF MENTAL ACTIONS AND CONCEPTS 115**

Kazgunov A. A.

**SCHOOL TEXTBOOK ON NATIONAL HISTORY AS A RESOURCE
FOR EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BASED
ON EXAMPLES OF CIVIL SERVICE TO THE MOTHERLAND..... 124**

Osadchiy M. D.

**DIAGNOSTICS OF THE CURRENT STATE OF AN INDIVIDUAL'S
INFORMATION COMPETENCE: DEVELOPMENT
AND USE OF A MULTIFUNCTIONAL DIAGNOSTIC COMPLEX..... 133**

Timoshchuk I. A.

**ATTITUDE TO SPEECH AGGRESSION IN THE SCHOOL
AND STUDENT ENVIRONMENT 141**

OUR AUTHORS 152

INFORMATION FOR AUTHORS..... 155

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

О. О. Кананчук

СТАНОВЛЕНИЕ НЕЙРОПЕДАГОГИКИ КАК НОВОЙ ОТРАСЛИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

В статье анализируется проблема возможности применения нейроисследований в области образования, рассматриваются предпосылки становления и формирования нейропедагогике как отрасли педагогической науки. Автор определяет значение нейропедагогике как перспективного направления, ориентированного на повышение эффективности образовательного процесса. На основе анализа понятийно-терминологического аппарата нейропедагогике выявляется ее специфика как междисциплинарной области знаний, базирующейся на психологических, педагогических, когнитивных и нейронаучных исследованиях процесса обучения, определяются предмет нейропедагогике, ее цель и задачи.

Ключевые слова: нейронауки, нейроисследования в образовании, «мозг-ориентированное обучение», междисциплинарные области исследований в образовании, нейропедагогика, нейродидактика.

Интенсивный рост научного знания и необходимость комплексного подхода в решении проблем образования способствуют появлению и развитию междисциплинарных отраслей педагогической науки, отражающих стремление педагогике к активной интеграции со смежными областями знаний. Наблюдаемый сегодня всплеск научного интереса к психологии и когнитивным наукам привел к синтезу педагогического знания с возрастной, дифференциальной и когнитивной психологией, а также нейронауками, изучающими особенности функционирования мозга и нервной системы человека при обучении [10; 12; 14; 16]. Нейронаучное знание востребовано не только в мире педагогической науки, но и в

сфере реальной практической деятельности педагогов, которые все чаще определяют запрос на использование знаний о специфике когнитивной деятельности учащихся, закономерностях обучения и нейрофизиологических особенностях протекания таких познавательных процессов, как речь, мышление, внимание, память, воображение и др. Все это актуализирует нейронауки как необходимую для современного педагога область знаний, которые важно использовать в практической педагогической деятельности для эффективной организации образовательного процесса и корректировки возникающих трудностей у учащихся.

Активное обсуждение возможности использования в педагогической

деятельности открытий нейронаук началось в конце XX в. Термин «нейронауки» является собирательным ввиду того, что объединяет ряд научных областей, предметом исследований которых стало изучение строения, структуры и особенностей функционирования головного мозга и центральной нервной системы [1, с. 6]. Нейронаучные исследования берут свое начало в общей физиологии и нейрофизиологии. Практически одновременно с ними, в 50 – 60-е годы XX в., интенсивно развиваются нейропсихология и когнитивная психология, в рамках которых уже был определен ряд задач по изучению деятельности головного мозга в процессе обучения. Наибольшее значение для данного периода имели работы советских ученых, основателей нейропсихологии А. Р. Лурии, Б. М. Величковского, изучавших в том числе и специфику познавательных процессов, в Европе – швейцарского психолога Ж. Пиаже и канадского нейропсихолога Д. Хебба. В 80-е гг. XX в. появление новых методов исследования головного мозга, таких как функциональная магнитно-резонансная томография (ФМРТ), позитронно-эмиссионная томография (ПЭТ) и различных методик регистрации бесконтактных движений глаз, позволило более детально изучать работу систем восприятия, а также познавательные процессы, что и привело в конечном итоге к формированию отдельной исследовательской области [10, с. 52 – 53].

Значительная часть нейроисследований, посвященных процессам познания, является предметом изучения когнитивной нейробиологии. Открытия в области нейробиологии помогли расширить и структурировать понимание

процесса обучения благодаря изучению нейронных механизмов чтения, счета, умения фиксировать внимание и сопутствующих им трудностей (дислексии, дискалькулии, СДВГ и др.). Если в параллельно развивавшейся с ней нейропсихологии большинство исследований было связано с изучением особенностей, вызванных физиологическими или генетическими повреждениями мозга, то когнитивисты-нейробиологи ставили своей основной целью изучение естественных мозговых процессов, нейронной основы мышления и функционирования памяти, что позволило позже объяснить особенности заложенных в человеке природных механизмов, которые лежат в основе обучения математике и чтению. Эти достижения отражены в научных трудах ученых Дж. Броера [21], М. Вулф [2], М. Газзаниги [22], С. Деана [3], П. А. Киршнера [3, с. 296], Б. Милнер [25], М. Магрини [11], Ш. Олл [13], Дж. Риццолатти [15], Р. Сперри [16, с. 50 – 55], Л. Харта [23] и др.

Таким образом, синтез нейробиологических, когнитивных, нейропсихологических изысканий с целью объяснения специфики мозговой деятельности в процессе обучения привел к пониманию необходимости формирования междисциплинарной области, исследующей познавательные процессы и имеющей прикладной характер, поскольку накопившиеся научные данные открывали возможности их использования в образовательной практике. Также стали осуществляться первые попытки определения новой отрасли педагогической науки, обусловившие появление ряда специальных терминов для обозначения исследуемых феноменов. В англоязычной литературе чаще всего встречаются

термины: «neuroeducation» (или «нейрообразование»), введен американским исследователем О'Деллом) [5; 10], «educational neuroscience» («образовательная нейронаука», термин Л. А. Петито и К. Данбара), «Brain-based learning» («мозг-ориентированное обучение», Э. Дженсен), а также «нейродидактика» (первоначально введен немецким исследователем Г. Прайсом, используется С. Массоном, в России – С. Костроминой), подчеркивающие связь образования и обучения с нейронауками [10, с. 7].

Использование результатов нейронаучных исследований в практической педагогической деятельности рассматривается как перспективное направление, ориентированное на изменение и облегчение процесса обучения, выстроенного на основе биологических характеристик и свойств головного мозга человека [24]. Появляются междисциплинарные научные проекты и объединения, определяющие своей целью содействие развитию сотрудничества между представителями системы образования и учеными-нейробиологами, когнитивными психологами и представителями других направлений нейронаук (нейропсихологии, нейрогенетики, нейрофизиологии, и др.), такие как International Mind, Brain and Education Society (IMBES), British Education Research Association (BERA), проект CERl (Centre for Educational Research and Innovation) «Brain and Learning», центры нейрообразования при Оксфордском и Лондонском университетах. Сообщества нейрочеловек объединяются для участия в форумах и конференциях, в ходе которых начинается активное

обсуждение предметной области «образовательных нейронаук» и «перспективных образовательных практик». Благодаря деятельности нейробиолога С. Деана во Франции формируется собственное нейрообразовательное сообщество; возникают исследовательские центры в Германии, Италии, Испании и т. д. В 1999 г. начался международный двухэтапный проект CERl «Brain and Learning» («Мозг и обучение»), ориентированный на возможности использования в образовательной практике исследований головного мозга. Выпущенный по итогам проекта отчет «Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science» («Понимание мозга: рождение науки об обучении»), рекомендованный для изучения представителям системы образования, родителям, учащимся и политикам, стал своеобразным резюме проведенных когнитивных нейроисследований. В нем подчеркивается, что «мозг-ориентированное обучение» («brain-based learning») не является панацеей в решении всех проблем системы образования, и дается объективная оценка возможности его использования при обучении. В отчете описаны особенности обучения в раннем, подростковом и взрослом возрасте, формирования навыков письма и счета, определяется зависимость обучения от окружающей среды [26]. В настоящее время основным трендом европейских нейроисследований, связанных с образованием, по-прежнему является изучение особенностей математического мышления, а также развитие так называемых исполнительных функций головного мозга – сложных процессов высокого порядка регуляции [10, с. 89]

и их влияния на управление познавательной деятельностью.

В российской научно-педагогической литературе в научный обиход в конце XX в. вводится термин «нейропедагогика», появляются первые разработки, посвященные новой отрасли педагогической науки, базирующиеся на классических исследованиях Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, Б. М. Теплова, Е. Д. Хомской, Л. С. Цветковой, Т. В. Ахутиной и др. Данный термин используется в работах ученых В. Д. Еремеевой, С. А. Дудко, И. П. Клемантович, С. Н. Костроминой, В. А. Москвина, Н. В. Москвиной, А. С. Потапова, А. Л. Сиротюк, В. Г. Степанова, Т. П. Хризман, А. В. Цветкова, Н. В. Чурило и др.

Т. П. Хризман и В. Д. Еремеева одними из первых в русскоязычной литературе вводят термин «нейропедагогика», подчеркивают его междисциплинарный характер и определяют в обозначаемом им явлении «новые научные подходы к обучению и воспитанию мальчиков и девочек в семье, в дошкольных образовательных учреждениях и в школе» [6, с. 4]. Придерживаясь традиций советской педагогики, авторы рассматривают нейропедагогический подход как неразрывно связанный с воспитанием, но включающий знание о функциональной организации мозга учащихся разного пола [Там же].

Современные российские ученые В. А. Москвин и Н. В. Москвина обозначают нейропедагогику как специальное направление в педагогике, появившееся как синтез педагогики и дифференциальной психологии и, в отличие от коррекционной педагогики, включающее в поле своих исследова-

ний не только патологические проявления работы мозга, но и его нормальное функционирование [12, с. 34]. Поскольку сферой их профессиональных интересов является проблема функциональных асимметрий головного мозга, то для их работ характерно понимание нейропедагогики как направления, связанного с углубленным индивидуализированным обучением, основанным на нейропсихологическом подходе [Там же]. Исследователи предлагают определение нейропедагогики как науки «использования нейропсихологических знаний, данных о мозговой организации процессов овладения разными видами знаний, учета и взаимовлияния ИПЛ учащихся и преподавателей в образовательном процессе» [Там же, с. 36]. В совместном исследовании В. Г. Степанова и И. П. Клемантович предлагается определение нейропедагогики как «...теории и технологии воспитания и обучения детей, молодежи и взрослых на основе использования данных современных нейронаук» [9; 13]. Н. Чурило называет нейропедагогику «основой эффективно организованного образовательного процесса» [20].

Российский педагог и исследователь С. А. Дудко, анализируя попытки определения новой отрасли педагогической науки, отмечает, что термин «нейропедагогика» (*neuropédagogie*) более типичен для франкоязычной педагогической литературы [5, с. 11], и рассматривает термины «нейропедагогика» и «нейрообразование» (*neuroeducation*) как синонимы, хотя и отмечает, что в зарубежных источниках они далеко не всегда используются как идентичные. Она также отмечает, что для зарубежных

исследователей более характерно говорить о нейрообразовании как о новом подходе к исследованиям в области образования, который пришел на смену господствовавшим ранее бихевиористскому и конструктивистскому подходам [5, с. 11]. Главной целью нейрообразования (нейропедагогики) называется достижение большей эффективности в обучении, основанном на знании закономерностей работы мозга [Там же].

В работах нейропсихолога и коррекционного педагога А. В. Цветкова нейропедагогика определяется как «новая междисциплинарная область знаний», позволяющая реализовывать обучение и воспитание, основываясь «на закономерностях работы мозга и эволюционного развития психики» [19, с. 14]. По его мнению, овладение педагогами нейронаучным знанием и его использование в их практической деятельности станут своеобразным углублением в сущность дидактики и позволят осознанно ставить цели и выбирать эффективные способы обучения, а также контролировать его результаты [18, с. 14].

Ученые-исследователи доктор педагогических наук, профессор О. Л. Подлинняев и К. А. Морнов называют нейропедагогику «современным направлением в образовании», а также обращают внимание на ее междисциплинарный характер и определяют главной целью нейропедагогики построение системы обучения и воспитания, основанной на «знании о закономерностях процессов, происходящих в структурах мозга и психики человека... и учитывающей индивидуальные и нейропсихологические особенности обучающихся»

[14, с. 187]. Они выделяют такие индивидуальные нейропсихологические особенности, как индивидуальный латеральный профиль, гендерные различия, тип темперамента, тип сенсорно-перцептивной организации и др. Важная задача нейропедагогики, по их мнению, – организация оптимального взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса, основанного на личностно-ориентированном подходе [Там же, с. 190].

Российские ученые, психологи Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк рассматривают нейропедагогику как научно-прикладную дисциплину нейрообразования [8, с. 125]. Нейрообразование, в свою очередь, определяется ими как «междисциплинарная отрасль педагогической психологии, которая объединяет нейронауки (нейробиологию, нейрофизиологию, нейропсихологию), когнитивные науки (теорию познания, когнитивную психологию, когнитивную лингвистику, теорию искусственного интеллекта) и педагогическую психологию для повышения эффективности обучения» [Там же]. Помимо нейропедагогики они предлагают отнести к прикладным дисциплинам нейрообразования нейродидактику и нейродиагностику, на основе которых станет возможным выстраивание новых нейрообразовательных технологий, позволяющих целенаправленно развивать такие познавательные процессы, как восприятие, внимание, память и мышление [Там же].

Таким образом, следует отметить, что, несмотря на возрастающую популярность нейрообразования/нейропедагогики и постоянно увеличивающееся количество научных исследований по

данной тематике, единства в использовании терминологии не наблюдается, что объясняется становлением нейропедагогического знания и необходимостью формирования научно-понятийного аппарата нейропедагогики. Большинство исследователей рассматривают нейропедагогику как междисциплинарную область знаний и новое направление педагогической науки, базирующееся на нейронаучных исследованиях познавательных процессов и имеющее прикладной характер. Отличительная черта определений нейропедагогики в трудах российских ученых – опора на связь обучения и воспитания «по законам мозга» [6; 7; 16; 17], которые понимаются как единый процесс. Такая трактовка нередко отсутствует в европейской педагогической традиции, делающей акцент на обучении и прикладных возможностях нейроисследований. Для нее более типична разработка рекомендаций по общей организации учебного процесса, решению проблем, возникающих в процессе обучения (например, управление вниманием, тренировка памяти и др.), описание особенностей функционирования головного мозга в различные возрастные периоды. В итоге, нейропедагогические исследования отличаются разрозненностью и разнонаправленностью и прежде всего ввиду того, что видение сущности, целей и задач нейропедагогики педагоги-исследователи и нейрочеловеки представляют по-разному.

Проведенный анализ научных понятий и терминов позволил нам определить нейропедагогику как отрасль педагогической науки, изучающую специфику учебно-познавательной де-

ятельности, процесс развития и воспитания учащихся различных возрастных групп, на основе знания о закономерностях функционирования головного мозга.

Предметом нейропедагогики является изучение закономерностей учебно-познавательной деятельности учащихся и процесса их воспитания, зависящих от физиологических особенностей строения, развития и функционирования головного мозга на различных возрастных этапах.

Основную *цель* нейропедагогики можно определить как систематизацию нейронаучных исследований, раскрывающих физиологические и психические особенности процесса познания, обусловленные строением и функционированием головного мозга в разных возрастных периодах.

Задачи нейропедагогики как отрасли педагогической науки:

- выявление специфики «мозг-ориентированного» обучения и воспитания у учащихся различных возрастных групп;
- изучение специфики учебно-познавательного процесса у учащихся различных возрастных групп, обусловленной особенностями строения и развития головного мозга;
- разработка эффективных форм, средств и методик учебно-познавательной и учебно-воспитательной работы по решению задач обучения на основе нейропедагогического подхода;
- исследование особенностей деятельности педагога, основанной на нейропедагогическом подходе;
- подготовка педагогических кадров, способных осуществлять педагогическую деятельность на основе нейропедагогического подхода.

Следует также отметить, что достаточно длительный период изучения возможностей использования нейроисследований в образовании и непрекращающийся к ним интерес в педагогической среде дают возможность говорить о назревшей необходимости использования нейропедагогического знания в образовательной практике. Специфика нейропедагогического знания потребует

разработки дополнительных специализированных курсов для специалистов, работающих в сфере образования, однако обучение на основе нейропедагогического подхода позволит не только усовершенствовать процесс обучения и воспитания, но и открывает новые возможности в реализации индивидуального подхода к обучающимся.

Литература

1. Апанель Е. Н. Нейронауки: достижения и перспективы // Медицинские новости. 2013. № 10. С. 6 – 11.
2. Вулф М. Читающий мозг. М. : Изд-во АСТ, 2021. 256 с.
3. Деан С. Как мы учимся: почему мозг учится лучше, чем любая машина... пока. М. : Эксмо, 2021. 352 с.
4. Дойдж Н. Пластичность мозга. М. : Эксмо, 2019. 544 с.
5. Дудко С. А. Этапы становления и тенденции развития нейрообразования в мире // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2020. № 2. С. 9 – 18.
6. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам. М. : Линка-пресс, 1998. 184 с.
7. Еремеева В. Д. Мальчики и девочки. Учить по-разному, любить по-разному. М., 2008. 160 с.
8. Зеер Э. Ф. Формирование персонализированных нейрообразовательных результатов учебной деятельности у обучающихся в профессиональной школе // Известия Уральского федерального университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2021. № 3. С. 124 – 132.
9. Клемантович И. П., Леванова Е. А., Степанов В. Г. Нейропедагогика: новая отрасль научных знаний // Педагогика и психология образования. 2016. № 2. С. 8 – 17.
10. Костромина С. Н. Введение в нейродидактику. СПб. : Изд-во С.-Петербург. ун-та, 2019. 182 с.
11. Магрини М. Мозг. Инструкция пользователя. М. : Изд-во АСТ, 2019. 288 с.
12. Москвин В. А., Москвина Н. В. Нейропедагогика как прикладное направление педагогики и дифференциальной психологии // Вестник ОГУ. 2001. № 4. С. 34 – 39.
13. Олл Д. Ш. Нейробиология памяти: 7 навыков, позволяющих оптимизировать мощность вашего мозга, улучшить память и сохранять острый ум в любом возрасте. СПб. : Весь, 2022. 240 с.
14. Подлиняев О. Л., Морнов К. А. Основы нейропедагогики // Труды Братского государственного университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. Т. 1. С. 186 – 191.

15. Риццолатти Дж., Синигалья К. Зеркала в мозге. О механизмах совместного действия и сопереживания. М. : Языки славянских культур, 2012. 208 с.
16. Степанов В. Г. Нейропедагогика. Мозг и эффективное развитие детей и взрослых: возраст, обучение, творчество, профориентация. М. : Академический проект, 2020. 345 с.
17. Степанов В. Г., Клемантович И. П., Леванова Е. А. Нейропедагогика и ее задачи // Молодой ученый. 2016. № 7.6 (111.6). С. 228 – 230.
18. Цветков А. В. Нейропедагогика для учителей. М. : Спорт и Культура – 2000, 2017. 128 с.
19. Цветков А. В. Нейропедагогика воспитания. М. : Издание книг ком, 2019. 144 с.
20. Чурило Н. В. Нейропедагогика как основа эффективного образовательного процесса // Auditorium. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 2 (22).
21. Bruer J. education and the brain: A bridge too far // Educational Researcher. 1997. 26 (8). P. 4 – 16.
22. Gazzaniga M. S. Nature's Mind: The Biological Roots of Thinking, Emotions, Sexuality, Language and Intelligence. New York : BasicBooks, 1992. 220 p.
23. Hart L. Human brain, human learning. London : Longman, 1999. 206 p.
24. Jolles J., Jolles D. D. On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc> (дата обращения: 20.08.2022).
25. Milner B. Intellectual function of the temporal lobes // Psychological Bulletin. 1954. 51 (1). P. 42 – 62.
26. Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oecd.org/education/cepi> (дата обращения: 19.08.2022).

References

1. Apanel` E. N. Nejrонаuki: dostizheniya i perspektivy` // Medicinskie novosti. 2013. № 10. S. 6 – 11.
2. Vulf M. Chitayushhij mozg. M. : Izd-vo AST, 2021. 256 s.
3. Dean S. Kak my` uchimsya: pochemu mozg uchitsya luchshe, chem lyubaya mashina... poka. M. : E`ksmo, 2021. 352 s.
4. Dojdzh N. Plastichnost` mozga. M. : E`ksmo, 2019. 544 s.
5. Dudko S. A. E`tapy` stanovleniya i tendencii razvitiya nejroobrazovaniya v mire // Gumanitarny`e issledovaniya. Pedagogika i psixologiya. 2020. № 2. S. 9 – 18.
6. Eremeeva V. D., Xrizman T. P. Mal`chiki i devochki – dva razny`x mira. Nejrropsixologi – uchitelyam, vospitatelyam, roditelyam, shkol`ny`m psixologam. M. : Linka-press, 1998. 184 s.
7. Eremeeva V. D. Mal`chiki i devochki. Uchit` po-raznomu, lyubit` po-raznomu. M., 2008. 160 s.

8. Zeer E. F. Formirovanie personalizirovanny`x nejroobrazovatel`ny`x rezul`tatov uchebnoj deyatel`nosti u obuchayushhixsya v professional`noj shkole // Izvestiya Ural`skogo federal`nogo universiteta. Seriya 1: Problemy` obrazovaniya, nauki i kul`tury`. 2021. № 3. S. 124 – 132.
9. Klemantovich I. P., Levanova E. A., Stepanov V. G. Nejropedagogika: novaya otrasl` nauchny`x znaniy // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2016. № 2. S. 8 – 17.
10. Kostromina S. N. Vvedenie v nejrodidaktiku. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2019. 182 s.
11. Magrini M. Mozg. Instrukciya pol`zovatelya. M. : Izd-vo AST, 2019. 288 s.
12. Moskvina V. A., Moskvina N. V. Nejropedagogika kak prikladnoe napravlenie pedagogiki i differencial`noj psixologii // Vestnik OGU. 2001. № 4. S. 34 – 39.
13. Oll D. Sh. Nejrobiologiya pamyati: 7 navy`kov, pozvolyayushhix optimizirovat` moshhnost` vashego mozga, uluchshit` pamyat` i soxranyat` ostry`j um v lyubom vozraste. SPb. : Ves`, 2022. 240 s.
14. Podlinyaev O. L., Mornov K. A. Osnovy` nejropedagogiki // Trudy` Bratskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e i social`ny`e nauki. 2015. T. 1. S. 186 – 191.
15. Ricczolatti Dzh., Sinigal`ya K. Zerkala v mozge. O mexanizmax sovmestnogo dejstviya i soperezhivaniya. M. : Yazy`ki slavyanskix kul`tur, 2012. 208 s.
16. Stepanov V. G. Nejropedagogika. Mozg i e`ffektivnoe razvitie detej i vzrosly`x: vozrast, obuchenie, tvorchestvo, proforientaciya. M. : Akademicheskij proekt, 2020. 345 s.
17. Stepanov V. G., Klemantovich I. P., Levanova E. A. Nejropedagogika i ee zadachi // Molodoj ucheny`j. 2016. № 7.6 (111.6). S. 228 – 230.
18. Czvetkov A. V. Nejropedagogika dlya uchitelej. M. : Sport i Kul`tura – 2000, 2017. 128 s.
19. Czvetkov A. V. Nejropedagogika vospitaniya. M. : Izdanie knig kom, 2019. 144 s.
20. Churilo N. V. Nejropedagogika kak osnova e`ffektivnogo obrazovatel`nogo processa // Auditorium. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 2 (22).
21. Bruer J. education and the brain: A bridge too far // Educational Researcher. 1997. 26 (8). R. 4 – 16.
22. Gazzaniga M. S. Nature's Mind: The Biological Roots of Thinking, Emotions, Sexuality, Language and Intelligence. New York : BasicBooks, 1992. 220 r.
23. Hart L. Human brain, human learning. London : Longman, 1999. 206 r.
24. Jolles J., Jolles D. D. On Neuroeducation: Why and How to Improve Neuroscientific Literacy in Educational Professionals [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc> (data obrashheniya: 20.08.2022).
25. Milner B. Intellectual function of the temporal lobes // Psychological Bulletin. 1954. 51 (1). P. 42 – 62.
26. Understanding the Brain: The Birth of a Learning Science [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.oecd.org/education/ceri> (data obrashheniya: 19.08.2022).

О. О. Kananchuk

THE BECOMING OF NEUROPEDAGOGY AS A NEW BRANCH OF MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

The article analyzes the problem of the possibility of applying neuroscience in the field of education, examines the prerequisites for the formation and formation of neuropedagogy as a branch of pedagogical science. The author defines the importance of neuropedagogy as a promising direction focused on improving the effectiveness of the educational process. Based on the analysis of the conceptual and terminological apparatus of neuropedagogy, its specificity as an interdisciplinary field of knowledge based on psychological, pedagogical, cognitive and neuroscientific studies of the learning process is revealed, the subject of neuropedagogy, its purpose and objectives are determined.

Key words: *neuroscience, neuroscience in education, «brain-oriented learning», interdisciplinary fields of research in education, neuropedagogy, neurodidactics.*

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.062

В. Е. Иванов

ПЕДАГОГИ И УЧЕНИКИ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ МАСТЕРСКИХ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКОЙ АКАДЕМИИ НАУК

В статье представлены результаты, полученные в ходе историко-педагогического исследования, связанного с рассмотрением образовательной деятельности, которую осуществляли педагоги в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук. В статье также рассмотрена учебная деятельность учеников, вовлечённых в выполнение художественных работ в художественных мастерских Академии. Особое внимание в статье направлено на осмысление значения образовательной деятельности педагогов и учеников художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук в становлении отечественной системы художественного образования.

Ключевые слова: художественные мастерские Санкт-Петербургской Академии наук, образовательная деятельность.

Введение

Санкт-Петербургская Академия наук с момента своего открытия (1724 г.) представляла собой учреждение, совмещающее функции научного исследования и образования. Наряду с гимназией, университетом, библиотекой и Кунсткамерой Академия в своём составе имела художественные мастерские, в которых велась особым образом организованная образовательная деятельность. Её выполняли мастера-художники, отечественные и приглашённые из-за рубежа. Образовательная деятельность в художественных мастерских осуществлялась посредством вовлечения учеников-подмастерьев в выполнение художественных работ. Это обеспечивало ученикам обретение мастерства за три-

четыре года. Многие из них впоследствии становились мастерами-художниками.

Постановка проблемы

Проблема исследования заключается в историко-педагогическом рассмотрении того, кто в качестве педагогов и учеников был вовлечён в образовательную деятельность и каким образом она проходила в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук.

Вопросы исследования

В ходе исследования предпринята попытка ответить на следующие вопросы: кто в качестве педагогов и учеников был вовлечён в образовательную деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской Акаде-

мии наук; каким образом осуществлялась образовательная деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук.

Цель исследования

Историко-педагогическое рассмотрение того, кто в качестве педагогов и учеников был вовлечён в образовательную деятельность и каким образом она осуществлялась в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук.

Методы исследования

В ходе аналитической работы были задействованы историко-биографический метод, который позволил реконструировать результаты образовательной деятельности педагогов и учеников художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук, и метод наблюдения, позволивший целенаправленно проследить и собрать значимые факты их образовательной деятельности.

Результаты

Образовательную деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук выполняли художники – выходцы из Петербургской Оружейной канцелярии, которые впоследствии после её закрытия перешли на службу в Канцелярию от Строений. Учениками художественных мастерских были подмастерья Оружейной канцелярии, которые тоже впоследствии перешли в Канцелярию от Строений.

Согласно реестру живописцев за 1724 год единственным из педагогов художественных мастерских Канцелярии от Строений был петровский пенсионер Михайло Захаров. Все остальные были «пришлыми» из Оружейной канцелярии. Все они проделали путь к

педагогической деятельности в художественных мастерских, довольно похожий для всех, о котором художник и педагог Александр Захаров писал: «Служил я нижайший как в Москве в Оружейной Палате, так и в С.-Петербурге и в Нарве с 201-го году по 711, а в том 711-м году, по указу блаженныя и вечнодостойныя памяти деда вашего императорского величества Петра Великаго, взят я из Москвы в С.-Петербург на житье, и ныне обретаюсь в С.-Петербурге при касающихся вашего императорского величества делах неотлучно, жалованья как в Москве получал, так и ныне дается мне денежного 60 рублей в год да хлеб» [5, с. 24].

В целом качество умений и творческих возможностей художников-живописцев Оружейной канцелярии отвечало высоким требованиям Канцелярии от Строений и обеспечивало осуществление образовательной деятельности в художественных мастерских.

В образовательную деятельность был вовлечён живописец Дмитрий Соловьёв, принимавший участие в росписи петергофского Монплезира. После закрытия Оружейной канцелярии он был назначен первым живописцем в художественную мастерскую – шпалерную мануфактуру, где с начала 20-х годов до 1756 года руководил созданием образцов для шпалер и одновременно обучал учеников-подмастерьев, вовлечённых в работы по производству шпалер. Параллельно он фактически руководил рисовальной школой, учреждённой в 1741 году при шпалерной мануфактуре.

При проведении художественных работ по написанию фигурных композиций (Адама и Евы, Авеля, Иосифа,

Авраама и Сары, Исаака и Иакова) для купола Петропавловского собора Дмитрий Соловьёв вовлекал учеников в выполнение несложных задач, связанных с подготовкой кистей, красок, с участием в создании подготовительных рисунков и так далее для того, чтобы сформировать у них изобразительные знания, умения и навыки.

Педагогов и многих учеников художественных мастерских отличало хорошее знание рисунка, умение изображать человека, что считалось наиболее ценным для художника-живописца. Это достигалось педагогически сопро-вождённым выполнением художественных работ и обеспечивало обрете-ние мастерства за три-четыре такими учениками, как Степан Бушуев, Михайло Негрубов и Федор Воробьев. Впоследствии эти ученики по получении статуса мастеров продолжили художественное образование в Берг-кол-легии у французского живописца Жана-Батиста Пильмана, в Мануфак-тур-коллегии у итальянского худож-ника Бартоломео Тарсия и архитектора Бартоломео Франческо Растрелли.

Живописец Пильман, художник Тарсий и архитектор Растрелли в ра-боты над своими шедеврами вовлекали учеников-мастеров и тем самым ак-тивно вели педагогическую деятель-ность, поэтому, помимо своей деятель-ности, они были ещё и педагогами. Это позволяло им давать оценку художе-ственным работам мастеров с педагоги-ческих позиций. В частности, Тарсий и Растрелли рекомендовали произвести Степана Бушуева, Михайло Негрубова, Фёдора Воробьёва в мастера, которые способны самостоятельно и на высоком

уровне выполнять художественные ра-боты, а Пильман, по существу, их атте-стовал: «онные де ученики научились от < ... > живописным художествам орна-ментов < ... > и могут они все те живо-писные дела править собою без всякаго отягчения» [5, с. 25].

Ученики Канцелярии от Строений Иван Устинов и Иван Коробов по окон-чании обучения были отправлены в ка-честве пенсионеров для прохождения завершающего этапа обучения в Гол-ландию, ученики живописной мастер-ской Андрей Матвеев, Иван Никитин, Роман Никитин, Захаров – в Италию, ученик Коровин – во Францию. Особой незаурядностью отличились Андрей Матвеев и Иван Никитин (впослед-ствии они стали основоположниками русского портрета); Андрей Матвеев продолжил обучение за границей у зна-менитого в то время портретиста Карла Мора. По возвращении в Россию Ан-дрей Матвеев прошёл освидетельство-вание главным мастером живописи по ведомству Канцелярии от Строений Людовиком Караваком, выполнявшим в Канцелярии образовательную дея-тельность.

В то время как многие ученики про-ходили завершающий этап обучения за границей, в Россию были приглашены для выполнения в том числе образова-тельной деятельности иностранные ху-дожники, в основном архитекторы (Леб-лон, Трезини, Микетти, Швердтфегер, Фёрстер, Брандт, Гамани Мюнних, Д. Валериани, П. Градици). Вместе с тем эти приглашённые педагоги не все-гда решали возлагавшиеся на них за-дачи. Вместо того чтобы обучать рус-ских учеников архитектуре, скульп-

туре, живописи, они были сосредоточены на увеличении своего материального блага, поэтому работали над дополнительными выгодными заказами. По этой причине иностранные педагоги намеренно воспитывали своих учеников так, чтобы они не становились их конкурентами: не старались делать их своими последователями, сдерживали развитие у них художественного мастерства. Иностранные педагоги охотно выполняли работы, не связанные с образовательной деятельностью, но при этом имели учеников-подмастеров. Так, руководитель живописных мастерских Луи Каравак, будучи живописцем-баталистом, писал пейзажи, расписывал потолки; архитектор и скульптор Франческо Растрелли занимался механикой; портретист Иоганн Таннауэр чинил часы.

В качестве ученика следует упомянуть Ивана Никитина, который некоторое время учился у принятого на русскую службу и осуществлявшего образовательную деятельность в живописной мастерской немецкого живописца Иоганна Таннауэра. После чего Иван Никитин, будущий основоположник русского портретного жанра, на завершающем этапе обучения был отправлен в Италию, как и его младший брат Роман (один из основоположников русской школы светской живописи). В Риме братья Никитины учились под руководством живописца и скульптора периода позднего барокко Томассо Реди.

Педагогами в живописной мастерской были Андрей Матвеев, М. А. Захаров, И. Я. Вишняков. Их учеником был один из первых русских художников, впоследствии стоявший у истоков ста-

новления отечественной системы художественного образования, Алексей Петрович Антропов, который достиг больших успехов в живописи и получил высокую оценку лучшего из состоявшихся тогда на русской службе итальянских портретистов Ротари. В Петербурге в собственном доме Антропов устроил школу живописи, из которой впоследствии вышел затмивший своего учителя Дмитрий Григорьевич Левицкий.

Наиболее заметными и яркими учениками художественных мастерских были: И. П. Аргунов – ученик Иоганна Грота; Алексей Иванович Бельских, Ефим Иванович Бельских, Иван Иванович Бельских – ученики Джироламо Бона; Г. И. Козлов – ученик А. Перезинотти и Джузеппе Валериани; Ф. С. Рокотов – ученик Лоренца и Ротари.

Образовательную деятельность в гравировальных мастерских выполнял приглашённый из Голландии гравёр Адриан Шхонебек, которому в ученики был в числе других определён впоследствии получивший наибольшую известность один из основоположников ведуты в русском искусстве Алексей Зубов. Шхонебек отточил мастерство своего ученика так, что Алексей Зубов почти сравнялся со своим учителем в технике исполнения художественных работ. Другого своего ученика Ивана Зубова Шхонебек обучил гравированию на дереве портретов, видов и тезисов. Учеников Михаила Карновского и Григория Тепчегорского педагог привлёк к гравированию огромных размеров богословских тезисов. Ученики Шхонебека не проявляли незаурядности, творческой самостоятельности, по-

скольку они принадлежали одной большой фабрике, где учили копированию одного с другого, повторению работы учителя или образца западного художника. Часто работа одного ученика этой школы принималась за работу другого.

Ученики Пикара Любецкий, Матвеев, Мякишев, Иван Томилов, Бунин не оставили ничего примечательного.

В гравировальных мастерских образовательную деятельность осуществлял книгоиздатель, библиотекарь, картограф, гравёр, основатель Московской гражданской типографии Василий Киприянов. Его учеником был Алексей Ростовцев, с которым педагог выполнил гравюру на дереве стенного Брюсова календаря, скопировал две гравюры Лармесона.

С 1727 года в гравировальных палатах образовательную деятельность выполнял приглашённый И. Д. Шумахером, директором библиотеки Академии, Христиан-Альберт Вортманн. Педагог организовал школу гравёров, отличающуюся добросовестностью и чистой техникой исполнения гравировальных работ. Однако исполнительская аккуратность не способствовала возникновению индивидуальных творческих находок (стилей, манер и т. п.). Поэтому эта школа не выпустила каких-либо талантливых мастеров. Вместе с тем всё же яркие ученики у Вортманна были. К ним, прежде всего, относились Иван Соколов и Григорий Качалов, добросовестно подражавшие своему учителю.

Иван Соколов в 1745 году получил место мастера гравирования портретов, которое ранее занимал его учитель, и впоследствии стал главным мастером

гравюры Академии наук. В гравировальном мастерстве Ивана Соколова сформировался индивидуальный почерк, его можно назвать лучшим из всех русских мастеров гравюры первой половины XVIII века. Яркими работами Ивана Соколова были: портрет Петра III – копия с оригинала Грота, портрет Бирона, листы церемониальных шествий, виньетки к описанию коронавания императрицы Елизаветы Петровны. Иван Соколов воспитал много хороших гравёров, гравировальная палата при его руководстве пользовалась популярностью среди учеников. Григорий Качалов в мастерстве выполнения гравировальных работ немногим уступал Ивану Соколову, впоследствии он сменил своего «однокашника» и продолжил дело своего учителя на посту руководителя гравировальной палаты. За почти тридцатилетнее существование вортманновская школа выпустила много гравёров и оставила широкую коллекцию портретов, видов, книжных рисунков.

В 1757 году Академия пригласила для преподавания гравюры знаменитого берлинского гравёра Г. Ф. Шмидта, который больше занимался выполнением заказов, а не обучением учеников, но несмотря на это, его пятилетнее пребывание в Академии оказало большое влияние на качество выполнения учениками гравировальных работ. Его ученики Колпаков, Герасимов и Васильев обучились технике выполнения гравюр, присущей Шмидту, но мастерами-художниками они не стали, не превзошли ремесленничества. Всё же талантливым учеником Шмидт отличился, им был Евграф

Чемесов, создавший четырнадцать уникальных гравированных портретов.

Во второй четверти XVIII века к образовательной деятельности приступили приглашённые преподаватели рисунка супруги Гзель; И. Э. Гриммель, автор ряда композиций «фейерверков» и оригиналов для иллюстраций альбома «Коронация Елизаветы»; итальянец Тарсиа, автор сложного заглавного листа к «Палатам Санкт-Петербургской Академии наук...», голландец Остерзее.

Особое отношение к педагогическому делу демонстрировал отечественный педагог, который заметно повлиял на становление и развитие художественного образования в Академии, Михаил Петрович Аврамов (1681 – 1752), предложивший ещё в 1724 году проект академического художественного образования. В десятилетнем возрасте М. Аврамов поступил на службу подьячим в Посольский приказ и проявил способности и усердие. В шестнадцать лет он был отправлен на обучение в Голландию. После пятилетнего заграничного обучения по прибытии в Москву в 1702 году он был произведён в дьяки Оружейной палаты. М. П. Аврамов отличался любовью ко всему русскому, сметливостью. Эти качества оказали решающее влияние на его назначение директором Петербургской типографии, при которой был открыт художественный класс. В должности директора М. П. Аврамов проявил себя деятельным и заботливым руководителем, не ограничивающим свою деятельность только исполнением возлагаемых на него поручений. Его неподдельно интересовала образовательная деятель-

ность художественного класса и волновала педагогическая организация подготовки мастеров технического производства. Поэтому М. П. Аврамов предложил проект специальной художественной школы, в которой обучение рисунку должно было быть основным учебным предметом и осуществлялось при обучении учеников, будущих мастеров технического производства. М. П. Аврамов предлагал построить специальное здание для учебных целей, набрать учителей из петербургских художников, определить в профессора живописи Ивана Никитина (который в это время учился во Флоренции), снабдить образовательный процесс необходимыми учебными пособиями. Но всё это не по воле М. П. Аврамова было отложено на неопределённый срок и реализовано только с открытием Академии художеств.

Выводы

Образовательную деятельность в художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук выполняли художники: живописцы Александр Захаров, Дмитрий Соловьёв, Михайло Захаров. Помимо отечественных художников-мастеров, вовлечённых в образовательную деятельность, были и приглашённые на службу по контракту иностранные мастера: французский живописец Ж. Б. Пильман, итальянский художник Б. Тарсиа, итальянский скульптор и архитектор Б. Ф. Растрелли, французский мастер живописи Л. Каравак, а также П. Градици, Д. Валериани, Х. А. Вортманн, Г. Мюнних, Фёрстер, Леблон, Микетти, Трезини, Швердтфегер, Брандт.

Учениками художественных мастерских Санкт-Петербургской Академии наук были живописцы – С. Бушуев, М. Негрубов, Ф. Воробьёв, И. Коробов, И. Устинов, И. П. Аргунов, А. И. Бельских, Е. И. Бельских, И. И. Бельских, Г. И. Козлов, Ф. С. Рокотов, А. Матвеев, И. Никитин, Р. Никитин, М. Захаров, А. Коровин; гравёры – А. Зубов, И. Зубов, М. Карновский, Г. Тепчегорский, А. Ростовцев, Г. Качалов, И. Соколов, Е. Чемесов. Все они были подмастерьями, вовлечёнными в художественные и производственные работы, которые выполнялись ими под руководством мастеров-художников.

Литература

1. Жидков Г. В. Русское искусство XVIII века // Архитектура, скульптура, живопись. М. : Искусство, 1951. 250 с.
2. Записки Якоба Штелина об изящных искусствах в России. В 2 т. Т. 1 / [сост., пер. с нем., вступ. ст. К. В. Малиновского]. М. : Искусство, 1990. 448 с.
3. Записки Якоба Штелина об изящных искусствах в России. В 2 т. Т. 2 / [сост., пер. с нем., сост., пер. с нем., вступ. ст. К. В. Малиновского]. М. : Искусство, 1990. 248 с.
4. История русского искусства. Т. 5 (13) / под общ. ред. И. Э. Грабаря, В. С. Кеменова, В. Н. Лазарева. М. : Акад. наук СССР, 1961. 572 с.
5. Молева Н. М., Белютин Э. М. Педагогическая система Академии художеств XVIII века. М. : Изогиз, 1956. 519 с.
6. Пронина И. А. Декоративное искусство в Академии художеств // Из истории русской художественной школы XVIII – первой половины XIX века. М. : Изобразительное искусство, 1983. 312 с.
7. Пекарский П. П. История Императорской академии наук в Петербурге. В 2 т. Т. 1. СПб. : Издание отделения рус. яз. и словесности Императорской акад. наук, 1870. 774 с.
8. Пекарский П. П. История Императорской академии наук в Петербурге. В 2 т. Т. 2. СПб. : Издание отделения рус. яз. и словесности Императорской акад. наук, 1873. 1042 с.
9. Жидков Г. В. Русское искусство XVIII века // Архитектура, скульптура, живопись. М. : Искусство, 1951. 250 с.

References

1. Zhidkov G. V. Russkoe iskusstvo XVIII veka // Arxitektura, skul`ptura, zhivopis`. M. : Iskusstvo, 1951. 250 s.
2. Zapiski Yakoba Shtelina ob izyashhny`x iskusstvax v Rossii. V 2 t. T. 1 / [sost., per. s nem., vstup. st. K. V. Malinovskogo]. M. : Iskusstvo, 1990. 448 s.
3. Zapiski Yakoba Shtelina ob izyashhny`x iskusstvax v Rossii. V 2 t. T. 2 / [sost., per. s nem., sost., per. s nem., vstup. st. K. V. Malinovskogo]. M. : Iskusstvo, 1990. 248 s.
4. Istoriya russkogo iskusstva. T. 5 (13) / pod obshh. red. I. E`. Grabarya, V. S. Kemeno-
nova, V. N. Lazareva. M. : Akad. nauk SSSR, 1961. 572 s.

5. Moleva N. M., Belyutin E. M. Pedagogicheskaya sistema Akademii xudozhestv XVIII veka. M. : Izogiz, 1956. 519 s.
6. Pronina I. A. Dekorativnoe iskusstvo v Akademii xudozhestv // Iz istorii russkoj xudozhestvennoj shkoly` XVIII – pervoj poloviny` XIX veka. M. : Izobrazitel`noe iskusstvo, 1983. 312 s.
7. Pekarskij P. P. Istoriya Imperatorskoj akademii nauk v Peterburge. V 2 t. T. 1. SPb. : Izdanie ot-d-niya rus. yaz. i slovesnosti Imperatorskoj akad. nauk, 1870. 774 s.
8. Pekarskij P. P. Istoriya Imperatorskoj akademii nauk v Peterburge. V 2 t. T. 2. SPb. : Izdanie ot-d-niya rus. yaz. i slovesnosti Imperatorskoj akad. nauk, 1873. 1042 s.
9. Zhidkov G. V. Russkoe iskusstvo XVIII veka // Arxitektura, skul`ptura, zhivopis`. M. : Iskusstvo, 1951. 250 s.

V. Ye. Ivanov

TEACHERS AND STUDENTS OF ART WORKSHOPS OF THE ST. PETERSBURG ACADEMY OF SCIENCES

The article presents the results obtained in the course of a historical and pedagogical research related to the consideration of educational activities carried out by teachers in the art workshops of the St. Petersburg Academy of Sciences. The article also considers the educational activities of students involved in the performance of artworks in the art workshops of the Academy. Particular attention in the article is aimed at understanding the significance of the educational activities of teachers and students of art workshops of the St. Petersburg Academy of Sciences in the development of the national system of art education.

Key words: art workshops of the Academy of Sciences, educational activities.

УДК 373.5:130.2

Е. В. Шамарина

ВЛИЯНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ МЫСЛИТЕЛЕЙ РУССКОГО ЗАРУБЕЖЬЯ НА ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

В статье обосновывается влияние педагогических идей ученых Русского Зарубежья на решение современных проблем воспитания. Показано значение и выделена иерархия ценностей в духовно-нравственном воспитании школьников. Особое внимание уделено вкладу В. В. Зеньковского и других представителей Русского Зарубежья на проблему становления свободной личности в условиях школьного образования.

Ключевые слова: отечественное воспитание, Русское Зарубежье, школьники.

Воспитание представляет собой многоаспектный феномен, значение которого трудно переоценить. Именно воспитание подготавливает к жизни в обществе, вооружает необходимыми для этого знаниями, умениями и навыками поведения. Главные задачи воспитания как социального явления – приобщение подрастающего поколения к многообразию общечеловеческих, нравственных ценностей, отечественной культуры [5]. Укажем, что воспитание как педагогическое явление, представляет собой создание необходимых условий для освоения человеческой культуры. Оно рассматривается в качестве общественного явления, так как представляет собой процесс передачи исторического опыта следующим поколениям.

Существенное влияние на формирование личности, ее самоопределение, воспитание будет происходить на основе Федерального закона «Об образовании», Федерального государственного образовательного стандарта начального общего и основного общего образования, Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента Российской Федерации, а также примерной рабочей программы и предложений педагогов общеобразовательных организаций [4; 8; 9].

Необходимо отметить, что проблемы, связанные с воспитанием школьников, являлись актуальными начиная со времен Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля. В их работах содержатся оригинальные мысли о воспитании, не потерявшие значимости и в настоящее время. Так как воспитание представляет собой процесс целенаправленного формирования личности,

полезной обществу, оно является многофакторным процессом, осуществляемым в семье, школе, других социальных институтах. Заметим, что при всей разработанности основ реализации воспитательного воздействия на личность обучающегося, методов, принципов, условий и факторов воспитания новые задачи общества обуславливают необходимость возвращения к рассматриваемому феномену с целью формирования гражданина России. Таким образом, важность обсуждения воспитания как уникального педагогического явления связана со многими объективными причинами:

- влиянием экономических, общественно-политических установок государства на воспитание личности, способной к личностному самоопределению;

- обогащением воспитательного воздействия новыми авторскими технологиями, в основе которых усвоение нравственных норм, а также значимых отечественных традиций;

- необходимостью разработки программы воспитания, связанной с формированием у обучающихся вечных духовных ценностей;

- преобладанием гуманистической направленности процесса воспитания, включающей создание единого воспитательного пространства и комфортной образовательной среды для всех без исключения школьников.

Важно указать, что при всем многообразии проблем, связанных с воспитанием школьников, наиболее остро рассматривается проблема выбора его содержания. Однако в соответствии с принципами государственной политики в области образования и воспитания

основная задача воспитания – развитие высоконравственной личности, разделяющей духовные ценности. В соответствии с четко обозначенной задачей содержание воспитания в школьной практике представлено, на наш взгляд, недостаточно. Особенно это касается духовно-нравственного воспитания и формирования культуры здорового образа жизни. В то же время укажем, что выделенные выше проблемы не носят принципиально нового характера. Укажем, что вопросы, связанные с организацией воспитательной деятельности в соответствии с понятиями «инновационная компетентность педагога», «инновационное образовательное пространство» вынуждают вновь обратиться к мыслям о воспитании личности, представленным в исследованиях ученых Русского Зарубежья первой половины XX века. Плеяду мыслителей этого периода составили С. И. Гессен, В. В. Зеньковский, Н. О. Лосский, И. А. Ильин и др. Полагаем, что высказанные ими идеи о воспитании будут способствовать формированию у педагога субъективной профессиональной позиции на решение вышеуказанных проблем, проектированию нового содержания воспитания школьников. Это еще раз подчеркивает актуальность настоящей статьи, особенно в Год педагога и наставника, когда хорошо известное пересматривается заново.

Вернемся к Федеральному государственному образовательному стандарту, в котором указываются основные направления воспитательной деятельности общеобразовательной организации. В частности, в обобщенном виде представлены личностные резуль-

таты освоения обучающимися общеобразовательных программ. На первый план выдвигаются осознание школьниками российской гражданской позиции, готовность к самостоятельному личностному самоопределению, сформированность внутренней позиции личности как особого ценностного отношения к себе, окружающим людям и жизни [4; 6]. С учетом личностных показателей, задач воспитания принято выделять патриотическое и гражданское воспитание, физическое, нравственное, трудовое, экологическое и эстетическое воспитание школьников. Особую значимость и актуальность приобретает духовно-нравственное воспитание школьников, предполагающее воспитание в духе традиционных религий народов России, формирование семейных ценностей, сопереживания, доброты, милосердия и других нравственных понятий.

Выделим факт того, что многие из перечисленных понятий являлись предметом обсуждения, а порой специального исследования представителями Русского Зарубежья в 20 – 30-е гг. XX века. Ими рассматривалось значение междисциплинарного подхода, включающего психолого-педагогическое, религиоведческое, культурологическое направление в воспитании молодежи. Указанных выше ученых интересовали вопросы, связанные с формированием свободной личности. Находясь под влиянием идей К. Д. Ушинского, Л. Н. Толстого, Н. И. Пирогова и других, их внимание было сосредоточено на школьной практике, в которой основные предметы, изучаемые детьми, были пронизаны формированием наци-

онального самосознаниям и российского духа. В качестве главных предметов для изучения школьниками выступали Закон Божий, история, литература, география, родной язык, пение. На первый план выдвигалось формирование таких национальных ценностей, как Свобода, Истина, Бог, Соборность, Отечество, Добро [3]. Именно они являлись значимыми для самореализации личности, ее адаптации в различных социальных условиях жизни. Например, В. В. Зеньковский видел главную задачу воспитания в том, чтобы «помочь молодежи обрести себя самих, а также овладеть такими силами, какими располагает наше время, воодушевить значимым идеалом, во имя которого должно преобразовать жизнь» [Там же, с. 12]. Очевидно, что уже в начале XX века цели воспитания формулировались в духе русского менталитета. Важно отметить, что представители Русского Зарубежья стремились к сохранению православной религиозной традиции в образовании. Например, тема свободы была основополагающей, так как одной из основных задач являлось служение Родине.

В конце 40 – 50-х гг. направленность исследований представителей Русского Зарубежья меняется. Философы и мыслители (С. И. Гессен, И. А. Ильин, Н. О. Лосский, В. В. Зеньковский и др.) обсуждают вечные ценности семьи и семейного воспитания. Например, И. А. Ильин подчеркивал, что именно «семья призвана поддерживать и передавать из поколения в поколение духовно-религиозную, национальную и отечественную традицию» [1, с. 31]. Очевидно, что в данном направлении были определены

условия, необходимые для религиозного воспитания детей. В подтверждение того укажем, что «для религиозного воспитания необходима духовно здоровая семья, необходима школа, проникнутая религиозностью, но еще более необходима духовно здоровая культурная атмосфера» [Там же, с. 15]. Таким образом, учеными формировались методы воспитания подрастающего поколения, указывались пути их реализации.

Подчеркнем, что посредством исследований мыслителей Русского Зарубежья получают развитие такие составляющие педагогики, как дидактика, социальная и коррекционная педагогика, педагогическая психология, методики преподавания истории, литературы и русского языка. Характеризуя школьную практику Русского Зарубежья, кратко остановимся на воспитании детей в условиях гимназии, которая сочетала обучение с воспитанием школьников, обеспечивала связь с семьей обучающихся. Подчеркнем, что обучение и воспитание проходили в духе патриотизма. Целью воспитания в гимназии признавалось стремление претворить в жизнь следующие ценности: уровень социально-экономического развития страны, потребность в выпускниках, готовых работать по специальности, а также индивидуальные способности гимназистов. Интересен факт того, что педагоги имели возможность самостоятельно распределять учебный материал, дополнять и конкретизировать его, осуществлять связь преподавания с решением воспитательных задач [2]. Однако далеко не все гимназисты могли рассчитывать на получение выс-

шого образования, так как школа Русского Зарубежья не была связана с университетом. Все выпускники пользовались правом обучения в высших учебных заведениях Западной Европы.

Выделим также тот факт, что трудовое воспитание активно проникало в работу гимназии. Например, в некоторых образовательных учреждениях действовали мастерские, где можно было обучиться несложному ремеслу (столярному, слесарному, переплетному, резьбе по дереву, садоводству), что можно рассматривать как помощь выпускнику, вступающему в жизнь. Укажем, что в зарубежье изменилось отношение семьи к воспитанию в русской гимназии. В связи с этим школа заботилась о воспитании детей, способствовала организации их внеурочной деятельности. Однако центром воспитания в гимназии оставалась церковь. Гимназисты посещали исторические места, а также музеи. В ряде образовательных учреждений издавались детские рукописные журналы. Таким образом, вся внеучебная деятельность обеспечивала индивидуальный подход к ребенку, давала возможность детям реализовать свои интересы в рамках родной культуры [2]. Следует отметить, что неизменными оставались ценности православной веры, но все большее значение приобретали ценности гуманного воспитания школьников. Пребывая за рубежом, ученые искренне надеялись на возвращение в «обновленную Россию». В связи с этим ценности, формируемые у молодежи и составлявшие фундамент образования, были проникнуты русским национальным духом. Например, это любовь и преданность своей Родине, возвышение и почитание

традиций русского народа. Все это, по мнению мыслителей Русского Зарубежья, представляло собой нить, связывающую их с Россией. Представители Русского Зарубежья неоднократно обращаются к российскому культурному наследию, духовно-религиозной жизни. На этой основе проходило образование и воспитание в средних и высших учебных заведениях. Помимо того, высшей национальной ценностью считалось Православие, а все нравственные ценности имели исключительно религиозное обоснование. Таким образом, показана значимость всех видов воспитательного воздействия на развитие личности школьника.

В 30-е годы ушедшего столетия ученым Русского Зарубежья стало понятно, что возвращение в Россию крайне затруднительно. В связи с этим ими была предпринята попытка разработки основ новой философии образования, в основе которой лежала религиозно-нравственная традиция Православия. Значимо, что именно за рубежом оно пронизывало все сферы жизнедеятельности. В этом существенное отличие философии воспитания Русского Зарубежья от российского воспитательного подхода. Таким образом, традиции и ценности, преобладающие в истории русской мысли, наполнились качественно новым содержанием. Например, возросло значение семейного воспитания. В этой связи возникают сопутствующие проблемы, например, каковы ценностные ориентиры воспитания ребенка в семье, что передается из поколения в поколение. Отвечая на эти вопросы, отметим, что направляющим вектором воспитания ребенка в семье считали следующие ценности: веру,

любовь, совесть и внутреннюю свободу личности. Именно они рассматривались в качестве основных источников духовного богатства. Следует констатировать факт того, что исследователями Русского Зарубежья в период 20 – 50-х гг. была выделена иерархия национальных ценностей образования, составивших основу воспитания детей в семье. Сюда относятся православие, объективное знание, истинная наука, свободная творческая личность. Большое внимание уделялось коллективным ценностям воспитания, общению, а также включению ребенка в различные виды деятельности.

Следует указать, что неоценимый вклад в воспитание подрастающего поколения на основе ценностных ориентиров образования и воспитания внесли философы Русского Зарубежья. Помимо собственных ценностных ориентиров воспитания в свете православных традиций, уделялось внимание патриотическому воспитанию. Источниками национального воспитания стали религия, культура, традиции семейного воспитания и гимназического образования. В связи с этим учеными были выделены нерушимые ценности, которыми считаются великие художественные достижения России, возрождение духовной традиции в воспитании, составившие качественно новый уровень размышления о путях развития научной мысли Русского Зарубежья. Новая философия образования строилась на основе таких ценностей, как соборность, духовность, религиозность, связь обучения с жизнью. Бесспорно, изучение творческого наследия мыслителей зарубежья представляет собой

ценность для современного российского образования и воспитания, а педагогические исследования, выполненные в различные эпохи, составляют основу многих образовательных инноваций. Например, в исследованиях, выполненных учеными Русского Зарубежья, усматриваются мысли, высказанные еще в эпоху Возрождения. Это тот историко-педагогический пласт, который рассматривает личность как высшую ценность.

Таким образом, анализируя проблемы воспитания, видные представители Русского Зарубежья продолжили свои исследования. Наиболее интересными являются идеи о воспитании, рассмотренные В. В. Зеньковским. Отметим, что философ глубоко переживал разрыв между религией и культурой, обращаясь к вопросам религиозного воспитания и образования. Подчеркнем, что он отстаивал идею связи религии с искусством, философией, литературой, наукой. По мнению ученого, это оказывает большое воспитательное воздействие на личность ребенка. Уделяя внимание вопросам нравственного воспитания, говорил о значении веры, являющейся фундаментом религиозного опыта человека. Нужно воспитывать ребенка, ориентируясь на вечные ценности, на умение заботиться о другом человеке. Для этого, пишет ученый, следует упражнять молодое поколение в нравственных поступках. Значительное внимание уделяет активности ребенка, учитывая его эмоциональную жизнь и чувство свободы. Основой же развития личности, по мнению В. В. Зеньковского, выступает духовность, а в вос-

питании следует учитывать индивидуальность ребенка, чтобы этот процесс был организован правильно [7].

Таким образом, подводя итог сказанному, выделим следующее:

– значение идей о культе личности человека, его индивидуальности, являющихся основополагающими в эпоху Возрождения, оказали существенное влияние на формирование свободной личности, выделение условий ее религиозно-нравственного становления и культурного развития, представленных

в исследованиях ученых Русского Зарубежья;

– педагогические идеи, сформулированные представителями Русского Зарубежья, составили основу духовно-нравственного воспитания школьников. Воспитание свободной личности возможно лишь посредством вечных ценностей;

– указывается на значение коллектива в воспитании школьников, описываются направления и факторы, которые способствуют самоопределению их во взрослой жизни.

Литература

1. Богуславский М. В. Ценности образования в наследии философов русского зарубежья (1920 – 50-е гг.) // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в. : материалы Второй Всерос. науч. конф. «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья 20 – 50-е гг. XX в.» (Саранск, 16 – 18 окт. 1997 г.) / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск, 1998, С. 22 – 42.
2. Кондратьева М. А. Русская гимназия в условиях эмиграции: основные ценности образования (20-е годы XIX века) // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в. : материалы Второй Всерос. науч. конф. «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья 20 – 50-е гг. XX в.» (Саранск, 16 – 18 окт. 1997 г.) / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск, 1998, С. 78 – 86.
3. Осовский Е. Г. Российское Зарубежье: педагогическая наука в изгнании (20 – 50-е годы XX века) // Российское Зарубежье: образование, педагогика, культура. 20 – 50-е гг. XX в. : материалы Второй Всерос. науч. конф. «Образование и педагогическая мысль Российского Зарубежья 20 – 50-е гг. XX в.» (Саранск, 16 – 18 окт. 1997 г.) / под ред. Е. Г. Осовского. Саранск, 1998, С. 8 – 22.
4. Письмо Минпросвещения РФ от 18 ноября 2022 г. № АБ-1951/06 «Об актуализации примерной рабочей программы воспитания». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-18072022-n-ab-195106-ob-aktualizatsii/> (дата обращения: 22.07.2023).
5. Подласый И. П. Педагогика : учебник. М. : Юрайт-Издат, 2009. 540 с.
6. Приказ Минпросвещения России от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (дата обращения: 22.07.2023).

7. Скрыбина Д. Ю. Сравнительный анализ представлений о системе духовных ценностей в отечественной педагогике и педагогике эмиграции 20 – 30-х гг. XX столетия : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Удмурт. гос. ун-т. Ижевск, 2011. 23 с.
8. Указ Президента РФ от 02 июля 2021 г. № 400 «О стратегии национальной безопасности Российской Федерации». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (дата обращения: 22.07.2023).
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <https://base.garant.ru/77308190/> (дата обращения: 22.07.2023).

References

1. Boguslavskij M. V. Cennosti obrazovaniya v nasledii filosofov russkogo zarubezh`ya (1920 – 50-e gg.) // Rossijskoe Zarubezh`e: obrazovanie, pedagogika, kul`tura. 20 – 50-e gg. XX v. : materialy` Vtoroj Vseros. nauch. konf. «Obrazovanie i pedagogicheskaya my`sl` Rossijskogo Zarubezh`ya 20 – 50-e gg. XX v.» (Saransk, 16 – 18 okt. 1997 g.) / pod red. E. G. Osovskogo. Saransk, 1998, S. 22 – 42.
2. Kondrat`eva M. A. Russkaya gimnaziya v usloviyax e`migracii: osnovny`e cennosti obrazovaniya (20-e gody` XIX veka) // Rossijskoe Zarubezh`e: obrazovanie, pedagogika, kul`tura. 20 – 50-e gg. XX v. : materialy` Vtoroj Vseros. nauch. konf. «Obrazovanie i pedagogicheskaya my`sl` Rossijskogo Zarubezh`ya 20 – 50-e gg. XX v.» (Saransk, 16 – 18 okt. 1997 g.) / pod red. E. G. Osovskogo. Saransk, 1998, S. 78 – 86.
3. Osovskij E. G. Rossijskoe Zarubezh`e: pedagogicheskaya nauka v izgnanii (20 – 50-e gody` XX veka) // Rossijskoe Zarubezh`e: obrazovanie, pedagogika, kul`tura. 20 – 50-e gg. XX v. : materialy` Vtoroj Vseros. nauch. konf. «Obrazovanie i pedagogicheskaya my`sl` Rossijskogo Zarubezh`ya 20 – 50-e gg. XX v.» (Saransk, 16 – 18 okt. 1997 g.) / pod red. E. G. Osovskogo. Saransk, 1998, S. 8 – 22.
4. Pis`mo Minprosveshheniya RF ot 18 noyabrya 2022 g. № AB-1951/06 «Ob aktualizacii primernoj rabochej programmy` vospitaniya». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshcheniya-rossii-ot-18072022-n-ab-195106-ob-aktualizatsii/> (data obrashheniya: 22.07.2023).
5. Podlasy`j I. P. Pedagogika : uchebnik. M. : Yurajt-Izdat, 2009. 540 s.
6. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya». URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/401333920/> (data obrashheniya: 22.07.2023).

7. Skryabina D. Yu. Sravnitel'nyj analiz predstavlenij o sisteme duxovnyx cennostej v otechestvennoj pedagogike i pedagogike e`migracii 20 – 30-x gg. XX stoletiya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Udmurt. gos. un-t. Izhevsk, 2011. 23 s.
8. Ukaz Prezidenta RF ot 02 iyulya 2021 g. № 400 «O strategii nacional`noj bezopasnosti Rossijskoj Federacii». URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/ (data obrashhe-niya: 22.07.2023).
9. Federal`nyj zakon ot 29 dekabrya 2012 goda № 273-FZ «Ob obrazovanii v Ros-sijskoj Federacii». URL: <https://base.garant.ru/77308190/>(data obrashheniya: 22.07.2023).

E. V. Shamarina

INFLUENCE OF PEDAGOGICAL IDEAS OF RUSSIAN ABROAD THINKERS ON THE PROBLEMS OF DOMESTIC EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN

The article substantiates the influence of the pedagogical ideas of scientists from the Russian Diaspora on the solution of modern problems of education. The significance is shown and the hierarchy of values in the spiritual and moral education of schoolchildren is highlighted. Particular attention is paid to the contribution of V. V. Zenkovsky and other representatives of the Russian Diaspora on the problem of becoming a free person in the conditions of school education.

Key words: *national education, Russian Diaspora, pupils.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.29

Е. С. Неустроева

ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗРАБОТКИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР ПО РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

В статье раскрывается понятие связной речи и ее значение в старшем дошкольном возрасте. Авторы рассматривают современное состояние речевой среды и преобразование составляющих ее условий в цифровом пространстве. Проводят анализ способов организации процесса формирования монолога ребенка посредством компьютерных игр, онлайн-сервисов, приложений, определяя трудности и возможности. По результатам проведенного анализа указывают на перспективы совершенствования цифровых внедрений в практику развития связной речи детей.

Ключевые слова: связная речь, монолог, старший дошкольный возраст, цифровое пространство, компьютерные игры.

Введение. Текущий век преобразований и цифровых явлений охватывает все сферы развития современного дошкольника.

Постановка проблемы. Многие ученые не прекращают споры о трансформациях образовательного пространства, акцентируя внимание на актуальных проблемах, которые остро встают перед системой дошкольного образования, перед педагогами и родителями в развитии детей.

Несмотря на происходящие изменения, первостепенную роль продолжают занимать вопросы социального становления ребенка старшего дошкольного возраста, готовящегося к выходу в «школьный мир».

Сейчас социализация детей страдает по нескольким причинам:

- слабость коммуникативных компетенций (мотивов);
- низкий уровень культурного развития дошкольников;
- неполноценное состояние речи.

Названные причины тесно переплетаются в основных направлениях воспитания ребенка и отражаются в таком явлении, как связная речь.

Исследование развития связной речи ребенка в современном обществе обнаруживает противоречия: сторонники одного подхода (Л. Ф. Обухова, Е. И. Трофимова) [1; 6] считают, цифровизация обуславливает снижение уровня речевого развития (ребенок «теряет» мысли, не умеет строить высказывание). Другие (Ю. В. Чельшева, О. А. Бизикова) [1; 5] рассматривают «помещение» ребенка в цифровую

среду – движущим источником его обогащения, в частности, коммуникативного, культурного и речевого.

Так, современные ученые направляют свои силы на разработку цифрового образовательного пространства для детей дошкольного возраста, ставя перед собой задачу развития их связной речи.

Цель исследования. В данном случае возникает необходимость проанализировать существующие внедренческие материалы в этой области и определить перспективы ее дальнейшего преобразования.

Обзор научной литературы. Обращаясь к определению связной речи, В. П. Глухов, А. А. Леонтьев, Л. В. Щерба рассматривают ее как коммуникативную единицу, созданную и переданную в виде речевого сообщения [3, с. 244].

Речевое сообщение может носить характер реплики (связная единица диалога) или высказывания (связная единица монолога).

Исследуя связную речь, Л. П. Якубинский указывает: диалог часто разворачивается посредством монологических высказываний собеседников, а монолог может представлять собой внутренний поиск ответов на поставленные вопросы говорящего самому себе [8, с. 37]. Так, прослеживается взаимодействие двух основных форм связной речи. Вместе они играют коммуникативную роль в процессе социализации ребенка.

С. Л. Рубинштейн, В. К. Воробьева, рассматривая проблему развития связной речи касательно детей старшего дошкольного возраста, предлагают гово-

рить о ней как о монологе, так как общение осуществляется посредством развернутых высказываний [2, с. 7].

Связное развернутое высказывание – это совокупность фраз или предложений, несущих законченную мысль.

По мнению психолингвистов, оно представляет собой монолог (речевое сообщение), сформулированный по правилам логики мысли говорящего, обладающий собственной композицией (начало, середина, конец), содержанием и эмоционально-языковым оформлением [3, с. 245].

Так, связная речь представляет собой средство для демонстрации интеллекта, культуры, речи и эмоций ребенка.

Л. П. Федоренко считал, что основное содержание речевого развития ребенка в предшкольной группе – развитие связной речи. Независимо от того, какие компоненты речевой системы отрабатываются, они должны быть включены в связный речевой поток [Там же, с. 265].

Так, монологическое высказывание – это объемное психическое образование, формирующееся в старшем дошкольном возрасте, которое не ограничивается только речевыми навыками (звукопроизношение, грамматизация, интонирование), а дополнительно включает коммуникативные навыки (информативность, императивность, эмотивность, фатичность) [7].

Соответственно, формирование связного высказывания ребенка основывается на мотиве к сообщению, разнообразии средств оформления, опыте выражения и способах самоконтроля – на принципе коммуникативности.

Совокупность операциональных условий для реализации связного монолога старшим дошкольником исходит из особенностей организации его речевой среды.

В настоящее время речевое пространство ребенка с раннего возраста слишком ограничено виртуальным миром. При этом родители, находящиеся возле ребенка с момента его рождения, сами имеют низкий уровень речевой культуры по тем же причинам.

В исследованиях Ю. В. Батеновой, отмечено, что неуклонная девайсовизация естественного и образовательного пространства детей обуславливает, прежде всего, проблемы речевого развития (ненормированность звуковой стороны, скудность словаря, неполноценность коммуникативных навыков) [1, с. 24].

Кроме того, ученые фиксируют трудности в развитии других психических процессов и сфер личности старшего дошкольника:

- низкий познавательный интерес;
- ограниченный объем памяти;
- отсутствие эмпатийности;
- повышенная конфликтность [5, с. 103].

Во взглядах прошлого поколения названные трудности являются проблемами в «окультуривании» ребенка.

Но современный период развития предлагает другую культуру – цифровую, требованиям которой развитие дошкольников соответствует в большей мере.

О. А. Комарова отмечает, что современный ребенок становится самостоятельным, инициативным, творческим в процессе развития посредством компьютерных разработок.

Это достигается, по мнению С. Н. Литвиновой, через разумное применение цифровых технологий в специально организованном пространстве и процессе обучения [Там же].

Так, многие исследователи рассматривают преимущества в использовании цифровых разработок (игр, онлайн-сервисов, приложений, программ) для развития связной речи детей.

А. В. Николаева указывает, что применение компьютерных технологий в процессе занятий с дошкольниками способствует их эмоциональному подъему и мотивирует на включение в деятельность [4].

А. А. Буданцева отмечает, что использование цифровых средств позволяет ребенку самостоятельно работать с информацией разного сенсорного стимула, развивает инициативность и творческую его личности [1, с. 29].

Вместе с этим процесс разработки и апробации компьютерных игр по развитию связной речи старших дошкольников имеет следующие превалирующие трудности:

1. Стандартизация:
 - в создании связного высказывания ребенком (каждый использует индивидуальную формулировку, лексический запас и т. д.);
 - оценке связного высказывания (монолог не может быть алгоритмичным, если он не выучен наизусть дошкольником; точность пересказа также страдает, поскольку ребенок его передает в соответствии со своим пониманием).
2. Спектр возможностей (материала):
 - известность материала ребенку (если взрослый отсутствует, он не сможет оказать обучающую помощь);

– пример выполнения задания (также при выполнении ребенком задания самостоятельно направляющей помощи не последует);

– доступ к исправлению ошибки (если система не обеспечивает полный интерактив с ребенком, то он не узнает, справился ли он с заданием и что ему нужно скорректировать).

3. Вариативность:

– содержание, структура, направленность игр должна быть разной, определяющей несколько задач по развитию связной речи и увлекающей ребенка по-новому каждый раз.

На основании этого сужаются возможности создания компьютерных игр на развитие связной речи для дошкольников. Они должны быть сведены к минимальным параметрам, которые доступнее всего представить в компьютерной инновации.

Так, в исследованиях И. В. Суловой подчеркнуто, что, игры на развитие связной речи в компьютерной обработке предполагают работу над составляющими ее компонентами (фонематическим, лексическим, грамматическим) [6].

Методология и методы исследования. Из всей совокупности речевых игр целесообразно проанализировать те, что определены в рамках представленного нами направления (табл. 1).

Проанализированный развивающий материал входит в комплекты серий: «Логоассорти», «Подготовка к школе», «Дельфа-142», активно используемых для детей преддошкольного возраста.

Исходя из цели, каждая игра направлена в большей степени на активизацию связной речи или подготовку ребенка к обучению монологу, так как преобладают задания на построение предложений («Маша ест кашу») и работу со словарным запасом («Мечта поэта»).

Эффективный вариант – это те игры, которые основаны на принципе творческого рассказа («Сочиняю на ходу», «Несчастный случай»), но их разнообразие ограничено; не предполагает полного интерактива и оценки компьютерной системой.

Кроме указанных игр, в информационно-цифровом пространстве существуют онлайн-сервисы по развитию речи детей дошкольного возраста. Такими платформами являются:

– «Мерсибо» – предлагает задания на составление рассказа, пересказа (ребенок ориентируется на наглядный материал: картину, отображающую сюжет известного произведения; серию сюжетных картинок, выполняющих роль плана).

– Авторский медиакомплект интерактивных игр, направленных на развитие связной речи «ЛогоНоябрьск» – включает «Викторину» (ребенок выбирает картинку на поставленный ему вопрос – прослеживается создание элементарного диалога с односложной репликой); игру «Подбери слово» (ребенок совершает мыслительную операцию без речи).

– «Логомир» – включает игры-упражнения со словами, служебными частями речи, направленные на формирование микроединицы монолога – предложения.

Анализ компьютерных игр по развитию связной речи детей 5 – 6 лет

Наименование игры	Цель	Краткое содержание	Недостаток
Несчастный случай	Формировать способность к пересказу	Ребенок прослушивает историю, которая случилась с героем. Отвечает на вопросы доктора. Пересказывает причину случившегося	Программа не фиксирует правильность ответа ребенка
Сочиняю на ходу	Формирование умения составлять рассказы/ сказки	Для ребенка проговаривается слово, а он выбирает из предложенных внизу экрана картинок то, к чему это слово подходит, так сочиняется целая история	Ребенок оперирует только номинативной лексикой, другие части речи проговариваются «виртуальным педагогом»
Крутись, колесо	Развитие способности к составлению предложений	Ребенок крутит два колеса попеременно, составляет предложения по картинкам, на которых остановилась стрелка (пара картинок)	Для развития связной речи желательно бы составить историю по всем картинкам, которые хаотично выпадают ребенку
Что сначала?	Формирование связной речи	Ребенку предлагается составить историю с включением всех предложенных картинок	Программа не дает оценки связности речи ребенка
Мечта поэта	Развитие чувства языка	Ребенок должен закончить предложение, подобрав слово в рифму	Ребенок дополняет только одно слово, активизирует свой словарь
Маша ест кашу	Тренировка в составлении предложений	Ребенку нужно составить предложение по схеме из слов, подходящих по смыслу	Ребенок составляет не высказывание, а предложение
Рассказ по картине	Составление рассказа-описания	Ребенок должен рассмотреть картину и сочинить связный рассказ	Представлена только картина, имеющая сложный и «скучный» сюжет, ребенку трудно понять, с чего начинать свой монолог

Представленные упражнения будут иметь больший потенциал для развития связной речи старшего дошкольника в присутствии креативного педагога или родителя на занятии, но и при его отсутствии игра также не потеряет своей результативности.

Результаты исследования. Обсуждения. Рассматривая спектр имеющихся на практике игровых материалов по развитию связной монологической речи дошкольников, нами были определены перспективные направления на предстоящие разработки:

1. Конкретизация тематики создания связного монолога дошкольником в рамках задания с целью доступности для воспитанника и простоты оценки.

2. Первичная обработка связного высказывания дошкольника самостоятельно и с помощью родителя, а также оценка виртуальным учителем (персонажем игры) для повышения увлеченности воспитанника самим процессом.

3. Наличие функции фиксации речи ребенка (запись созданного речевого произведения с целью прослушивания и корректировки самим воспитанником) – актуально для его возраста.

Названные аспекты мы планируем реализовать при разработке авторского веб-приложения «ДеТвоРа», направленного на развитие связной монологической речи детей.

Основная функция приложения состоит в поддержке процесса речевого развития детей со стороны взрослых (родителей, педагога), а также в обеспечении сотрудничества между всеми участниками образовательного процесса, которые используют нашу разработку.

Отличительными характеристиками «ДеТвоРа» стали: интерактивный подход (решает проблему мотивации детей на занятие по речевому развитию); вариативность контента (обеспечивает участников образовательного

процесса той информацией, которая актуальна для их роли); функция регистрации (создает «личное пространство» для каждого участника – ребенка, родителя, педагога, в компьютерной среде, делая использование веб-приложения доступным и удобным).

Процесс использования нашего веб-приложения происходит в несколько этапов:

1. Регистрация. Предусмотрена для родителя (с дополнительным окном для внесения данных ребенка), а также для педагога. Такой вариант дает возможность прикреплять за учителем определенных детей-воспитанников, чтобы в последующем вести мониторинговую учебную работу.

2. Непосредственное использование веб-приложения. Определяет функциональные возможности каждого участника:

- для ребенка (родителя): выбор упражнений, игр, заданий и их выполнение; просмотр собственных ответов;
- для педагога (анализ продуктов речевой деятельности ребенка; оценивание; преобразование и совершенствование дидактически части приложения; общение с родителями).

Совокупность игрового контента целесообразно представить в табл. 2.

Совокупность игрового контента, разработанного в авторском веб-приложении «ДеТвоРа»

Игра/задание/ упражнение	Цель	Краткое содержание
Фотограф	Развитие связного монологического высказывания	Прикрепить любое фото с изображением родного края (или рисунок) и составить по нему рассказ-описание. Доступно использование подсказки
Писатель		Составить рассказ-описание о конкретном человеке (по памяти/фотографии/рисунку) по схеме, предложенной в игре
Поэт		Выбрать сказочного персонажа и составить о нем стихотворение по схеме
Мой день		Продолжать каждую фразу, а затем повторить рассказ целиком и записать его на диктофон (функция в приложении)
Дорисуй сказку словами		Выбрать сказку из списка, кликнув на нее. Прослушать начало, а продолжение придумать по картинке
Музыкальная история		Выбрать иллюстрацию к сказке, кликнув на нее. Прослушать мелодию. Начать рассказывать по картинке, а продолжить сказку по настроению, которое прочувствовал в музыке
Рассказ		Выбрать и рассказать сказку, заменяя все сказочные элементы на реальные, чтобы получился обычный рассказ
Нелепица		Нажимать на вопросы и быстро отвечать на них в рамках темы рассказа, не задумываясь. Повторить смешной рассказ полностью и записать его
Загадка		Выбрать из нелепицы ключевые объекты и зашифровать их согласно схеме загадки (из предыдущего задания)
Сказка-калька		Заменить всех героев сказки «Сивка-бурка» на новых так, чтобы изменился сюжет
Сказка по-другому		Выбрать сказку. Поменять характеры героев в ней местами, чтобы изменился сюжет
Сказка наоборот		Вспомнить содержание сказки и начать рассказывать ее с конца к началу так, чтобы сюжет поменялся
Моя сказка		Представить себя в роли сказочного героя. Сочинить сказку о самом себе, пользуясь планом-таблицей
Новые обстоятельства		Выбрать персонажа из списка и отправить его в путешествие, что изображено на картинке. Сочинить сказку о новом приключении героя
Сказки природы		Выбрать природное явление и сочинить о нем сказку. Пользоваться подсказкой
Котелок сказок	Сочинить свою новую сказку, объединяя всех персонажей в ней	

Заключение. Так, использование веб-приложения «ДеТвоРа» имеет простой и доступный интерфейс для пользователя как с низким, так и более высоким уровнем компьютерной грамотности.

По отношению к детям дошкольного возраста веб-приложение решает ряд задач: повышает мотивацию; упражняет в формировании структуры связного монологического высказывания; развивает навык речевого само-

контроля у ребенка при создании монолога; расширяет «речевой кругозор» и возможности ребенка, осуществляя индивидуальный подход к каждому воспитаннику – пользователю игры.

Разработка предлагает безопасное использование за счет действия административной модели, которая выполняет функции управления пользователями, дидактическим контентом, а также разрешением возникших с приложением проблем посредством роли администратора веб-приложения.

Таким образом, проблема перспектив в разработке компьютерных игр для развития связной речи старших дошкольников определила:

1. Преобладание виртуальной действительности в жизни современного дошкольника имеет противоречивые особенности: цифровая среда снижает уровень речевой культуры ребенка, но ее разумное применение способствует обратному – развитию связной речи.

2. Большинство авторов продолжают активно разрабатывать игры, приложения, онлайн-сервисы, направленные на общее, в частности речевое развитие детей. При этом такой процесс

имеет ряд трудностей (стандартизация, спектральность, вариативность) компьютерной алгоритмизации связного монологического высказывания как индивидуального феномена личности каждого дошкольника.

3. Анализ имеющихся цифровых разработок для развития связной речи дошкольников определил перспективы по созданию их аналога при учете совершенствования структурной, функциональной и практической организации игр, что нашло отражение в авторской разработке веб-приложения «ДеТвоРа».

Научная разработка выполнена при финансовой поддержке научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям деятельности вузов партнеров ЮУрГГПУ и ШГПУ в 2023 году по теме «Привлечение студентов технических специальностей высшего образования к процессу разработки компьютерной программы по развитию речи на основе интеграции аспектов базового и дополнительного образования на дошкольном уровне» (№ 16-338 от 26 мая 2023 г.)

Литература

1. Батенова Ю. В. Психолого-педагогические основы моделирования информационного пространства современного дошкольника : монография. Челябинск : Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. 270 с.
2. Воробьева В. К. Методика развития связной речи у детей с системным недоразвитием речи. М. : Астрель, 2006. 158 с.
3. Глухов В. П. Основы психолингвистики. М. : Астрель, 2005. 351 с.
4. Иванова Н. Г., Николаева А. В. Компьютерные игры и их роль в развитии связной речи у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Научное обозрение. Педагогические науки. 2019. № 4 – 1. С. 80 – 82. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2068> (дата обращения: 21.11.2022).

5. Литвинова С. Н., Чельшева Ю. В. Цифровая трансформация образовательной среды дошкольной образовательной организации // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2021. № 62. С. 99 – 111.
6. Сулова И. В. Использование цифровых технологий в развитии речи детей в ДОО. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/ispolzovanie-cifrovyyh-tehnologiy-v-razvi.12888269002/> (дата обращения: 21.11.2022).
7. Трунова А. Р. Научно-теоретические подходы к определению навыков коммуникации [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2018. № 30 (216). С. 76 – 79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (дата обращения: 22.11.2022).
8. Якубинский Л. П. О диалогической речи [Электронный ресурс] // Избранные труды. М., 1986. С. 17 – 58. URL: <https://ruthenia.ru/apr/textes/jacub/jacub1a.htm#t37> (дата обращения: 21.11.2022).

References

1. Batenova Yu. V. Psixologo-pedagogicheskie osnovy` modelirovaniya informacionnogo prostranstva sovremennogo doshkol`nika : monografiya. Chelyabinsk : Izd-vo YuUrGGPU, 2017. 270 s.
2. Vorob`eva V. K. Metodika razvitiya svyaznoj rechi u detej s sistemny`m nedorazvitiem rechi. M. : Astrel`, 2006. 158 s.
3. Gluxov V. P. Osnovy` psixolingvistiki. M. : Astrel`, 2005. 351 s.
4. Ivanova N. G., Nikolaeva A. V. Komp`yuterny`e igry` i ix rol` v razviti svyaznoj rechi u detej starshego doshkol`nogo vozrasta [E`lektronny`j resurs] // Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki. 2019. № 4 – 1. S. 80 – 82. URL: <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=2068> (data obrashheniya: 21.11.2022).
5. Litvinova S. N., Chely`sheva Yu. V. Cifrovaya transformaciya obrazovatel`noj sredy` doshkol`noj obrazovatel`noj organizacii // Vestnik Pravoslavnogo Svyato-Tixonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psixologiya. 2021. № 62. S. 99 – 111.
6. Suslova I. V. Ispol`zovanie cifrovyy`x texnologij v razviti rechi detej v DОО. URL: <https://solncesvet.ru/opublikovannyye-materialyi/ispolzovanie-cifrovyyh-tehnologiy-v-razvi.12888269002/> (data obrashheniya: 21.11.2022).
7. Trunova A. R. Nauchno-teoreticheskie podxdy` k opredeleniyu navy`kov kommunikacii [E`lektronny`j resurs] // Molodoj ucheny`j. 2018. № 30 (216). S. 76 – 79. URL: <https://moluch.ru/archive/216/52130/> (data obrashheniya: 22.11.2022).
8. Yakubinskij L. P. O dialogicheskoy rechi [E`lektronny`j resurs] // Izbranny`e trudy`. M., 1986. S. 17 – 58. URL: <https://ruthenia.ru/apr/textes/jacub/jacub1a.htm#t37> (data obrashheniya: 21.11.2022).

E. S. Neustroeva

**PERSPECTIVE OF THE DEVELOPMENT OF COMPUTER GAMES
FOR THE DEVELOPMENT OF COHERENT SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS**

The article reveals the concept of coherent speech and its meaning in the senior preschool age. The authors consider the current state of the speech environment and the transformation of its constituent conditions in the digital space. The ways of organizing the process of forming a child's monologue through computer games, online services, applications are analyzed, identifying difficulties and opportunities. According to the results of the analysis, they point to the prospects for improving digital implementations in the practice of developing children's coherent speech.

Key words: coherent speech, monologue, senior preschool age, digital space, computer games.

УДК 37.013

О. Ю. Стрелова, Е. Е. Вяземский

**АМПЛИТУДА ПЕРСПЕКТИВНЫХ МОДЕЛЕЙ
УЧЕБНИКА ПО РЕГИОНАЛЬНОЙ ИСТОРИИ В УСЛОВИЯХ
ЕДИНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА РОССИИ**

В размышлениях о перспективах моделирования учебных пособий по региональной истории в 2020-е гг. авторы статьи опираются на свой теоретический и практический опыт изучения и создания таких книг в условиях двухкомпонентных образовательных стандартов (1990 – 2000-е гг.). Анализ новых педагогических и политических реалий (ФГОС ОО, возвращение к линейной структуре исторического образования школьников, «единый учебник» и др.), массовых и эксклюзивных практик подготовки в последнее десятилетие региональных пособий позволяет очертить амплитуду перспективных моделей и оценить их в свете требований к современному учебнику истории, значений и смыслов единого образовательного пространства федеративного государства.

Ключевые слова: единое образовательное пространство, региональный компонент общего образования, учебное пособие по региональной истории, требования к современному учебнику истории, модель регионального учебника.

Научные статьи не принято начинать с эпиграфа, тем более поэтического. Но все-таки воспользуемся метафорой маятника из «Рождественского романа» И. Бродского: «...как будто жизнь качнется вправо, качнувшись

влево». На наш взгляд, она очень точно передает неустойчивое состояние учебных пособий по региональной истории в два последних десятилетия... и сценариев их ближайшего будущего.

В социально-гуманитарных исследованиях метафоры все чаще становятся средством научного познания, преодолевая «дефициты средств языка для выражения новой реальности и одновременно закрепляя неупорядоченную новационную практику». Обращение к метафоре «опосредует переход к новому знанию», делает «нашу мысль доступной для других людей», однако «она необходима нам самим для того, чтобы объект стал доступней нашей мысли» [3, с. 13 – 14].

В данной статье «объект наших мыслей» – учебные пособия по региональной истории, созданные в субъектах Российской Федерации в контексте государственных образовательных стандартов первого и второго поколений, и вероятные перспективы моделирования этих учебников в ситуации ускоренных перемен и многообразных вызовов современности.

Этот вопрос, по нашему мнению, стоит актуальнее, чем двадцать лет назад, по трем причинам:

– профессиональное педагогическое сообщество так и не пришло к консолидированному взгляду на суть регионального компонента в условиях ФГОС ОО и гарантированного им единого образовательного пространства в поликультурной стране;

– завершился возврат на линейную структуру исторического образования в основной и старшей школе;

– «единый учебник» из государственного проекта превратился в политико-педагогическую реальность.

Как оригинальный социокультурный и педагогический феномен региональные учебные пособия стали появляться в России во второй половине

1990-х гг. и «искать себя» на всем протяжении первого десятилетия XXI века. В это время система общего образования подстраивалась под «стандарты первого поколения», согласно которым содержание в установленных пропорциях делилось на федеральный и региональный (национально-региональный) компоненты (ФК и НРК ГОС). Примерно очерченных в стандарте параметров НРК было достаточно для того, чтобы в регионах запустился процесс творческого созидания, апробации и открытого обсуждения новых учебных пособий, особенно по истории – учебной дисциплине, больше других подверженной влиянию государственной политики.

Аксиологический анализ учебных книг, созданных в субъектах РФ в 1990 – 2000-е гг., мы провели в контексте вызовов и запросов поликультурного российского общества и представили в двух основных публикациях [1; 6]. В центре нашего внимания впервые находились как дидактические, так и научно-методические параметры учебной книги, реализующей НРК ГОС в федеративном государстве и поликультурном обществе:

– возможные уровни историко-культурного пространства, пределами которого ограничены региональные учебные проекты;

– их дидактическая концепция, цель и задачи, проблематика учебного содержания;

– критерии отбора фактографических и теоретических сведений, а также источников для самостоятельной работы школьников;

– характеристики методического аппарата \ методического сопровождения и т. д.

Наш вывод включал в себя аргументированную оценку сильных сторон и недостатков первых учебных книг, ставил под сомнение целесообразность «создания одного общего учебника по истории всех народов России», поощрял вариативные практики разработки учебных пособий в субъектах РФ, учитывающие геополитические и социокультурные особенности последних, выделял эффективные способы их интеграции с федеральными учебниками истории (которые в конце XX – начале XXI в. тоже были вариативными).

Первые региональные учебные книги к середине 2010-х гг., скорее всего, находились в центре амплитуды «нашего маятника», т. е. в точке возможного в будущем движения как вправо, так и влево. Но от чего зависели его колебания в следующие десять – пятнадцать лет? Какие факторы сейчас влияют на стремление их авторов к тому или иному полюсу?

В середине 2010-х гг., эмоционально-психологически пережив и организационно закончив переход школ на однокомпонентные образовательные стандарты (ФГОС ОО), субъекты РФ вновь активизировали свою деятельность в сфере региональных учебников. Но теперь, как правило, они делают это в партнёрстве или под эгидой федерального издательства (два основных игрока на этом поле: «Просвещение» и «Русское слово»), в комплекте с учебно-методическими и программными материалами.

Историко-географические границы региональных УМК сейчас редко совпадают с административными грани-

цами субъектов РФ (исключение – республики РФ и города федерального значения). Авторы учебников или интуитивно работают со сложившимися экономическими, природно- и социокультурными пространствами внутри России: Южный Урал, Архангельский Север, Забайкальский край и т. п.; или сознательно, педагогически ценностно их интерпретируют. Целесообразность изучения региональной истории, как истории Сибири например, авторы одноименного учебника объясняют «многонациональным составом населения России и геополитическим значением территории страны, которое во многом определяет именно Сибирский регион». Как культурно-антропологическое пространство он имеет исторически сложившееся своеобразие регионального сообщества (поликультурное, полиэтничное, поликонфессиональное). Прогнозируемый результат – «создание у школьников целостной картины исторического развития Сибири как составной части Отечества, формирование личностной позиции учеников относительно каждого этапа развития всей страны, Сибири и, в частности Новосибирского Приобья, как ее органических составляющих» [7].

В основу методической системы большинства региональных учебников «второй волны» (как до этого в ФГОС ОО) положен системно-деятельностный подход, а отбор учебного исторического материала осуществляется в соответствии с методологическими подходами, впервые заявленными в предметной Концепции (2014) [4] и воспроизведенными в аналогичном документе (2020 г.) [5].

Прежде всего, это многоуровневый подход, созвучный нашей идее о «вертикали регионов». Он эффективно работает на интеграцию регионального компонента исторического образования с базовыми курсами отечественной и всеобщей истории и становление многокультурной идентичности школьников [1, с. 54 – 55].

Историко-антропологический подход обеспечивает системную реализацию в региональных учебниках сквозной содержательной линии «Человек в истории», если прошлое региона персонализировано, знаменитые земляки «живут и действуют» на страницах учебных книг рядом с безымянными персонажами (типичными представителями этнических культурных, социальных групп регионального сообщества). Знакомство с теми и другими позволяет школьникам прочувствовать «историю региона как часть истории России». Творческие и проектные задания с использованием семейных архивов помогают воспринимать историю своей семьи как часть истории города, области, «большой страны» и, возможно, зарубежья.

Реализуя историко-культурологический подход, авторы учебных пособий уделяют много внимания культурной жизни своих регионов, рассказывая о просвещении и образовании, научной, театральной, художественной и музыкальной жизни, повседневности, традициях и новациях быта людей в разные исторические эпохи, представляя образцы материальной и духовной культуры разных народов, входивших и входящих в региональный социум.

К нетипичному для абсолютного большинства учебных пособий способу

развития критического мышления учащихся относится конструирование авторского текста «как образца научного исторического анализа описываемых событий (явлений, процессов) – их причин, сущности, итогов, последствий и исторического значения». Использование источниковедческой и историографической модальностей позволяет ученикам представить историю региона не только как «то, что произошло когда-то с участием конкретных людей», но и как «то, что отражено в дошедших до нас свидетельствах и останках», «то, что тем или иным образом узнали историки» [7].

Логично, что региональные проекты второй половины 2010-х – начала 2020-х гг. отвечают двум первым требованиям предметной Концепции к современному учебнику истории: быть универсальным (многокомпонентным) носителем информации и средством развития познавательной деятельности учащихся [4]. Однако с ними (требованиями) авторы все чаще справляются, следуя алгоритму подготовки «единого» учебника:

– сначала создают свои, т. е. региональные, историко-культурные стандарты (РИКС) – перечни предметных единиц информации, понятий, дат, имен, источников и тому подобного, которые определяют содержание и структуру региональных модулей/курсов и коррелируют с федеральным ИКС по отечественной истории (при этом проблемы с прошлым регионов до их вхождения в состав Российского государства на местах решаются по-разному: чем географически дальше субъект РФ от европейской части государства, тем

больше самостоятельности, ответственности и риска в принятии решения о «начале» истории);

– используют, аналогично «старшим», познавательные модели, рубрики, макеты и дизайн учебных книг, свойственные еще «доцифровой эпохе»: однолинейная структура, историко-хронологический принцип изложения учебного материала, доминанта вербальной информации и описательно-объяснительного стиля и так далее;

– монологические (авторские) тексты остаются основными информационно-познавательными компонентами параграфов, их оплетают «созвучные» им документы, дополнительные материалы, визуальные источники. Тем самым у читателей поддерживается традиционное убеждение в том, что учебник (учебное пособие) – это одинарное (целостное, однослойное, внутренне непротиворечивое, относительно законченное, надежное) высказывание;

– «главные вопросы к параграфу» ориентированы на предметные результаты обучения, так как они актуализируют «ранее полученные знания» и закрепляют авторские выводы;

– познавательные задания внутри и после параграфов направлены на преобразование учебной информации в таблицы, планы, кластеры, а также на подтверждение версий и оценок, заявленных в основном тексте, формулирование и аргументацию своей точки зрения, но в русле одобренного научного направления, общественного мнения;

– учебные рисунки, репродукции и фотографии чаще позиционируются как иллюстрации вербальных текстов, реже – если к ним есть информация

для атрибуции, пояснения и специальные вопросы – как самостоятельные источники новых знаний и средства развития познавательных умений;

– исторические документы (их фрагменты или полные тексты) «благодаря» соответствующим заданиям пребывают в статусе источников информации, конкретизирующих параграфы и подтверждающих содержащиеся в них выводы;

– списки «тем для проектов и исследований» по примеру федеральных учебников предлагают наукообразные и внеличностные формулы «продуктов» региональной направленности: рефератов, докладов и т. п.

Происходящие сейчас на базовом уровне сокращение и удаление вариативности школьных учебников (не только по истории) и использование «единого алгоритма» способствуют консервации такой модели региональных пособий, которую инновационной можно было считать только для 1990-х гг., тогда вместо монополии одного школьного учебника появились вариативные [2], и из «массовой книги для чтения и запоминания» отечественные учебники постепенно превращались в инструменты обучения работе с разноречивыми источниками [6, с. 15 – 17].

До сих пор речь шла о двух первых требованиях к современному учебнику, относящихся к условиям достижения предметных и метапредметных результатов обучения истории. В то же время нельзя отрицать, что нацеленные на них учебники оказывают определенное мировоззренческое воздействие на своих читателей.

Обратимся к третьему положению Концепции: «быть ресурсом личностного развития учащихся» [4]. Оно, по нашему мнению, не применимо ни к базовым, ни к региональным изданиям, соответствующим алгоритму «единого учебника», и отличает одну перспективную модель от другой.

Представим основы целенаправленной реализации личностно-ориентированного требования, обобщив свой опыт работы над тремя учебными книгами по истории Дальнего Востока России для учащихся 5 – 9-х классов (М. : Русское слово, 2019 – 2023). В теоретическом и практическом планах значимо проанализировать, как ранее сформулированные теоретические идеи [1] проложили «свой путь» в образовательном пространстве современной России к инновационным пособиям по региональной истории, какие «точки роста» и дефициты профессиональных компетенций они вскрывают:

– «вертикаль регионов» позволяет выбирать на обширном и разнообразном историко-культурном пространстве значимые для многокультурной идентификации и самоидентификации личности факты регионального прошлого и настоящего, представлять их как часть историко-культурного наследия России, соотносить историко-культурные процессы и явления с аналогичными в сопредельных странах и в разумных пределах с подобными в Европе и Азии. Вместе с тем локальный уровень содержания регионального учебного пособия конкретизируется фактами и артефактами истории и культуры той местности, в которой живут и учатся наши школьники;

– хронологический принцип соблюдается в сборке четырех частей

каждого пособия (Например: «I. Дальний Восток в доисторические времена, II. Дальний Восток в первобытную эпоху, III. Первые государства на территории российского Дальнего Востока, IV. Народы Дальнего Востока России в XIII – XVII вв.»). Но внутри каждой части темы разработаны и собраны на основе многофакторного и многоаспектного принципов изучения истории. Тем самым преодолевается «доминирование в программах и учебниках политической истории при явной бедности и схематизме историко-культурного материала» [4];

– «тематические развороты» заменяют параграфы, так как этот формат позволяет в небольшой объем (2 – 6 страниц) вместить открытое многоаспектное содержание, объективно неисчерпаемое и предрасположенное к расширению историко-культурных сюжетов и обобщений, способствует организации самостоятельной познавательной деятельности школьников, которые могут вместе с педагогами сами определить количество выделенного на разворот учебного и внеурочного времени;

– каждый тематический разворот сконструирован как множественный, нелинейный и составной текст: он включает в себя небольшие по объему учебные тексты, информационные сведения, фрагменты письменных документов, разного рода таблицы, исторические карты и схемы, фотографии и рисунки, интернет-ссылки на иные источники. В таком виде структурные единицы регионального учебника ближе к текстам «новой природы» и привычнее для цифрового поколения;

– ключевые вопросы в каждом тематическом развороте – это «окошки»,

сквозь которые можно заглянуть в прошлое, озадачить себя скрывающимися в нем тайнами, размышлять, выдвигать свои версии, обсуждать их с одноклассниками и значимыми взрослыми. В отличие от «главных», ключевые вопросы – лично-ориентированы, для них не бывает единственных «правильных ответов». (Например, «Как вы думаете, что в середине XIX в. могло заставить людей отправляться в дальние и опасные плавания по неизвестным рекам? Какую роль амурские сплавы сыграли в решении амурского вопроса?») Обсуждая разные высказывания, школьники могут понять, почему люди думают по-разному, почему у одного и того же вопроса может быть несколько ответов, в чем заключается искусство спора в «обществе непохожих»;

– «Досье» – это приглашение в новые познавательные путешествия и историко-культурные практики. Материалы этой рубрики можно использовать дополнительно к разворотам или переводить в основные источники, самостоятельные занятия, оригинальные проекты;

– все визуальные элементы учебной книги несут смысловую нагрузку и выступают в роли источников информации (карты, таблицы, схемы, учебные рисунки), но чаще всего – в качестве исторических источников (репродукции художественных картин, фотографии, зарисовки, модели и макеты). Вопросы и задания в соответствии с видом конкретного источника направлены на поиск, извлечение, интеграцию новой информации в систему образов и понятий или на осмысление и оценку, критический анализ, интерпретацию, сопоставление научных версий и оценочных суждений, самоопределение и

аргументацию собственной точки зрения и др.;

– заголовки частей, тематических разворотов и материалов «Досье» – это образные цитаты, метафоры, скрытые в них парадоксы и противоречия: «Вопрос об Амуре как реке бесполезной оставить», «Крымская война ...на Дальнем Востоке», «Я вышла победительницей; я до конца последовала за мужем», «Почему исчез “чугунный адмирал”?» и др. С первой минуты региональный учебник должен вызывать у ребят любопытство, удивление и другие позитивные эмоции, но только не равнодушие, не самодовольное «я – современный человек, какое мне дело до прошедшего!» (Н. Эйдельман);

– разным видам проектов (поисково-информационные, творческие, прикладные, исследовательские) открыты все компоненты учебной книги, композиция тематических разворотов, проблематика «Досье» и аппарат ориентировки («Персоналии», «Археологи. Историки. Краеведы», «Ресурсы»). Поощряется ситуация, в которой на основе одного сюжета школьники формулируют свои темы и выполняют разные проекты. Например, тематический разворот «Амурские версты капитана Дьяченко» располагает к творческой реконструкции биографии основателя Хабаровска; история с памятником этому герою (скульптор А. И. Руковишников, 2008 г.) – к критически-творческому исследованию достоверности образа офицера-первостроителя и защитника амурских рубежей в середине XIX в.; фрагмент из романа Н. Д. Наволочкина «Главное дело капитана Дьяченко» – к сопоставлению литературного и научно-исторического

подходов – к воссозданию образов прошлого и т. д.

Кроме упомянутой выше содержательной линии «Человек в истории» в региональных учебниках по истории Дальнего Востока России работают и другие. В предметной концепции [4] основными линиями называются «Историческое время», «Историческое пространство» и «Историческое движение», играющие роль «строительных лесов» в конструировании учебного предмета «История». Дополнительные линии изобретают сами авторы, творчески анализируя образовательный потенциал учебной дисциплины, чтобы укреплять ценностный каркас своего образовательного проекта (учебный курс / учебное пособие / сценарий урока или воспитательного события), включая региональный:

– линия «История и Память» продлевает прошлое в настоящем, показывая, например, как монументы выдающимся деятелям (мемориальные доски и другие практики работы с памятью) сначала устанавливаются, потом сносятся и снова (почему? для чего? в каком виде?) могут быть восстановлены. С помощью специальных вопросов эта линия формирует у школьников привычку обращать внимание на исторические топонимы и памятные даты, приучает задумываться о состоянии памятных знаков в своем районе, селе, крае. Например, «Обратите внимание на дату открытия памятника. Узнайте, с чем было связано это событие. Как вы думаете, кто должен поддерживать состояние памятных мест и знаков: федеральные власти, региональные общества охраны памятников, жители города?»;

– линия «История и Художник» формирует критически-творческое отношение школьников к художественным произведениям на исторические темы, подводит к пониманию причин интереса писателей и поэтов, скульпторов и живописцев, музыкантов и кинорежиссеров к «делам давно минувших дней», уважению их прав на собственный образ прошлого, создает условия для культурно-исторического диалога современных школьников с мастерами культуры и их творениями. Например: «В преамбуле Айгунского договора говорится, что он заключен “по общему согласию, ради большей вечной взаимной дружбы двух государств”. Какой атмосфера российско-китайских переговоров показана на картине дальневосточного художника В. Е. Романова? Как соотносятся официальный документ и историческое полотно в этом вопросе? Обратите внимание на год создания картины. Как вы думаете, почему художнику разрешили нарисовать “царского генерала”? Каким образом события 1858 г. перекликаются на картине В. Е. Романова с ситуацией второй половины 1940-х гг.?»;

– линия «Ремесло историка» работает в региональном учебнике со всеми видами носителей информации и исторических источников, озадачивая школьников вопросами об их происхождении, исходных мотивах и намерениях создателей, базах данных и инструментах воздействия на читателя или зрителя. Приведем примеры редких в школьной практике заданий, обращенных к критическому мышлению: «Сравните (по легенде тематической карты) статистику прибывших и вернувшихся переселенцев в двух дальневосточных регионах. Предположите,

почему в Приморской и Амурской областях цифры были разными. Отражает ли эти различия таблица «Переселенческое движение в губернии и области Сибири и Дальнего Востока в 1906 – 1914 гг.»?»; «Во фрагменте воспоминаний выделите три аргумента, которыми С. Ю. Витте защищает мысль о том, чтобы «вести железную дорогу напрямик во Владивосток, перерезывая Монголию и северную часть Маньчжурии» и т. п. К социально-коммуникативным практикам, популярным в современном обществе, обращено задание: «По публикациям в СМИ и социальных сетях выясните, как жители Владивостока относятся к “войне памятников” на перекрестке улиц Светланской и Петра Великого» и т. п.

Возвращаясь к поставленному в начале статьи вопросу о будущем учебников по региональной истории, выскажем обоснованное предположение, что он (вопрос) вступил в решающую фазу. В ближайшее время воз-

можно принятие официального документа в адрес органов исполнительной власти субъектов Федерации, осуществляющих руководство сферой образования. Продвижение единой модели учебника на региональные пособия по истории временно упростит организационно-контролирующую деятельность администраций субъектов Российской Федерации, но в долгосрочном плане вряд ли будет способствовать реализации воспитательного потенциала учебного предмета «История» и его вкладу в ценностно-образовательное пространство Российского государства. Поэтому наша позиция сводится к тому, чтобы единая модель регионального учебника имела только рамочный характер и сохранила за региональными педагогическими коллективами право на креативное и профессионально ответственное отношение к разработке средств и приемов изучения историко-культурного наследия своих регионов в контексте истории России.

Литература

1. Вяземский Е. Е., Стрелова О. Ю. Национально-региональный компонент исторического образования : пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008. 175 с.
2. Вяземский Е. Е., Кадзоева Т. М. Учебники истории для школы и педагогического университета в цифровую эпоху: поиски перспективной модели в контексте государственной образовательной политики // Преподавание истории в школе. 2023. № 2. С. 3 – 9.
3. Кларин М. В. Инновационные модели обучения: исследование мирового опыта : монография. М. : Луч, 2018. 640 с.
4. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории (проект). URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (дата обращения: 07.01.2024).
5. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы (утв. решением Коллегии Министерства просвещения РФ, протокол от 23.10.2020 г. № ПК-1вн). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (дата обращения: 07.01.2024).

6. Стрелова О. Ю., Вяземский Е. Е. Учебник истории: старт в новый век. М. : Просвещение, 2006. 143 с.
7. Хлытина О. М., Зверев В. А. Современный учебник региональной истории: содержательные и методические приоритеты // Преподавание истории и обществознания в школе. 2019. № 4. С. 44 – 53.

References

1. Vyazemskij E. E., Strelova O. Yu. Nacional'no-regional'ny'j komponent istoricheskogo obrazovaniya : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 2008. 175 s.
2. Vyazemskij E. E., Kadzoeva T. M. Uchebniki istorii dlya shkoly` i pedagogicheskogo universiteta v cifrovuyu e`poxu: poiski perspektivnoj modeli v kontekste gosudarstvennoj obrazovatel`noj politiki // Prepodavanie istorii v shkole. 2023. № 2. S. 3 – 9.
3. Klarin M. V. Innovacionny`e modeli obucheniya: issledovanie mirovogo opy`ta : monografiya. M. : Luch, 2018. 640 s.
4. Konceptsiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii (proekt). URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyafinal.pdf> (data obrashheniya: 07.01.2024).
5. Konceptsiya prepodavaniya uchebnogo kursa «Istoriya Rossii» v obrazovatel`ny`x organizacijax Rossijskoj Federacii, realizuyushhix osnovny`e obshheobrazovatel`ny`e programmy` (utv. resheniem Kollegii Ministerstva prosveshheniya RF, protokol ot 23.10.2020 g. № PK-1vn). URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/> (data obrashheniya: 07.01.2024).
6. Strelova O. Yu., Vyazemskij E. E. Uchebnik istorii: start v novy`j vek. M. : Prosveshhenie, 2006. 143 s.
7. Xly`tina O. M., Zverev V. A. Sovremenny`j uchebnik regional`noj istorii: sodержatel`ny`e i metodicheskie prioritety` // Prepodavanie istorii i obshhestvoznaniya v shkole. 2019. № 4. S. 44 – 53.

O. Yu. Strelova, E. E. Vyazemskii

AMPLITUDE

OF TEXTBOOK ON REGIONAL HISTORY' PROMISING MODELS IN THE CONDITIONS OF A UNIFIED EDUCATIONAL SPACE OF RUSSIA

Reflecting on the prospects for modeling textbooks on regional history in the 2020s. the authors of the article rely on their theoretical and practical experience in studying and creating such books under the conditions of two-components educational standards (1990 – 2000s). Analysis of new pedagogical and political realities (Federal State Educational Standards, a return to the linear structure of historical education for schoolchildren, a “uniform textbook”, etc.), mass and exclusive practices of preparing regional textbooks in the last decade allows us to outline the amplitude of promising models and evaluate them in the light of the requirements for modern history textbook, meanings and sense of a united educational space of a federal state.

Key words: *unified educational space, regional component of general education, textbook on regional history, requirements for a modern history textbook, model of a regional textbook.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

С. Н. Купреев

ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ И АПРОБАЦИИ КОМПЛЕКСНОЙ ЦЕЛЕВОЙ ПРОГРАММЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

В настоящей статье рассматривается процесс создания и инкорпорации Комплексной целевой программы патриотического воспитания в систему работы с личным составом Краснодарского университета МВД России. Обобщен опыт реализации и апробации Комплексной целевой программы патриотического воспитания в образовательной организации МВД России.

Ключевые слова: правоохранительные органы, образовательная организация, патриотическое воспитание, чувство патриотизма, воспитание, комплексная целевая программа, курсанты, апробация, воспитательная работа.

Введение. Современному государству в условиях системного информационного прессинга недружественных стран нужна здоровая духовно-нравственно, социально-активная и способная на защиту Родины в любой сфере деятельности молодежь. Люди, имеющие высокий уровень культуры и оперативно ориентирующиеся в постоянно изменяющейся информационной обстановке, должны уметь защищать интересы своей страны, системно и последовательно излагать свои взгляды на мир и опровергать деструктивные мнения.

Патриотизм, проповедуемый сегодня со всех трибун, может и должен стать идеологической основой, сплачивающей государство, но в центре его должна стоять идея «Русского мира», единства разделенного русского народа:

великороссов, малороссов и белорусов. Поэтому особенно важны организация патриотического воспитания, формирование национального, исторического и государственного типов чувства патриотизма. Необходимо дополнение современной системы вузовского образования информационными материалами, нацеленными на формирование определенных типов чувства патриотизма, выявление педагогических условий, способствующих успешному функционированию системы патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел.

Острота проблемы усовершенствования системы подготовки патриотического воспитания полицейских обусловлена наличием существующих противоречий, таких как:

– в процессе формирования патриотизма недостаточно внимания уделяется происходящим в обществе культурным и социально-экономическим изменениям, влияющим на используемые в обучении и воспитании сотрудников полиции методы;

– несоответствие требований к подготовке сотрудников к патриотическому воспитанию и системы формирования различных типов чувства патриотизма;

– недостаточная способность к использованию современных образовательных технологий субъектами процесса воспитания и условиями их применения.

Описанные противоречия сделали актуальной необходимость разработки Комплексной целевой программы (далее по тексту КЦП) патриотического воспитания полицейских. Курсанты, освоившие данную Программу, должны были обладать необходимыми компетенциями, позволяющими поддерживать достигнутый уровень развития чувства патриотизма в служебной деятельности. Высокий уровень сформированности чувства патриотизма играет положительную роль в практической деятельности сотрудников территориальных органов внутренних дел.

Актуальность использования в научно-исследовательской деятельности комплексных целевых программ подтверждена работами В. А. Арутюнян, В. М. Буренок, Е. В. Ковалёвой, А. В. Переслегина, В. И. Соколова, В. И. Сыркина, О. В. Третьяковой, Ю. В. Чалий и других исследователей. Критерии использования комплексных целевых программ изучены С. М. Марковым, Ю. Н. Романовым,

Л. Г. Сидоровым. Различные подходы к разработке комплексных целевых программ рассматривали А. К. Аламшоев, А. А. Вакарев, С. В. Дохолян, С. Е. Крюков, И. В. Розгон, М. С. Рунчев и другие учёные.

Е. Л. Ковалева говорит о том, что «программно-целевой метод позволяет сконцентрировать материальные и финансовые ресурсы для решения сложных проблем, объединить усилия всех заинтересованных организаций, поставить долгосрочные цели и разработать стратегию на длительный период времени» [2, с. 403]. Программа воспитания патриотизма – это система занятий и воспитательных мероприятий, позволяющая сформировать или повысить уровень чувства патриотизма у курсантов образовательной организации.

С. Ю. Рыбаков пишет следующее: «Под системой защиты образования следует понимать комплекс мер внутреннего и внешнего реагирования, предотвращения и преодоления разного рода опасностей, угрожающих его существованию, начиная с оценки соответствия целей и задач образовательных реформ сущности образования и заканчивая анализом и устройением педагогической структуры, исходящей от самой системы образования в силу разных сбоев в её функционировании» [7, с. 159].

В образовательной организации МВД России в учебно-воспитательном процессе все сотрудники вуза выступают в качестве субъектов воспитания и особая роль определена для преподавателя-наставника. Каждый преподаватель закреплен за какой-либо учебной единицей курсантского коллектива университета – за учебным взводом. Он берет шефство над ним, регулярно и

системно осуществляет патриотическое воспитание членов вверенного ему коллектива.

Такой подход показал свою эффективность, но не является исчерпывающим и позволяющим устранять проблемы патриотического воспитания. В условиях поголовной цифровизации нашего общества появилась необходимость в разработке новых форм и способов организации патриотического воспитания. Так, Н. В. Железкин и Г. А. Витольник отмечают, что «высококачественное обучение сотрудников, принятых на службу, становится возможным при создании учебно-воспитательного процесса в форме полноценной программы, нацеленной на развитие профессиональных качеств профессионального полицейского» [1, с. 75].

Отличие описываемой программы от подобных ей других программ патриотического воспитания – следование основным принципам воспитания и поддержка ее инновационными методами воспитания с опорой на всестороннее воздействие на чувства курсантов. Важнейшая роль в воспитании патриотизма нами отводится включению воспитательного потенциала общественных организаций в систему воспитания патриотизма. Как и в исследованиях, проведенных Е. Л. Ковалевой, среди школьников, в среде учащихся образовательных организаций МВД России сохраняется «общая тенденция, выраженная в ориентации современной российской молодежи на ценности частной жизни (друзья, любовь, семья), практические ценности (материальный

достаток, интересная работа)» [2, с. 404].

Программа включает в себя все те способы использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей, которые были изложены в Структурно-процессуальной модели (междисциплинарный, внутридисциплинарный, коллективный, индивидуальный содержательный, методологический, ситуативный и организационный). Реализация Комплексной целевой программы в содержании учебных дисциплин и воспитательной работе образовательной организации была направлена на создание благоприятных условий для эффективного развития компонентов чувства патриотизма и формирования чувства патриотизма у курсантов-участников экспериментальной группы.

Табл. 1 демонстрирует схему Комплексной целевой программы патриотического воспитания на примере блока «История». На схеме показано, что чувство патриотизма формируется в ходе взаимосвязанных образовательного и воспитательного процессов с помощью разработанных нами способов формирования патриотизма и методов обновления содержания образовательных дисциплин. Для формирования определенных типов чувства патриотизма и его компонентов на различных занятиях используются закреплённые за ними выделенные на основе анализа научных исследований и подтвержденные практикой воспитания конкретные духовно-нравственные ценности.

Схема Комплексной целевой программы патриотического воспитания
(на примере одного из восьми структурных блоков, отвечающих за формирование определенных типов чувства патриотизма, – блока «История»)

Тема занятия	Способ формирования патриотизма	Метод обновления содержания образовательных дисциплин	Компонент патриотизма	Духовно-нравственная ценность
Образовательные мероприятия				
Учебная дисциплина «История России»				
<p>Изучение дисциплины направлено на формирование следующей компетенции: способен на основе анализа основных этапов и закономерностей исторического развития Российского государства, его места и роли в контексте всеобщей истории формировать устойчивые внутренние мотивы профессионально-служебной деятельности, базирующиеся на гражданской позиции, патриотизме, ответственном отношении к выполнению профессионального долга (ОПК-1);</p> <p>знать: этапы истории человечества, отечественной истории и их хронологию; основные законы и закономерности общественного развития.</p> <p>уметь: уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям; понимать движущие силы и закономерности исторического процесса; действовать, руководствуясь принципами законности и патриотизма; понимать значение гуманистических ценностей свободы и демократии; толерантно воспринимать социально-культурные различия; ориентироваться в политических, социальных и экономических процессах; использовать знания и методы гуманитарных, экономических и социальных наук при решении социальных и профессиональных задач; понимать социальную значимость своей будущей профессии, цель и смысл государственной службы;</p> <p>владеть навыком грамотно описывать события и делать выводы на основании имеющегося набора различных источников исторической информации</p>				
Российская империя в XIX веке	Внутридисциплинарный	Блочный	Государственный	Справедливость, воля
Воспитательные мероприятия				
Направление воспитания «Гражданское»				
Проведение лекции на тему: «Летопись славы. Героические поступки сотрудников ОВД»	Внутридисциплинарный	Внутридисциплинарный	Государственный	Личное мужество, честь государства

Созданная нами Комплексная целевая программа патриотического воспитания позволяет организовать процесс формирования чувства патриотизма системно и целенаправленно, интегрировать в образовательный и воспитатель-

ный процессы вуза методику воспитания чувства патриотизма на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей.

Ключевые критерии оценки эффективности процесса формирования чув-

ства патриотизма у курсантов были: познавательный, ценностный, поведенческий, оценочный. Сформулированные критерии основаны на положениях ФГОС ВО, Закона «Об образовании в Российской Федерации», Государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2021 – 2025 годы» и нормативно-правовых положений МВД России в области воспитания чувства патриотизма.

На основании положений нормативно-правовых актов, регулирующих воспитательный процесс в высшем учебном заведении, а также вышеуказанных подходов нами определены следующие принципы Комплексной целевой программы формирования патриотизма:

- системной направленности воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей на формирование чувства патриотизма на коллективном и индивидуальном уровнях;

- взаимосвязи использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей и содержания патриотического воспитания в педагогическом и воспитательном процессах;

- учета территориальных особенностей в процессе патриотического воспитания;

- субъективной активности учащихся.

Принцип системной направленности воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей на формирование патриотизма рассматривает чувство патриотизма как коллективный и индивидуальный элемент субъекта педагогического процесса в

рамках исследуемых компонентов и типов. Системность патриотического воспитания курсантов на основании использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в образовательном учреждении заключается в том, что в данном процессе всеми субъектами осуществляется активное взаимодействие, приводящее к созданию таких условий, в рамках которых будет происходить повышение уровня сформированности чувства патриотизма.

Принцип взаимосвязи использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей и содержания патриотического воспитания в педагогическом и воспитательном процессах обеспечивает целостность педагогического воздействия на обучаемых.

Принцип учета территориальных особенностей в деле формирования патриотизма предполагал особое внимание к культурным и социальным особенностям региона проживания и обучения курсантов. В нашем случае это Кубань. Нами разделяется мнение М. А. Мазур о том, что «патриотическая культура сотрудников системы органов внутренних дел имеет очень важное значение в профессиональной деятельности, когда сотрудник сталкивается с непредвиденными, экстремальными, а порой и опасными обстоятельствами, которые требуют от него принятия быстрого, возможно связанного с риском для жизни решения» [5, с. 279].

Мнение российских ученых о том, что территориальные особенности способствуют патриотическому воспитанию курсантов, подтвердились в ходе проведенной нами опытно-эксперимен-

тальной работы, поэтому назрела необходимость активного использования региональной специфики как ресурса патриотического воспитания. Реализация принципа субъектной активности учащихся заключается в том, «что в разработанной Комплексной целевой программе патриотического воспитания курсанты-полицейские рассматриваются не только как объекты, но и как субъекты» [3, с. 97] использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в патриотическом воспитании. В рамках Комплексной целевой программы патриотического воспитания, по мнению Л. Г. Сидорова, «опора на указанные подходы и принципы способствовала реализации обучающей, воспитательной и развивающей функций педагогического процесса» [10, с. 145].

Цель функционирования Комплексной целевой программы в учебном и воспитательном процессах – повышение эффективности формирования у курсантов чувства патриотизма через использование функционального ресурса воспитательного и педагогического процессов образовательной организации МВД России.

Реализация Комплексной целевой программы решала такие задачи, как:

- применение способов включения воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в патриотическое воспитание курсантов путем обновления содержания учебных дисциплин;

- включение разработанных и актуализированных методов и средств патриотического воспитания в образовательный процесс через формирование

духовно-нравственных ценностей обучающихся;

- осуществление комплекса воспитательных мероприятий на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в патриотическом воспитании курсантов и последующая оценка и анализ эффективности их функционирования.

Апробация модели формирования патриотизма у курсантов-полицейских на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей была ориентирована на достижение итоговых результатов:

- повышение эффективности использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в патриотическом воспитании курсантов;

- стимулирование курсантов к участию в деятельности патриотического актива;

- синтез полученного опыта формирования и развития компонентов и типов чувства патриотизма у курсантов-полицейских;

- интеграция полученных результатов, процесса реализации Комплексной целевой программы в процесс обучения и патриотического воспитания курсантов-полицейских.

Под блоком в нашей работе понимается «группа знаний и навыков, которые учащийся должен сформировать после его изучения» [8, с. 77].

В ходе опытно-экспериментальной работы нами проведен педагогический мониторинг сформированности чувства патриотизма у курсантов по блокам разработанной Комплексной целевой программы. Были взяты два факультета курсантов Краснодарского университета МВД России, с одним из

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

которых формирование чувства патриотизма проводилось стандартным образом, а с другим – с помощью разработанной нами программы с использованием воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей. В Программе учебные занятия и воспитательные мероприятия расположены так, чтобы наглядно была видна система по

развитию восьми типов чувства патриотизма, представленных в его структуре.

В табл. 2 показаны выборочные примеры результативности практического применения в патриотическом воспитании определенных воспитательных мероприятий и учебных занятий с использованием дополнения содержания информационного материала патриотическим содержанием.

Таблица 2

Примеры результативности практического применения в патриотическом воспитании конкретных воспитательных мероприятий и учебных занятий с использованием методов обновления содержания образовательных дисциплин

№ п/п	Проведенное воспитательное мероприятие (учебное занятие)	Результаты ОЭР в группах		Разница между группами, %
		контрольная	экспериментальная	
1	Лекция в рамках учебной дисциплины «Политология» на тему: «Политические организации и движения»	62,2	61,0	1,2
2	Лекция по теме: «Государственная политика в сфере патриотического воспитания молодежи»	64,1	63,5	0,6
3	Семинар в рамках учебной дисциплины «История России» по теме: «Октябрьская революция. Советский период истории нашей страны»	73,1	72,8	0,3
4	Урок мужества с приглашением ветеранов боевых действий общественных ветеранских организаций г. Краснодара	74,2	73,2	1
5	Лекция в рамках учебной дисциплины «Муниципальное право»: «Правовая основа местного самоуправления. Территориальная основа местного самоуправления»	66,2	63,9	2,3
6	Благоустройство мемориала воинской славы «Памятник героям-танкистам, освободителям Кубани» в п. Колосистый	67,1	65,0	2,1
7	Практическое занятие в рамках учебной дисциплины «Уголовное право»: «Преступления против общественной безопасности»	74,5	70,1	4,4
8	Интеллектуальная игра «Брейн-ринг»	78,4	72,3	6,1
9	Семинар в рамках учебной дисциплины «Профессиональная этика и служебный этикет»: «Профессиональная мораль и профессиональная этика сотрудников ОВД»	51,0	50,8	0,2
10	Проведение беседы на тему: «Морально-этические основы службы в органах внутренних дел»	52,3	51,6	0,7

Опытно-экспериментальная работа, организованная и выполненная в рамках диссертации, проводилась на базе Краснодарского университета МВД России в 2020 – 2022 гг. Для её проведения нами из личного состава двух факультетов Краснодарского университета МВД России были сформированы контрольная и экспериментальная диагностические группы.

При эксперименте было задействовано 30 командиров подразделений и преподавателей, 180 курсантов всех курсов обучения факультета по подготовке специалистов для подразделений охраны общественного порядка и обеспечения общественной безопасности (взяты в качестве экспериментальной группы) и 30 командиров подразделений и преподавателей, 180 курсантов всех курсов обучения факультета по подготовке специалистов для подразделений полиции (взяты в качестве контрольной диагностической группы).

Процедура проведения корреляционного исследования была основана на методе социологического опроса. Опросник состоял из 64 утверждений (в данной статье не приводятся), каждое из которых было посвящено диагностике определенного типа ценностного отношения и использовано для изучения способности противостоять негативному информационно-психологическому влиянию. Испытуемым в личном порядке или в онлайн-режиме предлагалось ответить на ряд вопросов, которые характеризовали тот или иной аспект исследования. Затем была дана математическая оценка полученных данных. Оценка результативности занятий производилась путем сравнения общего уровня сформированности чувства

патриотизма у личного состава тех подразделений, где проводились занятия в ходе опытно-экспериментальной работы с использованием дополнения содержания информационного материала, и в тех подразделениях, которые занимались по стандартной программе.

Среди участников экспериментальной группы самые высокие показатели были получены по таким типам чувства патриотизма, как национальный и государственный типы чувства патриотизма, что подтвердило проведенный нами семантический анализ. Наиболее эффективными духовно-нравственными ценностями в процессе формирования чувства патриотизма участников экспериментальной группы оказались: справедливость, совесть, исполнение нравственного долга перед семьей и своей Родиной, что актуализирует возможности их использования при корректировке образовательных программ и воспитательных планов. Значительная положительная динамика результатов в экспериментальной группе в сравнении с результатами констатирующего эксперимента также диагностирована у таких типов чувства патриотизма, как религиозный, социокультурный и территориальный (если наблюдается отрицательная динамика развития исследуемого типа в контрольной группе). Данный факт объясним тем, что в процессе апробации КЦП у курсантов экспериментальной группы были выявлены причины недостаточно высокого уровня сформированности данных типов чувства патриотизма, ввиду чего были организованы и проведены различные мероприятия, нацеленные на их устранение через усвоение

патриотических знаний и формирование патриотических установок.

Результаты опытно-экспериментальной работы свидетельствуют, что наиболее результативными являются новаторские формы проведения занятий, а также занятия, в которых имелся большой объем содержания патриотической информации. Решающее значение имеют личность преподавателя и качество его подготовки к проведению занятия, а также способность к эмоциональному выражению аудитории. Классические типы занятий, такие как лекции, семинары и практические, показали меньшую эффективность, но также являлись результативными, особенно по некоторым из занятий, тематика которых наиболее интересна курсантам.

Формами организации деятельности учащихся могут являться: «уроки мужества, социально значимые акции, деловые и спортивно-военнообразовательные игры, необходимые для создания условий для выражения личностной, патриотической и гражданской позиции обучающихся; активное использование метода коллективно-творческого дела; метода социально значимой деятельности, метода поддержки и успеха, сотворчества и сотрудничества, партнерства, развивающего обучения; метода творческой и учебно-исследовательской, поисковой деятельности; различные методики изучения личности воспитанника, его гражданской мотивации; изучения среды и ее влияния на воспитание (анкетирование, ранжирование, неполные предложения, опросы)» [4].

Использование воспитательного потенциала духовно-нравственных

ценностей в деле формирования чувства патриотизма в рамках разработанных блоков осуществлялось на основании внутродисциплинарного способа, а также подразумевало взаимосвязь индивидуального и коллективного способов. Каждый блок включал в себя учебные занятия и мероприятия воспитательной работы, выбор которых проходил в зависимости от специфики изучаемого материала и темы учебного занятия, а также степени возможности использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей, позволяющей обеспечить активное участие учащихся в педагогическом и воспитательном процессах.

В содержание Комплексной целевой программы воспитательные мероприятия были помещены в блоки и сгруппированы в соответствии с содержанием их смысловой нагрузки формируемым типам чувства патриотизма: социокультурный, национальный, религиозный (конфессиональный), семейно-бытовой, территориальный (региональный), государственно-гражданский, исторический, языковой. Было создано восемь блоков на основе разработанной нами структуры чувства патриотизма, которые сопоставлялись с рабочими программами, в рамках которых они преподавались: государство, семья, история, народ, традиция, язык, культура, регион. Мероприятия КЦП по степени вовлеченности участников классифицированы нами так:

– комплекс мероприятий, проводимых на уровне университета, в которых принимал участие весь личный состав обучающихся;

– мероприятия, проводимые на уровне кафедры, факультета, связанные с изучением учебных дисциплин или общефакультетских воспитательных мероприятий;

– мероприятия, проводимые среди курсантских подразделений на уровне курсов и факультетов;

– мероприятия, проводимые в рамках учебных групп, кружков и патриотических активов.

Внедрение в блок «История» учебной дисциплины «История Отечества» способствовало развитию у курсантов исторического типа чувства патриотизма, который должен быть сформирован или значительно развит по итогам освоения данного блока. Основное внимание при этом было уделено развитию у курсантов умения применять полученные знания в служебной сфере деятельности для формирования исторического типа чувства патриотизма, способствующего качественному выполнению служебного долга.

Для совершенствования патриотического воспитания курсантов учебных заведений МВД России в сфере планирования нами сформулированы общие рекомендации:

1. Необходимо стимулировать учебную мотивацию курсантов, их активность в сфере получения знаний. Для этого следует использовать систему различных стимулов, ключевыми из которых являются предоставление обучающимся дополнительного времени отдыха и материальное стимулирование.

2. Проводить регулярную коррекционную работу с курсантами, имеющими низкий уровень сформированности чувства патриотизма. Данная ра-

бота невозможна без регулярного диагностического мониторинга чувства патриотизма, который могут проводить как отделы психологической работы, так и профессорско-преподавательский корпус образовательной организации.

3. Дополнить методику преподавания отдельных учебных дисциплин в соответствии с возможностью использования их педагогического потенциала для патриотического воспитания.

4. Вести подготовку преподавателей отдельных учебных дисциплин с учетом использования учебных занятий для осуществления патриотического воспитания. Здесь целесообразной видится организация специальных курсов переподготовки субъектов патриотического воспитания к данной деятельности.

5. Проводить регулярную профилактику антипатриотизма и диагностику сформированности чувства патриотизма у всего личного состава образовательного учреждения. Данные действия позволят также выявлять лиц с зачатками сектантского мировоззрения, приверженцев различных деструктивных взглядов, распространителей экстремистских идей.

6. Усилить роль отдела воспитательной работы в повседневной деятельности курсантов. Благодаря этому получится реализовать всевременной охват жизни сотрудников образовательной организации, что позволит оказывать на них воспитательное воздействие.

Заключение

Рассмотрение в статье Комплексной целевой программы патриотического воспитания позволяет по-новому

взглянуть на специфику патриотического воспитания сотрудников органов внутренних дел. Сегодня данное направление исследований является актуальным и востребованным, так как все образовательные организации нуждаются в систематизации процесса воспитания патриотизма как новой формы государственной идеологии. Первым этапом реализации разработанной нами Комплексной целевой программы в рамках апробации структурно-процессуальной модели формирования патриотизма у учащихся образовательных организаций МВД России на основе использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей стало дополнение содержания учебных дисциплин патриотическим компонентом.

Наиболее продуктивны следующие образовательные технологии: игровые технологии; интерактивная лекция; использование мультимедийных учебников; коллективный социальный проект; коллективный творческий проект; патриотический тренинг; постэкспериментальное педагогическое сопровождение курсантов; прослушивание аудиоинформации; просмотр учебных фильмов. В ходе реализации комплексных целевых программ педагогами отмечается «активизация и повышение интереса учащихся к изучению истории Отечества, в том числе к историческому прошлому нашей страны, ее героическим страницам, повышение уровня осознания необходимости сохранения памяти о великих исторических подвигах защитников Отечества» [9, с. 133].

Главным этапом реализации разработанной нами Комплексной целевой

программы стало использование методов обновления содержания учебных дисциплин, проводимых у курсантов экспериментальной группы. В ходе разработки содержательных блоков были раскрыты основные смыслообразующие направления использования воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в процессе формирования чувства патриотизма.

Благодаря апробации разработанной нами Комплексной целевой программы в процессе формирования патриотизма расширился акцент на происходящие в обществе культурные и социально-экономические изменения (процесс импортозамещения в культуре, нацеленность экономики на победу в специальной военной операции), влияющие на используемые в обучении и воспитании сотрудников полиции методы; сформулированы требования к подготовке сотрудников к патриотическому воспитанию; отработана система формирования различных типов чувства патриотизма; повысилась способность субъектов воспитательного процесса к использованию современных образовательных технологий; сформированы условия применения воспитательного потенциала духовно-нравственных ценностей в учебно-воспитательном процессе.

Таким образом, необходимо дать положительную оценку апробации предложенной нами Комплексной целевой программы патриотического воспитания, в процессе которой была реализована возможность использования данной программы в массе организаций высшего профессионального образования системы МВД России. В новом учебном году запланировано включение

программы в план работы образовательной организации на 2024/25 учебный год и отдельных ее элементов в Программу развития образовательной организации на 2024 – 2029 годы.

Литература

1. Железкин Н. В., Витольник Г. А. Комплексная целевая программа профессиональной подготовки в образовательных организациях МВД России // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62 – 4. С. 73 – 76.
2. Ковалева Е. Л. Комплексно-целевая программа развития образовательных учреждений и оценка факторов риска здоровью учащейся молодёжи // Вестник Брянского государственного университета. 2015. № 2. С. 402 – 406.
3. Ковалева Е. В. Опыт разработки и апробации комплексно-целевой программы «Управление формированием у школьников общеучебных умений и навыков» // Педагогический университетский вестник Алтая. 2002. № 1. С. 97 – 98.
4. Комплексно-целевая программа патриотического воспитания обучающихся «Я гражданин России» [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/12/09/kompleksno-tselevaya-programma-patrioticheskogo-vozpitaniya> (дата обращения: 15.11.2022).
5. Мазур М. А. Формирование патриотической культуры сотрудников органов внутренних дел // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 4 (41). С. 276 – 280.
6. Партус Е. А. Комплексная целевая программа патриотического воспитания: проблемы и эффективность в условиях реализации // Великий подвиг народа по защите Отечества: вехи истории : сб. науч. ст., Екатеринбург, 13 марта 2020 г. / под общ. ред. С. А. Минюровой, Ю. И. Биктуганова, М. В. Богинского. Екатеринбург, 2020. С. 224 – 231.
7. Рыбаков С. Ю. Сфера образования как зона защиты от рисков, угроз и вызовов для государства и народа // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2019. № 1 (49). С. 158 – 162.
8. Сафронова Л. В. Профессиональное образование и качество подготовки педагогических кадров // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2001. № 2. С. 77.
9. Сидоров Л. Г. Оценка эффективности управления региональными целевыми программами (на примере программы развития туризма) // Актуальные вопросы современной науки. 2008. № 3. С. 131 – 136.
10. Сидоров Л. Г. Критерии социальной эффективности комплексных целевых программ // Альманах современной науки и образования. 2011. № 7. С. 144 – 146.

References

1. Zhelezkin N. V., Vitol'nik G. A. Kompleksnaya celevaya programma professional'noj podgotovki v obrazovatel'ny'x organizatsiyax MVD Rossii // Problemy' sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2019. № 62 – 4. S. 73 – 76.
2. Kovaleva E. L. Kompleksno-celevaya programma razvitiya obrazovatel'ny'x uchrezhdenij i ocenka faktorov riska zdorov'yu uchashhejsya molodyozhi // Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta. 2015. № 2. S. 402 – 406.
3. Kovaleva E. V. Opy't razrabotki i aprobacii kompleksno-celevoj programmy' «Upravlenie formirovaniem u shkol'nikov obshheuchebny'x umenij i navy'kov» // Pedagogicheskij universitetskij vestnik Altaya. 2002. № 1. S. 97 – 98.
4. Kompleksno-celevaya programma patrioticheskogo vospitaniya obuchayushhixsya «Ya grazhdanin Rossii» [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/2014/12/09/kompleksno-tselevaya-programma-patrioticheskogo-vospitaniya> (data obrashheniya: 15.11.2022).
5. Mazur M. A. Formirovanie patrioticheskoy kul'tury' sotrudnikov organov vnutrennix del // Mir nauki, kul'tury', obrazovaniya. 2013. № 4 (41). S. 276 – 280.
6. Partus E. A. Kompleksnaya celevaya programma patrioticheskogo vospitaniya: problemy' i e'ffektivnost' v usloviyax realizacii // Velikij podvig naroda po zashhite Otechestva: vext istorii : sb. nauch. st., Ekaterinburg, 13 marta 2020 g. / pod obshh. red. S. A. Minyurovoj, Yu. I. Biktuganova, M. V. Boginskogo. Ekaterinburg, 2020. S. 224 – 231.
7. Ry'bakov S. Yu. Sfera obrazovaniya kak zona zashhity' ot riskov, ugroz i vy'zovov dlya gosudarstva i naroda // Ucheny'e zapiski. E'lektronny'j nauchny'j zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta. 2019. № 1 (49). S. 158 – 162.
8. Safronova L. V. Professional'noe obrazovanie i kachestvo podgotovki pedagogicheskix kadrov // Vestnik Ufimskogo yuridicheskogo instituta MVD Rossii. 2001. № 2. S. 77.
9. Sidorov L. G. Ocenka e'ffektivnosti upravleniya regional'ny'mi celevy'mi programmami (na primere programmy' razvitiya turizma) // Aktual'ny'e voprosy' sovremennoj nauki. 2008. № 3. S. 131 – 136.
10. Sidorov L. G. Kriterii social'noj e'ffektivnosti kompleksny'x celevy'x programm // Al'manax sovremennoj nauki i obrazovaniya. 2011. № 7. S. 144 – 146.

S. N. Kipreev

**EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION AND APPROBATION
OF A COMPREHENSIVE TARGET PROGRAM OF PATRIOTIC EDUCATION
AMONG CADETS OF THE MINISTRY OF INTERNAL OF RUSSIA**

This article discusses the process of creating and incorporating a Comprehensive target program of patriotic education into the system of working with the personnel of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. The experience of implementing and testing a comprehensive target program of patriotic education in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia is summarized.

Key words: law enforcement agencies, educational organization, patriotic education, sense of patriotism, education, comprehensive target program, cadets, approbation, educational work.

К ПРОБЛЕМЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В статье представлена реализация новых методов обучения. Методика (содержание и организация) батл-лекции с элементами дискуссии может обеспечить интерес к дисциплине «Физическая культура и спорт». Хатаконы – особая форма нового продукта совместной деятельности. По сути это концентрация мысли, «рождение проекта» с объективной или субъективной новизной. Совместная деятельность студентов в малых группах способна создавать уникальные проекты, если эта деятельность вызывает интерес. Студенческий научный кружок. Результаты педагогического эксперимента доказали эффективность реализованных методов и методики.

Ключевые слова: батл-процесс, дискуссия, методика, хатаконы, студенческий научный кружок.

Введение. Как нам представляется, в новых условиях образования, когда по профессиональным предметам уменьшается количество часов, по физическому воспитанию с 2022 учебного года число часов уменьшилось с 400 до 120. На сегодняшний момент мы имеем дисциплину на 1 – 2-м курсе по два часа в неделю. Остальной объем часов перемещен на самостоятельную работу, которая не входит в расписание студента. В данной ситуации особую роль играют «риски» образовательной среды, которые мешают образовательному процессу [9]. По мнению И. В. Арндачук, риском в образовательной среде можно считать изменение поведения студента в процессе обучения при возникновении ситуации неуспеха в результате деятельности [3]. Психологию европейских стран рассматривают проблему рисков социальной среды через понятие факторов, наполняющих эту среду:

качество образования, финансовый, физический и психологический факторы [5].

Риски образовательной среды могут быть внешними и внутренними. Внешними рисками, по мнению М. В. Гераськиной, можно считать угрозы социальной, техногенной и эпидемиологической направленности: природные риски, семейные обстоятельства, религиозные секты [6]. Другая группа угроз содержит социально-психологические риски: психологическая напряженность со стороны педагогов, педагогическая культура в вузе и педагогический такт, насилие среди молодых людей, объем учебных заданий, не позволяющих иметь полноценный сон и отдых; отсутствие времени, чтобы иметь работу и средства к обучению.

Как показало исследование Краснодарского технологического университета, студентами были выделены типы

рисков образовательной среды – внешние риски, психологические риски и риски образовательных традиций: организации учебных занятий, управления структурными подразделениями, общей культуры вуза. Внешние риски сопряжены с социальными, экономическими, политическими и идеологическими факторами. Студентам была предложена анкета, в которой предлагалось перечислить факторы риска «глазами студенчества» по пятибалльной шкале. Респонденты к данному виду рисков отнесли:

- алкоголизм (3,86 баллов);
- наркоманию (3,95 баллов);
- вовлеченность в деятельность криминальных структур (3,74 балла).

Студентов также беспокоит их собственное здоровье и самочувствие:

- собственное поведение и эмоции в течение учебного дня (3,71 балла);
- постоянный стресс (3,77 балла);
- отсутствие сна (3,84 балла);
- отсутствие возможности соблюдать режим труда и отдыха (3,74 балла);
- проблемы с будущей трудовой деятельностью (3,76 баллов).

Действительно, в настоящее время образовательная среда может характеризоваться высокими рисками. Вузы нуждаются в высококвалифицированных педагогах и управленцах, оценке качества образовательных услуг. Для обеспечения минимальных рисков в образовательной среде необходимо создание новой образовательной среды – среды комфортных образовательных условий, педагогической безопасности [9].

Как нам представляется, в новых условиях обучения важно перевести процесс по физическому воспитанию в следующие области деятельности:

- постановка проблемы;
- поиск способов решения;
- организация совместной научной деятельности всех участников образовательного пространства;
- практическое освоение средств, методов и методик обучения с целью самостоятельной подготовки по двум дисциплинам: «Физическая культура и спорт», «Элективные дисциплины по физической культуре и спорту». Для удобного восприятия содержания и организации процесса двух дисциплин мы определим его в общем как термин «физическое воспитание».

Цель исследования – повысить эффективность методов обучения в процессе физического воспитания.

Объект исследования – процесс физического воспитания в вузе.

Предмет исследования – реализация методов обучения и доказательство эффективности в процессе физического воспитания.

Задачи исследования.

1. Определить алгоритм методики батл-лекции (организацию и содержание дискуссии), которая будет интегрировать теоретическую подготовку освоения компетенций сохранения здоровья и практическую.

2. Опытным путем подтвердить или опровергнуть эффективность новых методов обучения.

Изложение основного материала. Научные журналы все чаще предлагают статьи, в которых рассматривается проблема дозирования физических упражнений, их объема, интенсивности, зависимости от индивидуальных особенностей, уровня физической подготовленности, физического и психического здоро-

вья «здесь и сейчас». Одинаковые физические упражнения, выполняемые разными людьми, оказывают позитивные или отрицательные воздействия [17]. Приходит понимание того, что максимальная польза от физических упражнений зависит от индивидуальности каждого. Рассматривается также мера двигательной активности человека (объем, интенсивность и время выполнения). Ученые определяют изменения меры двигательной активности в онтогенезе и предлагают измерять и корректировать ее с учетом интенсивности, продолжительности и частоты. Двигательная активность человека должна быть определена и скорректирована с учетом индивидуальных заболеваний человека, самочувствия, эмоционального состояния здесь и сейчас [19].

Исследования подтверждают, что часто рекомендуемые объемы двигательной активности превышают необходимые для достижения пользы здоровью. Даже незначительные объемы двигательной активности способны улучшить физическое и психическое состояние человека [18]. Также существуют рекомендации специалистов в области здоровья о двигательной активности средней интенсивности в течение 150 мин. Это 20 – 30 мин в день, примерно 5 – 7 раз в неделю или 75 мин энергичной физической активности [2; 7].

Перед педагогами, учеными стоят вопросы: как обучить студентов найти эту «грань» для себя, чтобы использовать средства физического воспитания с пользой, без рисков. Какие новые приемы обучения могут быть интересны молодежи?

В учебных программах по всем имеющимся в вузе профилям подготовки дисциплине «Физическая культура и спорт» отведено 16 часов лекционных занятий. Традиционные лекции, когда идет передача знаний от преподавателя студенту, уже не актуальны. Проблема обучения самостоятельной работе по дисциплине выходит на первый план, требуя пересмотра содержания и организации теоретических занятий.

Что такое батл? Почему батл-процесс обучения может быть интересен студентам? Батл – групповой процесс обучения студентов – специальный интеллектуальный процесс. Его организация и содержание позволяют интегрировать индивидуальную «работу» студента и групповую [10]. Батл-процесс обучения может быть встроен в лекционное занятие. Дискуссия позволяет студенту высказать свою точку зрения, спорить и находить истину. Таким образом, происходит интеграция элементов семинарского занятия в виде батл-опроса в лекционный процесс. Преподаватель задает проблемную ситуацию двигательного действия. Используя интернет-ресурс, студенты находят ответ, обсуждают информацию и решают, фейк ли это. По сути, в споре, обсуждении проблемного вопроса студенты получают возможность определить достоверность информации и, самое главное, узнать, как эта информация может быть применена в подготовке студента к самостоятельной работе по дисциплине «Физическая культура и спорт». Участвует учебная группа. Ответ дополняется студентами учебной группы, корректируется, если есть необходимость,

преподавателем. Учебные группы получают возможность участия в «интеллектуальном» соревновании. Цель соревнования – трансформация информации и формирование достоверных знаний для использования при самостоятельной подготовке к практическим занятиям. Ведь практические занятия в современных условиях образования должны иметь самостоятельный характер. За решение проблемной задачи группе начисляются баллы.

Нами разработана методика батл-лекции с элементами дискуссии. Алгоритм действий методики батл-лекции с элементами дискуссии: в поисковую строку студент вносит ключевые слова, которые в полном объеме отражают проблемную ситуацию двигательного действия. От того, насколько верно студент определит ключевые слова, будет зависеть содержание информационного потока. Преподаватель помогает скорректировать ключевые слова и определить их порядок, чтобы студент мог понять значимость ключевого слова для решения проблемы. Далее из информационного потока выбирается информация, которая встретилась несколько раз, и суммируется. Это и будет наиболее значимая информация, «соответствующая» поставленной цели и задачам для ее решения. Завершающий этап методики – обсуждение, корректировка информации и возможность ее практического применения. На завершающем этапе реализации методики преподаватель выступает в роли консультанта. Можно добавить ролевые проблемные ситуации [10].

Научные stand-up, хатаконы – это формы погружения в научную деятельность. Что означает этот педагогический процесс и чем он может быть интересен для молодежи? Хакатон – это поиск новых идей в выбранной предметной области. Проектирование идей, разработка сценария и подготовка мероприятия, а также полная его апробация непосредственно на площадке хакатона [8; 13; 16]. По сути это концентрация мысли, «рождение проекта» с объективной или субъективной новизной. Совместная деятельность студентов в малых группах способна создавать уникальные проекты, если эта деятельность вызывает интерес. Единые целевые установки, содержание решаемых задач, разделение «трудовых ресурсов» и распределение ответственности позволяют продуктивно работать в одной команде людям различных профессий и направлений. При этом «позитивная взаимозависимость» не оказывает влияния на эмоциональный настрой команды. Если сказать проще, педагогический хакатон – подготовка и реализация научного проекта.

Человек должен максимально проявить себя в жизни как свой собственный проект, при этом сохранить собственный «телесный капитал» [4; 11; 12]. Педагогический хакатон мы использовали при разработке содержания и организации рекреационного мероприятия оздоровительной направленности. Для подготовки конкурентоспособного выпускника важно обеспечить возможность реализации творческого развития личности, формирования общекультурных и профессиональных компетенций [14].

Научно-исследовательская и экспериментальная деятельность обеспечивает способность студента:

- выявить проблему;
- анализировать информационный поток;
- трансформировать знания;
- принимать решения;
- проявлять познавательную активность.

Батл-лекция с элементами дискуссии, педагогический хакатон и организация студенческого научного кружка [1; 15] априори должны были обеспечить эффективность учебного процесса. Для подтверждения или его отсутствия мы организовали педагогический эксперимент (2021 – 2022 гг.). Участие в педагогическом эксперименте подтвердили девушки 1-го курса ($n = 50$). 05.03.03. Картография и геоинформатика. Профиль подготовки – геоинформационные технологии в экономике и управлении. По окончании вуза студентки получают специальность – бакалавр в области картографии, геоинформатики, картографирования, геодезии и аэрокосмического зондирования. Для определения эффективности модифицированных методов обучения в экспериментальные тесты вошли:

- тест по определению степени выносливости студенток, тест К. Купера, 1989 – дает оценку физической подготовленности человека. Две группы низких показателей цифровых значений степени выносливости («плохая степень» и «очень плохая») мы объединили в одну группу и определили ее как «низкий уровень» выносливости;
- определение объема и концентрации внимания (тест Шульте);

– определение объема долговременной памяти с помощью методики воспроизведения 20 слов без смысловой связи;

– распределение и переключение внимания (тест Шульте – Платонова «Красные и черные числа»).

Так, на начальном этапе эксперимента в экспериментальной группе (ЭГ) «низкую» степень выносливости имели 84,5 % девушек. У 13,5 % испытуемых определена «удовлетворительная» степень выносливости. Лишь 2,0 % имели «хорошую» степень выносливости. Девушки контрольной группы не участвовали в эксперименте. Их показатели выносливости соответственно находились в «низкой» степени – 82,2 %, «удовлетворительной» – 15,9 %, «хорошей» – 1,9 %.

По окончании учебного года (64 ч) мы снова протестировали студенток. Количество девушек ЭГ, имеющих «низкую» степень выносливости, снизилось с 84,5 до 80,1 %. При этом повысилось количество девушек с «удовлетворительной» степенью выносливости с 13,5 до 17,9 %. В «хорошей» степени выносливости количество студенток практически не изменилось – 2,0 %.

В КГ по окончании эксперимента число девушек, находящихся в «низкой» степени выносливости, возросло с 82,2 до 88,1 %. С 17,9 до 11,9 % снизилось число девушек, имеющих «удовлетворительную» степень выносливости. Снижение показателей степени выносливости в этой группе объясняется как результат перехода студенток из «удовлетворительного» и «хорошего» уровня выносливости в «низкий».

Методика «Отыскивание чисел» (по таблицам Шульте) позволила оценить объем и концентрацию внимания, в секундах. Объем долговременной памяти определялся по таблицам к тесту «Долговременная память», в процентах (%). Распределение и переключение внимания мы оценивали в секундах по результатам теста Шульте – Платонова «Красные и черные числа».

Результаты теста Шульте позволили оценить объем и концентрацию внимания девушек ЭГ до эксперимента – $41,8 \pm 2,01$ ($t = 2,01$; $p < 0,05$); после – $36,1 \pm 2,0$ ($t = 2,01$; $p < 0,05$). Показатели к тесту «Долговременная память» определяют объем долговременной памяти до эксперимента – $37,9 \pm 2,1$; после $44,0 \pm 2,2$ ($t = 2,0$; $p < 0,05$). Тест Шульте – Платонова позволяет анализировать распределение и переключение внимания до эксперимента – $138,1 \pm 4,5$; после – $125,2 \pm 4,0$ ($t = 2,14$; $p < 0,05$). Все перечисленные выше психологические исследуемые показатели в ЭГ по окончании эксперимента достоверно улучшились. Психологические тестируемые показатели в КГ остались на прежнем уровне. Концентрация внимания до эксперимента $40,6 \pm 2,12$; после $42,2 \pm 2,0$ ($t = 0,54$; $p > 0,05$). Объем долговременной памяти до эксперимента – $38,1 \pm 2,4$; – после $42,4 \pm 2,3$ ($t = 1,29$; $p > 0,05$). Распределение и переключение внимания до эксперимента – $137,0 \pm 4,7$; после – $130,0 \pm 4,1$ ($t = 1,12$; $p > 0,05$).

Выводы.

1. В новых условиях образования нами выявлены особенности процесса по физическому воспитанию:

– работа преподавателя и студента воспринимается как единое целое (единая «команда»);

– позитивный эмоциональный настрой;

– выбор средств, методов и прогрессивных методик при решении задач;

– студент воспринимает процесс обучения как процесс осмысленного познания;

– интеллектуальная работа в коллективе, обмен знаниями, дискуссия, выбор решения поставленных задач.

2. Разработана методика содержания и организации батл-лекции с элементами дискуссии. Алгоритм действий методики батл-лекции с элементами дискуссии: интернет, студент вносит ключевые слова, которые в полном объеме отражают проблемную ситуацию по решению двигательного действия. Далее из информационного потока выбирается информация, которая встретилась несколько раз, и суммируется. Обсуждение, корректировка информации и возможность практического применения.

3. Результаты тестирования степени выносливости определяют степень физической подготовленности. По окончании эксперимента выявлено, что количество девушек ЭГ, имеющих «низкую» степень выносливости, снизилось с 84,5 до 80,1 %. При этом повысилось количество девушек с «удовлетворительной» степенью выносливости с 13,5 до 17,9 %. В «хорошей» степени выносливости количество девушек практически не изменилось – 2,0 %. В КГ по окончании эксперимента число девушек, находящихся в «низкой» степени выносливости, возросло с 82,2 до 88,1 %. С 17,9 до 11,9 % снизилось

число девушек, имеющих «удовлетворительную» степень выносливости. Снижение показателей уровня выносливости в этой группе объясняется как результат перехода студенток из «удовлетворительного» и «хорошего» уровня выносливости в «низкий». Девушки КГ практически не принимали участия в эксперименте.

4. Результаты теста Шульте позволили оценить объем и концентрацию внимания студенток ЭГ до эксперимента – $41,8 \pm 2,01$ ($t = 2,01$; $p < 0,05$); после – $36,1 \pm 2,0$ ($t = 2,01$; $p < 0,05$). Показатели к тесту «Долговременная память» определяют объем долговременной памяти до эксперимента – $37,9 \pm 2,1$; после – $44,0 \pm 2,2$ ($t = 2,0$; $p < 0,05$). Тест

Шульте – Платонова позволяет анализировать распределение и переключение внимания до эксперимента – $138,1 \pm 4,5$; после – $125,2 \pm 4,0$ ($t = 2,14$; $p < 0,05$). Все перечисленные выше психологические исследуемые показатели в ЭГ по окончании эксперимента достоверно улучшились. Психологические тестируемые показатели в КГ остались на прежнем уровне. Концентрация внимания до эксперимента – $40,6 \pm 2,12$; после – $42,2 \pm 2,0$ ($t = 0,54$; $p > 0,05$). Объем долговременной памяти до эксперимента – $38,1 \pm 2,4$; после – $42,4 \pm 2,3$ ($t = 1,29$; $p > 0,05$). Распределение и переключение внимания до эксперимента – $137,0 \pm 4,7$; после – $130,0 \pm 4,1$ ($t = 1,12$; $p > 0,05$).

Литература

1. Андронов Д. Е., Власов Р. В. Влияние научных кружков на студентов в образовательном процессе [Электронный ресурс] // Научное сообщество студентов XXI столетия. Общественные науки : сб. ст. по материалам VI Междунар. студен. науч.-практ. конф. Новосибирск : Сибирская академическая книга, 2017. № 6. URL: sibac.info/archive/social/6.pdf (дата обращения: 19.10.2023).
2. Аппакова Э. Г., Фёдоров О. С. Научно-исследовательская деятельность студентов как фактор повышения конкурентоспособности (социально-философский анализ) [Электронный ресурс] // Вестник Казанского технологического университета. 2013. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatelskaya-deyatelnost-studentov-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnosti-sotsialno-filosofskiy-analiz> (дата обращения: 02.11.2023).
3. Арндачук И. В. Психологические риски образовательной среды вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 1. С. 48 – 53.
4. Арпентьева М. Р., Тащёва А. И., Гриднёва С. В. Психолого-педагогические аспекты рекреации и забота о телесном капитале // Физическая культура, спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2019. Т. 4. № 1. С. 7 – 11.
5. Веретина О. Р., Пархоменко О. Г. Психологическая безопасность и потребительский риск в образовании // Психологическая безопасность, устойчивость, психотравма : сб. науч. ст. по материалам Первого Междунар. форума (СПб. 5 – 7 июня 2006 г.). СПб. : Книжный Дом, 2006. С. 97 – 98.

6. Гераськина М. Г. Структура безопасности образовательных учреждений // Вестник Тамбовского университета: Серия: Гуманитарные науки. 2007. Вып. 3 (47). С. 167 – 171.
7. Иванов В. Д., Сухорукова Ю. С. Фитнес-технологии и физическое развитие (по материалам англоязычных сайтов) // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2021. Т. 6, № 4. С. 100 – 108.
8. Колодезникова С. И., Гуляев П. Д. К проблеме организации деятельности студенческого научного кружка в современных условиях // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 11 (165). С. 146 – 149.
9. Лялюк А. В., Груздова И. И. Типология и классификация факторов риска образовательной среды // Ученые записки Университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 11 (165). С. 194 – 197.
10. Лукиянец Н. Ф., Цирульников Н. Н., Метелицкий В. В. Инновационные приемы для формирования мотивации к образованию // Ученые записки университета имени П. Ф. Лесгафта. 2018. № 11 (165). С. 183 – 187.
11. Малякова Н. С. Организация антропологической практики в отечественном образовании : дис. ... д-ра пед. наук / Ленингра. ун-т им. А. С. Пушкина. СПб. :, 2019. 398 с.
12. Ниязбаева Н. Н. Экзистенциальная антропология образования: ценности и самосуществление человека : дис. ... д-ра философ. наук. Челябинск, 2021. 311 с.
13. Петросян Ж. В., Кузьмина Л. Г. Педагогический хакатон как современное средство профессионального развития преподавателей вузов // Вестник Воронежского государственного университета. Сер. : Проблемы высшего образования. 2022. № 3. С. 90 – 93.
14. Примерное положение о студенческом научном кружке СВФУ [Электронный ресурс]. URL: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/unir/otdel-organizatsii-nirs-i-muis/Stud_krugki/ (дата обращения 29.10.2023).
15. Сперанская, А. Н. Научный кружок как особая форма неформальных коммуникаций в отечественной науке (на примере «клуба Капицы») // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2016. Т. 16. № 2. С. 49 – 53.
16. Хакатон как инструмент развития и популяризации открытых данных в Российской Федерации. URL: http://data.gov.ru/sites/default/files/presentation/prilozhenie_10.pdf (дата обращения: 07.08.2018).
17. Herold, F., Müller P., Gronwald, T., Müller N. G. Dose – Response Matters! A Perspective on the Exercise Prescription in Exercise – Cognition Research (2019) // Front Psychol. 2019. № 10. P. 23 – 38.
18. Warburton D. E. R., Bredin S. S. D. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews // Curr Opin Cardiol. 2017. № 32 (5). Pp. 541 – 556.
19. Wasfy M., Baggish A. L. Exercise Dose in Clinical Practice // Circulation. 2016. Vol. 7. № 133 (23). P. 2297 – 2313.

References

1. Andronov D. E., Vlasov R. V. Vliyanie nauchny`x kruzhkov na studentov v obrazovatel`nom processe [E`lektronny`j resurs] // Nauchnoe soobshhestvo studentov XXI stoletiya. Obshhestvenny`e nauki : sb. st. po materialam VI Mezhdunar. studen. nauch.-prakt. konf. Novosibirsk : Sibirskaya akademicheskaya kniga, 2017. № 6. URL: sibac.info/archive/social/6.pdf (data obrashheniya: 19.10.2023).
2. Appakova E`. G., Fyodorov O. S. Nauchno-issledovatel`skaya deyatel`nost` studentov kak faktor povy`sheniya konkurentosposobnosti (social`no-filosofskij analiz) [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Kazanskogo texnologicheskogo universiteta. 2013. № 12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatel'skaya-deyatelnost-studentov-kak-faktor-povysheniya-konkurentosposobnosti-sotsialno-filosofskiy-analiz> (data obrashheniya: 02.11.2023).
3. Arendachuk I. V. Psixologicheskie riski obrazovatel`noj sredy` vuza // Iz-vestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Akmeologiya obrazovaniya. Psixologiya razvitiya. 2014. T. 1. S. 48 – 53.
4. Arpent`eva M. R., Tashhyova A. I., Gridnyova S. V. Psixologo-pedagogicheskie aspekty` rekreacii i zabota o telesnom kapitale // Fizicheskaya kul`tura, sport. Turizm. Dvigatel`naya rekreaciya. 2019. T. 4. № 1. S. 7 – 11.
5. Veretina O. R., Parxomenko O. G. Psixologicheskaya bezopasnost` i potrebitel`skij risk v obrazovanii // Psixologicheskaya bezopasnost`, ustojchivost`, psixotravma : sb. nauch. st. po materialam Pervogo Mezhdunar. foru-ma (SPb. 5 – 7 iyunya 2006 g.). SPb. : Knizhny`j Dom, 2006. S. 97 – 98.
6. Geras`kina M. G. Struktura bezopasnosti obrazovatel`ny`x uchrezhdenij // Vestnik Tambovskogo universiteta: Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2007. Vy`p. 3 (47). S. 167 – 171.
7. Ivanov V. D., Suxorukova Yu. S. Fitnes-texnologii i fizicheskoe razvitie (po materialam angloyazy`chny`x sajtoy) // Fizicheskaya kul`tura. Sport. Turizm. Dvigatel`naya rekreaciya. 2021. T. 6, № 4. S. 100 – 108.
8. Kolodeznikova S. I., Gulyaev P. D. K probleme organizacii deyatel`nosti studentcheskogo nauchnogo kruzhka v sovremenny`x usloviyax // Ucheny`e zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2018. № 11 (165). S. 146 – 149.
9. Lyalyuk A. V., Gruzdova I. I. Tipologiya i klassifikaciya faktorov riska obrazovatel`noj sredy` // Ucheny`e zapiski Universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2018. № 11 (165). S. 194 – 197.
10. Lukiyanech N. F., Cirul`nikov N. N., Meteliczkij V. V. Innovacionny`e priemy` dlya formirovaniya motivacii k obrazovaniyu // Ucheny`e zapiski universiteta imeni P. F. Lesgafta. 2018. № 11 (165). S. 183 – 187.
11. Malyakova N. S. Organizaciya antropologicheskoy praktiki v otechestvennom obrazovanii : dis. ... d-ra ped. nauk / Leningra. un-t im. A. S. Pushkina. SPb. :, 2019. 398 s.
12. Niyazbaeva N. N. E`kzistencial`naya antropologiya obrazovaniya: cennosti i samoosushhestvlenie cheloveka : dis. ... d-ra filosof. nauk. Chelyabinsk, 2021. 311 s.

13. Petrosyan Zh. V., Kuz`mina L. G. Pedagogicheskij xakaton kak sovremennoe sredstvo professional`nogo razvitiya prepodavatelej vuzov // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Ser. : Problemy` vy`sshego ob-razovaniya. 2022. № 3. S. 90 – 93.
14. Primernoe polozhenie o studencheskom nauchnom kruzhke SVFU [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/strukturnye-podrazdeleniya/unir/otdel-organizatsii-nirs-i-muis/Stud_krugki/ (data obrashheniya 29.10.2023).
15. Speranskaya, A. N. Nauchny`j kruzhok kak osobaya forma neformal`ny`x kommunikacij v otechestvennoj nauke (na primere «kluba Kapicy») // Vestnik YuUrGU. Seriya: Social`no-gumanitarny`e nauki. 2016. T. 16. № 2. S. 49 – 53.
16. Xakaton kak instrument razvitiya i populyarizacii otkry`ty`x danny`x v Rossijskoj Federacii. URL: http://data.gov.ru/sites/default/files/presentation/prilozhenie_10.pdf (data obrashheniya: 07.08.2018).
17. Herold, F., Müller P., Gronwald, T., Müller N. G. Dose – Response Matters! A Perspective on the Exercise Prescription in Exercise – Cognition Research (2019) // Front Psychol. 2019. № 10. P. 23 – 38.
18. Warburton D. E. R., Bredin S. S. D. Health benefits of physical activity: a systematic review of current systematic reviews // CurrOpinCardiol. 2017. № 32 (5). Pp. 541 – 556.
19. Wasfy M., Baggish A. L. Exercise Dose in Clinical Practice // Circulation. 2016. Vol. 7. № 133 (23). R. 2297 – 2313.

N. A. Rybachuk

**TO THE PROBLEM OF USING THE METHODS OF TEACHING
IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HIGHER SCHOOL**

The article presents the implementation of new teaching methods. Methodology – (content and organization) battle lectures with elements of discussion can provide interest in the discipline «Physical Culture and Sports». After testing new teaching methods, we have identified tests that will prove efficiency of the implemented methods. Hatakons are a special form of student project activity, the end product of which is the creation of an ideal (material) product with objective or subjective novelty.

Working in small groups can ensure the success of joint activities if this activity is of interest. Student scientific circle and the results of the pedagogical experiment proved the effectiveness of the implemented methodics.

Key words: *battle process, discussion, methodology, hatakons, student scientific circle.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.5

О. В. Суворова, Г. В. Сорокоумова, Н. В. Иванова

АКТУАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ НРАВСТВЕННОГО ВЫБОРА СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье представлено теоретическое исследование проблемы нравственного самоопределения российской молодежи в свете традиционных российских ценностей. На основе обзора исследований анализируются позитивные и неблагоприятные тенденции нравственного самоопределения молодежи. Определяется направленность выбора альтернативных ценностей и норм у современной российской молодежи. Оценивается состояние нравственного выбора старшеклассников и студентов, молодежи в целом в сфере семьи, труда и коллективных отношений. Представляются результаты анализа выбора молодежью альтернатив между традиционными духовно-нравственными ценностями, с одной стороны, прагматическими, эгоцентрическими и неолиберальными ценностями и смыслами – с другой.

Ключевые слова: нравственный выбор, традиционные российские ценности, молодежь.

Введение

Проблема нравственного выбора в современном российском обществе и образовании как никогда актуальна. Вопрос нравственности российского общества связывается с безопасностью и выживанием нашего государства, с сохранением его исторической идентичности и культуры.

Нравственное воспитание выходит на первый план образовательной работы с детьми, подростками и молодежью. Закон об образовании в Российской Федерации, Концепция духовно-нравственного развития и воспитания [9] и Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на

период до 2025 года [26], Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 [31] ориентируют образование на развитие социально ответственной личности с гражданской позицией, основанной на культурно-исторических нормах и нравственных приоритетах, традиционных для российского народа.

В «Стратегии национальной безопасности Российской Федерации», утвержденной указом Президента РФ от 2 июля 2021 г. № 400, определены традиционные духовно-нравственные ценности, среди которых приоритет духовного над материальным; семья, созидательный труд, служение отечеству; справедливость, взаимопомощь, коллективизм.

Выбору молодежи системы традиционных духовно-нравственных ценностей противостоит антисистема ценностей, которая обозначается в исследованиях как прагматизм, потребительский индивидуализм, эгоцентризм, гедонизм, неолиберальные ценности [11; 33].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

В качестве одного из самых значимых результатов реализации примерной программы воспитания определяется приобщение школьников к российским традиционным духовным ценностям, правилам и нормам поведения в российском обществе [19]; приобщение студентов к социокультурным и духовно-нравственным ценностям народов РФ [18].

Реализация государственной политики в сфере воспитания молодежи связана с осознанным выбором традиционных духовно-нравственных ценностей как жизненных смыслов и регулятивов [16; 8]. В то же время аксиологическая ситуация в образовании на протяжении последних десятилетий характеризовалась исследователями в терминах «поврежденной ценностной парадигмы» [2, с. 302]. Гуманистический подход как основополагающий в образовании базируется на понимании человека как высшей ценности, на признании его прав на свободу и счастье, свободный выбор и самореализацию [Там же, с. 303]. В то же время системообразующей основой гуманистических ценностей являются нравственные нормы и идеалы [2; 5]. Во многом снижению значимости нравственного императива способствовала психологизация образовательного процесса на

постулатах гуманистической психологии, где нравственные ценности трактуются, прежде всего, с позиции поиска личной духовности и «самости», определения личных ценностей и приоритетов [20]. Поэтому оценки состояния нравственного выбора современной российской молодежи в сфере основополагающих российских духовно-нравственных ценностей недостаточно представлены в исследованиях. Вместе с тем определение и проектирование аксиологических оснований воспитательного процесса в школе и вузе должны опираться на актуальные нравственные черты современной российской молодежи, прежде всего на состояние нравственного выбора студентов и старшеклассников в сфере семьи, труда и служения, межличностных и коллективных отношений. Важно учитывать противоречия нравственной сферы молодежи: расхождение ценностей как нормативных идеалов и личностных приоритетов [21]; критическое расхождение разделяемых ценностей и поведенческих смыслов [11].

Понимание и оценка тенденций общей направленности и противоречий нравственного выбора молодежи позволят целенаправленно и гибко выстраивать и направлять воспитательную работу с молодежью, прежде всего в школе и в вузе.

Цель статьи – представление результатов анализа актуального состояния нравственного самоопределения молодежи в аспекте выбора традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Ставились задачи оценки того, какие идеалы и нормы, ценности

и смыслы она выбирает в сфере семьи, труда и служения, коллективных отношений; каким образом мы можем способствовать осознанному выбору традиционных духовно-нравственных ценностей молодежи.

Методология и методы исследования

Основными методологическими позициями исследования являются: положения аксиологического подхода в образовании, рассматривающего гуманистические ценности как системообразующее начало педагогической и образовательной деятельности [2; 5]; антропологический и гуманистический подходы в образовании как системы представлений о единстве духовной, нравственной и социальной сущности развивающегося человека [25; 20]; теоретико-экспериментальные исследования личности как субъекта нравственного самоопределения [3; 14; 33]. В рамках междисциплинарного подхода к исследованию нами анализировались психологические, педагогические и социологические исследования, использовались обзорно-аналитический метод, анализ и обобщение теоретических подходов к проблеме, а также данные теоретико-экспериментальных исследований.

Результаты исследования, обсуждение

Обратимся к оценкам нравственного выбора молодежи в сферах семьи, труда и коллективных отношений.

Нравственный выбор молодежи в сфере семьи – это выбор между духовно-нравственным смыслом семьи и неолиберальными ценностями. Рассмотрим позитивные и неблагоприятные тенденции выбора традиционных

ценностей в сфере семьи у молодежи по результатам исследований.

Ценность семьи как смысла жизни для взрослых россиян непреложна. Семья – опорная структура нашего общества, где воспроизводятся и передаются социальные ценности, что во многом позволило сохранить традиционные духовно-нравственные ценности в целом. По социологическим исследованиям выбор традиционной семьи у половины российской молодежи сохраняется. По данным ВЦИОМ 2022 года, семейные ценности здоровье, безопасность, отношения, материальное обеспечение семьи отмечают как приоритетные от 95 до 97 % молодежи.

По данным исследований, семья становится приоритетом в системе ценностей, смыслом жизни молодежи (от 60 до 80 %), ценность семьи растет с возрастом молодежи от 14 до 35 лет [7; 15]. Семью как смысл жизни выбирают студенты 1 – 3-х курсов (61,6 %) и старшеклассники (72,6 %) [27]. У большинства студентов наблюдается нравственная мотивация создания семьи в рейтинге ценностей: совпадение целей и взглядов на жизнь (1-е место), общие интересы (2-е место) и любовь (3-е место); проявляется нравственная основа семейных отношений: верность и честность (1-е место), доверие (2-е место), уважение, помощь, поддержка, забота (3-е место) у студентов и старшеклассников [1; 27]. Приемные дети способствуют счастью семьи по мнению студентов 1 – 3-х курсов (98,6 %). Отмечается тенденция желаний иметь двух и более трех детей у студентов (44,1/17,8 %) и старшеклассников (30,5/16,8 %) [27].

В то же время проявляются и такие неолиберальные тенденции, как чайлд-

фри, однополые браки, добровольный отказ от семьи, в предназначении брака акцент смещается от детоцентрической к супружеской семье и неофициальным отношениям [4]. Так, относительная ценность самореализации выше семьи, труда, служения у старшеклассников и студентов 1 – 3-х курсов и составляет 81,1 %, что в определенной степени связано с решением возрастных задач [27].

Положительный образ свободных отношений наблюдается у студентов педагогических специальностей (44,5 %) и старшеклассников (52,6 %); нежелание иметь детей фиксируется у студентов (8,2 %) и старшеклассников (4,2 %); положительное отношение к однополым бракам проявляется у студентов 1 – 3-х курсов педагогических специальностей и составляет 15,9 %, при нейтральном отношении к ним 61,2 % [Там же].

Таким образом, в целом выбор семьи как традиционной духовно-нравственной ценности наблюдается у более половины студентов и старшеклассников и колеблется в диапазоне от 50 до 60 %. Для них семья с двумя и более детьми является смыслом жизни и счастья человека, сохраняется цель воспитания детей как главного смысла и атрибута счастливой семьи, обязательной представляется регистрация брака, сохраняются нравственные мотивы создания семьи и семейных отношений.

Позитивный выбор традиционных семейных ценностей и смыслов более чем половиной молодых людей соответствует во многом приоритетам взрослых россиян и педагогов [24]. Во многом он связан с комплексом факторов: поддержкой государства, семейной, демографической и молодежной

политикой, социальной рекламой, волонтерской практикой, образовательными проектами, а также консолидацией и взаимодействием всех институтов социализации молодежи.

Выбор семьи как духовно-нравственной ценности более чем половиной молодежи обеспечили национальные проекты [1]. В их числе: «Концепция и стратегия государственной молодежной политики»; «Основы государственной молодежной политики до 2025 года»; «Концепция государственной семейной политики в РФ на период до 2025» (распоряжение Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-р г.); национальный проект «Демография»; федеральный проект «Поддержка семей, имеющих детей»; деятельность Федерального агентства по делам молодежи; организация Министерством просвещения РФ навигатора для современных родителей «Растим вместе» и проекта «Родительский университет» (2020).

Решение задач приобщения школьников к традиционным семейным ценностям ориентирует образование на усиление воспитательной работы в школе и в вузе в ценностном аспекте готовности молодежи к семейной жизни и родительству [18; 19]. Так, с 2023 года в новый учебник по обществознанию введен курс семейведения. Важно, чтобы программа данного курса строилась на принципах осознанного духовно-нравственного выбора, интерактивных практиках и на живых примерах лучших семейных практик, встречах с успешными семьями, супругами и родителями, анализе семейных историй успеха нравственных оснований в семейных отношениях, в семейной

жизни, на проектировании собственной духовно-нравственной позиции в семье. Нравственному выбору студентов педагогических вузов способствует вовлеченность в проекты психолого-педагогической консультативной помощи семье совместно с педагогами и психологами.

Труд – важнейшая базовая национальная духовно-нравственная ценность и смысл жизни человека. Актуальность отношения к труду как к нравственной ценности отражена в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (постановление Правительства РФ от 04.10.2000 № 751), «Концепции духовно-нравственного развития и воспитания гражданина России» [9], в примерных программах воспитания в школе [19] и в вузе [18]. Цели и задачи воспитания нравственного отношения к труду предполагают развитие стремления молодежи к духовно-нравственному самосовершенствованию, реализации творческого потенциала, развитию личностных качеств: трудолюбия, бережливости, уважения к человеку труда. Высокий запрос на воспитание нравственного отношения детей и школьников к труду актуален и обусловлен высоким весом ценностей материального порядка, утратой идеала трудовых достижений [30].

Нравственное отношение к труду связано с выбором молодежи между трудом, созидательностью, с одной стороны, и удовольствиями, праздностью, гедонизмом и потребительством – с другой; выбором между моральной и материальной удовлетворенностью от труда и служения.

В иерархии ценностно-смысловых ориентаций в аспекте личной профессиональной перспективы у московских старших подростков лидируют ценности саморазвития, получения качественного образования, карьерных достижений, личного успеха и достойной оплаты труда [10]. Для студентов ценность труда и работы – на средних 5 – 7 позициях [7; 15], а самореализация является приоритетной в системе ценностей [12].

По данным исследований социологов, в сфере труда и занятости в 2023 году в требованиях трудящейся молодежи к работе на первых позициях высокая оплата труда, карьерный рост и интересная работа [23], что традиционно. Важно, что в 2023 году в качестве условий получения такой работы вместо компетенций и диплома молодые люди стали чаще называть глубокие знания. Отрадно, что на первое место в трудовой ориентации молодежи в 2023 году впервые вышла готовность трудиться с полной отдачей (64,2 %) [24].

Изучение диспозиции «общественная польза – индивидуальное обогащение» у молодежи 15 – 33 лет показало, что, несмотря на высокие материальные запросы, они выше ценят моральную сторону заработка [17; 29].

В то же время у студентов терминальные ценности, связанные с трудом и профессиональной деятельностью, такие как познание и творчество занимают последние ранговые позиции (14 – 18), что свидетельствует о снижении созидательной ориентации, росте прагматизма и интереса к потреблению у молодежи [11].

Ценность труда и стремление воспитания у детей трудолюбия приоритет российских родителей [30]. По исследованиям Г. В. Юсуповой, как начинающие, так и опытные педагоги дополнительного образования высоко ценят значимость своей профессии в жизни, ставят ее наряду с семьей на первые три позиции [34]. Однако, по данным Г. А. Репринцевой, для 70 % педагогов характерно превышение уровня ценности «высокое материальное положение» над «духовным удовлетворением», что создает риски влияния на выбор приоритетов обучающимися [22].

Позитивный выбор труда как традиционной духовно-нравственной ценности обусловлен участием школьников и студентов в реальном социально значимом труде и связан с переживанием удовольствия от труда и его результатов.

С 2023 года в школах вводится трудовое воспитание (положения Федерального закона № 479-ФЗ). Основополагающим подходом в воспитании трудолюбия, по О. И. Томенко, который мы разделяем, является формирование нравственного отношения к труду через принятие ценности труда как нравственного императива, в умении проектировать собственную жизнедеятельность в контексте понимания труда как источника нравственности человека и общества [30]. О. И. Томенко предлагает решать эти задачи в процессе обучения всему циклу социально-гуманитарных дисциплин [Там же].

Нравственный выбор молодежи в сфере межличностных отношений во

многом это выбор между индивидуализмом и коллективизмом, конкурентностью и сотрудничеством. Обозначим благоприятные и неблагоприятные тенденции выбора традиционных духовно-нравственных ценностей в сфере коллективных отношений у молодежи.

Друзья и отношения высоко значимы для студентов. Однако ценность «счастье других» у студентов находится на последних позициях [11; 13]. По результатам анкетирования старшеклассников о стремлении к коллективному труду и чувстве коллективизма сообщают 44,2 % [28]. По данным опроса молодежи ВЦИОМ 2022 года, принять участие в волонтерской и добровольческой деятельности, помочь другим людям готовы около половины 49 %; использовать возможности приносить пользу народу и обществу – 26 % молодежи в целом.

В ежегодном мониторинге ценностей современной молодежи в 2023 году исследователи Института изучения семьи, детства и воспитания РАО констатировали, что половина молодежи ощущает себя частью коллектива и готова нести коллективную ответственность, в то же время у значительной части молодежи фиксируются маркеры индивидуализма [6].

Исследователи МПГУ в 2022 году выявили спектр социальных дефицитов у трети старшеклассников: они не умеют общаться и работать в команде; не умеют использовать общение как инструмент совместной деятельности; не умеют выражать заинтересованность и задавать вопросы; не умеют обратиться к учителю, спланировать свою речь,

анализировать и оценивать жизненные ситуации, критически мыслить [32].

Соответственно, в сфере воспитания коллективных отношений стоит задача восстановления баланса конкурентности и сотрудничества, формирования коллективов обучающихся, навыков совместности, совместных действий, поддержки, помощи, умений коллективного самоуправления, умений дружить, учиться и трудиться сообща на основе помощи, поддержки и заботы. Воспитанию коллективизма в группах старшеклассников и студентов могут способствовать социально-психологические тренинги, групповая проектная деятельность, социально значимые мероприятия. Но прежде всего, включение опыта известных педагогов-новаторов, эффективные отечественные педагогические практики, среди которых: коллективная мыследеятельность (КМД) К. Я. Вазиной, коллективный способ обучения (В. К. Дьяченко), методика коллективных творческих дел (КТД) И. П. Иванова, метод системной мыследеятельности (СМД) Г. П. Щедровицкого.

Заключение

Таким образом, нравственный выбор российской молодежи – это выбор между традиционными духовно-нравственными ценностями, с одной стороны, и прагматическими, индивидуалистическими, и неолиберальными ценностями – с другой.

По результатам анализа исследований мы можем говорить о выборе более чем половиной молодежи (от 50 до 60 %) базовых традиционных нравственных смыслов семьи, труда и коллективных

отношений, что можно оценивать как некоторую положительную тенденцию.

Российская молодежь амбициозна и стремится к материальному достатку и полноте жизни, прежде всего, с целью создания и обеспечения семьи, получения образования и саморазвития. Относительная ценность труда и профессиональной деятельности как смысла жизни уступает выбору семьи и самореализации, что отражает возрастные жизненные задачи. Отрадно, что процент выбора моральной удовлетворенности от труда выше выбора материальной, преобладает нравственная мотивация выбора будущих супругов и нравственные представления о семейных отношениях у подавляющего большинства молодежи, выбор коллективной деятельности и отношения к другому человеку на основе помощи, поддержки и заботы свидетельствуют о сохранении *приоритета духовного над материальным* у половины молодежи.

Позитивные тенденции в отношении молодежи к традиционным духовно-нравственным ценностям обусловлены консолидацией молодежной, семейной и демографической политики государства, направленностью российского образования на нравственное воспитание молодежи.

Выбору традиционных духовно-нравственных ценностей молодежью будет способствовать воспитание и обучение, создающее условия: для субъектного выбора традиционных духовно-нравственных ценностей на основе их осознания, понимания и внутреннего принятия обучающимися; освоения проектирования собственной жизнедеятельности в контексте их понимания как источника нравственности человека и общества.

Литература

1. Андриюшина Е. В., Панова Е. А. Влияние государственной политики на семейные стратегии студенческой молодежи [Электронный ресурс] // Искусство управления. 2019. Т. 11. № 2. С. 200 – 219. DOI: 10.17072/2218-9173-2019-2-200-219. URL: [https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/55\(74\).pdf](https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/55(74).pdf) (дата обращения: 06.09.2019).
2. Бездухов В. П., Позднякова О. К. Гуманистические ценности как системообразующее начало профессиональной деятельности педагога [Электронный ресурс] // Самарский научный вестник. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 302 – 306. URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21749/17989> (дата обращения: 07.09.2018).
3. Братусь Б. С. Образ человека в гуманитарной, нравственной и христианской психологии // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. М. : Смысл, 1997. С. 67 – 91.
4. Вишневский Ю. Р., Нархов Д. Ю., Сильчук Е. В. Новые явления в молодежной среде и актуальные задачи молодежной политики [Электронный ресурс] // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. 2016. № 4. С. 8 – 18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28184939> (дата обращения: 23.01.2017).
5. Григорьева-Голубева В. А., Евграфова И. В. Универсальные гуманистические ценности в контексте педагогической деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2018. № 4. С. 127 – 136.
6. Ежегодный мониторинг ценностных ориентаций современной молодежи / Ин-т изучения детства, семьи и воспитания ; Мин-во просвещения РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://институтвоспитания.рф/> (дата обращения: 25.11.2023).
7. Зеленова Ю. И., Краснова М. В. Ценностные ориентиры современной российской молодежи [Электронный ресурс] // Россия: тенденции и перспективы развития. 2023. № 18 – 1. С. 129 – 132. URL: http://inion.ru/site/assets/files/7738/2023_e_rossiia_tendentcii_i_perspektivy (дата обращения: 25.11.2023).
8. Карабанова О. А., Садовникова Т. Ю. Восприятие моральной атмосферы школы как фактор формирования образа референтного сверстника в подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 92 – 101. DOI: 10.11621/npj.2017.0311. URL: <https://npsyj.ru/articles/article/7075/> (дата обращения: 10.10.2017).
9. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России в сфере общего образования: проект / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков ; Рос. акад. образования. М. : Просвещение, 2009. 29 с.
10. Коньшина Т. М., Пряжников Н. С., Садовникова Т. Ю. Личная профессиональная перспектива современных российских старших подростков: ценностно-

- смысловой аспект [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2018. № 3. С. 37 – 59. DOI:10.11621/vsp.2018.03.37. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7537> (дата обращения: 07.09.2018).
11. Котляревич А. Н. Ценности современной российской молодежи: неолиберальный тренд [Электронный ресурс] // Культура и безопасность. 2023. № 1. С. 5 – 15. DOI: 10.25257/KB.2023.1. 5 – 15. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50513714_41509835.pdf (дата обращения: 14.04.2023).
 12. Кравец А. В. Иерархия ценностных ориентаций у студентов (на примере проведенного социологического исследования студентов Новосибирского государственного университета экономики и управления) [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2022. Т. 13. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/45SCSK222.pdf>. (дата обращения: 22.08.2022).
 13. Кудашкина О. В. Исследование профессионально-ценностных ориентаций будущих педагогов на этапе высшего образования [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. Т. 9. № 7. DOI:10.12731/2218-7405-2018-7-140-151. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 17.11.2018).
 14. Купрейченко А. Е., Воробьева А. Е. Нравственное самоопределение молодежи. М. : Изд-во Ин-та психологии РАН, 2013. 480 с.
 15. Леденева В. Ю. Трансформация ценностных ориентаций студенческой молодежи в условиях цифровой реальности [Электронный ресурс] // Вестник Удмуртского университета. Социология. Политология. Международные отношения. 2022. Т. 6. Вып. 3. С. 295 – 304. DOI: <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2022-6-3-295-304>. URL: <https://journals.udsu.ru/sociology/article/view/7141> (дата обращения: 16.09.2022).
 16. Молчанов С. В. Проблема формирования внутренней ответственности в трудах П. Я. Гальперина [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 136 – 142. DOI: 10.11621/npj.2017.0315. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7091> (дата обращения: 10.10.2017).
 17. Морозова О. М., Пищаева А. С. Приоритеты системы ценностей молодежи [Электронный ресурс] // Молодой исследователь Дона. 2022. № 4 (37). 57 – 61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49329290> (дата обращения: 04.10.2022).
 18. Примерная рабочая программа воспитания в образовательной организации высшего образования [Электронный ресурс]. М., 2021. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Примерная%20рабочая%20программа%20воспитания%20в%20образовательной%20организации%20выс.pdf> (дата обращения: 04.09.2021).
 19. Примерная рабочая программа воспитания для общеобразовательных организаций [Электронный ресурс]. М., 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (дата обращения: 04.10.2022).

20. Прокофьева Н. В. Современный взгляд на проблему морально-нравственного самоопределения человека [Электронный ресурс] // Северо-Кавказский психологический вестник. 2012. Т. 10. № 4. С. 28 – 32. URL: <https://skpv.sfedu.ru/index.php/skpv/article/view/315> (дата обращения: 19.09.2015).
21. Резунков А. Г. Жизненные ценности современной российской молодежи в переломный момент времени на примере технических колледжей Санкт-Петербурга [Электронный ресурс] // Мир науки. Социология, филология, культурология. 2023. Т. 14. № 1. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/47SCSK123.pdf> (дата обращения: 24.05.2023).
22. Репринцева Г. А. Особенности ценностных ориентаций педагогов [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 3. Т. 8. С. 67. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf> (дата обращения: 11.09.2020).
23. Рожкова Л. В., Дубина А. Ш., Воробьев В. П. Отношение к труду и трудовые установки молодежи в современных условиях // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2023. № 2 (66). С. 116 – 126. DOI 10.21685/2072-3016-2023-2-11.
24. Ростовская Т. К., Кучмаева О. В., Золотарева О. А. Ценность семьи глазами россиян: социологический анализ [Электронный ресурс] // Демографические исследования. 2021. Т. 1. № 4. С. 59 – 61. DOI: <https://doi.org/10.19181/demis.2021.1.4.5>. URL: <https://www.demis-journal.ru/index.php/demis/article/view/8624> (дата обращения: 06.12.2021).
25. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования. Биробиджан : Изд-во БГПИ, 2005. 272 с.
26. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р) [Электронный ресурс]. URL: <http://home.garant.ru> (дата обращения: 15.04.2019).
27. Суворова О. В. Актуальное состояние нравственного выбора современной российской молодежи в сфере семьи и семейных ценностей [Электронный ресурс] // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2024. № 1. С. 28 – 34.
28. Суворова О. В., Друзина О. С. Тип ценностной направленности и прогнозирование отношения к будущей профессиональной деятельности у старшеклассников // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития : сб. материалов IV Междунар. симп. психологов. В 3 ч. Ч. 3 / под общ. ред. Т. П. Скрипкиной, С. Н. Сорокоумовой. Рязань, 2022. С. 175 – 182.
29. Суворова О. В., Друзина О. С., Сорокумова Е. А. Отношение старшеклассников к будущей профессиональной деятельности в свете традиционных российских ценностей // Общество. Наука. Инновации (НПК-2021) : сб. ст. XXI Всерос. науч.-практ. конф. В 2 т. Т. 1. Киров : Изд-во Вят. гос. ун-та, 2021. С. 1117 – 1123.

30. Томенко О. И. Формирование у старшеклассников отношения к труду как нравственной ценности в обучении социально-гуманитарным дисциплинам : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 13.00.01 / Томенко Оксана Игоревна. Волгоград, 2015. 26 с.
31. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (дата обращения: 04.09.2018).
32. Ученые МГПУ о пробелах в социализации школьников [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mgpu.ru/probely-v-sotsializatsii-tret-shkolnikov-ne-umeyut-obshhatsya-i-rabotat-v-komande/> (дата обращения: 04.09.2018).
33. Юревич А. В. Эмпирические оценки нравственного состояния современного российского общества [Электронный ресурс] // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 4. С. 168 – 178. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35564626> (дата обращения: 04.09.2018).
34. Юсупова Г. В. Структура и динамика ценностных ориентаций современного педагога // Карельский научный журнал. 2013. № 4 (5). С. 124 – 126.

References

1. Andryushina E. V., Panova E. A. Vliyanie gosudarstvennoj politiki na semejny`e strategii studencheskoj molodezhi [E`lektronny`j resurs] // Iskusstvo upravleniya. 2019. T. 11. № 2. S. 200 – 219. DOI: 10.17072/2218-9173-2019-2-200-219. URL: [https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/55\(74\).pdf](https://sci.vlsu.ru/main/izdanie/doc/55(74).pdf) (data ob-rashheniya: 06.09.2019).
2. Bezduxov V. P., Pozdnyakova O. K. Gumanisticheskie cennosti kak sistemoobrazuyushhee nachalo professional`noj deyatel`nosti pedagoga [E`lektronny`j resurs] // Samarskij nauchny`j vestnik. 2018. T. 7. № 3 (24). S. 302 – 306. URL: <https://snv63.ru/2309-4370/article/view/21749/17989> (data obrashheniya: 07.09.2018).
3. Bratus` B. S. Obraz cheloveka v gumanitarnoj, npravstvennoj i xristian-skoj psixologii // Psixologiya s chelovecheskim liczom: Gumanisticheskaya perspektiva v postsovetsoj psixologii / pod red. D. A. Leont`eva, V. G. Shhur. M. : Smy`sl, 1997. S. 67 – 91.
4. Vishnevskij Yu. R., Narxov D. Yu., Sil`chuk E. V. Novy`e yavleniya v molodezhnoj srede i aktual`ny`e zadachi molodezhnoj politiki [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Permskogo nacional`nogo issledovatel`skogo politex-nicheskogo universiteta. Social`no-e`konomicheskie nauki. 2016. № 4. S. 8 – 18. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=28184939> (data obrashheniya: 23.01.2017).
5. Grigor`eva-Golubeva V. A., Evgrafova I. V. Universal`ny`e gumanisticheskie cennosti v kontekste pedagogicheskoy deyatel`nosti // Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. S. Pushkina. 2018. № 4. S. 127 – 136.
6. Ezhegodny`j monitoring cennostny`x orientacij sovremennoj molodezhi / In-t izucheniya detstva, sem`i i vospitaniya ; Min-vo prosveshheniya RF [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://institutvospitaniya.rf/> (data obrashheniya: 25.11.2023).

7. Zelenova Yu. I., Krasnova M. V. Cennostny`e orientiry` sovremennoj rossijskoj molodezhi [E`lektronny`j resurs] // Rossiya: tendencii i perspektivy` razvitiya. 2023. № 18 – 1. S. 129 – 132. URL: http://inion.ru/site/assets/files/7738/2023_e_rossiia_tendencii_i_perspektivy (data obrashheniya: 25.11.2023).
8. Karabanova O. A., Sadovnikova T. Yu. Vospriyatie moral`noj atmosfery` shkoly` kak faktor formirovaniya obraza referentnogo sverstnika v podrostkovom vozraste [E`lektronny`j resurs] // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 92 – 101. DOI: 10.11621/npj.2017.0311. URL: <https://npsyj.ru/articles/article/7075/> (data obrashheniya: 10.10.2017).
9. Konceptiya duxovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii v sfere obshhego obrazovaniya: proekt / A. Ya. Danilyuk, A. M. Kondakov, V. A. Tishkov ; Ros. akad. obrazovaniya. M. : Prosveshhenie, 2009. 29 s.
10. Kon`shina T. M., Pryazhnikov N. S., Sadovnikova T. Yu. Lichnaya professional`naya perspektiva sovremenny`x rossijskix starshix podrostkov: cennostno-smy`slovoj aspekt [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 2018. № 3. S. 37 – 59. DOI:10.11621/vsp.2018.03.37. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7537> (data obrashheniya: 07.09.2018).
11. Kotlyarevich A. N. Cennosti sovremennoj rossijskoj molodezhi: neoliberal`ny`j trend [E`lektronny`j resurs] // Kul`tura i bezopasnost`. 2023. № 1. S. 5 – 15. DOI: 10.25257/KB.2023.1. 5 – 15. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_50513714_41509835.pdf (data obrashheniya: 14.04.2023).
12. Kravec A. V. Ierarxiya cennostny`x orientacij u studentov (na primere provedennogo sociologicheskogo issledovaniya studentov Novosibirskogo gosudarstvennogo universiteta e`konomiki i upravleniya) [E`lektronny`j resurs] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul`turologiya. 2022. T. 13. № 2. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/45SCSK222.pdf>. (data obrashheniya: 22.08.2022).
13. Kudashkina O. V. Issledovanie professional`no-cennostny`x orientacij budushhix pedagogov na e`tape vy`sshego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] // Russian Journal of Education and Psychology. 2018. T. 9. № 7. DOI:10.12731/2218-7405-2018-7-140-151. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (data obrashheniya: 17.11.2018).
14. Kuprejchenko A. E., Vorob`eva A. E. Nravstvennoe samoopredelenie molodezhi. M. : Izd-vo In-ta psixologii RAN, 2013. 480 s.
15. Ledeneva V. Yu. Transformaciya cennostny`x orientacij studencheskoj molodezhi v usloviyax cifrovoj real`nosti [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Sociologiya. Politologiya. Mezhdunarodny`e ot-nosheniya. 2022. T. 6. Vy`p. 3. S. 295 – 304. DOI: <https://doi.org/10.35634/2587-9030-2022-6-3-295-304>. URL: <https://journals.ud-su.ru/sociology/article/view/7141> (data obrashheniya: 16.09.2022).
16. Molchanov S. V. Problema formirovaniya vnutrennej otvetstvennosti v trudax P. Ya. Gal`perina [E`lektronny`j resurs] // Nacional`ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 136 – 142. DOI: 10.11621/npj.2017.0315. URL: <https://msupsyj.ru/articles/detail.php?article=7091> (data obrashheniya: 10.10.2017).

17. Morozova O. M., Pishhaeva A. S. Priorityty` sistemy` cennostej molodezhi [E`lektronny`j resurs] // Molodoj issledovatel` Dona. 2022. № 4 (37). 57 – 61. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49329290> (data obrashheniya: 04.10.2022).
18. Primernaya rabochaya programma vospitaniya v obrazovatel`noj organizacii vy`sshego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. M., 2021. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/2021/04/Primernaya%20rabochaya%20programma%20vospitaniya%20v%20obrazovatel`noj%20organizacii%20vy`s.pdf> (data obrashheniya: 04.09.2021).
19. Primernaya rabochaya programma vospitaniya dlya obshheobrazovatel`ny`x organizacij [E`lektronny`j resurs]. M., 2022. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (data obrashheniya: 04.10.2022).
20. Prokof`eva N. V. Sovremenny`j vzglyad na problemu moral`no-nravstvennogo samoopredeleniya cheloveka [E`lektronny`j resurs] // Severo-Kavkazskij psixologicheskij vestnik. 2012. T. 10. № 4. S. 28 – 32. URL: <https://skpv.sfedu.ru/index.php/skpv/article/view/315> (data obrashheniya: 19.09.2015).
21. Rezunkov A. G. Zhiznenny`e cennosti sovremennoj rossijskoj molodezhi v perelomny`j moment vremeni na primere texnicheskix kolledzhej Sankt-Peterburga [E`lektronny`j resurs] // Mir nauki. Sociologiya, filologiya, kul`turologiya. 2023. T. 14. № 1. URL: <https://sfk-mn.ru/PDF/47SCSK123.pdf> (data obrashheniya: 24.05.2023).
22. Reprinceva G. A. Osobennosti cennostny`x orientacij pedagogov [E`lektronny`j resurs] // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2020. № 3. T. 8. S. 67. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/17PSMN320.pdf> (data obrashheniya: 11.09.2020).
23. Rozhkova L. V., Dubina A. Sh., Vorob`ev V. P. Otnoshenie k trudu i trudovy`e ustanovki molodezhi v sovremenny`x usloviyax // Izvestiya vy`sshix uchebny`x zavedenij. Povolzhskij region. Obshhestvenny`e nauki. 2023. № 2 (66). S. 116 – 126. DOI 10.21685/2072-3016-2023-2-11.
24. Rostovskaya T. K., Kuchmaeva O. V., Zolotareva O. A. Cennost` sem`i glazami rossiyan: sociologicheskij analiz [E`lektronny`j resurs] // Demograficheskie issledovaniya. 2021. T. 1. № 4. S. 59 – 61. DOI: <https://doi.org/10.19181/demis.2021.1.4.5>. URL: <https://www.demis-journal.ru/index.php/demis/article/view/8624> (data obrashheniya: 06.12.2021).
25. Slobodchikov V. I. Ocherki psixologii obrazovaniya. Birobidzhan : Izd-vo BGPI, 2005. 272 s.
26. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda (utv. Rasporyazheniem Pravitel`stva RF ot 29 maya 2015 g. № 996-r) [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://home.garant.ru> (data obrashheniya: 15.04.2019).
27. Suvorova O. V. Aktual`noe sostoyanie npravstvennogo vy`bora sovremennoj rossijskoj molodezhi v sfere sem`i i semejny`x cennostej [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. 2024. № 1. S. 28 – 34.

28. Suvorova O. V., Druzina O. S. Tip cennostnoj napravlenosti i prognozirovanie otnosheniya k budushhej professional'noj deyatel'nosti u star-sheklassnikov // Psixologiya XXI veka: vy'zovy', poiski, vektory' razvitiya : sb. materialov IV Mezhdunar. simp. psixologov. V 3 ch. Ch. 3 / pod obshh. red. T. P. Skripkinoj, S. N. Sorokoumovoij. Ryazan', 2022. S. 175 – 182.
29. Suvorova O. V., Druzina O. S., Sorokoumova E. A. Otnoshenie starsheklassnikov k budushhej professional'noj deyatel'nosti v svete tradicionny'x rossijskix cennostej // Obshhestvo. Nauka. Innovacii (NPK-2021) : sb. st. XXI Vseros. nauch.-prakt. konf. V 2 t. T. 1. Kirov : Izd-vo Vyat. gos. un-ta, 2021. S. 1117 – 1123.
30. Tomenko O. I. Formirovanie u starsheklassnikov otnosheniya k trudu kak npravstvennoj cennosti v obuchenii social'no-gumanitarny'm disciplinam : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 13.00.01 / Tomenko Oksana Igorevna. Volgograd, 2015. 26 s.
31. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny'x rossijskix duxovno-nravstvenny'x cennostej» [E'lektronny'j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019> (data obrashheniya: 04.09.2018).
32. Ucheny'e MGPU o probelax v socializacii shkol'nikov [E'lektronny'j resurs]. URL: <https://www.mgpu.ru/probely-v-sotsializatsii-tret-shkolnikov-ne-umeyut-obshhat-sya-i-rabotat-v-komande/> (data obrashheniya: 04.09.2018).
33. Yurevich A. V. E'mpiricheskie ocenki npravstvennogo sostoyaniya sovremennogo rossijskogo obshhestva [E'lektronny'j resurs] // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 4. S. 168 – 178. DOI: 10.24411/1813-145X-2018-10111. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35564626> (data obrashheniya: 04.09.2018).
34. Yusupova G. V. Struktura i dinamika cennostny'x orientacij sovremennogo pedagoga // Karel'skij nauchny'j zhurnal. 2013. № 4 (5). S. 124 – 126.

O. V. Suvorova, G. V. Sorokoumova, N. V. Ivanova

THE CURRENT STATE OF MORAL CHOICE OF MODERN RUSSIAN YOUTH

The article presents a theoretical study of the problem of moral self-determination of Russian youth in the light of traditional Russian values. Based on the research review, the positive and unfavorable trends of moral self-determination of young people are analyzed. The orientation of the choice of alternative values and norms among modern Russian youth is determined. The state of moral choice of high school students and students, youth in general in the field of family, work and collective relations is assessed. The results of the analysis of the youth's choice of alternatives between traditional spiritual and moral values, on the one hand, pragmatic, ego-centric and neoliberal values and meanings, on the other, are presented.

Key words: *moral choice, traditional Russian values, youth.*

ВРЕМЕННАЯ ПЕРСПЕКТИВА В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

В статье анализируются современные исследования отечественных и зарубежных авторов, направленные на изучение временной перспективы личности во взаимосвязи с личностным благополучием и субъективной удовлетворенностью жизнью. Рассмотрены основные подходы к пониманию временной перспективы личности. Показано, что сбалансированная временная перспектива играет важную роль в эффективной организации жизнедеятельности, а нарушения основных характеристик временной перспективы ведут к снижению уровня удовлетворенности жизнью. Обосновано дальнейшее изучение временной перспективы личности в рамках феномена жизнеспособности.

Ключевые слова: Временная перспектива, сбалансированная временная перспектива, удовлетворенность жизнью, личностное благополучие, жизнеспособность, ресурсы.

Введение. Процесс познания времени, восприятия, осмысления в контексте личного жизненного опыта важен для человека как субъекта жизнедеятельности. Проживая происходящие события, оценивая, «пропуская» их через свою систему ценностей, человек создает оригинальную структуру отношения ко времени, в которой расставлены акценты на временные перспективы с учетом его личного прожитого опыта. Необходимость исследования взаимосвязи временной перспективы личности и личностного благополучия обусловлена возможностью изменения качества жизни, отношений, улучшения общего актуального состояния человека через изменение отношения к событиям прошлого и будущего и отношения ко времени в целом. Таким образом, цель нашего исследования – изучение влияния временной перспективы личности на

успешную адаптацию личности в современном мире, ее устойчивость к стрессу, выбор эффективных стратегий совладания со сложными жизненными ситуациями, на оценку личных достижений и заслуг, а также мотивацию достижения поставленных целей.

Содержание понятия «временная перспектива». По мнению К. Левина, временная перспектива представляет собой целостность восприятия трех составляющих времени: прошлого, настоящего и будущего, которые переживаются одновременно. Актуальная временная перспектива, являясь важным элементом психологического поля, по мнению автора, влияет на проявление амбиций, творческого потенциала и общее настроение личности [10].

Ж. Нюттен, определяя структуру временных представлений личности, выделял в сознании человека объекты-

цели (мотивационные объекты), помимо непосредственно воспринимаемых объектов. Именно благодаря им происходят изменения в эффективности поведения личности. Последовательность этих целей создает временную перспективу личности. В качестве параметров, которые характеризуют временную перспективу, Нюттен выделял: протяженность (глубину) временной перспективы, степень структурированности событий, степень яркости и реалистичности восприятия событий субъектом и концентрацию событий в различные периоды времени. Необходимо отметить, что временная ориентация (направленность человека на те или иные события прошлого, настоящего и будущего) и временная установка (эмоциональная окраска перспективы времени) отделены автором от понятия временной перспективы [11].

По мнению Ф. Зимбардо, временная перспектива является главной составляющей в формировании психологического времени личности и представляет собой установки, убеждения и ценности, которые связаны со временем (оценочный компонент размышлений человека о своем прошлом, настоящем и будущем). Она носит ситуационно-детерминированный характер, но может приобретать относительную стабильность [7]. Данный подход предполагает изучение временной перспективы в единстве когнитивных, эмоциональных и социальных аспектов. Направленность поведения личности задают пять основных временных ориентаций: негативное прошлое, позитивное прошлое, гедонистическое настоящее, фаталистическое настоящее и будущее. Поведение человека в настоящем времени, а также

мысли о будущем обусловлены влиянием той или иной временной ориентации. Сбалансированная временная ориентация (перспектива) является наиболее оптимальной, так как позволяет эффективно переключаться между анализом прошлого, настоящего и будущего в зависимости от внешней ситуации и оказывает положительное влияние на чувство персональной идентичности [27].

Несмотря на отсутствие единого определения временной перспективы, авторы сходятся в том, что адекватное восприятие временных границ, развернутость и насыщенность временной перспективы личности играют важную роль в сохранении и развитии физиологического и психологического здоровья человека.

Роль сбалансированной временной перспективы в жизнедеятельности личности. В современных исследованиях (P. G. Zimbardo, I. Boniwell, M. Stolarski, G. Matthews, A. Сырцова, О. В. Митина, А. Ю. Бухарина, Н. Н. Толстых) сбалансированной временной перспективе отводится ресурсная роль в процессе жизнедеятельности личности, показано ее положительное влияние на позитивную самооценку личности, способность эффективно управлять своей жизнью и успешную адаптацию, что тесно связано с субъективным благополучием личности.

Как уже отмечалось выше, важным показателем психологического благополучия личности является сбалансированная временная перспектива [Там же]. С течением возраста временная перспектива претерпевает изменения, и каждый ее компонент меняет уровень своей представленности, что связано с

перестройками в социальной жизни человека [13]. Это особенно проявляется на этапах старения, когда преобладают мысли о прошлом, а перспективы будущего сужаются и имеют негативную окраску [14].

Как показывают современные исследования, уверенность в себе и психологическая безопасность личности напрямую зависят от эффективности осознанного выстраивания лабильной структуры взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего [5], а временная перспектива личности является предиспозицией психологической безопасности личности [8].

М. Столарски, Ж. Мэтьюз подтверждают влияние восприятия времени на когнитивные и аффективные аспекты благополучия, определяя временную перспективу как механизм саморегуляции личности [23].

К. Уотсон, изучая благополучие личности в контексте материальных жизненных ценностей, вслед за другими авторами [24] выделяет внимательность (намеренное фокусирование на настоящем) как процесс, который лежит в основе временной перспективы. Внимательность и временная перспектива взаимосвязаны за счет того, что включают в себя элемент саморегуляции, следовательно, внимание к временной перспективе и осознанное изменение ее структуры благоприятно сказывается на адаптивности поведения личности [25].

Важным и ценным в личностном благополучии является позитивный настрой. В сложном кросскультурном исследовании (Чили, Гонконг, Польша) о взаимосвязи личностных черт с позитивной ориентацией личности была

определена роль сбалансированной временной перспективы в формировании позитивной ориентации (конструкт, связанный с самооценкой, удовлетворенностью жизнью, оптимизмом). Несмотря на значительные различия в акцентах на прошлое, настоящее и будущее, связанные с традиционным пониманием и восприятием времени, результаты исследования показали, что, учитывая временную перспективу, можно прогнозировать временную ориентацию, несмотря на личностные черты. Таким образом, сбалансированная временная перспектива играет роль модератора между личностными чертами и оптимальным уровнем счастья [21].

Данные результаты подтверждает работа Р. Лоредана, Л. Р. Дьякону-Герасим, К. Р. Мардари. Исследование личностных черт подростков (эмоциональная стабильность, экстраверсия, добросовестность, согласие с психическим здоровьем/психическим заболеванием), а также их возможной связи с ощущением счастья и депрессивными симптомами, выявило, что временная перспектива в данном случае является опосредующим фактором, а позитивные временные ориентации связываются с более высоким уровнем ощущения счастья [19].

Временная перспектива не только играет важную роль в личной сфере жизнедеятельности личности, но и является важным критерием в развитии учебной мотивации [3], личностного и профессионального определения [9], оценке и эффективности профессионального развития [16]. У. Акирмак, П. Айла из Стамбульского университета Бильги оценили влияние сбалансированной временной перспективы

личности на удовлетворенность работой и трудовое выгорание. Результаты показали, что сбалансированная временная перспектива играет важную роль в экономии ресурсов, предотвращении потери ресурсов и помогает успешно справляться со стрессом, что в свою очередь отражается на позитивной самооценке и оценке работы [17].

Особенности временной перспективы личности в контексте психических расстройств. Особое место в исследованиях временной перспективы личности занимает влияние на жизнедеятельность личности перспективы будущего как ментальной проекции мотивационной сферы личности [15], как способности прогнозирования и преобразования личного времени [1; 26]. Исследования взаимосвязи психических расстройств с особенностями восприятия времени основаны на положениях о том, что имеющиеся психические отклонения личности обуславливают нарушение основных характеристик временной перспективы будущего. Пространственно-временная организация психики определяется в том числе и особенностями временной перспективы. Так, депрессивные пациенты склонны к пессимистическому отношению к событиям своего прошлого и будущего и особому вниманию к происходившему в прошлом [6].

С. О. Лилиенфельд, Т. Хесс, К. Ролленд [18] высказали предположение о наличии у людей с психопатическими чертами и асоциальным поведением сжатой временной перспективы. В построении долгосрочных целей и планов на будущее важную роль играет мотивационный элемент. Так, наличие

глубокой перспективы будущего времени значительно влияет на усиление мотивации, процесс обучения, производительность и настойчивость в настоящем времени [22]. Дж. Питц и А. Е. Уилсон выявили, что у людей, имеющих проблемы со здоровьем, без психических расстройств, перспектива будущего, связанного с выздоровлением, повышала мотивацию к спортивным занятиям и следованию поставленным на будущее целям [20]. У больных опийной наркоманией из-за нарушения регуляторных функций самосознания над планированием будущего преобладают актуальные потребности, наблюдается искажение структуры событийной картины жизни, сужается временная перспектива, проявляется неспособность планировать будущие события, отсутствует целостное представление прошлого-настоящего-будущего [2; 4].

Однако разрозненность в исследованиях, характеризующаяся изучением влияния временной перспективы в рамках отдельных сфер жизни и конкретных личностных характеристик и способностей, не позволяет рассмотреть проблему целостно и системно. Поэтому изучение временной перспективы через призму всех уровней жизнедеятельности человека позволит не только более полно и структурно рассмотреть вопрос ее влияния на все жизненные процессы личности, но и проследить ее роль на интра-, экстра-, интра- и транскоммунитивных уровнях общения человека [12].

Выводы. В результате нашего исследования мы пришли к следующим выводам. Временная перспектива

напрямую влияет на качество адаптации личности в окружающем ее мире. Участвуя в экономичном распределении и предотвращении потери ресурсов, временная перспектива помогает успешно справиться с трудной ситуацией и выработать устойчивость к стрессу путем формирования позитивного опыта. От представленности компонентов временной перспективы напрямую зависит формирование уверенности в себе и психологической безопасности личности. Кроме того, временная перспектива играет важную роль в формировании ориентации, самооценки личности и оценки личных достижений, выполняя функции механизма саморегуляции. Особенно важным является осознание личностью возможности изменения структуры временной перспективы как важного компонента в мотивации построения и реализации планов и целей.

Заключение. Таким образом, люди, временная перспектива которых характеризуется развернутостью, глубиной, насыщенностью и адекватностью восприятия времени и событий, успешно адаптируются к ожидаемым и внезапно изменяющимся жизненным обстоятельствам, более устойчивы к стрессу, эффективно справляются со сложными жизненными ситуациями и восстанавливаются после, замечают свои личные и профессиональные успехи, мотивированы и оптимистично

настроены на построение будущего и в целом отличаются более высоким уровнем ощущения счастья.

Особенности временной перспективы, исследуемые в рамках субъективного благополучия личности, влияют на то, как человек осмысляет и структурирует свою жизнедеятельность, как адаптирует поведение под требования внешней среды и окружения, как взаимодействует со средой. Все это является основой жизнеспособности личности и субъективной удовлетворенности жизнью. Сбалансированная временная перспектива обуславливает физиологическое и психическое здоровье личности, активность субъекта в организации своей жизни и времени. Таким образом, научная новизна нашей работы определяется выявлением тесной взаимосвязи личностного благополучия со сбалансированной временной перспективой. Теоретический анализ исследований позволил определить актуальность дальнейшего изучения временной перспективы в рамках рассмотрения жизнеспособности личности. Такой подход позволит системно рассмотреть ресурсную составляющую временной перспективы личности, более глубоко погрузиться в понимание роли темпоральных факторов в личностном благополучии и даст возможность разработки методов осознанной коррекции временной перспективы как ценного ресурса жизнеспособности личности.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. М. : Мысль, 1991. 299 с.
2. Блохин К. Н. Нарушения переживания времени у больных опийной наркоманией : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2006. 24 с.

3. Бухарина А. Ю, Толстых Н. Н. Временная перспектива и временная компетентность как факторы учебной мотивации // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 2. С. 36 – 48.
4. Грюнталь Н. А. Нарушение регуляторной функции самосознания у больных опийной наркоманией : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2002. 22 с.
5. Взаимосвязь временной перспективы и психологической безопасности личности во взрослом возрасте / В. Долгова [и др.] // Социальные и культурные трансформации в контексте современного глобализма : сб. науч. тр. III Междунар. науч. конф., посвящ. 80-летию Туркаева Хасана Вахитовича, 1 марта 2020 г. Грозный, 2020. С. 1652 – 1660. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.05.218. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.10.05.218> (дата обращения: 31.05.2023).
6. Захарова А. Ю., Трусова А. В. Временная перспектива личности при аффективных расстройствах : обзор научных исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2019. Т. 16, № 3. С. 435 – 450.
7. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб. : Речь, 2010. 352 с.
8. Ковдра А. С. Временная перспектива как predisпозиция психологической безопасности личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Сочи, 2012. 27 с.
9. Кузнецова О. В. Роль временной перспективы в личностном и профессиональном самоопределении подростков // Психологическая наука и образование. 2007. № 3. С. 5 – 15.
10. Левин К. Определение понятия «поле в данный момент» // История психологии. XX век / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М. : Академический проект, 2003. С. 247 – 265.
11. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2008. 608 с.
12. Рыльская Е. А. Психология жизнеспособности человека : дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 2014. 446 с.
13. Сырцова А. Возрастная динамика временной перспективы личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2008. 24 с.
14. Сырцова А., Митина О. В. Возрастная динамика временных ориентаций личности // Вопросы психологии. 2008. № 2. С. 41 – 54.
15. Толстых Н. Н. Роль временной перспективы в развитии личности и индивидуальности в юношеском возрасте // Научные основы прикладной психологии : тез. докл. к VII Съезду Общества психологов СССР. М., 1989. С. 151 – 152.
16. Чеврениди А. А. Особенности временной перспективы у руководителей разного должностного уровня // Организационная психология. 2017. Т. 7, № 1. С. 83 – 96.
17. Akirmak U., Ayla P. How is time perspective related to burnout and job satisfaction? A conservation of resources perspective // Personality and Individual Differences, 2021, Vol. 18. DOI: 10.1016/j.pad.2019.109667. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886919305999> (дата обращения: 31.05.2023).

18. Lilienfeld, S. O., Hess, T., Rowland, C. Psychopathic personality traits and temporal perspective: A test of the short time horizon hypothesis. *J Psychopathol Behav Assess* 18, 1996. Pp. 285 – 303. DOI: 10.1007/BF02229050. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02229050> (дата обращения: 31.05.2023).
19. Loredana R. Diaconu-Gherasim L. R., Mardari C. R. Personality Traits and Time Perspectives: Implications for Adolescents' Mental Health and Mental Illness. *J Happiness Stud* 23, 2022. Pp. 101 – 124. DOI: 10.1007/s10902-021-00390-5. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-021-00390-5> (дата обращения: 31.05.2023).
20. Peetz, J., & Wilson, A. E. The post-birthday world: Consequences of temporal landmarks for temporal self-appraisal and motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2013. Vol. 104, № 1. Pp. 249 – 266. DOI: 10.1037/a0030477. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037/a0030477> (дата обращения: 31.05.2023).
21. Przepiorka, A., Siu, N. Yf., Szcześniak, M. et al. The Relation Between Personality, Time Perspective and Positive Orientation in Chile, Hong Kong, and Poland. *J Happiness Stud* 21, 2020. Pp.1081 – 1101. DOI: 10.1007/s10902-019-00113-x. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-019-00113-x> (дата обращения: 31.05.2023).
22. Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et al. Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective. *educational Psychology Review* 16. 2004. Pp.121 – 139. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f> (дата обращения: 31.05.2023).
23. Stolarski, M., Matthews, G. Time Perspectives Predict Mood States and Satisfaction with Life over and above Personality. *Curr Psychol*. 2016. Vol. 35. Pp. 516 – 526. DOI: 10.1007/s12144-016-9515-2. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-016-9515-2> (дата обращения: 31.05.2023).
24. Stolarski M. Not restricted by their personality: Balanced Time Perspective moderates well-established relationships between personality traits and well-being / *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 101. Pp. 140 – 144. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.314. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886916306754?via%3Dihub> (дата обращения: 31.05.2023).
25. Watson David C. Materialism: Temporal balance, mindfulness and savoring / *Personality and Individual Differences*. 2019. Vol. 146. Pp. 93 – 98. DOI: 10.1016/j.paid.2019.03.034. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886919302028?via%3Dihub> (дата обращения: 31.05.2023).
26. Zaleski Z. Przepiorka, A. Goals Need Time Perspective to Be Achieved. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (eds) *Time Perspective Theory; Review, Research and Application*. Springer, Cham, 2015. DOI: 10.1007/978-3-319-07368-2_21. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07368-2_21 (дата обращения: 31.05.2023).

27. Zimbardo P. G., Boniwell I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice, Hoboken, NJ : Wiley, 2004. DOI: 10.1002/9780470939338.ch10. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470939338.ch10> (дата обращения: 31.05.2023).

References

1. Abul`xanova-Slavskaya K. A. Strategiya zhizni. M. : My`sl`, 1991. 299 s.
2. Bloxin K. N. Narusheniya perezhivaniya vremeni u bol`ny`x opijnoj narkomaniej : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2006. 24 s.
3. Buxarina A. Yu, Tolsty`x N. N. Vremennaya perspektiva i vremennaya kompetentnost` kak faktory` uchebnoj motivacii // Sovremennaya zarubezhnaya psixologiya. 2019. T. 8, № 2. S. 36 – 48.
4. Gryuntal` N. A. Narushenie regulyatornoj funkicii samosoznaniya u bol`ny`x opijnoj narkomaniej : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2002. 22 s.
5. Vzaimosvyaz` vremennoj perspektivy` i psixologicheskoy bezopasnosti lichnosti vo vzrosлом vozraste / V. Dolgova [i dr.] // Social`ny`e i kul`turny`e transformacii v kontekste sovremennogo globalizma : sb. nauch. tr. III Mezhdunar. nauch. konf., posvyashh. 80-letiyu Turkaeva Xasana Vaxitovicha, 1 marta 2020 g. Grozny`j, 2020. S. 1652 – 1660. DOI: 10.15405/epsbs.2020.10.05.218. URL: <https://www.europeanproceedings.com/article/10.15405/epsbs.2020.10.05.218> (data obrashheniya: 31.05.2023).
6. Zaxarova A. Yu., Trusova A. V. Vremennaya perspektiva lichnosti pri affektivny`x rasstrojstvax : obzor nauchny`x issledovanij // Vestnik Rossijskogo universiteta družby` narodov. Seriya: Psixologiya i pedagogika. 2019. T. 16, № 3. S. 435 – 450.
7. Zimbardo F., Bojd Dzh. Paradoks vremeni. Novaya psixologiya vremeni, koto-rya uluchshit vashu zhizn`. SPb. : Rech`, 2010. 352 s.
8. Kovdra A. S. Vremennaya perspektiva kak predispoziciya psixologicheskoy bezopasnosti lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Sochi, 2012. 27 s.
9. Kuzneczova O. V. Rol` vremennoj perspektivy` v lichnostnom i professional`nom samoopredelenii podrostkov // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2007. № 3. S. 5 – 15.
10. Levin K. Opredelenie ponyatiya «pole v danny`j moment» // Istoriya psixologii XX vek / pod red. P. Ya. Gal`perina, A. N. Zhdan. M. : Akademicheskij proekt. 2003. S. 247 – 265.
11. Nyutten Zh. Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego / pod red. D. A. Leont`eva. M. : Smy`sl., 2008. 608 s.
12. Ry`l`skaya E. A. Psixologiya zhiznesposobnosti cheloveka : dis. ... d-ra psixol. nauk. Yaroslavl`, 2014. 446 s.
13. Sy`rczova A. Vozrastnaya dinamika vremennoj perspektivy` lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. M., 2008. 24 s.
14. Sy`rczova A., Mitina O. V. Vozrastnaya dinamika vremenny`x orientacij lichnosti // Voprosy` psixologii. 2008. № 2. S. 41 – 54.

15. Tolsty`x N. N. Rol` vremennoj perspektivy` v razvitii lichnosti i individual`nosti v yunosheskom vozraste // Nauchny`e osnovy` prikladnoj psixologii : tez. dokl. k VII S`ezdu Obshhestva psixologov SSSR. M., 1989. S. 151 – 152.
16. Chevrenidi A. A. Osobennosti vremennoj perspektivy` u rukovoditelej raznogo dolzhnostnogo urovnya // Organizacionnaya psixologiya. 2017. T. 7, № 1. S. 83 – 96.
17. Akirmak U., Ayla P. How is time perspective related to burnout and job satisfac-tion? A conservation of resources perspective // Personality and Individual Differ-ences, 2021, Vol. 18. DOI: 10.1016/j.pad.2019.109667. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886919305999> (data obrashheniya: 31.05.2023).
18. Lilienfeld S. O., Hess T., Rowland C. Psychopathic personality traits and temporal perspective: A test of the short time horizon hypothesis. J Psychopathol Behav Assess 18, 1996. pp. 285 – 303. DOI: 10.1007/BF02229050. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02229050> (data obrashheniya: 31.05.2023).
19. Loredana R. Diaconu-Gherasim L. R., Mardari C. R. Personality Traits and Time Perspectives: Implications for Adolescents' Mental Health and Mental Illness. J Happiness Stud 23, 2022. Pp. 101 – 124. DOI: 10.1007/s10902-021-00390-5. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-021-00390-5> (data obrashheniya: 31.05.2023).
20. Peetz, J., & Wilson, A. E. The post-birthday world: Consequences of temporal landmarks for temporal self-appraisal and motivation. Journal of Personality and Social Psychology. 2013. Vol. 104, № 1. Pp. 249 – 266. DOI: 10.1037/a0030477. URL: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2Fa0030477> (data obrashheniya: 31.05.2023).
21. Przepiorka, A., Siu, N. Yf., Szcześniak, M. et al. The Relation Between Personality, Time Perspective and Positive Orientation in Chile, Hong Kong, and Poland. J Happiness Stud 21, 2020. Pp.1081 – 1101. DOI: 10.1007/s10902-019-00113-x. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-019-00113-x> (data obrashheniya: 31.05.2023).
22. Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. et al. Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective.educational Psychology Review 16. 2004. Pp.121 – 139. DOI: 10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f. URL: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000026609.94841.2f> (data obrashheniya: 31.05.2023).
23. Stolarski, M., Matthews, G. Time Perspectives Predict Mood States and Satisfaction with Life over and above Personality. Curr Psychol. 2016. Vol. 35. Pp. 516 – 526. DOI: 10.1007/s12144-016-9515-2. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-016-9515-2> (data obrashheniya: 31.05.2023).
24. Stolarski M. Not restricted by their personality: Balanced Time Perspective moderates well-established relationships between personality traits and well-being / Personality and Individual Differences. 2016. Vol. 101. Pp.140 – 144. DOI: 10.1016/j.paid.2016.05.314. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886916306754?via%3Dihub> (data obrashheniya: 31.05.2023).

25. Watson David C. Materialism: Temporal balance, mindfulness and savoring / Personality and Individual Differences. 2019. Vol. 146. Pp. 93 – 98. DOI: 10.1016/j.paid.2019.03.034. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0191886919302028?via%3Dihub> (data obrashheniya: 31.05.2023).
26. Zaleski Z. Przepiórka, A. Goals Need Time Perspective to Be Achieved. In: Stolarski, M., Fieulaine, N., van Beek, W. (eds) Time Perspective Theory; Review, Re-search and Application. Springer, Cham, 2015. DOI: 10.1007/978-3-319-07368-2_21. URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-07368-2_21 (data obrashheniya: 31.05.2023).
27. Zimbardo P. G., Boniwell I. Balancing One's Time Perspective in Pursuit of Optimal Functioning // Positive psychology in practice, Hoboken, NJ : Wiley, 2004. DOI: 10.1002/9780470939338.ch10. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470939338.ch10> (data obrashheniya: 31.05.2023).

A. N. Udodova

THE STUDY OF THE TIME PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF PERSONAL WELL-BEING

The article analyzes domestic and foreign modern research by authors aimed at studying the time perspective of the individual in relation to personal well-being and subjective life satisfaction. The main approaches to understanding the time perspective of a person are considered. It is shown that a balanced time perspective is important in the effective organization of life, and violations of the main characteristics of the time perspective lead to a decrease in the level of life satisfaction. The further study of the temporal perspective of personality within the framework of the phenomenon resilience is justified.

Key words: time perspective, balanced time perspective, life satisfaction, personal well-being, resilience, resources.

УДК 159.9

A. Ф. Фёдоров

ПРОБЛЕМА ПРИМЕНЕНИЯ СПОСОБОВ ВИДЕОТЕРАПИИ В КОРРЕКЦИИ ТРЕВОЖНОСТИ У НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПОДОЗРЕВАЕМЫХ, ОБВИНЯЕМЫХ И ОСУЖДЕННЫХ

Цель представленного в статье исследования – выявление эффективности работы в коррекции тревожности у несовершеннолетних заключенных. Видеотерапия и арт-терапия может обладать высоким психолого-педагогическим потенциалом. В статье используется эта особенность в определении числа наиболее эффективных способов психокоррекционного воздействия на личность несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, были разработаны и внедрены тренинговые занятия

по фильмотерапии, основанные на использовании видеотехник. Данный метод психокоррекционного воздействия является достаточно приемлемым в условиях камерной системы следственного изолятора. При сравнении криминально активных личностей наиболее значимые различия обнаружались в их ценностно-мотивационной сфере.

Ключевые слова: осужденный, подготовка, тренинговые занятия, личность, психокоррекционная работа, воздействие.

Введение. Рост детской преступности в России соответствует общемировой тенденции [6]. Именно на период с 14 до 17 лет, как утверждает А. Н. Леонтьев, приходится второе рождение личности, характеризующееся, с точки зрения Г. С. Абрамовой, В. А. Гурьевой, Е. В. Макушкина, Г. Крайга, Ф. Райса и других авторов, своей особой динамичностью ценностно-смыслового и эмоционально-волевого уровня. По мнению Р. Блэкборна и К. Бартола, этот период наиболее благоприятный для коррекции/трансформации ценностно-мотивационной сферы личности. Со временем данный процесс значительно осложняется. Одной из значимых проблем работы с несовершеннолетними осужденными является проблема адаптации несовершеннолетних осужденных к условиям воспитательной колонии [4]. Согласно Д. И. Фельдштейну, потребность в самоутверждении, а также обретение внутренней свободы особенно актуальны для подростков и определяют их поведение. В некоторых случаях это реализуется посредством трансляции делинквентных форм поведения, что может приводить к социальной изоляции несовершеннолетних правонарушителей. Чем ранее лицо совершает свое первое преступление, тем очевиднее его индивидуальный криминологический прогноз, тем выше вероятность рецидива [8].

Постановка проблемы, цель статьи, обзор научной литературы по проблеме

Необходимо раскрыть основные аспекты уменьшения тревожности несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных. Основное внимание в статье автор акцентирует на том, что проблема эффективности работы в коррекции тревожности у несовершеннолетних существует. Распространенность преступлений среди несовершеннолетних лиц, их качественные характеристики не без оснований могут расцениваться как прогностические для всей преступности [7].

Анализ роста детской и подростковой преступности показывает необходимость проведения углубленной профилактической и психокоррекционной работы непосредственно с подрастающим поколением в целях предупреждения и снижения уровня рецидивной преступности. Видеотерапия и арт-терапия являются естественными и бережными методами коррекции и развития посредством творческого заражения и последующего самовыражения. Арт-терапия и фильмотерапия не имеют ограничений и противопоказаний, используются практически во всех направлениях психотерапии, педагогике, социальной работе. Групповая арт-терапия позволяет развивать ценные социальные навыки, связана

с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы, дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих, помогает осваивать новые роли, повышает самооценку и развивает навыки принятия решений [1].

Тренинги по фильмотерапии, основанные на видеотехнике, – одно из наиболее удобных средств воздействия на личность подростков. Сочетание зрительного восприятия информации и ее детального, логического осмысления значительно повышает качество работы, делая ее более эффективной. В свою очередь, это оказывает непосредственное воздействие на дисциплинарные процессы и процессы ресоциализации личности подростков, находящихся в условиях заключения.

Цель статьи. Ознакомление с новыми способами работы в коррекции тревожности у несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, с помощью тренингов по фильмотерапии, основанных на применении различных средств видеотехники, доступной в условиях следственного изолятора.

Методология и методы исследования. Тревожность человека является одним из самых интегрирующих феноменов в психологической науке [5]. Так, в «Большом психологическом словаре» Б. И. Мещерякова и В. П. Зинченко [3] под тревожностью понимается индивидуальная психологическая особенность, которая проявляется в склонности личности к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги, а также в низком пороге его

возникновения. Ряд ученых (Г. Г. Араkelов, С. С. Степанов, Н. Е. Лысенко, А. В. Петровский, А. М. Прихожан, Е. Е. Шотт, Д. Б. Эльконин, Е. П. Ильин) изучали проблему тревожности личности. Проблема тревожности – одна из наиболее распространенных проблем в психологии. В рамках своего исследования О. Г. Милашина под тревожностью понимает достаточно выраженное эмоциональное свойство личности, предрасполагающее к частым проявлениям состояния тревоги [2]. Тревожность ведет к потере у человека уверенности в своих коммуникативных возможностях, связана с отрицательным социальным статусом, формирует конфликтные отношения. Внутренний конфликт подростка может быть вызван противоречивыми требованиями к нему, исходящими из разных источников, не соответствующими возможностям и стремлениям ребенка. В этих случаях возникают чувство утраты прочных ориентиров в жизни, неуверенность в окружающем мире. Таким образом, тревожность – это индивидуальная психологическая особенность, заключающаяся в повышенной склонности испытывать беспокойство в самых различных жизненных ситуациях, в том числе и в таких, которые к этому не предрасполагают.

Содержание в условиях заключения, по мнению И. П. Башкатова, Ю. А. Клейнберга, М. М. Бабаева, М. С. Крутера, обостряет протекание подросткового кризиса, обуславливая трудности, возникающие в процессе исправления и адаптации несовершеннолетних. Поэтому подростки, содержащиеся в условиях камерной системы следственного изолятора, нуждаются в

повышенном к себе внимании со стороны психологов.

Одним из факторов, способствующих росту и «омоложению» преступности, по мнению многих исследователей, таких как Ю. М. Антонян, Л. Берковиц, Ю. А. Курдюкова, Э. В. Лидская, М. О. Мдивани, Т. И. Мукина, Л. И. Рюмина, выступает негативная роль телевидения. А именно низкопробная кинопродукция с обилием сцен агрессии, жестокости, насилия, пропаганда культа «красивой жизни» и сексуальной распущенности. Отражая вещи из сферы практической деятельности, телевидение придает им высокую ценность как интегративным факторам человеческого опыта. Большое значение, согласно Т. Н. Носковой, имеет «эффект присутствия», являющий собой особую форму коллективной рефлексии. Как полагает Т. И. Мукина, нахождение человека в ситуации аморальности способствует размягчению культурного ядра личности, делая ее безжалостной и равнодушной.

Высокий уровень восприимчивости несовершеннолетних к данному роду воздействия обусловлен рядом причин: превалированием у подростков зрительного канала в восприятии информации (Д. Гриндер), низким уровнем критичности (Т. И. Мукина), «моментом подражания» и/или способом самоутверждения, обретением собственной идентичности (Э. Пайнс и К. Маслач). Однако, как отмечает Д. Майерс, альтруистические по характеру и современные по форме программы способны формировать просоциальное поведение у подростков.

Результаты исследования, обсуждение. В исследовании приняли участие 30 подростков, содержащихся в условиях камерной системы следственного изолятора. Участники тренинга, ранее незнакомые друг другу, подбирались по схожей проблематике. Все подростки показывали высокий уровень тревожности по результатам первичной диагностики. Занятия проводились в кабинете психолога.

Подростки были разделены на три группы (по 10 человек) в зависимости от преступной направленности и характера совершенного ими преступления, а именно:

- первая группа несовершеннолетних состояла из заключенных, совершивших насильственные преступления (ст. 105, 111, 131 УК РФ);

- вторая группа несовершеннолетних – из заключенных, совершивших корыстно-насильственные преступления (ст. 161, 162 УК РФ);

- третья группа несовершеннолетних – из заключенных, совершивших корыстные преступления (ст. 158 УК РФ).

Основными целями проведения фильмотерапии являлись:

- коррекция ценностно-смысловой сферы несовершеннолетних заключенных;

- устранение или уменьшение проявлений дезадаптивного поведения;

- формирование доверительного отношения к сотрудникам.

Программа тренинговых занятий системного подхода в работе с несовершеннолетними заключенными состояла из блоков, которые взаимосвязаны между собой. Каждый блок состоял из

специфически организованных блоков и приемов и реализовывал разные задачи.

Блок 1-й – диагностический. Задача: определили эффективность тренинга (динамику личностных изменений участников) на предварительном и заключительном этапах занятий, выявлены факторы риска. Для этого были использованы следующие методики.

1. Методика оценки «индекса стиля жизни», направленная на изучение структуры психологических защит личности. Являясь неотъемлемой частью психической жизни человека, защитные механизмы способствуют нейтрализации разного рода травматических воздействий, не устраняя при этом их причину. Среди множества защитных механизмов наиболее распространены считаются: реактивное образование, проекция, отрицание, подавление, регрессия, интеллектуализация, замещение.

Перечисленные защиты имеют как положительный характер (интеллектуализация), нейтральный (реактивное образование, компенсации), так и отрицательный (отрицание, проекция, регрессия, замещение, подавление). К негативным проявлениям последних можно отнести искажение восприятия, самообман, патологическую активность личности. Существует связь дивергентного поведения с ненормативным функционированием механизма защиты. Определение неэффективных (деструктивных) психологических защит, наличие которых значительно осложняет процесс адаптации и исправления несовершеннолетних заключенных, является важным составляющим звеном в психодиагностической и психокоррекционной работе.

2. Рисуночный групповой тест на свободную тему, основанный на технике проективного рисунка для определения уровня сплоченности группы и общего психоэмоционального состояния участников. Использование проективных методик в изучении психологических защит личности – особенно эффективно, так как реально отражает проблемные сферы личности и более полно раскрывает специфику индивидуальных черт, тем самым исключая возможность намеренного искажения информации (социально-положительных ответов).

3. Анкетирование участников в ходе одного из занятий на предмет идентификации себя с главным героем фильма.

Блок 2-й – коррекционный. Задача: развитие духовных составляющих ценностной системы, снижение уровня внутренней конфликтности за счет снижения деструктивных защитных механизмов личности.

На основании социально-демографических и психологических характеристик в самом начале работы психологом формировались группы, исходя из общей проблематики участников тренинга:

- группа из неполных и неблагополучных семей;
- группа с повышенным уровнем конфликтности в поведении;
- группа с низкой/неустойчивой самооценкой;
- группа с высокой степенью криминализированности установок;
- группа аддиктивной направленности;
- группа одинаковой преступной направленности.

В соответствии с рассматриваемой проблемой психологом делалась самостоятельная подборка видеоматериалов на определенную тематику.

По мере увеличения задач и расширения областей исследования список предложенных фильмов варьировался. При этом не было четкой градации между темами, так как одна из рассматриваемых проблем сочетала в себе и ряд других.

Просмотр видеоматериала осуществлялся по принципу «от простого к сложному». От приключенческих и фантастических фильмов, которые легко воспринимаются подростками, к фильмам исторической и патриотической направленности, требующим более глубокого осмысления.

Была разработана типовая структура тренинга, состоящая из четырех занятий.

Занятие № 1. Цель: формирование сплоченности группы, развитие доверительных отношений между участниками, снятие барьеров в общении. Основные задачи:

- определение целей и задач тренинга;
- знакомство участников друг с другом;
- формулировка правил и принципов работы внутри группы.

На данном этапе были проведены упражнения, включающие в себя игровой компонент, что способствовало более быстрому раскрепощению участников. Создание в конце занятия общего рисунка группы (каждый из участников изображал рисунок, отражающий его настроение в настоящий момент).

Занятие № 2. Цель: подготовка группы к просмотру фильма. Основные задачи:

- обозначение ведущим (психологом) рассматриваемой проблемы;
- определение уровня информированности подростков по данной проблематике;
- проведение информативного блока.

Информативный блок включал в себя статистические данные, исторический обзор. Повышение уровня информированности у подростков способствовало их максимальному приближению к реалиям жизни, где они видели причины и оценивали последствия своих поступков.

Занятие № 3. Цель: просмотр фильма и получение обратной связи. Основные задачи:

- создание установки (перед просмотром фильма) на выявление всех ситуаций, которые могут быть отнесены к рассматриваемой проблеме;
- написание отзыва об увиденном.

Была составлена специальная анкета-вопросник, направленная на выявление общего отношения к герою, проведение аналогии между поведением героя и поведением подростка в реальной жизни.

Занятие № 4. Цель: осознание, осмысление участниками просмотренного материала; закрепление результатов. Основные задачи:

- анализ конкретных эпизодов фильма;
- проигрывание аналогичных ситуаций между участниками группы.

Психолог/тренер отметил изменение отношения к проблеме после проведенного тренинга.

Полученные данные психодиагностических методик свидетельствуют в целом о положительной динамике в тренинговых группах. Это подтверждается анализом рисунков на свободную тему, базовыми критериями оценки которых выступали целостность изображенных образов и их смысловое содержание.

Тема природы и семьи, выбранная участниками тренинга, являлась наиболее распространенной (90 %), что отражало значимые жизненные сферы испытуемых. В рисунках предварительного этапа отмечалось преобладание таких объектов, как «горы» (70 %), «облака» (60 %), доминирование коричневых и серых тонов (80 %), что указывает на наличие внутренней напряженности, конфликтности, отсутствие прямой мотивации в их разрешении. Размытость в изображении людей (60 %) и объектов природы (70 %), в частности неточность прорисовки и выраженная штриховка, свидетельствовали о фрустрированной потребности в свободе и значимых окружающих.

В рисунках завершающего этапа также присутствовали объекты природы (90 %), однако была изменена сама цветовая гамма и точность их исполнения. Так, в последнем случае отмечалось преобладание более ярких тонов: желтого (70 %), зеленого (70 %), синего (80 %), что указывает на повышение/улучшение общего психоэмоционального состояния подростков.

Наличие «препятствий» (горы, облака, дом с дымящей трубой и отсутствующей дверью) в рисунках завершающего этапа отмечалось лишь в 20 % случаев и объяснялось недостаточным

раскрытием/проработкой всех актуальных проблем некоторых участников тренинга.

На основе результатов, полученных с помощью опросника «индекс стиля жизни» (Б81), также можно говорить о более раскрепощенном поведении участников. Среди деструктивных защитных механизмов в 75 % случаев отмечалось снижение по параметрам «отрицание» (непризнание совершенного, отказ, отрешение) и «подавление» (исключение из сферы сознания мыслей, чувств, желаний и влечений, вызывающих страх, стыд, чувство вины); в 50 % случаев – «проекция» (снятие с себя переживания чувства вины и перекладывание ответственности за совершенное преступление на внешнее окружение); в 25 % случаев – «замещение» (снятие напряжения за счет обращения гнева или агрессии на более слабый одушевленный или неодушевленный предмет или на самого себя). Возрастание уровня «интеллектуализации» (осознание собственных проблем, конфликтов, внутренняя работа по их разрешению) наблюдалась в 50 % случаев.

Другими словами, стремление в разрешении собственных проблем у несовершеннолетних заключенных, совершивших корыстные преступления, характеризуется снижением уровня деструктивных защит и возрастанием конструктивных.

Заключение. Таким образом, резюмируя все вышесказанное, мы приходим к выводу о том, что телевидение обладает высоким психолого-педагогическим потенциалом в работе с тревожными подростками. Используя эту особенность в определении числа наибо-

лее эффективных способов психокоррекционного воздействия на личность несовершеннолетних заключенных, были разработаны и внедрены занятия, направленные на снижение уровня тревожности у подростков, находящихся в следственном изоляторе, по фильмотерапии, основанные на использовании видеотехник. Были подобраны фильмы, наиболее эффективно воздействующие на психику несовершеннолетних подростков с делинквентным поведением. Групповая арт-терапия позволила развивать ценные социальные навыки, связанные с оказанием взаимной поддержки, членам группы, и решать психологу общие проблемы, связанные с нахождением подростков в условиях изоляции. Данный метод психокоррекционного воздействия является достаточно приемлемым в условиях камер-

ной системы следственного изолятора. Психокоррекционному воздействию подвергалась содержательная сторона сознания, на что и были ориентированы тренинги по фильмотерапии. Наибольшая динамика личностных изменений наблюдалась в первой и третьей группе, что делает благоприятный прогноз в плане дальнейшей социальной реабилитации несовершеннолетних. Отсутствие явной динамики во второй группе дает неопределенный прогноз в отношении социальной реабилитации, а поэтому требует дальнейшей, более углубленной психокоррекционной работы с данными подростками. Глубокое изучение данной проблемы, так как существуют недостаточная разработанность и нерешенные вопросы в этой области, определяет научную новизну статьи.

Литература

1. Лебедева Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии. М. : Дидакт, 2010. 196 с.
2. Милашина О. Г. Социально-психологический тренинг как средство коррекции тревожности студентов вузов : автореф. дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01. Новосибирск, 2010. 25 с.
3. Мещерякова Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. М. : ПраймЕврознак, 2013. 672 с.
4. Назарова М. А. Влияние социальной адаптации несовершеннолетних осужденных к условиям воспитательной колонии на ресоциализацию подростков // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. 2013. № 32. С. 41.
5. Сидоров К. Р. Тревожность как психологический феномен // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2013. Вып. 2. С. 42 – 52.
6. Уткина Е. Ю., Ким А. В. Особенности ювенологической преступности // Ученые заметки ТОГУ. 2013. Т. 4. № 4. С. 567.
7. Шувалова И. А., Юртаева В. Н. К вопросу о мерах предупреждения преступности несовершеннолетних // Мир науки и образования. 2015. № 4. С. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-merah-preduprezhdeniya-prestupnosti-nesovershennoletnih?ysclid=lsbq79afrs470953757> (дата обращения: 25.02.2023).

8. Юзиханова Э. Г. Статистические показатели и тенденции преступности несовершеннолетних в новейшей России // Юридическая наука и правоохранительная практика. 2014. № 4 (30). С. 82 – 87.

References

1. Lebedeva L. D. Pedagogicheskie aspekty` art-terapii. M. : Didakt, 2010. 196 s.
2. Milashina O. G. Social`no-psixologicheskij trening kak sredstvo korrekcii trevozhnosti studentov vuzov : avtoref. dis. ... kand. psix. nauk : 19.00.01. No-vosibirsk, 2010. 25 s.
3. Meshheryakova B. G., Zinchenko V. P. Bol`shoj psixologicheskij slovar`. M. : PrjamEvroznak, 2013. 672 s.
4. Nazarova M. A. Vliyanie social`noj adaptacii nesovershennoletnix osuzhdenny`x k usloviyam vospitatel`noj kolonii na resocializaciyu podrostkov // Aktual`ny`e voprosy` obshhestvenny`x nauk: sociologiya, politologiya, filosofiya, istoriya. 2013. № 32. S. 41.
5. Sidorov K. R. Trevozhnost` kak psixologicheskij fenomen // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika». 2013. Vy`p. 2. S. 42 – 52.
6. Utkina E. Yu., Kim A. V. Osobennosti yuvenologicheskoy prestupnosti // Ucheny`e zametki TOGU. 2013. T. 4. № 4. S. 567.
7. Shuvalova I. A., Yurtaeva V. N. K voprosu o merah preduprezhdeniya prestupnosti nesovershennoletnix // Mir nauki i obrazovaniya. 2015. № 4. S. 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-merah-preduprezhdeniya-prestupnosti-nesovershennoletnih?ysclid=lsbq79afrs470953757> (data obrashheniya: 25.02.2023).
8. Yuzixanova E`. G. Statisticheskie pokazateli i tendencii prestupnosti nesovershennoletnix v novejshej Rossii // Yuridicheskaya nauka i pravooxranitel`naya praktika. 2014. № 4 (30). S. 82 – 87.

A. F. Fedorov

THE PROBLEM OF USING VIDEO THERAPY METHODS IN THE CORRECTION OF ANXIETY IN JUVENILE SUSPECTS, ACCUSED AND CONVICTED PERSONS

The purpose of the research presented in the article is to identify the effectiveness of work in the correction of anxiety in juvenile prisoners. Video therapy and art therapy can have high psychological and pedagogical potential. The article uses this feature to determine the number of the most effective methods of psychocorrective influence on the personality of juvenile suspects, accused and convicted persons; training sessions on film therapy based on the use of video techniques were developed and implemented. This method of psychocorrective influence is quite acceptable in the conditions of the cell system of a pre-trial detention center. When comparing criminally active individuals, the most significant differences were found in their value and motivational sphere.

Key words: convict, preparation, training sessions, personality, psycho-correctional work, influence.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

В декабре 2023 года во Владимирском государственном университете имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ) состоялись XI Всероссийские педагогические чтения памяти И. Я. Лернера «Великие учителя и наставники: наследие через века», посвященные Году педагога и наставника в Российской Федерации. В рамках этого научного мероприятия проходил Всероссийский конкурс научно-исследовательских работ студентов и аспирантов, который проводился в виде конкурса опубликованных и неопубликованных статей по педагогической и психологической проблематике.

Целью проведения конкурса было привлечение студентов к научно-исследовательской работе, знакомству с результатами молодёжных исследований в различных вузах и регионах, выявление исследовательского поля студенческих и аспирантских статей по педагогике и психологии, а также постановка и решение актуальных проблем современного образования, стимулирование и поощрение научного творчества учащейся молодежи, поддержка наставничества в области научно-исследовательской работы.

В данном разделе представлены статьи победителей конкурса в номинации «Неопубликованные статьи».

УДК 37.013.77

А. Н. Акиншина

ПРОТИВОРЕЧИЯ МЕЖДУ СОДЕРЖАНИЕМ УЧЕБНИКОВ ПО ПЕДОЛОГИИ 1930-х ГОДОВ И ЦЕЛЕВЫМИ УСТАНОВКАМИ НАРКОМПРОСА

В статье на основе анализа структуры и основного содержания учебников педологии начала 1930-х гг. выявляются противоречия между этим содержанием и задачами, поставленными Наркомпросом. Автор видит в этом противоречии одну из причин гонений на педологию в 1930-е годы.

Ключевые слова: школьная педология, Единая трудовая школа.

Образование сегодня претерпевает изменения. Новые образовательные стандарты отходят от ценностей традиционной дидактической системы в пользу дидактических систем и технологий, в которых цель процесса обуче-

ния – развитие личности, формирование опыта и приобретение навыка решения возникающих проблем. Такая постановка вопроса вскрывает противоречие – существовавшие ранее подходы, определявшие содержание обра-

зования, не позволяют разработать такое содержание, которое бы отвечало актуальным потребностям государства и общества.

Педагогика сегодня предлагает переосмыслить подходы к содержанию образования. Реформы образования направлены на создание системы образования, которая может удовлетворить потребности в воспитании и обучении гармонично развитой личности, способной эффективно решать проблемы и задачи в рамках своей жизнедеятельности. Решение этой важной задачи требует от педагогики, с одной стороны, метапредметности, а с другой – обращения к историческому опыту. Обе эти тенденции делают актуальным изучение педологии.

Педология – наука, поставившая своей целью объединить достижения наук о растущем человеке – о ребёнке, или, иными словами, исследующая возрастное развитие ребёнка с позиции разных наук (медицины, биологии, психологии, педагогики) для того, чтобы использовать результаты этих исследований в воспитании и обучении. Наука педология была создана в конце XIX – начале XX столетия: появились работы С. Холла, Э. Меймана, Э. Торнадайка. Сам термин «педология» ввёл американский психолог Оскар Хрисман (ученик Э. Холла) для обозначения науки о целостном изучении ребёнка с целью решить важную практическую проблему – разработать эффективную воспитательную модель, результатом применения которой должен стать человек, подготовленный к современной жизни. Историческим фундаментом теорети-

ческой и практической педологии являлись труды Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Песталоцци, И. Гербарта.

В России интерес к педологии возник в начале XX века. Он был продиктован практическими трудностями, возникавшими в процессе обучения гимназистов, и достижениями социальной и научной мысли. «... Традиционное внимание к миру “маленького человека”, отчетливо проявившегося в произведениях Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, А. М. Горького, постоянная тревога русской интеллигенции за будущее России, а также мировые достижения физиологической школы И. М. Сеченова, И. П. Павлова и многие другие создали благоприятные условия для триумфального шествия педологии именно здесь» [9, с. 8]. После революции педология продолжила свое «триумфальное шествие», и активное развитие этого научного направления в Советской России пришлось на 20-е годы XX столетия (причем не только в столицах, но и в провинции, что также отвечало тенденциям этого периода) [4]. В это время происходило как теоретическое становление отечественной педологии, так и активное внедрение педологических идей в образовательную среду. Внутри педологической науки не было абсолютного единства. В ней последовательно доминировали рефлексологические, затем биогенетические и, наконец, социогенетические идеи [3]. Но в целом перед педологией ставилась задача разработать методы, которые позволят эффективно реформировать систему образования под запросы новой власти.

Одной из актуальных задач Советской власти после революции стало реформирование системы образования. Уже в январе 1918 года декретом Советской власти школа отделяется от церкви. Идеологическим фундаментом системы образования должен был стать марксизм-ленинизм. Вопросы просвещения были переданы Народному комиссариату просвещения. Заново созданная школа должна была воспитывать человека нового типа: коллективиста и гуманиста, физически и нравственно здорового, творческого и разносторонне развитого. При этом школа должна была стать народной и массовой, т. е. затронуть все слои населения.

В декрете о Единой трудовой школе отмечено, что главным критерием разделения детей в новой системе образования является их возраст. От возраста зависели распределение по классам и распорядок дня. В положении о ЕТШ обозначено, что школа делится на две ступени (первая с 8 до 13, вторая с 13 до 17 лет). Предшествует ЕТШ детский сад для детей от 6 до 8 лет. Согласно статье 20 деление на классы должно было заменяться делением на группы в зависимости от подготовленности к тому или иному роду занятий. Статья 16 регламентировала, что занятия для учащихся в школе 1-й ступени не должны превышать в первые три года 4 часов и в остальные два года – 5 часов, а на 2-й ступени – 6 часов. Статья 23 подчеркивает, что при поступлении ребёнка в школу необходим его тщательный медосмотр [1]. Эти положения сочетаются с фундаментальными положениями педологии.

Плодом развития теоретической педологии можно назвать учебники, предназначенные для педагогических техникумов и высших учебных учреждений. Авторами этих изданий были теоретики педологии, а Народный комиссариат просвещения (Наркомпрос или НКП) контролировал их содержание, издавал и переиздавал [2; 5].

Педология рассматривалась Наркомпросом как инструмент решения поставленных им задач. Теоретики педологии не могли игнорировать эту данность. Перед школьными педологами ставились задачи обследования биологических особенностей, участия в обследовании производственной и культурно-бытовой среды, руководства организацией массовых оздоровительных мероприятий, проработки гигиенических норм режима труда и отдыха, отбора физически слабых детей и руководства отбором психически аномальных детей, участия в обследованиях по комплектованию детских групп, участия в работе по профотбору и профконсультации [7].

Во введении к учебнику для высших педагогических учебных заведений отмечалось, что постановления ЦК ВКП(б) о школе дают исчерпывающие указания о путях и приёмах педагогической работы в детских учреждениях, требуя возрастного подхода к программам, методам преподавания, учёту работы [2, с. 4]. Этим соображением подчеркивалась зависимость педологии от нового политического курса. В предисловии к учебнику для педагогических техникумов было отмечено, что учебник соответствует одобренным Наркомпросом программам по педологии и что руководя-

щие работники Наркомпроса редактировали подобные издания. Судя по дальнейшему тексту введения, критике подверглись недостаток экспериментального, научно проверенного материала в отдельных разделах науки и использование вместо него материала иностранных авторов. Теоретики педологии призывали педагогов на местах вносить свои критические замечания, основывая их на опыте своей работы в школах.

Педология как наука базировалась на возрастном подходе к процессу обучения и воспитания: «...Педагог должен знать особенности того возраста, с которым он ведёт работу... с учётом этих особенностей он должен строить режим детей и расписание занятий... Приёмы педагогического воздействия, т. е. объяснения, учебные пособия, книги, дидактический материал, в первую очередь должны учитывать возрастное своеобразие той возрастной группы, для которой предназначаются...» [2, с. 4]. Этот принцип был заложен в основу учебников педологии, что подтверждает их структура: во введении обозначены основные вехи развития (история) теоретической педологии, взгляды и подходы по фундаментальным вопросам этой науки; далее изложение ведётся в связи с критерием возрастного деления – внутриутробное развитие, раннее детство, дошкольный возраст, школьный возраст и подростковый период.

Интересно, что, несмотря на специализацию (педолог в дошкольном учреждении или в школе), учебник даёт информацию обо всех возрастах и особенностях развития ребёнка в каждом из них. Такое решение исходит из тезиса,

что педология исследует закономерности и качественные особенности развития каждого возраста, изучает ребёнка на протяжении всех возрастов, во взаимной связанности всех процессов его развития, с учётом условий среды развития [2, с. 5]. В качестве среды развития подразумевается классово-сословная принадлежность семьи ребёнка, пролетарская школа, клубы, октябрятские и пионерские организации.

Материал, изложенный в параграфах учебников, является подтверждением применения этого подхода в теоретической педологии. Все результаты эмпирических экспериментов (замеры, подсчёты и пр.) сведены в таблицы. По каждому вопросу предпринята попытка проследить взаимосвязь того или иного показателя с классовым или сословным происхождением ребёнка, местом его проживания (деревня или город), возрастом и полом. По каждой выкладке делался вывод в виде практического совета учителю. Эти советы касались вопросов построения процесса обучения (как лучше составить расписание, в каком возрасте проще будет восприниматься та или иная информация). Например, изучение истории рекомендовалось начинать после 10 – 13 лет, когда восприятие школьника изменяется и обогащается представлениями о времени, а мышление становится более абстрактным и появляется понимание причинно-следственных связей [5, с. 159 – 161].

Перед новым поколением педагогов и педологов, исходя из всего вышесказанного, ставились следующие задачи:

– иметь представления о критериях разделения детей по возрастам;

– знать, какие изменения (физиологические и психологические) характерны для того или иного возраста, какие из них нормальны;

– знать, какие процессы (изменения) может вызвать педагог своей работой с детьми;

– овладеть педагогической культурой, т. е. не только иметь представления о том, как тот или иной педагогический приём влияет на ребёнка, но и уметь применять их для предотвращения нежелательных проявлений.

По сути, работа педологов сводилась к анализу биологических особенностей развития детей, исследованию среды их проживания (семья, класс) и созданию благоприятной среды для воспитания специфичных качеств через формулирование конкретных советов по организации учебной деятельности (методика обучения, общественно-политическое воспитание, профориентация).

С точки зрения педологов, педагогика и педология должны были решать проблемы обучения с разных сторон. Теоретики педологии подчеркивали, что педология должна отвечать на важнейший вопрос: как ребенок должен учиться? А перечисленные выше задачи, коррелируя с данным вопросом, должны были ответить на основной вопрос педагогики: как учитель должен учить? Власть в лице Наркомпроса ставила перед педологией задачу дать учителю алгоритмы, то есть четкие и достаточно простые ответы, как учить.

В конечном счете, в вину педологам было поставлено то, что они занимались сбором эмпирических данных для формирования теоретического пласта педологической науки вместо конкретного ответа на поставленные вопросы, проводили «ложно-научные эксперименты», тестирования и анкетирования среди школьников и их родителей, «обследования умственного развития» и определение «педологического возраста» [8]. Простых же решений и однозначных алгоритмов педологами предложено не было.

Противоречие, объясненное выше, и вытекшее из него приравнивание педологии к педагогике сначала со стороны Совета народных комиссаров, а позже со стороны самих теоретиков педологии, привело к упразднению педологии, а сама она определена как невежественная и антинаучная, несложившаяся, вихляющая, не определившая своего предмета и метода и полная вредных антимарксистских тенденций [8].

Конечно, разгром педологии в 1936 году объяснялся и социально-историческими причинами. Однако противоречие между запросами власти, требующей высокоэффективных, быстрых и простых педагогических решений, и результатами многомерных, не сводимых к «общему знаменателю» педологических исследований было внутринаучной предпосылкой для сворачивания, а затем и полного запрета педологических исследований.

Литература

1. № 812. Декрет Всероссийского Центрального Исполнительного Комитета Советов О Единой Трудовой Школе Российской Социалистической Федеративной Советской Республики (Положение). URL: <https://istmat.org/node/31601> (дата обращения: 20.11.2023).
2. Блонский П. П. Педология : учеб. для высш. учеб. заведений. М. : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. 356 с.
3. Дорошенко С. И. Теория музыкального воспитания первой трети XX века в контексте развития отечественной педагогики // Музыкальное искусство и образование. 2019. Т. 7. № 1. С. 153 – 164.
4. Дорошенко С. И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 295 – 303.
5. Педология : учеб. для дошк. отд-ний пед. техникумов / А. Б. Залкинд [и др.] ; под ред. А. Б. Залкинда. М. : Учпедгиз, 1934. 230 с.
6. Положение ВЦИК о единой трудовой школе [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12521> (дата обращения: 20.11.2023).
7. Постановление Совнаркома РСФСР № 286 от 7 марта 1931 г. «Об организации педологической работы в республике, проводимой различными ведомствами» [Электронный ресурс]. URL: <https://alexfisich.livejournal.com/1439661.html> (дата обращения: 20.11.2023).
8. Постановление ЦК ВКП(б) от 4 июля 1936 года О педологических извращениях в системе Наркомпросов [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=6819#F3fb3yTw4FWdaqo61> (дата обращения: 20.11.2023).
9. Фрадкин Ф. А. Педология: мифы и действительность. М. : Знание, 1991. 79 с.

References

1. № 812. Dekret Vserossijskogo Central`nogo Ispolnitel`nogo Komiteta Sovetov O Edinoj Trudovoj Shkole Rossijskoj Socialisticheskoj Federativnoj Sovetskoj Respubliki (Polozhenie). URL: <https://istmat.org/node/31601> (data obrashheniya: 20.11.2023).
2. Blonskij P. P. Pedologiya : ucheb. dlya vy`ssh. ucheb. zavedenij. M. : Gos. ucheb.-ped. izd-vo, 1934. 356 s.
3. Doroshenko S. I. Teoriya muzy`kal`nogo vospitaniya pervoj treti XX veka v kontekste razvitiya otechestvennoj pedagogiki // Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2019. T. 7. № 1. S. 153 – 164.
4. Doroshenko S. I. Metodologicheskie podxody` k issledovaniyu istorii muzy`kal`nogo obrazovaniya v provincii // Nauchny`e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2010. № 24 (95). S. 295 – 303.
5. Pedologiya : ucheb. dlya doshk. otd-nij ped. texnikumov / A. B. Zalkind [i dr.] ; pod red. A. B. Zalkinda. M. : Uchpedgiz, 1934. 230 s.
6. Polozhenie VCIK o edinoj trudovoj shkole [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.historyrussia.org/ru/nodes/12521> (data obrashheniya: 20.11.2023).

7. Postanovlenie Sovnarkoma RSFSR № 286 ot 7 marta 1931 g. «Ob organizacii pedologicheskoy raboty` v respublike, provodimoy razlichny`mi vedomstvami» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://alexfisich.livejournal.com/1439661.html> (data obrashheniya: 20.11.2023).
8. Postanovlenie CzK VKP(b) ot 4 iyulya 1936 goda O pedologicheskix izvrashheniyax v sisteme Narkomprosov [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=ESU&n=6819#F3fb3yTw4FWdaqo61> (data obrashheniya: 20.11.2023).
9. Fradkin F. A. Pedologiya: mify` i dejstvitel`nost`. M. : Znanie, 1991. 79 s.

A. N. Akinshina

**CONTRADICTIONS BETWEEN THE CONTENT OF TEXTBOOKS
ON PEDOLOGY OF THE 1930s AND THE TARGETS OF PEOPLE'S
COMMISSARIAT OF EDUCATION**

The article is based on an analysis of the structure and main content of pedology textbooks of the early 1930s. contradictions are revealed between this content and the tasks set by the People's Commissariat for Education. The author sees in this contradiction one of the reasons for the persecution of pedology in the 1930s.

Key words: school pedology, Unified Labor School.

УДК 37.022

А. С. Бужина, Д. А. Бужин

**ПЕТР ЯКОВЛЕВИЧ ГАЛЬПЕРИН:
ШТРИХИ К НАУЧНОМУ ПОРТРЕТУ И РЕТРОСПЕКТИВА
ОСНОВНЫХ ИДЕЙ ТЕОРИИ ПОЭТАПНОГО ФОРМИРОВАНИЯ
УМСТВЕННЫХ ДЕЙСТВИЙ И ПОНЯТИЙ**

Статья посвящена великому ученому Петру Яковлевичу Гальперину, революционный подход которого к построению системы психологических знаний коренным образом изменил понимание предмета психологии. Опираясь на научные труды его учеников и последователей, авторы оценивают глобальность его мышления, обусловившего создание новой парадигмы психологической науки. В работе обосновано ведущее положение теории поэтапного формирования умственных действий и понятий в научном наследии П. Я. Гальперина.

Ключевые слова: научный портрет П. Я. Гальперина, умственные действия, ориентировочная основа действий, метод формирования умственных действий с заданными свойствами, общепсихологическая теория П. Я. Гальперина.

Гальперин – научный революционер, он – мыслитель, создавший совершенно новую парадигму научно-психологического мышления. ...

Гальперин – Учитель. Он учил и учит мыслить, и это – основа основ.

А. И. Подольский [15, с. 10]

Имя Петра Яковлевича Гальперина известно как в нашей стране, так и за рубежом. Его отличали благородные манеры, красивое лицо, удивительная деликатность, доброжелательность, чуткость и скромность. И вместе с тем он является ученым мировой величины, выдающимся мыслителем в области теории и истории психологии, педагогики, детской психологии, патопсихологии, психиатрии, физиологии мозга. Всемирную известность П. Я. Гальперин завоевал, прежде всего, в связи с созданной им теорией поэтапного формирования умственных действий и понятий.

«Гальперин – это целый мир, в который можно заходить с разных сторон. ... А школа Гальперина – могучее, плодоносящее, продолжающее расти дерево психологического знания с мощными корнями и богатой кроной – остается студией современной психологии и образования», писал в своей колонке по психологии В. Т. Кудрявцев [13], доктор психологических наук, заведующий кафедрой теории и истории психологии Института психологии им. Л. С. Выготского РГГУ.

Такие необыкновенные слова о великом ученом вдохновили нас к мысленному составлению его портрета, привлекая к этому замечательные высказывания, изречения, воспоминания коллег, друзей и учеников.

Штрихи к научному портрету П. Я. Гальперина

Доктор психологических наук, академик Российской академии образования В. А. Иванников охарактеризовал Петра Яковлевича Гальперина теоретиком общей психологии, методологии психологии, неуемная жажда познания подвигала его к открытиям. Дополняя его, А. Н. Ждан, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, акцентирует «внимание на взаимосвязанных составляющих его деятельности – преподавание и научные исследования: преподавание не сводилось к трансляции знаний, оно способствовало углублению накопленных достижений» [19, с. 141], что дает возможность назвать его основателем крупной научной школы, классиком отечественной психологии. «Теория П. Я. Гальперина принадлежит не истории, это материал, который надо освоить: классика неисчерпаема» [Там же].

По выражению доктора психологических наук В. К. Шабельникова, «Гальперина как ученого отличали повышенная осторожность и тревожность, не позволявшие ему выходить за рамки обозначенных в исследовании тем. Этим и объясняется тот факт, что лишь небольшая часть того, о чем он думал, получила отражение в его письменных и устных выступлениях» [Там же].

Коллеги и друзья Петра Яковлевича полушутя-полусерьезно говорили, что у него «слабая нервная клетка».

В. П. Зинченко вспоминает, что это не мешало ему быть беспощадным к научной легковесности и безвкусице. Возможно, благодаря «слабой нервной клетке», возможно, в силу свойств своего характера всегда сторонился начальства, избегал руководящих постов [12, с. 7].

Выдающийся психолог и педагог, академик РАО, заслуженный деятель науки Н. Ф. Талызина как ближайший сотрудник и соавтор П. Я. Гальперина отмечает в своих воспоминаниях: «Общение с Петром Яковлевичем всегда было праздником. Высокий уровень духовности, широкое образование, заинтересованность и пристрастность при обсуждении проблем – все это оставило неизгладимый след в моей душе. Петр Яковлевич приобщил меня не только к психологии, но и к искусству» [14, с. 28].

П. Я. Гальперин носит не только звание «Ученый», но и «Учитель». Эти две ипостаси отличаются одна от другой, но дополняют и немыслимы друг без друга. По единодушному признанию его учеников, «он был нетороплив с публикациями» [10, с. 92], «необыкновенно требователен и даже суров к себе, ... всегда подолгу занимался шлифовкой своих рукописей, предназначенных к публикации» [14, с. 33].

Петр Яковлевич воспитал целое поколение психологов, которые вспоминают о нем с благодарностью и любовью. Каждый, кто его помнит, согласится со словами В. П. Зинченко: «Его ученики – студенты 1948 – 1953 гг. – считают себя счастливыми. Изучение курса общей психологии под руководством А. Н. Леонтьева и П. Я. Гальперина погрузило нас в необычную ат-

мосферу плюрализма и диалога. Уверен, что многие из нас кое-что заимствовали из стиля его преподавания и общения».

Какие душевные выражения использует В. П. Зинченко: «Он делился с нами своим живым знанием. Его дисциплинированный, строгий ум был окутан душевной, часто ироничной аурой. Она распространялась не только на содержание знаний, излагавшихся им, но и на слушателей, собеседников, на самого себя. Иногда внешняя форма бывала обманчивой, внутри нее оказывались достаточно жесткие оценки. С ним нужно было быть внимательным и осторожным, вслушиваться не только в текст, но и в подтекст. Для психологов многих поколений – это личностный вклад в качестве учителя, собеседника, советчика» [12, с. 8].

От портрета ученого перейдем к научным изысканиям П. Я. Гальперина.

Почему теории П. Я. Гальперина отведено ведущее место среди его научных трудов?

Вопросы, которые занимали Петра Яковлевича на протяжении всей жизни, являются едва ли не всеобщими, возникающими перед каждым думающим человеком: что такое человеческая психика, как найти пути к объективному изучению душевной жизни человека? Он исходит из того, что «...подлинная действительность психической жизни – это ориентировка в ситуации, требующей нешаблонных действий. Это основная жизненная функция психической деятельности» [2, с. 64].

Размышляя над сущностью ориентировки субъекта в проблемной ситуа-

ции, П. Я. Гальперин совершил восхождение на более глобальный уровень – определение предмета психологии.

Первоначально определение предмета психологии П. Я. Гальперина носило эмоционально насыщенный характер: «В человеческой жизни нет ничего более сложного, чем правильно сориентироваться в конкретной ситуации. Изучением этой ориентации и занимается психология. Это и является предметом науки психологии» [2, с. 64].

По меткому выражению доктора психологических наук, академика РАО В. П. Зинченко: «П. Я. Гальперину было свойственно больше, чем другим, додумывать мысль до конца». Дальнейшие размышления позволили П. Я. Гальперину сделать следующий вывод – «каждое отдельное действие состоит из ориентировочной и исполнительной части, и само исполнение в решающей степени зависит от качества ориентировки субъекта в условиях этого действия. Поэтому именно *ориентировочная часть действия*, а не все действие в целом и составляет предмет психологии». Так появилось уточненное определение.

В какой же последовательности следует осмысливать основные понятия теории П. Я. Гальперина?

По нашему мнению, необходимо начинать с понятия «умственные действия». Вопрос о названных действиях «в своем конкретном выражении – это вопрос о том, что представляют собой наши умения решать в уме в обобщенном виде. Подходить к исследованию умственных действий следует, прежде всего, со стороны их формирования. Путь формирования умственных действий, составляющих значительную

часть того, чему обучают в школе, видится как последовательный переход от освоения действий с предметами через действие в плане слышимой речи к перенесению действия в умственный план» [4, с. 1].

Далее следует понятие «ориентировка субъекта в проблемной ситуации». По мнению П. Я. Гальперина, это и есть «психологический механизм действия», правильно сориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение» [5, с. 191]. Структура ориентировочной деятельности не может предстать перед нами в ходе наблюдения как внешнего, так и внутреннего, поскольку «она представляет собой не явление, а сущность, собственно психологические механизмы поведения». Для глубинного изучения этих механизмов требуется их установление, построение.

В работе П. Я. Гальперина [6] указывается, что характер и успешность исполнения напрямую зависят от ориентировочной части действия. Значит, первичная задача формирования каждого умственного действия заключается в формировании ориентировочной его части, следствием чего будет изменение исполнительной части действия. Исходя из этого положения, одним из наиболее важных понятий теории является «ориентировочная основа действия».

В опубликованной нами работе [1, с. 28] на основе исследования Ф. И. Гааза подчеркнуто, что сама теория планомерного формирования не содержит строгого определения понятия «ориентировочная основа действия» с указанием на признаки, которые оно

включает в себя, и характеристику связей между ними. Анализируя многочисленные работы П. Я. Гальперина, Ф. И. Гааз приходит к следующему выводу: «под термином «ориентировочная часть» действия (или «ориентировочная деятельность», «ориентировка») подразумевается некоторая комплексная реальность, содержащая два разных вида процессов. Во-первых, это то, что составляет процесс генезиса умения выполнять некоторое действие, который предполагает усвоение или самостоятельное открытие его процедуры; во-вторых, это процесс получения субъектом информации об обстоятельствах, в которых ему предстоит выполнять данное действие» [1, с. 28]. Заключаем, что под ориентировочной частью П. Я. Гальперин имел в виду не генезис умения выполнять соответствующее действие, а именно обследование ситуации как начальную часть этого действия.

Далее требуется рассмотреть «метод поэтапного формирования». По замечанию П. Я. Гальперина, он одновременно выполняет и функцию метода исследования психологических процессов и явлений, и способа воздействия на них. Тогда процесс формирования ориентировочной деятельности одновременно становится процессом ее познания в том и только том случае, если он будет управляемым. Следовательно, требуется не просто формирование, а формирование умственных действий с заданными свойствами, что и будет средством изучения этого процесса. Поэтому название метода – «метод формирования с заданными свойствами» – дало название и всей теории.

Метод исследования психических процессов, предложенный П. Я. Гальпериним, принципиально отличается от традиционного «метода срезов» с помощью системы тестов. Новизна заключена в его управляемости. Ученый настаивал на добавлении в название метода терминов «с заданными свойствами», как бы предостерегая нас от ошибок: «Если вы не поставите перед собой этого ограничения ... с заданными свойствами, – то у вас не будет необходимости подыскивать систему таких условий, которые обеспечивают приобретение заданных свойств» [3, с. 12].

Становится ясно, что П. Я. Гальперин определил существование единственного пути управляемого формирования – «извне внутрь»: из внешнего, доступного контролю по всем показателям, во внутренний. Особого внимания заслуживает поиск и изучение системы условий, обеспечивающих формирование действия с намеченными свойствами, то есть наперед запланированными. Наличие таких условий объясняет, почему сформированное действие обладает теми или иными свойствами. Обнаружение нами недостатка желаемых свойств у действия будет свидетельствовать не об отсутствии у человека способностей, а о том, что «мы не обеспечили условий усвоения некоторых средств психической деятельности» [2, с. 213].

Как происходит формирование умственных действий с заданными свойствами?

В автореферате докторской диссертации П. Я. Гальперин описал шкалу поэтапного формирования умственных действий и понятий. Он дал такую её

характеристику: «Шкала поэтапного формирования (с изменениями по основным параметрам) позволяет объяснить образование разных свойств действий как физических, так и умственных и многих психических явлений, которые без такой возможности кажутся первичными и недоступными объективному исследованию. Поэтому, не забывая о предосторожности в отношении догматического понимания и применения этой шкалы, мы сохраняем за ней ведущее значение в психологическом исследовании» [18, с. 166].

По логике П. Я. Гальперина, центральное направление изменений составляет движение по уровням: от материального к громко-речевому, а от него – к умственному. Важно подчеркнуть, что на каждом из этих уровней действие сначала выполняется развернуто, затем постепенно сокращается, что в итоге приводит к его свертыванию. Каждая из промежуточных форм должна осваиваться лишь настолько, чтобы стать основанием для перехода к более высокой форме, в свою очередь до высшей степени автоматизации следует доводить только последнюю, наиболее обобщенную и сокращенную форму действия.

Как подчеркивает М. А. Степанова, П. Я. Гальперин выделено «два пути формирования действий: с отработкой в речи и без нее. Если речевая отработка проводится, то все действие или только его ориентировочная часть (что является предельным случаем) проходит шесть этапов:

1-й этап – создание и поддержание мотивационной основы действия;

2-й этап – составление схемы ориентировочной основы действия;

3-й этап – формирование действия в материальной или материализованной форме;

4-й этап – формирование действия как внешне речевого (громкая социализированная речь);

5-й этап – формирование действия при проговаривании отдельных элементов про себя («внешняя речь про себя»);

6-й этап – формирование действия как внутреннего, умственного (предметное содержание действия) [18, с. 167].

П. Я. Гальперин разъясняет случай, когда речевая отработка не осуществляется, тогда ни действие целиком, ни ориентировочная часть не могут перейти в умственный план и становятся лишь перцептивными, то есть идеально воспринимаемыми действиями.

Из вышеизложенного следует, что шкала поэтапного формирования не требует всегда одинакового прохождения и одинакового освоения всех промежуточных форм действия. Петр Яковлевич советует нам руководствоваться следующим правилом: чем меньше исходные возможности учащегося, тем более тщательной должна быть отработка действия. Заметим, что шкала намечена с учетом отсутствия переноса, однако в той или иной мере перенос всегда имеется, поэтому существует возможность сокращения при движении по шкале.

В итоге П. Я. Гальперин приводит такое обобщение: «В целом процесс формирования начинается от частного случая полностью развернутого действия с предметами и заканчивается наиболее обобщенной, сокращенной и автоматизированной речевой формой

умственного действия. В полном виде эта последовательность является лишь предельной, идеальной конструкцией» [6, с. 11].

Искренне восхищаемся, что в основу психологического подхода П. Я. Гальперина положена вера в человека: «... человеческий мозг ... – это система возможностей. А какие из этих возможностей будут реализованы – это зависит от того, как мы построим внешнюю и внутреннюю деятельность человека. Из самого мозга и закономерностей его работы это еще не вытекает. Субъект есть начало действия, не пси-

хика сама действует, а субъект, обладающий психикой как формой идеального действия» [2, с. 215].

Поэтому очень важно, чтобы исследователи разных поколений черпали из всемирно признанной теории ценности и смыслы, которые задумывались и «промысливались» П. Я. Гальпериным, опережая свое время. Постигание и проживание в новых реалиях живой системы идей, оставленной великим ученым нам в наследство, открывает перспективы развития психологии образования и достижение невиданных доселе высот в школьном обучении.

Литература

1. Бужина А. С. Формирование исследовательских умений как педагогическая проблема // Проблемы современной экономики и прикладные исследования: молодежные проекты : материалы I Всерос. молодеж. науч.-практ. конф. Владимир, 13 апр. 2017 г. // Рос. ун-т кооп., Владим. фил. ; [ред. кол.: М. А. Шумилина и др.]. Владимир : Аркаим, 2017. С. 24 – 32.
2. Гальперин П. Я. Лекции по психологии : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Книжный дом «Университет» : Высш. шк., 2002. 400 с.
3. Гальперин П. Я. О предмете психологии (доклад на заседании московского отделения общества психологов 23 ноября 1970 г.) // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 4 – 13.
4. Гальперин П. Я. Ответы на вопросы корреспондента журнала «Estudiosdepsichologia» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1992. № 4. С. 3 – 10.
5. Гальперин П. Я. О формировании умственных действий и понятий // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 3. С. 111 – 114.
6. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. В основе – управление процессом усвоения знаний // Вестник высшей школы. 1965. № 6. С. 19 – 24.
7. Ждан А. Н. П. Я. Гальперин как теоретик и методолог психологической науки // Национальный психологический журнал. 2012. № 2 (8). С. 14 – 18.
8. Ждан А. Н. Теория и практика в психологическом наследии П. Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 33 – 39.
9. Зинченко В. П. Психологическое наследие / ред.-сост. Н. Д. Гордеева, науч. ред. А. И. Назаров. М. ; СПб. : Центр гуманитар. инициатив, 2019. 896 с.
10. Зинченко В. П. Петр Яковлевич Гальперин (1902 – 1988). Слово об учителе // Вопросы психологии. 1993. № 1. С. 89 – 92.

11. Зинченко В. П. П. Я. Гальперин : от действия с заданными свойствами к свободной мысли // Вопросы психологии. 2002. № 5. С. 120 – 134.
12. Зинченко В. П. Мои учителя и заслуженные собеседники (из коллективной монографии «Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания) [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moi-uchitelya-i-zasluzhennye-sobesedniki-iz-kollektivnoy-monografii-stil-myshleniya-problema-istoricheskogo-edinstva-nauchnogo-znaniya> (дата обращения: 13.12.2023).
13. Кудрявцев В. Т. О том, как Пётр Яковлевич Гальперин помог мне объяснить пятилетнему ребенку, что такое психика [Электронный ресурс] // Вести образования. 2022 г. 3 дек. URL: https://vogazeta.ru/articles/2022/10/3/psychology/20902-o_tom_kak_pyotr_yakovlevich_galperin_pomog_mne_obyasnit_pyatiletnemu_rebenku_chno_takoe_psihika (дата обращения: 10.12.2023).
14. Обухова Л. Ф. Петр Яковлевич Гальперин. Учитель из плеяды мудрецов // Выдающиеся психологи Москвы / под общ. ред. М. Г. Ярошевского. М., 2007. С. 309 – 320.
15. Подольский А. И. Научное наследие П. Я. Гальперина и вызовы XXI века // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 9 – 20.
16. Степанова М. А. Нить Ариадны в лабиринте психической жизни (комментарии к выступлению П. Я. Гальперина) // Культурно-историческая психология. 2010. Т. 6. № 3. С. 115 – 122.
17. Степанова М. А. Психолог, медик, философ : вехи научной биографии П. Я. Гальперина // Национальный психологический журнал. 2017. № 3 (27). С. 21 – 32.
18. Степанова М. А. Психотехнический подход к практической психологии образования : школа П. Я. Гальперина : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / Степанова Марина Анатольевна ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. М., 2022. 336 с.
19. Степанова М. А. Чтения памяти П. Я. Гальперина. Теория П. Я. Гальперина и современная наука [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2023. № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54181147_40113198.pdf (дата обращения: 13.12.2023).

References

1. Buzhina A. S. Formirovanie issledovatel`skix umenij kak pedagogicheskaya problema // Problemy` sovremennoj e`konomiki i prikladny`e issledovaniya: molodezhny`e proekty` : materialy` I Vseros. molodezh. nauch.-prakt. konf. Vladimir, 13 apr. 2017 g. // Ros. un-t koop., Vladim. fil. ; [red. kol.: M. A. Shumilina i dr.]. Vladimir : Arkaim, 2017. S. 24 – 32.
2. Gal`perin P. Ya. Lekcii po psixologii : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M. : Knizhny`j dom «Universitet» : Vy`ssh. shk., 2002. 400 s.

3. Gal'perin P. Ya. O predmete psixologii (doklad na zasedanii moskovskogo otdeleniya obshhestva psixologov 23 noyabrya 1970 g.) // Voprosy` psixologii. 2002. № 5. S. 4 – 13.
4. Gal'perin P. Ya. Otvery` na voprosy` korrespondenta zhurnala «Estudiosdepsichologia» // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psixologiya. 1992. № 4. S. 3 – 10.
5. Gal'perin P. Ya. O formirovanii umstvenny`x dejstvij i ponyatij // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2010. T. 6. № 3. S. 111 – 114.
6. Gal'perin P. Ya., Taly`zina N. F. V osnove – upravlenie processom usvoeniya znaniy // Vestnik vy`sshej shkoly`. 1965. № 6. S. 19 – 24.
7. Zhdan A. N. P. Ya. Gal'perin kak teoretik i metodolog psixologicheskoy nauki // Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal. 2012. № 2 (8). S. 14 – 18.
8. Zhdan A. N. Teoriya i praktika v psixologicheskom nasledii P. Ya. Gal'perina // Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 33 – 39.
9. Zinchenko V. P. Psixologicheskoe nasledie / red.-sost. N. D. Gordeeva, nauch. red. A. I. Nazarov. M. ; SPb. : Centr gumanitar. iniciativ, 2019. 896 s.
10. Zinchenko V. P. Petr Yakovlevich Gal'perin (1902 – 1988). Slovo ob uchitele // Voprosy` psixologii. 1993. № 1. S. 89 – 92.
11. Zinchenko V. P. P. Ya. Gal'perin : ot dejstviya s zadanny`mi svojstvami k svobodnoj my`sli // Voprosy` psixologii. 2002. № 5. S. 120 – 134.
12. Zinchenko V. P. Moi uchitelya i zasluzhenny`e sobesedniki (iz kollektivnoj monografii «Stil` my`shleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya) [E`lektronny`j resurs] // Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal. 2012. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/moi-uchitelya-i-zasluzhennye-sobesedniki-iz-kollektivnoj-monografii-stil-myshleniya-problema-istoricheskogo-edinstva-nauchnogo-znaniya> (data obrashheniya: 13.12.2023).
13. Kudryavcev V. T. O tom, kak Pyotr Yakovlevich Gal'perin pomog mne ob`yasnit` pyatiletnemu rebenku, chto takoe psixika [E`lektronny`j resurs] // Vesti obrazovaniya. 2022 g. 3 dek. URL: https://vogazeta.ru/articles/2022/10/3/psychology/20902-o_tom_kak_pyotr_yakovlevich_galperin_pomog_mne_obyasnit_pyatiletnemu_rebenku_chto_takoe_psihika (data obrashheniya: 10.12.2023).
14. Obuxova L. F. Petr Yakovlevich Gal'perin. Uchitel` iz pleyady` mudreczov // Vy`dayushhiesya psixologi Moskvy` / pod obshh. red. M. G. Yaroshevskogo. M., 2007. S. 309 – 320.
15. Podol'skij A. I. Nauchnoe nasledie P. Ya. Gal'perina i vy`zovy` XXI veka // Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 9 – 20.
16. Stepanova M. A. Nit` Ariadny` v labirinte psixicheskoy zhizni (kommentarii k vy`stupleniyu P. Ya. Gal'perina) // Kul'turno-istoricheskaya psixologiya. 2010. T. 6. № 3. S. 115 – 122.
17. Stepanova M. A. Psixolog, medik, filosof : vexti nauchnoj biografii P. Ya. Gal'perina // Nacional'ny`j psixologicheskij zhurnal. 2017. № 3 (27). S. 21 – 32.

18. Stepanova M. A. Psixotexnicheskij podxod k prakticheskoj psixologii obrazovaniya : shkola P. Ya. Gal`perina : dis. ... d-ra psixol. nauk : 19.00.01 / Stepanova Marina Anatol`evna ; Mosk. gos. un-t im. M. V. Lomonosova. M., 2022. 336 s.
19. Stepanova M. A. Chteniya pamyati P. Ya. Gal`perina. Teoriya P. Ya. Gal`perina i sovremennaya nauka [E`lektronny`j resurs] // Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. № 2. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_54181147_40113198.pdf (data obrashheniya: 13.12.2023).

A. S. Buzhina, D. A. Buzhin

**PETER YAKOVLEVICH GALPERIN:
HINTS TO THE SCIENTIFIC PORTRAIT AND RETROSPECTIVE OF THE BASIC
IDEAS OF THE THEORY OF PLANNED STAGED FORMATION OF MENTAL
ACTIONS AND CONCEPTS**

The article is dedicated to Peter Yakovlevich Galperin, whose revolutionary approach to building a system of psychological knowledge radically changed the understanding of the subject of psychology. Based on the scientific works of his students and followers, the authors assess the globality of his thinking, which led to the creation of a new paradigm of psychological science. The article substantiates the leading position of the theory of systematic and step-by-step formation of mental actions and concepts in the scientific heritage of P. Ya. Galperin.

Key words: scientific portrait of P. Ya. Galperin, mental actions, the approximate basis of actions, the method of forming mental actions with specified properties, the general psychological theory of P. Ya. Galperin.

УДК 372.893

А. А. Казгунов

**ШКОЛЬНЫЙ УЧЕБНИК ПО ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ИСТОРИИ
КАК РЕСУРС ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ НА ПРИМЕРАХ
ГРАЖДАНСКОГО СЛУЖЕНИЯ ОТЕЧЕСТВУ**

В статье поднимается проблема использования школьного учебника по отечественной истории в условиях воспитательной деятельности. Автор рассматривает структуру современного учебника, выделяет критерии для определения потенциала современных учебников по истории Отечества при осмыслении опыта гражданского служения Отечеству и проводит их анализ.

Ключевые слова: воспитательная деятельность, гражданское воспитание, школьный учебник.

Вопрос ценностного воспитания школьников – один из наиболее значимых для современной отечественной системы образования. По мнению ряда отечественных педагогов-исследователей, несмотря на тот факт, что у школьников сохраняются представления о традиционных ценностях, они в большей степени в своей деятельности руководствуются прагматичными, эгоцентричными установками, что, в свою очередь, снижает культурный уровень молодежи и опосредованно вызывает эрозию в системе национальных ценностей. Поэтому одна из главных задач современной системы образования – воспитание высоконравственной личности, руководствующейся в определении своей модели поведения в социуме традиционными ценностными установками.

Основные направления воспитательной политики в системе образования на ступени основного общего образования отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте (далее ФГОС ООО).

Основные требования к нравственной стороне личности школьника отражены в личностных образовательных результатах, под которыми согласно ФГОС ООО понимают:

– сформированную систему ценностных отношений обучающихся к себе, другим участникам образовательного процесса, самому образовательному процессу и его результатам [11];

– готовность обучающихся руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций и расширение опыта деятельности на ее основе и в процессе реализации основных направлений деятельности.

Рассматривая формулировки, предложенные стандартом, мы можем прийти к выводу, что в общем виде под личностными образовательными результатами понимается некая сформированная система ценностей, способствующая успешному развитию личности, т. е. одним из результатов освоения образовательной программы является усваивание ребенком общепринятых в государстве и обществе ценностей.

Процесс формирования ценностей по своей сути является компонентом воспитательной деятельности образовательного учреждения, поэтому и достижение личностных образовательных результатов происходит именно в воспитательной деятельности и может рассматриваться как её результат. При этом мы не отрицаем значимости собственно учебной деятельности в формировании личностных образовательных результатов, сформированность которых – результат комплексной образовательной деятельности.

Одно из направлений образовательной деятельности, которое обеспечивает образовательный стандарт, – формирование российской гражданской идентичности обучающихся как составляющей их социальной идентичности, представляющей собой осознание индивидом принадлежности к общности граждан Российской Федерации, способности, готовности и ответственности выполнения им своих гражданских обязанностей, пользования прав и активного участия в жизни государства, развития гражданского общества с учетом принятых в обществе правил и норм поведения [10].

В ФГОС ООО определены требования к различным направлениям воспитательной деятельности. Конкретизация общих направлений воспитания в сфере исторического образования произведена в историко-культурном стандарте, последняя версия которого включена в состав «Концепции преподавания учебного курса “История России” в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы” (2020 г.).

Если рассматривать личностные образовательные результаты исторического образования, сформулированные в ФГОС ООО, в совокупности с теми факторами, которые он обеспечивает, то основные задачи, нашедшие свое отражение в историко-культурном стандарте, следующие:

– формирование у молодого поколения ориентиров для гражданской, этнонациональной, социальной, культурной самоидентификации в окружающем мире;

– воспитание учащихся в духе патриотизма, уважения к своему Отечеству – многонациональному Российскому государству в соответствии с идеями взаимопонимания, согласия и мира между людьми и народами, в духе демократических ценностей современного общества [8, с. 6].

Важным педагогическим средством при реализации целей и задач школьного исторического образования является учебник. Под учебником в классическом понимании подразумевается учебная книга, где изложено основное содержание учебного материала в соответствии с принятой (действующей)

программой. Под учебником по истории в современной педагогической среде принято понимать следующее:

– книга, имеющая информационное пространство и познавательный инструментарий. Существенная его характеристика – качество предлагаемого в нем диалога «учебник – ученик» [2, с. 39];

– многофункциональная учебная книга, ориентированная на стандарты и программы исторического образования и имеющая своей задачей обеспечение личностного развития ученика по отношению к изучаемому курсу истории [7, с. 278].

Таким образом, учебник по истории является инструментом, используемым педагогом для реализации процесса изучения истории. Как отмечают исследователи, современный учебник прошел длинный путь в своем содержании от предоставления исторического знания лишь с одной (авторской) позиции до многофакторного освещения исторических событий и процессов. И в условиях трансформирующейся в современной России обновленной системы школьного исторического образования этот факт, на наш взгляд, наиболее важный, так как при условии реализации многофакторного подхода учащиеся видят примеры разных отношений, мнений в рамках одного общества и в одно время, то есть по горизонтали, ученики узнают, как менялись оценки по мере смены эпох и общественных ценностей – по вертикали [2, с. 57].

Несмотря на тот факт, что дискуссии вокруг содержания школьного учебника не утихают до сих пор, спорными являются следующие вопросы.

Насколько сильна должна быть позиция автора учебника при написании учебного текста? Как должна проявляться политическая и ценностная составляющие учебного текста? В каком аспекте и контексте должны реализовываться региональный и национальный компоненты общего исторического образования? В современной педагогике сформировался ряд дидактических требований к содержанию школьного учебника. Учебник должен содержать:

- 1) дидактически отработанное содержание предмета;
- 2) дифференциацию по важности элементов учебного материала;
- 3) специальные приемы, усиливающие мотивацию и повышающие интерес;
- 4) систему специальных заданий, развивающих деятельность учащихся;
- 5) приемы по формированию умений самостоятельной работы с текстом;
- 6) проблемное изложение и проблемные задания;
- 7) специальные тексты, рассчитанные на самостоятельную работу на основе исследовательского метода;
- 8) приемы и средства воспитательной работы;
- 9) систему контроля, взаимоконтроля и самоконтроля;
- 10) методические средства для реализации вариантов урока [1, с. 132 – 133].

Рассматривая эти требования, отметим, что современный учебник должен отходить от книги, где отражены готовые исторические знания, и становиться инструментом и ресурсом личностного развития школьника. Учебник должен не только давать информацию и предлагать интерпретации, но и побуж-

дать обучающихся самостоятельно искать историческую информацию, рассуждать, анализировать исторические тексты, делать выводы и т. д. Он призван служить «навигатором» в стремительно растущем информационном пространстве [8, с. 22].

Рассмотреть потенциал школьного учебника истории в изучении и нравственном осмыслении опыта гражданского служения Отечеству мы предлагаем на примере линии учебников по истории России для 9-х классов общеобразовательных школ. Согласно федеральному перечню учебников в 2023/24 учебном году для реализации основной образовательной программы по истории России в школах следует использовать следующие учебники: «История. История России: 9-й класс: учебник в 2 частях» под редакцией А. В. Торкунова (издательство «Просвещение»), «История. История России. 1801 – 1914: учебник для 9-го класса общеобразовательных организаций» под редакцией Ю. А. Петрова (издательство «Русское слово-учебник»), «История. История России. XIX – начало XX века: 9-й класс: учебник» под редакцией В. Р. Мединского (издательство «Просвещение»).

В качестве основных критериев для определения потенциала учебника как ресурса воспитания школьников на примерах гражданского служения Отечеству мы предлагаем наличие следующих компонентов и степень их реализации в конкретном учебнике:

- 1) исторические персоналии;
- 2) биографические вставки о деятелях;

3) исторические источники различного рода, имеющие ценностно-смысловой характер;

4) система ценностно-ориентированных заданий для школьников.

Данные критерии сопряжены с тремя уровнями познавательной деятельности школьников. Поясним, что репродуктивный уровень познавательной деятельности представлен знанием исторических деятелей, познавательный – работой с биографической информацией и историческими источниками, творческий – осмыслением опыта гражданского служения через систему заданий.

При этом, с нашей точки зрения, работа именно с персоналиями наиболее важна при выстраивании системы гражданского воспитания. Гражданское служение по своей сути представляет собой некий ценностный ориентир, которым в дальнейшем должны руководствоваться школьники при реализации своей деятельности. В психологической теории и практике ценностные ориентации личности не появляются сами по себе, они являются результатом присвоения личностью внешних, социальных ценностей. В ходе познавательного процесса личность осваивает различные ценностные установки и часть из них присваивает себе, интегрируя в свою собственную систему ценностей. Таким образом, изучение персоналий, имеющих свои собственные системы ценностей, способствует развитию системы ценностей школьников. Изучая различные модели поведения окружающих (в том числе и исторических деятелей), учащийся формирует личные паттерны поведения.

Рассмотрев содержание указанных учебников, мы видим, что в целом в каждом из них представлено от 120 до 150 исторических деятелей (здесь стоит отметить, что при анализе данного компонента учитывалось только имя самого деятеля без учета биографии). В учебниках под редакцией Ю. А. Петрова и А. В. Торкунова, помимо указания персоналий, в тексте параграфов отдельно в конце дополнительно представлен перечень основных исторических деятелей в алфавитном порядке, а в учебнике под редакцией В. Р. Мединского в начале каждого параграфа имеется раздел, где указаны основные действующие лица. При этом во всех учебниках представлены различные деятели (от государственных чиновников до деятелей науки и искусства).

Данный факт показывает, что учебники для 9-х классов по истории России изобилуют количеством исторических персоналий, что позволяет на их примерах раскрыть феномен гражданского служения. Однако интересным в таких обстоятельствах становится вопрос, каким образом это делать. Несмотря на то что в текстах параграфов частично указывается, что сделал тот или иной деятель, объем этого текста, на наш взгляд, не является достаточным для того, чтобы школьник самостоятельно смог принять и адаптировать опыт гражданского служения Отечеству.

При этом стоит отметить, что, как указывает профессор М. В. Короткова, многие современные российские учебники в большей степени «заточены» на демонстрацию исторических фактов (в большей степени политических) [7, с. 379], что не позволяет в должной степени раскрыть историческую личность

и ее роль в судьбе государства. Поэтому при реализации программы на уроках истории важная роль здесь отводится учителю, который, учитывая требования различных нормативно-правовых актов и содержание учебника, должен выстроить школьный процесс изучения истории не только как трансляцию исторической действительности, но и создать условия для осмысления опыта служения Российскому государству с помощью привлечения дополнительной информации и ее интеграции в процесс обучения. Учебник при таком подходе, на наш взгляд, в большей степени для школьников начинает играть роль «навигатора», показывающего, на какие процессы оказали влияние те или иные личности, формируя тем самым представление о роли человека в жизни и судьбе государства.

Второй важный компонент – наличие биографических вставок как в виде отдельного смыслового фрагмента, так и как части учебного текста. При этом сама биография должна содержать не только основные жизненные вехи персоналии, но и иметь ценностный окрас, показывающий, какой системой ценностей руководствовался тот или иной деятель.

Анализ учебников показывает, что разброс по данному критерию среди них достаточно большой. Так, учебник от издательства «Русское слово» имеет 22 биографические вставки без учета описания личностей в тексте параграфов, а учебники под редакциями А. В. Торкунова и В. Р. Мединского – 4 и 20 соответственно.

Важность наличия в учебниках биографических вставок и сносок объясняется следующим. Формирование

ценностных ориентаций, идентификация себя как гражданина Отечества происходят под влиянием внешних факторов. Человек не рождается с базовым набором личностных ориентаций, а создает их в себе в результате взаимодействия с окружающим миром, интегрируя доминирующие общественные ценности во внутреннюю систему координат. Поэтому насыщение процесса изучения истории примерами гражданского служения (в том числе и через биографию деятелей внутри содержания учебника) является важным условием осмысления опыта гражданского служения. Так как учебник на сегодняшний день до сих пор остается основным ресурсом для изучения школьного курса истории, то, на наш взгляд, биографические вставки должны составлять в его содержании достаточно существенную часть, а учителю необходимо вокруг них выстраивать учебные познавательные задания, включая изучение этих вставок в структуру урока.

Однако знание персоналий и их биографий, на наш взгляд, является недостаточным, чтобы процесс осмысления опыта гражданского служения протекал успешно, так как оно не затрагивает один из важнейших компонентов при формировании ценностных ориентаций – эмоциональный. Поэтому следующий важный структурный элемент школьного учебника по истории – различные исторические источники (в первую очередь личного происхождения или имеющие яркий эмоциональный окрас), которые позволяют рассмотреть исторические реалии «изнутри», от первого лица и в контексте времени.

Так учебник издательства «Русское слово» содержит 20 исторических источников, 13 из которых являются записками, воспоминаниями и письмами современников и т. п. Учебник под редакцией А. В. Торкунова – 15, пять из которых относятся к вышеуказанным категориям. Учебник под редакцией В. Р. Мединского – 19 и 9 соответственно.

Отличительной чертой рассмотренных учебников является тот факт, что все они в значительной степени опираются на содержательно ценностные источники, что позволяет выстроить работу в ходе изучения темы таким образом, чтобы учащиеся не только усвоили материал урока, но и познакомились с оценками событий со стороны современников, смогли осмыслить, что ими руководило и почему события развивались именно так. Таким образом, современный учебник по истории становится крепкой базой при изучении опыта гражданского служения, однако стоит отметить, что этим ресурсом должен уметь пользоваться учитель, так как выстраивание обучения вокруг важных и морально правильных принципов, что формирует нравственную позицию школьников, – его главная педагогическая задача.

Последний компонент в структуре учебника, способствующий осмыслению опыта гражданского служения, – система познавательных и творческих

заданий, выстраивающихся вокруг исследования исторических примеров. Все современные учебники истории такие задания содержат, предлагая их различные вариации: доклады, проекты, исследования, моделируемые дискуссии, обсуждение. Однако, на наш взгляд, предложенные темы в большей степени носят репродуктивный характер, который сводится к поиску информации в дополнительных источниках и ее трансляции на классную аудиторию. Здесь при реализации данных заданий также важна роль учителя, который должен не только оценить степень выполнения поставленной задачи, но и преломление, изменение и перевод заданий в ценностно-смысловую парадигму, где ученики не только демонстрируют свои знания, но и дают оценку и, самое главное, примеряют различные паттерны (модели) деятельности на себя, рассуждают о роли личности в истории государства.

Несмотря на видимую разницу между современными школьными учебниками по истории России, все они представляют собой репрезентативный педагогический ресурс для осмысления опыта гражданского служения Отечеству, но эффективность учебника как педагогического инструмента зависит от компетентности учителя, ведь именно учитель организует учебную деятельность школьников.

Литература

1. Абылкасымова А. Е. Содержание образования и школьный учебник. М. : Арсенал образования, 2012. 224 с.
2. Алексашкина Л. Н. Преподавание истории в школе: от педагогического проекта к практике : пособие для учителя. М. : Русское слово – учебник, 2018. 272 с.

3. Арсентьев Н. М. История. История России: 9-й класс : учебник : в 2 ч. Ч. 1 / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский ; под ред. А. В. Торкунова. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023. 143 с.
4. Арсентьев Н. М. История. История России: 9-й класс : учебник : в 2 ч. Ч. 2 / Н. М. Арсентьев, А. А. Данилов, А. А. Левандовский ; под ред. А. В. Торкунова. 3-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2023. 175 с.
5. Вишняков Я. В. История России. XIX – начало XX века: 9-й класс : учебник / Я. В. Вишняков, Н. А. Могилевский, С. В. Агафонов ; под ред. В. Р. Мединского. 2-е изд., стер. М. : Просвещение, 2022. 352 с.
6. Девятайкина Н. И. Исследовательская деятельность школьников на уроках истории: содержание и организация. М. : МПГУ, 2018. 164 с.
7. Короткова, М. В. Современные тенденции развития школьного учебника истории // Современное социально-гуманитарное образование: векторы развития в год науки и технологий : материалы VI Междунар. конф., Москва, 22 – 23 апр. 2021 года / Моск. пед. гос. ун-т, Ин-т социально-гуманитар. образования. М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2021. С. 377 – 384.
8. Концепция преподавания учебного курса «История России» в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих основные общеобразовательные программы [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (дата обращения: 16.11.2023).
9. Соловьев К. А. История России. 1801 – 1914 : учеб. для 9 кл. общеобразоват. орг. / К. А. Соловьев, А. П. Шевырев; под ред. Ю. А. Петрова. 7-е изд. М. : Русское слово – учебник, 2022. 312 с.
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». URL: https://slavschool.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Obr_standarty_i_trebovaniya/Prikaz_Minprosvesheniya_Rossii_ot_31.05.2021_N_287_red._ot_08.pdf?ysclid=lvkz7e30j0550559041 (дата обращения: 19.11.2023).
11. Суворова Л. Отстаивание своих границ и опора на собственные силы: какие устремления и ценности доминируют среди молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://ug.ru/otstaivanie-svoih-granicz-i-opora-na-sobstvennye-sily-kakie-ustremleniya-i-czennosti-dominiruyut-sredi-molodezhi/> (дата обращения: 19.11.2023).

References

1. Aby`lkasy`mova A. E. Soderzhanie obrazovaniya i shkol`ny`j учебник. М. : Arsenal obrazovaniya, 2012. 224 s.
2. Aleksashkina L. N. Prepodavanie istorii v shkole: ot pedagogicheskogo proekta k praktike : posobie dlya uchitelya. М. : Russkoe slovo – учебник, 2018. 272 s.
3. Arsent`ev N. M. Istoriya. Istoriya Rossii: 9-j klass : учебник : v 2 ch. Ch. 1 / N. M. Arsent`ev, A. A. Danilov, A. A. Levandovskij ; pod red. A. V. Torkunova. 3-e izd., pererab. М. : Prosveshhenie, 2023. 143 s.

4. Arsent`ev N. M. Istoriya. Istoriya Rossii: 9-j klass : uchebnik : v 2 ch. Ch. 2 / N. M. Arsent`ev, A. A. Danilov, A. A. Levandovskij ; pod red. A. V. Torkunova. 3-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 2023. 175 s.
5. Vishnyakov Ya. V. Istoriya Rossii. XIX – nachalo XX veka: 9-j klass : uchebnik / Ya. V. Vishnyakov, N. A. Mogilevskij, S. V. Agafonov ; pod red. V. R. Medinskogo. 2-e izd., ster. M. : Prosveshhenie, 2022. 352 s.
6. Devyatjajkina N. I. Issledovatel`skaya deyatel`nost` shkol`nikov na urokax istorii: sodержanie i organizaciya. M. : MPGU, 2018. 164 s.
7. Korotkova, M. V. Sovremennyy`e tendencii razvitiya shkol`nogo uchebnika istorii // Sovremennoe social`no-gumanitarnoe obrazovanie: vektory` razvitiya v god nauki i tehnologij : materialy` VI Mezhdunar. konf., Moskva, 22 – 23 apr. 2021 goda / Mosk. ped. gos. un-t, In-t social`no-gumanitar. obrazovaniya. M. : Mosk. ped. gos. un-t, 2021. S. 377 – 384.
8. Konceptiya prepodavaniya uchebnogo kursa «Istoriya Rossii» v obrazovatel`ny`x organizacijax Rossijskoj Federacii, realizuyushhix osnovny`e obshheobrazovatel`ny`e programmy` [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b12aa655a39f6016af3974a98620bc34/download/3243/> (data obrashheniya: 16.11.2023).
9. Solov`ev K. A. Istoriya Rossii. 1801 – 1914 : ucheb. dlya 9 kl. obshheobrazovat. org. / K. A. Solov`ev, A. P. Shevy`rev; pod red. Yu. A. Petrova. 7-e izd. M. : Russkoe slovo – uchebnik, 2022. 312 s.
10. Prikaz Ministerstva prosveshheniya RF ot 31 maya 2021 g. № 287 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya». URL: https://slavschool.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/Obr_standarty_i_trebovaniya/Prikaz_Minprosveshcheniya_Rossii_ot_31.05.2021_N_287_red._ot_08.pdf?ysclid=lvkz7e30j0550559041 (data obrashheniya: 19.11.2023).
11. Suvorova L. Otstaivanie svoix granicz i opora na sobstvenny`e sily`: kakie ustremleniya i cennosti dominiruyut sredi molodezhi [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://ug.ru/otstaivanie-svoih-granicz-i-opora-na-sobstvennye-sily-kakie-ustremleniya-i-czennosti-dominiruyut-sredi-molodezhi/> (data obrashheniya: 19.11.2023).

Kazgunov A. A.

SCHOOL TEXTBOOK ON NATIONAL HISTORY AS A RESOURCE FOR EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BASED ON EXAMPLES OF CIVIL SERVICE TO THE MOTHERLAND

The article raises the problem of using a school textbook on Russian history in the context of educational activities. The author examines the structure of a modern textbook, identifies criteria for determining the potential of modern textbooks on the history of the Fatherland in understanding the experience of civil service to the Fatherland, and analyzes them.

Key words: educational activities, civic education, school textbook.

ДИАГНОСТИКА АКТУАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЛИЧНОСТИ: РАЗРАБОТКА И ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МНОГОФУНКЦИОНАЛЬНОГО ДИАГНОСТИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА

Для изучения актуального состояния информационной компетентности личности автор разработал и апробировал в образовательном процессе ведомственных организаций многофункциональный диагностический комплекс, который включает в себя субъективные (анкета и тест) и относительно-объективную (компетентностно-ориентированное задание) методики. С целью обоснования авторских подходов к диагностике и валидности результатов показан «механизм» его разработки и использования на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, обобщены и систематизированы количественные и качественные данные, вскрыты дефициты в овладении курсантами информационной компетентностью и намечены пути корректировки материалов спецкурса для формирующего этапа ОЭР.

Ключевые слова: информационная компетентность личности, педагогическая диагностика, тест самооценки, компетентностно-ориентированное задание.

Проанализировав широкий круг научной литературы по теме исследования, мы пришли к выводу, что информационная компетентность личности (далее – ИКЛ) лежит в основе жизнедеятельности современного человека, поэтому ее формирование требует выхода за пределы обучения определенным операциональным (технологическим) действиям с информацией в сферы самоорганизации и саморазвития личности [2, с. 44 – 51]. Вследствие этого ИКЛ обоснована нами как «интегративное качество, которое обеспечивает ответственное и эффективное использование информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) в работе с Текстами культуры и готовность

следовать в своей профессиональной деятельности и повседневной жизни открытым в них смыслам».

На следующем, теоретико-практическом, этапе нашего исследования была разработана модель реализации комплекса педагогических условий формирования ИКЛ в процессе изучения социально-гуманитарных дисциплин на младших курсах военных вузов. Помимо учебного содержания и способов познавательной деятельности в результатах апробации модели важную роль играют диагностические процедуры и оценочные критерии.

Проанализировав соответствующие работы, мы пришли к выводу, что способы и интерпретации измерений

сводятся во многих из них к фрагментарной, поверхностной характеристике феномена, основываются на количественных показателях, оценочно-критериальный аппарат не охватывает все компоненты информационной компетентности личности, не учитывает переставшие быть незаметными ценностные, когнитивные и поведенческие изменения молодых людей, влияние цифровой социализации и множественную (мульти-) самоидентификацию молодого человека в сети [1, с. 375].

Мы же акцентировали внимание на способах педагогической диагностики, понимая ее как «диагностику расширения диапазона возможностей» в различных видах деятельности обучающегося с ориентацией на «завтрашний день развития» (А. Г. Асмолов); нацеленную на «сопровождение личностного развития» (Г. А. Епанчинцева) и т. п.

В многофункциональный диагностический комплекс мы включили субъективированные (анкеты и тест) и относительно объективированную методику – компетентностно-ориентированное задание (КОЗ-практикум), обновив традиционные средства под замысел своего исследования.

Цель анкетирования – изучение представлений курсантов как представителей цифрового поколения о сущности, источниках и ресурсах формирования ИКЛ в образовательном процессе вуза. Профессорско-преподавательскому составу аналогичная анкета предлагалась для изучения экспертного мнения об исследуемом феномене и, далее, сопоставления с ответами курсантов.

Затем курсанты самостоятельно оценили свой уровень информацион-

ной компетентности, отмечая соответствующую графу в каждом положении теста:

«+1» – разбираюсь в основах вопроса (*знаю/представляю*); способен совершать адекватные интеллектуальные действия (*умею*); обладаю опытом успешного применения своих знаний и умений как в учебных ситуациях, так и в повседневной жизни (*владею*); вижу смысл и лично убежден в необходимости данного качества (*понимаю*);

«0» – не могу оценить свой уровень, так как *не знаю*, о чем идет речь/*не понимаю* сути утверждения/*не могу* проанализировать свою деятельность и свой опыт с этой точки зрения;

«-1» – не разбираюсь в нюансах определяемых объектов (*не знаю*); не освоил приемы выполнения указанных действий (*не умею*); не имел позитивного опыта применения данных способов в учебной деятельности и повседневной жизни (*не владею*); не разделяю данную точку зрения (*не понимаю*).

Каждый из 20 пунктов теста скрытно соотносился с конкретным компонентом ИКЛ и в целом коррелировал с определением базового понятия.

Положения теста внутри каждой «профильной» группы начинались со слов: «знаю»/«представляю», «умею», «владею» или «понимаю». Они были перемешаны таким образом, чтобы в различных частях теста курсанты неоднократно обращались к одному и тому же компоненту ИКЛ, но оценивали его под разными углами зрения: осведомленность (*знаю/представляю*), освоенное действие (*умею*), осознанное применение (*владею*), ценностное (личностное) отношение (*понимаю*).

В вопросе о сущностной разнице между «знанием» и «пониманием» мы солидарны с теми учеными, которые связывают второе не только с когнитивным, но и с аксиологическим, праксеологическим, экзистенциальным аспектами. Гуманистическая сущность понимания раскрывается в связке «культура – образование – личность» (Е. Г. Белякова), как «непрерывный процесс порождения и трансформации личностных смыслов» (С. А. Филипенко), в котором «субъект одновременно углубляется в себя и как бы возвышается над собой» (В. В. Знаков) и др.

Диагностическая функция теста заключается в том, что он позволяет составить феноменологический «профиль» ИКЛ конкретно каждого курсанта (или группы курсантов), выявить корреляцию между их самооценками в анкете и тесте с экспертными оценками ППС, оценить целостность информационной компетентности в представлениях тестируемых, выявить их дефициты и, возможно, объяснить причины последних, связанные со спецификой образовательного процесса в ведомственных образовательных организациях.

В отличие от анкеты, в которой признаки двух полярных моделей информационной компетентности были распределены поровну, четыре пятых позиций теста относились к личностно-ориентированной (ИКЛ). Сделано это было для того, чтобы курсанты больше внимания уделили самооценке мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов ИКЛ и вместе с ними деятельностного как основы для их реализации.

С помощью теста и анкеты мы получили разносторонние, но субъективные сведения об интересующем нас феномене, сделали предварительный вывод о приверженности большинства курсантов (и, к сожалению, экспертов) к технократической, нежели личностно-ориентированной модели информационной компетентности.

Ведущее место в диагностическом комплексе занимает КОЗ-практикум. Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ) выгодно отличает связь с жизнью и будущей профессией; личностная значимость гарантирована проблемной ситуацией, пробуждающей интерес и желание выполнить нестандартное задание; гносеологическое противоречие между «полученными знаниями» и неопределенностью условия располагает к поисково-исследовательской и творческой деятельности.

Мы заметили, что в массовой практике КОЗ используются для формирования, проверки и оценки содержательного и деятельностного (как операционно-технического) компонентов общепрофессиональных и профессиональных компетенций студентов. Чтобы превратить эти задания в средства диагностики и развития ИКЛ, акцентировать ее рефлексивный и мотивационно-ценностный компоненты, в русле ключевых идей исследования мы осмыслили принципы разработки каждой структурной единицы: название – преамбула – текст – система заданий и критериев, – и их взаимодействие внутри КОЗ.

Оригинальность преамбулы и «работающего» названия вызывают неподдельный интерес, если они рассчитаны

на эмоциональный отклик и когнитивный диссонанс, например, удивление при сопоставлении новой информации с ранее известной, обнаружении недостаточности своего опыта и знаний для решения новой проблемы и т. п. Эффект сопричастности с сюжетом и проблематикой КОЗ усиливают реалистичность вопросов и личностную ценность предвосхищаемых образовательных результатов.

КОЗ-текст в диагностическом комплексе ИКЛ должен быть не «безличностной информацией», а «духовным посланием автора текста, который ожидает встречи со своим читателем-учеником» (Ю. В. Сенько). Такой текст предрасположен к смысловой деятельности в диалоге с автором текста и его / своими современниками, поэтому требует отношения к себе как к тексту культуры, а не к источнику информации (О. Ю. Стрелова).

Конструируя КОЗ-задания, мы учитывали их сопряженность с вызовами цифровой цивилизации, смысловой деятельностью и личностно-профессиональным становлением будущего специалиста. В этом плане подход к отбору текстов для КОЗ аналогичен принципам реализации сформулированного нами первого педагогического условия формирования ИКЛ: преадаптивность, вариативность, многоперспективность и адресность.

В КОЗ используются «все» два типа заданий: «закрытые» (тесты) и «открытые» (с формулированием свободного ответа). Благодаря процессуальности, открытости, диалогичности, диагностичности и самодиагностичности, т. е. принципам реализации второго и третьего педагогических условий, непосредственно относящихся к

КОЗ, функции диагностики и самодиагностики становятся приоритетными.

Даже количественные критерии «закрытых» заданий в КОЗ с диагностической функцией могут быть интерпретированы в личностном плане, если в условии теста введены элементы неопределенности, например, «укажите все возможные правильные ответы». Один или несколько отмеченных в ответе признаков, аргументов, выводов будут свидетельствовать о том, в какой степени курсанты владеют метакогнитивными способностями, свойственными цифровому поколению: поиск, извлечение и оценка информации, целостное изучение вопроса, логическое мышление и т. п.

Для проверки и оценки открытых заданий используется политомическая шкала. В ней количественные критерии играют вспомогательную роль, потому что судить об осознанности и ответственности суждений, ценностных установках, мотивах самопознания и самоактуализации личности можно только на основе качественных критериев.

Разработка диагностических КОЗ и критериального аппарата к ним шла параллельно. Задания коррелировали со всеми компонентами ИКЛ и постепенно усложнялись в своем движении от источника информации к тексту культуры и вследствие этого к субъектности читателя-курсанта: однокомпонентные → составные; действие по образцу (знаю/умею) → самостоятельные и осознанные (владею/понимаю); поиск и извлечение информации в заданных условиях → интерпретация, оценка, действие в нестандартной ситуации.

Типологическая структура диагностического КОЗ показана в таблице.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Типологическая структура КОЗ диагностирующего ИКЛ

Пример КОЗ-задания / что нужно сделать на основе текста	Компонент ИКЛ курсивом выделен(ы) преобладающий(е) компонент(ы)	Максимальный балл и его показатель
1. Выберите ОДИН ответ, который содержится в тексте	Когнитивный	1 балл – выбран правильный ответ
2. На основе текста заполните ВСЕ графы и строки таблицы	Когнитивный, <i>деятельностный</i>	2 балла – найденная в статье информация количественно и качественно точно распределена по соответствующим позициям таблицы
3. На основе текста определите, сформулировал ли автор перечисленные в таблице выводы (да, нет)	Когнитивный, <i>деятельностный</i>	2 балла – предложенные выводы соотнесены с авторским текстом и верно распределены в таблице <i>(проявляются умения видеть авторскую позицию, т. е. ориентироваться в нарративах и других знаково-символических структурах информационного общества)</i>
4. Запишите по ДВА аргумента в обоснование надежности и ненадежности приведенной в тексте информации	Когнитивный, деятельностный и <i>мотивационно-ценностный</i>	2 балла – сформулированы по ДВА аргумента для каждой позиции <i>(т. е. оценена полнота и достоверность информации в статье, как результат – создан текст нужного жанра)</i>
5. Выберите и обоснуйте ДВУМЯ аргументами позицию автора («Гость 1»/«Гость 2»), с которой вы согласны, не пересказывая дословно источник	Когнитивный, деятельностный и <i>мотивационно-ценностный</i>	2 балла – высказана и обоснована собственная точка зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте, которая представлена в виде ДВУХ оригинальных аргументов <i>(проявляются способность принятия решения и признаки понимания того, зачем человеку необходимо мыслить критически)</i>
6. Предложите СВОЕ определение понятия «смартфон», обратившись, помимо этого текста, к своему личному жизненному опыту и профессиональным знаниям (до двух предложений)	<i>Рефлексивный и мотивационно-ценностный</i>	2 балла – высказана и обоснована собственная точка зрения по вопросу, обсуждаемому в тексте, которая представлена в виде оригинального и содержательного определения <i>(из предложенного определения прослеживается понимание того, что эффективное использование ИКТ способствует социализации и самореализации)</i>
7. Сформулируйте ШЕСТЬ правил для пользователей смартфонов, которые помогли бы уменьшить отрицательное воздействие этого устройства на здоровье человека, отмечая ОДИН из источников ваших рассуждений	<i>Рефлексивный и мотивационно-ценностный</i>	3 балла – с опорой на текст и фоновые знания выполнено и сформулировано необходимое количество новых правил <i>(диагностируется понимание того, зачем необходимы умения работать с различными источниками информации, ответственно использовать ИКТ и прогнозировать последствия своих решений)</i>

Предварительно мы составили шкалу уровней сформированности ИКЛ, коррелирующую с количественными и качественными результатами КОЗ-практикума:

– высокий (понимание) (90 – 100 %): обучающийся уверенно работает с информацией и ИКТ, исходя из понимания целей выполняемой работы, самостоятельно решает информационные задачи сложной структуры (текста, задания), аргументируя собственную позицию;

– повышенный (владение) (70 – 90 %): обучающийся уверенно работает с информацией и ИКТ, обладает опытом их безопасного и эффективного использования в учебе и повседневной жизни, может аргументировать собственную позицию;

– средний (умение) (50 – 70 %): обучающийся имеет представления, знания об информационных процессах, операциях, ИКТ и умеет их применять в учебе и быту для решения стандартных задач, опыт переноса освоенных знаний и умений в новую ситуацию не сформирован;

– низкий (осведомленность) (менее 50 %): обучающийся информирован об информационных процессах, операциях, ИКТ и их использовании, но не может грамотно применять их даже в типичных учебных ситуациях.

Таким образом, все компоненты диагностического КОЗ: название – преамбула – текст – система заданий и критериев, и их взаимодействие «отвечают» в том числе за ценностные основания познавательной деятельности курсантов и ее личностные результаты. КОЗ позволяют соотнести субъективные данные анкеты и теста с более объективными,

выявить конкретные достижения и проблемы курсантов в формировании ИКЛ, объяснить их причины, скорректировать программу освоения социально-гуманитарных дисциплин во внеаудиторной деятельности.

Предварительно мы спрашивали курсантов: «Приходилось ли вам прежде уже размышлять над подобными вопросами?», «Какие трудности вы испытывали при выполнении заданий КОЗ-практикума?» Некоторые первокурсники отмечали нетривиальность заданий и заинтересованность в работе со статьей в необычном формате. Позже, наблюдая за курсантами на КОЗ-практикуме, мы увидели проявления этого отношения: многократное обращение к статье, уточняющие вопросы, наполовину заполненные в раздаточных листах строчки для свободных ответов.

Результаты КОЗ-практикума мы объединили в группы, коррелирующие с компонентами ИКЛ. В первой группе заданий активирован когнитивный компонент ИКЛ; во второй – когнитивный и деятельностный, в третьей и четвертой – все компоненты ИКЛ с акцентом на рефлексивный и мотивационно-ценностный, что, в свою очередь, усложнило структуру заданий по деятельностному компоненту и их «стоимость» в баллах.

Количественный анализ результатов КОЗ-практикума показал, что позитивные самооценки первокурсников совпадают только в отношении когнитивного компонента, но там, где их знания и представления востребованы в нестандартных, социально значимых и личностно-ответственных контекстах, уровни трех других компонентов ИКЛ

оказались низкими. Итоговый уровень – «осведомленность» (I) свидетельствует о том, что курсанты, скорее, представляют, что такое информация, ИКТ, способы их использования, но опыт владения знаниями и умениями у них не сформирован, критически-творчески не используется в новых ситуациях.

Качественный анализ результатов КОЗ-практикума показал, что:

– задания в тестовой форме курсанты выполняли успешнее, чем в открытой, где требовалось привлечение контекстных знаний, новых источников, формулирование и обоснование собственного вывода;

– самыми дефицитными являются умения первокурсников, соотнесенные с мотивационно-ценностным и рефлексивным компонентами ИКЛ: критический анализ и всесторонняя оценка источников, аргументация своей точки зрения; решение нестандартной задачи в контексте ценностных установок на безопасность личности в информационном обществе (мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты);

– дефицитными оказались умения, соотнесенные с деятельностным компонентом ИКЛ в его самых сложных проявлениях: поиск и идентификация всех возможных единиц информации, заданных в вопросе; анализ и всесторонняя оценка источников, создание собственных текстов в разных форматах; использование контекстных знаний, а также личного и профессионального опыта для решения нестандартной задачи, формулирование и аргументация ценностно-мотивированной точки зрения;

– многие первокурсники склонны к конвергентному мышлению, формулируя и аргументируя по одному свойству, признаку, что не должно быть свойственно цифровому поколению, действующему эффективно в условиях многозадачности.

Низкий уровень информационной компетентности курсантов и выявленные в ходе комплексной диагностики дефициты позволили нам усилить теоретико-практические основы модели реализации педагогических условий, внося соответствующие изменения в учебно-методические материалы спецкурса на формирующем этапе ОЭР:

– добавлены сюжеты о безопасности информации, ИКТ и последствиях некритического подхода личности к источникам информации;

– запланированы дискуссии о роли и способах развития качеств, необходимых личности для эффективной жизнедеятельности в информационном обществе: ответственность, толерантность, активность, адаптивность, мобильность, вовлеченность в информационные процессы, коммуникабельность, целеустремленность, самостоятельность, креативность;

– добавлены тексты, насыщенные оценочными суждениями и авторскими комментариями, разными взглядами на одни и те же явления и проблемы современного мира;

– увеличено количество открытых заданий, развивающих и диагностирующих умения устанавливать соответствия и противоречия, выявлять эмоционально окрашенные слова, объяснять скрытые смыслы и переносные значения, выявлять мотивы и интересы авторов текстов, обосновывать свое отношение к различным фактам и явлениям.

Литература

1. Солдатова Г. У., Рассказова Е. И., Нестик Т. А. Цифровое поколение России: компетентность и безопасность. М. : Смысл, 2018. 375 с.
2. Стрелова О. Ю., Осадчий М. Д. Ресурсы понятия «информационная компетентность личности» в разработке инновационной педагогической модели обучения курсантов военных образовательных организаций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2022. № 6. С. 44 – 51.

References

1. Soldatova G. U., Rasskazova E. I., Nestik T. A. Cifrovoe pokolenie Rossii: kompetentnost` i bezopasnost`. M. : Smy`sl, 2018. 375 s.
2. Strelova O. Yu., Osadchij M. D. Resursy` ponyatiya «informacionnaya kompetentnost` lichnosti» v razrabotke innovacionnoj pedagogicheskoy modeli obucheniya kursantov voenny`x obrazovatel`ny`x organizacij // Innovacionny`e proekty` i programmy` v obrazovanii. 2022. № 6. S. 44 – 51.

M. D. Osadchiy

DIAGNOSTICS OF THE CURRENT STATE OF AN INDIVIDUAL'S INFORMATION COMPETENCE: DEVELOPMENT AND USE OF A MULTIFUNCTIONAL DIAGNOSTIC COMPLEX

To study the current state of information competence of an individual, the author developed and tested in the educational process of departmental organizations a multifunctional diagnostic complex, which includes subjective (questionnaire and test) and relatively objective (competency-oriented task) methods. In order to substantiate the author's approaches to diagnosis and the validity of the results, the “mechanism” of its development and use at the ascertaining stage of experimental work is shown, quantitative and qualitative data are summarized and systematized, deficiencies in cadets' mastery of information competence are revealed, and ways of adjusting the special course materials for the formative stage are outlined.

***Key words:** individual information competence, pedagogical diagnostics, self-assessment test, competency-oriented task.*

ОТНОШЕНИЕ К РЕЧЕВОЙ АГРЕССИИ В ШКОЛЬНОЙ И СТУДЕНЧЕСКОЙ СРЕДЕ

Статья раскрывает результаты исследования отношения студентов и школьников к речевой агрессии ($N = 149$). В содержании представлены достоверные отличия результатов, полученных в выборках учащихся и студентов владимирских вузов и характеризующих представления о причинах вербальной агрессии, ее формах, ситуациях проявления и частоте персонального использования.

Ключевые слова: речевая (вербальная) агрессия, культура речевого поведения, формы, направленность, противостояние речевой агрессии.

Анализ вербального проявления агрессии для лингвистов является сложной задачей. Во-первых, следует разграничить агрессивность как психологическую характеристику личности и вербальную агрессию как осознанное речевое поведение. Во-вторых, агрессивное поведение может быть рассмотрено с точки зрения генезиса культуры: от общих с животными механизмов, которые служат самосохранению особи в критические для жизни моменты, до сложных поведенческих ритуалов и использования высоких технологий для трансляции готовых образов и идеологических установок. И в-третьих, необходимо признать, что не существует строго концептуального разграничения между различными формами речевой агрессии: открытой и скрытой, латентной и манифестной [1; 2]. Очевидные вопросы, которые возникают у исследователей языковой (речевой) агрессии: каким образом речевая агрессия связана с физической агрессией? В каком смысле можно говорить об «агрессивном использовании языка»? Что

означают такие выражения, как «ранить словом», «вербально атаковать («наехать»)»? Необходимо отметить, что человеческая агрессия любит менять «костюмы» и представать в самых разных обликах – как моральное давление, как галантность (игривая агрессия), даже как «любящая забота». Не только филогенетическая история агрессивного поведения постоянно меняется, но и пространство акторов, демонстрирующих вербальную агрессию, меняется с течением времени: до недавнего времени агрессия явно или неявно считалась принадлежностью мужчин. Сегодня многие исследовательские подходы посвящены изучению агрессии среди женщин или детей, которые ранее рассматривались только как жертвы агрессивного воздействия [6].

Агрессия среди людей обычно подвергается социальному осуждению, однако агрессивные формы не всегда угрожают социальному порядку. Существует множество просоциальных форм агрессии, к ним относятся формы постановочной агрессии, которые не только

театрализируются в различных социальных сетях, СМИ, но и в агрессивных ролевых играх, например, в видеоиграх или спортивных состязаниях. К просоциальным формам относится, прежде всего, ритуализированная агрессия, «успокаивающий» эффект которой играет роль «выпускного клапана» для социально подавленных инстинктов. Однако речевая агрессия интенциональна и, безусловно, деструктивна (если речь идёт не об игровом агрессивном поведении) [4; 5]. Объекты агрессивного воздействия, как правило, вынуждены мучительно, иногда лишь с помощью профессионалов, бороться с негативными психоэмоциональными последствиями и восстанавливать ментальное здоровье. Поэтому проблематика, связанная с вербальной агрессией, к сожалению, не теряет актуальности.

Научные и методические подходы к исследованию явления речевой агрессии представлены в трудах Н. Д. Арутюновой, А. Басса, Н. Н. Болдырева, С. Г. Воркачева, Т. А. Воронцовой, Е. Гоффмана, А. А. Клиновской, А. Н. Новоселовой, Дж. Серла, Д. Таннена, Ю. В. Щербининой, Н. С. Якимовой, Ю. В. Яковлевой и др. Анализ теоретических представлений о сущности речевой агрессии позволяет определить ту область действительности, которая охватывается понятием «речевая агрессия», и выделить актуальное направление исследования, а именно: в какой степени возрастные показатели влияют на восприятие и оценку речевого поведения?

Таким образом, цель исследования – сравнительный анализ особенностей восприятия и форм противодействия речевой агрессии в школьной и студенческой среде. В рамках исследования были проанализированы теоретические представления о речевой агрессии и ее видах, разработан оригинальный опросник, который позволил выявить формы проявления, направленность, причины возрастающей речевой агрессии в молодежной среде, а также способы противостояния по отношению к лицам, использующим вербальную агрессию [6]. Опросник содержит восемь вопросов с выбором варианта ответа и возможностью дать свой вариант ответа. Отметим, что возможностью сформулировать свой ответ не воспользовался ни один из респондентов.

Исследовательскую выборку составили студенты 1 – 2-х курсов ВлГУ, ВЮИ, ВФ РАНХиГС ($N = 116$) и школьники МДОУ Гимназия № 23 г. Владимира ($N = 33$). Для анализа степени достоверности отличий в результатах выборок был использован критерий ϕ^* – угловое преобразование Фишера, предназначенный для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости исследуемой характеристики. Критерий оценивает достоверность различий между процентными долями двух выборок, в которых зарегистрирован тот или иной результат [2, с. 158 – 163]. В табл. 1, 2 представлены результаты, отражающие предпочтения вариантов выбора респондентов.

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Таблица 1

Оценка динамики, причин и степени подверженности речевой агрессии
(цифры характеризуют процентную долю выборки)

№	Вариант ответа	Студенты, %	Школьники, %	Достоверность ф*
1	Отмечаете ли вы возрастание речевой агрессии в молодёжной среде?			
1.1	Да	62,1	72	
1.2	Нет	18,1	21,2	
1.3	Затрудняюсь ответить	19,8	6,1	
2	Если количество речевой агрессии в обществе увеличилось, то что, по вашему мнению, стало причиной?			
2.1	Либеральное отношение к речевой культуре в СМИ	16,4	18,2	
2.2	Агрессивный телевизионный контент (новости, сериалы, ток-шоу и др.)	17,2	30,3	Достоверно при $p \leq 0,05$
2.3	Анонимность присутствия в социальных сетях	6	12,1	Достоверно при $p \leq 0,05$
2.4	Агрессивный игровой контент в социальных сетях	6,9	12,1	
2.5	Попустительское отношение к проявлению речевой агрессии, травли в образовательных учреждениях и в сети	37,1	18,2	Достоверно при $p \leq 0,05$
2.6	Попустительский стиль воспитания в семье	16,4	3	Достоверно при $p \leq 0,01$
3.	В каких ситуациях, по вашему мнению, более всего проявляется речевая агрессия?			
3.1	В ситуативном общении (транспорт, магазины и пр.)	36,2	15,2	Достоверно при $p \leq 0,05$
3.2	В переписке в сети	30,2	39,4	
3.3	В непосредственном межличностном общении	30,2	36,4	
4	Как часто вы сами проявляете речевую агрессию (в межличностном общении или интернет-среде)?			
4.1	Редко	63,8	60,6	
4.2	Регулярно	3,4	27,3	Достоверно при $p \leq 0,05$
4.3	Достаточно часто	14,7	6,1	
4.4	Никогда	18,1	6,1	
5	Как часто вы чувствуете себя объектом речевой агрессии?			
5.1	Редко	62,9	51,5	
5.2	Никогда	25,9	30,3	
5.3	Достаточно часто	9,5	18,2	

Полученные данные свидетельствуют, что абсолютное большинство опрошенных отмечает возрастание речевой агрессии. Возможно, этому событию способствует общий информационный фон, а также рефлексия, сопряженная с обостренным восприятием актуальной социальной ситуации. Оценки

причин студентами и школьниками имеют достоверные отличия. Более трети студенческой выборки полагают, что прямая причина – попустительское отношение к проявлению речевой агрессии и травли. Школьники считают главной причиной «агрессивный телевизионный контент». Оценка уровня

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

проявления агрессии в переписке и непосредственном общении в студенческой и школьной выборках совпадают. Достоверным является отличие в оценке проявления агрессии в ситуативном общении, которое, по сути, можно считать анонимным.

Редкое персональное использование речевой агрессии выбирают более 60 % выборки. При этом регулярное использование агрессии в выборке учащихся на достоверном уровне выше, чем в выборке студентов. Причина

этого заключается в процессе сепарации подростка как основной задачи подросткового периода. Проявление агрессии в период подросткового кризиса независимости рассматривается как закономерное явление. Завершение кризиса независимости способствует возврату к конструктивным формам коммуникации, обретению зрелости, что подтверждают полученные результаты: студентов, никогда не использующих речевую агрессию, вдвое больше, чем таких же школьников.

Таблица 2

Оценка форм вербальной агрессии, ее направленности, причин и способов противостояния (цифры характеризуют процентную долю выборки)

№	Вариант ответа	Студенты, %	Школьники, %	Достоверность ϕ^*
1	В какой форме, на ваш взгляд, речевая агрессия чаще всего выражается?			
1.1	Сквернословие, ненормативная лексика	47,4	36,4	
1.2	Агрессивный тон, окрики	31,4	15,2	Достоверно при $\rho \leq 0,05$
1.3	Насмешки, унижение личности	17,2	39,4	Достоверно при $\rho \leq 0,05$
1.4	Угрозы, обзывания	3,9	8,89	
2	На ваш взгляд, речевая агрессия чаще всего направлена на:			
2.1	Критику личных качеств	44,8	45,5	
2.2	Критику поведения	32,8	27,3	
2.3	Критику внешности, одежды	13,8	15,2	
3	В чем, по вашему мнению, заключается причина речевой агрессии?			
3.1	Недостаток образования и воспитания	21,6	18,2	
3.2	Реакция на стрессовую ситуацию	18,1	18,2	
3.3	Следование правилам коммуникации близкого окружения, друзей	18,1	6,1	
3.4	Низкая речевая культура	13,8	15,2	
3.5	Чувство безнаказанности	9,5	27,3	Достоверно при $\rho \leq 0,05$
3.6	Агрессивность личности как личностная особенность	11,9	16	
4	Как, на ваш взгляд, можно противостоять речевой агрессии?			
4.1	Не реагировать, игнорировать происходящее	35,3	30,3	
4.2	Использовать приемы конструктивной конфронтации	24,1	9,1	
4.3	Попросить остановиться, прекратить	16,4	12,1	
4.4	Использовать юмор	13,8	21,2	

Полученные результаты характеризуют сквернословие как наиболее частое проявления речевой агрессии. При этом почти 40 % школьников указывают на проявление речевой агрессии в виде насмешек и унижения личности. Достоверные отличия получены по результатам оценки чувства безнаказанности как причины усиления речевой агрессии: школьники выбрали этот вариант ответа в качестве лидирующего. В сочетании с направленностью агрессии на личностные качества в оценке школьников (45,5 % выборки) можно говорить о том, что в школьной среде преобладающим стилем интерперсонального поведения становится агрессивное самопредъявление. Этот факт ставит под сомнение степень безопасности школьной среды.

Полученные на школьной выборке результаты выявляют существенное противоречие: с одной стороны, причиной речевой агрессии, по мнению школьников, является безнаказанность такого поведения, а с другой – в качестве способа противостояния учащиеся предлагают игнорировать речевую агрессию (30,3 % выборки) и использовать юмор (21,2 % выборки). Важно отметить, что отсутствие реакции на речевую агрессию в школьной среде закрепляет ее как норму взаимодействия, а использование юмора делает эту норму еще и привлекательной.

Предложенные варианты конструктивного цивилизованного противостояния речевой агрессии – просьба о прекращении и конструктивная конфронтация в студенческой выборке составили 40,5 %, а в школьной выборке – только 21,2 %. Цифры свидетельствуют о том, что респонденты значительных

долей выборок не обладают достаточной коммуникативной компетентностью, позволяющей противостоять вербальной агрессии, и предпочитают пассивные формы поведения. Близость оценок студентов и школьников наблюдается и в фиксации типичных ситуаций и мест речевой агрессии.

Но чем более конкретными и индивидуальными становились вопросы, тем легче было увидеть различия: школьники связывают речевую агрессию с агрессивным телевизионным контентом, а студенты более критично смотрят на окружающее общество и связывают агрессию с общим попустительским отношением. Использование агрессивной коммуникации в школьной выборке характеризует особенности возраста, в рамках которого формируется позиция взрослого. Ненормативная лексика используется школьниками как один из способов преодоления ограничений, которые накладывают родители, школа. Отметим также некоторые позитивные закономерности: например, студенчество начинает квалифицировать речевую агрессию как следствие недостаточного образования и воспитания.

Таким образом, речевая агрессия в молодёжной среде, к сожалению, предстаёт стабильным и прогрессирующим явлением. Агрессия маркирует многие сферы межличностных отношений. Выбор школьниками «насмешек и унижения личности» совпадает с растущей общественной обеспокоенностью явлением буллинга (целенаправленная травля, запугивание). Последнее включает в себя угрозы, распространение слухов, вербальные нападки, а также намеренное исключение кого-либо из

группы. Усугубляется ситуация тем, что доступ к частной информации сегодня упрощён благодаря социальным сетям и мессенджерам. Поэтому школьников следует обучать сетевому этикету, мерам предосторожности при предоставлении личных данных, информационной виктимологии, психологии защиты от манипуляции.

Скорее всего, полностью устранить вербальную агрессию из жизни современного общества невозможно, ненормативная лексика вошла в киноиндустрию, театральные постановки,

литературные произведения. Однако важно формировать представление о том, что направленная на другого человека вербальная агрессия – это психологическое насилие. Вербальной агрессии могут быть противопоставлены ассертивные конструктивные способы коммуникации, обозначающие неприемлемость речевого нападения. Условием формирования речевой культуры молодежи, свободной от вербальной агрессии, является образовательная среда, взаимодействие в которой построено на правилах безусловного взаимоуважения.

Литература

1. Клиновская А. А., Щербинина Ю. В. Вербальная агрессия [Электронный ресурс]. Изд. 2-е. М. : Изд-во ЛКИ, 2008. 360 с. // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание : РЖ. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2010-01-014-scherbinina-yu-v-verbalnaya-agressiya-izd-2-e-m-izd-vo-lki-2008-360-s> (дата обращения: 05.02.2023).
2. Новоселова А. Н., Мараева А. Д. К вопросу об определении дефиниции «речевая агрессия» // Законность и правопорядок. 2022. № 4 (36). С. 69 – 71.
3. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : Речь, 2000. 350 с.
4. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация М. : Слово/SLOVO, 2000. С. 262.
5. Якимова Н. С. Вербальная агрессия как актуальный феномен современного общества [Электронный ресурс] // Вестник КемГУ. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-agressiya-kak-aktualnyy-fenomen-sovremennogo-obschestva> (дата обращения: 05.11.2023).
6. Astrid von Friesen. Frauen Verletzt und aggressive [Электронный ресурс]. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/frauen-verletzt-und-aggressiv-100.html> (дата обращения: 05.11.2023).
7. Анкета «Речевая агрессия» [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1rJDtaJF9auhaoRKt36FI7UfjyZ9xSELZh6IdEqyB4m4/edit#responses> (дата обращения: 05.11.2023).

References

1. Klinovskaya A. A., Shherbinina Yu. V. Verbal'naya agressiya [E`lektronny`j resurs]. Izd. 2-e. M. : Izd-vo LKI, 2008. 360 s. // Social'ny`e i gumanitarny`e nauki. Otechestvennaya i zarubezhnaya literatura. Ser. 6, Yazy`koznanie : RZh. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/2010-01-014-scherbinina-yu-v-verbalnaya-agressiya-izd-2-e-m-izd-vo-lki-2008-360-s> (data obrashheniya: 05.02.2023).
2. Novoselova A. N., Maraeva A. D. K voprosu ob opredelenii definicii «rechevaya agressiya» // Zakonnost` i pravoporyadok. 2022. № 4 (36). S. 69 – 71.
3. Sidorenko E. V. Metody` matematicheskoy obrabotki v psixologii. SPb. : Rech`, 2000. 350 s.
4. Ter-Minasova S. G. Yazy`k i mezkul`turnaya kommunikaciya M. : Slovo/SLOVO, 2000. S. 262.
5. Yakimova N. S. Verbal'naya agressiya kak aktual'ny`j fenomen sovremennogo obshhestva [E`lektronny`j resurs] // Vestnik KemGU. 2011. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/verbalnaya-agressiya-kak-aktualnyy-fenomen-sovremennogo-obshchestva> (data obrashheniya: 05.11.2023).
6. Astrid von Friesen. Frauen Verletzt und aggressive [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.deutschlandfunkkultur.de/frauen-verletzt-und-aggressiv-100.html> (data obrashheniya: 05.11.2023).
7. Anketa «Rechevaya agressiya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.google.com/forms/d/1rJDtaJF9auhaoRKt36FI7UfjyZ9xSELZh6IdEqyB4m4/edit#responses> (data obrashheniya: 05.11.2023).

I. A. Timoshchuk

ATTITUDE TO SPEECH AGGRESSION IN THE SCHOOL AND STUDENT ENVIRONMENT

The article reveals the results of a study of the attitude of students and schoolchildren to speech aggression (N = 149). The content presents significant differences between the results obtained in the samples of students and students of Vladimir universities, and characterizing ideas about the causes of verbal aggression, its forms, situations of manifestation and frequency of personal use.

Key words: *speech (verbal) aggression, culture of speech behavior, forms, orientation, opposition to speech aggression.*

НАШИ АВТОРЫ

**АКИНШИНА
Александра
Николаевна**

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: akinshina97@yandex.ru

**БУЖИНА
Арина
Сергеевна**

аспирант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель Е. В. Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: Rina_201293@mail.ru

**БУЖИН
Дмитрий
Александрович**

магистрант кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель Е. В. Лопаткина, кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)

E-mail: bujin2011@mail.ru

**ВЯЗМСКИЙ
Евгений
Евгеньевич**

доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры методики преподавания истории Московского педагогического государственного университета (г. Москва, Россия)

E-mail: viazemskiy@rambler.ru

**ИВАНОВ
Владимир
Евгеньевич**

соискатель кафедры социальной педагогики Института иностранных языков Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва, Россия)

E-mail: vladimiresculture@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ИВАНОВА**
Наталья
Валентиновна доктор психологических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного
и начального образования Нижегородского государственного
педагогического университета имени Козьмы
Минина (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru
- КАЗГУНОВ**
Антон
Алексеевич аспирант кафедры методики преподавания истории
Московского педагогического государственного универ-
ситета; научный руководитель Е. Е. Вяземский, доктор пе-
дагогических наук, профессор
профессор кафедры методики преподавания истории
Московского педагогического государственного универ-
ситета (г. Москва, Россия)
E-mail: kazgunov33@gmail.com
- КАНАНЧУК**
Олеся
Олеговна аспирант Мозырского государственного педагогического
университета им. И. П. Шамякина (г. Мозырь, Республика
Беларусь)
E-mail: hrizostom@tut.by
- КИПРЕЕВ**
Сергей
Николаевич адъюнкт кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Краснодарского университета МВД России (г. Краснодар,
Россия)
E-mail: komissar.1917@mail.ru
- НЕУСТРОЕВА**
Елена
Сергеевна аспирант Института психологии и педагогики Шадрин-
ского государственного педагогического университета;
научный руководитель Л. И. Пономарева, доктор педаго-
гических наук, профессор
профессор кафедры теории и методики дошкольного
и начального образования (г. Шадринск, Россия)
E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru
- ОСАДЧИЙ**
Марк
Дмитриевич аспирант кафедры педагогики Педагогического института
Тихоокеанского государственного университета; науч-
ный руководитель О. Ю. Стрелова, доктор педагогиче-
ских наук, профессор
профессор кафедры теории и методики обучения
Хабаровского краевого института развития образования
(г. Хабаровск, Россия)
E-mail: osadchiymark@bk.ru

НАШИ АВТОРЫ

- РЫБАЧУК
Наталья
Анатольевна** доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры физического воспитания Кубанского
государственного университета (г. Краснодар, Россия)
E-mail: nataliaryba@mail.ru
- СОРОКОУМОВА
Галина
Вениаминовна** доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры методики преподавания иностранных
языков, педагогики и психологии Нижегородского
государственного лингвистического университета
им. Н. А. Добролюбова (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: galsors@mail.ru
- СТРЕЛОВА
Ольга
Юрьевна** доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры теории и методики обучения
Хабаровского краевого института развития образования
(г. Хабаровск, Россия)
E-mail: strelovaprof@gmail.com
- СУВОРОВА
Ольга
Вениаминовна** доктор психологических наук, профессор
профессор кафедры педагогики и психологии
Пермского государственного гуманитарно-педагогиче-
ского университета (Пермь, Россия)
E-mail: olgavenn@yandex.ru
- ТИМОЩУК
Игорь
Алексеевич** студент второго курса Педагогического института
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых; научный руководитель И. В. Плаксина,
кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государствен-
ного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gcloak@bk.ru
- УДОДОВА
Анна
Николаевна** соискатель Костромского государственного университета
(г. Кострома, Россия)
E-mail: anna.udodova.89@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

**ФЁДОРОВ
Александр
Фёдорович**

кандидат психологических наук, доцент
старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными Центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы НИИ ФСИН России (г. Москва, Россия)
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Ковров, Россия)
E-mail: zimbur79@mail.ru

**ШАМАРИНА
Елена
Владимировна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и педагогики Орловского государственного университета им. И. С. Тургенева (г. Орел, Россия)
E-mail: saxa9999@mail.ru

OUR AUTHORS

**AKINSHINA
Aleksandra N.**

Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov; Supervisor S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: akinshina97@yandex.ru

**BUZHINA
Arina S.**

Postgraduate Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Supervisor: E. V. Lopatkina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Rina_201293@mail.ru

**BUZHIN
Dmitriy A.**

Undergraduate Student at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs; Supervisor: E. V. Lopatkina, PhD (Education), Associate Professor, Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: bujin2011@mail.ru

**VYAZEMSKY
Evgeny E.**

Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Methods of Teaching History, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
E-mail: viazemskiy@rambler.ru

**IVANOV
Vladimir E.**

Competitor at the Department of Social Pedagogy, University of the Foreign languages, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia)
E-mail: vladimiresculture@yandex.ru

OUR AUTHORS

- IVANOVA
Natalia V.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Preschool and Primary Education, Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: ivanova30nv@yandex.ru
- KAZGUNOV
Anton A.** Postgraduate Student at the Department of Methods of Teaching History, Moscow Pedagogical State University; Supervisor E. E. Vyazemsky, Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Methods of Teaching History, Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia)
E-mail: kazgunov33@gmail.com
- KANANCHUK
Olesya O.** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy and Psychology, Mozyr State Pedagogical University named after I. P. Shamyakin (Mozyr, Republic of Belarus)
E-mail: hrizostom@tut.by
- KIPREEV
Sergey N.** Adjunct at the Department of Social and Humanitarian Disciplines (Krasnodar, Russia)
E-mail: komissar.1917@mail.ru
- NEUSTROEVA
Elena S.** Postgraduate student at the Institute of Psychology and Pedagogy, Shadrinsk State Pedagogical University; Supervisor L. I. Ponomareva, Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Theory and Methodology of Preschool and Primary Education, Shadrinsk State Pedagogical University (Shadrinsk, Russia)
E-mail: neustroewa.lenus05@yandex.ru
- OSADCHIY
Mark D.** Postgraduate Student at the Pedagogical Institute, Pacific State University; Supervisor O. Yu. Strelova, Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Theory and Methods of Education, Khabarovsk Regional Institute for Educational Development, (Khabarovsk, Russia)
E-mail: osadchiymark@bk.ru
- RYBACHUK
Nataliya A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Physical Education, Kuban State University (Krasnodar, Russia)
E-mail: nataliaryba@mail.ru
- SOROKOUMOVA
Galina V.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Department of Methods of Teaching Foreign Languages, Pedagogy and Psychology, Linguistics University of Nizhny Novgorod named after N. A. Dobrolyubov (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: galsors@mail.ru

OUR AUTHORS

- STRELOVA
Olga Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Theory and Methods
of Education, Khabarovsk Regional Institute for Educational
Development, (Khabarovsk, Russia)
E-mail: strelovaprof@gmail.com
- SUVOROVA
Olga V.** Dr. Sc. (Psychology), Professor
Professor at the Department of Pedagogy and Psychology,
Perm State Humanitarian and Pedagogical University (Perm,
Russia)
E-mail: olgavenn@yandex.ru
- TIMOSHCHUK
Igor A.** Second-year Student of the Pedagogical Institute, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs;
Supervisor I. V. Plaksina, PhD (Psychology), Associate
Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander Grigoryevich and
Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia) (Vladimir,
Russia)
E-mail: gcloak@bk.ru
- UDODOVA
Anna N.** Competitor
Kostroma State University (Kostroma, Russia)
E-mail: anna.udodova.89@mail.ru
- FEDOROV
Alexander F.** PhD (Psychology), Associate Professor
Senior researcher, Department for the Development
of Methodology of Social, Psychological, Educational
and Pedagogical Work with Convicts, Center for the Study
of Problems of the Execution of Criminal Sentences
and the Psychological Support of the Professional Activities
of the Employees of the Criminal Executive System Research
Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia
(Moscow, Russia)
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and
Psychology, Vladimir State University named after Alexander
Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir,
Russia)
E-mail: zimbur79@mail.ru
- SHAMARINA
Elena V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology
and Pedagogy, (Oryol, Russia)
E-mail: saxa9999@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

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) 33-81-01 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru

Ян ван Эйк
«Благовещение»

