

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

40 (59)
2020

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

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

Издатель

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Объединенном каталоге «Пресса России»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2020

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
С. Ш. Абдуллаева

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. В. Невская

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 23.03.20
Заказ №
Выход в свет 27.03.20

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 19,76
Тираж 500 экз.

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

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

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И., Романова Л. А.

**ИДЕЯ СВОБОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
РЕЛИГИОЗНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ
XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в. 9**

Лапина И. К., Сулова А. С.

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
БОЛГАРИИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ
СТРАТЕГИИ «ЕВРОПА 2020»..... 21**

Плеханов Е. А., Рогачева Е. Ю.

**ИТОГИ НАУЧНОГО ПОИСКА (25 ЛЕТ РУССКОМУ ЦЕНТРУ
ФЕНОМЕНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИКИ)..... 32**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Москвина И. В.

**РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ И ХОРОВОДЫ КАК СРЕДСТВО
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА 40**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П.

**ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ
ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ
КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА..... 49**

СОДЕРЖАНИЕ

Бережнова Е. В.

**НУЖНА ЛИ СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТУ
В ОБРАЗОВАНИИ?** 58

Газизова А. И., Панфилова В. М., Хузина Е. А.

**ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА
НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ** 65

Журбенко Н. Л.

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ
ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ
ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ** 75

Лапшин А. Г., Максимова И. Р.

**ИКОНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ
ИСТОРИИ: КЕЙС «ДЕМОГРАФИЧЕСКИЕ ПОТЕРИ
В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ XIV В.»** 84

Т. В. Никитина

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ
ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ ФСИН РОССИИ В ХОДЕ
ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ** 91

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

Жекова Е. Ю., Еремеев А. А.

**МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ
УРОКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ** 105

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Андронникова О. О.

**СПЕЦИФИКА САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ
К РАЗНОМУ ТИПУ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ 114**

Ермолова Е. О.

**ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ..... 124**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Абдуллаева С. Ш.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЛИГИОЗНЫЙ
ЭКСТРЕМИЗМ» В МЕДРЕСЕ: РОССИЙСКИЙ
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ 136**

Айваз Е. Я.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ
СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ..... 143**

Фомина М. М.

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ
У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА..... 151**

НАШИ АВТОРЫ..... 162

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 169

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I., Romanova L. A.

**IDEA OF FREEDOM IN THE DOMESTIC RELIGIOUS
AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE XIX – THE FIRST
HALF OF THE XX CENTURY 9**

Lapshina I. K., Suslova A. S.

**MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM
OF BULGARIA IN THE CONTEXT OF THE «EUROPE 2020»
STRATEGY 21**

Plekhanov E. A., Rogacheva E. Yu.

**THE RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH
(RUSSIAN CENTRE OF PHENOMENOLOGY OF EDUCATION
AND AESTHETICS HAS MARKED IT'S 25TH ANNIVERSARY) 32**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Moskvina I. V.

**RUSSIAN FOLK GAMES AND DANCES AS A MEANS
OF FORMING CULTURAL IDENTITY IN PRESCHOOL
CHILDREN 40**

PROFESSIONAL EDUCATION

Abramova I. E., Shishmolina E. P.

**COMPETENCE BASED FRAMEWORK FOR FOREIGN
LANGUAGE LEARNING 49**

CONTENTS

Berezhnova E. V.

**IS THERE A NEED FOR STUDENT SUBJECT POSITION
IN EDUCATION?** 58

Gazizova A. I., Panfilova V. M., Khuzina E. A.

**SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION TRAINING
OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS.....** 65

Zhurbenko N. L.

**METHODOLOGICAL APPROACHES OF OVERCOMING
NATIVE LANGUAGE INTERFERENCE WHILE TEACHING
PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE.....** 75

Lapshin A. G., Maksimova I. R.

**ICONOLOGICAL ANALYSIS IN TEACHING HISTORY:
THE CASE «DEMOGRAPHIC LOSSES DURING THE PANDEMIC
OF THE XIV CENTURY».....** 84

Nikitina T. V.

**METHODICAL SUPPORT OF PROCESS OF FORMATION
OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF CADETS OF DEPARTMENTAL INSTITUTIONS
OF THE FEDERAL PENAL SERVICE IN THE COURSE
OF PRACTICAL TRAINING** 91

INNOVATIVE VECTORS OF CONTEMPORAL EDUCATIONAL PRACTICE

Zhekova E. Yu., Ereemeev A. A.

**IDEOLOGICAL SIGNIFICANCE OF INTEGRATED LESSONS
IN MODERN SCHOOL** 105

CONTENTS

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Andronnikova O. O.

**SPECIFICS OF SELF-ESTEEM OF TEENAGERS WHO
ARE PRONE TO DIFFERENT TYPES OF VICTIM BEHAVIOR..... 114**

Ermolova E. O.

**TEMPORAL PECULIARITIES OF PERSON WITH DIFFERENT
TYPES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES 124**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Abdullaeva S. Sh.

**TEACHING THE DISCIPLINE «RELIGIOUS EXTREMISM»
IN MADRASAS: RUSSIAN REGIONAL ASPECT 136**

Ayvaz E. Ya.

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT
OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER PUPILS 143**

Fomina M. M.

**THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM
OF FORMING A SENSE OF JUSTICE AMONG TEENAGERS
FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES..... 151**

OUR AUTHORS 166

INFORMATION FOR AUTHORS..... 169

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.017.93

С. И. Дорошенко, Л. А. Романова

ИДЕЯ СВОБОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ РЕЛИГИОЗНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ XIX – ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XX в.

В статье анализируются трактовки понятия «свобода», противоречия трактовки идеи свободы в религиозно-педагогической мысли XIX – первой половины XX в. Идея свободы рассматривается в историко-педагогическом контексте с позиции представителей православной богословско-педагогической мысли (прп. Лев Оптинский, прп. Амвросий Оптинский, свт. Феофан Затворник, протоиерей Василий Зеньковский) и представителей теории «свободного воспитания» (К. Н. Вентцель и др.).

Ключевые слова: свобода, идея свободы, свободная личность, православная педагогика, свободное воспитание.

Воспитание свободной личности – один из ведущих мотивов отечественной религиозно-педагогической мысли XIX – XX вв.

Актуальность обращения к идее свободы детерминируется далеко не только неудовлетворенностью академического интереса историков педагогики к различным воплощениям идеала свободы в педагогической мысли и практике: в православной педагогике, в рамках «свободного воспитания», в педагогике прагматизма и пр. В настоящее время, как справедливо заявляет Е. Н. Селивёрстова, «возникает реальная опасность искаженного понимания идеи свободы в ее педагогической интерпретации, что невольно приводит к

девальвации этой идеи как в теоретическом отношении, так и в плане ее практического воплощения» [13, с. 7]. Игнорировать эту опасность невозможно, так как идея свободы – это ведущая идея отечественной философии и педагогики, она определяет цели, содержание, методы воспитания и обучения; она организует вокруг себя педагогов-единомышленников. Ложно понятая идея свободы способна затормозить образовательный процесс, извратить отношения педагога и обучающегося; истинная же свобода открывает путь к бесконечному духовному росту, личностному развитию.

И еще одно, уже социальное, соображение, актуализирующее данную ис-

торико-педагогическую тему: существеннейшими чертами нашего времени становятся моральная деградация и духовно-нравственное обнищание людей, утративших некогда значимые личностные ценности и смыслы и тщетно пытающихся обрести их в окружающей бесплодной действительности. А как известно, нравственно развращенный человек, как и человек, пребывающий, по словам М. К. Мамардашвили, в состоянии «вечного покоя, ... ни добра, ни зла, ни бытия, ни небытия» [10] – это угроза не только обществу, но и существованию земного бытия в целом. Поэтому обращение к духовному наследию наших выдающихся соотечественников, пытавшихся осмыслить проблему свободы, – это прежде всего попытка преодолеть то духовное усыпление, в котором мы до сих пор пребываем.

Данная статья посвящена исследованию воплощения идеи свободы в отечественной религиозно-педагогической мысли XIX – XX вв. Исследователь проблемы свободы в русской религиозной философии Н. А. Суханова подчеркивает «приоритетность духовной свободы в русской религиозной мысли» [14, с. 5]. Эта приоритетность обусловила педагогические поиски в нескольких направлениях: духовная и социальная свобода, требования к реализации идеи свободы в образовательной практике, свобода в отношениях учителя и ученика и др. Воплощение идеи свободы было детерминировано религиозными, мировоззренческими убеждениями педагогов-теоретиков, их

социальной, гражданской позицией. В данной статье интерпретация идеи свободы рассматривается в контексте диалога между представителями православной педагогики и «свободного воспитания».

Обращение к религиозно-педагогической мысли обусловлено, прежде всего, тем, что проблема свободы, являющаяся неразрешимым вопросом для материалистических педагогических концепций, не только решается, но просто снимается в свете христианского понимания свободы. С. Ю. Дивногорцева прямо указывает на то, что «так называемое “противоречие” между воспитанием и свободой» [5, с. 47] – это продукт секуляризированной педагогики; в православной же педагогике этого противоречия не существует. Свобода, по мысли священника Григория Григорьева, выступает одновременно как возможность и как призвание человека, и эти две грани свободы «соотносятся с образом и подобием Божиим в человеке, обнимают все домостроительство пути человека к Богу» [4, с. 26].

Свобода в православной педагогической традиции – это дар Божий. «Человеку, – пишет преподобный Амвросий Оптинский, – дана от Бога свобода и разум и закон откровения; и свобода эта испытывается, как человек ее употребит. Свобода и ангелов испытывалась <<...>>. Ежели на небе бывших испытывалась свобода, то кольми паче испытывается свобода и произволение на земле живущих» [11, с. 375]. Результат испытания свободы – это её сохранение.

Духовная свобода, к которой призывает своих чад Русская Православная Церковь, далека от материалистично понимаемой свободы действий, передвижения; одним словом, от самочиния и своеволия. Более того, истинная свобода достигается как раз отрешением от своеволия. Нагляднее всего православное понимание духовной свободы выражается во внутренней готовности переносить любую степень внешней неволи. Преподобный Лев, оптинский старец начала XIX в., повторял слова «покойного батюшки отца Феодора, ... что нам должно приобучить себя так, что ежели, времени зовущу, придется и в тюрьме посидеть, чтоб и там совместно было» [11, с. 29]. Письма, труды православных мыслителей XIX – XX вв. полны предостережений по отношению к духовным чадам, желающим освободиться от своего настоящего положения, от своего социального окружения, иным словом, от своего креста. Такое своеволие способно разрушить все труды подвижника: «кто бы ни был, подвижник или постник, но живущий по своей воле и сам собою окормляясь, утверждения и благого рассуждения в нем отнюдь не увидишь, того-то ради св. Симеон Новый Богослов пишет в слове 6-м, что лучше учеником ученика именоваться, нежели самочинно жити» [11, с. 33].

Путь к духовной свободе требует послушания духовному наставнику, поэтому православное учение о свободе и пути к ней глубоко педагогично и обращено к отношениям учителя и ученика. В словах прп. Льва Оптинского об

«ученике ученика» показывается не только путь к свободе, но и опасность попытки несвоевременной и безблагодатной постановки ученика в субъектную позицию учителя, хотя бы даже для самого себя: эта позиция тут же лишает ученика духовной свободы, низлагает в самочиние, то есть в духовное рабство. Между прочим, огромную духовную опасность самочинного принятия на себя функций учителя Русская Православная Церковь в XIX в. подчёркивает весьма настоятельно, с особым напряжением сил. Так, святитель Феофан Затворник несколько подробных писем посвящает разоблачению сектантской «учительской» позиции именно в части права быть учителем: «Итак, кто получил дарование учения, тот учи, но не самочинно, а подчиняясь распоряжениям старейших учителей, чтоб в Церкви Божией было все благообразно и по чину. А чтобы всякий должен был непременно учить, и даже более – не мог удержаться, чтоб не учить, – это выдумка вашего самозванца новшака» [15, с. 261]. Не подлежит ни малейшему сомнению, что с православно-педагогических позиций попытка субъектно уравнивать учителя и ученика, устроить смену ролей между ними – это попытка лишить ученика свободы в его беспечальном послушании, навесить на него невыполнимую, непереносимую ответственность и ввергнуть в искушение, в рабство.

В контексте вышеизложенных позиций нужно обратиться к православно-педагогическому пониманию авторитета и к вопросу соотношения

свободы и авторитета. Протоиерей Василий Зеньковский утверждает: «Признание авторитета вытекает... из свободы ученика и ее предполагает. Признание авторитета не только не ослабляет самостоятельности ученика, а, наоборот, ее стимулирует... Авторитет сообщает силы, на которые без него человек не способен» [7, с. 62].

Вышесказанное непосредственно выводит на проблему допустимости педагогического вмешательства в «процесс выпрямления личности, ... приобщения души к миру добра...» [8, с. 853]. С позиции христианского вероучения «естественная свобода», присущая человеку по его естеству в силу первородного греха, надломлена, бессильна и часто двусмысленна. Эта двусмысленность проявляется в открывающейся перед человеком возможности следовать как по пути созидания добра, так и по пути творения зла. Несомненно, в соответствии с этим посылом виделась В. В. Зеньковскому задача воспитания, состоящая не только в «освобождении», т. е. «в восхождении к свободе, как помощи в обретении свободы», но и в «связи свободы с добром, с миром ценностей» [9, с. 30 – 32]. Такое понимание проблемы не только не устраняло, но предполагало педагогическое вмешательство в процесс воспитания, но при неукоснительном соблюдении следующего требования – построения «воспитания в атмосфере любви, дружелюбия, серьезного внимания и подлинного уважения к растущей индивидуальности» [8, с. 847]. Как подчеркивал В. В. Зеньковский, выполнение данного требования

«в сущности снимало проблему воспитания “как практическую проблему”» [8, с. 848], т. е. как проблему создания условий, благоприятных для развития творческих сил ребенка. Не вызывает сомнения, что В. В. Зеньковский отходит от понимания свободы как невмешательства в процесс развития и самореализации личности. Быть свободным в понимании мыслителя – значит, освободиться от власти греха и обрести утраченную в результате грехопадения целостность духовной сферы. Подходы ученого к проблеме свободы неизбежно сказались на трактовке стоящих перед воспитанием задач: «связать душу с миром ценностей, не минуя свободу, а через свободу» [9, с. 32]. Основания для этой связи виделись В. В. Зеньковскому в самой природе ребенка, несущей в себе образ Божий, дающий ей возможность самоочищения, духовного восхождения через раскаяние. В этой связи одной из главных проблем педагогики становится проблема воспитания в ребенке сил добра или направления (обращения) души ребенка к добру, не только допускающая, но и предполагающая педагогическое воздействие на ребенка, «оправдываемое» самими представлениями о его личности как изначально обладающей свободой выбора между добром и злом. В связи с вышесказанным хотелось бы остановиться на том факте, что обоснование духовного происхождения и сущности зла в человеке делает концепцию В. В. Зеньковского наиболее педагогически реалистичной, что резко отличает ее от других гуманистических концепций,

в частности, «свободного воспитания», апеллирующего к изначально светло-прекрасной душе ребенка, игнорирующей силу зла, возникшую на высших ступенях духовности.

Итак, в прямой связи с трактовкой идеи свободы, а также с вопросами свободы и авторитета находится интерпретация и реализация популярных в XIX – XX вв. веяний «свободного воспитания». Нельзя не видеть, что в наибольшей степени идея свободы востребована, доведена в известных пределах до «излома», обращена в лозунг деятелями «свободного воспитания». Не ставя перед собой цели уточнять и обогащать существующее историко-педагогическое знание о «свободном воспитании», авторы обращаются к уже сложившимся в истории педагогики представлениям о нем. «Свободное воспитание» – кросскультурное явление; в рассматриваемый период оно было представлено именами М. Монтессори, Э. Кей, и по сей день к наследию этих педагогов обращаются во всем мире [16; 17]. Основоположником «свободного воспитания» в России считается Л. Н. Толстой; продолжателями этой линии в первой половине XX в. предстают И. И. Горбунов-Посадов, К. Н. Вентцель, С. Н. Дурылин. Уже названия педагогических трудов этих педагогов свидетельствуют о том, что свобода – их основная педагогическая идея: «Как создать свободную школу» [1], «В школьной тюрьме: исповедь ученика» [6]. Не вдаваясь в подробный анализ, все же хотелось бы обозначить сомнительность идентификации взглядов тех

лиц, которых традиционно причисляют к деятелям «свободного воспитания», например, Л. Н. Толстого и С. Н. Дурылина. Открытая враждебность Л. Н. Толстого по отношению к православию не была воспринята С. Н. Дурылиным. Историю священнического служения С. Н. Дурылина в богоборческие времена вряд ли удастся реконструировать в полной мере; но в любом случае субъектные позиции Толстого и Дурылина, а значит, и взгляды на свободу и «свободное воспитание» существенно различаются. Разницу взглядов Л. Н. Толстого и К. Н. Вентцеля учитывает в своем философско-педагогическом анализе Е. А. Плеханов, подчеркивающий, однако, что «несмотря на значительные различия, этих мыслителей сближает общность творческой судьбы, обусловленная единством философско-мировоззренческой парадигмы» [12, с. 120].

Квинтэссенция свободы и «свободного воспитания» изложена К. Н. Вентцелем в широкоизвестном документе, названном «Декларация прав ребенка» (1918 г.): «Каждый ребенок, рождающийся на свет, имеет право на свободное развитие всех заложенных в нем сил, способностей и дарований, то есть право на воспитание и образование сообразно с его индивидуальностью» [3, с. 12]. Развивая мысль о том, что ребенок не является собственностью ни родителей, ни общества, ни государства, К. Н. Вентцель вполне последовательно выдвигает тезис о выборе ребенком воспитателей и (если это окажется нужным) родителей: «Каждый ребенок

имеет право выбирать себе ближайших воспитателей и отказываться и уходить от своих родителей, если они оказываются плохими воспитателями. Это право ухода от родителей принадлежит ребенку во всяком возрасте его жизни» [3, с. 12 – 13]. Далее декларируются вполне революционные права ребенка «уклоняться от того воспитания и образования, которое идет вразрез с его индивидуальностью» [Там же, с. 13] и пр.

Наиболее известным и последовательным критиком теории «свободного воспитания» в XX в. стал эмигрант, представитель педагогики Российского Зарубежья протоиерей Василий Зеньковский. Он мягко называл «свободное воспитание» романтическим течением в педагогике, однозначно связывал это учение с влиянием Л. Н. Толстого, а его представителей делил на подлинных толстовцев и тех, кто разделял лишь руссоизм Толстого: защиту индивидуальности и критику современной культуры. В качестве философских, мировоззренческих оснований «свободного воспитания» В. В. Зеньковский справедливо обозначал веру в творческие силы ребёнка, в возможность спонтанного раскрытия их внутренних сущностных сил, а также в необходимость освобождения ребёнка от всякого внешнего влияния, воздействия, в благотворность устранения авторитетов и предоставления «полного простора самостоятельности и инициативе ребёнка» [7, с. 127]. Принцип самостоятельности наряду с принципом свободы был ведущим в теории «свободного воспитания».

Попутно заметим, что понятие «самодеятельность», столь серьезно определившее культурно-просветительскую политику нашей страны, вошло в язык педагогов в начале XX в. во многом благодаря усилиям сторонников свободного воспитания. Современные значения этого понятия: 1) деятельность чаще всего в области культуры и искусства, выполняемая самостоятельно, в результате инициативы самих субъектов этой деятельности; 2) непрофессиональная, дилетантская деятельность; 3) непрошенная инициатива, мешающая реализации заранее созданного плана, – вполне исчерпывающе характеризуют спектр возможностей обозначенного этим понятием явления. Самодеятельность в рамках теории и практики «свободного воспитания» проявлялась во всех этих трех смыслах. При этом существенно, что в положительном опыте проявлялось отрицание «того понимания принципа свободы, которое господствовало вначале», а работа детских собраний была «проникнута провозглашением начал обязательности для всех и ответственности каждого перед всеми» [Там же, с. 128]. А в опыте отрицательном констатировался «беспорядок, шум, шалости и ссоры детей» [Там же], происходившие от столкновения несогласованных и непрофессиональных инициатив, от неумения осуществлять педагогическое руководство или от отказа от такового руководства.

Характеризуя общие принципы «свободного воспитания», В. В. Зень-

ковский был вынужден вслед за представителями этого педагогического течения руководствоваться в большей степени отрицательными характеристиками: «отвержение всякой заранее составленной программы школьной работы» [7, с. 128], «убеждение, слушать которое ученик не обязан» [Там же], «полное устранение всякого принудительного начала» [Там же]. Положительная характеристика связана только с призывом освобождения и (что для представителей течения «свободного воспитания одно и то же) раскрытия творческих сил, заложенных в ребёнке. В. В. Зеньковский подчеркивает формулировку «освобождение творческих сил» и не явно, но все же задевает вопрос о том, что освобождение здесь тождественно развитию. Соотношение процессов освобождения и развития не лежит в сфере исследовательских интересов В. В. Зеньковского, но перечисление им в одном абзаце в качестве рядоположенных понятий «освобождать», «лелеять», «развивать» по отношению к творческим силам ребенка позволяет читателю увидеть, что понятие «освобождение» заменяет собой и «развитие», и «воспитание».

Продолжая свой анализ, В. В. Зеньковский называет строй мыслей деятелей «свободного воспитания» «крайним социально-педагогическим утопизмом» [Там же, с. 129] ввиду того, что они предполагали через школу преобразовать саму жизнь. Дополняя анализ В. В. Зеньковского, свободное воспитание можно было бы назвать и дидактическим утопизмом, так как ожидать от весьма неопределенного акта освобождения творческих сил развива-

ющего эффекта, отвергая при этом целенаправленность и планируемость развития, – довольно утопичная мысль.

В противовес этому посылу задача воспитания виделась В. В. Зеньковскому не просто в «освобождении», но прежде всего в «связи свободы с добром, с миром» т. е. в восхождении «к свободе как ценности» [9, с. 30 – 32]. Такое понимание проблемы не только не устраняло, но предполагало педагогическое вмешательство в процесс воспитания, но при неукоснительном соблюдении следующего требования – построения «воспитания в атмосфере любви, дружелюбия, серьезного внимания и подлинного уважения к растущей индивидуальности» [8, с. 847].

Поскольку В. В. Зеньковского прежде всего интересует духовное и социальное воспитание личности, его критика направлена на вопросы отношений ребенка с обществом, на религиозное воспитание, на цели и способы коммуникации. И здесь он справедливо указывает на утопическое сближение реформы жизни и реформы воспитания, результатом которого предстаёт «маленькая педагогическая община, состоящая из детей, руководителей и родителей» или Дом Свободного Ребёнка, который должен быть «не только местом учения, но и местом жизни, должен быть мастерской... должен представлять из себя маленькую хозяйственную единицу, маленькую трудовую ассоциацию» [7, с. 130]. Отец Василий не называет движение «свободного воспитания» сектантским, хотя подборка цитат о «братстве старших и младших» сама по себе достаточно красноречива. В. В. Зеньковский больше рассуждает о

влиянии свободного воспитания на советскую педагогику 1920-х годов. Он видит очень много сходства между ключевыми позициями советской педагогики (свободное воспитание и образование всех детей без исключения, самодетельность, ведущая роль производительного труда, экспериментальные школы, запрет на религиозное воспитание). И здесь есть основания прислушаться к исследователю, являющемуся современником теоретиков «свободного воспитания», потому что сегодня принято считать, что теория «свободного воспитания» с её хоть и своеобразной, но все же не отрицаемой религиозностью, с её подчеркнутой гуманистичностью оппозиционна официальной советской педагогической мысли.

Идея свободы (освобождения) – безусловно, одна из ведущих идей советской педагогики. Но, оставаясь в рамках заявленной темы, сосредоточимся на религиозно-педагогической интерпретации идеи свободы в отечественной педагогической мысли. По мысли В. В. Зеньковского, современное воспитание «...верит в свободу, потому что глубоко ощущает её основное значение в судьбе человека; оно стремится «освободить» дитя, ... оно, наконец, хочет сделать свободу творческой. Но дар свободы – великий, но и страшный дар; без него не цветёт, не раскрывается личность, но в свободе же источник всех трагедий, всех испытаний человека» [9, с. 46]. В. В. Зеньковский указывает на духовную сущность человеческой свободы и подчёркивает невозможность освобождения личности только посредством внешних условий (материальных, социальных). Свобода

ставит человека перед выбором между добром и злом. При этом зло в результате грехопадения имманентно присуще человеку, в том числе и ребёнку, хотя глубинную сущность составляет добро. Поэтому не приспособление ребёнка к жизни, а развитие в нём сил добра есть задача христианского воспитания [Там же, с. 50].

Весьма современно звучат слова христианского мыслителя и педагога о силе зла в современном мире: «Зло стало таким открытым, дерзким и часто безнаказанным в современной жизни, что оно легко отстраняет добро в душе. Нельзя уклониться от этой проблемы под тем предлогом, что каждый человек сам ответственен за себя, что наша задача только «поставить на ноги» дитя, – а куда оно пойдёт, став на ноги, это уж не наша забота» [Там же, с. 46]. Игнорирование духовной природы зла В. В. Зеньковский прямо связывает с идеями Л. Н. Толстого: «Если Кант говорил о “радикальном зле” человеческой природы, то руссоизм Толстого сводится к учению о радикальном добре человеческой природы» [Там же, с. 353]. Педагогический анархизм и релятивизм позволяет развиваться не только добру, но и злу. Связь же свободы и добра – это не само собой решаемая, а крайне трудная и ответственная задача, которая стоит перед педагогом. Результатом этих рассуждений становится очевидный вывод об опасности свободного воспитания, теоретики которого идеализируют ребёнка, считая его душу абсолютно свободной от семян зла и обвиняя в негативных влияниях только окружающую социальную среду.

Диалог между представителями «свободного воспитания» и о. Василием Зеньковским выводит на проблему религиозного воспитания детей. Деятели «свободного воспитания», отрицая целенаправленное религиозное воспитание и предполагая вслед за Руссо, что ребенок должен создавать сам для себя некую новую творческую религию, прежде всего возражали идее связи Церкви и школы. Согласно же православной педагогической традиции, укрепление духовных сил, противостояние силам зла возможно только в Церкви и через Церковь; своими силами человек никак не может победить духовное зло. Воспитание в самом высоком смысле этого слова должно вести к спасению, но путь этот не может быть комфортным и приятным. Идея устранения необъятно широко понимаемой несвободы (к ней, как мы помним, идеологи «свободного воспитания» причисляют и авторитет учителя и родителей, и сам факт наличия воспитателей и родителей, не выбранных ребенком свободно и самостоятельно, и вообще авторитеты мировой культуры (К. Н. Вентцель грезит о благих временах, когда «окончательно падут все вековые авторитеты» [2, с. 20]), и отобранное не самим ребёнком содержание образования) приводит к утопическому стремлению к некоему «всецелому и всеохватывающему благу» [9, с. 54] для детей, которое априорно оказывается недостижимым, обманным. И сама теория «свободного воспитания» характеризуется, в лучшем случае, поверхностностью, ставя перед педагогом заведомо «неисполнимые задания» и

предлагая преимущественно отрицательные, антропологически и технологически не обоснованные педагогические решения.

Таким образом, при всех различиях концептуальных оснований нельзя не увидеть, что идея свободы – действительно ведущая идея религиозно-педагогической мысли XIX – первой половины XX в. На ней фокусируются и педагогические принципы, и целеполагание, и вопросы организации школы. Освобождение во многом трактуется как педагогический процесс, предполагающий не только создание условий воспитания, но и формирование его мировоззренческих ориентиров, основного содержания. Концептуальное противоречие между течением «свободного воспитания» и православно-педагогической традицией, которую в XX в. вынужденно сохраняли и развивали деятели Российского Зарубежья, в том числе В. В. Зеньковский, заключалось в антропологических основаниях этих теорий. Представители «свободного воспитания» (Л. Н. Толстой, К. Н. Вентцель и др.) идеализировали духовную природу ребёнка, подчёркивая в ней исключительно прекрасное и доброе начало и приписывая все негативные проявления неправильному, несвободному воспитанию, влиянию социальной среды. Представители православной педагогики, глубоко ощущая метафизическую сущность добра и зла в человеческой личности, в качестве ведущей проблемы воспитания обозначали не просто проблему свободы, но проблему связи свободы с добром. Ярким выражением этой позиции предстают

педагогические труды В. В. Зеньковского, в которых он протестует против понимания свободы как невмешательства в процесс развития и воспитания личности. Быть свободным в понимании мыслителя значит освободиться от власти греха и обрести утраченную в результате грехопадения целостность духовной сферы, достигаемую только в Церкви с помощью таинств, путем принятия и несения собственного креста.

Результатом проведенного в статье анализа является также выявление близости педагогических позиций деятелей «свободного воспитания» и молодой советской педагогики (радикальный отказ от авторитетов, от профессионально отобранного содержания образования, от определенности субъектных позиций учителя и ученика, от религиозного воспитания и образования; распространяемая на все сферы школьной жизни самодеятельность, приори-

тет вопросов демократического управления над вопросами цели и содержания школьного образования).

Перспективы исследований, развивающих данную тему, по мысли авторов статьи таковы: соотношение идеи свободы и добродетели послушания в православной педагогике второй половины XIX – XX в.; различия трактовки идеи свободы в трудах деятелей, объединяемых исследователями в течение «свободного воспитания» (К. Н. Вентцеля, С. Н. Дурылина и др.); сопоставление декларативных позиций и практики реализации идеи свободы, а также выявление противоречий, которые повлекли отход советской педагогической мысли от «свободного воспитания»; уточнение хронологических рамок этих расхождений; исследование феномена самодеятельности в педагогике и образовательной практике рассматриваемого периода.

Литература

1. Вентцель К. Н. Как создать свободную школу (Дом свободного ребёнка). М. : Типо-литогр. Товарищества И. Н. Кушнеров и К, 1908. 65 с.
2. Вентцель К. Н. Освобождение ребёнка. Изд. 3-е. М. : Земля и фабрика, 1923. 20 с.
3. Вентцель К. Н. Отделение школы от государства и Декларация прав ребенка. М. : Типо-литогр. Товарищества И. Н. Кушнеров и К, 1918. 16 с.
4. Григорьев Григорий (священник). Свобода: дар Божий и путь жизненного выбора человека // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. 2014. Т. 15. Вып. 2. С. 18 – 28.
5. Дивногорцева С. Ю. Теоретическая педагогика : учеб. пособ. М. : Изд-во ПСТГУ, 2004. 195 с.
6. Дурылин С. Н. В школьной тюрьме: исповедь ученика. Изд. 2-е. М. : Типо-литогр. Товарищества И. Н. Кушнеров и К, 1909. 32 с.
7. Зеньковский В. В., прот. Педагогика. Клин: Христианская жизнь, 2004. 224 с.

8. Зеньковский В. В., прот. Принцип индивидуальности в психологии и педагогике // Вопросы философии и психологии. Кн. 110. М., 1911. С. 814 – 855.
9. Зеньковский В. В., прот. Проблемы воспитания в свете христианской антропологии. М. : Изд-во Свято-Владим. братства, 1993. 224 с.
10. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию. URL: <https://books.google.ru/books?id=OABXVQAAQBAJ&pg=PT115&lpg=PT115&dq> (дата обращения: 11.02.2020).
11. Письма великих оптинских старцев / сост. А. Д. Червякова ; вступ. ст. митр. Питирима. М. : Изд-во Сретенского монастыря, 2007. 656 с.
12. Плеханов Е. А. Педагогика русского космизма : монография. Владимир : ВГПУ, 2004. 184 с.
13. Селивѣрстова Е. Н. Инновационные процессы в школьном обучении : учеб. пособие / Е. Н. Селивѣрстова [и др.] ; под ред. проф. Е. Н. Селивѣрстовой. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2014. 374 с.
14. Суханова Н. А. Проблема свободы в русской религиозной философии : дис. ... канд. филос. наук. М., 2007. 173 с.
15. Феофан Затворник, свт. Письма к разным лицам о разных предметах веры и жизни. М. : Отчий дом, 2011. 576 с.
16. Mika Yonezu. History of the Reception of Montessori Education in Japan // *Espacio, Tiempo y Educación*. V. 5, n. 2, Julio-Diciembre / July-December. 2018. PP. 77 – 100.
17. Macinai Emiliano. The Century of the rights of children Ellen Key's legacy towards a new childhood culture // *Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education*. 2016. Vol. 11, № 2. URL: <https://rpd.unibo.it/article/view/6375/6153>

References

1. Ventcel` K. N. Kak sozdat` svobodnuyu shkolu (Dom svobodnogo rebyonka). M.: Tipo-litogr. Tovarishhestva I. N. Kushnerov i K, 1908. 65 s.
2. Ventcel` K. N. Osvobozhdenie rebyonka. Izd. 3-e. M. : Zemlya i fabrika, 1923. 20 s.
3. Ventcel` K. N. Otdelenie shkoly` ot gosudarstva i Deklaraciya prav rebenka. M. : Tipo-litogr. Tovarishhestva I. N. Kushnerov i K, 1918. 16 s.
4. Grigor`ev Grigorij (svyashhennik). Svoboda: dar Bozhij i put` zhiznennogo vy`bora cheloveka // *Vestnik Russkoj xristianskoj gumanitarnoj akademii*. 2014. T. 15. Vy`p. 2. S. 18 – 28.
5. Divnogorceva S. Yu. Teoreticheskaya pedagogika : ucheb. posob. M. : Izd-vo PSTGU, 2004. 195 s.
6. Dury`lin S. N. V shkol`noj tyur`me: ispoved` uchenika. Izd. 2-e. M. : Tipo-litogr. Tovarishhestva I. N. Kushnerov i K, 1909. 32 s.

7. Zen`kovskij V. V., prot. Pedagogika. Klin: Xristianskaya zhizn`, 2004. 224 s.
8. Zen`kovskij V. V., prot. Princip individual`nosti v psixologii i pedagogike // Voprosy` filosofii i psixologii. Kn. 110. M., 1911. S. 814 – 855.
9. Zen`kovskij V. V., prot. Problemy` vospitaniya v svete xristianskoj antropologii. M. : Izd-vo Svyato-Vladim. bratstva, 1993. 224 s.
10. Mamardashvili M. K. Kak ya ponimayu filosofiyu. URL: <https://books.google.ru/books?id=OABXBQAAQBAJ&pg=PT115&lpg=PT115&dq> (data obrashheniya: 11.02.2020).
11. Pis`ma velikix optinskix starcev / sost. A. D. Chervyakova ; vstup. st. mitr. Pitirima. M. : Izd-vo Sretenskogo monasty`rya, 2007. 656 s.
12. Plexanov E. A. Pedagogika russkogo kosmizma: monografia. Vladimir : VGPU, 2004. 184 s.
13. Selivyorstova E. N. Innovacionny`e processy` v shkol`nom obuchenii: ucheb. posobie / E. N. Selivyorstova [i dr.]; pod red. prof. E. N. Selivyorstovoj. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2014. 374 s.
14. Suxanova N. A. Problema svobody` v russkoj religioznoj filosofii : dis. ... kand. filos. nauk. M., 2007. 173 s.
15. Feofan Zatvornik, svt. Pis`ma k razny`m liczam o razny`x predmetax very` i zhizni. M. : Otchij dom, 2011. 576 s.
16. Mika Yonezu. History of the Reception of Montessori Education in Japan // Espacio, Tiempo y Educación. V. 5, n. 2, Julio-Diciembre / July-December. 2018. PP. 77 – 100.
17. Macinai Emiliano. The Century of the rights of children Ellen Key's legacy towards a new childhood culture // Ricerche di pedagogia e didattica. Journal of theories and research in education. 2016. Vol. 11, № 2. URL: <https://rpd.unibo.it/article/view/6375/6153>

S. I. Doroshenko, L. A. Romanova

IDEA OF FREEDOM IN THE DOMESTIC RELIGIOUS AND PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE XIX – THE FIRST HALF OF THE XX CENTURY

The article analyzes the interpretations of the concept of «freedom», the contradictions of the interpretation of the idea of freedom in religious and pedagogical thought of the XIX – the first half of the XX century. The idea of freedom is considered in the historical and pedagogical context from the perspective of representatives of Orthodox theological and pedagogical thought (St. Leo Optinsky, St. St. Ambrose Optinsky, St. Theophan the Recluse, Archpriest Vasily Zenkovsky) and representatives of the theory of «free education» (K. N. Ventzel and others).

Key words: *freedom, idea of freedom, free personality, Orthodox pedagogy, free education.*

**МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
БОЛГАРИИ В КОНТЕКСТЕ ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОЙ СТРАТЕГИИ
«ЕВРОПА 2020»**

В статье рассматриваются основные тенденции в развитии высшего образования Болгарии в контексте европейской программы «Европа 2020». Выявляется место образования как одного из ключевых компонентов стратегии национального и общеевропейского развития, направленной на укрепление экономики и расширение занятости населения. Авторы характеризуют особенности интегрирования программы «Европа 2020» в национальные цели Болгарии, достигнутые результаты и сохраняющиеся проблемы, а также механизмы их решения.

Ключевые слова: стратегия «Европа 2020», Европейский Союз, высшее образование, Болгария.

Реформирование отечественного образования актуализирует интерес к современному зарубежному опыту совершенствования образовательных систем. Предметом рассмотрения данной статьи стала современная стратегия развития высшего образования Болгарии, страны, наиболее близкой из европейских к России по историко-культурным основам и традиции взаимоотношений, в контексте программы Европейского Союза (ЕС) «Европа 2020». Изучение данного вопроса привлекает внимание схожестью проблем, с которыми сталкивается Российская Федерация в развитии данной сферы, включая недостаточность финансирования и практической ориентации на потребности экономики, переход к трёхуровневой модели высшего образования, каче-

ство предоставляемых населению образовательных услуг, сетевое взаимодействие и др.

Анализируя состояние системы высшего образования в Болгарии в начале XXI века, болгарские ученые выделяли отсутствие стратегических установок и адекватной политики ее развития, что не позволяло придать данной сфере характер национального приоритета. Подчеркивались снижение качества высшего образования, несовершенство его законодательной базы, негативное влияние нехватки средств на деятельность и мотивацию ученых, преподавателей и студентов, на состояние материально-технической базы, его низкая международная конкурентоспособность.

Исследователи отмечали снижение критериев при поступлении и в процессе обучения студентов; проблемы с институциональной эффективностью; недостаточную мотивацию обучающихся; медленное обновление образовательных профилей и специальностей в высшем образовании, учебных программ и содержания обучения, методов и технологий; низкую степень развития связей и взаимодействия образовательных учреждений и научных организаций с работодателями, неправительственными организациями, международными сетями и структурами, зарубежными вузами и научными организациями; трудности с обеспечением притока молодых кадров в высшее образование и науку. Недостаточная степень учета потребностей экономики и рынка труда в образовании и науке связывалась с отсутствием национальных стратегических приоритетов в развитии экономики страны [3, с. 278 – 279].

Признавалось существование «неформальных» ограничений на доступ к образованию и научной работе для определенных социальных групп населения, прежде всего из-за их финансовых затруднений. Негативно воздействовали на систему образования в Болгарии происходившие демографические и эмиграционные процессы, низкое качество школьного образования, невысокий показатель численности выпускников школ и др. [3, с. 280].

Все это обусловило отставание образовательной сферы Болгарии от европейского уровня и несоответствие болгарского высшего образования и науки европейским критериям и показателям. На исправление данной ситуации была

направлена разработка национальной стратегии развития высшего образования, базовые принципы которой определялись общеевропейской программой «Европа 2020: стратегия разумного, устойчивого и всеобъемлющего роста». Последняя была одобрена ЕС в марте 2010 г. на фоне поиска мер по преодолению разразившегося в 2008 г. глобального финансово-экономического кризиса. В ней определялись три основные движущие силы европейской экономики, обозначенные как рост «разумный», «устойчивый» и «всеобъемлющий», а одной из пяти приоритетных целей называлось увеличение числа лиц с высшим образованием [15, р. 5]. Именно высшему образованию в документах Еврокомиссии отводится «решающая роль» в достижении экономического и социального прогресса. Оно названо важнейшим механизмом адаптации общества к быстро меняющейся экономике, все более требующей от работников профессиональных компетенций, основанных на знаниях [10, р. 34 – 35].

Стратегической целью развития образовательной сферы документ «Европа 2020» обозначил увеличение доли населения, имеющей законченное высшее образование, в возрастной группе от 30 до 34 лет, с 31 до 40 %. На момент принятия документа Европа существенно отставала по данному показателю от своих основных конкурентов в лице США и Японии, где он составлял соответственно 40 и 50 %. Повышение уровня образования населения рассматривалось разработчиками программы как существенная составляющая в числе мер по борьбе с безработицей, и, следовательно, – с бедностью. Отметим, что

программа нацеливалась на весьма существенное – 25-процентное – сокращение безработицы в ЕС к 2020 г. Среди непосредственных задач в сфере европейского высшего образования назывались повышение его эффективности, качества и международной привлекательности, развитие академической мобильности, улучшение ситуации на рынке труда для молодежи [15, р. 11 – 13].

Стратегические установки программы «Европа 2020» были интегрированы в соответствующие национальные программы стран – участниц ЕС. В Болгарии таковой стала «Национальная программа развития: Болгария 2020». Ее цели и приоритеты сформулированы на основе внутреннего социально-экономического анализа с учетом мнений, высказанных в ходе публичных обсуждений на каждом этапе разработки документа. Так же как основополагающий европейский документ, «Национальная программа развития» Болгарии направлена на достижение ускоренного экономического роста и повышение уровня жизни болгарских граждан в краткосрочной и долгосрочной перспективе. Решающая роль в достижении этой цели отводится «конкурентному образованию и обучению». Неслучайно задача модернизации сферы высшего образования поставлена на первое место среди выделенных восьми приоритетных направлений и определена как «улучшение доступности и качества образования, профессиональной подготовки, а также качественных характеристик рабочей силы» [4, с. 5, 8 – 9].

Это подразумевает прежде всего укрепление институтов и организаций, наиболее важных для развития человеческого капитала: семьи, детского сада, школы, здравоохранения, культурных и спортивных учреждений. «Национальная программа развития» акцентирует необходимость сокращения отсева и досрочного прекращения обучения в школе; стимулирования развития предпринимательских, творческих и инновационных компетенций среди учащихся; создания условий для возможности обучения в течение всей жизни для всех слоев населения; укрепления связей между образованием и институтами реального сектора [Там же, с. 12].

Ввиду имеющихся существенных расхождений «между знаниями, навыками рабочей силы и потребностями рынка труда, особенно навыками, связанными с новыми технологиями», что актуально и для российского образования, в качестве ключевой задачи данного направления сформулировано «установление более тесной связи между образованием, квалификацией и потребностями бизнеса», что призвано повысить конкурентоспособность болгарской экономики [Там же].

Конкретные задачи в области высшего образования определены «Стратегией развития высшего образования Болгарии в период 2014 – 2020 годов», разработанной на основе «Национальной программы развития». Среди основных проблем, с которыми сталкивается болгарская система высшего образования, разработчики «Стратегии» выделили сокращение числа абитуриентов из-за неблагоприятной демографи-

ческой ситуации; отсутствие эффективной связи между развитием высшего образования и изменяющимися индивидуальными потребностями, связанными, к примеру, с работой и семейными обязательствами; отсутствие университетов в ряде районов страны, что затрудняет получение высшего образования лицами, не имеющими достаточных социальных возможностей уезжать на учебу в другие регионы [6, с. 12].

С учетом национальной специфики стратегическая установка ЕС на увеличение доли населения, имеющей законченное высшее образование в возрастной группе от 30 до 34 лет, до 40 % в Болгарии была снижена до 36 % [Там же, с. 28]. Ряд мер, определенных для решения данной задачи, знакомы российской системе высшего образования. Среди них можно отметить развитие дистанционного обучения, совершенствование системы стипендий путем дифференциации их размеров, предоставление повышенных стипендий на стратегически важных для национальных интересов страны направлениях обучения. Интерес представляет механизм по созданию финансовых стимулов для получения более высоких достижений в учебе путем совершенствования кредитной

модели для студентов и аспирантов, создания льгот при выплате студенческих займов [Там же, с. 29].

Предпринятые меры принесли определенные результаты в реализации поставленных задач. Они представлены в таблице, показывающей динамику роста доли лиц с высшим образованием и соотношение доли женщин и мужчин, имеющих высшее образование в соответствующей группе населения Болгарии. Согласно официальному мониторингу ЕС в 2013 г. число болгар в возрастной категории от 30 до 34 лет, имевших законченное высшее образование, составляло 29,4 %, что было почти на 8 % меньше в сравнении с общеевропейским показателем (36,9 %). От общеевропейского уровня существенно отставали также показатели числа женщин и мужчин с высшим образованием (на 3 и 11 % соответственно). При этом число женщин с высшим образованием почти на 16 % превышало число мужчин в данной возрастной категории и уже в 2013 г. превысило 36 %, определенных «Стратегией развития высшего образования Болгарии в период 2014 – 2020 годов» [12, р. 37].

Число лиц с высшим образованием в Болгарии в возрастной группе от 30 до 34 лет в сравнении с общеевропейскими показателями
(в процентах, 2013 – 2017 годы)

Категории	2013		2014		2015		2016		2017	
	БГ	ЕС	БГ	ЕС	БГ	ЕС	БГ	ЕС	БГ	ЕС
Общее число	29,4	36,9	30,9	37,9	32,1	38,7	33,8	39,1	32,8	39,9
Женщины	37,6	41,2	39,0	42,3	39,9	43,4	41,0	43,9	40,5	44,9
Мужчины	21,8	32,7	23,4	33,6	24,8	34	27,2	34,4	25,5	34,9

После принятия «Национальной программы развития: Болгария 2020» и «Стратегии развития высшего образования Болгарии в период 2014 – 2020 годов» в целом наблюдалась положительная тенденция увеличения числа лиц с высшим образованием в Болгарии, чему способствовало увеличение финансирования со стороны ЕС [1]. В 2014 г. Болгария реализовала ряд проектов с использованием средств Европейского социального фонда «Оперативная программа развития человеческих ресурсов». Один из них был направлен на развитие системы повышения квалификации и карьерного роста преподавательского состава, второй – на создание непосредственной связи между высшими образовательными учреждениями и крупными компаниями для совместной модернизации учебных программ в соответствии с требованиями рынка труда [13, р. 34]. В 2014 г. 49 683 болгарских студента получили стипендии в рамках проекта «Стипендия для студентов», финансируемого совместно с Европейским Союзом [15, с. 63].

Произошли изменения в модели финансирования высших учебных заведений. Государственное финансирование стало определяться в соответствии с конкретными критериями качества обучения и потребностями рынка труда. Среди специальностей подготовки были выделены области «приоритетные» и «защищенные». К приоритетным, в частности, были отнесены математика, инженерия, биотехнология, химия, энергетика, технология питания, информатика. Защищенные специальности в основном относились к

области гуманитарных наук (к примеру, корееведение, греческая философия, японоведение) [13, р. 34 – 35].

Уже данные 2014 г. свидетельствовали об определенном прогрессе в достижении поставленной цели в рамках программы «Европа 2020». Так, в 2014 г. по сравнению с 2013 г. рассматриваемый среднестатистический показатель количества лиц с высшим образованием по Болгарии вырос на 1,5 %, у женщин – на 1,4 %, у мужчин – на 1,6 %. Однако несмотря на рост доли мужского населения, имеющего высшее образование, гендерное неравенство в болгарском высшем образовании оставалось весьма существенным (15,6 %) и отставало от общеевропейского уровня на 6,9 % [13, р. 28].

Наряду с достигнутыми успехами в этот период проявили себя и негативные тенденции в болгарском высшем образовании. В 2014 г. в стране было зафиксировано сокращение числа студентов, поступающих в высшие учебные заведения. В 2013/2014 учебном году оно составило 277 239, что было ниже пиковых показателей 2009/2010 учебного года, когда число учащихся достигло 283 236. Также было замечено снижение уровня занятости недавних выпускников высших учебных заведений. В 2014 г. он составил 74,5 % и находился ниже среднего показателя по ЕС, равного 80,5 %. При этом Болгария входила в число стран – членов ЕС с самым высоким процентом людей в возрасте от 20 до 34 лет с высшим образованием, имевших рабочие места, которые традиционно не требуют высокого уровня квалификации [13, р. 33]. Имела место ориентация студентов на получение образования по ограниченному

кругу специальностей, что характерно и для российского высшего образования. Болгарская университетская рейтинговая система (BURS) показала, что в 2014 г. примерно половина всех студентов обучалась по 6 из 52 направлений подготовки: экономика, менеджмент, право, компьютерные технологии, педагогика и туризм [13, р. 34]. Высшее образование в области социальных наук, менеджмента или права получает каждый второй студент в Болгарии по сравнению с каждым третьим в ЕС [10, р. 8].

Тем не менее благодаря принимаемым мерам рост числа лиц с высшим образованием в Болгарии в рассматриваемой возрастной группе наблюдался на протяжении всего обозначенного периода, составив в целом 3,4 %. В 2015 г. процент населения Болгарии в возрасте от 30 до 34 лет, имевшего законченное высшее образование, достиг 32,1 % (ЕС – 38,7 %), а в 2016 г. – 33,8 % (ЕС – 39,4 %), что стало самым высоким показателем за рассматриваемый период. Значительно вырос уровень занятости недавних выпускников высших учебных заведений, составив 87,1 % в 2015 г., что превысило средний показатель по ЕС, равный на тот момент 81,9 %. Во многом это было связано с улучшением перспектив рынка труда. Как показывала статистика, в 2015 г. наибольшая доля выпускников изучала бизнес и менеджмент (29,7 %), социологию (13,7 %), инженерные специальности (10,7 %), педагогику (8,12 %) и медицину (6,81 %) [14, р. 34].

Из таблицы видно, что к 2016 г. в Болгарии удалось сократить гендерные

различия в получении высшего образования женщинами (41 %) и мужчинами (27,2 %) до 13,8 %. Это позволило снизить разрыв с соответствующим европейским показателем с 6,9 % в 2014 г. до 4,3 %. К 2016 г. в Болгарии удалось сократить разрыв в показателях с ЕС по рассматриваемому аспекту до 5,3 %, однако в 2017 г. он снова вернулся к 7 %.

Наряду с отмеченными успехами в образовательной сфере в 2016 г. произошло снижение уровня занятости недавних выпускников вузов до 78,5 % при показателях ЕС в 82,8 %. Это показывало, что учет потребностей болгарского рынка труда и качество высшего образования нуждались в дальнейшем улучшении. Оставался высоким уровень выпускников, работавших на должностях, не требовавших наличия высшего образования: 35 % при 25 % по ЕС [8, р. 8].

Мониторинг 2017 г. отмечал недостаточное количество выпускников по определенным профессиям, медленную адаптацию учебных планов, миграцию высококвалифицированных кадров [Там же, р. 9]. В период 2012 – 2017 гг. произошло сокращение количества студентов в Болгарии на 17 %. Наряду с демографическим спадом это было вызвано растущим предпочтением болгар получить образование за рубежом. В 2016 г. численность последних составила 9 % от общего числа студентов, в то время как доля иностранных студентов не превышала 3 % [10, р. 8]. Не случайно многие университеты испытывали трудности с заполнением мест. По оценкам Европейского центра развития профессионального обучения, это могло вызвать в ближайшие годы нехватку кадров в таких областях, как ИКТ, педагогика, медицина, инженерия [8, р. 9].

Наличие проблем в реализации «Стратегии развития высшего образования Болгарии в период 2014 – 2020 годов» отразили данные мониторинга 2018 г. Он показал, что положительная динамика сменилась в 2017 г. снижением в Болгарии на 1 % числа лиц с высшим образованием в рассматриваемой возрастной категории (до 32,8 %). Уменьшилось также количество женщин и мужчин с высшим образованием и увеличился до 15 % гендерный разрыв между ними, возвратившийся к показателю 2014 г. [9, р. 2]. Отсутствие данных по 2018 – 2019 годам пока не позволяет определить, носит ли данная тенденция временный характер, но нестабильность достигаемых результатов, безусловно, говорит о наличии многих серьезных вопросов, требующих решения для повышения качества образования и удовлетворения потребностей национального рынка труда.

При том, что уровень занятости недавних выпускников высших учебных заведений в 2017 г. увеличился до 86,5 %, мониторинг 2018 г. подтвердил нехватку кадров в производственном, строительном и цифровом секторах экономики. Это стало логичным следствием ситуации, когда на каждую 1000 жителей Болгарии в возрастной группе от 20 до 29 лет приходилось только 13,9 выпускников в области естественных наук, технологии, инженерного дела и математики, что было существенно ниже среднего показателя по ЕС, равнявшегося 19,1. Исправить положение призвано внедрение в систему высшего образования междисциплинарного, прикладного STEM-подхода, основанного на изучении естественных наук совокупно с инженерией, технологией и

математикой. Предполагается также сокращение мест, финансируемых государством, по таким направлениям подготовки, как экономика, управление бизнесом и туризм. Само финансирование все более связывается с результатами деятельности вузов. Согласно данному критерию оно должно достигнуть 60 % к 2020 г. [10, р. 8].

На настоящий момент согласно последнему мониторингу Еврокомиссии 2018 г. число лиц с высшим образованием в возрастной группе 30 – 34 лет в ЕС в целом составило 39,9 %, что позволяет говорить о практическом достижении одной из ключевых установок стратегии «Европа 2020» [11, р. 2]. При этом Болгария входит в число 10 стран ЕС, где данный показатель в 32,8 % на 2017 г. остается ниже целевого европейского и национального, определенного в 36 % [10, р. 37]. Таким образом, стратегическая цель развития высшего образования страны к 2020 г. сохраняет свою актуальность. Она достигнута в отношении женского высшего образования, но значительный гендерный разрыв среди выпускников высших учебных заведений сохраняется и продолжает держаться на уровне 15 %.

По оценкам Генерального директора по образованию, культуре, молодежи и спорта Еврокомиссии 2018 года, уровень квалификации болгарских выпускников высших учебных заведений все еще недостаточно соответствует потребностям рынка труда [11, р. 30]. Работодателями отмечается недостаточность подготовки, связанной с наиболее востребованными сегодня так называемыми мягкими (гибкими) навыками. Только 13,9 % выпускников обучается

естественным наукам, технологии и инженерии. При этом каждый второй болгарский студент получает образование в области социальных наук, делового администрирования или права по сравнению с каждым третьим по ЕС в целом. Неслучайно в Болгарии наблюдается нехватка квалифицированных кадров, особенно в обрабатывающей промышленности, строительстве и цифровом секторе [11, р. 34 – 35].

Проблемы в системе образования связаны во многом со снижением общегосударственных расходов на развитие данной сферы. В 2016 году расходы на образование в Болгарии уменьшились до 3,4 % от ВВП по сравнению с 4 % в 2015 году, что было значительно ниже среднего показателя по ЕС в 4,7 % (10,2 %) [Там же, р. 30]. Демографическая ситуация в совокупности с предпочтением получить образование за границей привела к уменьшению числа студентов в стране на 17 % за период с 2012 по 2017 годы.

Имеющиеся проблемы ставят вопрос об эффективности существующей университетской сети. Болгария входит в число стран ЕС, где самое большое количество высших учебных заведений на душу населения. Из них 37 финансируются государством, а 14 являются частными. С учетом наблюдающихся негативных тенденций Европейская комиссия поддерживает рекомендации независимых экспертов по радикальному уменьшению фрагментации болгарской образовательной системы за счет слияния учебных заведений и создания 5 – 6 новых исследовательских и 5 – 6 новых предпринимательских университетов, оставляя за остальными функцию преподавания [10, р. 8; 11, р. 34].

Таким образом, изучение современного состояния системы высшего образования Болгарии в контексте общеевропейской политики позволяет в сравнительном аспекте выявить немало схожих проблем в российском образовании, оценить и учесть положительные и негативные моменты их практических решений. Заслуживают безусловного внимания тот акцент, который европейские политики придают значимости высшего образования как важнейшего фактора дальнейшего экономического роста и достижения социальной стабильности в развитии общества, а также стратегическая установка ЕС в целом и входящих в него стран вне зависимости от уровня развития на повышение доли лиц с высшим образованием среди населения, как и высокий соответствующий показатель у США и Японии, относящихся к лидерам мировой экономики. Вопрос о сохранении конкурентоспособности РФ в условиях информационного общества напрямую связан с вопросом о необходимости увеличения числа граждан, получающих высшее образование, с ростом финансирования данной сферы для достижения качественных результатов ее развития. Вполне справедливо, что продолжающееся недофинансирование образовательной сферы, угроза сокращения бюджетных мест вызывают острые общественные дискуссии и требуют адекватного решения [5, 7]. Оно может быть найдено, как свидетельствует европейский опыт, при наличии национальной стратегии развития образования в тесной координации с национальной программой развития страны.

Литература

1. Василенко В. Terra Incognita – Европейские программы [Электронный ресурс]. URL: http://www.bicvarna.com/ru/cmi_more/terra-incognita-evropeiskie-programm (дата обращения: 25.05.2019).
2. ЕВРОПА 2020: Национална програма за реформи 2015 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.minfin.bg/upload/16180/NPR%202015.pdf> (дата обращения: 05.12. 2018).
3. Зарева И. К., Матев М. В., Кирова А. В. Висшето образование и науката в България: Икономически, социални и джендър измерения. София : АИ «Проф. Марин Дринов», 2014. 325 с.
4. Национална програма за развитие: БЪЛГАРИЯ 2020 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.eufunds.bg/archive/documents/1357662496.pdf> (дата обращения: 05.12. 2018).
5. Никонов В. Российская система образования серьезно недофинансирована [Электронный ресурс]. URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/19241773/> (дата обращения: 22.07.2019).
6. Стратегия за развитие на висшето образование в Република България за периода 2014 – 2020 г. [Электронный ресурс]. URL: https://www.mon.bg/upload/6537/STRATEGY_MS_29_09_2014.pdf (дата обращения: 17.06.2019).
7. Шульга О. Никонов указал на недопустимость сокращения бюджетных мест в вузах // Парламентская газета. № 27 [2893] [Электронный ресурс]. URL: www.pnp.ru (дата обращения: 21.07.2019).
8. Education and Training Monitor 2017 Bulgaria [Электронный ресурс]. URL: <http://devedu.eu/wp-content/uploads/Education-monitor-country-report-for-BG-in-ENG.pdf> (дата обращения: 18.06.2019).
9. Education and Training Monitor 2018 Bulgaria – Country infographics [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-infographics-2018-bulgaria_en_0.pdf (дата обращения: 19.06.2019).
10. Education and Training Monitor 2018 Bulgaria [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_en.pdf (дата обращения: 19.06.2019).
11. Education and Training Monitor 2018. Country analysis. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. European Union, 2018 [Электронный ресурс]. URL: https://ec.europa.eu/romania/sites/romania/files/docs/monitor_educatie_si_formare_2018_volum_2.pdf (дата обращения: 20.06.2019).

12. Education and Training Monitor Country analysis 2014 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor14_en.pdf (дата обращения: 20.06.2019).
13. Education and Training Monitor Country analysis 2015 [Электронный ресурс]. URL: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/tools/docs/2015/monitor15-vol-2_en.pdf (дата обращения: 15.06.2019).
14. Education and Training Monitor Country analysis 2016 [Электронный ресурс]. URL: http://europski-fondovi.eu/sites/default/files/dokumenti/monitor2016-country-reports_en.pdf (дата обращения: 19.06.2019).
15. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Электронный ресурс]. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (дата обращения: 24.01.2019).

References

1. Vasilenko V. Terra Incognita – Evropejskie programmy` [E`lektronny`j resurs]. URL: http://www.bicvarna.com/ru/cmi_more/terra-incognita-evropejskie-programm (data obrashheniya: 25.05.2019).
2. EVROPA 2020: Nacionalna programa za reformi 2015 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.minfin.bg/upload/16180/NPR%202015.pdf> (data obrashheniya: 05.12.2018).
3. Zareva I. K., Matev M. V., Kirova A. V. Vissheto obrazovanie i naukata v B`lgariya: Ikonomicheski, socialni i dzhend`r izmereniya. Sofiya : AI «Prof. Marin Drinov», 2014. 325 s.
4. Nacionalna programa za razvitie: B`LGARIYA 2020 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.eufunds.bg/archive/documents/1357662496.pdf> (data obrashheniya: 05.12.2018).
5. Nikonov V. Rossijskaya sistema obrazovaniya ser`ezno nedofinansirovana [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.komitet8.km.duma.gov.ru/Novosti-Komiteta/item/19241773/> (data obrashheniya: 22.07.2019).
6. Strategiya za razvitie na vissheto obrazovanie v Republika B`lgariya za peri-oda 2014 – 2020 g. [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.mon.bg/upload/6537/STRATEGY_MS_29_09_2014.pdf (data obra-shheniya: 17.06.2019).
7. Shul`ga O. Nikonov ukazal na nedopustimost` sokrashheniya byudzhethny`x mest v vuzax // Parlamentskaya gazeta. № 27 [2893] [E`lektronny`j resurs]. URL: www.pnp.ru (data obrashheniya: 21.07.2019).
8. Education and Training Monitor 2017 Bulgaria [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://devedu.eu/wp-content/uploads/education-monitor-country-report-for-BG-in-ENG.pdf> (data obrashheniya: 18.06.2019).

9. Education and Training Monitor 2018 Bulgaria – Country infographics [E`lektronny`j resurs]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-infographics-2018-bulgaria_en_0.pdf (data obrashheniya: 19.06.2019).
10. Education and Training Monitor 2018 Bulgaria [E`lektronny`j resurs]. URL: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/document-library-docs/et-monitor-report-2018-bulgaria_en.pdf (data obrashheniya: 19.06.2019).
11. Education and Training Monitor 2018. Country analysis. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. European Union, 2018 [E`lektronny`j resurs]. URL: https://ec.europa.eu/romania/sites/romania/files/docs/monitor_educatie_si_formare_2018_volum_2.pdf (data obrashheniya: 20.06.2019).
12. Education and Training Monitor Country analysis 2014 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/library/publications/monitor14_en.pdf (data obrashheniya: 20.06.2019).
13. Education and Training Monitor Country analysis 2015 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://ec.europa.eu/assets/eac/education/tools/docs/2015/monitor15-vol-2_en.pdf (data obrashheniya: 15.06.2019).
14. Education and Training Monitor Country analysis 2016 [E`lektronny`j resurs]. URL: http://europski-fondovi.eu/sites/default/files/dokumenti/monitor2016-country-reports_en.pdf (data obrashheniya: 19.06.2019).
15. EUROPE 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2010:2020:FIN:EN:PDF> (data obrashheniya: 24.01.2019).

I. K. Lapshina, A. S. Suslova

MODERNIZATION OF THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF BULGARIA IN THE CONTEXT OF THE «EUROPE 2020» STRATEGY

The article deals with the main trends in the development of higher education in Bulgaria in the context of the "Europe 2020" program. It identifies education as a key policy component of the European Union and Bulgarian strategy, aimed at the economy and jobs growth. The authors characterize the specific features of "Europe 2020" integration in the Bulgaria national targets, the results achieved and the remaining challenges, as well as mechanisms of their solution.

Key words: *the Europe 2020 strategy, European Union, higher education, Bulgaria.*

ИТОГИ НАУЧНОГО ПОИСКА (25 ЛЕТ РУССКОМУ ЦЕНТРУ ФЕНОМЕНОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ЭСТЕТИКИ)

В статье анализируются результаты научно-исследовательской и опытно-экспериментальной работы членов Русского центра феноменологии образования и эстетики, осуществлявших в конце 1990-х – начале 2000-х годов российско-американский проект по созданию инновационной педагогической методологии и методики преподавания в школе предметов художественно-эстетического цикла. Дается оценка вклада владимирских ученых в освоение проблемного поля феноменологии образования, популяризацию новой педагогической методологии и ее освоение школьными коллективами и педагогами-новаторами. Отмечается особая роль ежегодника «Феноменологические исследования», который являлся единственным в нашей стране периодическим изданием, стимулирующим, организующим, координирующим научные исследования в области феноменологии образования и эстетики.

Ключевые слова: феноменология, образование, феноменологические исследования, онтопоэзис жизни, Русский центр феноменологии образования и эстетики.

Двадцать пять лет, исполняющиеся в 2019 г. со дня создания Русского центра феноменологии образования и эстетики, срок вполне достаточный, чтобы оценить результаты творческих усилий группы владимирских ученых.

Возникновение в начале 1990-х годов многочисленных неформальных объединений, периодических изданий и профессиональных сообществ стало в нашей стране свидетельством деидеологизации и открытости философской и педагогической мысли. Появились возможности перейти от научных контактов к прямому профессиональному сотрудничеству с известными зарубежными учеными и исследовательскими центрами.

Значительную роль в установлении международных взаимосвязей сыграл Всемирный философский конгресс, проходивший в Москве в 1993 году. Оживленный, хотя и неоднозначный интерес у российских участников конгресса вызвал доклад президента Всемирного института феноменологических исследований (Белмонт, США) Анны-Терезы Тименецки, посвященный авторской концепции «онтопоэзиса жизни». По инициативе Р. А. Куренковой состоялась встреча А.-Т. Тименецки с владимирскими учеными. Представленный американским философом вариант феноменологии жизни оказался как нельзя более созвучным нашим научным интересам, лежащим в области фи-

лософско-педагогической антропологии, проблем художественно-эстетического сознания, методики и методологии гуманитарного образования. Желание научного сотрудничества реализовалось в соглашении, заключенном в августе 1993 года между А.-Т. Тименецки, мэром г. Владимира и ректором Владимирского педагогического института, об учреждении Русского центра феноменологии образования и эстетики в качестве секции Всемирного института феноменологических исследований. Возглавила Центр Р. А. Куренкова, его постоянными членами стали Е. А. Плеханов и Е. Ю. Рогачева.

Что касается Института феноменологических исследований, то он был создан в 1968 году Международным гуссерлевским обществом феноменологических исследований в Ватерлоо. В начале 1990-х гг. Институт объединял уже четыре научные организации: Международное общество феноменологии и литературы, Международное общество феноменологии и гуманитарных наук, Американское общество феноменологии, изобразительных искусств и эстетики, а также Международное философское общество Романа Ингардена. Все это позволило Институту развернуть широкий фронт междисциплинарных и кросскультурных исследований, опирающихся на разработанную А.-Т. Тименецки оригинальную концепцию онтопоэтической феноменологии жизни.

Первые два года деятельности Центра имели для его членов в основном пропедевтический характер. Необходимо было освоить обширный корпус

новой, теоретически сложной и не всегда доступной литературы, в том числе оригинальные тексты создателей феноменологической философии. Если дефицит классических текстов постепенно компенсировался изданием на русском языке трудов Э. Гуссерля, М. Хайдеггера, Ж.-П. Сартра, М. Мерло-Понти, А. Шуца, М. Шелера, Э. Левинаса и других, то знакомство с зарубежными публикациями, касающимися феноменологии образования, осуществлялось на языке оригинала. Ясное и предметное представление о состоянии международной феноменологической мысли позволили составить труды Института феноменологических исследований и прежде всего многотомная «*Analecta Husserliana*», предоставленная А.-Т. Тименецки нашему Центру. Однако основные усилия научного коллектива сосредоточились на разработке совместного российско-американского проекта, целью которого стала разработка феноменологически ориентированной методологии гуманитарного образования.

Проблемное поле феноменологии образования оказалось чрезвычайно ризомным и трудно тематизируемым. Во-первых, при всей очевидности того, что феноменология зарекомендовала себя продуктивной методологией в области психологии и психиатрии, социологии, эстетики, религии, научный статус феноменологии образования остается неопределенным, несмотря на богатый опыт инкорпорации феноменологических идей в педагогику (М. Шелер, О. Больнов, Э. Крайк, Д. Дентон, В. Лох и другие). Во-вторых, современная фе-

номенология во многом утратила четкие и строгие очертания научной методологии, сообщенные ей Гуссерлем. Поэтому сегодня трудно понять, с каким философским подходом мы имеем дело, будь то анализ языка, культуры или образования. В-третьих, сама феноменология не представляет собой внутренне целостного философского учения, в силу чего о ней можно говорить как о пестром конгломерате концепций, подходов, философских и методологических конструкций. Это предоставляет значительный простор для конституирования различных версий феноменологии образования. Наконец, широкий спектр ответов на вопрос о том, что такое образование, делает неопределенным сам предмет феноменологического анализа.

Решение этих и многих других теоретических вопросов связывалось нами с созданием инновационной педагогической методологии и реализацией ее принципов в практике школьного художественно-эстетического образования. Для осуществления экспериментальной части проекта в феврале 1995 года по решению Департамента образования Владимирской области в качестве структурного подразделения Областного института усовершенствования учителей была создана лаборатория Феноменологии образования. Ее деятельность не ограничилась решением сугубо научно-методических задач. Были организованы постоянно действующие курсы для учителей города и области, проводились семинары для руководителей инновационных школ,

оказывалась теоретическая и методическая помощь педагогическим коллективам и отдельным учителям, ведущим экспериментальную работу. Более ста учителей познакомились с принципами феноменологической методологии, выполняя творческие задания, принимая участие в семинарах, круглых столах и научно-практических конференциях. Квалификация многих педагогов-экспериментаторов была подтверждена российско-американским сертификатом, удостоверяющим выполнение индивидуальной программы в рамках исследовательского проекта.

В повышение философской культуры педагогической общественности, осознание практическими работниками важности методологического обоснования образовательных инноваций важный вклад внес созданный Центром в 1995 году собственный печатный орган. Совместный российско-американский ежегодник, получивший название «Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций», стал единственным в нашей стране периодическим изданием, стимулирующим, организующим, популяризирующим и координирующим научные исследования в области феноменологии образования и эстетики. В девяти выпусках ежегодника, вышедших в свет за время реализации проекта, было опубликовано около 120 статей российских и зарубежных авторов, посвященных истории феноменологии и ее роли в современной философской культуре, опыту рецепции идей феноменологии социальными и гуманитарными науками, экспликации образовательных смыслов

философских учений Э. Гуссерля, М. Шелера, А. Шюца, А.-Т. Тименецки, анализу зарубежной феноменологически ориентированной педагогики, освещению результатов прикладных исследований. Среди авторов были ведущие отечественные исследователи феноменологии – А. Ф. Зотов, В. И. Молчанов, Н. М. Смирнова, И. Т. Касавин. Научная общественность познакомилась с работами таких американских и европейских ученых, как А.-Т. Тименецки, Д. Ласки, Дж. Гаррисон, Э. Шаргель, М. Ван дер Манен, Г. Бакхус. На страницах ежегодника нашли отражение результаты поддержанного грантом РФФИ исследования «Феноменологическая эпистемология в системе междисциплинарных исследований». Благодаря переводам Е. Ю. Рогачевой в 1998 году в № 2 свет увидели такие работы, как «Феноменологическая педагогика» М. Ван дер Манена, статья «Свобода и образование» А.-Т. Тименецки, а в 2000 году была включена в коллективную монографию в переводе на русском языке глава А.-Т. Тименецки «Онтопоэзис жизни как основа обновления образования» [1]. Во время стажировки в Нидерландах в университете Лейдена в 1993 – 1994 годах сотруднику Центра Е. Ю. Рогачевой удалось поработать в зарубежных архивах, познакомиться с работами голландских коллег, интересующихся феноменологией. Её участие в 1993 году в Нидерландах в городе Ухстрехсте в Первой Пригласительной Европейской Конференции на тему «Философия и Педагогика Прагматизма» стало важным событием. Эта конференция интегрировала гуманитарные ресурсы европейских ин-

теллектуалов в попытке реконструировать прагматическую парадигму в образовании, раскрыть феноменологический смысл педагогики Джона Дьюи. На конференции присутствовало 17 участников – представителей европейских стран, в том числе и России. В историко-педагогических трудах Е. Ю. Рогачева, раскрывая процесс восприятия идей американского философа и педагога Джона Дьюи в Нидерландах, коснулась и аспекта феноменологической педагогики в Голландии. Наиболее известный в послевоенные годы голландский ученый М. Лангевельдт внес значительный вклад в теорию образования с позиции феноменологии и герменевтики. В Нидерландах вплоть до 1990-х годов бушевали «парадигмальные войны» между свободной, объективной, эмпирической педагогической наукой и защитниками феноменолого-герменевтического подхода [2].

Большое внимание редакционная коллегия ежегодника уделяла публикациям педагогов-практиков, проводивших экспериментальную работу в условиях конкретной образовательной ситуации школы.

Новый этап в осуществлении научно-исследовательского проекта открыло начавшееся в 1996 г. сотрудничество Центра с педагогическим коллективом школы № 2 г. Вязники, возглавляемым Т. Н. Маркеловой. Сотрудниками Центра был проведен проблемно ориентированный анализ деятельности школы, диагностировано качество знаний учащихся, определены социально-педагогические характеристики выпускника и профессиональные

качества учителя гимназии, разработаны критерии приема детей в классы с повышенным уровнем образования. Совместно с руководством учебного заведения была создана и представлена на обсуждение в педагогическом коллективе концепция гимназии, в образовательной системе которой реализуются феноменологически интерпретированные принципы гуманитаризации, личностной центрированности, интересубъективности, культуросообразности и инкорпорируются инновационные дидактические методы, обеспечивающие углубленное преподавание дисциплин художественно-эстетического и социально-гуманитарного цикла. На протяжении последующих трех лет осуществлялась научно-методическая работа по конкретизации параметров гимназического образования, проводились семинары-практикумы с учителями по изучению принципов и идей феноменологической педагогики, создавались программы преподавания социально-гуманитарных, лингвистических и художественно-эстетических дисциплин в гимназических классах, а также анализировались и обобщались результаты работы педагогов по авторским программам.

В ходе реализации программы опытно-экспериментальной работы на базе гимназии велись уроки с использованием мультимедийной техники педагогами университета. Так, например, Е. Ю. Рогачева проводила серию уроков по теме «Школа как феномен культуры», знакомя ребят старших классов со спецификой организации систем образования в США и Великобритании, уделяя внимание таким темам, как

«Академическая школа как международный феномен», «Частное образование в поликультурном мире», «Альтернативные школы в сравнительном плане», а также «Педагогика межнационального общения». Демонстрация видеофрагментов о частной школе Итон (Великобритания), показ фильма «Самураи для будущего» о японской школе, обсуждение фильмов «Образование европейской элиты», «Вальдорфская педагогика как феномен международного порядка», «Педагогика Марии Монтессори в мире и на Владимирской земле» во многом расширили представление школьников об образовательной практике в динамически изменяющемся современном поликультурном мире. В школу приезжали с лекциями зарубежные ученые, например американский историк Ларри Мак-Брайд, профессор Государственного Иллинойского университета. Он познакомил учащихся и педагогов с исследованиями американских коллег в области совершенствования оценивания и мониторинга достижений учащихся школы США, подробно остановился на тестировании как диагностическом методе.

На заключительном этапе экспериментальной работы (2000 – 2006 гг.) осуществлялся мониторинг качества преподавания, замерялся уровень знаний учащихся гимназических и обычных классов, проводилась коррективная учебная работа, совершенствовались авторские программы и методики, анализировался опыт экспериментальной работы. Аттестация выпускных классов первой и второй ступени показала, что качество знаний учащихся

гимназических классов заметно выросло, о чем свидетельствовали не только количественные, но и качественные показатели. Увеличилось количество учащихся – победителей областных и всероссийских конкурсов и олимпиад, большее число выпускников стали удостоиваться серебряных и золотых наград и поступать в престижные вузы. Качественно вырос профессиональный уровень педагогов школы, из которых двое стали заслуженными учителями РФ, двенадцать – награждены знаком «Отличник народного просвещения», один из учителей, защитив диссертацию, получил ученую степень кандидата наук, другой удостоился звания «Учитель года», двенадцать педагогов стали учителями высшей категории. Работы большей части педагогов школы неоднократно публиковались в научно-педагогических изданиях. Реализованная педагогическим коллективом в сотрудничестве с Центром феноменологии образования концепция гимназического образования позволила учебному учреждению четырежды побеждать в конкурсе «Школа года России» и стать в 2004 году лауреатом Всероссийского конкурса воспитательных систем.

Наряду с исследовательской и научно-методической работой Центром феноменологии образования и эстетики осуществлялась активная научно-организационная деятельность. Регулярно проводились представительные научно-практические конференции: «Феноменология художественного образования» (Владимир, 1996), «Музыкальное образование: философия, педагогика,

методики» (Владимир, 1998), «Феноменология образования и методологическая культура учителя» (Вязники, 1998), «Феноменология и образование» (Владимир, 2000), «Художественно-эстетическое образование и проблемы современной культуры» (Владимир, 2004), «Современная модель художественно-эстетического образования» (Владимир, 2006), «Современные проблемы художественной культуры и образования (региональный аспект)» (Владимир, 2009). Организовывались круглые столы и научные симпозиумы с приглашением широкого круга специалистов в области гуманитарного образования. В 2006 году работал постоянно действующий региональный научный семинар для студентов и аспирантов «Эвристические возможности феноменологии как эпистемологии гуманитарного знания». Материалы научных форумов публиковались на страницах «Феноменологических исследований», в таких изданиях как «Феноменология художественного сознания (эстетико-образовательные аспекты)» (Владимир, 1996), «Феноменология художественного образования» (Владимир, 1997), «Феноменология образования: вопросы теории и практики» (Владимир, 1999), «Воспитательная система школы в условиях гимназического образования» (Владимир, 2004), «Социокультурное развитие региона в условиях реализации административной реформы» (Владимир, 2007), «Современные проблемы художественной культуры и образования (региональный аспект)» (Владимир, 2009).

Сотрудники Центра являлись постоянными авторами такого влиятельного издания, как *Analects Husserliana*,

участниками пяти Всемирных философских конгрессов (Москва, Россия, 1993; Бостон, США, 1998; Стамбул, Турция, 2003; Сеул, Южная Корея, 2008; Афины, Греция, 2013), ряда Международных феноменологических конференций (The Second International Congress in Philosophy, Phenomenology and the Sciences of Life, Gdansk, Poland, 1996; XXIIIrd Annual Conference of The International Society for Phenomenology and Literature, Cambridge, England, 1998; IVth International Conference: The International Society for Phenomenology, the Fine Arts and Aesthetics, Cambridge, England, 1998; The Third World Congress of Phenomenology, Oxford, England, 2004; 60th International Congress: Phenomenology/Ontopoiesis Retrieving Geocosmic Horizons of Antiquity, Bergen, Norway, 2010), а также российских философских конгрессов. Особенно запомнилась сотрудникам Центра поездка в Польшу, г. Гданьск, в 1996 году, благодаря которой расширились контакты российских ученых. Они познакомились с группой феноменологов из Латвии, а также ряда европейских стран, наметились линии сотрудничества.

Следует отметить, что в 2009 году профессор Е. Ю. Рогачева сумела организовать для учащихся общеобразовательных школ, вовлеченных в опытно-экспериментальную работу, поездку на Международную конференцию по педагогике межнационального общения «Соединяя мостом различия» в Ирландию (Белфаст), которую инициировала Международная организация побратимских городов в США (Вашингтон). Двое учащихся школы жили в течение недели на территории Королевского университета в Белфасте, участвовали в

рабочих семинарах и дискуссиях с представителями других стран Европы, а также США, демонстрировали культурную программу «Моя Россия» на Фестивале культур, посетили достопримечательности Белфаста и Лондона.

По тематике философии и феноменологии образования членами научно-исследовательского коллектива защищены две докторские и несколько кандидатских диссертаций, опубликовано свыше 150 работ в российских и зарубежных изданиях общим объемом 226 п. л., из них 6 монографий, 1 учебник, 4 учебных пособия, более 20 публикаций за рубежом. Русский Центр феноменологии образования и эстетики признан международным и российским профессиональным сообществом, ведущим научным объединением, осуществляющим на основе феноменологической методологии разработку инновационной модели образовательного процесса (см.: Библиографический словарь / отв. ред. Сластенин В. А. Вып. 1. М., МАНПО. 2000. С. 83 ; *Phenomenological Inquiry*. Vol. 18, 1994. P. 186 – 187; *Phenomenological Inquiry*. Vol. 19, 1995. P. 214 – 215).

И все же, несмотря на впечатляющий объем научно-организаторской, публикационной и учебно-методической работы, проделанной владимирскими учеными, наиболее ценным результатом явился уникальный опыт актуализации эвристических возможностей феноменологической философии для создания педагогически эффективной методологии современного образования, обретения интеллектуального потенциала, позволяющего применить феноменологическую эпистемологию к исследованию морали, религии и других социальных практик.

Литература

1. Тименецки А.-Т. Онтопоезис жизни как основа обновления образования // Философия. Феноменология. Образование. Владимир. 2000. С. 96 – 137.
2. Gert J. J. Biesta and Siebren Miedema. Dewey in Europe: A Case Study on the International Dimension of the Turn-of-the Century Educational Reform in American Journal of Education. Vol. 105. № 1 November 1996. P. 18.

References

1. Timeneczki A.-T. Ontopoe`zis zhizni kak osnova obnovleniya obrazovaniya // Filosofiya. Fenomenologiya. Obrazovanie. Vladimir. 2000. S. 96 – 137.
2. Gert J. J. Biesta and Siebren Miedema. Dewey in Europe: A Case Study on the International Dimension of the Turn-of-the Century Educational Reform in American Journal of Education. Vol. 105. № 1. November 1996. P. 18.

E. A. Plekhanov, E. Yu. Rogacheva

**THE RESULTS OF SCIENTIFIC RESEARCH
(RUSSIAN CENTRE OF PHENOMENOLOGY OF EDUCATION AND AESTHETICS
HAS MARKED IT'S 25TH ANNIVERSARY)**

The paper deals with the results of scientific research and experimental work of the Russian Centre of Phenomenology of Education members who have accomplished at the end of 1990-s and the beginning of 2000-s Russian-American Project on creation an innovative methodology and methods of teaching aesthetics and art subjects cycle at secondary school. The evaluation of the contribution of Vladimir scientists in mastering the phenomenology of education thematic field and in new methodology popularization and its grasping by school collectives and teachers-innovators has been done. A special role of “Phenomenological Inquiry” magazine that turned out to be the only periodical in our country to stimulate, organize and coordinate scientific research in the field of phenomenology of education and aesthetics is stressed in the article.

Key words: phenomenology, education, phenomenological research, life ontopoesis, Russian Center for Phenomenology of Education and Aesthetics

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.2

И. В. Москвина

РУССКИЕ НАРОДНЫЕ ИГРЫ И ХОРОВОДЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена проблеме формирования культурной идентичности у детей дошкольного возраста. Особое внимание обращено на необходимость сохранения этнического разнообразия, ментальности и национально-культурной идентичности людей.

Автор обращается к анализу основных категорий проблемы – «идентичность» и «культурная идентичность». Обосновывается значение русских народных игр как одного из древних этнопедагогических средств, представлен алгоритм их использования в целях становления культурной идентичности дошкольников. В статье предложены варианты русских календарно-обрядовых игр, забав и хороводов, целесообразных для использования в работе с детьми в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Ключевые слова: *идентичность, культурная идентичность, дети, дошкольный возраст, социализация, формирование, народная игра, хоровод.*

Актуальность изучения проблемы формирования культурной идентичности у дошкольников через русские народные игры и хороводы продиктована обращением мирового сообщества к сохранению этнического разнообразия, ментальности и национально-культурной идентичности людей, поскольку процессы глобализации и социальных преобразований выступают в качестве источников исчезновения и разрушения национального и культурного своеобразия наций, этнических групп, особенно в условиях нехватки средств для охраны данного наследия,

что определено в Международной конвенции об охране нематериального культурного наследия [5], принятой на Генеральной конференции ЮНЕСКО 17 октября 2003 года. Что касается нашего государства, то относительно детей дошкольного возраста Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в числе актуальных принципов дошкольного образования отмечает «приобщение детей к социокультурным нормам, традициям семьи, общества и государства; учет этнокультурной ситуации развития детей» [7].

ФГОС, руководствуясь отмеченными выше принципами, направлен на решение таких задач, как «объединение обучения и воспитания в целостный образовательный процесс на основе духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества; формирование общей культуры личности детей...» [7].

В рассмотрении проблемы формирования культурной идентичности у дошкольников через русские народные игры и хороводы следует определиться с основными понятиями и категориями проблемы, а именно «идентичностью», «культурной идентичностью», затем определить специфику формирования культурной идентичности у детей дошкольного возраста, в том числе через средства аутентичного фольклора, включающего русские народные игры и хороводы.

В науке сформировались две стратегические линии теоретической интерпретации идентичности: психологическая (представлена исследованиями Дж. Тернера, А. Фрейд, З. Фрейда, Э. Фромма, Э. Эриксона) и социологическая (научные работы П. Бергера, П. Будье, Э. Гидденса, Т. Лукмана, Дж. Мида).

С учетом междисциплинарного подхода к пониманию сущности категории «идентичность» определяется как установление отношений определяемого-определяющего между объектами интерпретации, оно охватывает такие ее значения, как уникальность, аутентичность, относительность, принадлежность, самоидентичность и преемственность [6, с. 6]. Знание идентичности личности рассматривается в

качестве определенного способа установления отношений, при котором определяемой является отдельная личность, а определяющим – ее принадлежность к конкретной группе [8, с. 11]. Идентичность личности, по Э. Эриксону, изучается через параметр реальной оценки себя самой и владения собственным «Я» (данный параметр должен быть стабильным вне зависимости от ситуаций) [9, с. 62].

Сущность понятия «культурная идентичность» определяется Е. П. Матузковой согласно экзистенциалистской концепции в качестве динамической системы дискурсивных положений, возникающих в результате самоопределения и соотнесения с окружающими, – описание себя, сопоставленное с описанием, которое составляют о нас другие люди, причем культурная идентичность связана с ключевыми узлами культурного значения, в частности, возрастом, полом, классом, расовой и этнической принадлежностью [4, с. 65]. Следовательно, культурная идентичность определяет сопричастность личности конкретной культуре, позволяет зафиксировать ее самосознание, определить активность и эффективность становления идентичности в процессе субъект-субъектных отношений.

Ввиду того, что культурная идентичность представляется определенной конструируемой реальностью, не представленной в опыте человека изначально – при рождении, она несет в себе определенный потенциал, с помощью которого возможно предопределить направление возможного развития личности. Согласно исследованию К. Л. Япринцевой, становление культурной идентичности личности как

процесс предполагает определенный алгоритм взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов: представление (формируется через созерцание и включение); знание (культурная компетентность); отношение (преломление через сознание и определение значимости в смысло-жизненных ориентирах); стратегия (определение последовательности действий по реализации); культурная деятельность [10, с. 12]. Прохождение указанных этапов формирования культурной идентичности, с одной стороны, означает для личности результат ее комфортного присутствия в пространстве конкретной культуры, а с другой стороны, дает возможность для дальнейшего культурного выбора и развития, поскольку рефлексия культуры личностью определяет ее сопричастность данной культуре.

Содержание процесса культурной идентичности личности связано с определенным этапом в формировании идентичности (по Э. Эриксону) и выстраивается в зависимости от возрастных особенностей личности [9]. Говоря о дошкольном возрасте, следует иметь в виду, что ребенок в данный возрастной период проходит третью стадию из восьми – локомоторно-генитальную, в течение которой происходит его социализация, на которую активное влияние оказывает микросоциум (особенно родители), устанавливая определенные правила его жизнедеятельности, при этом оказывая воспитательное воздействие и контролируя поведение и действия ребенка. Также дошкольное детство захватывает начало следующей стадии формирования идентичности личности, специфической чертой которой становится овладение личностью

определенными умениями, в том числе связанными с учебной деятельностью, поэтому успешность прохождения такой стадии зависит от успешности учебной и познавательной деятельности ребенка, его взаимоотношений с педагогами и сверстниками.

Так, стадии формирования культурной идентичности личности в дошкольном возрасте отличаются от последующих пяти своим элементарным характером, что в первую очередь связано с возрастом ребенка и степенью сформированности когнитивных, эмоциональных, мыслительных процессов, поведенческих установок, а затем – с недостаточно богатым жизненным и этнокультурным опытом. Следовательно, необходимо организовывать процесс формирования культурной идентичности детей дошкольного возраста, в котором компоненты культурной идентификации и информация о них адаптированы под указанный возрастной период, а средства доступны для понимания и осознания.

Культура народа и ее педагогическое отражение в устном народном творчестве являются предметом научных исследований (представлены в трудах Г. Н. Волкова, Н. А. Корякиной, О. И. Михалевой, З. Г. Нигматова, Т. Н. Петровой, В. И. Ханбикова, Е. О. Чубрик, К. Л. Япринцевой), а также предстают в виде результатов эмпирического исследования, практических наработок и методических материалов для подрастающего поколения, в том числе дошкольников (Е. В. Беляева, Ю. В. Бражник, Л. Л. Бурлакова, И. Б. Лайпанова, Н. В. Муращенко, А. Я. Чебан).

Одними из наиболее понятных детям дошкольного возраста средств устного народного творчества являются народные игры и хороводы, поскольку игра – это ведущая деятельность дошкольника, в процессе и результате которой он социализируется, усваивает знания и постигает жизненный опыт, осознает и изучает себя в выполнении определенных социальных ролей, которые «проигрывает», а также развивается как личность.

Один из самых авторитетных исследователей этнопедагогики Г. Н. Волков отмечает, что игра есть «разнообразная и богатая сфера деятельности детей» [1, с. 133], которая учит ребенка межличностному общению, готовит его к трудовой деятельности, прививает уважение к существующему порядку вещей, приучает к правилам поведения в обществе. В процессе игры, по мнению исследователя, дети достаточно рано начинают процесс самовоспитания, цель которого «возникает в процессе игры, в связи с ней, попутно, в соответствии с результатом и достижениями» [Там же, с. 134]. Процесс самовоспитания в игре и через игру настолько «срастается» с личностью ребенка, что, как считает Г. Н. Волков, по играм «можно судить о личности, характере, интересах, склонностях, способностях, установках» ребенка [Там же].

Игра относится к одним из самых древних этнопедагогических средств, поскольку еще в глубоком прошлом среди разных народов существовали игры, связанные с земледелием и животноводством, – они формировали у детей определенные умения и навыки рационального ведения хозяйства, попутно развивали у них силу, скорость,

выносливость, тренировали внимание, терпение, аккуратность. С развитием общества увеличивается число игровых жанров: появляются игры, связанные с праздниками и обрядами (календарно- и семейно-обрядовые игры); увеличивается число непосредственно детских игр, не приуроченных к календарю либо семейным событиям, но подчеркивающим аутентичные характеристики народа и специфические черты территории его заселения.

Календарно-обрядовые игры связаны с народным земледельческим календарем, их сопровождают либо входят в какой-либо из этапов хороводов. Данное соединение календарно-обрядовых игр и хороводов не случайно, поскольку хороводный круг символизирует собой солнце, которому поклонялись на Руси, ведь оно согревало все живое, давало жизнь, помогало земледельцам вырастить прекрасный урожай. Часто данные игры переносятся детьми от взрослых через созерцание и копирование, могут подлежать интерпретированию и адаптации к детскому пониманию, интересу, среде, игровому пространству, числу играющих. Например, хороводная игра «Мак» повторяет все этапы выращивания данного растения, которые следует воспроизвести последовательно, ничего не спутав.

Самым игровым периодом у славян является зима, когда сельскохозяйственные работы завершены, земля «отдыхает», а люди через магические слова, действия в народных календарно-обрядовых играх загадывают хороший будущий урожай. Ярким примером тому являются игры на Рождество – ведение «ряжеными» Козы, которая могла наделить хорошим урожаем:

«Где Коза рогом, там рожь стогом, где Коза хвостом, там пшеница кустом». Уличные зимние гулянья детей и молодежи также косвенно, по народным приметам, влияли на будущий урожай: чем больше детей и молодежи участвовало в катаниях с горок, выстраивании снежных крепостей и других развлечениях, тем больший урожай прогнозировался.

В дошкольном учреждении в снежные зимы можно организовать веселые зимние забавы детей на свежем воздухе, выстраивая с ними крепость, катаясь «паровозиком» (зацепив несколько саночек вместе веревкой), устроив конкурс на самый гладкий и красивый снежок, на самые необычные «узоры», которые можно из слепленных снежков собрать, и другое. Детям следует объяснять народный смысл таких игр и развлечений, чтобы они представляли быт их предков.

Интересным будет проведение отдельного этнокультурного занятия с использованием наглядности, костюмов, песен, хороводов по вождению Козы. Необходимо 3 – 4 человека (одетых в зимние национальные костюмы, ведущих Козу, – один человек несет шест с перекладиной, на который надета верхняя одежда национального колорита и прикреплена изображенная голова Козы с бородкой из ниток), которые будут петь песни-пожелания будущего урожая, здоровья, водить с детьми хоровод, играть с ними.

Семейно-обрядовые игры сопровождают такие значимые семейные праздники, как крестины и свадьбу. Как правило, в них участвуют в основном взрослые члены семьи, но иногда и дети. Народные семейно-обрядовые

игры приобщают подрастающее поколение к передаче культурного опыта предков, то есть способствуют этнокультурному единению поколений. На крестины основной зачинщицей игр были бабка-повитуха и крестная мама: все игры носили ритуальный характер и были предназначены для наделения ребенка, которого крестят, силой, здоровьем, умом, добротой («Бабкина каша», «Кумование», «Катание бабки»). Свадьбу, а также предсвадебный этап сопровождало большое число игр («Заручины», «Завивание», «Веник»).

Но чаще всего дети самого разного возраста обычно выбирали для себя собственно детские игры, выбирая характер игры, а также необходимый игровой инвентарь в зависимости от сезона. Самые разнообразные игры проводились на свежем воздухе начиная с весны и до самой осени, поскольку все они требовали сухой, твердой почвы («Салочки», «Пятнашки», «Краски», «Борода» и другие), а многие – еще и соответствующего инвентаря: мяч, колесо, палочки и так далее. («Городки», «Катание колеса», «Старые лапти», «Палочка-выручалочка»). Игры с инвентарем обычно организовывались отдельно мальчиками («Городки», «Камешки», «Катание колеса»), либо отдельно девочками («Классики», «Золотые ворота», «Салочки»), либо совместные («Гуси-лебеди», «Горелки», «Кружева», «Кот и мыши»). Народная детская игра создает условия, способствующие раскрытию способностей детей, установлению искренних дружеских взаимоотношений, проявлению и восприятию положительных и отрицательных склонностей детей, поэтому она обязательно требует наблюдения и,

если необходимо, вмешательства взрослых, чтобы отрицательные склонности и привычки не стали чертами формирующейся личности ребенка.

В дошкольном учреждении с целью формирования культурной идентичности воспитанников целесообразно среди всего разнообразия народных игр использовать календарно-обрядовые игры (несут в себе этнокультурные компоненты, способствуют налаживанию преемственной связи с предками, то есть передают культурный опыт предков потомкам) и детские народные игры (близки и понятны для детей, знакомят с игровыми традициями поколений их мам и пап, бабушек и дедушек), а также хороводы, традиционные и адаптированные для детей (понятная тематика, героями сопровождающих хороводы песен являются животные, характеристики которых в хороводных песнях не меняются, слог песен доступен для понимания и заучивания, воспитательный контекст не предусматривает иносказаний и сложных включений, в частности знакомство с этапами выращивания культурного растения, представление значимости труда, дружбы в жизни человека, воспитание доброты, помощи другим в сложных ситуациях и т. д.).

Процесс становления культурной идентичности детей дошкольного возраста через русские народные игры и хороводы выглядит следующим образом, если за основу взять алгоритм, представленный нами выше, который был разработан К. Л. Япринцевой, как взаимосвязь и взаимообусловленность следующих элементов [10, с. 12 – 13]:

1) Представление – в дошкольном возрасте формируется представление о характерных чертах личности русского человека через объяснение педагогом правил игры либо хоровода, его исторической подоплеки, аутентичных особенностей – своеобразное «культурное созерцание», а также через саму игру и выполнение необходимых действий, то есть включение. Началу любой новой для детей народной игры либо хоровода должна предшествовать беседа с детьми, в ходе которой они узнают историю игры, роли, персонажей (при наличии), правила игры и, главное, ее культурную ценность. Чтобы больше заинтересовать детей, можно задать им вопросы на заинтересованность. Приведем пример игры «Золотые ворота» [2]: «Ребята, сегодня мы поиграем в «Золотые ворота». Знаете ли вы такую игру? (Если кто-то из детей знает, следует его выслушать, если не знают, переходим к следующему вопросу.) Как вы думаете, почему наши предки так назвали игру? (Дети будут называть разные версии, объяснять, как они понимают, представляют, педагогу надо оттолкнуться от высказанных версий и пояснить историю создания игры.) В русских городах для защиты от врагов строили крепости, а красивые входные ворота были открыты для мирных граждан: путешественников, ученых, торговцев, музыкантов, гостей из других городов, – но закрыты для врагов, разбойников. Возле главных городских ворот правитель всегда выставлял стражу, которая и должна была отличить хороших людей от плохих. Стража могла не пустить человека в город, если он вызывал подозрение. Вот и в игре

«Золотые ворота» есть элементы этой традиции, которая, по сути, защищала город и его жителей от нападений врагов». После такого «культурного созерцания» педагог переходит к объяснению сути и правил игры, а затем дети пробно, в замедленном темпе проигрывают, запоминая роли, правила и действия. После пробного проигрывания можно (уточнив у детей, все ли поняли, как играть) сыграть в игру в обычном темпе. Если в процессе игры выяснится, что все-таки кто-то из детей не понимает правил и действий, игру следует остановить и объяснить еще раз. Для полноты представления детей об игре и истории ее создания можно предложить детям изобразить золотые ворота как вход в древний русский город.

2) Знание как культурная компетентность. С целью развития знания педагогу следует в игровых ситуациях останавливаться на чертах характера исконно русского человека, которые представлены в игре «Золотые ворота», в частности, любовь к Родине (крепостные ворота как защита от неприятеля и непрошенных гостей, неустанное внимание охраны, стоящей у ворот, к людям, проходящим и проезжающим через них); готовность защитить слабых от врага (охрана защищала мирных жителей от опасности, которые могли принести в город плохие люди); неприкасаемость границ и территории родины.

Для исконно русского человека характерен мессианский тип человека, то есть он чувствует, что должен спасти мир, пусть даже и ценой своей гибели. Данная черта легла в основу многих собственно детских народных подвижных игр, например, «Чай-чай, выручай», «Салочки-выручалочки», «Казачки-разбойники» [3] и других, главной

идеей которых становится «вызволение» своего товарища, пусть даже с риском для себя быть «запятнанным» либо «взятым в плен».

В качестве одного из важных качеств русского человека предки считали трудолюбие, подразумевая его реализацию, прежде всего, в садоводстве и огородничестве, что отразилось в детских играх и хороводах, основной смысл которых показать этапы выращивания злаковых культур либо деревьев и кустарниковых растений («Уж мы сеяли, сеяли ленок», «Огородный хоровод», «А мы просо сеяли», «Грушка», «Растим мак», «Овес») [2] и другие. Задачей детей в таких играх и хороводах является запоминание и точное воспроизведение всех этапов выращивания в песнях, сопровождающих хоровод, либо словах в игре совместно с выполняемыми движениями.

Последующие элементы культурной идентичности (отношение как определение значимости в смысло-жизненных ориентирах, стратегия как определение последовательности действий по реализации и культурная деятельность), сформировать не представляется возможным в силу особенностей дошкольного возраста.

Таким образом, формирование культурной идентичности у дошкольников через русские народные игры и хороводы не вызывает сомнения. Данные этнопедагогические средства способны формировать у детей дошкольного возраста пускай и начальные, базовые, но в то же время устойчивые представления о принадлежности к духовной культуре своей нации, содействовать усвоению нравственных норм поведения, составляющих культурный генотип русского человека.

Литература

1. Волков Г. Н. Этнопедагогика : учебник. М. : Академия, 1999. 168 с.
2. Дубовик С., Черкасова О. Хоровод круглый год : Сценарно-методические материалы для детских народно-хоровых коллективов. Ч. II. Екатеринбург : СГОДНТ, 2010. 68 с.
3. Литвинова М. Ф. Русские народные подвижные игры. Пособие для воспитателя детского сада / под ред. Л. В. Русской. М. : Просвещение, 1986. 82 с.
4. Матузкова Е. П. Культурная идентичность: к определению понятия // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2014. Вып. 2. С. 62 – 68.
5. Международная конвенция об охране нематериального культурного наследия : материалы Генеральной конф. ЮНЕСКО. Париж, 17 окт. 2003 г. [Электронный ресурс]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540r.pdf> (дата обращения: 21.01.2019).
6. Русанова А. Г. Особенности культурной идентичности студентов в областном центре России : автореф. дис. ... канд. социол. наук. М., 2007. 16 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). <http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/#ixzz5dVhmWуEb> (дата обращения: 24.01.2019).
8. Чебан А. Я., Бурлакова Л. Л. Знакомим дошкольников с народной культурой. Красноярск : Сфера, 2012. 128 с.
9. Эриксон Э. Идентичность : юность и кризис : пер. с англ. М. : Флинта, 2006. 342 с.
10. Япринцева К. Л. Феномен культурной идентичности в пространстве культуры : автореф. дис. ... канд. культурол. Челябинск, 2006. 26 с.

References

1. Volkov G. N. E`tnopedagogika : uchebnik. M. : Akademiya, 1999. 168 s.
2. Dubovik S., Cherkasova O. Horovod krugly`j god : Scenarno-metodicheskie materialy` dlya detskix narodno-horovy`x kollektivov. Ch. II. Ekaterinburg : SGODNT, 2010. 68 s.
3. Litvinova M. F. Russkie narodny`e podvizhny`e igry`. Posobie dlya vospitatelya detskogo sada / pod red. L. V. Russkovej. M. : Prosveshhenie, 1986. 82 s.
4. Matuzkova E. P. Kul`turnaya identichnost` : k opredeleniyu ponyatiya // Vestnik Baltijskogo federal`nogo universiteta im. I. Kanta. 2014. Vy`p. 2. S. 62 – 68.
5. Mezhdunarodnaya konvenciya ob oxrane nematerial`nogo kul`turnogo naslediya : materialy` General`noj konf. YuNESKO. Parizh, 17 okt. 2003 g. [E`lektronny`j resurs]. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540r.pdf> (data obrashheniya: 21.01.2019).
6. Rusanova A. G. Osobennosti kul`turnoj identichnosti studentov v oblastnom centre Rossii : avtoref. dis. ... kand. sociol. nauk. M., 2007. 16 s.

7. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doskol'nogo obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155). http://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4_c33/#ixzz5dVhmWyEb (data obrashheniya: 24.01.2019).
8. Cheban A. Ya., Burlakova L. L. Znakomim doskol'nikov s narodnoj kul'turoj. Krasnoyarsk : Sfera, 2012. 128 s.
9. E'rikson E'. Identichnost' : yunost' i krizis : per. s angl. M. : Flinta, 2006. 342 s.
10. Yaprinceva K. L. Fenomen kul'turnoj identichnosti v prostranstve kul'tury` : avtoref. dis. ... kand. kul'turoi. Chelyabinsk, 2006. 26 s.

I. V. Moskvina

RUSSIAN FOLK GAMES AND DANCES AS A MEANS OF FORMING CULTURAL IDENTITY IN PRESCHOOL CHILDREN

The article is devoted to the problem of cultural identity formation in preschool children. Special attention is paid to the need to preserve the ethnic diversity, mentality and national and cultural identity of people.

The author analyzes the main categories of the problem – "identity" and "cultural identity". The article substantiates the significance of Russian folk games as one of the ancient ethnopedagogical means and presents an algorithm for their use in order to develop the cultural identity of preschool children. The article offers variants of Russian calendar-ritual games, amusements and round dances that are suitable for use in working with children in preschool educational institutions.

Key words: *identity, cultural identity, children, preschool age, socialization, formation, folk game, round dance.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.01

И. Е. Абрамова, Е. П. Шишмолина

ОБУЧЕНИЕ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Цель данной работы заключается в актуализации проблемы формирования универсальных компетенций студентов в рамках дисциплины «Иностранный язык» в нелингвистическом вузе. Анализируется новая культура обучения, призванная обеспечить подготовку конкурентоспособных выпускников для экономики нового типа, что возможно только при одновременном формировании профессиональных и универсальных компетенций. На основе выявления особенностей универсальных компетенций, таких как гибкость, многофункциональность, способность стимулировать развитие культурного, социального и интеллектуального капитала личности, авторы анализируют возможности формирования универсальных компетенций у студентов-нелингвистов с помощью проектной технологии «фестиваль видеофильмов на английском языке».

Ключевые слова: универсальные компетенции, межкультурная коммуникация, фестиваль фильмов, студенты-нелингвисты.

Подготовка высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов является приоритетной задачей профессионального образования, в том числе в сфере нелингвистического профиля. В соответствии с требованиями ФГОС выпускники должны обладать целым набором самых разнообразных компетенций. Цель статьи заключается в том, чтобы актуализировать проблему формирования универсальных компетенций у студентов гуманитарных специальностей в рамках дисциплины «Иностранный язык» с помощью технологии «Фестиваль видеофильмов на английском языке», применяемой на

кафедре иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета, опорного вуза Республики Карелия.

Актуальность проблемы обусловлена требованиями современного рынка труда, предъявляемыми к молодым специалистам. Для того чтобы стать востребованным, мало иметь хорошую подготовку в виде знаний, умений и навыков, требуются такие качества, как профессиональная мобильность, способность быстро адаптироваться к часто меняющимся производственным условиям, ответственность и самостоятельность в ситуациях выбора

и принятия решений, самоорганизованность, коммуникабельность, конкурентоспособность, стрессоустойчивость, наличие презентационных навыков. Другими словами, одной из важнейших задач высшей школы становится формирование универсальных компетенций выпускника. Образовательный стандарт третьего поколения (ФГОС ВО 3++) предписывает единый для всех направлений подготовки, специальностей и уровней образования набор универсальных компетенций [2], в который входят такие категории, как системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие. Сформированность у студентов названных компетенций предполагает их способность осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач, умение определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений, а также осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде. Кроме того, наличие данных компетенций позволяет осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах, в том числе на иностранном языке, воспринимая межкультурное разнообразие общества в социально-историческом, этическом и философском контекстах, а также определяет такие характеристики, как умение управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития

на основе принципов образования в течение всей жизни.

Универсальные компетенции определяют надпрофессиональные качества личности, обеспечивающие успешную деятельность человека в различных профессиональных и социальных сферах [4]. Они входят в содержание различных учебных дисциплин, становятся метапредметным элементом содержания образования, а также отражают степень готовности к профессиональной деятельности, развитие ценностных ориентаций личности. Индикаторы формирования универсальных компетенций определяются содержанием образования, которое, как отмечал один из видных российских педагогов В. В. Краевский, должно охватывать следующие элементы:

- 1) познавательную деятельность через получение новых знаний;
- 2) умения действовать по заданному образцу или инструкции;
- 3) творческую деятельность как умение действовать нетрадиционно, принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях;
- 4) эмоционально-ценностные межличностные отношения [3].

В процессе модернизации современного образования исследователи обращают пристальное внимание на проблемы, связанные с формированием универсальных компетенций обучающихся. Например, в «Предварительных выводах международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования: универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра», подготовленного в НИУ Высшая школа

экономики, авторы выделяют отсутствие единого стандарта и единой модели компетентностей для каждого из четырех уровней образования, что, в свою очередь, препятствует преемственности между уровнями образования и допускает вариативность в трактовке компетентностей в профессиональном сообществе. Кроме того, справедливо указывается, что до сих пор не введена чёткая процедура оценивания универсальных компетентностей, что в значительной степени снижает к ним интерес со стороны учителей, учеников и их родителей. Это может быть одной из причин предложения убрать требования оценки сформированности метапредметных умений из проекта федеральных стандартов общего образования, представленных Министерством образования и науки весной 2018 года.

О проблемах и сложностях, связанных с формированием универсальных компетенций, говорят и результаты проведённого в 2018 г. масштабного опроса учителей и родителей, в котором приняли участие 4500 учителей из 85 регионов РФ и 3500 родителей из Москвы и Московской области. Было выявлено, что учителя рассматривают задачу формирования универсальных компетентностей как приоритетную. В то же время родители ожидают, что средняя школа, в первую очередь, обеспечит качественные знания по основным предметам, а не научит использовать эти знания в решении конкретных задач [7].

С целью ликвидации отставания российской школы от требований времени в Указе от 7 мая 2018 года Президентом России поставлены цели и задачи в сфере образования, отражающие

необходимость формирования именно универсальных компетенций обучающихся, а именно:

- обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число десяти ведущих стран мира по качеству общего образования;

- воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций [6].

Осознавая важность и значимость универсальных компетенций для всех уровней образования, в том числе и профессионального, педагогическое сообщество активно пытается найти эффективные способы их формирования. При этом традиционные способы преподавания постепенно уходят в прошлое, уступая место активным методам обучения, которые предоставляют обучающимся возможность самим участвовать в учебном процессе. Одной из таких форм работы, позволяющей в некоторой степени решить задачу формирования и совершенствования универсальных компетенций выпускников нелингвистических специальностей в рамках изучения ими дисциплины «Иностранный язык», является групповой проект «Профессионально ориентированный фильм на английском языке», который активно применяется преподавателями кафедры иностранных языков для гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (ПетрГУ) при обучении студентов нелингвистических специальностей.

Данный вид деятельности обладает большим потенциалом и позволяет развивать такие универсальные компетенции, как:

1) умение взаимодействовать (т. е. работать с людьми, готовность работать в команде, навыки координации совместной деятельности);

2) предпринимательство в широком смысле (т. е. способность организовывать свою деятельность и деятельность групп, организаций с целью создавать новый продукт или оказывать услуги);

3) совместное творчество (как сочетание коммуникативных способностей и способности совместно творить, готовность уступать ради общего дела, умение работать в разных культурах и средах, знание языков для понимания другой среды и культуры изнутри, готовность работать с людьми из других областей деятельности);

4) адаптивность (т. е. умение эффективно реагировать на любые изменения в рабочей среде, управление изменениями, умение адаптироваться к новым условиям, а также органично вовлекать других в процесс изменений, открытость новому, готовность изменяться, готовность обучаться).

Решение задачи формирования указанных универсальных компетенций у студентов лингвистических направлений подготовки в рамках дисциплины «Иностранный язык» становится возможным с помощью технологии «Фестиваль фильмов на английском языке». Общей теоретико-методологической основой для разработки и использования данной технологии стали учения о психологических, лингвистических, социолингвистических и

нейролингвистических аспектах связанной речи А. А. Леонтьева (1969); Л. В. Щербы (1974); Л. С. Выготского (2008); Н. И. Жинкина (1998); С. Л. Рубинштейна (2002); положения коммуникативного, компетентностного и деятельностного подходов к организации обучения, а также вопросы их практической реализации в разных странах, рассматриваемые в работах Е. И. Пасова (1991); Л. С. Выготского (2005); А. А. Леонтьева (2005); Д. С. Ермакова, Е. О. Ивановой, И. М. Осмоловской (2007), Wong R. (2013), O'Sullivan, Bruce (2014), Sharifian F. (2013), Mohammad J. (2016), Tavakoli H., Lotfi A. and Biria (2019), Khateeb A., Alshahrani Kh. (2019); Wafaa A. (2018), Sheeba Sh. (2018); принципы антропоцентрического подхода к обучению и рационализации интеллектуальной деятельности с помощью информационных технологий, представленные в исследованиях J. Dewey (1929); D. Fried-Booth (1986); Е. С. Полат (2000); Д. Равена (2002), A. Hlas, K. Conroy, S. A. Hildebrandt (2017), P. Hubbard (2008), J.-B Son, S. Windeatt (2017); положения о мотивации и языкового и психологического барьеров при изучении иностранных языков (Б. Д. Парыгин (1999), Н. А. Подымов (1996), И. А. Зимняя (2006), Е. И. Чаплина (2006), Н. Shih, Sh. Chang (2018), S. Ryan (2009), M. Papi (2010), M. Khodadad, J. Kuar (2016)).

Будущие пути языкового образования и обучения связаны с технологическими средствами, поскольку в современном мире особенно востребованы учителя, владеющие актуальными компьютерными технологиями [9]. При этом уровень подготовки преподавателей в области владения ими, а также

ограниченный репертуар технологических ресурсов являются на сегодняшний день одной из актуальных проблем [8]. Исследователи, анализируя практики ИКТ, представленные в исследованиях авторов различных учебных заведений США и Австралии, отмечают, что обучение иностранным языкам на основе компьютерных технологий является творческим процессом, а также подчеркивают принципиальную необходимость включения этих технологий в многоуровневую образовательную систему [11]. С их помощью также представляется возможным поддержать мотивацию учащихся к изучению иностранного языка, поскольку студенты всегда рассчитывают на конструктивную помощь и руководство со стороны преподавателя [10].

Практическая реализация технологии проектного обучения с применением ИКТ (в формате создания студенческого видефильма на английском языке по профессионально ориентированной тематике, связанной с их будущей профессией) предполагает следующую организацию деятельности учащихся: в первую очередь, им необходимо критически изучить и осмыслить большой объем информации на английском языке, относящийся к их профессиональной деятельности. Затем следует разработать концепцию будущего фильма и его основные идеи, корректно структурировать отобранный материал в соответствии и с требованиями англоязычного профессионального дискурса для подкрепления этих идей, и, наконец, суметь донести их на иностранном языке до зрителей, не являющихся носителями этого языка. Задачи данного

проекта порождают у обучаемых потребность искать наиболее весомые и заслуживающие доверия источники информации, использовать те или иные языковые средства и коммуникативные тактики для достижения необходимого воздействия на аудиторию, то есть формируют умственную способность учащихся быстро переходить от одной мысли к другой, обдумывать несколько подходов или концепций одновременно, использовать разные образы мышления. Кроме того, им приходится анализировать большие объёмы иноязычной информации, выделять из неё самое главное, выбирать правильное решение в сложных условиях ограничения по времени, а также критически оценивать свои предложения, быстро отказываясь от некоторых из них в пользу других. Важными компетенциями, формируемыми в процессе работы над проектом по созданию фильмов на иностранном языке, являются такие когнитивные и социально-поведенческие компетенции, отмеченные в целевой модели компетенций 2025 (отчёт «Россия 2025: от кадров к талантам»), как клиентоориентированность – умение ориентироваться на определённую группу «потребителей» созданного творческого продукта (зрителей фильма), учитывать её интересы, уметь договариваться с другими участниками проекта, отстаивать свою идею или точку зрения [1].

Как и любая другая проектная деятельность, успешное выполнение данного вида работы предусматривает строгое следование этапам, определяющим задачи и функции педагога и студентов:

– постановка цели, изучение круга возможных проблем выбранной темы, планирование работ по реализации проекта («мозговой штурм»: обсуждение и согласование концепции будущего фильма-проекта, поиск и аналитический обзор материалов; создание творческих мини-коллективов, выбор ролей);

– самостоятельная работа студентов (написание и редактирование сценария; технический этап подготовки и организации процесса съёмки фильма, а также его монтаж с использованием специальной компьютерной программы для редактирования; запись фильма на диск, цифровой носитель или загрузка на один из бесплатных интернет-сервисов для показа аудитории);

– представление итогового медиа-продукта (презентация на общем интердисциплинарном Фестивале фильмов студентов гуманитарных направлений подготовки);

– рефлексия (оценивание достигнутых результатов: самооценивание, взаимное оценивание, экспертное оценивание).

Примерами работы над проектами является фильм-инструкция, снятый студентами направления подготовки «Социология». В этом видеопроекте каждый учащийся описывает отдельный этап работы по составлению социологической анкеты, предупреждает о возможных ошибках, даёт инструкции, как можно их избежать. Видео-изображение сопровождается слайдами с текстом правильного алгоритма действий, что позволяет зрителям полностью усвоить содержание инструкции. Другим интересным проектом является фильм студентов направления «Новей-

шая история России», который посвящён Центру Воинской Славы г. Петрозаводска.

Студенты направления обучения «История» рассказывают зрителям не только о героических событиях Великой Отечественной войны в их родном городе, но и об истории создания Центра. Фильм, безусловно, представляет интерес и для иностранных студентов, обучающихся в ПетрГУ, а также туристов и гостей Республики Карелия.

Созданные студентами профессионально ориентированные фильмы защищаются на экзамене, который кафедра ИЯГН организует в формате фестиваля профессионально-ориентированных фильмов на английском языке [5]. Мероприятие проходит в присутствии примерно 100 – 150 студентов различных направлений подготовки, вызывая у них живой отклик. Учащиеся с интересом смотрят представленные работы, поддерживают друг друга, участвуют в обсуждении, отмечая положительные и отрицательные стороны каждого фильма. Оценивание фильмов предусматривает экспертную часть (со стороны преподавателей) и взаимное оценивание (со стороны студентов). Итоги фестиваля подводятся, как правило, в номинациях «Лучший профессионально ориентированный фильм» и «Самая оригинальная творческая работа». В качестве критериев оценивания выступают понятность речи зрителям (фонетическое оформление речи, корректное произношение и интонация); лексико-грамматическое оформление (нормативное использование разнообразных грамматических конструкций, релевантность выбранной

лексики профессиональной направленности теме фильма); оригинальность сценария; соответствие внешнего облика, речевого портрета и невербальных выразительных средств задуманному образу; мультимедийное оформление проекта (спецэффекты, музыкальное сопровождение, качественное звуковое оформление фильма); текстовое оформление проекта (наличие портфолио со сценарием, описанием персонажей и глоссарием).

К основным сложностям и проблемам проектной деятельности по созданию видеofilmа относятся нехватка умений студентов в работе с информацией, по её аналитическому осмыслению и представлению в проекте, а также сложности с корректным звучанием на иностранном языке. В преодолении этих трудностей особенно важной становится роль преподавателя как куратора деятельности студентов. Одна из главных его задач – помочь студентам осознать основную цель их работы (быть понятыми другими людьми), что, в конечном счёте, определяет структуру, содержание и воплощение их идеи. Кроме того, в качестве одного из возможных препятствий в работе над проектом студенты отмечают необходимость владения определённой технической базой и навыками работы с современными технологиями (которые они при необходимости приобретают непосредственно в ходе проекта). Поиск информации, используемой в качестве основы для будущего фильма, осуществляется с использованием информационных ресурсов сети Интернет (поисковые системы, онлайн-библиотеки, сайты иностранных организаций

и правительственных органов и так далее). В процессе работы над созданием фильма, как правило, основные проблемы связаны с технической стороной вопроса. Студентам приходится подробно изучать информацию о записи звука и монтаже. Кроме того, некоторые студенты испытывают трудности при подготовке сценария. По мнению самих студентов, в процессе работы им приходится также преодолевать трудности, связанные с организационными вопросами и командной работой.

Регулярно проводимые специалистами кафедры ИЯГН ПетрГУ анкетирования и опросы среди студентов лингвистических направлений позволили узнать мнение студентов о том, насколько полезными и лично-ценными стали для них результаты этого вида деятельности. Наиболее значимым оказалось умение работать в коллективе и соблюдать сроки проекта, а также навыки взаимодействия с другими членами команды, (42 % из 200 опрошенных студентов), 14 % указали прогресс в своём умении публичного выступления, отметили возросшую уверенность при говорении перед видеокамерой, 26 % респондентов, по их мнению, стали более организованными и ответственными при выполнении коллективного задания, для 12 % важным оказалось приобретение опыта создания видео на иностранном языке. Данные проведённого опроса демонстрируют, что выполнение проекта по созданию фильма способствует формированию у студентов универсальных компетенций, лично-значимых умений и навыков, а также позволяют сделать вывод об их положительном от-

ношении и готовности к использованию такого рода проектов в процессе обучения иностранному языку.

Таким образом, проектная деятельность по созданию фильмов на английском языке и организация Фестиваля фильмов предоставляют широкие возможности и преимущества в процессе обучения для формирования и развития универсальных компетенций студентов-нелингвистов: самостоятельности и самоорганизованности, презентационных и межличностных навыков.

Кроме того, данные формы работы вооружают студентов арсеналом творческих подходов, позволяя раскрыть свой творческий потенциал; снижают психологический и языковой барьеры и, наоборот, расширяют языковые, коммуникативные и психологические возможности учащихся на фоне реализации творческих возможностей; стимулируют разные виды мотивации и формируют потребность в говорении на иностранном языке.

Литература

1. Бутенко В., Полуниин К., Котов И. и др. Россия 2025: от кадров к талантам. [Электронный ресурс]. URL: http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills_Outline_web_tcm27-175469.pdf (дата обращения: 24.07.2019).
2. Казакова Е. И., Тарханова И. Ю. Оценка универсальных компетенций студентов при освоении образовательных программ // Ярославский педагогический вестник. 2018. № 5. С. 127 – 135.
3. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому. М. : Педагогическое общество России, 2001. 36 с.
4. Мишин И. Н. Критическая оценка формирования перечня компетенций в ФГОС ВО 3++ // Высшее образование в России. 2018. № 4. С. 66 – 75.
5. Обучение студентов лингвистических специальностей: единая иноязычная среда и информационно-коммуникационные технологии [Электронный ресурс] / И. Е. Абрамова, А. В. Ананьина, О. М. Шерехова, Е. П. Шишмолина ; под общ. ред. И. Е. Абрамовой ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Петрозав. гос. ун-т. Петрозаводск : Изд-во ПетрГУ, 2018. URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (дата обращения: 24.07.2019).
6. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 24.07.2019).
7. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования / И. Д. Фрумин, М. С. Добрякова, К. А. Баранников, И. М. Реморенко ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», Ин-т образования. М. : НИУ ВШЭ, 2018. 28 с.
8. Hlas A., Conroy K., Hildebrandt S. A. Student teachers and CALL: Personal and pedagogical uses and beliefs // CALICO Journal. 2017. № 34 (3). P. 336 – 354.

9. Hubbard P. CALL and the future of language teacher education // CALICO Journal. 2008. № 25 (2). P. 175 – 188.
10. Dörnyei Z., & Ushioda E. (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Blue Ridge Summit, 2009. 364 pp. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.21832/9781847691293> (дата обращения: 24.07.2019).
11. Son J.-B., Windeatt S. (Eds.) (2017) Language teacher education and technology: Approaches and practices. New York : Bloomsbury Publishing, 2017. 200 pp.

References

1. Butenko V., Polunin K., Kotov I. i dr. Rossiya 2025: ot kadrov k talantam. [Электронный ресурс]. URL: http://imagesrc.bcg.com/Images/Skills_Outline_web_tcm27-175469.pdf (дата обращения: 24.07.2019).
2. Kazakova E. I., Tarxanova I. Yu. Ocenka universal'ny'x kompetencij studen-tov pri osvoenii obrazovatel'ny'x programm // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2018. № 5. S. 127 – 135.
3. Kraevskij V. V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu. M. : Pedagogicheskoe obshhestvo Rossii, 2001. 36 s.
4. Mishin I. N. Kriticheskaya ocenka formirovaniya perechnya kompetencij v FGOS VO 3++ // Vy'sshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 4. S. 66 – 75.
5. Obuchenie studentov nelingvisticheskix special'nostej: edinaya inoyazychnaya sreda i informacionno-kommunikacionny'e tehnologii [Электронный ресурс] / I. E. Abramova, A. V. Anan'ina, O. M. Sherexova, E. P. Shishmolina ; pod obshh. red. I. E. Abramovoj ; M-vo obrazovaniya i nauki Ros. Federacii, Petrozav. gos. un-t. Petrozavodsk : Izd-vo PetrGU, 2018. URL: <http://elibrary.karelia.ru/book.shtml?id=29917> (дата обращения: 24.07.2019).
6. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii «O nacional'ny'x celyax i strategi-cheskix zadachax razvitiya Rossijskoj Federacii na period do 2024 goda». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027> (дата обращения: 24.07.2019).
7. Universal'ny'e kompetentnosti i novaya gramotnost': chemu učit` segodnya dlya uspexa zavtra. Predvaritel'ny'e vy`vody` mezhdunarodnogo doklada o tendenciyax transformacii shkol'nogo obrazovaniya / I. D. Frumin, M. S. Dobryakova, K. A. Barannikov, I. M. Remorenko ; Nacz. issled. un-t «Vy'sshaya shkola e'konomiki», In-t obrazovaniya. M. : NIU VShE, 2018. 28 s.
8. Hlas A., Conroy K., Hildebrandt S. A. Student teachers and CALL: Personal and pedagogical uses and beliefs // CALICO Journal. 2017. № 34 (3). R. 336 – 354.
9. Hubbard P. CALL and the future of language teacher education // CALICO Journal. 2008. № 25 (2). R. 175 – 188.
10. Dörnyei Z., & Ushioda E. (2009). Motivation, Language Identity and the L2 Self. Bristol: Blue Ridge Summit, 2009. 364 pp. [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.21832/9781847691293> (дата обращения: 24.07.2019).
11. Son J.-B., Windeatt S. (Eds.) (2017) Language teacher education and technology: Approaches and practices. New York : Bloomsbury Publishing, 2017. 200 pp.

I. E. Abramova, E. P. Shishmolina

COMPETENCE BASED FRAMEWORK FOR FOREIGN LANGUAGE
LEARNING

The article discusses some problems relating to the formation of universal competences of non-linguistic students in foreign language classes. In a new culture of learning, providing training of competitive graduates for a new type of economy, much attention is paid not only to the formation of professional competencies, but also universal ones. Based on the identification of features of universal competencies, such as flexibility, versatility, and the ability to stimulate the development of cultural, social, and intellectual capital of the individual, the authors analyze the possibilities of forming universal competencies in non-linguist students using the project technology "festival of video films in English".

Key words: meta-subject competences, communication, mock film festival, non-linguistic students.

УДК 378.1

Е. В. Березнова

НУЖНА ЛИ СУБЪЕКТНАЯ ПОЗИЦИЯ СТУДЕНТУ
В ОБРАЗОВАНИИ?

Автор статьи показывает степень востребованности субъектной позиции студента в образовании. Приводит примеры и осуществляет поиск причин, сдерживающих проявление субъектной позиции. Особое внимание уделено учебным стереотипам, которые формируются в течение длительного периода обучения в школе и ярко проявляются в студенческие годы.

Ключевые слова: высшая школа, образование как ценность, субъектная позиция студента, индивидуализация образования, индивидуальная образовательная траектория, учебный стереотип.

Введение. Характеризуя изменения в мире и обществе, отразившиеся на образовании в последние десятилетия, многие исследователи отмечают антропологический поворот, обусловивший необходимость наращивания человеческого потенциала, возможность самоопределения личности в сложных условиях неопределенности будущего. Гуманистическая направленность образо-

вания актуализировала индивидуализацию образовательного процесса, что нашло отражение в законе «Об образовании в Российской Федерации», а также в ФГОС ВО. В отличие от прежних представлений об индивидуализации, осуществляемой в рамках учебных занятий (Инге Унт), в настоящее время под индивидуализацией образовательного процесса в широком смысле пони-

мается «...способ обеспечения каждому обучающемуся права и возможности на формирование собственных образовательных целей и задач, своей образовательной траектории» [5, с. 35].

Описывая современную ситуацию в высшем образовании, Я. Кузьминов отмечает: «...как вузы, так и студенты выбирают индивидуализацию образовательных траекторий. Мы об этом очень любим говорить, однако когда начинаем разбираться, что мы сделали по факту, то выясняется, что не очень много» [6, с. 26]. Такое критическое утверждение не мешает оптимистическому взгляду вперед: «...сам трек по индивидуализации учебной траектории перейдет из стадии лозунгов к реальным изменениям за ближайшие 10 – 15 лет, другого выхода просто нет, что и осознается большинством участников образования» [Там же, с. 27].

Осознание и последующая деятельность предполагают наличие у обучающихся субъектной позиции. Под позицией будем понимать, что это – «...точка зрения по какому-либо вопросу; определенная оценка какого-либо факта, явления, события; действия, поведение, обусловленное этим отношением, оценкой» [2].

Постановка проблемы. Если рассматривать субъектную позицию студента в образовании, то очевидно – она фиксирует отношение к образованию. Отношение определяется ценностью, а это значит, что образование для студента представляет ценность. Это отношение обуславливает такую деятельность студента в образовании, в которой проявляется его активность, самостоятельность, созидательная направленность достижений. Для небольшой

части студентов проявление субъектной позиции является естественным стремлением, способом поведения и деятельности [8]. Однако следует признать, что это далеко не так для значительной части обучающихся. В связи с этим возникают вопросы: что побуждает студентов к субъектной позиции? Или что мешает ее проявлению?

Методология и методы исследования. В рамках аксиологического подхода к образованию использовались методы наблюдения, опытно-педагогическая деятельность, рефлексия педагогического опыта, сравнение и обобщение.

Цель статьи. На основании результатов эмпирических исследований, выполненных молодыми исследователями-магистрами под руководством автора статьи, выявить причины, сдерживающие проявление субъектной позиции студентов в образовании.

Обзор литературы. Не претендуя на полноту обзора литературы по индивидуализации образования, я отмечу некоторые исследования, выполненные в последние годы. Так, Н. Ю. Шапошникова рассматривала индивидуализацию обучения как один из способов реализации академических свобод студентов. Она осуществила анализ понятий «индивидуальная образовательная траектория студента», «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут», выявила общие черты, различия и их соотношение между собой [13]. Кроме того, она выполнила сравнительный анализ понятий «индивидуальная образовательная траектория», которым пользуются российские педагоги, и близкого к нему понятия «планирование индивидуального развития» (Personal

Development Planning), которым пользуются британские коллеги, а также сопоставила способы их реализации соответственно в университетах России и Великобритании [14].

Следует заметить, что довольно распространено среди российских исследователей употребление понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальная образовательная стратегия» как синонимов. О. П. Курденкова показала их принципиальное различие в ходе изучения теории и практики непрерывного образования в России и странах Европейского Союза. Она выявила возможности построения индивидуальных стратегий непрерывного образования студентами современных университетов и подчеркнула характерную особенность – их многообразие [7].

Принимая информатизацию как процессы, пронизывающие все стороны жизни современного человека, отметим, что дидактический принцип информатизации образования все еще нуждается в научном обосновании. Он не присутствует ни в одной классификации принципов, представленных в учебниках и учебных пособиях по педагогике, которые были созданы уже в XXI веке [1]. Именно поэтому большой интерес у исследователей вызывает стремление изучить и понять новые формы обучения, внести свою лепту в обоснование принципа информатизации образования [4], повысить уровень самореализации преподавателя и студентов посредством использования новых информационных технологий в образовании [11]. В связи с этим вопрос об участии студентов в формировании

содержания образования является привлекательным, поскольку высвечивает новую возможность в решении сложной дидактической проблемы. Предложенный субъектоцентрированный подход к построению содержания образования позволяет студенту в гипертексте выбрать и работать с той информацией, которая в большей степени отвечает его индивидуальным образовательным целям и потребностям [9]. Несмотря на то что гипертекст создает преподаватель, студент, работая с ним, получает больше возможностей проявить свою субъектную позицию в освоении учебного материала. Исследовательский поиск преподавателей способствовал накоплению опыта формирования субъектной позиции студентов, обоснованию условий, обеспечивающих ее развитие в стенах университетов [3].

Обсуждение результатов исследования. В течение последних лет (2016 – 2017 гг.) будущими педагогами был осуществлен ряд прикладных педагогических исследований, которые были оформлены в виде магистерских диссертаций и успешно защищены. Общее, что объединяло все исследования, – это выявление сущностных характеристик смешанного обучения, поиск условий его успешного распространения, а также поиск возможностей эффективного применения цифровых инструментов в обучении иностранному языку. Предположение заключалось в том, что молодые педагоги, прекрасно владеющие техническими средствами и программами, активнее будут использовать и вовлекать студентов в виртуальную образовательную среду в отличие от опытных педагогов, для которых

подобная работа представляет определенную трудность. Однако мы столкнулись с тем, что примерно треть участвовавших в опытной работе студентов проявляли стойкий консерватизм. Приведем некоторые примеры.

Так, в ходе исследования «Проблемы и перспективы использования «смешанного обучения» (blended learning) в образовательной среде университета» (2016 г.) Г. И. Рубцов пытался выяснить: готовы ли студенты в ходе обучения иностранному языку больше времени посвятить работе с использованием ресурсов сети Интернет. В целом он отметил достаточно открытое отношение студентов к использованию ресурсов сети Интернет на занятиях, их стремление воспользоваться большими возможностями, которые предоставляет глобальная паутина. Тем не менее 34 % опрошенных выразили своё нежелание увеличивать объём работы с применением цифровых технологий. Возможно, что проявилась защитная реакция от увеличивающейся самостоятельной учебной нагрузки.

В исследовании «Современные модели взаимодействия преподавателя и студента в гуманитарном университете» (2017 г.) Н. В. Миллер изучала специфику взаимодействия преподавателей и студентов в смешанном обучении. Ее наблюдения свидетельствовали о крайне малой степени реализации студентами новых функций, среди которых: организатор собственного образовательного процесса, постановка целей индивидуального развития и поиск путей их достижения. Такая ситуация может объясняться устоявшейся жесткой системой организации высшего об-

разования, в которой, как правило, преподаватель сам планирует, организует занятие и отвечает за все, что происходит в аудитории. Однако в ряде случаев, когда студентам все же предоставлялась возможность высказать свои предпочтения и внести изменения в процесс обучения, они оказывались неготовыми взять на себя такую функцию и получить новый образовательный опыт.

Аналогичные факты были зафиксированы в опытно-педагогической деятельности А. Т. Шараповой, которая осуществила исследование «Интернет-ресурсы: возможности и границы применения в обучении иностранным языкам» (2018 г.).

Д. Д. Пушкина предположила, что одной из причин затрудненного внедрения смешанного обучения в педагогическую практику высшей школы являются учебные стереотипы, формируемые в течение длительного школьного периода обучения. Проверке этого предположения было посвящено ее исследование «Учебные стереотипы в смешанной форме обучения: виды и способы преодоления» (2019 г.). Результаты работы показали, что в смешанном обучении проявляются такие же стереотипы, как и в традиционном обучении [10]. Стереотипы, с которыми молодому исследователю пришлось столкнуться в педагогической практике, – это: 1) негативное отношение к переменам и инновациям, 2) перекладывание ответственности на других (другое). Однако Д. Д. Пушкина отмечала, что стереотипы, проявившиеся в смешанном обучении, все же несколько модифицировались. Например, если ранее

студенты могли перекладывать ответственность за свои недостаточно высокие отметки на преподавателя, аргументируя плохим отношением к студенту, то теперь в этом обвиняется несовершенная тестирующая система, неправильно оценивающая контрольные работы студентов. Негативное отношение к новому проявляется у студентов при необходимости использовать новые электронные образовательные ресурсы, поскольку это требует другой организации своей деятельности – самостоятельной, постоянной, напряженной.

Можно подвергать сомнению результаты молодых исследователей, но следует обратить внимание на то, что они подтверждают общую ситуацию в российском образовании и согласуются с результатами других исследований и статистическими данными. Например, индекс сетевой готовности (Networked Readiness Index), который создавался на основе 67 различных параметров, объединенных в три основные группы: 1) наличие условий для развития ИКТ; 2) готовность граждан и государственных органов к использованию ИКТ; 3) уровень использования ИКТ в общественном, коммерческом и государственном секторах. Этот рейтинг в 2015 году показал, что первые строчки занимают Сингапур, Финляндия, Швеция, Нидерланды. Россия располагается только на 41 месте [15], что определяет перспективу дальнейшей работы в развитии информационного общества, в реформировании системы образования, обеспечивающей становление личности, соответствующей современному уровню

культуры. Предполагается, что человеку в таких условиях нужно постоянно заниматься самообразованием. Однако самообразование как форму непрерывного образования в России выбирает только 26 % граждан, в то время как в других странах положение отличается: Словакия – 84 %, Швеция – 76 %, Австрия – 76 %, Норвегия – 72 %, Франция – 64 % [12, с. 438].

Заключение. Изложенное в статье провоцирует ответить на поставленный в названии статьи вопрос отрицательно. В настоящее время субъектная позиция в образовании для значительной части студентов не является необходимой. И не потому, что студенты недостаточно хороши. Известно, что сознание людей меняется не так быстро, как техника и технологии; система образования, проявляя консерватизм и сохраняя лучшее, трансформируется медленно. Устоявшиеся конструкции, к числу которых можно отнести учебные стереотипы, мешают дальнейшему развитию всей образовательной системы и людей, в нее включенных. Преодолению стереотипов или ослаблению их влияния может способствовать специальная работа, развивающая у молодых людей субъектную позицию. Следует заметить, что ее элементы нужно формировать уже на школьной скамье. Отношение школьников к образованию как ценности, овладение навыками самопознания и самообразования формируют элементы их субъектной позиции, позволяющей успешно входить в студенческую, и затем в профессиональную жизнь, развиваться, быть востребованными и достигать поставленных целей.

Литература

1. Бережнова Е. В. Принцип информатизации: долгий путь научного обоснования // Актуальные проблемы повышения качества образовательной практики. Костанай : КГПУ, 2019. С. 6 – 9.
2. Большая Советская энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://bse.slovaronline.com> (дата обращения: 21.10.2019).
3. Дремова Н. О. Субъектная позиция студентов как один из параметров качества университетского образования // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры. Оренбург : ОГУ, 2016. С. 2342 – 2345.
4. Калинина С. Д. Проблемы обоснования и реализации принципа информатизации образования // Методология педагогики в контексте современного научного знания. М. : ИСРО, 2016. С. 175 – 182.
5. Ковалёва Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю. и др. Профессия «тьютор». М. – Тверь : СФК-офис, 2012. 246 с.
6. Кузьминов Я. О развитии высшего образования в условиях цифровизации // Ректор вуза. 2019. № 9. С. 22 – 30.
7. Курденкова О. П. Стратегии непрерывного образования российских студентов: варианты построения // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 5 (26). С. 156 – 164.
8. Она же. Образование длиною в жизнь: внешние и внутренние конструкты личностной мотивации // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 1 (40). С. 257 – 261.
9. Лескова И. А. Субъектоцентрированное содержание высшего образования как фактор эффективности профессиональной подготовки специалиста // Образование и наука. 2018. Т. 20. № 7. С. 9 – 31.
10. Мазниченко М. А. О вреде и пользе педагогических стереотипов // Народное образование. 2005. № 7. С. 187 – 193.
11. Макарова Т. А. Информационно-технологическая культура преподавателя как необходимое условие обновления содержания образования в высшей школе // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2019. № 36 (55). С. 145 – 151.
12. Образование в Российской Федерации: 2014 : стат. сб. / редкол.: Г. И. Абдрахманова [и др.]. М. : НИУ «Высшая школа экономики», 2014. 464 с.
13. Шапошникова Н. Ю. Индивидуальная образовательная траектория студента: анализ трактовок понятия // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 39 – 44.
14. Она же. Опыт введения портфолио для оценки достижений и развития студентов в университетах Великобритании // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 1 (46). С. 94 – 107.
15. Network Readiness Index [Электронный ресурс]. URL: <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2015/network-readiness-index> (дата обращения: 21.10.2019).

References

1. Berezhnova E. V. Princip informatizacii: dolgij put` nauchnogo obosnovaniya // Aktual'ny`e problemy` povыsheniya kachestva obrazovatel`noj praktiki. Kostanaj : KGPU, 2019. S. 6 – 9.
2. Bol'shaya Sovetskaya e`nciklopediya [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://bse.slovaonline.com> (data obrashheniya: 21.10.2019).
3. Dremova N. O. Sub`ektnaya poziciya studentov kak odin iz parametrov kachestva universitetskogo obrazovaniya // Universitetskij kompleks kak regional'ny`j centr obrazovaniya, nauki i kul'tury`. Orenburg : OGU, 2016. S. 2342 – 2345.
4. Kalinina S. D. Problemy` obosnovaniya i realizacii principa informatizacii obrazovaniya // Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya. M. : ISRO, 2016. S. 175 – 182.
5. Kovalyova T. M., Koby`shha E. I., Popova (Smolik) S. Yu. i dr. Professiya «t`yutor». M. – Tver` : SFK-ofis, 2012. 246 s.
6. Kuz`minov Ya. O razvitii vy`sshego obrazovaniya v usloviyax cifrovizacii // Rektor vuza. 2019. № 9. S. 22 – 30.
7. Kurdenkova O. P. Strategii neprery`vnogo obrazovaniya rossijskix studentov: varianty` postroeniya // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2015. № 5 (26). S. 156 – 164.
8. *Ona zhe*. Obrazovanie dlinoyu v zhizn`: vneshnie i vnutrennie konstrukty` lichnostnoj motivacii // Vestnik MGIMO-Universiteta. 2015. № 1 (40). S. 257 – 261.
9. Leskova I. A. Sub`ektocentrirovannoe sodержanie vy`sshego obrazovaniya kak faktor e`ffektivnosti professional`noj podgotovki specialista // Obrazovanie i nauka. 2018. T. 20. № 7. S. 9 – 31.
10. Maznichenko M. A. O vrede i pol`ze pedagogicheskix stereotipov // Narodnoe obrazovanie. 2005. № 7. S. 187 – 193.
11. Makarova T. A. Informacionno-texnologicheskaya kul`tura prepodavatelya kak neobxodimoe uslovie obnovleniya sodержaniya obrazovaniya v vy`sshej shkole // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2019. № 36 (55). S. 145 – 151.
12. Obrazovanie v Rossijskoj Federacii: 2014 : stat. sb. / redkol.: G. I. Abdraxmanova [i dr.]. M. : NIU «Vy`sshaya shkola e`konomiki», 2014. 464 s.
13. Shaposhnikova N. Yu. Individual`naya obrazovatel`naya traektoriya studenta: analiz traktovok ponyatiya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. S. 39 – 44.
14. *Ona zhe*. Opy`t vvedeniya portfolio dlya ocenki dostizhenij i razvitiya studentov v universitetax Velikobritanii // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T. 1. № 1 (46). S. 94 – 107.
15. Network Readiness Index [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://reports.weforum.org/global-information-technology-report-2015/network-readiness-index> (data obrashheniya: 21.10.2019).

E. V. Berezhnova

IS THERE A NEED FOR STUDENT SUBJECT POSITION IN EDUCATION?

The author of the article shows the degree of relevance of student subject position in education. The author presents the examples and searches the reasons limiting the demonstration of subject position. Special attention is given to educational stereotypes formed throughout the school years. These stereotypes become fully apparent at the university.

Key words: higher school, education as value, student subject position, individualization of education, individual educational trajectory, educational stereotype.

УДК 378.147

А. И. Газизова, В. М. Панфилова, Е. А. Хузина

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОМУ ПЕРЕВОДУ

В статье раскрыты особенности обучения студентов умениям и навыкам научно-технического перевода, разные аспекты рассматриваемой проблемы с позиции современных исследователей. Представлен опыт Казанского национального исследовательского технического университета – КАИ им. А. Н. Туполева – по формированию у студентов-магистрантов переводческой компетенции при реализации курса технологий перевода научно-технической литературы. Обоснованы цели и задачи курса, результаты освоения программы, содержание курса; раскрыты направления, формы, методы практической подготовки; обозначена роль самостоятельной работы магистрантов, выводы относительно эффективности сочетания теоретической и практической составляющих дисциплины.

Ключевые слова: переводческая компетенция, обучение переводу, научно-технический перевод, практические занятия, самостоятельная работа.

Введение. Реализация компетентного подхода в системе профессионального образования, создание моделей профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов привлекают внимание исследователей, педагогов разных предметных областей к вопросам формирования ключевых компетенций, включая коммуникативную компетенцию и ее частный случай –

иноязычную коммуникативную компетенцию, что обусловлено значимостью владения иностранным языком в сфере профессиональной коммуникации. Непрерывный обмен техническими и научными достижениями при помощи СМИ и востребованность переводческой деятельности, увеличение количества публикаций на иностранных языках, научных конференций, зарубеж-

ных грантов, поиск путей и средств решения проблем научного и профессионального сотрудничества и другие факторы указывают на необходимость формирования у будущих специалистов билингвальных умений научно-технического перевода и в целом иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, которая позволяет использовать иностранный язык как средство профессионального и межличностного общения (в устной и письменной формах), способствует становлению «профессионально ориентированной языковой личности» как нового типа профессионалов.

Иноязычная коммуникативная компетенция многокомпонентна, и переводческая компетенция выступает одной из ее основных составляющих, которая базируются как на профессиональных знаниях будущего специалиста, так и на высоком уровне владения иностранным языком. В данной статье представлен опыт Казанского национального исследовательского технического университета – КАИ им. А. Н. Туполева (КНИТУ – КАИ, г. Казань) по обучению магистрантов навыкам научно-технического перевода и обоснована эффективность самостоятельной работы, повышающей мотивацию студентов к учению и самообразованию.

Постановка проблемы, обзор научной литературы. Вопросы формирования у студентов переводческой компетенции, переводческих навыков, обучения переводу находят отражение в трудах многих современных исследователей (Л. М. Алексеева [1], Н. Б. Гвишиани [2], В. В. Гущина [3], Н. А. Замуруева [4], Н. В. Кондрашова [7], Е. В. Косс [8], К. С. Опарина [9],

Т. В. Попова [10], Т. А. Фуфурина [14], А. И. Газизова [15] и др.

Под переводческой компетенцией часто понимают совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих переводчикам успешно решать свои профессиональные задачи. Формирование переводческой компетенции включает в себя развитие рационального компонента: объяснение общей цели перевода, постановка и отработка задач переводчика, знакомство с возникающими при переводе противоречиями и способами их разрешения, развитие интуитивного «языкового чутья», наличие экстралингвистических знаний из различных специальных областей [12].

Н. В. Кондрашова [7, с. 166] целью обучения в неязыковом вузе понимает формирование переводческой компетенции в сфере профессиональной коммуникации и подчеркивает важность формирования у студентов не столько отдельных грамматических, лексических и переводческих навыков, сколько умений грамотно осуществить перевод специального текста с одного языка на другой. Н. А. Замуруева [4], поддерживая значимость грамотного перевода текстов по специальности, раскрывает современные методы обучения. Т. В. Попова [10] рассматривает важность усвоения студентами терминологии и разработки эффективных методических приемов для обучения переводу научных текстов. Т. А. Фуфурина [14] анализирует особенности перевода научно-технического текста с точки зрения аутентичности переводимого текста и точности перевода научных терминов. Н. Н. Кондакова, Е. И. Зимина [6] исследуют вопросы формирования коммуникативной и переводческой компетенции

в контексте активного применения интернет-технологий и ресурсов, что ценно для осуществления контроля качества обучения в вузе. К. С. Опарина [9] раскрывает особенности модульного обучения грамматике на занятиях по техническому переводу. В. В. Гущина [3, с. 4] акцентирует внимание на качестве письменного перевода с иностранного языка на родной, выделяя такие критерии, как точность (соответствие содержания оригинального и переведенного текстов) и прозрачность (материал переведен с учетом норм и правил правописания).

Известно, что в условиях неязыкового вуза обучение общему переводу с иностранного языка на родной и наоборот начинается на начальном этапе обучения иностранному языку на основе чтения адаптированной или несложной оригинальной литературы, что позволяет расширять лексический и словарный запас студентов, работать с двуязычными словарями, самостоятельно находить пути и варианты адекватного перевода текста. Ожидается, что по мере усвоения более сложных грамматических структур и расширения практики перевода будет возрастать удельный вес возможного творческого применения студентами полученных знаний в разных ситуациях письменного и устного общения в сфере будущей профессиональной деятельности, перевода материалов по специальности. На практике, вместе с тем, согласно анализу исследований и опыту преподавания автора в неязыковом вузе, наблюдаются факторы, затрудняющие формирование у обучающихся навыков перевода на должном уровне:

– обучение иностранному языку осуществляется преимущественно на

1 – 2 курсах, в условиях начального этапа введения профильных дисциплин, т. е. при отсутствии у студентов достаточных знаний по специальности и личного профессионального опыта;

– преимущественное внимание в обучении иностранному языку уделяется базовому лексико-грамматическому материалу, что затрудняет переход к переводу научных специальных текстов с характерными сложными грамматическими структурами и профессионально-ориентированной лексикой;

– цели учебников и учебных пособий, используемых на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе, часто реализуются в неполном объеме, авторы ограничиваются заданиями (упражнениями) на понимание специальных текстов («Ответьте на вопросы по тексту»), на перевод сложных в лексико-грамматическом плане предложений с английского языка на русский и наоборот без правил перевода и др., что не способствует формированию собственно переводческих навыков и компетенций.

Вопросы выбора учебников (пособий), методические проблемы, включая методы и приемы организации обучения переводу в сочетании с недостаточным количеством часов, отведенных учебным планом на изучение иностранного языка, невысокий уровень подготовки обучающихся в средней школе также часто создают неблагоприятный фон для достижения эффективного результата в вопросах формирования переводческой компетенции.

Обозначенные выше обстоятельства, а именно возросшая потребность в переводческой деятельности и затруднения при обучении переводу актуализируют выработку новых подходов в

обучении студентов, совершенствование содержания обучения с перспективой более глубокого объяснения обучающимся на разных этапах основ теории и практики перевода в сочетании с разработкой комплекса упражнений и практикумов, организации самостоятельной работы.

Современные исследователи не в полной мере обращаются к обозначенной нами теме, в частности остается недостаточно раскрытым соотношение теоретической и практической составляющих процесса формирования у магистрантов переводческой компетенции в технических вузах. Это обуславливает поиск новых направлений подготовки, также обмен педагогическим опытом в целях разрешения возможных проблем при организации учебного процесса, что является целью данной статьи.

Материалы исследования. Разработка программы по дисциплине «Современные компьютерные технологии перевода научно-технической литературы» осуществлялась в Казанском национальном исследовательском техническом университете – КАИ им. А. Н. Туполева (КНИТУ – КАИ, г. Казань) на основе ФГОС ВО по направлению подготовки «Техническая физика». Основной целью курса является формирование и развитие коммуникативной компетенции магистра – участника профессионального общения на иностранном языке в сфере науки, техники, производства и образования. Приобретение студентами коммуникативной компетенции заключается в способности использовать английский язык для удовлетворения профессиональных потребностей,

реализации личных деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования.

Результаты освоения программы сформированы в виде следующих компетенций:

- готовность к активному общению в научной, производственной и социально-общественных сферах деятельности, способностью свободно пользоваться русским и иностранным языками как средством делового общения (ОК-3);
- готовность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности (ОПК-4).

Данный курс включил в себя такие разделы, как:

1. Основные понятия теории перевода (научный стиль, понятие эквивалентности, лексические проблемы эквивалентности).
2. Процесс перевода (перевод специфических конструкций, использование словарей в процессе перевода, компьютерный перевод, редактирование перевода).
3. Виды перевода (аннотированный перевод, реферативный перевод, консультативный перевод, перевод технической документации).
4. Грамматические проблемы эквивалентности (страдательный залог и его перевод на русский язык, передача модальности в переводе, инфинитив и инфинитивные обороты, причастие и причастные обороты, герундий, герундиальный оборот, отглагольное существительное).

5. Научные публикации (основные различия между британским и американскими вариантами английского языка, оформление научной публикации, особенности аннотирования и реферирования).

6. Литературное редактирование перевода (электронные словари и системы компьютерного перевода, редактирование текстов различных специальностей, с помощью систем машинного перевода, подготовка научной публикации на английском языке).

По результатам освоения дисциплины проводится зачет в два этапа: тестирование, которое нацелено на оценку порогового уровня освоения обучающимися знаний и умений согласно предусмотренным компетенциям; проведение письменного и устного задания, заключающегося в переводе текста профессионального содержания и составление его аннотации на английском языке, а также составление устного высказывания по заданной теме.

Исходя из содержания дисциплины рассмотрим направления и особенности обучения умениям и навыкам научно-технического перевода и формирования переводческой компетенции магистрантов.

Изучение дисциплины проводится в тематической последовательности. Каждая теоретическая тема сопровождается выполнением комплекса практических заданий, позволяющих вырабатывать первоначальные навыки перевода, расширять словарный запас на английском языке, терминологическую лексику в области науки и техники, а также самостоятельным выполнением заданий по теме.

Обучение магистров адекватному практическому использованию терминологической лексики в сфере профессиональной англоязычной коммуникации является важной задачей прикладного характера преподавателя. Изучение лексики (отдельно взятые термины, терминосистемы) нередко вызывают у магистрантов разного рода трудности, например синонимия и полисемия терминов, адекватность стилистического употребления терминов и др. Работа с терминологическими словарями, которые предъявляют термины в сфере фиксации (однозначность, краткость, простота), сочетается с рассмотрением терминов в сфере функционирования (научные статьи, монографии), раскрывающие признаки контекстуальной обусловленности, экспрессивности и др. Задача преподавателя – научить студентов находить соответствующие эквиваленты терминов на русском языке /эквивалент английского термина в словаре.

Большое внимание уделяется переводу специфических конструкций, редактированию текстов переводов с использованием текстовых редакторов и систем машинного перевода (PROMT, Yandex, Google и др.), что безусловно ведет к развитию умений пользоваться электронными словарями (общими, специальными, тематическими) и осуществлять контроль правильности перевода. В качестве текстов и литературы для перевода используется оригинальная монографическая и периодическая литература по тематике учреждения, по узкой специальности магистранта, а также статьи из журналов, издаваемых за рубежом в англоговорящих странах.

Практические занятия направлены на обучение магистрантов составлению

и оформлению научно-технической документации, переводу статей, тезисов, научных отчетов. При работе с литературой особое внимание уделяется навыкам реферирования и аннотирования; умению выделять главную и второстепенную информацию, оформлять полученную информацию в виде реферата, аннотации, сообщения, доклада и при необходимости исходя из контекста вести деловую переписку.

Чтение адаптированной и оригинальной литературы (просмотровое, поисковое, аналитическое, с целью извлечения конкретной информации) сочетается с научной дискуссией, научной беседой, позволяющей магистрантам выражать свои коммуникативные намерения, в том числе с учетом изученных норм и правил англоязычного этикета. Студенты также должны уметь выступать с подготовленным монологическим сообщением по профилю своей научной специальности/темы, аргументированно излагая свою позицию и используя вспомогательные средства (графики, таблицы, диаграммы, Power Point и др.). Для данной работы преподаватель знакомит студентов с требованиями к знанию делового английского языка, обеспечивает необходимыми ключевыми выражениями для составления грамотного высказывания.

Все обозначенные аспекты практической деятельности при работе с деловой и научной литературой сопровождаются более глубоким изучением сложных грамматических конструкций, характерных для научного стиля речи (неличные формы глагола, различные виды придаточных предложений, модальные глаголы, сказуемые в страдательном залоге и др.), объяснению и закреплению

способов их перевода. Практика показывает, что при обучении переводу научных текстов важно обратить внимание студентов на грамматический анализ предложения, т. е. умение находить главные и второстепенные члены предложения, устанавливать синтаксические связи между словами и принадлежность слов к определенной части речи и далее установить их значение по словарю.

В ходе закрепления изученного материала магистранты выполняют разного рода задания: перефразирование – формулирование предложенных предложений разными способами; сравнение разных вариантов перевода одного и того же текста; перевод терминов; заполнение пропусков подходящими терминами и выражениями; редактирование – улучшение исходного варианта переведенного текста; обратный перевод – перевод предложений с русского языка на английский и обратно, сравнение с оригинальным текстом и др.

В ходе освоения рассматриваемой дисциплины на каждом этапе прохождения теоретических тем немаловажное значение имеет самостоятельная работа студентов. По мнению многих исследователей (С. И. Колодезникова [5], Т. Б. Курбацкая [11], К. Г. Чикнаверова [13] и др.), самостоятельная работа – это значимая часть обучения в вузе, в разных организационных формах (индивидуально, в парах, в небольших группах и др.) выступает эффективным средством обучения, средством формирования активности обучаемых, способствует формированию интереса и культуры самообразования. Практика показывает, что перенос определенной доли учебной деятельности магистрантов в

режим самостоятельной работы определяет решение поставленных задач на качественно ином уровне, в том числе повышает мотивацию изучения иностранного языка и формирования профессиональных интересов; способствует развитию системного мышления обучающихся, ответственного отношения к поставленным задачам и др. Отсюда для успешного овладения дисциплиной необходимо учитывать следующее:

- выполнение домашних заданий, которые логически дополняют аудиторную работу магистрантов, включают в себя индивидуально-поисковую работу по самостоятельному изучению материала в рамках определенной темы и выполнение заданий на закрепление данного материала;

- обязательная самостоятельная работа магистранта по заданию преподавателя (самостоятельная работа в библиотеке, в том числе электронной);

- индивидуальная самостоятельная работа магистранта (работа с интернет-ресурсами, подготовка реферата, научных статей, презентаций по теме научного исследования, участие в научных и практических конференциях).

В ходе самостоятельного выполнения задания магистранты учатся искать разные источники информации, осуществлять их классификацию, анализировать отобранные/рекомендуемые научные труды, перерабатывая и письменно фиксируя необходимые материалы для последующего использования в учебном процессе (написание и перевод статей, отчетов, выполнение проектов, аннотирование и реферирование текстов) и др.

Таким образом, эффективное сочетание теоретического материала с практическими заданиями, самостоятельное изучение дополнительных материалов по изучаемым темам, систематическая отработка переводческих навыков на занятиях позволяют сформировать у магистрантов переводческую компетенцию, навыки устного и письменного перевода с опорой на теорию, что позволяет реально использовать полученные знания в разных ситуациях общения.

Заключение. Процессы глобализации определенно способствуют повышению мотивации магистрантов технических направлений подготовки к изучению английского языка и освоению навыков перевода специальных текстов и материалов. В связи с этим, синтезируя представленные результаты, можно констатировать, что курс «Современные компьютерные технологии перевода научно-технической литературы» позволяет в пределах предложенных тем вырабатывать у магистрантов неязыкового вуза востребованные навыки перевода в сфере профессиональной коммуникации. Знания и умения студентов, получаемые в ходе обучения, преимущественно практической направленности и систематическое выполнение самостоятельной работы с опорой на теорию создают благоприятный фон для совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции в целом.

Эффективность максимального использования практических упражнений в сочетании с объяснением правил перевода обоснована на примере рассматриваемой программы в Казанском национальном исследовательском техническом университете – КАИ им. А. Н. Ту-

полева. Оптимальное сочетание теоретического и практического материала позволяет развивать навыки самостоятельной работы магистрантов, необходимые для организации успешной учебно-научной и профессиональной деятельности. Приобщение обучающихся к переводческой деятельности на занятиях иностранного языка – это процесс сложный, обуславливающий систематическое совершенствование содержания обучения, оптимизации форм и методов преподавания, что особенно

значимо на фоне выявленных в ходе анализа научной литературы трудностей при обучении переводу, требующих внимания, рассмотрения и учета при реализации аналогичных образовательных программ или их переработке. Предлагаемый подход к обучению научно-техническому переводу способствует повышению профессиональной компетентности магистрантов, навыков самообразования, создает новые возможности для академической/профессиональной мобильности.

Литература

1. Алексеева Л. М. Специфика научного перевода. Пермь : Перм. гос. ун-т, 2002. 132 с.
2. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии). М. : Высш. шк., 1986. 279 с.
3. Гущина В. В. К вопросу обучения иностранному языку в неязыковом вузе на современном этапе // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2016. № 5. С. 189 – 195.
4. Замуруева Н. А. Проблемы обучения письменному переводу научных текстов с английского языка на русский // Образование и наука без границ: Фундаментальные и прикладные исследования. 2018. № 8. С. 284 – 288.
5. Колодезникова С. И., Тарасов А. Е. Организация самостоятельной работы студентов в контексте реализации компетентностного подхода // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3. С. 122 – 124.
6. Кондакова Н. Н., Зимина Е. И. Актуальные вопросы формирования коммуникативной и переводческой компетенций студентов бакалавров (английский язык, языковой вуз) // Социально-экономические явления и процессы. 2014. Т. 9. № 5. С. 121 – 124.
7. Кондрашова Н. В. Компетентностный подход в преподавании перевода в неязыковом вузе // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 12-2. С. 165 – 169.
8. Косс Е. В. Актуализация содержания обучения деловому иностранному языку как инструмент формирования иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. № 1. С. 92 – 95.
9. Опарина К. С. Применение модульного подхода к изучению грамматики английского при обучении техническому переводу // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. № 1. С. 152 – 155.

10. Попова Т. В. О работе над терминологической лексикой при обучении письменному переводу научных текстов студентов лесохозяйственных специальностей // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 15. № 39. С. 343 – 345.
11. Курбацкая Т. Б. Мотивационная структура профессиональных намерений в процессе опции и профессиональной подготовки в вузе : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Казань, 1997. 175 с.
12. Маринова Н. И. Обучение в техническом вузе // Вестник Алматинского технологического университета. 2013. № 3. С. 100 – 103.
13. Чикнаверова К. Г. Самостоятельная учебная деятельность как основа развития самостоятельности обучающихся: методологический аспект отечественных исследований // Образование и наука. Известия УрО РАО. 2010. № 4 (72). С. 111 – 118.
14. Фуфурина Т. А. Обучение аутентичному переводу научного текста с английского языка на русский студентов технических вузов // Проблемы педагогики. 2017. № 2. С. 70 – 74.
15. Gazizova A. I., Siraeva M. N., Trofimova G. S. Formal and Non-Formal Education Means of Mastering Foreign Language Skills // The Social Sciences. 2015. 10 (6). P. 1324 – 1328.

References

1. Alekseeva L. M. Specifika nauchnogo perevoda. Perm` : Perm. gos. un-t, 2002. 132 s.
2. Gvishiani N. B. Yazyk nauchnogo obshheniya (voprosy` metodologii). M. : Vyssh. shk., 1986. 279 s.
3. Gushhina V. V. K voprosu obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze na sovremennom etape // Nauchny`e trudy` Kubanskogo gosudarstvennogo texnologicheskogo universiteta. 2016. № 5. S. 189 – 195.
4. Zamurueva N. A. Problemy` obucheniya pis`mennomu perevodu nauchny`x tekstov s anglijskogo yazyka na russkij // Obrazovanie i nauka bez granicz: Fundamentalny`e i prikladny`e issledovaniya. 2018. № 8. S. 284 – 288.
5. Kolodeznikova S. I., Tarasov A. E. Organizaciya samostoyatel`noj raboty` studentov v kontekste realizacii kompetentnostnogo podxoda // Baltijskij gu-manitarnyj zhurnal. 2016. T. 5. № 3. S. 122 – 124.
6. Kondakova N. N., Zimina E. I. Aktualny`e voprosy` formirovaniya kommunikativnoj i perevodcheskoj kompetencij studentov bakalavrov (anglijskij yazyk, yazykovoj vuz) // Socialno-ekonomicheskie yavleniya i processy`. 2014. T. 9. № 5. S. 121 – 124.
7. Kondrashova N. V. Kompetentnostnyj podxod v prepodavanii perevoda v neyazykovom vuze // Psixologiya i pedagogika: metodika i problemy` prakticheskogo primeneniya. 2010. № 12-2. S. 165 – 169.

8. Koss E. V. Aktualizaciya sodержaniya obucheniya delovomu inostrannomu yazy`ku kak instrument formirovaniya inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetencii v ne-yazy`kovom vuze // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2017. № 1. S. 92 – 95.
9. Oparina K. S. Primenenie modul`nogo podxoda k izucheniyu grammatiki anglijskogo pri obuchenii texniceskomu perevodu // Azimut nauchny`x issledovanij: pedagogika i psixologiya. 2018. № 1. S. 152 – 155.
10. Popova T. V. O rabote nad terminologicheskoj leksikoj pri obuchenii pis`mennomu perevodu nauchny`x tekstov studentov lesoxozyajstvenny`x special`nostej // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2007. T. 15. № 39. S. 343 – 345.
11. Kurbaczskaya T. B. Motivacionnaya struktura professional`ny`x namerenij v processe optacii i professional`noj podgotovki v vuze : dis. ... kand. psix. nauk : 19.00.03. Kazan`, 1997. 175 s.
12. Marinova N. I. Obuchenie v texniceskom vuze // Vestnik Almatinskogo texnologicheskogo universiteta. 2013. № 3. S. 100 – 103.
13. Chiknaverova K. G. Samostoyatel`naya uchebnaya deyatel`nost` kak osnova razvitiya samostoyatel`nosti obuchayushhixsya: metodologicheskij aspekt otechestvenny`x issledovanij // Obrazovanie i nauka. Izvestiya UrO RAO. 2010. № 4 (72). S. 111 – 118.
14. Fufurina T. A. Obuchenie autentichnomu perevodu nauchnogo teksta s anglijskogo yazy`ka na russkij studentov texniceskix vuzov // Problemy` pedagogiki. 2017. № 2. S. 70 – 74.
15. Gazizova A. I., Siraeva M. N., Trofimova G. S. Formal and Non-Formal Education Means of Mastering Foreign Language Skills // The Social Sciences. 2015. 10 (6). R. 1324 – 1328.

A. I. Gazizova, V. M. Panfilova, E. A. Khuzina

**SCIENTIFIC AND TECHNICAL TRANSLATION TRAINING
OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS**

The article reveals the features of teaching scientific and technical translation skills, various aspects of the problem. The paper presents the experience of the Kazan National Research Technical University – KAI named after A. N. Tupolev – on the formation of undergraduates' translation competence in the course of scientific and technical literature translation technology. It presents the goals and objectives of the course, learning outcomes of the program, course content; directions, forms, methods of practical training are revealed; the role of undergraduates' independent work and conclusions regarding the effectiveness of theoretical and practical components combination are indicated.

Key words: *translation competence, translation training, scientific and technical translation, practical training, independent work.*

МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРЕОДОЛЕНИЮ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ РОДНОГО ЯЗЫКА ПРИ ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье анализируются особенности обучения иностранному языку в неязыковых вузах; описываются основные проблемы, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты в процессе обучения профессионально-ориентированному иностранному языку; анализируются виды интерференции родного языка в различных видах речевой деятельности; предлагаются практические методические рекомендации по преодолению интерференции в рамках учебного процесса.

Ключевые слова: неязыковой вуз, языковая подготовка, личностно-ориентированный подход, интерференция, обучение чтению, обучение письму, обучение переводу, повышение эффективности процесса обучения.

В настоящее время конкурентоспособность молодого специалиста часто напрямую зависит от уровня владения иностранным языком. Современное общество нуждается в высококлассных специалистах, которые владеют иностранным языком как средством осуществления профессиональной деятельности. Системы среднего специального и высшего профессионального обучения ориентируются на новые государственные стандарты образования, которые учитывают новый запрос общества. В Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) в настоящее время ведется подготовка бакалавров и специалистов по более чем 50 направлениям, среди которых, например, прикладная математика и информатика, биотехнические системы и технологии,

нанотехнологии и микросистемная техника. В соответствии с ФГОС высшего образования по направлению подготовки 12.03.04 Биотехнологические системы и технологии (уровень бакалавриата), приказ Минобрнауки России от 12.03.2015 № 216, в результате освоения программы бакалавриата у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать следующими общекультурными компетенциями: способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5). Задача высшей школы – обеспечить эффективное владение данной компетенцией [2].

Одной из проблем, с которыми приходится сталкиваться преподавателям высшей школы в процессе обучения студентов неязыковых технических вузов – проблема интерференции родного языка. Студенты технических вузов традиционно во время обучения в средней школе меньше время уделяют гуманитарным предметам, поэтому недостаточность сформированности навыков владения иностранным языком выражается в стремлении использовать правила и модели родного языка при общении, устном или письменном, на иностранном языке.

Термин «интерференция» употребляется в лингвистических исследованиях для описания явлений, возникающих в результате контакта двух языковых систем (при изучении иностранного языка) и проявляющихся в переносе навыков и умений родного языка на иностранный. В. А. Виноградов предлагает следующее определение: «Интерференция – взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка» [1, с. 197], а отклонения от нормы и системы неродного языка, вызванные влиянием родного, он считает выражением процесса интерференции.

Классическая языковедческая литература выделяет различные виды интерференции: фонетическую; семантическую; лексическую; грамматическую; орфографическую; стилистическую; лингвострановедческую; социокультурную [7].

Часто фонетическую, грамматическую, лексическую, синтаксическую

интерференции объединяют в лингвистическую языковую интерференцию [6]. Языковая интерференция проявляется на фонетическом уровне в виде неразличения звуков, выполняющих смыслоразличительную функцию; иноязычный акцент (фонетическая интерференция) чаще всего проявляется в интонации; на лексическом – в двусмысленности интерферирующих лексем («ложных друзей переводчика»), неправильном контексте их употребления. На синтаксическом уровне интерференция зачастую порождается нарушением порядка слов в предложении вследствие проецирования студентами специфических черт синтаксиса русского языка (свободный порядок слов) на английский (фиксированный порядок); разной логической последовательностью элементов в русском и английском сообщении, изменением тематического фокуса высказывания.

Выделяют также дискурсивную интерференцию, возникающую вследствие переноса «родных» навыков дискурсопорождения в «чужую» лингвокультуру из-за отсутствия представлений о коммуникативной структуре высказывания, разных типах дискурса, его стратегиях и способах их актуализации [Там же]. Социокультурная интерференция, порождаемой отсутствием у обучаемых представлений о национально-специфических явлениях социокультурного и поведенческого характера, «стоящих» за иноязычным кодом и отражающих «дух» англоязычного социума – его семантических, прагматических, фреймовых пресуппозиций и пресуппозиций вертикального контекста [Там же].

Очевидно, что ошибки, обусловленные интерференцией, можно рассматривать как коммуникативно значимые. В ряде случаев они приводят к изменению коммуникативного типа высказывания, а также его эмфатической окрашенности. Искажая план выражения высказывания, языковая интерференция препятствует адекватному пониманию. Говорящий, прекрасно владеющий языком на лексическом и грамматическом уровнях, допуская интонационные ошибки, рискует разрушить правильность восприятия своего уровня языковой подготовки. Нейтрализация интерферирующих явлений в процессе обучения иностранному языку – одна из задач, которые стоят перед преподавателем иностранного языка, особенно на уровне обучения.

Учитывая особенности обучения иностранным языкам в неязыковых технических вузах, где обучаются специалисты, которые должны владеть иностранным языком как средством осуществления профессиональной деятельности, преподаватели иностранных языков в технических вузах сталкиваются с проблемами интерференции родного языка в различных видах речевой деятельности.

Студенты приходят в высшую школу уже с неким уровнем владения ИЯ, который появился в результате обучения в средней школе. Согласно ФГОС *основного общего образования базовый уровень владения иностранным языком – это уровень, которого достигает выпускник 11-го класса средней школы, не изучавший иностранный язык углубленно (B1). Данный уровень не является очень высо-*

ким, он недостаточен для использования ИЯ как средства осуществления профессиональной деятельности и соответственно допускает, что обучаемый все еще использует модели и структуры родного языка в различных видах речевой деятельности на иностранном языке.

Основные виды речевой деятельности, которые традиционно считаются приоритетными в системе обучения ИЯ в технических вузах, – это чтение и письмо. Причем основным видом чтения является изучающее. Поисковое и просмотровое чтение, будучи неотъемлемыми этапами обучения чтению, вне всякого сомнения, присутствуют в системе обучения, однако с точки зрения профессионализации обучения изучающее чтение является целью обучения. Письмо также является видом речевой деятельности, который (с точки зрения профессионализации обучения, рассматриваемой не как обучение терминологии, а как обеспечение будущего специалиста аналитическими и продуктивными навыками, которые помогут осуществлять профессиональную деятельность) должен обеспечить владение навыком изложения профессиональной информации в надлежащем виде, с использованием соответствующего стиля на иностранном языке. Формат обучения в техническом вузе (небольшое количество учебных часов в неделю, неоднородность групп по уровню владения ИЯ, количество обучаемых в группах) не позволяет заниматься обучением говорению и аудированию на занятиях. В Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете) в

настоящее время проводится эксперимент по внедрению методического обеспечения обучения аудированию в рамках внеаудиторной самостоятельной удаленной работы студентов [8]. Еще одним приоритетным видом речевой деятельности, которому традиционно уделяется большое внимание в технических вузах, является перевод с иностранного языка на родной. Перевод с родного языка на иностранный может рассматриваться и как перевод, и как часть письма, и как вид речевой деятельности.

При обучении чтению в рамках обучения ИЯ в технических вузах мы сталкиваемся с фонетической и синтаксической интерференцией родного языка.

Фонетическая интерференция выражается в неправильном использовании звуков при чтении, а также в следовании интонационной модели родного, а не иностранного языка [3]. Данный вид интерференции лишь в небольшой степени является результатом неправильно сформированных фонетических навыков на начальном этапе обучения, поскольку ошибки обучаемые чаще всего совершают в произношении профессионально ориентированных слов, слов, которые мы традиционно относим к научному стилю речи, терминов.

Для коррекции данного вида интерференции необходимо интегрировать в план каждого занятия упражнения, которые направлены на развитие фонетических навыков, причем не только на произносительные навыки, а на развитие семантико-фонетических навыков, когда студенты будут находить правильное произношение через анализ семантической структуры слова.

Примером такого упражнения, может служить упражнение, в ходе которого анализируется значение одного корня как составляющего различных слов-derivатов. В результате выполнения подобных упражнений студент не только получает лексические навыки, узнает новые термины и слова из научного профессионально-ориентированного словаря, но и понимает принципы словообразования подобных лексических единиц, а также овладевает фонетическими образцами, которые впоследствии могут быть использованы при чтении незнакомых слов.

Например, при чтении узкопрофилированной статьи встречается слово «carbohydrate». Это термин, который вызывает затруднения при чтении.

Design of β -Amino Acid with Backbone – Side Chain Interactions: Stabilization of 14/15-Helix in α/β -Peptides (Gangavaram V. M. Sharma, Thota Anupama Yadav, Madavi Choudhary, and Ajit C. Kunwar) The journal of organic chemistry

*ABSTRACT: A new C-linked carbo- β -amino acid, (R)- β -Caa(r), having a **carbohydrate** side chain with D-ribo configuration, was prepared from D-glucose by inverting the C-3 stereocenter to introduce constraints/interactions. From the NMR studies it was inferred that the new monomer may participate in additional electrostatic interactions, facilitating and enhancing novel folds in oligomeric peptides derived from it. ... The designed monomer thus enlarges the opportunities for the synthesis of peptides with novel conformations and expands the repertoire of the foldamers.*

Студенты, скорее всего, прочитают это слово «carbohydrate», следуя привычному произношению в русском языке – ['ka:rbəʊ'hɪ:dri:t] вместо ['ka:bəʊ'haidreit].

Для коррекции данного вида интерференции может быть предложено следующее упражнение. Транскрипция дается только к нескольким словам, оставшиеся студенты должны прочитать, руководствуясь полученной фонетической моделью. Данное упражнение подходит для студентов старших курсов, уровень владения иностранным языком B1+, B2.

Exercise. Analyze the structure of the given words and read them. Give Russian equivalents. Pay attention that some words can be translated both as nouns and adjectives.

hydrobiology

[haɪdrəʊbaɪ'blɒdʒɪ] сущ

hydrocolloid [haɪdrə'kɒləɪd] прил

hydroquinone [haɪdrə'kwɪnɒn] сущ

tetrahydrofuran [tetrə'haɪdrəfərən] сущ

carbohydrate ['kɑ:bəʊ'haidreɪt] сущ

fluorocarbon [flʊərə'kɑ:bən] прил

bicarbonate [baɪ'kɑ:bənɪt] прил

hydrodynamic

dehydrogenate

hydrokinetic

hydrostatics

hydrothermal

oxyhydrogen

trihydroxy

carbohydrate

carbonicus

carbonaceous

dicarboxylic

carbohydrase

carbonadoing

carbonations

decarbonize

hydrocarbons

radiocarbons

decarbonized

Для преодоления интонационных проявлений фонетической интерференции мы рекомендуем использование сервиса [tophonetics.com](https://www.tophonetics.com), который предлагает озвучивание любого текста, с соблюдением всех интонационных норм и моделей английского языка. Также вероятно использование в рамках самостоятельной работы видеофрагментов по изучаемой тематике, с использованием субтитров. Например, BBC Science View (<https://www.bbc.co.uk/programmes/p0376r0y> Biotechnology) предлагает короткие видеофрагменты (4 – 5 минут) по научной тематике. Такой вид работы требует много времени, однако позволяет запомнить интонационную модель иностранного языка. Студент будет тратить время на подобные задания только при условии личной заинтересованности в теме видео, то есть тематика должна соответствовать направлению его исследования. Преподаватель может помочь студенту с подбором видеофрагментов только в рамках личностно-ориентированной работы с конкретным студентом.

Синтаксическая интерференция выражается в пословном восприятии текста, стремлении к анализу слов, а не всего предложения и соответственно приводит к значительным ошибкам в понимании прочитанного. Данный вид интерференции тесно связан с синтаксической и дискурсивной интерференцией, которая возникает при переводе профессионально-ориентированных текстов с иностранного языка на родной, так как появляется на этапе предпереводческого анализа текста.

При обучении письму мы сталкиваемся с лингвистической и стилистической интерференцией.

Лингвистическая языковая интерференция выражается в избыточном использовании и опоре на русскоязычные грамматические и лексические конструкции, которые появляются в текстах, созданных студентами, даже если их употребление ничем не обосновано. Незнание и непонимание иноязычных конструкций студенты пытаются компенсировать, используя знакомые русскоязычные. В результате мы получаем «русский текст, написанный английскими словами».

Стилистическая интерференция выражается в использовании слов и конструкций, знакомых обучаемым с периода обучения в школе, кажущихся единственно приемлемым и легким способом выражения мысли, тематическое содержание отражается корректно, однако не принимается в расчет стилистическое значение слова или конструкции. В результате созданный обучаемыми текст не является приемлемым с точки зрения использования стиля, изобилует разговорными конструкциями, книжными и устарелыми словами и соответственно не может быть использован в рамках профессиональной деятельности.

Для преодоления интерференции, возникающей при письме, мы используем различные виды упражнений, которые развивают аналитические способности при восприятии информации и навыки создания вторичных текстов различных видов. Данные упражнения являются связующим звеном между обучением чтению и обучением

письму, показывающие тесную взаимосвязь процессов обучения данным видам речевой деятельности особенно на продвинутом уровне обучения. Подразумевается, что, поняв, как автор аутентичного текста пытается выразить ту или иную мысль, студент и сам будет рассматривать свой текст как цельную структуру, обладающую когерентностью, а не как набор слов, складывающихся в предложения.

Формулировки заданий в таких упражнениях могут выглядеть следующим образом:

✓ *Is the following sequence of sentences a text? Why? If you define it as a text, to what genre does it belong? What is the possible source of this sequence of sentences?*

✓ *Look through the following text. Is it concise, scannable and objective? What would you change if you were the author of the text?*

✓ *Revise the following simple sentences into longer complex sentences in which ideas are effectively subordinated. Determine the type of subordination.*

✓ *Find the ambiguous pronoun in each of the following sentences. Make the sentences clear either by revising them.*

✓ *Make up a plan of the text. Find theme information.*

При обучении переводу профессионально-ориентированных текстов с иностранного языка на русский родной язык мы сталкиваемся со следующими видами интерференции родного языка:

- синтаксическая интерференция, которая выражается в создании «зеркального» перевода или «подстрочника». Структурные, лексические и стилистические характеристики текста

оригинала могут получить свое отражение в переводном тексте, и, как правило, зачастую такое наложение не осознается студентом [4]. Переводчик автоматически использует ту или иную конструкцию родного языка, забывая о функциональном различии конструкций, которые на первый взгляд могут показаться эквивалентными. Синтаксическая интерференция тесно связана с интерференцией дискурсивной;

- дискурсивная интерференция. Параметры, определяющие дискурсивную (коммуникативно-поведенческую) специфику представителей иносоциума, связаны: с различиями в коммуникативной структуре высказывания в русском и английском языках; с транспозицией русских отрицательных конструкций в англоязычный дискурс обучаемых, тогда как им следует использовать эвфемизированные варианты; с несовпадением культурно обусловленных контекстов ситуаций взаимодействия;

- лингвострановедческая интерференция выражается в системном незнании реалий англоязычных стран и, соответственно, в попытках замены реалий на «аналогичные», знакомые обучаемым по собственной культуре. Данный вид интерференции выражен в наименьшей степени в профессионально-ориентированных текстах, так как студенты продвинутого этапа обучения обычно достаточно хорошо знакомы с реалиями своего профессионального сообщества;

- социокультурная интерференция тесно связана с отсутствием прагматической компетенции, неумением пользоваться существующими шаблонами и правилами, непониманием их важности

для быстрой и адекватной передачи смысла.

Для преодоления синтаксической и дискурсивной интерференции при переводе с иностранного языка на родной профессионально-ориентированных текстов мы используем: упражнения с заданиями на коррекцию интерферирующих явлений; упражнения, в которых сопоставляются и анализируются два перевода одного и того же текста; задания, целью которых является скорректировать представленный перевод.

Задания в таких упражнениях могут выглядеть следующим образом:

- ✓ *You have just translated the paragraph, offer another variant of translation of the same text.*

- ✓ *Change the style of the text. Make the text colloquial/ bookish.*

- ✓ *Rewrite the translation using particular words/ tenses/ types of sentences.*

Для преодоления явлений интерференции студентам неязыковых вузов, так же как и будущим лингвистам, необходимо наряду с лингвистическими умениями владеть базовыми знаниями о дискурсе, особенностях культуры и общественного взаимодействия в странах изучаемого языка. Особенно важно учитывать эти особенности при построении системы обучения специалистов, которые будут владеть иностранным языком как средством осуществления профессиональной деятельности [5]. Перенос методических акцентов с уровня систем языка на уровень языковых профессионально-ориентированных речевых умений повышает эффективность учебного процесса и уровень владения профессиональным иностранным языком.

Владение иностранным языком на высоком уровне, позволяющем вести профессиональную деятельность на иностранном языке без услуг посредников, одно из ключевых требований, предъявляемых в настоящее время к конкурентоспособному специалисту в любой отрасли. Обеспечение выполнения этого требования – задача высшей школы. В свою очередь, задача каждого конкретного преподавателя в рамках гуманистической педагогики и личностно-ориентированного подхода –

найти оптимальное решение для повышения уровня владения иностранным языком каждого конкретного студента. Интерференция родного языка мешает студенту, который владеет языком на достаточно высоком уровне, перейти к уровню свободного владения. Решая проблему интерференции родного языка, мы помогаем студенту достичь более высокого уровня владения иностранным языком и обеспечиваем эффективность образовательного процесса в высшей школе.

Литература

1. Виноградов В. А. Лингвистический энциклопедический словарь. М. : Сов. энц., 1990. 688 с.
2. Виноградова О. С. Критерии и условия реализации педагогической системы качества профессионального иноязычного образования [Электронный ресурс] // Мир науки. 2018. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN518.pdf> (дата обращения: 15.01.2019).
3. Кубланова М. М. Языковая интерференция на уровне интонации (На материале английского языка) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04. М., 2003. 171 с.
4. Мурдускина О. В. Синтаксическая интерференция при переводе и способы ее преодоления у студентов – будущих переводчиков [Электронный ресурс]. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2015_11_22.pdf (дата обращения: 15.01.2019).
5. Мыльцева Н. А. Система языкового образования в неязыковых специализированных вузах: на материале английского языка : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. М., 2008. 42 с.
6. Федорова Н. П. Преодоление лингвокультурной интерференции в процессе обучения иностранному языку студентов неязыковых вузов : На материале английского языка : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Н. Новгород, 2010. 21 с.
7. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М. : Филоматис, 2006. 480 с.
8. Artyushina G. G., Sheypak O. A. Mobility and Edutainment in ESL Learning via Podcasting Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), Vol. 10345 LNCS. 2017. P. 285 – 289.

References

1. Vinogradov V. A. Lingvisticheskiy e`nciklopedicheskiy slovar`. M. : Sov. e`ncz., 1990. 688 s.
2. Vinogradova O. S. Kriterii i usloviya realizacii pedagogicheskoy sistemy` kachestva professional`nogo inoyazy`chnogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] // Mir nauki. 2018. № 5. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/01PDMN518.pdf> (data obrashheniya: 15.01.2019).
3. Kublanova M. M. Yazy`kovaya interferenciya na urovne intonacii (Na materiale anglijskogo yazy`ka) : dis. ... kand. filol. nauk : 10.02.04. M., 2003. 171 s.
4. Murduskina O. V. Sintaksicheskaya interferenciya pri perevode i sposoby` ee preodoleniya u studentov – budushhix perevodchikov [E`lektronny`j resurs]. URL: http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2015_11_22.pdf (data obrashheniya: 15.01.2019).
5. My`l`ceva N. A. Sistema yazy`kovogo obrazovaniya v neyazy`kovy`x specializirovanny`x vuzax: na materiale anglijskogo yazy`ka: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk : 13.00.02. M., 2008. 42 s.
6. Fedorova N. P. Preodolenie lingvokul`turnoj interferencii v processe obucheniya inostrannomu yazy`ku studentov neyazy`kovy`x vuzov : na materiale an-glijskogo yazy`ka : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. N. Novgorod, 2010. 21 s.
7. Shhukin A. N. Obuchenie inostranny`m yazy`kam: Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov. 2-e izd., ispr. i dop. M. : Filomatis, 2006. 480 s.
8. Artyushina G. G., Sheypak O. A. Mobility and Edutainment in ESL Learning via Podcasting Lecture Notes in Computer Science (including subseries Lecture Notes in Artificial Intelligence and Lecture Notes in Bioinformatics), Vol. 10345 LNCS. 2017. P. 285 – 289.

N. L. Zhurbenko

METHODOLOGICAL APPROACHES OF OVERCOMING NATIVE LANGUAGE INTERFERENCE WHILE TEACHING PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE

The article analyzes the features of foreign language teaching in non-linguistic universities; describes the main problems teachers and students face in the process of teaching professionally-oriented foreign languages; analyzes the types of interference of the native language in various types of speech activity; offers practical guidelines for overcoming interference in the educational process.

Key words: *language training, personality-oriented approach, native language interference, reading training, writing training, translation training, improving the efficiency of the learning process.*

**ИКОНОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ:
кейс «Демографические потери в период пандемии XIV в.»**

Статья посвящена проблеме использования приемов иконологического исследования в преподавании истории. На примере анализа миниатюры из брюссельского кодекса «Хроники Гилля Майзета» иллюстрируется возможность проведения анализа по схеме Э. Панофски и соотнесения полученных микроисторических данных с материалами макроистории. Усиление исследовательской составляющей в учебном процессе неразрывно связано с реализацией системно-деятельностного подхода в образовании.

Ключевые слова: системно-деятельностный подход, иконологический анализ, средневековая книжная миниатюра, пандемия чумы XIV в., Гилль Майзет, Пьер Гилтский.

Преподавание истории предполагает привлечение широкого ряда учебных материалов. Среди них особое место принадлежит историческим источникам. Работа с историческими источниками на занятиях нацелена не только на освоение учеником фактографии изучаемой темы, но и на развитие историко-аналитических навыков. Именно это предполагает системно-деятельностный подход, целью которого является формирование у обучающихся не только навыков «добывания» информации, но и критико-аналитического мышления. В рамках учебной работы в качестве исторических источников традиционно привлекаются письменные источники: фрагменты исторических сочинений, памятников права и художественной литературы. Памятники визуальной культуры Средневековья (книжные миниатюры, скульптура, витражи) на занятиях по истории привлекаются реже и в

большинстве случаев в качестве иллюстрации. Одной из причин этого является инерция классической методологии истории. Другая причина – низкое полиграфическое качество изображений в учебной литературе. Однако «визуальный поворот» в исторической науке [5; 11] и актуальные технические возможности качественно трансформируют современную образовательную среду. Как нам представляется, аналитическая работа с изображениями, созданными в изучаемую эпоху, по результативности образовательного процесса не менее эффективна, чем работа с традиционными источниками.

В связи с этим особое значение приобретают приемы иконологического исследования. Термин «иконология» был введен Ч. Рипа в XVI в. [10]. Иконологический метод анализа получил известность в конце XIX в. благодаря работам А. Варбурга [2]. В 1939 г. Э. Панофский систематизировал приемы

иконологического исследования и обосновал его стратегию и тактику, определив работу по интерпретации изображения как последовательность из трех этапов, каждому из которых соответствует свой уровень иконологического анализа: предыконографический анализ (феноменальный уровень); иконографический анализ (уровень значений – сюжет); иконологическая интерпретация («документальный» уровень – когда изучаемый памятник рассматривается не как отдельное произведение, а как продукт исторической среды) [7]. Такой подход позволил исследователям преодолеть рамки изучения творчества одного человека и выйти на уровень характеристик «коллективных судеб» и «универсальных сдвигов».

Иконологический метод не остался вне внимания педагогов. Большинство

публикаций по данной тематике связаны с курсами МХК [3; 4; 6; 8]. Но и на уроках истории использование приемов иконологии возможно и продуктивно в рамках ознакомления с новым материалом, в форме лабораторной/практической работы. Формулировка учеником обобщений на третьем этапе иконологического анализа предполагает сопоставление результатов микроанализа с метаданными. Выявленная в ходе этого корреляция кроме образовательного и развивающего эффекта будет иметь еще и позитивную эмоциональную окраску *открытия нового знания* учеником.

Примером использования приемов иконологии в преподавании истории может служить анализ миниатюры «Похороны жертв чумы в Турне» из «Хроники Гилля Майзета» (рисунок).



Пьер Гилтский «Похороны жертв чумы в Турне». Миниатюра хроники. Хроники Гилля Майзета:
 URL: <http://balat.kikirpa.be/photo.php?path=X004179&objnr=20049662&lang=en-GB&nr=1>
 (дата обращения: 28.09.2019)

Эта миниатюра широко известна, многократно опубликована и является хрестоматийной иллюстрацией к материалам по истории пандемий Позднего Средневековья. Материалы данной темы изучаются в рамках раздела «Кризис XIV в.» на разных этапах и уровнях всеобщего и высшего образования. Эти материалы входят в исторические курсы: Всеобщая история (История средних веков, История Раннего Нового времени), История России и мира. «Хроники Гилля Майзета» – это иллюминированная рукопись XIV в., хранящаяся в Королевской библиотеке Бельгии. Автор текста Гилль Майзет (Gilles de Muisit, Жиль Ли Мюизи, 1272 – 1352 гг.) – французский летописец, аббат монастыря Св. Мартина в коммуне Турне (совр. Бельгия). Текст «Хроник» был продиктован в 1347 – 1349 гг. Повествование охватывает события, которые произошли на севере Франции (во Фландрии, особенно в Турне) в период между 1270 и 1348 гг.

Большая часть текста посвящена рассказу о ходе Столетней войны в 1337 – 1349 гг. Оформителем рукописи был Пьер Тилтский (Pierart dou Tielt) – миниатюрист и переплетчик, пик творчества которого приходится на вторую четверть XIV в. [12]. В 1349 г. Пьер Тилтский стал смотрителем библиотеки аббатства монастыря Св. Мартина в Турне, где, вероятно, и создал на основе материалов Гилля Майзета вышеозначенный кодекс.

Одна из миниатюр кодекса условно называется «Похороны жертв чумы в Турне» (fol. 24 v, Peste à Tournai, en 1349) (Илл. 1.). У нее нет подписи, но в историографии это изображение связы-

вают с упоминанием в хронике большого количества смертей, случившихся в коммуне Турне в 1349 г. – в первую волну пандемий XIV в. [14]. На одной странице с миниатюрой располагается латинский текст. К настоящему времени в тексте на интересующей нас странице распознаны лишь два небольших поэтических фрагмента, смысл которых не связан с изображением.

Перейдем к анализу миниатюры в соответствии с методологической схемой Э. Панофского. Анализируемая миниатюра представляет многофигурную композицию, в которой все действующие персонажи заняты только одним – похоронами умерших: одни люди копают могилы, другие несут гробы, третьи хоронят. Эти на первый взгляд хаотичные действия на самом деле воплощают некую упорядоченность: несут умерших, копают, хоронят. Движение представлено слева направо. В левой половине миниатюры изображена процессия несущих гробы с умершими: восемь человек и семь гробов. Это разные люди и разные гробы. На переднем плане – четверо мужчин несут на перекладинах гроб. Они молодые – их лица безбороды, только у первого слева намечается некое подобие бороды. Похоже, это взрослые сыновья хоронят кого-то из своих родителей или слуги – своего господина. За ними в левом верхнем секторе миниатюры изображены четыре мужчины, каждый из которых несет гроб. Эти мужчины разного возраста – два бородатых, два безбородых. Крайний слева из них несет на плече гроб, размеры которого меньше, чем у других. Вероятно, это гроб с телом ребенка. Процессия с

гробами многолюдна. Но в ограниченном пространстве книжной миниатюры нет возможности прорисовать каждого из живых участников. Поэтому художник рисует только гробы, за которыми не видно тех, кто их несет.

Тема семьи продолжается в парных образах мужчины и женщины, представленных в центре и в нижнем правом углу миниатюры. В обоих случаях изображен момент придания тела земле. Пара в центре хоронит умершего без гроба – его тело завернуто в погребальный саван белого цвета. Захоронения без гробов в период эпидемии чумы XIV в. были не редкостью. Об этом пишет Дж. Боккаччо в «Декамероне», представляя повод, по которому три благородных юноши и семь дам приехали на Виллу Пальмьери: *«Соседи, движимые столько же боязнью заражения от трупов, сколько и состраданием к умершим, поступали большею частью на один лад: сами либо с помощью носильщиков, когда их можно было достать, вытаскивали из домов тела умерших и клали у дверей, где всякий, кто прошелся бы, особенно утром, увидел бы их без числа; затем распорядились доставлением носилок, но были и такие, которые за недостатком в них клали тела на доски. Часто на одних и тех же носилках их было два или три, но случалось не однажды, а таких случаев можно бы насчитать множество, что на одних носилках лежали жена и муж, два или три брата, либо отец и сын и т. д.»* [1, с. 44]. На миниатюре изображены шесть досок, беспорядочно лежащих на земле. Вероятно, это те самые доски, которые использовали для транспортировки покойников, описанным в «Декамероне» способом.

Таким образом, количество трупов, прямо или косвенно представленных на миниатюре, достигает цифры 14 (8 гробов и 6 досок). И это минимум – т. е. без учета возможности того, что в гробу или на доске транспортировали два или три трупа.

Еще одна группа персонажей миниатюры – три могильщика, которые роют две могилы. Всего на миниатюре изображены три подготовленные для захоронения могилы. Это явно контрастирует с количеством гробов/досок – т. е. могил меньше, чем нуждающихся в захоронении. Таким образом, миниатюра представляет ситуацию, когда смертей больше, чем возможностей захоронить умерших. Это тоже вполне соответствует вышеозначенному пассажу из «Декамерона».

Особое внимание привлекает персонаж, расположенный внизу по центру миниатюры. Это один из трех могильщиков. Черты лица и платок на голове указывают на то, что это женщина. Она неумело держит лопату: очевидно, для этой могилы не нашлось профессионального могильщика. Женщина стоит в могиле, которую роет. Это самая маленькая могила в сцене. Гробы, которые несут на кладбище, по размерам значительно больше этой могилы. Длина могилы – в половину роста женщины. Это могила для ребенка раннего детского возраста. Косвенным подтверждением этому являются небольшие доски, лежащие рядом. Досок две – т. е. детей возможно было двое. Лицо женщины печально: внутренние концы бровей приподняты и сведены к переносице, глаза слегка сужены, уголки рта опущены. При простоте и схема-

тизме изображения художник умело передает скорбь матери, хоронящей своих детей.

Миниатюра «Похороны жертв чумы в Турне» Хроники Гилля Майзета дает представление о высокой смертности в коммуне в 1349 г.: 15 живых задействованы в похоронах 14 скончавшихся. В переложении на относительные величины: живых – 52 %, умерших – 48 %. Насколько это соотносится с современными данными о пандемии XIV в.?

Материалы о демографических потерях Европы в период «черной смерти» многочисленны и разнообразны. Совокупность этих данных базируется на письменных источниках, археологических материалах и результатах медико-биологических экспертиз. Особенности настоящей публикации не предполагают детального разбора этих данных по регионам и составу умерших (социально-экономические, половозрастные и конфессиональные характеристики). Поэтому мы обратимся к среднестатистическим показателям. Турне в XIV в. имел статус коммуны, был важным ремесленным, торговым и церковным центром. Следовательно,

интересующий нас показатель относится к региональным центрам Северной Франции и Фландрии. И такой показатель имеется: в многолюдных городах умерло 45 – 50 % населения [13]. Как видим, данные, полученные в ходе иконологического анализа миниатюры «Похороны жертв чумы в Турне» Хроники Гилля Майзета, коррелируют с данными других исследований.

Использование приемов иконологического анализа на занятиях по истории позволяет не только визуализировать изучаемую эпоху, но способствует выработке критического отношения к историческим источникам и формированию исторического мышления обучающегося. Не менее важным, по нашему мнению, является эмоциональный подъем открытия нового знания: радость от созерцания света, который видит ученик в конце пройденного им лабиринта исследования. Это соотносится с системно-деятельностной парадигмой современной школы и соответствует требованиям, сформулированным в федеральных документах, регламентирующих образовательную деятельность Российской Федерации.

Литература

1. Боккаччо Дж. Декамерон. СПб. : Азбука-Аттикус, 2014. 800 с.
2. Варбург А. Великое переселение образов: Исследование по истории и психологии возрождения античности / пер. с нем. Е. Козиной. СПб. : Азбука-Классика, 2008. 384 с.
3. Гольдман И. Л. Особенности формального и иконологического анализа и межкультурные связи на занятиях МХК // Современные проблемы межкультурных коммуникаций : сб. ст. конф. ред. / Е. П. Борзова, К. М. Оганян. СПб. : Санкт-Петербург. ун-т культуры и искусств, 2007. С. 211 – 213.
4. Дроник М. В. Иконологический метод как средство анализа беспредметной живописи // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. 2017. № 6. Ч. 1. Тамбов : Грамота, 2017. С. 62 – 65.

5. Мазур Л. Н. «Визуальный поворот» в исторической науке на рубеже XX – XXI вв.: в поисках новых методов исследования // Диалог со временем. 2014. Вып. 46. С. 95 – 108.
6. Медкова Е. С. Возможности педагогической интерпретации методологии иконографической и иконологической школы в преподавании Мировой художественной культуры // Педагогика искусства. Электронный научный журнал. Институт художественного образования РАО. 2008. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vozmozhnosti-pedagogicheskoy-interpretacii-metodologii-ikonograficheskoy-i> (дата обращения: 28.09.2019).
7. Панофский Э. Этюды по иконологии. Гуманистические темы в искусстве Возрождения. СПб. : Азбука-Классика, 2009 г. 432 с.
8. Петренко С. Д. Иконологический метод и анализ произведений искусства Новейшего времени в педагогической практике // Электронный научный журнал «Современные проблемы науки и образования». 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20971> (дата обращения: 28.09.2019).
9. Пьер Тилтский «Похороны жертв чумы в Турне». Миниатюра Хроники Гилля Майзета. URL: <http://balat.kikirpa.be/photo.php?path=X004179&objnr=20049662&lang=en-GB&nr=1> (дата обращения: 28.09.2019).
10. Чамина Н. Ю. Чезаре Рипа. «Иконология». В поисках универсального языка культур // Науки о языке и тексте в Европе XIV – XVI веков. М. : ИД «Дело» РАНХиГС, 2015. С. 524 – 540.
11. Bartholeyns G. History of Visual Culture // Debating New Approaches to History. Ed. M. Tamm, P. Burke. London : Bloomsbury Academic, 2018. Pp. 247 – 275.
12. D'Haenens A. Piérart dou Tielt, enlumineur des œuvres de Gilles Li Muisis (Note sur son activité à Tournai vers 1350) // Scriptorium: Revue internationale des études relatives aux manuscrits. Vol. 23, 1969, № 1. Paris : Centre d'études des Manuscrits, 1969. Pp. 88 – 93.
13. Christakos G. Olea R. A., Serre M. L., Yu H.-L., Wang L.-L. Interdisciplinary Public Health Reasoning and Epidemic Modelling: the Case of Black Death. Verlag (Germany) : Springer, 2005. Pp. 110 – 114.
14. Chronique et annales de Gilles le Muisit, abbé de Saint-Martin de Tournai. Ed. H. Lemaître. Paris, Librairie Renouard, H. Laurens, successeur, 1906. 336 p.

References

1. Bokkachcho Dzh. Dekameron. SPb. : Azbuka-Attikus, 2014. 800 s.
2. Varburg A. Velikoe pereselenie obrazov: Issledovanie po istorii i psixologii vozrozhdeniya antichnosti / per. s nem. E. Kozinoj. SPb. : Azbuka-Klassika, 2008. 384 s.
3. Gol'dman I. L. Osobnosti formal'nogo i ikonologicheskogo analiza i mezhkul'turny'e svyazi na zanyatiyax MXK // Sovremennyye problemy mezhkul'turny'x kommunikacij : sb. st. konf. red. / E. P. Borzova, K. M. Oganyan. SPb. : Sankt-Peterburg. un-t kul'tury i iskusstv, 2007. S. 211 – 213.

4. Dronik M. V. Ikonologicheskij metod kak sredstvo analiza bespredmetnoj zhivopisi // Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy` teorii i praktiki. 2017. № 6. Ch. 1. Tambov : Gramota, 2017. S. 62 – 65.
5. Mazur L. N. «Vizual`ny`j povorot» v istoricheskoy nauke na rubezhe XX – XXI vv.: v poiskax novy`x metodov issledovaniya // Dialog so vremenem. 2014. Vy`p. 46. S. 95 – 108.
6. Medkova E. S. Vozmozhnosti pedagogicheskoy interpretacii metodologii ikonograficheskoy i ikonologicheskoy shkoly` v prepodavanii Mirovoj xudozhestvennoj kul'tury` // Pedagogika iskusstva. E`lektronny`j nauchny`j zhurnal. Institut xudozhestvennogo obrazovaniya RAO. 2008. № 2. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/vozmozhnosti-pedagogicheskoy-interpretacii-metodologii-ikonograficheskoy-i> (data obrashheniya: 28.09.2019).
7. Panofskij E`. E`tyudy` po ikonologii. Gumanisticheskie temy` v iskusstve Voz-rozhdeniya. SPb. : Azbuka-Klassika, 2009 g. 432 s.
8. Petrenko S. D. Ikonologicheskij metod i analiz proizvedenij iskusstva No-vejshego vremeni v pedagogicheskoy praktike // E`lektronny`j nauchny`j zhurnal «Sovremennyy`e problemy` nauki i obrazovaniya». 2015. № 4. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20971> (data obrashheniya: 28.09.2019).
9. P`er Tiltskij «Poxorony` zhertv chumy` v Turne». Miniatyura Xroniki Gillya Majzeta. URL: <http://balat.kikirpa.be/photo.php?path=X004179&objnr=20049662&lang=en-GB&nr=1> (data obrashheniya: 28.09.2019).
10. Chamina N. Yu. Chezare Ripa. «Ikonologiya». V poiskax universal`nogo yazy`ka kul`tur // Nauki o yazy`ke i tekste v Evrope XIV – XVI vekov. M. : ID «Delo» RANXiGS, 2015. S. 524 – 540.
11. Bartholeyns G. History of Visual Culture // Debating New Approaches to History. Ed. M. Tamm, P. Burke. London : Bloomsbury Academic, 2018. Pp. 247 – 275.
12. D'Haenens A. Piérart dou Tielt, enlumineur des œuvres de Gilles Li Muisis (Note sur son activité à Tournai vers 1350) // Scriptorium: Revue internationale des études relatives aux manuscrits. Vol. 23, 1969, № 1. Paris : Centre d'études des Manuscrits, 1969. Pp. 88 – 93.
13. Christakos G. Olea R. A., Serre M. L., Yu H.-L., Wang L.-L. Interdisciplinary Public Health Reasoning and Epidemic Modelling: the Case of Black Death. Verlag (Germany) : Springer, 2005. Pp. 110 – 114.
14. Chronique et annales de Gilles le Muisit, abbé de Saint-Martin de Tournai. Ed. H. Lemaître. Paris, Librairie Renouard, H. Laurens, successeur, 1906. 336 r.

A. G. Lapshin, I. R. Maksimova

**ICONOLOGICAL ANALYSIS IN TEACHING HISTORY:
THE CASE «DEMOGRAPHIC LOSSES DURING THE PANDEMIC
OF THE XIV CENTURY»**

The article deals with a problem of using the methods of iconology in the teaching of history. The analysis of a miniature from «Chronicles by Gilles le Muisit» illustrates the possibility of E. Panofsky's methodology in context of historical studies. The strengthening of the research component in the educational process is inextricably linked with the implementation of the system-active approach in education.

Key words: system-active approach, iconological analysis, medieval book miniature, pandemic of the plague of the XIV century.

УДК 372.881.161.1

T. B. Никитина

**МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОЦЕССА
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНЦИИ КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННЫХ ВУЗОВ
ФСИН РОССИИ В ХОДЕ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

Статья посвящена формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов ведомственных институтов в процессе внедрения системы практической подготовки. Автор описывает систему практического обучения, выделяя предметное, производственное и функциональное практическое обучение. Новизна исследования заключается в разработанных автором заданиях, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов, при изучении дисциплин специализации и в процессе прохождения внеучебной, учебной и производственной практик и учений.

Ключевые слова: профессиональная коммуникативная компетенция, дисциплины специализации, внеучебная практика, учебная практика, производственная практика и учения.

Практическая направленность обучения – основополагающее направление совершенствования профессиональной подготовки кадров уголовно-исполнительной системы (далее – УИС). Приобретение и совершенствование профессиональных компетен-

ций, навыков практической деятельности, обеспечивается только в процессе практического обучения путем воспроизведения предметного и социального содержания профессиональной деятельности сотрудников УИС.

В этой связи особое значение в профессиональной подготовке будущих офицеров имеет педагогически правильно организованная система практического обучения, поскольку именно оно способствует формированию и закреплению профессиональных компетенций, необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности сотрудника.

Необходимо отметить, что создать универсальную систему практического обучения невозможно, так как объем и функциональные служебные обязанности сотрудников разных служб имеют свою специфику, но между тем тесно связаны с содержанием основной задачи: исполнением наказания и субъектами применимости функциональных обязанностей – осужденными и лицами, содержащимися под стражей.

Рассмотрим построение системы практического обучения на основе профессиональной подготовки специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии УИС, осуществляемой в Пермском институте ФСИН России по направлениям подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профили «Организация охраны и конвоирования в УИС» и «Организация режима в УИС») и 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология»).

Система практического обучения в профессиональной подготовке специалистов для служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии ФСИН России включает следующие структурные элементы:

1. Предметное практическое обучение, которое предусматривает овладение обучаемыми основными умениями и навыками караульной службы и

службы надзора на практических занятиях по дисциплинам специализации на оборудованных учебных местах и в учебных городках с использованием необходимой учебно-материальной базы и привлечением сотрудников служб охраны, конвоирования, безопасности и режима, кинологии ГУФСИН России по Пермскому краю. Данное практическое обучение осуществляется в соответствии с учебным планом института, рабочими учебными программами и тематическими планами учебных дисциплин, предусматривающих формирование профессиональных компетенций.

2. Производственное практическое обучение, которое осуществляется в целях закрепления профессиональных компетенций путем практического выполнения служебной деятельности на рабочих местах в отделах охраны и конвоирования, режима и безопасности, кинологии территориальных органов ФСИН России. Данное практическое обучение осуществляется во время учебных и производственных практик в подразделениях охраны, безопасности (режима), кинологических подразделениях исправительных учреждений, следственных изоляторах, отделах по конвоированию территориальных органов ФСИН России, во время которых курсантами практически выполняются обязанности начальствующего состава в составе караулов и дежурных смен. Практики проходят в сроки, определенные учебным планом.

3. Функциональное практическое обучение, которое осуществляется в целях оценки формирования профессиональных компетенций при применении их в практической деятельности на должности сотрудника среднего

начальствующего состава и предусматривает прохождение обучаемыми стажировки (непосредственное выполнение обязанностей) на должности, в которой они будут осуществлять свою будущую служебную деятельность. Данное обучение осуществляется на последнем курсе в период прохождения курсантами преддипломной практики после прохождения всего курса теоретического обучения согласно учебному плану.

После определения структурных элементов системы практического обучения для каждого из них определим содержание и порядок выполнения, иными словами, программу каждого элемента системы практического обучения, включив в нее и формирование профессиональной коммуникативной компетенции.

Определение содержания системы практического обучения проходило с помощью анализа служебных задач, осуществляемых сотрудниками служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии и перечня квалификационных характеристик, которыми должен обладать сотрудник среднего начальствующего состава данных служб. На основе содержания системы практического обучения нами определено содержание профессиональной коммуникативной компетенции.

Последовательность составления программы практического обучения с включением в нее блоков коммуникативной направленности осуществлялась в следующем порядке:

1. Изучение типовых характеристик и должностных обязанностей сотрудников служб охраны, конвоирова-

ния, безопасности, режима и кинологии, в том числе особенностей их профессиональной коммуникации.

2. Выделение основных мероприятий и алгоритмов выполнения обязанностей сотрудников служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии, с формированием на их основе профессиональной коммуникативной компетенции.

3. Определение основных мероприятий, условий, количества, порядка, контроля их выполнения и оценки уровня сформированности профессиональных компетенций вообще и профессиональной коммуникативной компетенции в частности в процессе практического обучения.

4. Составление программ системы практического обучения, согласование с профильными управлениями ФСИН России и утверждения их начальником института.

На основе программ системы практического обучения осуществляется практическое овладение профессиональными компетенциями в образовательном процессе обучаемыми, будущими специалистами служб охраны, конвоирования, безопасности, режима и кинологии, в том числе и профессиональной коммуникативной компетенцией.

Так, в рамках предметного практического обучения на практических занятиях по дисциплинам специализации для курсантов разработаны задания, которые способствуют формированию у них не только профессиональных компетенций, но и профессиональной коммуникативной компетенции.

Профиль подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС».

В качестве заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции при изучении дисциплины «Организация охраны и конвоирования», курсантам предлагаются ролевые игры, в которых они по очереди играют роли начальника караула и инспектора отдела охраны учреждения, начальника караула отделения по конвоированию отдела по конвоированию, инспектора отдела организации службы конвоирования управления по конвоированию.

Начальнику караула необходимо выполнить следующие действия:

- поставить задачу караульным перед заступлением на пост;
- оценить сотрудников караула по результатам несения службы.

Инспектору отдела охраны необходимо выполнить следующие действия:

- подготовить и оформить планирующую и отчетную служебную документацию отдела охраны;
- оформить решение на квартал, месяц и на сутки по охране учреждений УИС и их объектов;
- провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом;
- организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки;
- проверить службу караула;
- организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела;
- провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Начальнику караула отделения по конвоированию отдела по конвоированию необходимо выполнить следующие действия:

- поставить задачи караульным перед заступлением на посты в составе караула по конвоированию;
- оценить сотрудников караула по результатам несения службы;

Инспектору отдела организации службы конвоирования управления по конвоированию необходимо выполнить следующие действия:

- подготовить и оформить планирующую и отчетную служебную документацию отдела по конвоированию;
- подготовить суточный приказ по конвоированию;
- провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом;
- организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки;
- проверить служебную деятельность караула по конвоированию;
- организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела [1, с. 5];
- провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Организация режима в УИС».

В качестве заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции при изучении дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора» курсантам предлагаются ролевые игры, в которых они по оче-

реди играют роли оперативного дежурного (дежурного помощника начальника колонии, дежурного помощника начальника следственного изолятора, дежурного помощника начальника тюрьмы), инспектора отдела безопасности (режима).

Дежурному помощнику начальника колонии/дежурному помощнику начальника следственного изолятора/дежурному помощнику начальника тюрьмы необходимо выполнить следующие действия:

- поставить задачи личному составу перед заступлением на службу;
- осуществить объектовый надзор;
- осуществить руководство действиями при происшествиях;
- провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом;
- организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела.

Инспектору отдела безопасности (режима) необходимо выполнить следующие действия:

- организовать службу дежурной (дневной) смены;
- подготовить и оформить служебную документацию дежурной смены;
- подготовить и оформить планирующую и отчетную служебную документацию отдела безопасности (режима);
- спланировать деятельность по обеспечению надзора;
- осуществить руководство личным составом отдела безопасности (режима);
- организовать выполнение личным составом отдела безопасности (режима) поставленных задач;

- провести инструктаж и инструктивное занятие с личным составом;
- организовать и провести занятие с личным составом отдела в системе служебно-боевой подготовки;
- организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом отдела;
- провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Профиль подготовки «Кинология».

В качестве заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции при изучении дисциплины «Организация кинологической деятельности ФСИН России», курсантам предлагаются ролевые игры, в которых они по очереди играют роль начальника кинологического отделения отдела охраны.

Начальнику кинологического отделения отдела охраны необходимо выполнить следующие действия:

- подготовить и оформить планирующую и отчетную документацию кинологического подразделения отдела охраны;
- организовать руководство личным составом кинологического подразделения;
- провести занятие со специалистами-кинологами в системе служебно-боевой и специальной подготовки;
- организовать и провести мероприятие по воспитательной работе с личным составом кинологического подразделения;
- провести служебное и оперативное совещание, учебно-методические сборы.

Таким образом, синтез заданий, имитирующих реальную профессиональную деятельность, с заданиями, способствующими формированию профессиональной коммуникативной компетенции, в предметном практическом обучении помогает курсантам через овладение основными профессиональными умениями и навыками на практических занятиях по дисциплинам специализаций сформировать и профессиональную коммуникативную компетенцию, необходимую курсантам в их будущей профессиональной деятельности.

Теперь остановимся подробнее на формировании профессиональной коммуникативной компетенции курсантов вузов ФСИН России в процессе прохождения различного рода практик.

Практика является составной частью образовательной программы высшего образования. ФГОС ВО по соответствующим направлениям подготовки определяет виды, цели, содержание и объемы практики. К основным видам практики курсантов, согласно ФГОС ВО, относятся учебная и производственная, в том числе преддипломная, практики. Кроме того, для реализации системы практического обучения в ведомственном вузе для курсантов организованы еще внеучебная практика и учения.

На основании моделей формирования профессионально-специализированных компетенций у курсантов Пермского института ФСИН России в зависимости от направлений и профилей подготовки нами разработаны задания, способствующие формированию профессиональной коммуникативной компетенции для каждого вида практик. Остановимся на них подробнее.

При выполнении программ практик курсанты закрепляют и углубляют теоретические сведения, полученные в процессе обучения, получают практические навыки по выполнению должностных обязанностей младшего, среднего и старшего начальствующего состава отделов охраны и безопасности учреждений УИС согласно профилю подготовки.

Так, курсанты 2-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»), проходят **учебную практику** в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава отделов охраны и управления по конвоированию в должностях дублеров часовых на наблюдательных вышках, в составе группы досмотра транспорта, контрольно-пропускного пункта по пропуску людей, пульта управления техническими средствами охраны; дублеров часовых в составе караулов по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей, пешим порядком и в специальном транспорте.

Курсанты 2-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация режима в УИС»), проходят учебную практику в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава отделов безопасности (режима): дублера младшего инспектора по надзору за осужденными на посту у камер штрафного изолятора, дисциплинарного изолятора, режимных корпусов, прогулочных дворики; дублера младшего инспектора по досмотру посылок, передач, бандеролей,

по проведению длительных и краткосрочных свиданий; дублера оператора поста видеоконтроля.

Курсанты 2-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология»), проходят учебную практику в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава кинологических подразделений отделов охраны: дублера дежурного по городку служебных собак; дублера вожатого караульных собак, дублера приготовителя кормов, а также на базе питомника по разведению и выращиванию собак служебных пород в должности дублера селекционера.

В качестве задания, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции, курсантам профилей подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» и «Кинология» было предложено провести экскурсию по подразделению исправительного учреждения, в котором курсант проходит учебную практику (отдел охраны/управление по конвоированию/отдел безопасности (режима), кинологическое отделение), например, для курсантов, прибывших в данное исправительное учреждение с ознакомительной целью в рамках изучения профильной учебной дисциплины. В ходе экскурсии курсант освещает следующие вопросы: структуру отдела, задачи, которые им выполняются, функциональные обязанности сотрудников, штатную структуру и т. д. Для проведения данной экскурсии курсанту необходимо составить план и подготовить подробный конспект. Проверяется выпол-

нение данного задания преподавателем-филологом либо непосредственно на экскурсии (с записью соответствующего отзыва в дневник прохождения практики курсанта), либо курсант сдает подробный план-конспект экскурсии и презентацию на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института после окончания учебной практики.

Программу **производственной практики** курсанты 3-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»), выполняют в учреждениях ФСИН России в должностях дублера начальника караула по охране учреждений УИС и их объектов, в специальных подразделениях по конвоированию в должностях дублера начальника караула по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей.

Курсанты 3-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 40.03.01 – Юриспруденция (профиль «Организация режима в УИС»), программу производственной практики выполняют в учреждениях ФСИН России в должности дублера оперативного дежурного (дежурного помощника начальника колонии, дежурного помощника начальника следственного изолятора, дежурного помощника начальника тюрьмы).

Курсанты 3-го курса, обучающиеся по направлению подготовки 36.03.02 – Зоотехния (профиль «Кинология»), выполняют программу производственной практики в учреждениях ФСИН России в должностях младшего начальствующего состава (дублера помощника начальника караула по кинологической

службе, специалиста-кинолога досмотровой группы.

В качестве заданий, способствующих формированию профессиональной коммуникативной компетенции, курсантам профилей подготовки «Организация охраны и конвоирования в УИС», «Организация режима в УИС» и «Кинология» были предложены следующие:

1. Составить материалы по применению специальных средств (рапорт и акт) – вне зависимости от профиля подготовки.

2. Избежать возникновения конфликтной ситуации между сотрудником (в зависимости от профиля деятельности) и посетителем учреждения:

– начальник караула должен тактично и грамотно объяснить гражданам причину отказа в длительном свидании (например, при попытке проноса запрещенного предмета: сотового телефона и др.) – профиль «Организация охраны и конвоирования в УИС»;

– дежурный помощник начальника колонии должен тактично и грамотно разъяснить гражданам правила поведения на территории, на которой установлены режимные требования (например, курение в непопозженном месте влечет за собой прекращение длительного свидания) – профиль «Организация режима в УИС»;

– помощник начальника караула по кинологической службе должен тактично и грамотно разъяснить гражданам правила поведения на территории, на которой установлены режимные требования (например, совершая обход территории ПНК по КС, заметил, что посетитель учреждения курит в непопозженном месте) – профиль «Кинология».

Материалы по выполнению данных заданий курсант сдает на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института после окончания учебной практики для оценки уровня сформированности его профессиональной коммуникативной компетенции.

Программу **преддипломной практики (стажировки)** обучаемые отрабатывают в территориальных органах по месту комплектования в должностях среднего и старшего начальствующего состава отделов охраны (специальных подразделений по конвоированию), подразделений безопасности (режима) и кинологических подразделений.

В результате прохождения преддипломной практики у курсантов формируется способность осуществлять руководство службой по охране учреждений УИС и их объектов и руководство службой по конвоированию осужденных и лиц, содержащихся под стражей (профиль «Организация охраны и конвоирования»), способность выполнять обязанности начальника отдела безопасности/режима (профиль «Организация режима в УИС»), способность осуществлять руководство кинологическим отделением отделов охраны учреждений УИС (профиль «Кинология»).

Стажировка направлена на обеспечение непрерывности и последовательности в овладении курсантами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями, предъявляемыми к уровню подготовки выпускника по избранному профилю подготовки, а также на сбор и анализ практического материала с целью подготовки к государственной итоговой аттестации и защите выпускной квалификационной работы.

Преддипломная практика проводится путем организации самостоятельного практического выполнения обучаемыми, под непосредственным контролем руководителей (наставников), функциональных обязанностей должностных лиц, осуществляющих деятельность по руководству личным составом отделов охраны, конвоирования, безопасности (режима), кинологических подразделений.

При проведении преддипломной практики всесторонне изучаются моральные и деловые качества обучающихся, определяется их профессиональная компетентность и готовность к самостоятельной служебной деятельности в предполагаемой должности, оценивается применение ими знаний, умений и навыков в реальных условиях практической деятельности учреждений УИС, в том числе уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Так, для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции (письменной) в зависимости от места практики и заданий, указанных в программе, дополнительно предоставляются следующие документы, оформленные обучающимися во время преддипломной практики:

- планы-конспекты проведения занятий по служебной подготовке;
- планы проведения инструктивных занятий;
- планы подведения итогов несения службы;
- копии служебных документов, подготовленных и оформленных курсантами во время прохождения практики.

Для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции (устной) на одно из занятий по служебной подготовке, на одно из инструктивных занятий и одно из подведений итогов несения службы приглашается преподаватель-филолог (либо занятие записывается на видео и сдается на кафедру гуманитарных и социально-экономических дисциплин института).

Практика завершается научно-практическим семинаром (конференцией), посвященным данной проблеме, где обсуждается опыт курсантов, проблемные вопросы, возникшие при прохождении практики. В состав комиссии для принятия зачетов по результатам практики входят руководители практики, представители ГУФСИН (УФСИН) территориального органа, учебного отдела и факультетов института, профессорско-преподавательский состав профилирующих кафедр. Для оценки уровня сформированности профессиональной коммуникативной компетенции приглашается преподаватель-филолог.

На защите курсанты должны доложить, как они организовали свою работу во время практики, насколько полно выполнили индивидуальные планы, какие встретились трудности; перечислить основные проведенные работы и мероприятия, обосновать принятые самостоятельно решения и другие действия, которые выполнены в процессе практики, проанализировать свой уровень сформированности профессиональной коммуникативной компетенции по следующему алгоритму:

- Что я знаю/умею хорошо?

– Что я не знаю (не умею)/не достаточно хорошо знаю (умею)?

– Зачем мне это?

– Что я могу сделать для того, чтобы узнать/научиться?

– Каким будет результат?

В конце курсант должен сделать общие выводы и предложения по итогам практики.

Кроме того, с целью приобщения курсантов к практической деятельности, развития у них интереса к избранной профессии, а также непосредственного ознакомления с условиями службы сотрудников УИС организуется **внеучебная практика**. Она направлена на приобретение практических умений и навыков в ходе самостоятельной работы в подразделениях учреждений УИС и определяется рабочей программой учебной дисциплины (с использованием элементов дуального образования), преподаваемой на профильной кафедре.

При использовании **дуального обучения** учебный процесс организуется следующим образом: параллельно с обычными занятиями в вузе (теоретическая часть подготовки) курсанты «ходят на работу» в конкретное исправительное учреждение для приобретения практического опыта (профессиональная подготовка).

Так, в процессе изучения дисциплин «Организация охраны» и «Организации конвоирования», для курсантов 3-го и 4-го курсов в рамках внеучебной практики осуществляется практическое несение службы дублером начальника караула в отделах охраны СИЗО-1, СИЗО-5, ИК-29, ИК-32 и караулах Управления по конвоированию ГУФСИН России по Пермскому краю.

Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей начальника караула и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Так, в процессе изучения дисциплин «Правовое регулирование и организация режима», «Правовое регулирование и организация надзора», для курсантов 3-го и 4-го курсов в рамках внеучебной практики осуществляется практическое несение службы дублером дежурного помощника начальника учреждения дежурной смены отдела режима СИЗО-1, СИЗО-5, и отдела безопасности ИК-29, ИК-32. Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей дежурного помощника начальника учреждения дежурной смены и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Так, в процессе изучения дисциплины «Организация кинологовической деятельности ФСИН России», для курсантов 3-го и 4-го курсов в рамках внеучебной практики осуществляется практическое несение службы дублером помощника начальника караула по кинологовической службе в караулах по охране учреждений ГУФСИН России по Пермскому краю (СИЗО-1, СИЗО-5, ИК-29, ИК-32). Цель данной практики: тренировать практические навыки по выполнению обязанностей помощника начальника караула по кинологовической службе и руководства личным составом караула в практической служебной деятельности.

Накануне, перед заступлением в служебный наряд, с курсантами проводится инструктаж по соблюдению мер

безопасности при несении службы в составе служебных нарядов и выдается план-задание. В качестве задания, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции, в план-задание включено составление отчета о прохождении внеучебной практики, который должен быть выполнен в письменной форме с использованием профессиональных терминов (данный отчет сдается на профилирующую кафедру, где преподавателями проверяется качество выполнения курсантом запланированных мероприятий, а коммуникативная составляющая проверяется преподавателем-филологом).

Анализ отчетов о прохождении внеучебной практики, подготовленных курсантами, показывает, что не все курсанты достаточно свободно владеют профессиональной терминологией, у ряда курсантов возникли сложности с использованием стиля профессиональной речи. Курсантам даются соответствующие рекомендации, которые могут быть включены в программу по формированию профессиональной коммуникативной компетенции в процессе самообразования.

Кроме того, с октября 2012 года на основании приказа начальника Пермского института ФСИН России в деятельность дежурной службы института включен **караул** по охране Пермского института ФСИН России, который полностью состоит из числа курсантов. Караул выполняет задачу по надежной охране территории и подступов к служебным зданиям и помещениям института, Знамени Пермского института ФСИН России. Караул осуществляет

свою деятельность в рамках внеучебной практики и позволяет обучаемым практически закрепить навыки караульной службы и руководства личным составом караула.

Караул оборудован согласно руководящим документам, регламентирующим деятельность подразделений охраны. Контроль за службой караула осуществляется ежедневно руководящим составом института, начальниками структурных подразделений института и профессорско-преподавательским составом кафедры режима и охраны в УИС.

В качестве задания, способствующего формированию профессиональной коммуникативной компетенции, курсантам было предложено провести сравнительный анализ результатов несения службы в карауле (сравнив две свои смены) и составить справку.

Еще одним элементом практического обучения являются **учения**, которые проводятся с целью приобретения навыков практического исполнения функциональных обязанностей по конкретным должностям при решении оперативно-служебных задач в условиях, максимально приближенных к реальной деятельности учреждений и органов УИС. Они проводятся по специальной методической разработке в соответствии с планом проведения учения. Остановимся подробнее на той части учений, которая посвящена формированию профессиональной коммуникативной компетенции курсантов.

В рамках учений «Тактика действий при чрезвычайных обстоятельствах» профессорско-преподавательский состав кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин

проводит практическое занятие «Подготовка пресс-релиза при возникновении происшествий в исправительных учреждениях уголовно-исполнительной системы».

В теоретической части занятия преподаватель рассматривает общие понятия пресс-релиза как жанра публицистики и основного документа во взаимодействии со СМИ; освещает особенности его написания, правила оформления. Курсанты кратко записывают теоретический материал. Кроме того, курсантам выдается памятка «Правила составления пресс-релиза». Затем курсанты делятся на микрогруппы по 2 – 3 человека и на основе полученных теоретических знаний анализируют примеры пресс-релизов, подготовленные преподавателем заранее и выданные в качестве раздаточного материала, отмечая их достоинства и недостатки. В качестве примеров курсантам предложены следующие пресс-релизы:

- Сбежавший из тюрьмы «стрелок из Огайо» пойман [2];
- СИЗО «Кресты-2» оснастили траволатором и квадроциклами [3];
- ФСИН предъявит Реймеру счет по делу о браслетах [4].

На втором этапе занятия преподаватель подает курсантам вводную установленных данных с обозначением происшествия в исправительном учреждении ИК-51 строгого режима, дислоцирующегося в пос. Уралец Кунгурского района Пермского края:

«15.06.2017 в 7 ч 23 мин из исправительного учреждения ИК-51 строгого режима, расположенного в пос. Уралец Кунгурского района Пермского края совершил побег Тарасов В. Н., осужденный по ст. 131 ч. 2 УК РФ к 4 г. 6 м.

лишения свободы, состоящий на проф. учете как склонный к побегу.

В 7.00 после проверки осужденных на охраняемом объекте осужденный Тарасов В. Н. воспользовался халатностью младшего инспектора отдела безопасности старшего сержанта внутренней службы Мальцева А. А., выразившейся в ненадежном запирании калитки локального участка, покинул расположение отряда № 4. Ввиду отсутствия должностного надзора Тарасов В. Н. проник на смежный с «жилой зоной» производственный объект. Датчик обнаружения «Рубеж-1», установленный на ограждении между «жилой» и «производственной» зонами, сигнал тревоги не выдал.

В 7.05 осужденный Тарасов В. Н. на 6-м участке путем перелаза преодолел ограждение выгороженной 15-метровой полосы местности и внутренней запретной зоны. Датчики «0» рубежа обнаружения «Батульник» и «1» рубежа обнаружения «Пион» сигнал тревоги не выдали.

Часовой поста № 8 старший прапорщик внутренней службы Макаров Э. В. службу на посту нес небдительно, осужденного во внутренней запретной зоне не видел. Воспользовавшись невнимательностью часового поста № 8, осужденный Тарасов В. Н. путем пролома преодолел основное ограждение. Услышав лай караульной собаки, часовой поста № 8 старший прапорщик Макаров Э. В. заметил осужденного во внешней запретной зоне, преодолевающего ограждение с внешней запретной зоны. Часовой, сделав окрик: «Стой, стрелять буду», произвел три предупредительных выстрела вверх, но осужденный на действия часового не

реагировал и продолжал преодолевать ограждение. Часовым поста № 8 было применено оружие на поражение, но безрезультатно. Осужденному удалось преодолеть ограждение внешней запретной зоны и скрыться в лесном массиве, находящемся вблизи поселка Уралец.

Спустя 1 ч 15 мин осужденный был задержан в одном из домов пос. Уралец».

Курсанты в малых группах составляют пресс-релиз по происшествию. Преподаватель совместно с курсантами проводит анализ подготовленных пресс-релизов и подводит итоги занятия.

Кроме того, профессорско-преподавательский состав кафедры уголовного и уголовно-исполнительного права проводит практическое занятие «Захват заложника: психология ведения переговоров». На учебном полигоне в летнем классе организуется и проводится деловая игра, в результате которой разрабатываются порядок ведения переговоров при захвате лиц,

удерживаемых в качестве заложников на объектах УИС, и алгоритм действий группы ведения переговоров в процессе работы с преступниками. Группа ведения переговоров должна методом убеждения добиться от преступников отказа от дальнейших противозаконных действий и освободить заложников. В конце занятия преподаватель совместно с курсантами проводит анализ и подводит итоги.

Таким образом, внедрение в образовательный процесс системы практического обучения позволяет поэтапно формировать и практически закреплять необходимые профессиональные компетенции обучающихся, в том числе профессиональную коммуникативную компетенцию, приблизить учебный процесс к реальной практической деятельности и в целом осуществлять качественную профессиональную подготовку будущих сотрудников ФСИН России.

Литература

1. Ворошук В. Б. Организация конвоирования : методические рекомендации и задания по изучению дисциплины и выполнению контрольной работы. Рязань : Академия ФСИН России, 2014. 35 с.
2. Сбежавший из тюрьмы «стрелок из Огайо» пойман. URL: <https://www.utro.ru/articles/2014/09/12/1212588.shtml> (дата обращения: 10.04.2017).
3. СИЗО «Кресты-2» оснастили траволатором и квадроциклами. URL: <http://mir24.tv/news/society/11415260> (дата обращения: 10.04.2017).
4. ФСИН предъявит Реймеру счет по делу о браслетах. URL: <http://mir24.tv/news/society/14076060> (дата обращения: 10.04.2017).

References

1. Voroshuk V. B. Organizaciya konvoirovaniya : metodicheskie rekomendacii i zadaniya po izucheniyu discipliny i vy`polneniyu kontrol`noj raboty`. Ryazan` : Akademiya FSIN Rossii, 2014. 35 s.

2. Sbezhavshij iz tyur`my` «streluk iz Ogajo» pojman. URL: <https://www.utro.ru/articles/2014/09/12/1212588.shtml> (data obrashheniya: 10.04.2017).
3. SIZO «Kresty`-2» osnastili travolatorom i kvadrociklami. URL: <http://mir24.tv/news/society/11415260> (data obrashheniya: 10.04.2017).
4. FSIN pred`yavit Rejmeru schet po delu o brasletax. URL: <http://mir24.tv/news/society/14076060> (data obrashheniya: 10.04.2017).

T. V. Nikitina

METHODICAL SUPPORT OF PROCESS OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE OF CADETS OF DEPARTMENTAL INSTITUTIONS OF THE FEDERAL PENAL SERVICE IN THE COURSE OF PRACTICAL TRAINING

The article is devoted to formation of professional communicative competence of cadets of departmental institutions in the implementation of practical training. The author describes a system of practical training, highlighting the subject, the production and functional hands-on training. The novelty of the study is developed by the author of the exercises, promoting formation of professional communicative competence of cadets in the study of disciplines of specialization and in the process of passing out of educational, training and work practices and teachings.

Key words: *professional communicative competence, specialization subjects, non-academic practice, study practice, production practice and teaching.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ

УДК 371.14

Е. Ю. Жекова, А. А. Еремеев

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ИНТЕГРИРОВАННЫХ УРОКОВ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

В статье на примере интегрированного урока (философия + иностранный язык) раскрываются дидактические особенности интегрированного урока, учитывающие специфику столь неординарного для школьного образования предмета, как философия, и английского языка, интеграция которых может рассматриваться как интеграция общего и конкретного по их образовательному статусу. В данной статье описываются основные этапы и идеи урока с целью продемонстрировать задачи и способы интеграции содержания двух предметов в рамках учебного занятия.

Ключевые слова: образование, обучение, интеграция, образовательный процесс, интегрированный урок, содержание образования, ведущая функция учебного предмета, философия, иностранный язык, мировоззрение.

Никогда ранее проблема философского образования школьников не была такой острой, как сегодня, когда на территории стран Восточной Европы и бывшего Советского Союза происходит радикальное изменение одновременно политического, правового и экономического порядков. Эти перемены, затрагивая практически все сферы действительности, заставляют людей заново осмысливать их жизненные правила и нормы, пересматривать привычные ценностные ориентиры и стереотипы мышления. Наиболее остро переживается «переоценка ценностей» молодым поколением, вступающим в жизнь в атмосфере моральной дезориентации, при отсутствии признанных норм и авторитетов, когда приходится

на свой страх и риск принимать решения о моральной приемлемости тех или иных конкретных целей и средств.

В этих условиях ознакомление учащихся с началами философских знаний может способствовать не только (и не столько) утверждению той или иной уже сложившейся системы ориентиров, но, прежде всего, позволит приобрести некоторый навык самостоятельного решения важнейших смысложизненных вопросов. Ведь философия, вопреки распространенному мнению, отнюдь не является далеким от жизни абстрактным теоретизированием, – напротив, всякая философия выражает практический подход к жизни, определяющий осознание себя свободной и ответственной личностью, занимающей свое

место в обществе и государстве, обладающей собственной ценностью и значимостью.

Философское освоение природы и общества не может обойтись без изучения базовых категорий философии. Освоение базовых философских категорий – условие адекватного восприятия смыслов и проблем, которые возникают перед человеком. В рамках школьного курса такими категориями являются и категории этики: «мораль», «совесть», «долг», «справедливость» и т. д. К этим же категориям можно отнести и понятие «счастье».

Изучение философских категорий подразумевает исследование содержания понятия, которое невозможно без понимания истории философии, отражающей эволюцию заложенных в них смыслов и ценностей. Эта эволюция диалектична по своей сути, так как помимо элементов смыслового содержания категории, которые с течением времени утратили свою актуальность и исчезли из смыслового поля данной категории, существуют элементы, не утратившие своего значения, обладающие значением до сих пор. Перед учащимся и учителем в этом случае возникают непростые задачи. Учащийся вряд ли сможет, опираясь только на свой жизненный опыт, сформулировать определение и осознать содержание той или иной философской категории, а учитель, используя только специфический философский дискурс, не сможет подвести учащегося к этому пониманию, поскольку опыт философствования учащихся ограничен.

Полагаем, что разговор о содержании философской категории должен

идти при помощи интегрирования курсов различных учебных дисциплин. Так, например, понятие «счастье» можно изучать как в специфически философском ключе (рассматривая эволюцию его содержания в творчестве философов), так и через литературные произведения, в которых поднимаются вопросы счастья и несчастья человека, наконец эту категорию (а любая категория по форме своей является словом) можно изучать при помощи лингвистики (языкознания), которая по-своему (через лексические единицы) отражает ценности и смыслы человека – носителя языка. Именно такой подход, на наш взгляд, должен способствовать наиболее полному и всестороннему освоению философского содержания категории. Таким образом, интеграция английского языка и философии не носит искусственный характер, поскольку обе учебные дисциплины в конце концов учат формулировать мысли, передавать смыслы и оценки. Речь идет именно об интеграции как о методе (способе) объединения, дополнения, восполнения, связи двух или нескольких «элементов», поскольку интеграция позволяет обнаружить *новые качества* у известного объекта. В данном случае на основе интеграции знания из области философии и знания культурологического (иностраный язык), функционально разных в предметно-дидактическом отношении, появляется возможность осмыслить, понять и раскрыть морально-нравственный, мировоззренческий смысл «простой и сложной» категории «счастье».

В конструировании интегрированного урока следует учитывать ведущую

функцию [3, с.196] каждого из интегрируемых предметов: они должны быть *взаимодополняемыми* с позиций бинарно-интегративной системы содержания образования [1, с.194], либо при некотором их сходстве усиливать друг друга (кумулятивный эффект). Ведущая функция школьного курса «философия» [2] определяется ценностно-ориентировочной/нравственной деятельностью и элементами состава содержания – «знания» и «опыт эмоционально-ценностного отношения к людям, к миру, к самому себе» – в свете культурологической теории содержания образования [3]. Ведущая функция учебного предмета «иностранный язык» определяется коммуникативной деятельностью и элементом состава содержания «умение».

Приведенные выше идеи легли в основу интегрированного урока философии и английского языка «Человек – искатель счастья», который проводился в 11-м классе. Тип урока – *урок изучения новых знаний*. Согласно замыслу занятия интеграция английского языка и философии должна не только выступать в роли усилителя и стимулятора развивающего компонента урока (так как работа в течение урока ведется на двух языках), но и на практике подкрепить идею о том, что помимо факторов, которые могут разделять человечество (например, отсутствие принятого всеми универсального языка общения), в культуре существуют универсальные категории, экзистенциальное значение которых сплачивает человечество в единое целое. Это накладывает отпечаток на реализацию ФГОС в школьном учебном процессе и требует выделения такой ключевой идеи, которая станет

системообразующей в интеграции философского и иноязычного знания, способствуя решению образовательных, воспитательных и развивающих задач урока в контексте системного и деятельностного подходов.

Замысел урока предполагал, что учащиеся, сформулировав при поддержке учителя проблематику урока, имея некий актуализированный набор знаний по философии и английскому языку, применят их в ходе групповой работы в рамках исследования одного из аспектов проблематики, связанной с категорией «счастье». Итогом работы класса должна стать совместно созданная учащимися, работавшими в разных группах диаграмма, отражающая все рассмотренные аспекты содержания категории «счастье».

Прежде чем преступить к описанию этапов урока и специфики интеграции двух предметов на каждом из них, необходимо сделать несколько предварительных замечаний, касающихся особенностей организации данного учебного занятия, без которых замысел урока вряд ли был бы реализован.

Во-первых, учебное занятие проводилось двумя учителями (учителем обществознания и учителем английского языка), задачи и функции которых были четко разграничены в рамках каждого этапа урока. Такой подход в рамках интегрированного урока предполагает, что учащиеся смогут получить компетентную оценку и адекватный контроль своей деятельности как в русле изучения философской проблематики, так и в процессе изучения английского языка. Трудность реализации такого подхода связана с необходимостью четкого совместного планирования учителями-

предметниками хода занятия и понимания каждым учителем своей роли на каждом этапе урока.

Во-вторых, проведение подобного урока требует соответствующей аудитории. Учащиеся, принимающие участие в занятии, должны быть в достаточной степени мотивированы к изучению гуманитарного блока предметов, чтобы, работая, достигать интегративной цели урока. Конечно, лучшим вариантом аудитории для данного урока будет профильный гуманитарный класс в старшей школе.

В-третьих, учащиеся перед проведением занятия получили предварительные задания: прочитать новеллу Сомерсета Моэма «Счастливый человек» на английском языке, заполнить специально разработанную анкету, содержащую ряд вопросов, уточняющих представление учащихся о содержании категории счастья. Полученные результаты опроса будут использованы в качестве материалов для групповой работы, а знание содержания литературного произведения позволит сэкономить время на работу с текстом на уроке.

В-четвертых, широта материала по представленной теме и ограниченность времени урока предполагает, что материал, предложенный учащимся для самостоятельной работы на уроке, зачастую сложный для понимания без предварительной подготовки, должен быть тщательно отобран и адаптирован с учетом уровня развития аудитории. В противном случае и без того не простые учебные задачи вызовут затруднения и станут для учащихся вовсе не решаемыми.

В-пятых, на проведение данного урока отводилось два академических часа, исходя из необходимости предоставления учащимся достаточного количества времени для выполнения учебных задач.

Интегративная цель урока отражала образовательный, воспитательный и развивающий аспекты урока и была сформулирована следующим образом:

1) на основе анализа различных источников на русском и английском языке формировать у учащихся представление о многообразии содержания философской категории «счастье»;

2) в ходе освоения учебного материала продолжить формирование у учащихся познавательных, регулятивных и коммуникативных УУД, в частности: просмотровое чтение и прогнозирование, общее понимание текста с выборкой нужной информации и с абстрагированием от второстепенной или неважной, детальное понимание запрашиваемой информации с последующей ее систематизацией и обобщением, развитие организационных и коммуникативных навыков в работе в группе на общий результат с применением частично-поисковых (эвристических) методов и элементов исследовательского метода, предполагающего самостоятельность работы учащихся в группе, развитие навыков самоконтроля и самоанализа, дальнейшее совершенствование навыков публичных выступлений;

3) способствовать формированию личной позиции по изучаемой теме.

Цели, достижение которых преследовалось в рамках освоения философского и лингвистического компонента

урока, формулировались следующим образом:

В рамках изучения философского компонента: формировать представление об эволюции содержания философско-антропологической категории «счастье» в рамках основных исторических этапов развития философской мысли, способствовать выработке личной позиции по данному вопросу, а также формированию умения эту позицию четко выразить.

В рамках изучения лингвистического компонента: формировать практические навыки применения философских категорий и новой лексики на английском языке в различных видах деятельности: чтении, письме, говорении (монологической и диалогической речи), восприятии на слух (аудировании), развивать навык публичных выступлений и защиты мини-проектов по предложенной теме.

Можно сказать, что роль учителя обществознания на этом занятии заключалась в поддержании деятельности учащихся, направленной на работу со смыслом материала, а роль учителя английского языка – в поддержании деятельности, направленной на создание формы представления учебного продукта. Готовый же учебный продукт, созданный учащимися, должен был органично сочетать форму (грамотное использование философской лексики, логичное построение тезисов и аргументов выступления) и содержание (смыслы, заложенные в нем), в чем и состоит суть интегративного компонента данного занятия.

Главной задачей *организационного момента* урока было создание ситуации билингвальности, продиктованной

формой урока и поставленными задачами, подготовка учащихся к общению на английском и русском языках в ходе занятия. На этом же этапе учителями формулируется идея о культурных факторах, которые способствуют единству человечества – это наличие универсальных экзистенциальных категорий (исследование содержания этих категорий, может рассматриваться как одна из задач философии), которые присутствуют в мировоззрении любого человека и способности человека при помощи языка передавать смыслы, заложенные в этих категориях, давать им ценностные характеристики. В контексте данного урока речь прежде всего шла о такой универсальной категории, как «счастье».

Любое самостоятельное исследование какой-либо проблемы должно предваряться знакомством с историей его изучения и вариантами её решения. Касается это и тематики данного урока. Неудивительно, что категория «счастье» как одна из основополагающих категорий, описывающих человеческое бытие, попадала в поле зрения многих философов, начиная с античных времен. Античная философия поднимала многие фундаментальные мировоззренческие вопросы, которые не утратили своей значимости и сейчас. Поэтому *актуализация* философских и лексических знаний, необходимых для занятия, началась с аудирования английского текста, посвященного жизни и деятельности трех древнегреческих философов, идеи которых считаются ныне базисом классической философии. Эти философы – Сократ, Платон и Аристотель. На этом этапе урока ведущей деятельностью является перевод английской устной речи на русский язык. Однако задача этого перевода выходит за рамки

отработки лингвистических навыков, ведь знания об истории философии, полученные в результате перевода предложенного ученикам текста, могут быть использованы в дальнейшей работе на уроке. Так, в частности, содержание аудирования позволяет учащимся выявить основные проблемы, которые рассматривались философами, среди них проблемы поиска источника знаний о мире, методов исследования, а также проблемы человеческого бытия, в частности, природы человеческого счастья.

В ходе этой работы учитель английского языка контролирует корректность восприятия информации с точки зрения лингвистики, а учитель обществознания, в свою очередь, поясняет некоторые вопросы, связанные со спецификой философского познания окружающего мира и человека, которые присутствовали у указанных философов.

Какая проблема из представленных выше близка для учащихся 11-го класса и может вызвать у них живой отклик? Конечно же, проблема счастья, вопросы о составляющих элементах этого состояния и пути его достижения. Таким образом, на данном этапе занятия уже возможно сформулировать один из учебных вопросов урока – «Что такое счастье с точки зрения философии?».

Попытка найти ответ на этот вопрос отражается в учебном задании, выполняющая которое учащиеся пытаются раскрыть содержание некоторых цитат, указанных выше философов, в которых косвенно отражено понимание ими категории «счастье». Решение этого задания закономерно вызывает затруднение, поскольку содержание их представляется слишком абстрактным и обобщенным, и знаний, полученных после их

раскрытия, недостаточно, чтобы сформулировать ответ на вопрос «Что такое счастье?». Например, согласно высказыванию Аристотеля «счастье на стороне того, кто доволен», однако непонятно, кого можно назвать «довольным».

Исходя из этого вполне логичным представляются два пути дальнейшего исследования вопроса.

Первый путь – углубление знаний о предмете урока через дальнейшее изучение и осмысление философских идей, не ограничиваясь рамками античности, с целью поиска общих мест в учениях философов о счастье, для того чтобы попытаться создать некий объективный «рецепт» счастья.

Второй путь – обращение к художественной литературе, которая, являясь отражением субъективного опыта авторов, в более конкретной форме, нежели философия, может представить ответ на вопрос урока. Важно понимание учащимися того, что смыслы, ценности и идеи, заложенные в художественном произведении, не менее ценны, чем их аналоги в философской литературе. Можно сказать, что язык художественной литературы является одной из форм выражения философских идей и способствует лучшему их пониманию.

Здесь, на наш взгляд, напрашивается аналогия: как перевод с русского языка на английский (и наоборот) способствует лучшему пониманию содержания текста, так и «перевод» с художественного языка на философский способствует лучшему пониманию смысла тех или иных идей. Эти мысли формулируются учащимися при поддержке учителей и становятся основой для дальнейшей работы на уроке.

В качестве литературного произведения для анализа проблемы счастья была выбрана новелла Сомерсета Моэма «Счастливей человек». Логика такого выбора незамысловата: если новелла называется «Счастливей человек», то, вероятно, ведущей темой в этом произведении как раз и будет тема счастья.

Как уже упоминалось выше, учащиеся заранее познакомились с текстом произведения и подготовлены к работе с ним на уроке.

Учащиеся выполняют задания, целью которых является припоминание прочитанного ранее текста произведения, отвечая на поставленные вопросы по содержанию, в том числе на вопрос о том, что такое счастье в представлении главного героя новеллы и её автора. Работа на данном этапе ведется на английском языке. Цель этой работы – актуализировать необходимые в дальнейшем лингвистические знания и умения.

Конечно, ответ на вопрос «Что такое счастье?», сформулированный на идеях всего лишь одного литературного произведения, также не может быть окончательным и полным, поскольку он слишком конкретен. Поэтому, следуя правилу «золотой середины», согласно которому необходимо отказываться от крайностей (в данном случае отказаться от слишком обобщенных и слишком конкретизированных ответов на поставленный вопрос), а также опираясь на принцип системности, требуется всестороннее рассмотрение вопроса о счастье, с привлечением не только философии, примеров из литературы, но и личного опыта.

Таким образом, этап актуализации знаний завершается составлением плана

дальнейшей работы, включающем в себя решение следующих задач:

1) уточнить содержание представлений о счастье, отраженных в философских учениях;

2) сформулировать ответ на вопрос «Что такое счастье?» с точки зрения автора новеллы «Счастливей человек»;

3) выявить специфику индивидуальных представлений учащихся о счастье.

Предполагалось, что итогом решения этих задач – уже на основном этапе урока – *этапе изучения новых знаний*, гносеологическая основа которого связана с разрешением ряда вопросов, в том числе и проблемных, – содержательного, смыслового и ценностно-смыслового характера, – будут мини-проекты, представляющие собой информационные сообщения (мини-доклады) по указанной тематике на английском языке, и часть диаграммы Исикавы (фишбон), правила работы с которой представляются учащимся в виде памятки. Для успешной подготовки сообщения учащиеся при поддержке учителя английского языка составляют словарь терминов, которые могут быть использованы при обсуждении вопроса о счастье. В этот словарь входит лексика, которая уже известна учащимся, а также новые слова, которые учащиеся узнали из аудирования, проведенного в начале урока, и из новеллы Сомерсета Моэма. Составление этого словаря – важный этап в работе на уроке и важный момент интеграции двух предметов, поскольку этот словарь послужит одним из средств для реализации цели урока – умения рассуждать на философские темы на не родном для себя языке. Рассуждение подобного рода требует большой точности

в выражении своих мыслей для эффективного донесения их до аудитории.

После составления словаря класс делится на несколько групп, каждая из которых получает специальный материал для работы. Здесь имеет место дифференциация заданий, и группы в соответствии с задачами делятся следующим образом.

Первая группа изучает тексты, посвященные представлениям о счастье в трудах античных философов (Сократа, Аристотеля, Эпикура, стоиков). Представленные тексты – на русском языке. Задачей группы является подготовка небольшого сообщения на английском языке, в котором отражены основные положения возможного ответа на вопрос «Что такое счастье?». Кроме этого, участники группы высказывают и обосновывают свое согласие или несогласие с идеями античных философов (также на английском языке).

Вторая группа работает над аналогичной задачей с той лишь разницей, что тексты, предложенные для работы этой группе, рассказывают о философах Нового и Новейшего времени (И. Кант, А. Шопенгауэр, Ф. Ницше, С. Кьеркегор и т. д.). Итогом работы этих групп станет сообщение, в котором будет отражено понимание категории «счастье» некоторыми философами.

Третья группа пишет эссе, раскрывающее идею счастья в новелле С. Моэма «Счастливым человеком».

Четвертая группа работает с материалами социологического опроса, которые представляют собой анкеты, заполненные учащимися еще до проведения урока. В них они давали ответы на вопросы, конкретизирующие то, что они подразумевают под понятием «счастье».

В ходе работы над проектами участники каждой группы активно осваивают смысловое содержание материала, предоставленного им для работы, ведь кроме подготовки сообщения участники группы должны быть готовы к ответам на вопросы, которые могут возникнуть у участников других групп, и сформулировать собственные вопросы к другим выступающим. Учителя-предметники консультируют учащихся, помогают разрешать затруднения, возникающие у учащихся в ходе работы над мини-проектами.

После представления докладов и разработанной участниками групп части диаграммы подводится *итог занятия* и проводится *первичная рефлексия*. Учащиеся индивидуально формулируют ответы на вопрос: «Что такое счастье?». Конечно, не предполагается, что ответ этот будет абсолютно полным и объективным ввиду большого объема информации, полученной на уроке, многогранности культурного пласта, исследуемого на уроке, ограниченности времени занятия и специфики проблематики. Учащимся потребуется время для того, чтобы осмыслить знания, полученные на занятии, поэтому целесообразно вернуться к затронутым проблемам и отработке освоенных способов деятельности на следующих уроках английского языка, обществознания, а также литературы. В качестве *домашнего задания* в таком случае уместно предложить написать небольшое сочинение на тему «Что такое счастье?» или подготовить сообщения об учениях философов, которые могли заинтересовать учащихся. Эти работы могут быть выполнены как на русском, так и на английском языке и

представлены на следующем занятии по соответствующему предмету.

Итак, интегрированный урок позволяет целостно формировать ценностно-мировоззренческую позицию учащихся, существенно разнообразить изучаемый

материал, открывая в нем новые связи и смыслы, использовать богатый арсенал методов научного исследования, решая актуальные задачи образования, способствуя социализации и личностному развитию учащихся.

Литература

1. Перминова Л. М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии : монография. СПб. : СПб АППО, 2004. 388 с.
2. Программа курса «Начала философии» для средней общеобразовательной школы и средних специальных учебных заведений / под ред. проф., д-ра филос. наук Б. И. Федорова. СПб. : СПб ГУПМ, 1999. 32 с.
3. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.

References

1. Perminova L. M. Samoidentifikaciya uchitelya: opy` t didakticheskoy refleksii : monografiya. SPb. : SPb APPO, 2004. 388 s.
2. Programma kursa «Nachala filosofii» dlya srednej obshheobrazovatel`noy shkoly` i srednix special`ny` x uchebny` x zavedenij / pod red. prof., d-ra filos. nauk B. I. Fedorova. SPb. : SPb GUPM, 1999. 32 s.
3. Teoreticheskie osnovy` soderzhaniya obshhego srednego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lerner. M. : Pedagogika, 1983. 352 s.

E. Yu. Zhekova, A. A. Ereemeev

IDEOLOGICAL SIGNIFICANCE OF INTEGRATED LESSONS IN MODERN SCHOOL

In article on the example of integrated lesson (philosophy + foreign language) reveals the didactic features of integrated lesson tailored as the most extraordinary for school education subjects as philosophy, and English, – the integration of which can be seen as the integration of General and specific educational status. This article describes the main stages and ideas of the lesson in order to demonstrate the ways and tasks of integrating the content of the two subjects in the classroom.

Key words: *education, training, integration; educational process; integrated lesson; content of education, philosophy, foreign language, worldview.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.922

О. О. Андронникова

СПЕЦИФИКА САМООЦЕНКИ ПОДРОСТКОВ, СКЛОННЫХ К РАЗНОМУ ТИПУ ВИКТИМНОГО ПОВЕДЕНИЯ

В статье приведены результаты исследования взаимосвязи между склонностью личности к виктимному поведению и ее самооценкой. Основываясь на анализе российских и зарубежных исследований, выявлены взаимосвязи самооценки с виктимностью в подростковом возрасте, описаны специфические трудности кризиса подростничества, отражающегося на виктимной уязвимости личности. Приведены результаты эмпирического исследования самооценки и личностных характеристик подростков с разным типом виктимного поведения на выборке 64 человека.

Ключевые слова: подростки, виктимное поведение, девиантное поведение, самооценка.

Актуальность и разработанность темы исследования. Вопросы девиантного и виктимного поведения подростков, увеличение которого, по данным официальной статистики, ежегодно растёт [5; 7], приводят к необходимости изучения детерминант и специфики их возникновения. Исходя из того что формирование психически здоровой личности выступает как одна из первостепенных задач современного общества [20], явление виктимизации и/или склонности к девиантному поведению подростков, является признаком неблагополучия, вызывающим необходимость специальных мероприятий, направленных на девиктимизацию.

Особое внимание специалистов вызывает тот факт, что виктимность, приобретённая в подростковом возрасте,

создаст в дальнейшем неблагоприятные условия для развития человека [2]. Недостаточные психологические ресурсы личности подростка, связанные с естественным процессом подросткового кризиса, помноженные на трудную жизненную ситуацию, в которой зачастую оказываются подростки с нарушением поведения, приводят к формированию серьёзных деструкций, сложно поддающийся коррекции и требующих социальных ограничений. Изучая детерминанты и последствия виктимизации, многие авторы отмечают тесную связь виктимизации с нарушениями эмоциональной сферы, самооценкой, негативным восприятием будущего, ощущением психологического благополучия. Так, С. В. R. Evans, P. R. Smokowski, R. A. Rose, M. C. Mer-

cado, K. J. Marshall, анализируя результаты исследования на выборке 800 человек, отмечают взаимосвязь виктимизации с агрессией, интернализирующими симптомами, самооценкой и пессимистическим восприятием будущего [21]. E. Hutson, рассматривая 14 англоязычных исследования, посвящённых диапазону эмоциональных переживаний жертв, отмечает как наиболее существенные – грусть, снижение самооценки, смущение, страх, суицидальное мышление, гнев, чувство обиды, одиночество, беспомощность, растерянность [23]. Взаимосвязь виктимности с низкой самооценкой, чувством собственного достоинства, агрессивностью у подростков отмечают A. Martínez-Martínez, M. Castro-Sánchez, S. Rodríguez-Fernández, F. Zurita-Ortega, R. Chacón-Cuberos, T. Espejo-Garcés [25]. Особенно большое влияние, по мнению авторов, оказывает отвержение со стороны сверстников.

T. Schoeler, L. Duncan, C. M. Cecil, G. V. Ploubidis, J.-B. Pingault в своем исследовании отмечают спорность вопроса причинно-следственной связи издевательств и виктимизации [27]. Авторы отмечают значимость первичного потенциала устойчивости людей и существующих ранее уязвимостей, которые повышают риск виктимизации и требуют профилактической работы. Важные выводы о первичной связи самооценки с психопатией, нарциссизмом и агрессией в подростковом возрасте сделали D. M. Falkenbach, J. R. Howe, M. Falki, рассматривающие ее как фактор коррекции дезадаптации [22]. Большое внимание роли самооценки в виктимизации и социальной поддержке уделяли S. L. Marshall,

P. D. Parker, J. Ciarrochi, P. C. L. Heaven [24]. Авторы указывают на неоднозначность отношений между поддержкой и самооценкой, выявляя закономерности роста социальной поддержки при увеличении самооценки, без обратной корреляции. Это означает, что организация социальной поддержки не решает вопроса повышения самооценки и восстановления личности в случае травмирования подростка. Крайне интересные исследования взаимосвязи самооценки с социальной репутацией подростков (реальной и идеальной) и насилием в отношениях опубликовали D. M. Ruiz, E. E. López, S. M. Pérez, G. M. Ochoa [26]. Авторы отмечают, что подростки, которые стремятся к идеальной социальной репутации, имеют более выраженное чувство одиночества, имеют более низкую самооценку и чувствуют неудовлетворенность своей жизнью, демонстрируя при этом высокий уровень насилия в отношениях [26]. Эти и другие исследования позволяют предположить, что неустойчивая или низкая самооценка, как и некоторые другие параметры, не всегда являются следствием насилия, но и выступают детерминантами виктимизации подростка. Как особо значимые параметры возрастных детерминант виктимизации подростков ряд российских авторов отмечают психологическую незрелость самих подростков (Раева В. М. [17]), ощущение собственной незначимости (Орлов Ю. Б. [15]), предполагаемые недостатки своей личности (Алимова М. А. [1]), неадекватную самооценку (Одинцова М. А. [14], Реан А. А. [18]), высокую чувствительность к критике (Смолева Е. О. [19]), реализующиеся в поведенческих нарушениях. Возрастные детерминанты подросткового возраста,

связанные с глубокими переживаниями и кризисными состояниями, приводят к необходимости понимания роли самооценки как интегральной характеристики возраста в возникновении склонности к виктимному поведению.

Основные теоретические положения работы. Исследуя специфику самооценки подростков, склонных к виктимному поведению, необходимо обозначить основные теоретические конструкты, использованные в работе. Виктимность рассматривается нами как способность субъекта становиться жертвой социально-опасного проявления. Рассмотрение виктимности, по мнению Т. В. Варчук и К. В. Вишневецкого, должно включать социальный (статусные характеристики ролевых жертв и поведенческие отклонения от норм безопасности), психический (патологическая виктимность личности, страх перед преступностью) и моральный (интериоризация виктимогенных норм, правил поведения виктимной и преступной субкультуры, самоопределение себя как жертвы) аспекты [3]. Опираясь на данный подход, виктимность мы можем рассматривать как отклонение от норм безопасности в реализации активности личности, приводящее к повышению уязвимости жертвы, ее привлекательности и доступности в контексте социально опасного деяния. Что согласуется с идеей В. П. Коновалова о безопасном поведении как варианте «виктимологической» нормы [8]. Девиантное поведение в этом контексте может рассматриваться как вариант реализации виктимного потенциала через поведение, отклоняющееся от общечеловеческой системы ценностей, в рамках которой безопасность и

свободное развитие личности выступают основополагающими условиями формирования нормального общества [10].

Особенно высок риск отклонения от норм безопасного поведения в подростковом возрасте. Высокое внутреннее напряжение, дисгармоничность и скачкообразность развития подростков, нарушение способности к адекватной оценке себя и окружающей реальности, при высокой потребности к самопрезентации и самоутверждению могут приводить к выбору опасных форм поведения и нарушению социальных норм [4].

Характерным для подросткового возраста является противоречивость в действиях, поступках, переживаниях. Пересмотр ценностных ориентаций, мотивации, полярность взглядов на все происходящие события, максимализм и лабильность определяют типичные для возраста дихотомические процессы: глубинная идентификация с другим при резком отчуждении от остальных; страх смерти при склонности к суицидальным действиям; жестокость при альтруистических действиях. По исследованиям В. С. Минской, Г. И. Чечель, данные позиции преломляются в сознании подростка и выступают условиями реализации притязаний на признание [12]. Отсутствие синхронности развития физического, социального и психологического компонентов, отраженное в трудах А. Н. Леонтьева и его последователей, приводит к возникновению множества проблем, в том числе поведенческого характера [9]. Вступая во взрослую жизнь, будучи психологически и социально не готовым к ней, не

понимая собственных ресурсов и возможностей, подросток не справляется со спектром событий, виктимизируется. Интерес его смещается от внимания к собственной личности, формирования мнения о себе в сторону попыток справиться с событиями жизни, неуспех в которых фиксирует неадекватную самооценку, приводя к самостигмации. Низкая оценка и неадекватность «Я-образа» приводят к нарушению социального взаимодействия и закреплению виктимных форм реагирования, приводя не только к поведенческим, но и личностным нарушениям.

Таким образом, опираясь на подход, рассматривающий виктимное поведение как отклонение от норм безопасности, необходимо проанализировать специфику возникновения данного явления в подростковом возрасте и связь с самооценкой.

А. А. Елина, В. С. Мухина, И. Е. Погудина также описывают сложности подростковых процессов, характеризующиеся рядом противоречий. Нормативно усложняющийся внутренний мир приводит к возникновению рефлексивности, пристрастности, сложным переживаниям, самокопанию (А. А. Елина [6]). И. Е. Погудина отмечает, что наряду с общим принятием себя сохраняется и ситуативно-отрицательное отношение ребенка к себе, зависящее от оценок окружающих, прежде всего сверстников. В то же время критическое отношение подростка к себе, переживание недовольства собой сопровождаются возрастанием потребности в самоуважении, поиск которого может привести к неосторожному поведению [16]. Чрезмерный, переходящий в самокопание самоанализ приводит к недовольству собой, самооценка подростка

падает или становится неустойчивой. Часто возникает эффект «воображаемой аудитории», усиливающий ранимость подростка, чувствующего себя в центре внимания.

В. С. Мухина обращает внимание на то, что особенность самооценки в отрочестве непосредственно отражается на поведении [13]. При заниженной самооценке подросток недооценивает свои возможности, стремится к выполнению только самых простых задач, что мешает его развитию. При завышенной самооценке он переоценивает свои возможности, стремится выполнить то, с чем не в состоянии справиться, что также негативно сказывается на развитии его личности [13].

Негармоничное сочетание образов «Я», подвижность душевной жизни, изменчивость восприятия событий и представлений о себе приводят к дестабилизации поведения, смене поведенческих паттернов, нарушению взаимодействия.

Кроме представления реального «Я», важным является идеальное «Я». При высоком уровне притязаний и недостаточном осознании своих возможностей идеальное «Я» может слишком сильно отличаться от реального. Тогда, подчеркивает Т. Д. Марцинковская, «переживаемый подростком разрыв между идеальным образом и действительным своим положением приводит к неуверенности в себе, что внешне может выражаться в обидчивости, упрямстве, агрессивности» [11, с. 61].

Подростки с неустойчивой (завышенной или заниженной) самооценкой характеризуются рядом характеристик: повышенной тревожностью, депрессивностью, страхом перед широкими

социальными контактами, эгоцентризмом, неумением находить выход из трудных ситуаций. Все это позволяет сделать вывод, что особенности самооценки виктимных подростков имеют поведенческую специфику.

Организация и обсуждение исследования. Для исследования специфики самооценки подростков со склонностью к разным типам виктимного поведения было проведено исследование на выборке учащихся выпускных классов МБОУ СОШ № 87

(64 человека, 24 юноши и 40 девушек). Методы психодиагностического исследования: тест «Склонности к виктимному поведению» О. О. Андронниковой и тест «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» по С. А. Будасси; шестнадцатифакторный личностный опросник Кеттелла в редакции А. Н. Капустиной. Результаты корреляционного анализа (r-критерия Спирмена) при статистической значимости $p < 0,05$, приведены в таблице.

Результаты корреляционного анализа склонности к виктимному поведению и методик «Нахождение количественного выражения уровня самооценки» по Будасси, шестнадцатифакторного опросника Кеттелла

		Склонности к агрессивному виктимному поведению	Склонности к самоповреждающему и саморазрушающему поведению	Склонности к гиперсоциальному поведению	Склонности к зависимому и беспомощному поведению	Склонности к некритичному поведению	Реализованной виктимности
Самооценка по Будасси		0.867	0.058	0.805	-0.833	-0.129	-0.130
Шкалы методики Кеттелла	MD	0.868	0.086	0.776	-0.803	-0.127	-0.049
	A	0.236	0.013	0.366	-0.153	-0.185	-0.246
	E	-0.205	0.112	-0.189	0.369	-0.301	-0.152
	F	-0.198	-0.369	-0.214	0.085	-0.001	0.329
	G	-0.335	-0.124	-0.395	0.344	-0.065	0.059
	H	-0.143	-0.179	-0.369	0.135	0.198	0.329
	M	-0.045	-0.195	-0.110	0.229	-0.286	-0.368
	Q1	0.024	-0.044	0.001	0.156	-0.436	-0.437
	Q2	-0.434	-0.082	-0.325	0.475	0.133	-0.035
	Q3	0.163	-0.258	0.391	-0.412	-0.171	-0.057
Q4	-0.288	0.131	-0.176	0.389	-0.023	-0.394	

По результатам анализа видно, что существует прямая связь между самооценкой подростка и склонностью к агрессивному виктимному поведению, то есть чем выше самооценка у подростка,

тем чаще он склонен провоцировать прямое агрессивное поведение. А также есть прямая связь со склонностью к гиперсоциальному поведению, что означает, что школьник с высоким уровнем

самооценки может стать жертвой преступника, просто «не рассчитав» свои силы, проявив свою социальную активность или вмешавшись в случайно наблюдаемый конфликт. Обратная корреляция с самооценкой и пассивным, зависимым типом виктимного поведения свидетельствует о том, что чем ниже самооценка у подростка, тем чаще он склонен к подчиняющемуся поведению, даже если это вредит ему и даже его здоровью.

Можно сделать следующие выводы о взаимосвязи некоторых видов виктимности и определенных черт личности. По интересующей нас самооценке (фактор MD) результаты следующие. Есть прямая корреляционная связь между склонностью к гиперсоциальному поведению и агрессивно-виктимному поведению, а также обратная связь с зависимым и беспомощным поведением. Таким образом: мы можем сделать вывод, что виктимность личности напрямую зависит от самооценки, причем следующим образом, чем выше самооценка, тем больше шансов стать жертвой преступления. Можно предположить, что это связано с тем, что у людей с завышенной самооценкой низкий уровень тревожности, и как следствие такие люди склонны игнорировать, относиться пренебрежительно к элементарным средствам безопасности.

Обратная же связь между самооценкой и склонностью к зависимому, беспомощному поведению говорит нам

о том, что люди с низкой самооценкой могут стать жертвами по причине неспособности дать отпор, отсутствия умения или желания себя защитить. Можно предположить, что подростки с низкой самооценкой также обладают низким уровнем агрессии или высоким уровнем самоконтроля, который мешает им проявить себя в стрессовой ситуации.

Заключение и выводы. Выявленная в результате исследований взаимосвязь между склонностью личности к типу виктимного поведения и ее самооценкой может стать основой для разработки тренингов предотвращения виктимизации личности. Так при диагностировании неадекватной самооценки (заниженной или, наоборот, завышенной) мы можем предупредить виктимизацию подростка за счет проведения тренингов личностного роста, направленных на улучшение представления о себе и своих способностях.

Кроме того, нами были получены результаты по взаимосвязи виктимного поведения с личностными особенностями подростков, что может стать основой для будущих исследований. Например, подростки с высокими показателями по фактору А склонны к ярким эмоциональным проявлениям, в том числе в стрессовых и опасных ситуациях, что может привести к травматизму или к реализации виктимного поведения.

Литература

1. Алимова М. А. Суицидальное поведение подростков: диагностика, профилактика, коррекция : метод. рекомендации [Электронный ресурс] / сост. М. А. Алимова. Барнаул, 2014. 100 с. URL: http://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/resurs_centra/files/soln_suic.pdf (дата обращения: 17.07.2018).

2. Ануфриева Т. К., Ремеева А. Ф. Взаимосвязь виктимности и самооценки личности в подростковом возрасте // Взаимодействие науки и бизнеса [Электронный ресурс] : сб. науч. ст. по материалам междунар. науч.-практ. конф. / Моск. гуманитар.-техн. акад. 2016, Москва, 27 марта 2016 г. С. 5 – 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26259618> (дата обращения: 17.07.2018).
3. Варчук Т. В., Вишневецкий К. В. Виктимологические нюансы криминологической ситуации в России // Криминологический журнал. 2007. № 1 (11).
4. Диривянкина О. В., Кладова Я. Г. Взаимосвязь неадекватной самооценки подростков и девиантного поведения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 29. С. 40 – 44. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56548.htm>. (дата обращения: 17.07.2018).
5. Долгорукова И. В., Кирилина Т. Ю., Мазаев Ю. Н., Юдина Т. Н. Социальная тревожность и социальные опасения населения России: социологическое измерение // Социологические исследования. 2017. № 2. С. 57 – 66. URL: http://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jid=6558&jn=socis (дата обращения: 17.07.2018).
6. Елина А. А. Развитие самооценки в подростковом возрасте. СПб. : Академия, 1999. 314 с.
7. Кабанов П. А. Виктимологическое измерение последствий современной российской преступности: криминологический анализ официальной статистики 2009 – 2016 гг. // Виктимология. 2017. № 2 (12). С. 5 – 23. URL: <http://victimo.ru/v12.pdf> (дата обращения: 17.07.2018).
8. Коновалов В. П. Виктимность и ее профилактика // Виктимологические проблемы борьбы с преступностью. Иркутск, 1992. С. 25 – 31.
9. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. 584 с.
10. Майерс. Д. Психология. Минск : Попурри, 2008. 848 с.
11. Мацинковская Т. Д. Общая психология : учеб. пособ. для студ. вузов. М. : Академия, 2010. 384 с.
12. Минская В. С, Чечель Г. И. Виктимологические факторы и механизм преступного поведения. Иркутск : Академкнига, 1988. 258 с.
13. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов. М. : Академия, 2004. 456 с.
14. Одинцова М. А. Психологические особенности виктимной личности // Вопросы психологии. 2012. № 3. С. 59 – 68.
15. Орлов Ю. Б. Причины и факторы, порождающие социально-педагогическую запущенность подростков // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2009. Т. 15, № 2. С. 317 – 321. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23413863> (дата обращения: 17.07.2018).
16. Погудина И. Е. Становление самооценки в подростковом возрасте как объект психолого-педагогического сопровождения. М. : Эксмо. 2001. 357 с.
17. Раева В. М. Структурные особенности личности несовершеннолетних правонарушителей // Проблемы личности, профилактика отклонений в ее развитии :

- материалы науч.-практ. семинара 28 – 30 июня 1992 года / под ред. И. А. Невского. М., 1993. С. 85 – 94.
18. Реан А. А. Практическая психодиагностика личности : учеб. пособие. СПб. : Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2001. 223 с.
 19. Смолева Е. О. Формирование девиантного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 9. URL: <http://human.snauka.ru/2014/09/7741> (дата обращения: 23.09.2018).
 20. Стреленко А. А. Детско-подростковая виктимность как социально-психологическое явление // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 5. С. 222 – 223. URL: https://www.herzen.spb.ru/img/files/dekanat_b/Metodika_2013/Malinovskaya_-_Problema_formirovaniyaUUD.pdf (дата обращения: 17.07.2018).
 21. Evans C. B. R., Smokowski P. R., Rose R. A., Mercado M. C., Marshall K. J. Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and Bystander Behavior // *Journal of Child and Family Studies*, 27(12): April 2018. Pp. 1 – 14.
 22. Falkenbach D. M. Howe J. R., Falki M. Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression // *Personality and Individual Differences*. Vol. 54, Issue 7, May 2013. Pp. 815 – 820.
 23. Hutson E. Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth // *Journal of School Nursing*, Vol. 34, Issue 1, 1 February 2018. Pp. 51 – 59.
 24. Marshall S. L., Parker P. D., Ciarrochi J., Heaven P. C. L. Is Self-Esteem a Cause or Consequence of Social Support? A 4-Year Longitudinal Study // *Child Development*, Vol. 85, Issue 3, May/June 2014. Pp. 1275 – 1291.
 25. Martínez-Martínez A., Castro-Sánchez M., Rodríguez-Fernández S., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos R., Espejo-Garcés T. Violent behaviour, victimization, self-esteem and physical activity of Spanish adolescents according to place of residence: a structural equation model / Conducta violenta, victimización, autoestima y actividad física de adolescentes españoles en función del lugar de residencia: un modelo de ecuaciones estructurales // *Revista de Psicología Social*, Vol. 33. Pp 111 – 141.
 26. Ruiz D. M., López E. E., Pérez S. M., Ochoa G. M. Social reputation and relational violence in adolescents: The role of loneliness, self-esteem and life satisfaction // *Psicothema*, Vol. 21, Issue 4, 2009. Pp. 537 – 542. URL: <http://www.biomedsearch.com/nih/Social-reputation-relational-violence-in/19861095.html> (дата обращения: 23.09.2018).
 27. Schoeler T., Duncan L., Cecil C. M., Ploubidis G. B., Pingault J. B. Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*, Vol. 144, Issue 12, December 2018. Pp. 1229 – 1246.

References

1. Alimova M. A. Suicidal`noe povedenie podrostkov: diagnostika, profilaktika, korrekciya : metod. rekomendacii [E`lektronny`j resurs] / sost. M. A. Alimova. Barnaul, 2014. 100 s. URL: http://www.aksp.ru/work/activity/nac_strateg/resurs_centr/files/soln_suic.pdf (data obrashheniya: 17.07.2018).
2. Anufrieva T. K., Remeeva A. F. Vzaimosvyaz` viktimnosti i samoocenki lichnosti v podrostkovom vozraste // Vzaimodejstvie nauki i biznesa [E`lektronny`j resurs] : sb. nauch. st. po materialam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / Mosk. gumanitar.-texn. akad. 2016, Moskva, 27 marta 2016 g. S. 5 – 7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26259618> (data obrashheniya: 17.07.2018).
3. Varchuk T. V., Vishneveczkij K. V. Viktimologicheskie nyuansy` kriminologicheskoy situacii v Rossii // Kriminologicheskij zhurnal. 2007. № 1 (11).
4. Dirivyankina O. V., Kladova Ya. G. Vzaimosvyaz` neadekvatnoj samoocenki podrostkov i deviantnogo povedeniya // Nauchno-metodicheskij e`lektronny`j zhurnal «Koncept». 2016. T. 29. S. 40 – 44. URL: <http://e-koncept.ru/2016/56548.htm>. (data obrashheniya: 17.07.2018).
5. Dolgorukova I. V., Kirilina T. Yu., Mazaev Yu. N., Yudina T. N. Social`naya trevozhnost` i social`ny`e opaseniya naseleniya Rossii: sociologicheskoe izmerenie // Sociologicheskie issledovaniya. 2017. № 2. S. 57 – 66. URL: http://www.isras.ru/index.php?page_id=2624&jid=6558&jn=socis (data obrashheniya: 17.07.2018).
6. Elina A. A. Razvitie samoocenki v podrostkovom vozraste. SPb. : Akademiya, 1999. 314 s.
7. Kabanov P. A. Viktimologicheskoe izmerenie posledstvij sovremennoj ros-sijskoj prestupnosti: kriminologicheskij analiz oficial`noj statistiki 2009 – 2016 gg. // Viktimologiya. 2017. № 2 (12). S. 5 – 23. URL: <http://victimo.ru/v12.pdf> (data obrashheniya: 17.07.2018).
8. Konovalov V. P. Viktimnost` i ee profilaktika // Viktimologicheskie problemy` bor`by` s prestupnost`yu. Irkutsk, 1992. S. 25 – 31.
9. Leont`ev A. N. Problemy` razvitiya psixiki. 4-e izd. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1981. 584 s.
10. Majers. D. Psixologiya. Minsk : Popurri, 2008. 848 s.
11. Macinkovskaya T. D. Obshhaya psixologiya : ucheb. posob. dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2010. 384 s.
12. Minskaya V. S, Chechel` G. I. Viktimologicheskie faktory` i mexanizm prestupnogo povedeniya. Irkutsk : Akademkniga, 1988. 258 s.
13. Muxina V. S. Vozrastnaya psixologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo : ucheb. dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2004. 456 s.
14. Odinczova M. A. Psixologicheskie osobennosti viktimnoj lichnosti // Voprosy` psixologii. 2012. № 3. S. 59 – 68.
15. Orlov Yu. B. Prichiny` i faktory`, porozhdayushhie social`no-pedagogicheskuyu zapushhennost` podrostkov // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. 2009. T. 15, № 2. S. 317 – 321. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23413863> (data obrashheniya: 17.07.2018).

16. Pogudina I. E. Stanovlenie samoocenki v podrostkovom vozraste kak ob`ekt psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya. M. : E`ksmo. 2001. 357 c.
17. Raeva V. M. Strukturny`e osobennosti lichnosti nesovershennoletnix pravonarushitelej // Problemy` lichnosti, profilaktika otklonenij v ee razvitii : materialy` nauch.-prakt. seminara 28 – 30 iyunya 1992 goda / pod red. I. A. Nevskogo. M., 1993. С. 85 – 94.
18. Rean A. A. Prakticheskaya psixodiagnostika lichnosti : ucheb. posobie. SPb. : Izd-vo S.-Peterb. un-ta, 2001. 223 s.
19. Smoleva E. O. Formirovanie deviantnogo povedeniya nesovershennoletnix [E`lektronny`j resurs] // Gumanitarny`e nauchny`e issledovaniya. 2014. № 9. URL: <http://human.snauka.ru/2014/09/7741> (data obrashheniya: 23.09.2018).
20. Ctrelenko A. A. Detsko-podrostkovaya viktimnoct` kak social`no-psixologicheskoe yavlenie // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2013. № 5. S. 222 – 223. URL: https://www.herzen.spb.ru/img/files/dekanat_b/Metodika_2013/Malinovskaya_-_Problema_formirovaniyaUUD.pdf (data obrashheniya: 17.07.2018).
21. Evans C. B. R., Smokowski P. R., Rose R. A., Mercado M. C., Marshall K. J. Cumulative Bullying Experiences, Adolescent Behavioral and Mental Health, and Academic Achievement: An Integrative Model of Perpetration, Victimization, and By-stander Behavior // *Journal of Child and Family Studies*, 27(12): April 2018. Rr. 1 – 14.
22. Falkenbach D. M. Howe J. R., Falki M. Using self-esteem to disaggregate psychopathy, narcissism, and aggression // *Personality and Individual Differences*. Vol. 54, Issue 7, May 2013. Pp. 815 – 820.
23. Hutson E. Integrative Review of Qualitative Research on the Emotional Experience of Bullying Victimization in Youth // *Journal of School Nursing*, Vol. 34, Issue 1, 1 February 2018. Pp. 51 – 59.
24. Marshall S. L., Parker P. D., Ciarrochi J., Heaven P. C. L. Is Self-Esteem a Cause or Consequence of Social Support? A 4-Year Longitudinal Study // *Child Development*, Vol. 85, Issue 3, May/June 2014. Pp. 1275 – 1291.
25. Martínez-Martínez A., Castro-Sánchez M., Rodríguez-Fernández S., Zurita-Ortega F., Chacón-Cuberos R., Espejo-Garcés T. Violent behaviour, victimization, self-esteem and physical activity of Spanish adolescents according to place of residence: a structural equation model / Conducta violenta, victimización, autoestima y actividad física de adolescentes españoles en función del lugar de residencia: un modelo de ecuaciones estructurales // *Revista de Psicología Social*, Vol. 33. Pp 111 – 141.
26. Ruiz D. M., López E. E., Pérez S. M., Ochoa G. M. Social reputation and relational violence in adolescents: The role of loneliness, self-esteem and life satisfaction // *Psicothema*, Vol. 21, Issue 4, 2009. Rr. 537 – 542. URL: <http://www.biomedsearch.com/nih/Social-reputation-relational-violence-in/19861095.html> (data obrashheniya: 23.09.2018).
27. Schoeler T., Duncan L., Cecil C. M, Ploubidis G. B., Pingault J. B. Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis // *Psychological Bulletin*, Vol. 144, Issue 12, December 2018. Pp. 1229 – 1246.

O. O. Andronnikova

**SPECIFICS OF SELF-ESTEEM OF TEENAGERS WHO ARE PRONE
TO DIFFERENT TYPES OF VICTIM BEHAVIOR**

The article presents the results of a study of the relationship between a person's propensity to victim behavior and their self-esteem. Based on the analysis of Russian and foreign studies, the author identifies the relationship between self-esteem and victimization in adolescence, describes the specific difficulties of the crisis of adolescence, which affects the victim vulnerability of the individual. The results of an empirical study of self-esteem and personal characteristics of adolescents with different types of victim behavior in a sample of 64 people are presented.

Key words: teenagers, victim behavior, deviant behavior, self-esteem.

УДК 159.9.072

Е. О. Ермолова

**ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
ГРАНИЦ ЛИЧНОСТИ**

Статья посвящена изучению темпоральных характеристик психологических границ личности. Представлен краткий теоретико-методологический анализ теорий, раскрывающих содержательное наполнение понятий «психологические границы» и «временная перспектива». В статье сделано предположение о том, что существуют особенности взаимосвязи между психологическими границами и временной перспективой личности как функциями «Я» при разном типе психологических границ. Методология исследования построена на основных принципах системного подхода. Методический аспект представлен рядом математико-статистических методов (корреляционным анализом – r_s -Спирмена; методом сравнения U-Манна-Уитни). В исследовании приняло участие 186 респондентов в возрасте от 18 до 33 лет. Проведенное исследование позволило эмпирическим путем определить особенности временной перспективы личности с сохраненными и нарушенными психологическими границами и выделить ключевые темпоральные характеристики психологических границ личности.

Ключевые слова: пространство, время, границы личности, временная перспектива, тип психологических границ, темпоральные характеристики.

Проблема пространственно-временной организации психики до настоящего момента остается наименее исследованной и разработанной областью психологии. Современное общество весьма динамично и достаточно сильно связано с ресурсом «времени». Способность человека к интегрированному

восприятию своего прошлого, настоящего и будущего является его важнейшей индивидуально-личностной характеристикой, позволяющей ему быть гибким и целеустремленным в постоянно меняющемся мире. Занимая активную позицию по отношению к своей жизни, располагая позитивными представлениями относительно «прошлого», переживая «настоящее» и планируя «будущее», человек, таким образом, прописывает и укореняет себя в реальности, выстраивая перспективу собственной жизни (по вертикали и горизонтали). В современном мире, в котором базовыми ценностями все чаще выступают индивидуализм, эгоцентризм и демонстративность, встает вопрос о качестве жизни и качестве отношений. Без некоторого отделения от «не-Я» не имеет никакого смысла индивидуальное «Я». В равной степени невозможно существование «Я» и при чрезмерном отделении. Кажущийся парадокс жизни состоит в том, что человек стремится одновременно к обоим полюсам этого континуума. Противоборствующие потребности в причастности и сепарации, в принадлежности и индивидуации равно необходимы для развивающегося «Я». Нарушение данного баланса (границ) неминуемо ведет к деформации системы отношений.

Психологические границы личности. Теоретический анализ понятия «психологические границы» в современной психологии показал отсутствие единого понимания данного феномена отечественными и зарубежными исследователями, многообразие касается как содержательной наполненности понятия «граница», так и определения самих видов (типов) психологических границ.

С. К. Нартова-Бочавер [9], изучая суверенность психологического пространства, рассматривает границы как показатель сохранности и целостности «Я». Ряд авторов рассматривают психологические границы в контексте «Я-функций». Так, Е. О. Шамшикова отмечает, что границы «Я», «образуя психологическое пространство личности и являясь функциями «Я», направлены на отграничение «своего собственного» (того, что принадлежит «Я» и может им контролироваться) от «иного» (того, что не подлежит контролю и «Я» не принадлежит)» [14, с. 13]. Г. Аммон представляет психологические границы как гуманфункцию внешнего и внутреннего Я-отграничения [11; 17]. Функция определяется Г. Аммоном как направленная активность структуры «Я», которая развивается в онтогенезе в отношениях с группой. Т. С. Леви определяет психологическую границу как функциональный орган (систему), в основе которого лежат действия самой личности [7].

Такие авторы, как А. Ш. Тхостов, А. Д. Бескова [3], Д. Анзью [2] и другие, говоря о «границах», «психологических границах», рассматривают уровень «тела», физического – «Я», «кожи». В то же время, несмотря на отсутствие общей теории, большинство авторов рассматривают границы как дихотомии. В данной работе автор опирается на представления об условно сохраняемых и нарушенных психологических границах Н. Браун [18]. Вслед за Н. Браун автор определяет границы «Я» – «как многочисленные функции системы «Я», проявляющиеся в форме отчетливых или смутных образов, представлений, переживаний и прочего и не осознаваемые

до тех пор, пока границы «Я» остаются сохранными» [13, с. 168]; называя флексибельные границы – сохранными границами «Я».

Временная перспектива личности. На современном этапе развития гуманитарной (психологической) науки нет единого взгляда на рассмотрение временной перспективы личности. Следует выделить несколько подходов к изучению данного феномена. Целью мотивационного подхода выступает анализ временной перспективы как пространства мотивации [8; 10; 5]. В рамках событийного подхода психологическое время рассматривается как целостная, сложно организованная система взаимно обусловленных причинно-следственных связей между событиями жизни [4]. Топологический подход выдвигает идею как о личностной организации времени, так и организации времени самой личностью [1]. Рассмотрение динамики временной перспективы в рамках возраста, показало, что стадии возрастного развития отличаются наполненностью временной перспективы, в молодости временная перспектива становится более структурированной и дифференцированной [6]. Временная перспектива развивается согласно принципу гетерохронности: «в онтогенезе периоды преимущественного развития темпоральных характеристик временной перспективы сменяются периодами преимущественного развития ее пространственных характеристик...» [12, с. 6]. Темпоральные функции «Я», таким образом, как считает автор, определяются временной перспективой личности, выраженной в форме неосознаваемого процесса, где взаимосвязанные, непрерывные

смыслы индивидуального и социального опыта распределяются по временным категориям, отрезкам «прошлого», «настоящего», «будущего» и позволяют упорядочить жизненные события, придавая им определенный смысл.

Постановка задачи. Анализ различных источников литературы по проблеме исследования показал отсутствие на данном этапе структурированных теоретических положений, содержательно раскрывающих взаимосвязь и особенности изучаемых психологических явлений. Наиболее близкой, рассматривающей взаимосвязь границ и временной перспективы личности следует считать теорию поля К. Левина [8]. Поле – это есть не что иное, как «жизненное пространство» человека, его психическая реальность. Разделы между системами психологического поля и есть границы, обладающие двумя основными функциями: с одной стороны, изолирующие, с другой – связывающие воедино другие области (сегменты) поля. Человек таким образом, не является и не может являться автономной системой, так как всегда включен в другую систему – жизненное пространство. Наряду с топологическими характеристиками поле обладает и темпоральными, состоящими из единиц психологического времени различного масштаба, которые обусловлены масштабами жизненных ситуаций и определяют границы «психологического поля в данный момент», актуализируя представления о настоящем через включение в него прошлого и будущего. Следовательно, вслед за К. Левиным [8] можно рассматривать взаимосвязь «границ» и «временной перспективы» в рамках жизненного пространства.

Таким образом, **проблема исследования** обусловлена необходимостью дальнейшей разработки теоретических положений и представлением эмпирических данных, проясняющих связь между психологическими границами и временной перспективой личности как функциями «Я», а также выявлением содержательных аспектов их наполнения. В этой связи **целью** эмпирического исследования является выявление темпоральных характеристик психологических границ личности.

Методология и методика исследования построена на основных принципах системного подхода: целостности, структуризации, множественности, системности. Методический аспект представлен рядом математико-статистических методов: анализ средних рангов, корреляционный анализ (r_s -Спирмена), метод сравнения (U-Манна Уитни). В расчётах использовалась программа SPSS 20.0. for Windows.

Для подтверждения гипотезы и достижения цели исследования были использованы следующие методики: «Границы Я» Н. Браун в адаптации Е. О. Шамшиковой, 2009; шкалы «внешнее Я-отграничение» и «внутреннее Я-отграничение» опросника «Я-структурный тест Аммона» (ISTA), русскоязычная версия разработана Ю. Я. Тупицыным и др., 2003; опросник «Суверенность психологического пространства» С. К. Нартовой-Бочавер, 2004; методика «Семантический дифференциал времени» Л. И. Вассерман и др., 2009; «Опросник временной перспективы Зимбардо» в адаптации А. Сырцовой и др., 2008; шкала «Компетентность во времени» методики «Самоактуализационный тест» (САТ) Гозман и др., 1995.

Эмпирическая выборка составила 186 респондентов в возрасте от 18 до 33 лет, $Mx=28$ (степень индивидуализации по В. И. Слободчикову), студенты факультета психологии НГПУ. Выборка респондентов была разделена на 3 подгруппы по критерию **уровень дистанции/частота нарушения границ других людей** методики «Границы Я». Дифференциация производилась по нормам, предложенным автором стандартизации [13]. Подгруппу 1 составили респонденты с высоким уровнем дистанции и низким уровнем частоты нарушений границ окружающих (ПГ-1, $N1 = 50$); подгруппу 2 – со средним уровнем дистанции и средним уровнем частоты нарушений границ окружающих (ПГ-2, $N2 = 86$); подгруппу 3 – респонденты с низким уровнем дистанции и высоким уровнем частоты нарушения границ окружающих (ПГ-3, $N3 = 50$). За основу автор берет модель психологических границ Н. Браун [18] для определения сохранных и нарушенных границ. Е. О. Шамшикова подчеркивает, что «неспособность субъектом удерживать дистанцию является следствием рассогласования работы функций границ «Я», что проявляется в частоте нарушений границ «Другого», в свою очередь сохранность всех границ «Я» переживается как состояние внутренне-пространственно-временного равновесия» [15, с. 281].

Результаты исследования и их обсуждение. Для выявления достоверных различий в темпоральных характеристиках психологических границ по уровню выраженности признака **на первом этапе** был проведен сравнительный анализ (U-Манна-Уитни) последовательно между тремя подгруппами. В данной

статье представлен фрагмент исследования на двух эмпирических подгруппах – 2 полюса, которые наиболее наглядно демонстрируют согласованность/рассо-

гласованность работы системы функций «Я». Нами были получены следующие результаты, представленные в таблице.

Достоверность различий по шкалам методик, направленных на выявление
 темпоральных характеристик психологических границ между ПГ-1
 (N1 = 50) и ПГ-3 (N3 = 50)

Исследуемый признак	ПГ-1 Средний ранг	ПГ-2 Средний ранг	U- Манна- Уитни	Уровень значи- мости
Структура времени	55,70	43,04	890,000	p = 0,027
Структура времени, негативное прошлое	42,06	57,25	828,000	p = 0,008
Гедонистическое настоящее	40,62	58,75	756,000	p = 0,002
Позитивное прошлое	56,29	42,98	874,000	p = 0,020
Внутреннее дефицитарное Я-отграничение	41,34	58,00	792,000	p = 0,004
Внешнее дефицитарное Я-отграничение	43,06	56,21	878,000	p = 0,021
Внешнее конструктивное Я-отграничение	59,13	38,21	702,000	p = 0,001
Суверенность территории	56,50	42,63	870,000	p = 0,018
Суверенность привычек	54,98	43,79	926,000	p = 0,049
Суверенность социальных связей	59,50	39,84	700,000	p = 0,001
Суверенность ценностей	58,82	39,79	734,000	p = 0,001
Суверенность психологического пространства	59,78	38,79	686,000	p = 0,001

Примечание. Жирным цветом выделены преобладающие средние ранги по группе.

Сопоставление и анализ средних рангов между ПГ-1 и ПГ-3 показал, что уровень признака в ПГ-1 достоверно превосходит уровень признака в ПГ-3 по параметрам: структура времени, позитивное прошлое; внешнее конструктивное Я-отграничение; суверенность территории; суверенность привычек; суверенность социальных связей; суверенность ценностей; суверенность психологического пространства. Уровень признака в ПГ-3 достоверно превосходит уровень признака в ПГ-1 по параметрам: негативное прошлое; гедонистическое настоящее; внутреннее дефицитарное Я-отграничение и внешнее дефицитарное Я-отграничение. Произведенные расчеты показали наличие достоверных различий между группами и позволили рассматривать респондентов ПГ-1 как

характеризующихся сохранностью психологических границ с высоким уровнем психологической дистанции, позитивным прошлым, структурой времени прошлого, эмоциональной окраской будущего, суверенностью психологического пространства. Респондентов ПГ-3 – как характеризующихся нарушенностью психологических границ, низким уровнем психологической дистанции, высоким уровнем частоты нарушений границ окружающих, дефицитарным внутренним и внешним Я-отграничением, гедонистическим настоящим.

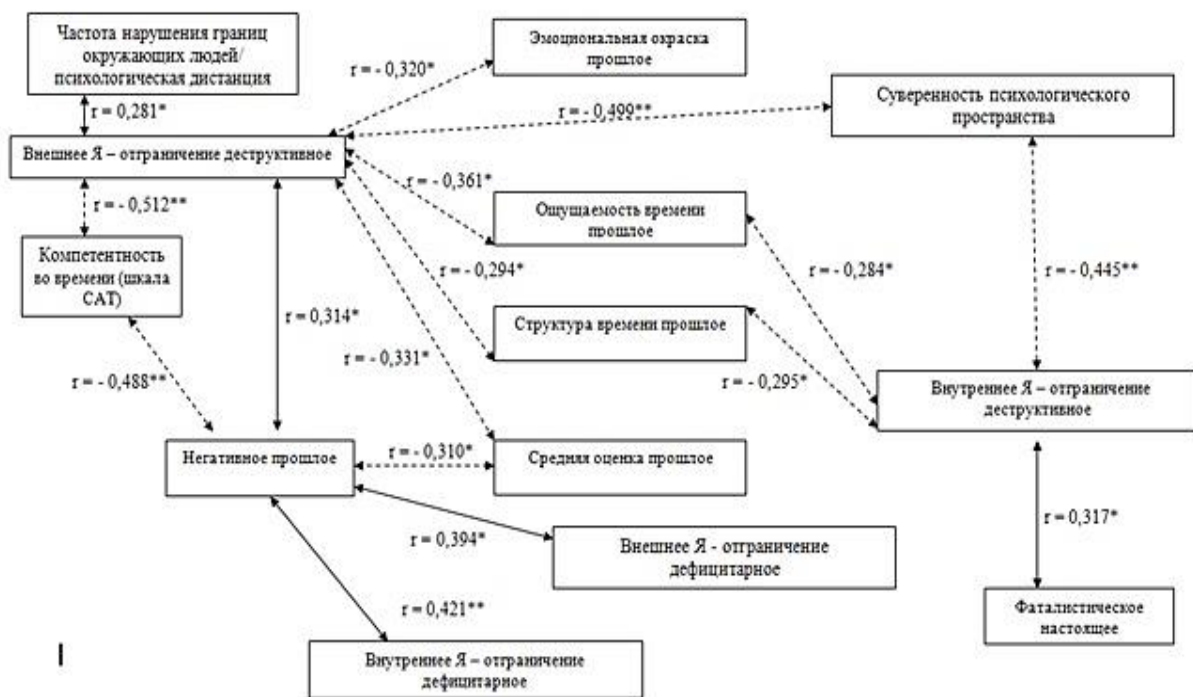
На втором этапе исследования был осуществлен корреляционный анализ (r_s -Спирмена) на каждой из эмпирических подгрупп для выявления взаимосвязи временной перспективы личности (настоящее, прошлое, будущее) с

сохранными и нарушенными психологическими границами. Анализ взаимосвязей был произведен отдельно для каждого временного промежутка.

Временной промежуток «**настоящее**», в ПГ-1, показал наличие 44 связей (23 прямые и 21 обратные). Взаимосвязи между переменными находятся в диапазоне от $r_s = 0,292 \dots 0,600$. С нашей точки зрения [15; 16], данные взаимосвязи показывают, что гибкое, конструктивное Я-отграничение (как внешнее, так и внутреннее), гибкие границы «Я», т. е. возможность регулирования границ между различными психическими процессами и состояниями, существенны для определения промежутка настоящего: «его реальности

(ощущаемость времени), аффективной характеристики (позитивная окраска времени), смысловой наполненности (величина времени), прогнозируемости, структурности, логической стройности внутренней жизни (структура времени). Переживание суверенности психологического пространства, взаимосвязано со способностью респондентов ориентироваться во времени и ощущать связанность временных зон» [16, с. 64]. Анализ взаимосвязей, имеющих отрицательный знак, показал сниженную значимость фаталистического настоящего [15].

Для иллюстрации приведем одну корреляционную плеяду для временного промежутка «прошлое» (см. рисунок).



Корреляционная плеяда, временной промежуток «прошлое» ЭГ-1 (N₁ = 50)

Временной промежуток «**прошлое**», в ПГ-1, – 16 связей (7 прямых и 9 обратных). Взаимосвязи между переменными находятся в диапазоне от

$r_s = 0,281 \dots 0,512$. Данные свидетельствуют о том, что «в структуре временного промежутка “прошлое”, хотя и присутствует негативный опыт, но как

пережитый и не отрицаемый, на что указывают взаимосвязи негативного прошлого с дефицитарным Я-отграничением и обратная связь с компетентностью во времени и средней оценкой прошлого, т. е. этот опыт признается и встраивается в общую структуру времени, но не играет важной роли в общем восприятии временного промежутка [15, с. 286]. Деструктивное внешнее Я-отграничение взаимосвязано с негативным прошлым и является реакцией на внешние травмирующие события.

Временной промежуток «**будущее**», в ПГ-1, – 11 связей. Все выявленные связи прямые и находятся в диапазоне от $r_s = 0,79 \dots 0,405$. В целом восприятие временного промежутка «будущее», взаимосвязано с настоящим и прошлым, а также суверенностью психологического пространства, наиболее важной характеристикой которого является – прочность границ. «Эмоциональная окраска будущего, аффективные характеристики психологического времени взаимосвязанны с гедонистическим настоящим, радостью настоящего момента и позитивным прошлым (живым, позитивным воспоминанием от прошлых событий), которое в свою очередь взаимосвязано с активностью времени настоящего, отражающего динамические характеристики временного промежутка “настоящее” (тонус, эмоциональное напряжение и т. д.)» [Там же, с. 287].

Временной промежуток «**настоящее**», в ПГ-3, – 17 связей (15 прямых и 2 обратные). Взаимосвязи между переменными находятся в диапазоне от $r_s = 0,305 \dots 0,598$. Наибольшее количество связей обнаружено с переменной

«гедонистическое настоящее», что позволяет говорить о значимости данной направленности, ориентации на удовольствие в настоящем и отсутствие заботы о будущих последствиях. В то же время компетентность во времени взаимосвязана с фаталистическим настоящим, отражающим беспомощное и безнадежное отношение к настоящему, будущему и к жизни в целом. Это «настоящее», в котором мало что можно изменить, но которое можно максимально полно пережить, ориентируясь в первую очередь на получение удовольствия «здесь и сейчас», приятное времяпрепровождение, рассматривая будущее лишь как возможность получения удовольствия в дальнейшем.

Временной промежуток «**прошлое**», в ПГ-3, – 31 связь (20 прямых и 11 обратных). Взаимосвязи между переменными находятся в диапазоне от $r_s = 0,287 \dots 0,668$. Шкалы «эмоциональная негативная окраска прошлого» и «негативное прошлое» имеют наибольшее количество взаимосвязей. Эмоциональная окраска прошлого взаимосвязана с «дефицитарным внутренним Я-отграничением» и с «конструктивным внешним Я-отграничением», которое отрицательно взаимосвязано с негативным прошлым, эти взаимосвязи отражают важность дефицитарного внутреннего Я-отграничения, для которого характерна эмоциональная диффузность, преобладание значимости эмоций индивида, их неустойчивости, произвольных мыслей и негативного прошлого в структуре восприятия времени «прошлого». Анализ показал, что отдельные характеристики (факторы) временного промежутка «прошлое»

разрозненно взаимосвязаны с различными Я-отграничениями и не создают целостной структуры в восприятии временного промежутка. Отрицательная взаимосвязь позитивного прошлого и частоты нарушения границ окружающих людей отражает наличие негативно окрашенного опыта в прошлом, связанного с установлением психологических границ во взаимодействии с окружающей средой. Суверенность психологического пространства прямо взаимосвязана с дефицитарным внутренним Я-отграничением и отражает использование его основного свойства «прочность психологических границ» как защитного механизма, переходящего в закрытость жесткость внешних границ при недостаточной сформированности внутренней границы «Я».

Временной промежуток «будущее», в ПГ-3, – 10 связей (6 прямых и 4 обратные). Взаимосвязи между переменными находятся в диапазоне от $r_s = 0,292 \dots 0,468$. Наибольшее количество связей образует шкала «будущее ОВПЗ», отражающая общую ориентацию на будущее. Наиболее сильная взаимосвязь данной шкалы обнаружена со шкалой «гедонистическое настоящее» – ориентация на удовольствие. Шкала «будущее ОВПЗ» отрицательно взаимосвязана с суверенностью психологического пространства, что подтверждает механизм использования «суверенности психологического пространства» в качестве защиты. Деструктивное внешнее Я-отграничение отрицательно взаимосвязано с эмоциональной окраской будущего и структурой времени, то есть расстройством «внешней» регуляции отношений «Я» с окружающей действительностью, выражающимся в

«выстраивании барьера», препятствующего продуктивной коммуникации. Также можно говорить о дискретности в восприятии личности временного промежутка «будущее».

Заключение. Проведенное исследование позволило эмпирическим путем подтвердить наличие взаимосвязи между психологическими границами и временной перспективой личности как основными функциями «Я», обеспечивающими исполнение «Я», личности в мире, удержание своей когерентности, сохранение тождественности себя во времени и выделить ключевые темпоральные характеристики психологических границ личности:

1) респонденты с *высоким уровнем психологической дистанции, сохраненными психологическими границами* в большей мере сосредоточены на временном промежутке «настоящее», используя гибкое, конструктивное Я-отграничение для определения его реальности, аффективной характеристики, смысловой наполненности. Переживание суверенности психологического пространства, целостности психологических границ взаимосвязано со способностью ориентироваться во времени и ощущать связанность временных зон. В структуре временного промежутка «прошлое» присутствует негативный опыт, который признается и встраивается в общую структуру времени. Живя в настоящем, респонденты обращаются к прошлому как к ресурсному состоянию, которое содержит опыт преодоления трудностей в достижении целей и память о радостных событиях. Что касается будущего, акцент смещается не только на позитивный эмоциональный фон будущего, но и включает в себя

активное планирование событий, на которые возлагаются надежды – поиск новых перспектив и возможностей. Респонденты описывают положительный эмоциональный фон в восприятии всех временных промежутков;

2) для респондентов *с низким уровнем психологической дистанции, нарушенными психологическими границами* существует следующий механизм восприятия времени, где парадоксальная двойственность и полярность отношений к себе и другим проявляется то в переживании «гедонистического настоящего», радужного, удовлетворяющего, активного, служащего защитой от дефицитарности «Я», то «фаталистического настоящего», угрожающего и пессимистичного, при снижении конструктивности «Я». Мир хороший (настоящее) – «Я» плохой, «Я» хороший – мир плохой. Прошлое переживается также двойственно: либо воспринимается как негативное, либо как всецело позитивное. Восприятие прошлого зависит от событий «здесь и сейчас», а не структуры «Я». Эмоциональные оценки безупречного прошлого, стабильного настоящего и радужного будущего сменяются на противоположные и имеют угрожающий характер в ответ на нарушение границ и увеличение дистанции.

Отдельные характеристики временного промежутка «прошлое» разрозненно взаимосвязаны с различными Я-отграничениями, не создавая целостной структуры. Будущее воспринимается противоречиво, его аффективная характеристика взаимосвязана с деструктивным внешним Я-отграничением. Отмечается субъективная значимость гедонистической компоненты переживания временных отрезков, определяющая полезность времени настоящего, прошлого и будущего.

Итак, мы попытались обозначить ключевые положения конструктов «психологические границы» и «временная перспектива». Очевидно, что более детальное и последовательное исследование обозначенных феноменов требует привлечения дополнительного материала и изучения иных аспектов обозначенных явлений, что уже значительно превышает объем научной статьи. Завершая наши размышления, остается только отметить, что представленные данные отражают тенденцию современной психологии к изучению личности с точки зрения системы и имеют не только прикладное, но и теоретическое значение, открывая дальнейшие перспективы для научных исследований.

Литература

1. Абульханова К. А., Березина Т. Н. Время личности и время жизни. СПб. : Алетейя, 2001. 304 с.
2. Анзье Д. Феномены аутизма и Я-кожи // Психология и психопатология кожи: тексты / сост. и науч. ред. С. Ф. Сироткин, М. Л. Мельникова. Ижевск : ERGO ; М. : Когито-Центр, 2011. 384 с.
3. Бескова Д. А., Тхостов А. Ш. Телесность как пространственная структура // Психология телесности между душой и телом / ред.-сост. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. М. : АСТ МОСКВА, 2006. С. 236 – 252.

4. Головаха Е. И., Кроник А. А. Психологическое время личности. М. : Смысл, 2008. 272 с.
5. Зимбордо Дж. Ф. Психология временной перспективы. СПб. : Факультет психологии СПбГУ, 2008. 92 с.
6. Камнева Е. В. Анализ психологического содержания временной перспективы в образе «Я» субъекта: в возрастном диапазоне от 6 до 18 лет : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Калуга, 2002. 14 с.
7. Леви Т. С. Методика диагностики психологической границы личности // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 131 – 146.
8. Левин К. Динамическая психология : избр. тр. / пер. с нем. и англ. Е. Патяевой, Д. Леонтьева. М. : Смысл, 2001. 572 с.
9. Нартова-Бочавер С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение // Психологический журнал. 2003. Т. 24. № 6. С. 27 – 36.
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего. М. : Смысл, 2004. 608 с.
11. Очерки динамической психиатрии. Транскультуральное исследование / под ред. М. М. Кабанова, Н. Г. Незнанова. СПб. : Ин-т им. В. М. Бехтерева, 2003. 438 с.
12. Толстых Н. Н. Развитие временной перспективы личности: культурно-исторический подход : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 2010. 54 с.
13. Шамшикова Е. О. Адаптация зарубежной методики «Границы Я» Н. Браун (N. Brown) // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 4 (16). С. 167 – 174.
14. Она же. Нарциссические корреляты психологического пространства личности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Новосибирск, 2010. 24 с.
15. Шамшикова Е. О., Архипова Т. С. Особенности временной перспективы личности с условно сохраняемыми психологическими границами // Развитие человека в современном мире : материалы III Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 2012. С. 277 – 286.
16. Она же. Специфика временной перспективы личности с разными типами психологических границ // Журнал практического психолога. 2015. № 4. С. 57 – 70.
17. Ammon G., Finke G., Wolfrum G. Ich structur-Test nach Ammon (ISTA). Frankfurt : Swets, Zeitlinger, 1998. 230 p.
18. Brown N. W. The Destructive narcissistic pattern. Westport Connecticut : London, 1998. 369 p.

References

1. Abul`xanova K. A., Berezina T. N. Vremya lichnosti i vremya zhizni. SPb. : Aletejya, 2001. 304 s.
2. Anz`yo D. Fenomeny` autizma i Ya-kozhi // Psixologiya i psixopatologiya kozhi: teksty` / sost. i nauch. red. S. F. Sirotkin, M. L. Mel`nikova. Izhevsk : ERGO ; M. : Kogito-Centr, 2011. 384 s.

3. Beskova D. A., Txostov A. Sh. Telesnost` kak prostranstvennaya struktura // Psixologiya telesnosti mezhdou dushoj i telom / red.-sost. V. P. Zinchenko, T. S. Levi. M. : AST MOSKVA, 2006. S. 236 – 252.
4. Golovaxa E. I., Kronik A. A. Psixologicheskoe vremya lichnosti. M. : Smy`sl, 2008. 272 s.
5. Zimbordo Dzh. F. Psixologiya vremennoj perspektivy`. SPb. : Fakul`tet psixologii SPbGU, 2008. 92 s.
6. Kamneva E. V. Analiz psixologicheskogo sodержaniya vremennoj perspektivy` v obraze «Ya» sub`ekta: v vozrastnom diapazone ot 6 do 18 let : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Kaluga, 2002. 14 s.
7. Levi T. S. Metodika diagnostiki psixologicheskoy granicy lichnosti // Voprosy` psixologii. 2013. № 1. S. 131 – 146.
8. Levin K. Dinamicheskaya psixologiya : izbr. tr. / per. s nem. i angl. E. Patyaevoj, D. Leont`eva. M. : Smy`sl, 2001. 572 s.
9. Nartova-Bochaver S. K. Ponyatie «psixologicheskoe prostranstvo lichnosti»: obosnovanie i prikladnoe znachenie // Psixologicheskij zhurnal. 2003. T. 24. № 6. S. 27 – 36.
10. Nyutten Zh. Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego. M. : Smy`sl, 2004. 608 s.
11. Ocherki dinamicheskoy psixiatrii. Transkul`tural`noe issledovanie / pod red. M. M. Kabanova, N. G. Neznanova. SPb. : In-t im. V. M. Bextereva, 2003. 438 s.
12. Tolsty`x N. N. Razvitie vremennoj perspektivy` lichnosti: kul`turno-istoricheskij podxod : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 2010. 54 s.
13. Shamshikova E. O. Adaptaciya zarubezhnoj metodiki «Granicy Ya» N. Braun (N. Brown) // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2009. № 4 (16). S. 167 – 174.
14. *Ona zhe.* Narcissicheskie korrelyaty` psixologicheskogo prostranstva lichnosti : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk. Novosibirsk, 2010. 24 s.
15. Shamshikova E. O., Arxipova T. S. Osobnosti vremennoj perspektivy` lichnosti s uslovno soxranny`mi psixologicheskimi graniczami // Razvitie cheloveka v sovremennom mire : materialy` III Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. Novosibirsk, 2012. S. 277 – 286.
16. *Oni zhe.* Specifika vremennoj perspektivy` lichnosti s razny`mi tipami psixologicheskix granicz // Zhurnal prakticheskogo psixologa. 2015. № 4. S. 57 – 70.
17. Ammon G., Finke G., Wolfrum G. Ich structur-Test nach Ammon (ISTA). Frankfurt : Swets, Zeitlinger, 1998. 230 p.
18. Brown N. W. The Destructive narcissistic pattern. Westport Connecticut : London, 1998. 369 p.

E. O. Ermolova

**TEMPORAL PECULIARITIES OF PERSON WITH DIFFERENT TYPES
OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES**

The article presents theoretical and methodological analysis of the main theories and concepts, revealing the meaningful content of the concept of «boundaries» and «time perspective». The problem of the research is due to the need to present empirical data, clarifying the relationship between psychological boundaries and the temporal perspective of the individual, as Ego functions, as well as revealing the substantive aspects of their content. In this regard, the aim of the empirical research is to identify the temporal characteristics of the personal psychological boundaries. The research methodology is based on the basic principles of systems approach. A number of mathematical-statistical methods (correlation analysis – rs-Spearman; method of comparison – H-Cruz-Wallis, U-Mann Whitney) represents the methodical aspect. The sample was 186 respondents aged from 18 to 33 years. The study allowed us empirically to determine the features of the personal temporal perspective with different types of psychological boundaries and to identify key temporal characteristics of the psychological boundaries of the person.

Key words: *space, time, personality boundaries, temporal perspective, type of psychological boundaries, temporal characteristics.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 322:37.091.3

С. Ш. Абдуллаева

ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ «РЕЛИГИОЗНЫЙ ЭКСТРЕМИЗМ» В МЕДРЕСЕ: РОССИЙСКИЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ*

В статье обосновывается необходимость преподавания дисциплины, раскрывающей понятие религиозного экстремизма, в медресе среди мусульманского подрастающего населения в России в контексте обеспечения национальной безопасности страны во избежание использования религии как средства духовно-психологического влияния на верующих в руках отдельных религиозных деятелей, для которых религия является орудием экстремизма. С целью выработки подходов к грамотному разъяснению обучающимся сложных неоднозначных вероучительных понятий в исламе автор обращается к анализу тематической литературы исламских ученых.

Ключевые слова: религиозный экстремизм, духовно-нравственное воспитание, медресе, молодежь, религиозно-психологическое влияние, сложные понятия религии, ликвидация религиозной безграмотности, образование, толерантность, ислам, мусульманство.

В настоящее время российское общество переживает кризис морали, в котором главное место занимает проблема духовно-нравственного воспитания молодежи. Общественно-нравственные идеалы, базирующиеся на социальных ценностях, постепенно вытесняются, с одной стороны, бессодержательной направленностью интересов в жизни, т. е. развлекательной, а с другой – западными образцами поведения и атрибутикой, что уничтожает ценностный характер и национальную культуру народов, населяющих постсоветское пространство. В результате

формируются чисто потребительское сознание и девиантное поведение современного подрастающего поколения России – растет разного рода преступность среди молодежи, алкоголизм, наркомания, бандитизм, религиозная неграмотность молодых людей приводит к религиозному экстремизму и терроризму.

В сложившихся обстоятельствах развития современного общества именно духовно-нравственное воспитание молодых людей и девушек необходимо рассматривать в контексте обеспечения национальной безопасности

* Исследование выполнено в рамках работ по гранту РФФИ (проект № 18-311-00269/19).

страны. В соответствии с положениями Конституции РФ Россия является многонациональной страной, в которой следует поддерживать грамотную межэтническую политику, выстраивать адекватно-результативный межконфессиональный диалог, особенно среди подрастающего населения. Значимую роль в этом играет нравственно-религиозное воспитание не только внутри семьи, но и в системе государственного образования, что, в свою очередь, представляет собой основу поддержания моральных и этических ценностей молодого поколения, которое в силу своей психической неустойчивости может попадать под влияние различных группировок, отклоняющихся в поведении от социально признанных общественных норм.

В связи с нынешней политической обстановкой ислам (Isla'm) как самая молодая из религий авраамического толка (далее: мусульманство, религия последователей пророка Мухаммеда) периодически подвергается большому психологическому давлению религиозно-идеологического типа, исходящего от достаточно крупных и значимых политических центров, ведущих борьбу за право обладания залежами нефти. Тем самым в средствах массовой информации (далее: СМИ, телевизионное и интернет-вещания) вырисовывается некий образ (image) экстремистского и агрессивного мусульманства (extremist activity). Именно природный фактор «нефтяного изобилия» территорий, на которых исторически проживали в основном люди мусульманского вероисповедания, повлек к появлению «политического насилия»

извне, в ответ на которое в исламе возникли радикальные движения нетрадиционного характера, применяющие разного рода психологические воздействия на сознание молодого поколения, выявляя при этом религиозных фанатиков, имеющих довольно малоустойчивую психику в системе религиозно-идеологической агитации, тем самым способные совершить многочисленные террористические военные действия. Следовательно, религиозное невежество многих верующих предоставляет возможность управлять ими, используя разного рода знаковые материалы, применяемые в психологии для воздействия на человека, через сложные и неоднозначные понятия, как «джихад – jihad» (араб., الجهاد – усидчивость на пути Аллаха) и «газават – gazavat» (араб., غزوات – вторжение, внезапное нападение), которые неправильно интерпретируются со стороны руководителей радикальных сект и некоторых религиозных деятелей» [2, с. 144 – 145].

Шестого октября 2015 года в Москве прошел международный форум «Исламская религия против экстремизма», в котором участвовали тринадцать исламских государств. По итогам форума была принята декларация, где говорилось, что одна из причин, приводящих к радикализации ислама, – это религиозная безграмотность самого мусульманского населения, которое в силу своего невежества искажает идеологию исламской концепции. Далее, вышеуказанную ситуацию усугубляет целенаправленное воздействие на самую молодую авраамическую религию внешних сил, имеющих немалый интерес в базисной дестабилизации ислам-

ского мира и дискредитации его верования посредством деструкции духовной и культурной идентичности каждого мусульманина. В итоге, остановить этот дезинтеграционный процесс способен сам исламский мир, опираясь на свой мощный внутренний потенциал [6]. Мусульманская религия никогда не разделяла духовную и светскую жизнь, поэтому на основе ее верования формируется сам образ жизни мусульман, тем самым данная система имеет целью гармонизировать отношения в виде духовно-нравственного взаимодействия «личность – общество – государство» (personality – society – government), при этом обязательным условием достижения гармонии считается благополучие семейной жизни» [Там же].

Необходимо отметить, что для большинства мусульманских семей получение религиозного образования очень важно, в связи с этим государству следует обеспечить мусульманское население грамотным религиозным образованием, которое могут дать исламские религиозные богословы, «не использующие религию как оружие экстремизма» [3, с. 76], а также «не интерпретирующие определенные вероучительные термины и понятия с целью разжигания религиозной нетерпимости, вражды и противостояния между верующими разных религиозных конфессий» [2, с. 149]. В соответствии с выдвинутой президентом РФ общероссийской программой «Новая социализация ислама – New socialization of Islam» самой важной задачей является отстаивание истинных ценностей ислама в противовес его радикальным, неправильным трактовкам [6]. Следовательно, введение внутри-

конфессиональной дисциплины «Религиозный экстремизм – Religious extremism» и разработка учебной литературы в целях грамотного преподавания данного предмета в медресе России очень важны. Фарид Салман, мусульманский ученый России, подчеркнул, что главными союзниками ваххабизма (араб., الوهابية – аль-ваххабийя – религиозно-политическое течение в исламе, возникшее в XVIII веке) по всему миру являются религиозная неграмотность, общее невежество и определенное количество человеческих недостатков [10, с. 24 – 25].

Медресе (араб., مدرسة [мадраса], буквально «место учения», «место, где проходит обучение»; от араб., درس [дара́са] – «учить») – это мусульманское религиозно-просветительское и учебное заведение (далее: среднее общее мусульманское образование, исламская школа среднего обучения). Базовым предметом изучения в медресе является мусульманское право – фи'х (араб., فقه), которое преподают в соответствии с доктринами одного, нескольких или всех четырех толков – мазха́бов (ханафитский, маликитский, шафиитский и ханбалитский – араб., مذهب – религиозно-правовые школы в исламе) [4]. В медресе изучают Коран (араб., الْقُرْآن – аль-Қур'ан), тафси́р (араб., التفسير – толкование Корана), хадисы (араб., الحديث – предание о словах и действиях пророка Мухаммада), классический арабский язык (араб., العربية اللغة, al-luġa al-arabiyya) как язык священного Корана, так как главным является грамотное прочтение источника (Корана) и

комментариев к нему во избежание искажений понятий, а также улучшают свои знания в области мусульманского вероучения и истории ислама [5].

Следует подчеркнуть, что в настоящее время уроки об «угрозе экстремизма – the threat of extremism» и «ликвидации толерантной безграмотности» проводятся во многих мусульманских учебных заведениях России. Например, во всех медресе Татарстана проходят открытые занятия на тему «Экстремизму – нет!». В связи с этим возникла острая необходимость в написании учебно-методических пособий, раскрывающих основные проблемы преподавания дисциплины и сущность неоднозначных и сложных религиозных вопросов, без изучения которых невозможно вести образовательную деятельность на должном уровне.

Преподаватели читают лекции о мерах предосторожности во избежание вовлечения в экстремистские группы, пропагандирующие ложные идеи. Первого сентября 2018 года такой открытый урок прошел в Казанском высшем мусульманском медресе имени 1000-летия принятия ислама. Аяз хазрат Мингалиев, заместитель директора медресе по учебной работе, разъяснял студентам о необходимости предостережения от ложных религиозных идей, призывал обучающихся остерегаться запрещенных организаций, течений и экстремистской литературы. Шестого сентября 2018 года в Казанском исламском колледже урок провел Исмагил хазрат Биккинин, заместитель директора по учебной работе. В своей лекции Исмагил хазрат пытался внести ясность в понятия экстремизма и терроризма, объяснял

их опасность и противоречие законам религии пророка Мухаммеда [7].

В 2017 году в Башкирском государственном аграрном университете прошёл традиционный молодёжный симпозиум, на котором обсуждали проблему «клишированного» представления об исламе. Аюп Бибарсов, представитель духовного управления мусульман Республики Башкортостан, говорил о необходимости посещения молодежью медресе при мечетях, а также официальные просветительские религиозные центры в целях повышения грамотности [9].

Фарид Салман (Фарид Адібович Хайдаров, 1969 г.), российский мусульманский деятель, учёный-теолог, разработал собственное научно-популярное издание «Ислам – традиционный и вымышленный» (2013 г.), в котором подробно описал традиционное вероучительное мировоззрение ислама и вымышленный «ложный» ислам. Книга включает несколько глав, раскрывающих замысловатые понятия, термины и особенности традиционного ислама, происходящие изменения в исламском мире, современное положение ислама в России. В главе «последователи Традиции и Согласия» автор разъясняет, что есть традиционный ислам (вероучительная система, полностью соответствующая идеологии Корана, Сунны и вышедших из них богословских традиций) и что такое «хариджизм», который в итоге положил начало образованию в исламе разного рода сект. «Хариджизм для каждой исторической эпохи олицетворял то или иное зло, идеологию, которую пытались выдать за так называемый «чистый», «настоящий», «верный» ис-

лам. На протяжении последних двух столетий «хариджитами» (от араб., الخوارج – выступившие (в том числе против власти), покинувшие) согласно мусульманскому вероубеждению считают всех тех, кто в своих воззрениях, вероубеждениях, практике разошелся с традиционным исламом. Хариджитами XXI века принято считать ваххабитов (араб., الوهابية – аль-ваххабийя), салафи'тов (араб., سلف, سلفية – «предки, предшественники»), ихванистов (араб., الإخوان, аль-Ихван – «Братья» или араб., إخوان الله أطاع من إخوان, Ихван ман ата' Аллах – «Братья покорных Аллаху») и прочие секты. Дается определение «малого джихада», так как в соответствии с идеологией исламской религиозной системы такого термина, как «священная война», не существует, вследствие этого автор издания приводит верную трактовку концепции «малого джихада» – «оборонительная война, в целях самозащиты» [10, с. 17, 22, 31 – 32]. Автор также пишет о «реальных и ложных шахидах».

Необходимо отметить книгу швейцарского богослова египетского происхождения, профессора философии и ислама в университете Фрибура (Швейцария, фр. Université de Fribourg, нем. Universität Freiburg, UniFr) Тарика Рамадана (Tariq Ramadan, 1962 г.) «Ислам прошлое и настоящее», 2018 г. (Islam the essential), в переводе с английского языка лингвиста Зейнаб Анатольевны Нестеровой. Основная цель книги состоит в том, чтобы достаточно подробно и рационально ознакомить читателей с основами исламской религиозной системы, включая историю и проблемы современности (шариат (араб., شريعة – буквально путь, образ действия), джихад, положение женщин

в исламе, полигамия, рабство, насилие, что представляет собой глубокий анализ учения самого ислама, через терминологическую интерпретацию идеологии мусульманского вероубеждения) [8, с. 11]. В предисловии к изданию Зейнаб Анатольевна отмечает, что Тарик Рамадан является европейским автором, но все написанное в книге актуально и для современной России. Отрицательный настрой по отношению к религии мусульман немалой части населения нашей страны вызван как поверхностной, часто пристрастной и ошибочной подачей информации со стороны СМИ об исламе, так и неправильным поведением самих мусульман, которые часто сами нерационально понимают свою религию или не знают ее совсем, тем самым, к сожалению, люди начинают сопоставлять два разных термина: религию и ее последователей [Там же, с. 16].

Важный момент в написании такого рода литературы – грамотное разъяснение сложных и двузначных вероучительных понятий, что в итоге должно привести к общему взаимопониманию и внесет «конструктивный вклад» в систему национальной безопасности России в контексте религиозно-образовательной деятельности [Там же, с. 17]. Для того чтобы максимально ликвидировать религиозную безграмотность мусульманского населения России, следует проводить обучающие уроки не только в мусульманских учебных заведениях исламских республик России, но и во всех медресе Российской Федерации, что со своей стороны поможет избежать многих проблем, связанных с религиозной неграмотностью в первую очередь мусульманского населения России, особенно молодого. Создание

обучающей литературы по исламоведению, включая арабистику, является важным моментом в обучении религиозной грамотности.

Во Владимирской соборной мечети также находится медресе, в котором обучают непосредственно арабскому языку как языку Корана, используя учебное пособие «Учим арабский» Рушана Рафиковича Аббясова, первого заместителя председателя Совета муфтиев России. Данное пособие помогает всесторонне освоить дисциплину «Благородный Коран» (араб., لا إله إلا الله), «Гаджвид – правило чтения Корана» (араб., ت يوجت) [1, с. 21 – 22]. При изучении фикха как комплекса религиозных, правовых и бытовых норм используют книгу «Ханафитский фикх» современного арабского богослова Абдальхамида Махмуда Тахмаза, создавшего определенную систему практически всех положений вышеуказанного мазхаба в контексте традиционного исламского богословия, учитывая при этом современные наработки мусульманского вероучения. Обучающиеся тщательно изучают «сунну» (араб., سنة) пророка Мухаммеда, которая излагает примеры из его жизни, и «сиру» (араб., سيرة) – жизнеописание пророка Мухаммеда.

Каждую неделю в воскресенье в мечети города Владимира проводится открытый урок на тему «Ликвидация религиозной неграмотности», на котором подробно разъясняются вышеуказанные многосложные понятия. Открытый урок могут посещать не только представители мусульманского вероисповедания, но и представители других конфессий в целях повышения общей межрелигиозной грамотности. Все обучение во владимирской соборной мечети проходит в соответствии с образовательным стандартом среднего общего образования Российской Федерации, тем самым мусульманское подрастающее поколение Владимира, посещая уроки медресе в мечети, получает правильное религиозное образование без каких-либо искажений, параллельно изучая многие другие науки.

Следовательно, именно мусульманская средняя школа – медресе – при грамотном обучении и воспитании ее подопечных может заложить прочный фундамент в основу религиозного образования молодого мусульманского населения Российской Федерации, иными словами, непоколебимые основы поддержания духовно-нравственных ценностей, которые не дадут сойти с истинного пути подрастающему мусульманскому поколению Российской Федерации.

Литература

1. Абдуллаева С. Ш. Изучение арабского языка неарабоязычными мусульманами в системе исламского образования – международный и региональный опыт // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2019. № 37 (56). С. 116 – 122.
2. Абдуллаева С. Ш. Религиозно-психологическое воздействие на верующих через понятие «джихад» в исламе // Вестник Владимирского государственного

- университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 143 – 150.
3. Абдуллаева С. Ш. Роль учения имама Абу Ханифы в распространении идей гуманизма и веротерпимости // Вестник ВлГУ. Социальные и гуманитарные науки. 2019. № 2 (22). С. 70 – 77.
 4. Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/fine_art/text/2198436 (дата обращения: 11.11.2019).
 5. Islam Education. Система исламского образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://islameducation.ru/islamic_pedagogics/structure (дата обращения: 11.11.2019).
 6. Islam. Ru. Исламский информационный портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://islam.ru/news/2015-10-06/44163> (дата обращения: 13.11.2019).
 7. Islam Today [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://islam-today.ru/novosti/2018/09/04/ucasimsa-tatarstanskih-medrese-rasskazali-ob-opasnosti-ekstremizma/> (дата обращения: 13.11.2019).
 8. Рамадан Т. Ислам: прошлое и настоящее / пер. с англ. З. Нестеровой. М. : Азбука-Аттикус : КоЛибри, 2018. 288 с.
 9. Рамблер/новости. Студенты против экстремизма [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.rambler.ru/education/36159563-studenty-protiv-ekstremizma/?updated> (дата обращения: 13.11.2019).
 10. Хайдаров Ф. А. Ислам традиционный и вымышленный. М., 2013. 35 с.

References

1. Abdullaeva S. Sh. Izuchenie arabskogo yazy`ka nearaboyazy`chny`mi musul`manami v sisteme islamskogo obrazovaniya – mezhdunarodny`j i regional`ny`j opy`t // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. 2019. № 37 (56). S. 116 – 122.
2. Abdullaeva S. Sh. Religiozno-psixologicheskoe vozdejstvie na ve-ruyushhix cherez ponyatie «dzhixad» v islame // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Seriya: Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. 2016. № 25 (44). S. 143 – 150.
3. Abdullaeva S. Sh. Rol` ucheniya imama Abu Xanify` v rasprostranении idej gumanizma i veroterpimosti // Vestnik VIGU. Social`ny`e i gumanitarny`e nauki / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. 2019. № 2 (22). ISSN 2313-061X. S. 70 – 77.
4. Bol`shaya rossijskaya e`nciklopediya. URL: https://bigenc.ru/fine_art/text/2198436 (data obrashheniya: 11.11.2019).
5. Islam Education. Sistema islamskogo obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: http://islameducation.ru/islamic_pedagogics/structure (data obrashheniya: 11.11.2019).
6. Islam. Ru. Islamskij informacionny`j portal [E`lektronny`j re-surs]. Rezhim dostupa: <http://islam.ru/news/2015-10-06/44163> (data obrashheniya: 13.11.2019).

7. Islam Today [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: <https://islam-today.ru/novosti/2018/09/04/ucasimsa-tatarstanskikh-medrese-rasskazali-ob-opasnosti-ekstremizma/> (data obrashheniya: 13.11.2019).
8. Ramadan T. Islam: proshloe i nastoyashhee / per. s angl. Z. Nesterovoj. M. : Azbuka-Attikus : KoLibri, 2018. 288 s.
9. Rambler/novosti. Studenty` protiv e`kstremizma [E`lektronny`j re-surs]. Rezhim dostupa: <https://news.rambler.ru/education/36159563-studenty-protiv-ekstremizma/?updated> (data obrashheniya: 13.11.2019).
10. Xajdarov F. A. Islam tradicionny`j i vy`my`shlenny`j. M., 2013. 35 s.

S. Sh. Abdullaeva

TEACHING THE DISCIPLINE «RELIGIOUS EXTREMISM» IN MADRASAS: RUSSIAN REGIONAL ASPECT*

The article substantiates the need to teach a discipline that reveals the concept of religious extremism in madrassas among the Muslim growing population in Russia in the context of ensuring the national security of the country in order to avoid using religion as a means of spiritual and psychological influence on believers in the hands of individual religious figures for whom religion is a weapon of extremism. In order to develop approaches to the competent explanation of complex ambiguous doctrinal concepts in Islam to students, the author turns to the analysis of thematic literature of Islamic scholars.

Key words: religious extremism, spiritual and moral education, madrassah, youth, religious and psychological influence, the complex concepts of religion, the elimination of religious illiteracy, education, tolerance, Islam, Muslim.

УДК 37.01

Е. Я. Айваз

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается проблема развития творческих способностей младших школьников. На основе теоретического анализа педагогических концепций развивающего обучения (Н. А. Бергер, Л. С. Выготского Д. Б. Кабалевского, Н. А. Терентьевой, Л. В. Школяр, Б. П. Юсова) представлены и обоснованы педагогические условия повышения эффективности в решении данной проблемы, а также выделены практические приёмы и методы стимулирования творческих способностей младших школьников в процессе творческих занятий (музыкальных, литературных, художественных) с учётом трёх важных сфер – образной, эмоциональной, интеллектуальной.

Ключевые слова: творческие способности, педагогические условия, развивающее обучение, приёмы, методы.

* The study was performed in the framework of the RFBR grant (project № 18-311-00269/19)

Основной задачей педагогики на сегодняшний день является развитие творческих способностей младших школьников, а также поиск условий и средств, благодаря которым может быть обеспечено повышение эффективности данной проблемы в процессе обучения. Всё больше подтверждается положение о первостепенной необходимости решения этой задачи как основы воспитания гармонично развитой личности.

Из вышесказанного следует, что проблема развития творческих способностей младших школьников становится наиболее приоритетной в системе образования. Поэтому выявление и обоснование необходимых педагогических условий по данной проблеме является основной целью нашей работы. На помощь педагогам-практикам и исследователям, занимающимся разработкой основ обучения и развития творческих способностей младших школьников, приходят данные современной педагогики и психологии. В интересах исследования автором проведён теоретический анализ различных педагогических концепций развивающего обучения, а также изучены практические приёмы и методы активизации творческих способностей младших школьников.

Л. С. Выготский формирует свою позицию по данному вопросу, которая заключается в том, что обучение опережает и ведёт за собой развитие, превосходя не только его сегодняшний, но и завтрашний день. Творческая деятельность является важным условием, которое обеспечивает перспективу опережающего обучения и важную роль в

этом играет развитие творческих способностей уже в начальных классах школы [2, с. 374].

Главной целью развивающего обучения считает: 1) развитие ребёнка, учитывая его индивидуально-психологические особенности; 2) создать и стимулировать необходимые педагогические условия с учетом особенностей развития младших школьников [Там же, с. 389].

Остановимся на концепциях развивающего обучения, в основе которых лежит развитие творческих способностей младших школьников:

1. Педагогическая концепция Д. Б. Кабалевского ориентирована на массовое музыкальное обучение и воспитание младших школьников. Она базируется на следующих принципах организации обучения: связи музыкальных занятий с жизнью и возможности использовать шедевры музыкального искусства для творческого и духовного развития личности учащегося. [4].

2. Концепция обучения Н. А. Бергер основана на познании природы искусства (музыки, театра, художественного творчества) через импровизационный личный опыт. Основными задачами на уроках являются развитие творческих способностей (например, на уроках музыки – умение петь, читать ноты, передавать ритм; на уроках рисования – различными изобразительными средствами отражать жизненные явления, развивать эстетическое чувство; на театральных уроках – декламировать, создавать образ с помощью интонаций, мимики жестов, воплощать свои фантазии в живые образы через игру [1, с. 368].

3. Созданная и разработанная Б. П. Юсовым фундаментальная концепция полихудожественного развития младших школьников базируется на новом подходе к пониманию культуры как высшего способа организации элементов бытия, направленном на концепцию развития духовности, в основе которой – возвышенность помыслов, бескорыстие, творческая активность и свобода, реализация собственных ресурсов и др. [15, с. 99].

Н. А. Терентьева разработала следующие принципы обучения: неразрывность теории и практики на занятиях, использование ассоциативного метода и формирование целостной картины о различных видах искусства [12]. В свою очередь, А. А. Мелик-Пашаев разработал философско-педагогические основы педагогики, направленные на обоснование роли душевного опыта человека [7], С. Б. Серякова – основы подготовки преподавателя дополнительного образования как средство формирования гуманистических установок, а дополнительное образование рассматривает, как единый целенаправленный процесс, объединяющий воспитание, обучение и развитие личности [11].

Анализ научно-педагогической литературы, обобщение опыта выдающихся профессионалов искусства позволяют сделать вывод, что всеобщим, интегративным, систематизирующим, а значит, и фундаментальным принципом педагогики является принцип моделирования творческого процесса, основанный на идеях развивающего обучения.

Особенно важно использование данного принципа при работе с младшими школьниками. Так, при прослушивании детьми классических музыкальных или

театральных произведений он обеспечивает: самостоятельность в добывании и присвоении знаний; творчество, так как младший школьник при этом использует такие компоненты творческих способности, как воображение, эмоциональную отзывчивость, развивает восприятие как способность не только к индивидуальному слышанию или видению, но и творческой интерпретации музыки, театральной постановки и так далее [14, с. 93].

Продолжая данную мысль, Л. В. Школяр пишет, что критерием детского творчества выступает внутренняя работа ученика, процесс мысленного экспериментирования и это необязательно до конца сочиненная мелодия, рисунок или театрально-драматическая сценка. Самым важным он считает внутреннюю работу младшего школьника в этот момент, его способность анализировать, сравнивать, сопоставлять, искать нечто новое, свое в данном процессе. Важна именно готовность к творчеству, а не сам результат [Там же, с. 94].

Анализ вышесказанного позволяет нам сделать вывод о том, что решать задачи развития творческих способностей младших школьников возможно преподавателю, который способен представить себе всю систему обучения и воспитания в целом. Важным условием творческого процесса является создание возможности эксперимента на занятиях (музыкальных, художественных, театральных и др.), в котором ребёнок будет искать те или иные свои пути в решении поставленных задач, главное – не задавливать его сверхзадачами и сверхрезультатами, поощрять в создании чего-то нового для него самого.

Чтобы эффективно использовать методики и программы развивающего обучения, преподавателю не менее важно понимать возрастные особенности младшего школьника. Поэтому остановимся подробнее на некоторых из них.

В этом возрастном периоде жизни дети отличаются высокой эмоциональностью, активностью, они довольно восприимчивы, любопытны, легко поддаются внушению, не могут надолго собирать внимание и концентрироваться долгое время на выполнении одной и той же задачи. Именно этот возраст сензитивен к развитию творческих способностей (И. Н. Куланина, Л. Ф. Обухова, Н. Ф. Талызина, Д. Б. Эльконин). Так, например, их отклик на музыку выражается в умении почувствовать ладовую основу мелодии, её ритм и интонацию. Театрально-драматические представления передаются через эмоциональный отклик и желание подражать тому или иному герою, свойственные данному возрасту, через способность воображать те обстоятельства, которые ему недоступны в реальной жизни; художественные – основаны на эстетическом чувстве, связанном с восприятием тех или иных художественных образов (например, природы, животных или сказочных героев) и желанием передать формы и линии того или иного силуэта, контура [8, с. 10].

Анализ научно-методической литературы позволил нам сделать вывод, что вести развитие творческих способностей младших школьников намного легче, нежели в подростковом возрасте, так как в этом возрасте детей проще мотивировать на обучение в силу их

возрастных особенностей, а также их доверия своему учителю.

Эту мысль подтверждают исследования Н. Любомудровой, которая, определяя особенности творческого развития младших школьников, подчёркивает, что каждый ученик имеет право на особое внимание, отдачу и доброе отношение преподавателя. Это должно быть важным принципом его профессиональной деятельности, в которой недопустимо безразличие. Так, ученикам младших классов часто не терпится рассказать педагогу о своих горестях и радостях, и установление нужных отношений в таких случаях не представляется сколько-нибудь трудным, важно только, чтобы подобные разговоры не мешали ведению урока [6, с. 9 – 10].

Подводя итог вышесказанному, необходимо подчеркнуть важность создания комфортных условий для развития творческих способностей младших школьников. К таким условиям можно отнести: климат доверия между учителем и учениками в творческой (музыкальной, художественной, театральной) деятельности. Развивая творческий потенциал детей, необходимо учитывать индивидуально-психологические особенности, характеризующие младший школьный возраст. Следовательно, развитие творческих способностей младших школьников может быть эффективным только в том случае, когда преподаватель понимает возрастные особенности младших школьников и учитывает их при обучении.

Что же является типичным для общих методических принципов, методов и приёмов в особенностях развития творческих способностей младших школьников?

Ведущие специалисты в данной области (Д. К. Кирнарская, Н. Ф. Талызина, Н. А. Торопова, С. Б. Серякова, Л. В. Школяр, А. В. Мудрик и др.) признают, что принципы доступности, постепенности, наглядности являются основными в обучении младших школьников и находятся они в неразрывной связи с воспитанием. Основной акцент делается на развитие эмоционально-образной, когнитивной и творческой сферы младшего школьника. В связи с этим исследователи разрабатывают систему художественно-педагогических и общепедагогических методов и приёмов активизации творческих способностей учащихся [10].

Анализируя теоретические положения учёных, мы пришли к выводу, что компонентами творческих способностей является, с одной стороны, комплекс специальных способностей, а с другой – комплекс развивающихся в течение всей жизни общих способностей (мышление, эмоциональная отзывчивость, воображение, восприимчивость, креативность и др.). Так, например, для преподавателя музыки важны, в первую очередь, общие музыкальные способности учащихся: мелодический и гармонический слух, ритм, память, чувство формы; для преподавателя драматического театра важны общие артистические способности, такие как: умение подражать герою, представлять образы, декламировать, управлять жестами; а для преподавателя рисования – эстетическое чувство, умение передавать образ через линии и формы [3, с. 58].

В интересах нашего исследования мы хотели бы выявить способы, которые помогают активизации развития общих творческих способностей на

первоначальном этапе обучения. Для этой цели используем различные игровые ситуации.

О связи искусства и игры пишет исследователь-психолог И. Н. Куланина. Она отмечает, что игра помогает усилить самореализацию младших школьников на творческих занятиях (музыки, художественного творчества, театра). Ребёнком осваивается чувство соперничества лишь в интуитивной форме, а в ролевой игре это чувство закрепляется «программностью» игры. Игра относится к косвенному воздействию, когда ребёнок ощущает себя объектом воздействия взрослого, когда он планомерный субъект деятельности [5, с. 63].

В младшем школьном возрасте дети с удовольствием вовлекаются в обучение через введение в него различных игровых ситуаций (Л. Г. Дмитриева, И. Я. Лернер, Л. Н. Мун, Ю. А. Самарин, Н. М. Червоиваненко, Н. В. Шевченко).

Н. В. Шевченко в своём исследовании выделила игровые ситуации, оказывающее воздействие на развитие творческих способностей (в том числе и музыкальных) и в первую очередь такого их важного компонента, как воображение. Это игры с нежёсткими, условными задачами, допускающими множество правильных решений; ограниченные условиями, затрудняющими процесс решения проблемы; позволяющие создавать нечто новое, а затем оценивать не только результаты собственной деятельности, но и результаты других [13, с. 14].

Рассматривая воображение как один из важных компонентов творческих способностей младшего школьника, мы хотели выделить следующие

педагогические приёмы его развития, предложенные Ю. А. Самариним: образность и наглядность речи преподавателя; система наглядных пособий; драматизация на уроке (сочинение, а затем исполнение сказок); создание той или иной проблемой ситуации.

Далее Ю. А. Самарин подчёркивает, что творческое воображение неотделимо от мыслительных процессов, его необходимо строить на крепком фундаменте знаний и приучать школьников подвергать тщательной интеллектуальной проверке возникающие у них представления. Понятие искусства от «знаний к творчеству» мы определяем как методическую основу развития творческого воображения [9, с. 65 – 66].

Таким образом, младшим школьникам необходимо обеспечить учебное пространство, в котором учителем будут умело использоваться игровые ситуации с использованием эффективных педагогических приёмов, перечисленных выше и которые будут способствовать развитию одного из важных компонентов творческих способностей – воображения.

В заключение мы хотели бы подчеркнуть, что успешное развитие творческих способностей младших школьников возможно только в синтезе специальных и общих способностей. Необходимыми условиями их развития являются:

1. Моделирование творческого процесса, основанного на идеях развивающего обучения (необходимость массового воспитания средствами искусства через внедрение его в учебный предмет – музыку, рисование, теат-

ральные постановки в образовательную практику; познание искусства через импровизационный личный опыт; воспитание духовного содержания младшего школьника – возвышенности помыслов, бескорыстия, творческой активности.

2. Создание на творческих занятиях (музыкальных, театральных, художественных) возможности эксперимента, чтобы активизировать внутреннюю работу младшего школьника на нечто новое для него самого и при этом проявить творческие способности (анализировать, синтезировать, сопоставлять), не задавливая сверхзадачами и сверхрезультатами.

3. Построение занятий с учётом возрастных особенностей младшего школьника, который является важным этапом для перспективного развития ребёнка в будущем, таких как восприимчивость, любознательность, неумение долго концентрироваться на одной и той же задаче, доверие к учителю, активность.

4. Благоприятный контакт с учителем в совместной творческой деятельности на уроке.

5. Обучение базируется на трёх сферах – образной, эмоциональной, интеллектуальной и на принципах наглядности, постепенности и доступности.

6. Использование различных способов их активизации: игровые ситуации (ролевые игры, игры с различными условными задачами); педагогические приёмы (образная речь, система наглядных пособий, драматизация на уроке, создание проблемной ситуации).

На основе представленных выше развивающих программ обучения можно комплексно развивать творческие способности учащихся, так как это один из способов к познанию и освоению окружающего мира, поиску в нем собственного неповторимого пути и осуществляется он в неразрывной связи с решением образовательных задач.

Литература

1. Бергер Н. А. Современная концепция и методика обучения музыки. СПб., 2004. С. 368.
2. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М. : Педагогика, 1991. С. 374, 389.
3. Дмитриева Л. Г., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие. 2-е изд., стер. М. : Академия, 1998. С. 58 – 62.
4. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. М. : Просвещение, 1984. 368 с.
5. Куланина И. Н. Интеграция предметов эстетического цикла как средство развития творческого воображения младших школьников: монография. М. : РИЦ МГГУ им. М. А. Шолохова, 2008. С. 63.
6. Любомудрова Н. Методика обучения игре на фортепиано : учеб. пособие. М. : Музыка, 1982. С. 9 – 10.
7. Мелик-Пашаев А. А. Педагог из «большого искусства» // Учитель музыки. 2012. № 1 (16). С. 13 – 15.
8. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста : метод. пособие. М. : Кифара, 2002. 182 с. С. 9 – 10.
9. Самарин Ю. А. Воспитание воображения школьников. М., 1947. С. 65.
10. Серякова С. Б. Психолого-педагогическая компетентность педагога дополнительного образования: монография. М. : МПГУ, 2005. 324 с.
11. Она же. Дополнительное образование детей и профессиональная подготовка педагога // Педагогическое образование и наука. 2012. № 2. С. 36 – 40.
12. Терентьева Н. А., Шитикова Р. Г. Программа «Музыка» музыкально-эстетического воспитания. 1 – 4 классы. М. : Просвещение, 1994. С. 40 – 51.
13. Шевченко Г. П. Взаимодействие искусств в эстетическом воспитании и развитии школьников : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Ворошиловград, 1986. 41 с.
14. Школяр Л. В. Музыка в системе развивающего обучения // Международный альманах «Гуманитарное пространство». Т. I. М. : Изд-во ФГНУ РАО «Институт художественного образования», 2012. С. 93 – 94.
15. Юсов Б. П., Кабкова Е. П., Мун Л. Н. Виды искусства и их взаимодействие. М. : ИХО РАО, 2001. С. 99.

References

1. 1. Berger N. A. Sovremennaya koncepciya i metodika obucheniya muzyki. SPb., 2004. S. 368.
2. Vygot'skij L. S. Pedagogicheskaya psixologiya. M. : Pedagogika, 1991. S. 374, 389.

3. Dmitrieva L. G., Chernoiivanenko N. M. Metodika muzy`kal`nogo vospitaniya v shkole : ucheb. posobie. 2-e izd., ster. M. : Akademiya, 1998. S. 58 – 62.
4. Kabalevskij D. B. Vospitanie uma i serdca. M. : Prosveshhenie, 1984. 368 s.
5. Kulanina I. N. Integraciya predmetov e`steticheskogo cikla kak sredstvo razvitiya tvorcheskogo voobrazheniya mladshix shkol`nikov: monografiya. M. : RICz MGGU im. M. A. Sholoxova, 2008. S. 63.
6. Lyubomudrova N. Metodika obucheniya igre na fortepiano : ucheb. posobie. M. : Muzy`ka, 1982. S. 9 – 10.
7. Melik-Pashaev A. A. Pedagog iz «bol`shogo iskusstva» // Uchitel` muzy`ki. 2012. № 1 (16). S. 13 – 15.
8. Milich B. E. Vospitanie uchenika-pianista : metod. posobie. M. : Kifara, 2002. 182 s. C. 9 – 10.
9. Samarin Yu. A. Vospitanie voobrazheniya shkol`nikov. M., 1947. S. 65.
10. Seryakova S. B. Psixologo-pedagogicheskaya kompetentnost` pedagoga dopolnitel`nogo obrazovaniya: monografiya. M. : MPGU, 2005. 324 s.
11. *Ona zhe*. Dopolnitel`noe obrazovanie detej i professional`naya podgotovka pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2012. № 2. S. 36 – 40.
12. Terent`eva N. A., Shitikova R. G. Programma «Muzy`ka» muzy`kal`no-e`steticheskogo vospitaniya. 1 – 4 klassy`. M. : Prosveshhenie, 1994. C. 40 – 51.
13. Shevchenko G. P. Vzaimodejstvie iskusstv v e`steticheskom vospitanii i razvitii shkol`nikov : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Voroshilovgrad, 1986. 41 s.
14. Shkolyar L. V. Muzy`ka v sisteme razvivayushhego obucheniya // Mezhdunarodny`j al`manax «Gumanitarnoe prostranstvo». T. I. M. : Izd-vo FGNU RAO «Institut xudozhestvennogo obrazovaniya», 2012. S. 93 – 94.
15. Yusov B. P., Kabkova E. P., Mun L. N. Vidy` iskusstva i ix vzaimodejstvie. M. : IXO RAO, 2001. S. 99.

E. Ya. Ayvaz

PEDAGOGICAL CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF YOUNGER PUPILS

The article deals with the problem of developing the creative abilities of primary school children. Based on the theoretical analysis of pedagogical concepts of developing learning (N. A. Berger, L. S. Vygotsky, D. B. Kabalevsky, N. A. Terentyeva, L. V. Shkolyar, B. P. Yusova), the author presents and justifies pedagogical conditions for improving the effectiveness in solving this problem, and also highlights practical techniques and methods for stimulating the creative abilities of younger students in the process of creative classes (musical, literary, artistic), taking into account three important areas – figurative, emotional, and intellectual.

Key words: creative abilities, pedagogical conditions, developing training, techniques, methods.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О СПРАВЕДЛИВОСТИ У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ РИСКА

В статье анализируются современные научно-теоретические подходы к проблеме формирования представлений о справедливости у подростков группы риска в контексте их духовно-нравственного воспитания.

Ключевые слова: справедливость, духовно-нравственное воспитание, подростки группы риска, социально-реабилитационная деятельность, технологии социальной активности.

Проблема формирования представлений о справедливости у детей, воспитывающихся в условиях учреждений социальной защиты населения и иных специальных государственных учреждениях, в педагогической науке относится к малоисследованным. В то же время низкий уровень правового сознания, правовой культуры, духовно-нравственных представлений, опыт социально-негативного поведения воспитанников и выпускников данных учреждений – явление достаточно известное в правовой и социальной практике.

Находясь на полном государственном обеспечении, не видя нормальных семейных взаимоотношений, эти дети лишены очень важного социального опыта, приобрести который им приходится самостоятельно и нередко с большими трудностями только после выпуска из учреждения. Подготовка воспитанников таких центров к самостоятельной жизни, вооружение их необходимыми умениями и навыками, а также усвоение ими духовно-нравственных ценностей представляют сложную задачу прежде всего потому, что эти дети

помещены в искусственную социальную среду, ограниченную стенами государственного учреждения.

Необходимость формирования у детей группы риска высокого уровня духовно-нравственного развития закреплена на законодательном уровне. В соответствии с распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» приоритетной задачей в сфере воспитания детей является развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, готовой к мирному созиданию и защите Родины.

Одна из задач Стратегии – повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении, сирот), способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество.

Стратегия опирается на систему духовно-нравственных ценностей, сложившихся в процессе культурного развития России, таких как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, воля, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своим Отечеством [1].

Согласно исследованию О. С. Зайцевой, формирование духовно-нравственных отношений подростков группы риска представляет собой многогранный и многоуровневый процесс, включающий в себя изменение видов и форм воздействия, развернутый во временном пространстве. Этот процесс учитывает:

1. Внутренние условия – потребности личности подростка в общении, самопознании и самосовершенствовании, интерес к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей, определение нравственного идеала и стремление к нему, ориентирование деятельности духовно-нравственными нормами в различных жизненных ситуациях, интерес к организаторской деятельности.

2. Внешние – духовно-нравственная атмосфера учебно-воспитательного пространства, психолого-педагогическая компетентность педагогического коллектива, организованная деятельность обучающихся, работа с семьями.

Показатели сформированности духовно-нравственных отношений у подростков группы риска характеризуются уровнем знаний, умений и навыков в области духовно-нравственных отношений, соответствием поведения духовно-нравственным убеждениям, иерархией

мотивов «для дела», «для себя», «для других» [9, с. 13].

По мнению автора, формирование духовно-нравственных отношений в целом представляет собой процесс освоения личностью духовных и нравственных ценностей бытия, определения своего духовного идеала и стремления к нему, осознания высоких жизненных смыслов, а также саморазвитие, самообразование, самосознание и самосовершенствование.

Справедливо в данном контексте суждение М. И. Володиковой о том, что традиционный путь нравственного становления человека основан на подражании нравственным образцам. При разрушении традиций и привычного хода вещей каждый человек оказывается перед проблемой нравственного выбора.

Опираясь на мнение И. А. Ильина о природе чувства нравственной ответственности, М. И. Володикова утверждает, что живой и цельной волей к совершенному, первым и глубочайшим источником чувства ответственности, основным актом внутреннего самоосвобождения и могущественным источником справедливости является совесть [7, с. 152].

Одна из главных задач нравственного воспитания, согласно С. К. Бондыревой и Д. В. Колесову, – это формирование у ребенка такой индивидуальной сферы значимого, которая была бы максимально совместима с задачами продолжения жизни. В подобном случае безнравственные оценки и безнравственные побуждения не возникают. Поведение становится интуитивно нравственным, так как индивиду не приходится преодолевать какие-либо

соблазны. Когда нравственные требования станут органической частью внутреннего мира индивида, его собственными требованиями к самому себе, он будет ощущать себя свободно, действуя в соответствии с ними [6, с. 69 – 70].

Авторы утверждают, что в основании нравственного поведения лежит сформированный с детства эмоционально привлекательный образ родного дома. Данный образ является важной опорой и критерием выбора человеком направления и способов поведения, дающим ему силы для противостояния трудностям, ограничивающим его в одних действиях и стимулирующим к другим.

Нарушения взаимоотношений в семье, особенно пережитые в раннем возрасте, лишают индивида психологической опоры, поскольку искажают образ родного дома и не позволяют ему нормально формироваться. Они снижают устойчивость психики к ситуационным воздействиям различного рода и в конечном счете могут способствовать формированию противоправной направленности поведения [6, с. 31 – 32].

По мнению Т. П. Авдуловой [2], развитие и становление личности вне семьи является значимым фактором риска в психическом развитии подростков, в том числе и в сфере социоморального развития. Широко известно, что дети, оставшиеся без попечения родителей, значительно чаще демонстрируют отставание и отклонения в развитии. По данным Е. А. Стребелевой, около 55 % воспитанников домов ребенка отстают в физическом развитии от своих сверстников и лишь 4,7 %

классифицируются как практически здоровые.

Наиболее типичными проблемами психического развития детей-сирот признаны сниженный общий психический тонус, нарушения эмоциональной сферы (преимущественно в форме парааутизма), хроническая тревожность и неуверенность в себе. В учреждениях у детей тормозится интеллектуальное, социальное и личностное развитие, до 92 % не способны к обучению по общеобразовательным программам и демонстрируют общую познавательную пассивность, утрату побудительных мотивов [8, с. 12]. Кроме того, подростки, воспитываемые вне семьи, проявляют социально психологическую незрелость и дезадаптированность, доминирование негативных ценностей и трудности самоопределения. Отсутствие повседневных конкретных эталонов нравственного поведения в разнообразных жизненных ситуациях, невысокий уровень интеллектуального развития затрудняет анализ и восприятие подростками социальных норм поведения и поступков, процесс их интериоризации, формирует формальное знание моральных критериев «добро и зло», «справедливость и несправедливость» [14, с. 78].

Согласно исследованиям Т. П. Авдуловой, воспитание в российских социальных учреждениях, отличающееся эмоциональной и социальной депривацией, является причиной недоразвития в подростковом возрасте веры в справедливый мир, что сказывается на представлениях подростков о справедливости.

Низкий уровень веры в справедливый мир способствует увеличению чувствительности к подчинению и подозрительность, усиливает в поведении подростков эгоистические и асоциальные проявления. Автором установлено, что зачастую подростки из школы-интерната демонстрируют установку «для других мир справедливее», в ситуациях несправедливости фиксируются на позиции жертвы. Отмеченные отличия чувствительности к справедливости у подростков, находящихся в социально неблагополучном положении, приводят к формированию у них определенных позиций.

Позиция подростков в отношении веры в справедливый мир сочетается с доминирующей чувствительностью бенефициара (выгодоприобретателя) и выражается в готовности «действовать по горячим следам». Вместе с тем чувствительность бенефициара характеризует субъекта, в частности подростка, как носителя кооперативных решений, стремящегося оказать реальную помощь в ситуациях несправедливости, дает личности переживание высокой самооценности.

Кроме того, автором установлено, что подростки, склонные к социально рискованному поведению, не верят в необходимость упорядоченности и предсказуемости жизни, в персональный справедливый мир и не ориентируют свое поведение нормами справедливости. Они отличаются низкой ориентацией на моральные и социальные нормы и требования, низкой ответственностью за свои решения и отсутствием религиозных убеждений [3, с. 112].

В исследовании Н. А. Илларионой определено, что в ядре ассоциаций подростков о справедливости располагаются понятия «правда» (43 %), «честность» (17 %). Вторую периферическую систему составляют следующие элементы: порядок (4 %), кара (4 %), компромисс (4 %), уважение (4 %), мнения (4 %), выигрыш (4 %), хорошее поведение (4 %), разум (4 %), улыбка (4 %) и т. д. [10, с. 46].

Исследование особенностей веры в справедливый мир у подростков проведено Н. Б. Астаниной. Согласно полученным результатам, установлена связь между психологическим благополучием подростков и верой в справедливый мир.

Психологическое благополучие подростков прямо пропорционально вере в справедливое устройство мира. Для их психологического благополучия важны как общая вера в справедливость мира по отношению к отдельному человеку, так и единичные ее аспекты: вера в существование связи текущих событий в жизни людей с их заслугами и особенностями характера, вера в итоговую компенсацию страданий жертв несправедливости, наказание обидчика [4, с. 31].

Автором отмечено, что психологически благополучные подростки способны достаточно разумно и реалистично смотреть на мир, признавая многообразие несправедливости в мире. При этом подростки также верят в распространенность конечной справедливости, в соответствии с которой все получают по заслугам: страдания жертв компенсируются, действия нарушителей наказываются.

Подростки с низким уровнем психологического благополучия, напротив, верят, что мир преимущественно несправедлив. Полученный автором результат соответствует результатам более ранних зарубежных исследований, согласно которым низкое психологическое благополучие и слабая адаптация сопровождается высокой верой в несправедливый мир.

Примечательно, что в исследовании Е. В. Свистуновой и О. Б. Лизункова также отмечено, что субъективное восприятие психологического благополучия и справедливости мира у подростков с девиантным поведением и их родителей имеет свою специфику и находится на более низком уровне, в сравнении с подростками с нормативным поведением и их родителями [13, с. 135].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе отмечены некоторые особенности представлений о справедливости у подростков, однако не определена структура и содержание данных представлений у подростков, проживающих вне семьи, а также отсутствует эмпирическая концепция формирования у них представлений о справедливости. Тем не менее перманентная связь понятий «справедливость», «свобода», «честь», «достоинство», «патриотизм», «индивидуальность», «субъектность» и других позволяет говорить о возможности формирования представлений о справедливости у воспитанников социозащитных учреждений в контексте технологий духовно-нравственного и правового воспитания, профилактики девиантного поведения.

В частности, в работе Е. Б. Скачковой установлено, что организация деятельности досугового объединения в условиях социозащитного учреждения интернатного типа обладает большим педагогическим потенциалом в профилактике девиантного поведения подростков и способствует формированию представлений о справедливости.

По мнению автора, в результате активной деятельности в рамках досугового объединения у подростков группы риска существенно возрастает значимость дружбы, соблюдения закона, уважения других людей, наблюдается изменение ценностей, относящихся к потребности в ощущении счастья (реализация желаний, потребности в творческой деятельности, комфорте, безопасности жизнедеятельности; удовлетворенность статусом в коллективе, семейным окружением и взаимоотношениями с близкими). В результате участия в мероприятиях досугового объединения у подростков наблюдается увеличение осознанности значимости таких глобальных категорий, как «творчество», «любовь к Родине», «смысл жизни», «справедливость» [15, с. 20].

Обоснованная Е. Б. Скачковой модель профилактики девиантного поведения в условиях досугового объединения структурирует целенаправленный педагогический процесс, способствует нейтрализации девиантогенных факторов и стимулирует позитивную социальную активность подростков группы риска средствами социально-культурной деятельности [15, с. 10].

Воспитание социально активной личности, действия которой регулируются социальными нормами и общественными интересами, реализуется не

только в общественно-культурной деятельности. По мнению Е. Н. Сухоленцовой, большим эвристическим потенциалом в формировании духовно-нравственных качеств подростков группы риска обладает технология личной активности в рамках социально-контекстного подхода.

Деятельность подростка группы риска обусловлена его потребностно-мотивационной сферой, которая в основном реализуется в общении со сверстниками, друзьями, взрослыми, участии в различных видах деятельности. Основные потребности подростка – желание самостоятельности и стремление стать взрослым – не всегда совпадают с ожиданиями общества. Нередко их потребности провоцируют отрицательные последствия: вступление в деструктивные неформальные объединения, совершение правонарушений, страдание от ощущения мнимой несправедливости по отношению к себе. Подобные результаты поведения приводят к демонстрации состояния насто­роженности и недоверчивости к людям; подростки становятся чувствительными к обидам и огорчениям, уязвимыми, подозрительными, отличаются мстительностью, долго переживают происшедшее, неспособны легко отходить от обид [16, с. 184].

Учитывая трудности подростков группы риска, автор полагает, что прочное усвоение нравственного и социально приемлемого поведения обеспечивается в случае создания психолого-педагогических условий осмысленности соблюдения норм и правил поведения, включения в деятельность объединения каждой личности на уровне не

только интеллектуальной, но и личной социальной активности.

В исследовании выделяются следующие условия осмысленности поведения подростка, обеспечивающие эффективность его воспитания: целенаправленное использование методов контекстного воспитания в соответствии со знаниями подростка (деловые игры, решение задач, дискуссии, круглые столы, анализ ситуаций и др.); создание атмосферы общности интересов, эмоциональной взаимоподдержки и взаимопроникновения в проблемы друг друга в условиях партнерских (субъект-субъектных) отношений; понимание обучения как личностно-опосредованного взаимодействия и общения педагога и подростка, направленного на формирование творческой личности; создание атмосферы объективации поведения в коллективе посредством организованной обратной связи [16, с. 187].

Таким образом, социально-контекстный подход позволяет решить современные проблемы воспитания подрастающего поколения, подготовить их к взаимодействию в современном обществе, участие в управлении социально важными делами на благо Родины. Благодаря активности у подростка формируется ответственность за свое поведение, что, в свою очередь, способствует формированию чувствительности к справедливости.

Некоторые авторы [12] полагают, что формирование у подростка устойчивых представлений о справедливости, человечности, нравственности, об отношениях между людьми возможно с опорой на принципы ориентации на

идеал, следования нравственному примеру, диалогического общения, идентификации (отождествление себя со значимым другим, стремление быть похожим на него), а также с учетом аксиологического принципа (равноправие и ценность всех участников взаимодействия).

При этом задача специалистов социозащитного учреждения не только воспитать индивида с широким мировоззренческим кругозором, развитым интеллектом и высоким уровнем знаний. Результатом долгого, упорного и целенаправленного процесса самоорганизации, семейного и общественного воспитания и просвещения является воспитание духовной личности [12, с. 209].

Согласимся с тем, что систематическая работа по воспитанию у подростков группы риска нравственного поведения не должна исключать его из социального контекста и опираться только на его собственные ресурсы и качества. Предполагаем, что работа по воспитанию у подростков духовно-нравственных качеств будет более эффективной в случае организации работы по коррекции его поведения, а также систематического вовлечения всего социального окружения в реабилитационную деятельность.

Так, по мнению Т. В. Барсуковой, необходимым условием для формирования у воспитанников социозащитного учреждения жизненно важных духовно-нравственных качеств является социально-педагогическая коррекция поведения. Данное направление в деятельности выражается в педагогически направленной и личностно-ориентиро-

ванной поддержке подростков с ориентацией на раскрытие их внутренних возможностей и приобретения опыта самореализации.

Посредством организованной деятельности, грамотно учитывающей восстановление и дальнейшее развитие способностей, подростками усваиваются общечеловеческие и нравственно-гуманистические ценности духовности и гуманизма, а также возникает осознание понятий истины, добра, справедливости, свободы, совести, чести, достоинства человека, благородства, принципиальности и ответственности [5, с. 162].

В исследовании Н. С. Кущенко отмечено, что духовно-нравственное и гражданско-патриотическое воспитание несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра осуществляется по следующим направлениям:

1. Воспитание гражданственности, патриотизма, уважения к правам, свободам и обязанностям человека (ценности: любовь к России, народу, краю; гражданское общество; личная и национальная свобода; доверие к людям, институтам государства и гражданского общества; социальная солидарность; мир; многообразие и уважение культур и народов).

2. Воспитание социальной ответственности и компетентности (ценности: правовое, демократическое и социальное государство, закон и правопорядок, социальная компетентность и ответственность; служение Отечеству, ответственность за настоящее и будущее своей страны).

3. Воспитание нравственных чувств, убеждений, этического сознания (ценности: справедливость, милосердие, честь, достоинство, равноправие, ответственность; уважение родителей, достоинства другого человека; культура общения и поведения; любовь и верность; забота о старших и младших; свобода совести и вероисповедания; толерантность; представления о вере, духовности, религиозной жизни человека).

4. Воспитание экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни (ценности: физическое и духовное здоровье, экологическая культура и ответственность, здоровый и безопасный образ жизни).

5. Воспитание трудолюбия, сознательного, творческого отношения к образованию, труду и жизни (ценности: творчество, созидание, целеустремлённость, настойчивость, бережливость; семейные ценности; нравственный смысл учения, самообразования, труда; интеллектуальное развитие личности; уважение к труду людей).

6. Эстетическое воспитание (ценности: красота, гармония; духовный мир человека; самовыражение личности в творчестве и искусстве; эстетическое развитие личности) [11, с. 47].

По мнению автора, данные направления воспитания и социализации несовершеннолетних реализуются в процессе бесед, занятий, круглых столов, участия в конкурсах, подготовке и проведении мероприятий, посвященных календарным и памятным датам, встреч с ветеранами, викторин, экскурсий по историческим и памятным местам, просмотра кинофильмов.

В конечном итоге усвоение духовно-нравственных идеалов у детей и подростков, воспитывающихся в социозащитном учреждении, способствует профилактике асоциального поведения и формированию у них нравственных чувств, навыков и привычек, опыта нравственного поведения, обогащению эмоционального мира.

Таким образом, при разработке программ коррекционной и реабилитационной помощи подросткам группы риска необходимо принимать во внимание научно-теоретические взгляды, касающиеся возможностей формирования у них представлений о справедливости как важном ресурсе духовно-нравственного развития детей, находящихся в социально опасном положении.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 01.10.2018).
2. Авдулова Т. П. Представления о справедливости у подростков, воспитывающихся без родителей [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n1/Avdulova.shtml> (дата обращения: 01.10.2018).

3. Авдулова Т. П. Социальные представления подростков, склонных к риску // Экспериментальные исследования. Социальная психология и общество. 2015. Т. 6. № 2. С. 105 – 114.
4. Астанина Н. Б. Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. Режим доступа: <http://psyjournals.ru/psyclin/2016/n4/Astanina.shtml> (дата обращения: 01.10.2018).
5. Барсукова Т. М. Социально-педагогическая коррекция поведения детей в специализированных учреждениях социальной защиты : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. М., 2002. 206 с.
6. Бондырева С. К., Колесов Д. В. Нравственность. М. : МПСИ, 2011. 336 с.
7. Воловикова М. И. Представления русских о нравственном идеале. М. : Институт психологии РАН, 2004. 312 с.
8. Дети-сироты: консультирование и диагностика развития / под ред. Е. А. Стребелевой. М. : Полиграф сервис, 1998. 329 с.
9. Заицева О. С. Формирование духовно-нравственных отношений у подростков «группы риска» в условиях учреждения дополнительного образования : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Тамбов, 2006. 30 с.
10. Илларионова Н. А. Исследование социальных представлений о свободе, ответственности и справедливости у подростков, склонных к аутоагрессивному поведению // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований : сб. материалов XXXII Междунар. науч.-практ. конф. (12 июля – 15 авг. 2017 г.) / под общ. ред. С. С. Чернова. Новосибирск : Центр развития науч. сотрудничества, 2017. С. 44 – 49.
11. Кущенко Н. С. Формирование духовно-нравственных ценностей – основа профилактики асоциального поведения несовершеннолетних в условиях социально-реабилитационного центра // Проблемы педагогики. 2017. № 3. С. 44 – 49.
12. Социальная работа как средство формирования духовно-нравственного воспитания несовершеннолетних / Н. К. Моисеева [и др.] // Актуальные задачи педагогики: материалы VI междунар. науч. конф. (г. Чита, янв. 2015 г.). Чита : Молодой ученый, 2015. С. 209 – 211.
13. Свистунова Е. В., Лизунков О. Б. Субъективное восприятие психологического благополучия и справедливости мира подростками с девиантным поведением и их родителями // Успехи соврем. науки. 2017. Т. 5. № 4. С. 133 – 135.
14. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Проблемы подростковой адаптации с позиций профилактики и психотерапии личностных и поведенческих расстройств и зависимости от психоактивных веществ. М. : НКО Фонд «Система профилактических программ», 2007. 197 с.
15. Скачкова Е. Б. Досуговые объединения как среда профилактики девиантного поведения подростков группы риска в условиях специализированного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. СПб., 2014. 23 с.

16. Сухоленцова Е. Н. Активность личности в социально-контекстном подходе к воспитанию подростков группы риска // Вестник Воронежского государственного технического университета. 2014. № 5 – 2. С. 184 – 187.

References

1. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 № 996-r Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [E`lektronny`j resurs]. Rezhim dostupa: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (data obrashheniya: 01.10.2018).
2. Avdulova T. P. Predstavleniya o spravedlivosti u podrostkov, vospity`vayushhixsya bez roditelej [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psyclin/2015/n1/Avdulova.shtml> (data obrashheniya: 01.10.2018).
3. *Ona zhe*. Social`ny`e predstavleniya podrostkov, sklonny`x k risku // E`ksperimental`ny`e issledovaniya. Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2015. T. 6. № 2. S. 105 – 114.
4. Astanina N. B. Vera v spravedlivy`j mir kak korrelyat psixologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [E`lektronny`j resurs] // Klinicheskaya i special`naya psixologiya. Rezhim dostupa: <http://psyjournals.ru/psyclin/2016/n4/Astanina.shtml> (data obrashheniya: 01.10.2018).
5. Barsukova T. M. Social`no-pedagogicheskaya korrekciya povedeniya detej v specializirovanny`x uchrezhdeniyax social`noj zashhity` : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02. M., 2002. 206 s.
6. Bondy`reva S. K., Kolesov D. V. Nравstvennost`. M. : MPSI, 2011. 336 s.
7. Volovikova M. I. Predstavleniya russkix o нравstvennom ideale. M. : Insti-tut psixologii RAN, 2004. 312 s.
8. *Deti-siroty` : konsul`tirovanie i diagnostika razvitiya / pod red. E. A. Stre-belevoj*. M. : Poligraf servis, 1998. 329 s.
9. Zaiceva O. S. Formirovanie duxovno-nравstvennix otnoshenii u podrostkov «gruppy` riska» v usloviyax uchrezhdeniya dopolnitelnogo obrazovaniya : avto-ref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Tambov, 2006. 30 s.
10. Illarionova N. A. Issledovanie social`ny`x predstavlenij o svobode, ot-vetstvennosti i spravedlivosti u podrostkov, sklonny`x k autoagressivnomu povedeniyu // *Novoe slovo v nauke i praktike: gipotezy` i aprobaciya rezul`ta-tov issledovanij : sb. materialov XXXII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (12 iyulya – 15 avg. 2017 g.) / pod obshh. red. S. S. Chernova*. Novosibirsk : Centr razvitiya nauch. sotrudnichestva, 2017. S. 44 – 49.
11. Kushhenko N. S. Formirovanie duxovno-nравstvenny`x cennostej – osnova pro-filaktiki asocial`nogo povedeniya nesovershennoletnix v usloviyax social`-no-reabilitacionnogo centra // *Problemy` pedagogiki*. 2017. № 3. S. 44 – 49.

12. Social'naya rabota kak sredstvo formirovaniya duxovno-nravstvennogo vos-pitaniya nesovershennoletnix / N. K. Moiseeva [i dr.] // Aktual'ny'e zadachi pedagogiki: materialy` VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chita, yanv. 2015 g.). Chita : Molodoj ucheny`j, 2015. S. 209 – 211.
13. Svistunova E. V., Lizunkov O. B. Cub`ektivnoe vospriyatie psixologicheskogo blagopoluchiya i spravedlivosti mira podrostkami s deviantny`m povedeniem i ix roditelyami // Uspexi sovrem. nauki. 2017. T. 5. № 4. S. 133 – 135.
14. Sirota N. A., Yaltonskij V. M. Problemy` podrostkovoij adaptacii s pozicij profilaktiki i psixoterapii lichnostny`x i povedencheskix rasstrojstv i za-visimosti ot psixoaktivny`x veshhestv. M. : NKO Fond «Sistema profilakticheskix programm», 2007. 197 s.
15. Skachkova E. B. Dosugovy`e ob`edineniya kak sreda profilaktiki deviantnogo povedeniya podrostkov gruppy` riska v usloviyax specializirovannogo uchrezhdeniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.05. SPb., 2014. 23 c.
16. Suxolenczova E. N. Aktivnost` lichnosti v social`no-kontekstnom podxode k vospitaniju podrostkov gruppy` riska // Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. 2014. № 5 – 2. S. 184 – 187.

M. M. Fomina

THEORETICAL APPROACHES TO THE PROBLEM OF FORMING A SENSE OF JUSTICE AMONG TEENAGERS FROM DYSFUNCTIONAL FAMILIES

The article analyzes modern and scientific approaches to the problem of forming a sense of justice among teenagers from dysfunctional families in the form of spiritual and moral education.

Key words: justice, spiritual and moral education, teenagers from dysfunctional families, social rehabilitation activities, technologies of social activity.

НАШИ АВТОРЫ

АБДУЛЛАЕВА
Сабина
Шихсеидовна

ассистент кафедры философии и религиоведения
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: amirseidova.sabina@yandex.ru

АБРАМОВА
Ирина
Евгеньевна

доктор филологических наук
зав. кафедрой иностранных языков гуманитарных
направлений Петрозаводского государственного
университета (г. Петрозаводск, Россия)
E-mail: lapucherabr@gmail.com

АЙВАЗ
Екатерина
Яковлевна

стажер кафедры социальной педагогики и психологии
Московского педагогического государственного
университета (г. Москва, Россия)
E-mail: aivazekaterina@yandex.ru

АНДРОННИКОВА
Ольга
Олеговна

кандидат психологических наук
декан факультета психологии Новосибирского
государственного педагогического университета
(г. Новосибирск, Россия)
E-mail: andronnikova_69@mail.ru

БЕРЕЖНОВА
Елена
Викторовна

доктор педагогических наук
профессор кафедры мировой литературы и культуры
Московского государственного института междунаро-
дных отношений (университета) Министерства иностран-
ных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России),
профессор кафедры социальных, психологических
и правовых коммуникаций Национального исследова-
тельского университета «Московский государственный
строительный университет» (НИУ МГСУ) (г. Москва,
Россия)
E-mail: lina164@yandex.ru

ГАЗИЗОВА
Альфия
Ильдусовна

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры иностранных языков
Казанского национального исследовательского
технического университета им. А. Н. Туполева
(г. Казань, Россия)
E-mail: Alfgazva@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ДОРОШЕНКО**
Светлана
Ивановна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ЕРЕМЕЕВ**
Андрей
Александрович учитель первой категории
учитель истории и обществознания школы № 1504
города Москвы (г. Москва, Россия)
E-mail: oandrei13@mail.ru
- ЕРМОЛОВА**
Екатерина
Олеговна кандидат психологических наук, доцент
профессор кафедры общей психологии и истории
психологии Новосибирского государственного
педагогического университета (г. Новосибирск, Россия)
E-mail: ea.levanova@mpgu.su
- ЖЕКОВА**
Елена
Юрьевна учитель высшей категории
учитель английского языка школы № 1504
города Москвы (г. Москва, Россия)
E-mail: zhekova60@mail.ru
- ЖУРБЕНКО**
Наталья
Леонидовна доцент кафедры иностранных языков
для технологических специальностей
Московского авиационного института (Национального
исследовательского университета) (г. Москва, Россия)
E-mail: njurbenko@mail.ru
- ЛАПШИН**
Александр
Геннадьевич кандидат исторических наук, доцент
доцент кафедры всеобщей истории Владимирского
государственного университета имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: lapshin-lapshin@mail.ru
- ЛАПШИНА**
Ирина
Константиновна доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой всеобщей истории
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- МАКСИМОВА**
Ирина
Романовна студент программы бакалавриата направления
«Педагогическое образование» кафедры всеобщей
истории Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinamax1997@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МОСКВИНА**
Инна Викторовна кандидат педагогических наук
доцент кафедры теории и методики дошкольного образования Шадринского государственного педагогического университета (Курганская обл., г. Шадринск, Россия)
E-mail: moskvin-family@yandex.ru
- НИКИТИНА**
Татьяна Васильевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Пермского института ФСИИ (г. Пермь, Россия)
E-mail: tanya.perm@mail.ru
- ПАНФИЛОВА**
Валентина Михайловна кандидат педагогических наук
доцент кафедры немецкой филологии Елабужского института Казанского федерального университета (г. Елабуга, Россия)
E-mail: v.panfilova2010@yandex.ru
- ПЛЕХАНОВ**
Евгений Александрович доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры социально-гуманитарных дисциплин Владимирского филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ (г. Владимир, Россия)
E-mail: earlekhanov@gmail.com
- РОГАЧЁВА**
Елена Юрьевна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- РОМАНОВА**
Людмила Александровна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: romanova_vgpu@mail.ru
- СУСЛОВА**
Алина Сергеевна магистрант кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: alina.suslova.al@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

ФОМИНА
Марина
Михайловна

аспирант кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: marina_fomina_92@bk.ru

ХУЗИНА
Екатерина
Александровна

доцент кафедры экономики предприятий и организаций Набережночелнинского института Казанского федерального университета (г. Набережные Челны, Россия)
E-mail: shamka05@mail.ru

ШИШМОЛИНА
Елена
Петровна

кандидат педагогических наук
доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета (г. Петрозаводск, Россия)
E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

OUR AUTHORS

- ABDULLAYEVA Sabina Sh.** assistant of the Department of Philosophy and Religious Studies, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolay Grigoryevich Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: amirseiidova.sabina@yandex.ru
- ABRAMOVA Irina Ev.** Dr. Sc. (Philology)
Head of the Department of Foreign Languages for Students of Humanities, Petrosavodsk State University (Petrosavodsk, Russia)
E-mail: lapucherabr@gmail.com
- AYVAZ Ekaterina Ya.** trainee of the Department of Social Pedagogy and Psychology, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia)
E-mail: aivazekaterina@yandex.ru
- ANDRONNIKOVA Olga O.** PhD (Psychology)
Dean of the Psychology Faculty Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia)
E-mail: andronnikova_69@mail.ru
- BEREZHNOVA Elena V.** Dr. Sc. (Education)
Professor of the Department of World Literature and Culture, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (MGIMO MFA of Russia), Professor of the Department of Social, Psychological and Legal Communications, National Research University «Moscow State University of Civil Engineering» (NRU MGSU) (Moscow, Russia)
E-mail: lina164@yandex.ru
- GAZIZOVA Alfia I.** Dr. Sc. (Education) Associate Professor
Professor of the Department of Foreign Languages, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev (Kazan, Russia)
E-mail: Alfgazva@mail.ru
- DOROSHENKO Svetlana I.** Dr. Sc. (Education) Associate Professor
Associate of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru

OUR AUTHORS

- EREMEEV
Andrey A.** Teacher of the first category
Teacher of history and social studies at school № 1504
in Moscow (Moscow, Russia)
E-mail: oandrei13@mail.ru
- ERMOLOVA
Ekaterina O.** PhD (Psychology) Associate Professor
Professor of the Department of general psychology
and history of psychology
Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk,
Russia)
E-mail: shamka05@mail.ru
- ZHEKOVA
Elena Yu.** Teacher of the highest category
English teacher at school № 1504 in Moscow (Moscow,
Russia)
E-mail: zhekova60@mail.ru
- ZHURBENKO
Natalia L.** Associate Professor of the Department of Foreign Languages
for Technological Specialties, Moscow aviation Institute
(National Research University) (Moscow, Russia)
E-mail: njurbenko@mail.ru
- LAPSHIN
Alexander G.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of World History,
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lapshin-lapshin@mail.ru
- LAPSHINA
Irina K.** Dr. Sc. (History) Professor
Head of the World History Department, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- MAKSIMOVA
Iuina R.** Student of the bachelor's program in the direction
of «Pedagogical education», Department of World History,
Vladimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: irinamax1997@mail.ru
- MOSKVINA
Inna V.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Theory and Methods
of Preschool Education, Shadrinsky State Pedagogical
University (Kurgan Regio, Shadrinsk, Russia)
E-mail: moskvin-family@yandex.ru
- NIKITINA
Tatyana V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of the Humanities,
Social and Economic Disciplines, Perm Institute of the Federal
Penal Service (Perm, Russia)
E-mail: tanya.perm@mail.ru

OUR AUTHORS

- PANFILOVA
Valentina M.** Associate Professor of the Department of German Philology,
Kazan Federal University, Elabuga Institute
(Elabuga, Russia)
E-mail: v.panfilova2010@yandex.ru
- PLEKHANOV
Evgeny A.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor of the Department of Social and Humanitarian
Disciplines, Vladimir Branch of the Russian Presidential
Academy of National Economy and Public Administration
(Vladimir, Russia)
E-mail: eaplekhanov@gmail.com
- ROGACHEVA
Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor of the Department of Pedagogics, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- ROMANOVA
Ludmila A.** PhD (Education) Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: romanova_vgpu@mail.ru
- SUSLOVA
Alina S.** Master Student of the Department of World History, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: alina.suslova.al@yandex.ru
- FOMINA
Marina M.** Postgraduate Student of the Department of Personality
Psychology and Special Pedagogics, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: marina_fomina_92@bk.ru
- KHUZINA
Ekaterina A.** Associate Professor of the Department of Economics
of enterprises and organizations, Kazan Federal University,
Naberezhnye Chelny Institute (Naberezhnye Chelny, Russia)
E-mail: eka5551@rambler.ru
- SHISHMOLINA
Elena P.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Foreign Languages
for Students of Humanities, Petrosavodsk State University
(Petrosavodsk, Russia)
E-mail: elena.shishmolina@yandex.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) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru