

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А. БУНИНА»

Психология образования в поликультурном пространстве

Учредитель и издатель: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28, 1).

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-35613 от 12 марта 2009).

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Редакционная коллегия:

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», член-корреспондент МАНПО (Елец, Россия) – главный редактор

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия) – ответственный секретарь

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой иноязычного образования ГАОУ ДПО Новосибирской области «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования» (Новосибирск, Россия)

Герасимова Евгения Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по дополнительному образованию, внутреннему контролю и международной деятельности ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Ельникова Оксана Евгеньевна, кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Калмыкова Лариса Александровна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды», академик МАНПО (Переяслав-Хмельницк, Украина)

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии и психофизиологии ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» (Елец, Россия)

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (Москва, Россия)

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук, научный руководитель ЕС-проекта BILUUM Института иностранных языков и медиа-технологий Университета Грайсвальда (Грейфсвальд, Германия)

Кючуков Христо Славов, доктор педагогических наук, профессор Силезского университета (Катовице, Польша)

Лысюк Лидия Глебовна, доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры психологии развития учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Беларусь)

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков учреждения образования «Брестский государственный университет имени А.С. Пушкина» (Брест, Республика Беларусь)

Мартинсоне Кристина Эрнестовна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии здоровья и педагогики Рижского университета имени Паула Страдина (Рига, Латвия)

Николаева Елена Ивановна, доктор биологических наук, профессор, заведующая кафедрой возрастной психологии и педагогики семьи ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (Санкт-Петербург, Россия)

Семёнов Алексей Львович, академик РАН и РАО, доктор физико-математических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова» (Москва, Россия)

Смоляр Антонина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой музыкального образования ФБГОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (Самара, Россия)

Сороковых Галина Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры французского языка и лингводидактики Института иностранных языков ГБОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет» (Москва, Россия)

Цветанова-Чурукова Лидия Здравковна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики Юго-Западного университета «Неофит Рилски» (Благоевград, Болгария)

The founder and the publisher: Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Bunin Yelets State University» (399770, Lipetsk region, Yelets, st. Kommunarov, 28, 1).

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. (Certificate of registration: PI № FS77-35613 of 12, March 2009).

The journal is included in The List of Russian peer-reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate's theses must be published.

The editorial board:

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University, Corresponding Member of MANPO (Yelets, Russia) – Editor-in-chief

Aleksandr E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia) – Editor

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Language Education, Novosibirsk Institute for Advanced Training and Retraining of Teachers (Novosibirsk, Russia)

Oksana E. Elnikova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Evgeniya N. Gerasimova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Pro-Rector for Additional Education, Internal Control and International Affairs, Yelets State University (Yelets, Russia)

Larisa A. Kalmykova, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology, Skorovoda Pereyaslav-Khmel'nitskiy State Pedagogical University, Corresponding Member of MANPO (Pereyaslav-Khmel'nitsk, Ukraine)

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia)

Sergey I. Kudinov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Social and Differential Psychology, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia)

Ekaterina L. Kudryavtseva, Candidate of Pedagogical Sciences, Academic Adviser of EC-project BILIUM of the Institute of Foreign Languages and Media Technologies of Greifswald University (Greifswald, Germany)

Hristo Slavov Kyuchukov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of University of Silesia in Katowice (Katowice, Poland)

Lidiya G. Lysyuk, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Developmental Psychology of Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Belarus)

Larisa M. Maksimuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Brest State A.S. Pushkin University (Brest, Republic of Belarus)

Kristina E. Martinsone, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Health Psychology and Pedagogy of Riga Stradins University (Riga, Latvia)

Elena I. Nikolaeva, Doctor of Biological Sciences, Head of the Department of Age Psychology and Family Pedagogy of Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia)

Aleksey L. Semenov, Academician of the Russian Academy of Sciences and Russian Academy of Education, Doctor of Physico-mathematical Sciences, Professor of Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia)

Antonina I. Smolyar, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Musical Education, Samara State University of Social Sciences and Education (Samara, Russia)

Galina V. Sorokovykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of French Language and Linguodidactics of Institute of Foreign Languages of Moscow City Teacher Training University (Moscow, Russia)

Lidiya Z. Tsvetanova-Churukova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Faculty of Pedagogy, South-West University «Neofit Rilski» (Blagoevgrad, Bulgaria)

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Каменская В.Г., Татьяна Е.В.

Экспериментальное исследование вегетативной нервной системы подростков с разной степенью вовлеченности в цифровую среду..... 6

Комлик Л.Ю., Фаустова И.В., Копылова Н.М.

Взаимосвязь самооценки и личностной тревожности у младших школьников..... 16

Соколова Л.В., Черенкова Л.В.

Формирование ментальных репрезентаций: новый подход к объяснению природы антиципационной деятельности..... 24

Шарапов В.В., Сидорякин Р.В.

Особенности этнической идентичности населения Республики Татарстан и психолого-педагогические условия становления этнической толерантности в Среднем Поволжье 38

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Агibalов А.С.

Сущностные характеристики формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов специальности «Фармация» медицинского института в условиях цифровизации фармацевтической отрасли 52

Буланкина Н.Е.

Культурное самоопределение личности в поликультурном мире новых вызовов и новой ответственности педагога-наставника 62

Духанин М.М., Волюнкина Н.В.

Педагогическая проблема формирования ценностно-нравственной сферы будущих летчиков в военном вузе 73

Карташова В.Н., Крикунов А.Е., Архангельская Н.Н.

Латынь как учебный предмет в европейской системе школьного образования 85

Кудинов С.И., Михайлова О.Б., Кудинов С.С., Линь Цзявань, Сяо Хунлей

Психолого-педагогические основы патриотического воспитания в современном музыкальном образовании в России и Китае..... 97

Максимук Л.М., Левонюк Л.Е.

Пути сохранения культурных народных традиций и родного языка на примере анализа «Лемантара» И.А. Гладкого 107

Мельниченко Н.П., Одинцова Е.С.

Ситуативно-тематические задания на занятиях русского языка как иностранного 117

Пилюгина А.А.

Инструменты формирования мягких навыков в иноязычном образовании 125

Смирнова С.В.

Проектная технология как инструмент многомерного образования в вузе 131

Щербатых С.В., Рагожина О.А.

Педагогические сообщества как ресурс профессионального развития современного учителя..... 146

НАШИ АВТОРЫ 154

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ 159

CONTENTS

PSYCHOLOGICAL SCIENCES

Valentina G. Kamenskaya, Elena V. Tatianina

Experimental research of the autonomic nervous system of adolescents with varying degrees of involvement in the digital environment..... 6

Lyubov Yu. Komlik, Irina V. Faustova, Natalia M. Kopylova

The relationship between self-esteem and personal anxiety in younger schoolchildren..... 16

Ljudmila V. Sokolova, Ljudmila V. Cherenkova

Formation of mental representations: a new approach to explaining the nature of anticipation activity 24

Vyacheslav V. Sharapov, Roman V. Sidoryakin

Peculiarities of ethnic identity of the population of the Republic of Tatarstan and psychological and pedagogical conditions of ethnic tolerance in the Middle Volga region 38

PEDAGOGICAL SCIENCES

Alexander S. Agibalov

Essential characteristics of the formation of professional competences of pharmaceutical logistics in students of medical school in the conditions of digitalisation of pharmacy economy 52

Nadezhda E. Bulankina

Cultural self-determination of the individual in a multicultural world of new challenges and the new responsibility of the teacher-mentor 62

Mikhail M. Duhanin, Natalia V. Volynkina

Pedagogical problem of future pilots' value and moral sphere formation at a higher military school 73

Valentina N. Kartashova, Alexander E. Krikunov, Natal'ya N. Arkhangel'skaya

Latin as an academic subject in the european school system 85

Sergej I. Kudinov, Olga B. Mikhailova, Stanislav S. Kudinov, Jiawan Lin, Honglei Xiao

Psychological and pedagogical foundations of patriotic education in modern music education in Russia and China..... 97

Larisa M. Maksymuk, Liliya E. Levoniuk

Ways to preserve cultural folk traditions and native language on the example of analysis of "Lemantar" by I. A. Gladky 107

Natalia P. Melnichenko, Elena S. Odintsova

Situational-thematic tasks during lessons of russian as a foreign language 117

Alexandra A. Pilyugina

Tools for the formation of soft skills in foreign language education 125

Svetlana V. Smirnova

Project technology as a tool of multidimensional education at university 131

Sergey V. Shcherbatykh, Olga A. Ragozhina

Pedagogical communities as a resource for professional development of a modern teacher..... 146

OUR AUTHORS 154

FOR THE AUTHOR'S INFORMATION 159

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЕГЕТАТИВНОЙ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ПОДРОСТКОВ С РАЗНОЙ СТЕПЕНЬЮ ВОВЛЕЧЕННОСТИ В ЦИФРОВУЮ СРЕДУ¹

В.Г. Каменская, Е.В. Татьяна

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. В литературе зафиксирована высокая актуальность диагностики ухудшения психологического здоровья подрастающего поколения в условиях ускоренной цифровизации, определяемая психоэмоциональным напряжением и связанная с функциями вегетативной нервной системы (ВНС), роль которой не изучена ни в формировании сверхувлеченности Интернетом, ни в определении успешности освоения образовательных программ современной молодежи. Одним из важнейших маркеров оценки активности ВНС является частота сердечных сокращений. Таким образом, цель нашей работы может быть определена как изучение соотношений параметров частоты сердечных сокращений (ЧСС) с характеристиками цифровых предпочтений подростков. Предполагается, что выбор деятельности в Интернете, а также временные затраты на досуг обладают определенными связями с характеристиками ЧСС, с преобладанием активности парасимпатического или симпатического звеньев ВНС. Исследование выполнялось в период пандемии КОВИД-19 в 2021 г., что усугубило психоэмоциональное состояние учащихся.

В работе использовалась авторская анкета «Цифровые предпочтения современных подростков», ранее прошедшая апробацию в школах Москвы. В отдельном эксперименте на части общей выборки учащихся (24 человека) проводилась регистрация пульсограммы с помощью сертифицированного прибора ЭКГ АПК «Веда-пульс». С каждым испытуемым регистрация проводилась индивидуальным образом, в среднем регистрация ЭКГ длилась 5 минут. Характеристики поведения обследованной группы школьников Санкт-Петербурга обладают высокой степенью схожести со всеми остальными обследованными группами сверстников Москвы и Липецка. Частотно-спектральные параметры ЭКГ, зарегистрированные в отдельном эксперименте, отличаются высокой вариативностью, максимальная групповая вариативность показана для низкочастотной полосы (LF) спектра R-R-интервалов. Обнаружена высоко достоверная положительная связь приоритетных интересов в Интернете с мощностью спектра всех частотных полос и с полом испытуемых. Успеваемость учащихся положительным образом и высоко достоверно коррелирует с мощностью сверхнизкочастотной полосы (VLF) и отрицательным образом с мощностью низкочастотной полосы (LF). Результаты обсуждаются в контексте взаимосвязей успеваемости, пола и интересов учащихся в Интернете с активностью их симпатической и парасимпатической компоненты ВНС и центрального звена регуляции ЧСС.

Ключевые слова: подростки, вегетативная нервная система, цифровая среда, частота сердечных сокращений, цифровые предпочтения.

¹ Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-00135, <https://rscf.ru/project/23-28-00135/> в Елецком государственном университете им. И.А. Бунина.

EXPERIMENTAL RESEARCH OF THE AUTONOMIC NERVOUS SYSTEM OF ADOLESCENTS WITH VARYING DEGREES OF INVOLVEMENT IN THE DIGITAL ENVIRONMENT

Valentina G. Kamenskaya, Elena V. Tatianina

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. *The modern literature records a high relevance of diagnosing the deterioration of the psychological health of the younger generation in conditions of accelerated digitalization, determined by psycho-emotional stress and is associated with the functions of the autonomic nervous system (ANS), the role of which has not been studied either in the formation of over-involvement with the Internet, or in determining the success of the development of educational programs by modern youth. One of the most important markers for assessing the activity of the ANS is the heart rate and its variability. Thus, the purpose of our work can be defined as the study of the relationship of heart rate parameters (R-R intervals) with the characteristics of digital preferences of adolescents. It is assumed that the choice of activities on the Internet, as well as the time spent on leisure, have certain connections with the characteristics of R-R intervals and its variability, with the predominance of activity of the parasympathetic or sympathetic links of the ANS. The study was carried out during the COVID-19 pandemic in 2021, which aggravated the psycho-emotional state of students.*

The author's questionnaire "Digital preferences of modern teenagers" was used in the work, which had previously been tested on schoolchildren in Moscow. In a separate experiment on a part of the total sample of students (n = 24), a R-R intervals was recorded using a certified ECG device of the APK "Veda-pulse". Registration was carried out individually with each subject, on average, ECG registration lasted 5 minutes. The characteristics of the behavior of the surveyed group of St. Petersburg schoolchildren have a high degree of similarity with all other surveyed groups of peers in Moscow and Lipetsk. The frequency-spectral parameters of the R-R interval's variability in a separate experiment are characterized by high variety, the maximum group variety is shown for the low frequency band (LF) of the spectrum of R-R intervals. A highly reliable positive relationship of priority interests on the Internet with the power of the spectrum of all frequency bands and with the gender of the subjects was found. Students' academic performance correlates positively and with highly reliably with the power of the super low frequency band (VLF) and negatively with the power of the low frequency band (LF). The results are discussed in the context of the interrelationships of students' academic performance, gender and interests on the Internet with the activity of their sympathetic and parasympathetic components of the ANS and the central link of heart rate regulation.

Keywords: *adolescents, autonomic nervous system, digital environment, heart rate, digital preferences.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-6-15

Введение

В десятилетия интенсивного развития цифровых и интернет-технологий роль компьютерных и сетевых игр, а также коммуникаций в социальных сетях неоднократно пересматривалась. Имеется большой пласт исследований, подчеркивающих позитивную роль гейминга для когнитивного развития детей и подростков. Геймеры обладают большим объемом рабочей памяти, быстро и относительно точно решают зрительные задачи с необходимостью принятия решений в ситуации неопределенности, в целом лучше справляются с задачами на переключение (Богачева, 2014).

В отдельных исследованиях отмечено позитивное влияние компьютерных игр на развитие мышления, которое улучшается за счет компонентов стратегического и логи-

ческого оперирования; выявления и усвоения игровых правил и закономерностей, при этом не обнаруживается эффект отрицательного влияния видеоигр на школьную успеваемость (Drummond, Sauer, 2014). Однако вместе с тем допускается, что большой объем информации, получаемой с помощью информационных технологий, потенциально снижает рефлексивность мышления, социальное поведение, может приводить к неравномерному развитию образного и вербально-логического мышления с заметным доминированием образного восприятия (Cheng, Cheung, Wang, 2018; Greenfield, 2009). Создается впечатление сложного и неравномерного воздействия компьютерных игр на интеллектуальную и эмоциональную сферу детей и подростков (Pujol et al., 2016; Uncapher, Wagner, 2018).

Мало исследована связь игровой активности подростков с психоэмоциональным статусом и здоровьем игроков, которые определяются функциями вегетативной нервной системой (ВНС).

Существенно менее исследовано влияние виртуальных коммуникаций в социальных сетях на психоэмоциональное здоровье подростков, которое определяет качество социальной адаптации учащихся и взаимосвязано со статусом ВНС (Cerutti, 2016). В целом роль ВНС подростков практически не изучена в процессе формирования разной степени вовлеченности в цифровые среды и развитие интернет-зависимостей. С применением стохастической нелинейной кардиоинтервалометрии (Muzalevskaya, 1996) были доказаны высокая степень связности параметров спектральной мощности частотных полос в сверхнизкочастотной области спектра вариаций R-R-intervals (кардиоинтервалов ЭКГ) как маркеров функционирования ВНС с качеством выполнения интеллектуальных тестов, а также здоровья учащихся (Музалевская, Каменская, 2007; Каменская, Томанов, 2020). Однако совершенно не исследовано состояние ВНС учащихся в условиях формирования интернет-зависимостей и риска их возникновения. Критерием высокого риска интернет-аддикций считается время ежедневного проведения с цифровыми устройствами (Каменская, Томанов, 2022; Каменская, Татьяна, 2023b), которое превышает 4 часа в сутки.

Исходя из высокой актуальности проблемы психического здоровья подрастающего поколения, которое неуклонно снижается в последние годы из-за усиления взаимодействия с цифровыми средами, а также из-за неизученной роли ВНС в этих связанных процессах, цель нашей экспериментальной работы может быть обозначена как исследование соотношений параметров частоты сердечных сокращений (ЧСС) – важнейшего маркера нормальной или отклоняющейся активности ВНС с характеристиками цифровых предпочтений подростков. Можно предположить, что каждый подросток характеризуется определенными предпочтениями в выборе виртуального досуга (Каменская, Татьяна, 2023a). Кроме этого, выбор деятельности в Интернете, а также временные затраты на досуг обладают определенными связями с характеристиками ЧСС, с преобладанием активности парасимпатического или симпатического звеньев ВНС. Исследование выполнялась в период пандемии КОВИД-19 в 2021 г., что в существенной мере могло усугубить психоэмоциональное состояние учащихся. Данное исследование включало в себя два этапа.

Задача первого этапа:

1. Исследование цифровых предпочтений учащихся 10-х классов школы № 546 Санкт-Петербурга.

Задачи второго этапа:

2. Экспериментальное исследование показателей ЧСС.

3. Изучение степени связности цифровых предпочтений и временных затрат на цифровой досуг с основными численными параметрами ЧСС.

Методы исследования

В работе использовалась авторская анкета «Цифровые предпочтения современных подростков», ранее прошедшая апробацию в школах Москвы (Каменская, Тома-нов, Татьяна, 2020; Kamenskaya, Tomanov, Tatiana, 2021), которая позволяет количественно оценивать предпочтения разных видов деятельности учащихся в виртуальной среде. Ее особенностью является формулировка вопросов, имеющих три-четыре варианта ответов по каждому вопросу. Самое главное, определившее достаточную дифференциацию ответов учащихся, связано с тем, что подростки в соответствии с инструкцией могли выбрать только один ответ по каждому вопросу. Такая альтернативная форма анкетирования позволяет получить относительно точную оценку основных характеристик использования Интернета в сфере досуга: времени взаимодействия с цифровыми продуктами, а также способов их применения испытуемыми. Исследование проводилось в онлайн-формате с использованием 11 вопросов анкеты, оценивающих выбор и специфику различных видов деятельности в Интернете, временные затраты на досуг в киберпространстве обучающихся подростков. Процент ответов по выборке на каждый вопрос при соблюдении корректных условий проведения тестирования и статистической обработки должен составлять 100 % по каждому вопросу. Процесс статистической оценки результатов анкетирования состоял из подсчета процента участников, которые выбрали конкретные варианты ответов в анкете. Все полученные ответы респондентов были сформированы в единую таблицу и обработаны в программе: «Microsoft Excel», версия 2013. Для оценки статистической достоверности различий результатов анкетирования школьников разных школ использовался пакет программ «SPSS Statistics-22.0». Анкета предлагалась 43 обучающимся (14 мальчикам и 29 девочкам) двух классов социального-экономического и гуманитарного профилей одной из муниципальных школ Санкт-Петербурга с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла.

В отдельном эксперименте на этой же выборке учащихся проводилась регистрация пульсограммы с помощью сертифицированного прибора ЭКГ АПК «Веда-пульс» на группе из 24 учащихся (9 мальчиков и 15 девочек), отобранных из 10 классов гуманитарного профиля на основании их вовлеченности и активного участия в различных художественно-эстетических, психолого-педагогических конкурсах, олимпиадах и общественно-волонтерских мероприятиях муниципального уровня. Эти учащиеся являлись представителями актива школы № 546 Санкт-Петербурга и участвовали в экспериментальном процессе по созданию профильных психолого-педагогических классов (ППК) в субъектах Российской Федерации. В рамках дополнительного образования, обучающиеся получали знания не только по художественно-эстетическому направлению, но и по психолого-педагогическому профилю в рамках реализации теоретических и практических занятий.

С каждым испытуемым регистрация проводилась индивидуальным образом. В среднем регистрация ЭКГ длилась 5 минут, при условии отсутствия большого числа артефактов. Предварительный этап вместе с инструктажем, настройкой АПК для регистрации занимал еще 14 минут. В конце регистрации кардиограммы проходила автоматическая выбраковка частей ЭКГ с различными по происхождению артефактами. Основными причинами возникновения артефактов являются физиологические реакции: аритмия, экстрасистолы, глубокий вдох, глотание. Могут быть и технические причины: плохой контакт электродов, неправильно отрегулированный порог длительности кардиоинтервала или неверно выставленное значение амплитуда R-зубца. Каждая из причин дает свой характерный рисунок на кривой ЭКГ. Полное время обследования испытуемого в эксперименте, таким образом, было равно 24 минутам. Анализ временных

параметров и спектра ЭКГ проходил после регистрации с использованием программы АПК «Веда Пульс». Информация сохранялась в базе АПК и при необходимости обработки извлекалась по фамилии испытуемого, так как на каждого участника тестирования была создана индивидуальная карточка с персональными данными.

Результаты и их обсуждение

Была проведена экспертиза цифровых предпочтений обучающихся (табл. 1).

Таблица 1

Описательная статистика результатов анкетирования (номинальные переменные)

Характеристика	Категория	Количество	Доля, %
Пол	Женский	29	67,4
	Мужской	14	32,6
Время, проведенное с гаджетами	2–3 часа	8	18,6
	4 часа и более	35	81,4
Наличие аккаунта в социальных сетях	Да, в одной	15	34,9
	Да, в нескольких	28	65,1
Приоритетные интересы в Интернете	Игры	16	37,2
	Социальные сети	22	51,2
	Интернет-поисковики	5	11,6
Успеваемость	Удовлетворительно	11	25,5
	Хорошо	26	60,5
	Отлично	6	14

Примечание: минимальное время, проведенное в Интернете, равное 1,0–1,5 часам, не получило ни одного выбора в данной группе подростков. Интернет-шопинг также не был выбран ни одним учеником.

Статистика, приведенная в таблице (табл. 1), позволяет увидеть, что ученики 10-х классов школы Санкт-Петербурга во время пандемии КОВИД-19 проводили много времени в Интернете: более 80 % подростков тратили на цифровой досуг 4 часа и более. Вместе с тем у подростков были обнаружены разные интересы в Интернете: 51 % предпочитали общение в социальных сетях, 37 % проводили время отдыха за онлайн-играми и только 5 % использовали Интернет для поиска нужной или интересной информации. Стоит отметить, что популярность социальных сетей в качестве досуга могла быть связана с полом учащихся, так как выборка не была сбалансированной по этому признаку (67 % представлена девушками), что может определять некоторую некорrekтность трактовок.

Экспериментальное исследование показателей частоты сердечных сокращений (ЧСС). В таблице (табл. 2) представлены результаты статистической обработки частотно-спектральных параметров ЭКГ всех участников обследования.

Результаты измерения спектральных характеристик кардиограмм показывают высокую групповую вариативность, отражающуюся в высоком разбросе всех показателей. Максимальную вариативность демонстрирует высокочастотная полоса (HF), которую связывают с активностью парасимпатического звена ВНС. Вариативность полос VLF и LF, отражающих активность центральных звеньев регуляции сердечного ритма (VLF) и симпатического компонента ВНС (LF), существенно ниже. Данные соотношения могут свидетельствовать о большем внутригрупповом разбросе функционирования ВНС в процессе восстановления после нагрузок, в том числе и когнитивных, чем в процессах активации во время стресса, а также интеллектуальных и физических

нагрузок, необходимых для процесса обучения и часто встречающихся в бытовых ситуациях и конфликтах.

Таблица 2

Описательная статистика результатов кардиоинтервалометрии

Переменная	Среднее арифметическое ± стандартное отклонение	Медиана	Межквартильный интервал (Q1–Q3)	Минимум; максимум
VLF (ms2)	1037 ± 850	721	381–1429	263; 3100
LF (ms2)	1501 ± 1184	1111	676–2756	152; 4037
HF (ms2)	1326 ± 1457	940,0	598–1629	137; 5983
Общая мощность спектра (ms2)	2054,86 ± 654,78	1914,7	1680,7–2102,8	1288,1; 3595,5

Примечания: VLF (ms2) – мощность сверхнизкочастотной полосы спектра; LF (ms2) – мощность низкочастотной полосы спектра; HF (ms2) – мощность высокочастотной полосы спектра.

Связность цифровых предпочтений и затрат времени на цифровой досуг с основными численными параметрами ЧСС. Высокая вариативность показателей активности ВНС не позволяет выполнить статистический анализ на оценку значимости численных характеристик соотношения реакций ВНС у подростков с разной степенью вовлеченности в цифровую среду. Данный экспериментальный материал был подвергнут многопараметрическому факторному анализу, который сводит большее количество признаков к их меньшему числу за счет группировки в разных факторах. В нашей работе использовался метод главных компонент с Varimax вращением осей.

Статистический анализ выполнен в программе SPSS 26 (IBM). Пригодность данных к факторному анализу оценивалась с помощью критерия Кайзера-Майера-Олкина и критерия сферичности Барлетта. Для извлечения факторов использован метод главных компонент. Формирование факторов производилось на основании собственных значений. Для оптимизации факторных нагрузок выполнялось вращение методом варимакс. При этом оценивались факторные нагрузки как до, так и после вращения. В структуру факторного анализа включались данные о таких характеристиках респондентов, как пол; время, проведенное с гаджетами; наличие аккаунтов в социальных сетях; успеваемость, приоритетные интересы. Также в процедуру анализа включались результаты спектрального анализа ритмограмм сердца. Критерий Кайзера-Майера-Олкина (КМО) равен 0,229, что говорит о недостаточной степени обобщения факторами структур корреляционных связей. В то же время критерий сферичности Барлетта оказался статистически значим. Из чего следует, что корреляционные связи между переменными в целом являются статистически значимыми и могут быть подвергнуты факторному анализу.

Численные параметры номинативных шкал результатов для факторного анализа были закодированы следующим образом.

Пол: 1 балл – женский пол, 2 балла – мужской пол. Приоритетные интересы в Интернете: 1 балл – игры, 2 балла – интернет-поисковики и социальные сети. Время, проведенное с гаджетами: 1 балл – 1–1,5 часа, 2 балла – 2–3 часа, 3 балла – 4 и более часа; наличие аккаунта в социальных сетях: 1 балл – наличие в одной социальной сети, 2 балла – наличие в нескольких социальных сетях.

В таблице 3 приведены результаты 4-х факторной структуры связей параметров после Varimax вращения осей. Четырехфакторная структура рассматривается как хорошее решение, так как суммарная накопленная дисперсия равна 78,5 %.

Матрица факторных нагрузок после вращения осей

Переменная	Номер фактора с указанием факторной нагрузки			
	1/4,37	2/2,15	3/1,57	4/1,33
Пол	0,719	-0,358	0,228	-0,004
Время, проведенное с гаджетами	0,118	-0,256	0,174	0,847
Наличие аккаунта в соц. сетях	-0,135	0,296	0,046	0,853
Успеваемость	-0,187	0,654	0,013	-0,338
Приоритетные интересы в Интернете	-0,707	0,056	0,049	-0,207
VLF, мс ²	0,79	0,29	-0,181	-0,24
LF, мс ²	0,901	-0,316	-0,063	-0,046
HF, мс ²	0,775	0,237	0,496	0,011
VLF, %	-0,047	0,664	-0,729	0,008
LF, %	-0,04	-0,877	-0,131	-0,276
HF, %	-0,019	0,168	0,937	0,206

Фактор 1 с максимальной факторной нагрузкой, равной 4,37, включает пол, приоритетные интересы в Интернете, все частотные полосы с высокими значениями факторных весов. Пол и показатели спектрального анализа имеют положительные связи факторных весов, в то время как приоритетные интересы в Интернете имеют отрицательное значение. Таким образом, девочки чаще интересуются интернет-поисковиками и социальными сетями и имеют более низкие показатели спектральной мощности во всех полосах. В то же время мальчики чаще интересуются играми и имеют более высокие значения частотно-спектральных показателей. Фактор 2 с факторной нагрузкой в 2,15 после вращения осей объединил успеваемость, сверхнизкочастотную и низкочастотную полосы. При этом успеваемость положительно связана с активностью центрального звена регуляции сердечного пульса, с активностью симпатического компонента – отрицательно. Эти связи позволяют допустить, что академическая успешность, хорошая и отличная успеваемость требуют включения центральных механизмов и подавления активности симпатического звена, что соответствует фактам, описанным в статье Н.И. Музалевской и В.Г. Каменской (2007). Фактор 3, имеющий значение факторной нагрузки в 1,57, обобщает только значения мощности полос VLF (%) и HF (%). При этом переменные имеют разнонаправленные коэффициенты факторных весов, из чего следует, что при более высоких показателях одной переменной в среднем наблюдаются более низкие показатели по другой переменной, то есть центральный компонент и симпатическое звено функционируют в антагонистических режимах. Структура фактора 4 с наименьшим факторным весом (1,33) объединяет время, проведенное с гаджетами, и наличие аккаунта в социальных сетях с положительными коэффициентами. Эти связи становятся понятными, так как на генеральной выборке Санкт-Петербургской школы № 546 установлено, что сочетание высокой активности в социальных сетях коррелирует с большими временными затратами на жизнь в виртуальном мире. Это обстоятельство определяет высокий риск формирования интернет-аддикций у более, чем 40 % обследованных школьников из Санкт-Петербурга (Каменская, Татьяна, 2022). Существенным и интересным фактом является наличие единственной высокозначимой связи приоритетных интересов в Интернете и всех частотно-спектральных полос ЭКГ, что позволяет допустить, с определенной долей вероятности слабую связь ВНС с поведением подростков в виртуальном мире. Вместе с тем установлена высоковероятная положительная связь успеваемости школьников со сверхнизкочастотной полосой спектра кардиоинтервалов, которая определяет не только многие функции организма, но и реализацию когнитивных процессов. Успеваемость школьников также оказалась связанной и с низкочастотной полосой спектра, отражающей активность симпатической

нервной системы, причем эта связь отрицательная, что может трактоваться как маркер негативного воздействия данного компонента ВНС на когнитивные процессы и функции, задействованные в обучении.

Выводы

1. Характеристики поведения подростков группы школьников Санкт-Петербурга обладают высокой степенью схожести со всеми остальными обследованными группами сверстников Москвы и Липецка.

2. Частотно-спектральные параметры ЭКГ, зарегистрированные в отдельном эксперименте, отличаются высокой вариативностью, максимальная групповая вариативность показана для низкочастотной полосы (LF) спектра R-R-интервалов.

3. Характеристики поведения учащихся в цифровой среде имеют корреляционные связи с их полом и мощностью спектральных полос: высокодостоверная положительная связь показана для приоритетных интересов в Интернете для всех частотных полос спектра. Это свидетельствует о том, что девушки чаще выбирают социальные сети, и у них мощность спектра меньше по сравнению с мальчиками, которые чаще выбирают игры в качестве предпочитаемого вида досуга.

4. Успеваемость учащихся положительным образом и высоко достоверно коррелирует с мощностью сверхнизкочастотной полосой (VLF) и отрицательным образом с мощностью низкочастотной полосы (LF), это позволяет утверждать, что успешная успеваемость требует участия центральных механизмов регуляции функций сердечной активности и подавления механизмов симпатической нервной системы.

Литература

- Богачева Н.И. Компьютерные игры и психологическая специфика когнитивной сферы геймеров // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2014. № 4. С. 120–131.
- Каменская В.Г., Томанов Л.В. Цифровые технологии и их влияние на социальные и психологические характеристики детей и подростков // Экспериментальная психология. 2022. Том 15. № 1. С. 139–159. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109>
- Каменская В.Г., Томанов Л.В., Татьяна Е.В. Дети и подростки цифрового сообщества // Семья и социум: психологические и социально-педагогические аспекты профилактики девиантного поведения: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции с международным участием. Под редакцией О.А. Драгановой. Липецк: Полиграфическая студия «Открытый мир», 2020. С. 40–46.
- Каменская В.Г., Томанов Л.В. Фрактально-хаотические характеристики когнитивных процессов. Возрастной аспект. М.: ИНФРА-М, 2020. 217 с.
- Каменская В.Г., Татьяна Е.В. Риски интернет-зависимости у юношей и девушек Санкт-Петербурга // Педиатрия Санкт-Петербурга: опыт, инновации, достижения. Здоровье учащихся: взгляд врача и педагога: сборник материалов XIV Всероссийского форума и XIV Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: Санкт-Петербургское региональное отделение общественной организации «Союз педиатров России», 2022. С. 151–158.
- Каменская В.Г., Татьяна Е.В. Особенности цифрового досуга учащихся школ, различающихся условиями обучения и воспитания, в период пандемии COVID-19 // Российский психологический журнал. 2023. Т. 20 (2). С. 58–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.4>
- Каменская В.Г., Татьяна Е.В. Влияние Интернета на психофизиологическое состояние подростков в условиях цифровизации образования // Вестник психофизиологии. 2023. № 2. С. 108–111. <https://doi.org/10.34985/m8371-5385-6475-q>
-

-
- Музалевская Н.И., Каменская В.Г. Оценка адаптационного ресурса и состояния здоровья старшеклассников методом нелинейной стохастической кардиоинтервалографии // Физиология человека. 2007. Т. 33. № 2. С. 60–68.
- Cerutti R. The Potential Impact of Internet and Mobile Use on Headache and Other Somatic Symptoms in Adolescence. A Population-Based Cross-Sectional Study // *Headache the Journal of Head and Face Pain*. 2016. Vol. 56 (7). Pp. 1161–1170. <https://doi.org/10.1111/head.12840>
- Cheng C., Cheung M.W-L., Wang H. Multinational comparison of internet gaming disorder and psychosocial problems versus well-being: Meta-analysis of 20 countries // *Computers in Human Behavior*. 2018. Vol. 88. Pp. 153–167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.033>
- Drummond A., Sauer J. Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading // *PLOS ONE*. 2014. Vol. 9 (4). Pp. 1–5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>
- Greenfield P. Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned // *Science*. 2009. Vol. 323 (5910). Pp. 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Kamenskaya V.G., Tomanov L.V., Tatianina E.V. Features of the Use of the Internet by Russian Teenagers: the Regional Aspect // *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Conference: 2021 International Conference on Modern Management and Education Research (MMER 2021)*. 2021. Pp. 74–76. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210915.017>
- Muzalevskaya N.I. Advanced methods of nonlinear dynamics and fractal analysis for diagnostic and correction of homeostatic regulation (WHO UH. Department circulation). Geneva 1996.
- Pujol J., Fenoll R., Forns J., Harrison B.J., Martínez-Vilavella G., Macià D., Alvarez-Pedrerol M., Blanco-Hinojo L., González-Ortiz S., Deus J., Sunyer J. Video gaming in school children: How much is enough? // *Annals of Neurology*. 2016. Vol. 80 (3). Pp. 424–433. <https://doi.org/10.1002/ana.24745>
- Uncapher M.R., Wagner A.D. Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions // *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*. 2018. Vol. 115 (40). Pp. 9889–9896. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611612115>

References

- Bogacheva, N. I. (2014). Computer games and psychological specificity of the cognitive sphere of gamers [Komp'yuternyye igry i psikhologicheskaya spetsifika kognitivnoy sfery geymerov]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya*, (4), 120–131.
- Cerutti, R. (2016). The Potential Impact of Internet and Mobile Use on Headache and Other Somatic Symptoms in Adolescence. A Population-Based Cross-Sectional Study. *Headache the Journal of Head and Face Pain*, 56(7), 1161–1170. <https://doi.org/10.1111/head.12840>
- Cheng, C., Cheung, M. W-L., & Wang, H. (2018). Multinational comparison of internet gaming disorder and psychosocial problems versus well-being: Meta-analysis of 20 countries. *Computers in Human Behavior*, 88, 153–167. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.06.033>
- Drummond, A., & Sauer, J. (2014). Video-Games Do Not Negatively Impact Adolescent Academic Performance in Science, Mathematics or Reading. *PLOS ONE*, 9(4), 1–5. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0087943>
- Greenfield, P. (2009). Technology and Informal Education: What Is Taught, What Is Learned. *Science*, 323(5910), 69–71. <https://doi.org/10.1126/science.1167190>
- Kamenskaya, V. G., & Tat'yanina, E. V. (2022). Risks of Internet addiction among boys and girls of St. Petersburg [Riski internet-zavisimosti u yunoshey i devushek Sankt-Peterburga]. In *Pediatrics of St. Petersburg: experience, innovations, achievements. Students' health: the view of a doctor and a teacher: a collection of materials of the XIV All-Russian Forum and the XIV All-Russian Scientific and Practical conference* [Pediatriya Sankt-Peterburga: opyt, innovatsii, dostizheniya. Zdorov'ye uchashchikhsya: vzglyad vracha i pedagoga: sbornik materialov XIV Vserossiyskogo foruma i XIV Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii] (pp. 151–158). Saint Petersburg: Sankt-Peterburgskoye regional'noye otdeleniye obshchestvennoy organizatsii “Soyuz pediatrov Rossii”.
-

-
- Kamenskaya, V. G., & Tat'yanina, E. V. (2023a). Features of digital leisure for students of schools with different learning and upbringing conditions during the COVID-19 pandemic [Osobennosti tsifrovogo dosuga uchashchikhsya shkol, razlichayushchikhsya usloviyami obucheniya i vospitaniya, v period pandemii COVID-19]. *Rossiyskiy psikhologicheskiy zhurnal*, 20(2), 58–73. <https://doi.org/10.21702/rpj.2023.2.4>
- Kamenskaya, V. G., & Tat'yanina, E. V. (2023b). The influence of the Internet on the psychophysiological state of adolescents in the conditions of digitalization of education [Vliyaniye interneta na psikhofiziologicheskoye sostoyaniye podrostkov v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya]. *Vestnik psikhofiziologii*, (2), 108–111. <https://doi.org/10.34985/m8371-5385-6475-q>
- Kamenskaya, V. G., & Tomanov L. V., & Tatianina, E. V. (2021). Features of the Use of the Internet by Russian Teenagers: the Regional Aspect. In *Advances in Social Science, Education and Humanities Research. Conference: 2021 International Conference on Modern Management and Education Research (MMER 2021)* (pp. 74–76). <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210915.017>
- Kamenskaya, V. G., & Tomanov, L. V. (2020). *Fractal-chaotic characteristics of cognitive processes. The age aspect* [Fraktal'no-khaoticheskiye kharakteristiki kognitivnykh protsessov. Vozrastnoy aspekt]. Moscow: INFRA-M.
- Kamenskaya, V. G., & Tomanov, L. V. (2022). Digital technologies and their influence on social and psychological characteristics of children and adolescents [Tsifrovyye tekhnologii i ikh vliyaniye na sotsial'nyye i psikhologicheskiye kharakteristiki detey i podrostkov]. *Ekspertimantal'naya psikhologiya*, 15(1), 139–159. <https://doi.org/10.17759/exppsy.2022150109>
- Kamenskaya, V. G., Tomanov, L.V., & Tat'yanina, E. V. (2020). Children and adolescents of the digital community [Deti i podrostki tsifrovogo soobshchestva]. In O. A. Draganova (Ed.), *Family and society: psychological and socio-pedagogical aspects of prevention of deviant behavior: A collection of materials of the interregional scientific and practical conference with international participation* [Sem'ya i sotsium: psikhologicheskiye i sotsial'no-pedagogicheskiye aspekty profilaktiki deviantnogo povedeniya: Sbornik materialov mezhregional'noy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiyem] (pp. 40–46). Lipetsk: Poligraficheskaya studiya “Otkrytyy mir”.
- Muzalevskaya, N. I. (1996). *Advanced methods of nonlinear dynamics and fractal analysis for diagnostic and correction of homeostatic regulation (WHO UH. Department circulation)*. Geneva.
- Muzalevskaya, N. I., & Kamenskaya, V. G. (2007). Assessment of adaptive resource and health status of high school students by the method of nonlinear stochastic cardiointervalometry [Otsenka adaptatsionnogo resursa i sostoyaniya zdorov'ya starsheklassnikov metodom nelineynoy stokhasticheskoy kardiointervalometrii]. *Fiziologiya cheloveka*, 33(2), 60–68.
- Pujol, J., Fenoll, R., Forns, J., Harrison, B.J., Martínez-Vilavella G., Macià, D., Alvarez-Pedrerol, M., Blanco-Hinojo, L., González-Ortiz, S., Deus, J., & Sunyer, J. (2016). Video gaming in school children: How much is enough? *Annals of Neurology*, 80(3), 424–433. <https://doi.org/10.1002/ana.24745>
- Uncapher, M. R., & Wagner, A. D. (2018). Minds and brains of media multitaskers: Current findings and future directions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 115(40), 9889–9896. <https://doi.org/10.1073/pnas.1611612115>
-

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Л.Ю. Комлик*, И.В. Фаустова*, Н.М. Копылова**

* Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

** Лицей № 5 г. Ельца
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена изучению проблемы личностной тревожности в младшем школьном возрасте и ее взаимосвязи с самооценкой. Актуальность исследования связана с тем, что именно в младшем школьном возрасте максимально интенсивно идет развитие ребенка как активного субъекта, познающего окружающую действительность и самого себя, со своими собственными взглядами и самоотношением. В современном мире школьники, особенно дети младшего школьного возраста, достаточно часто испытывают различные виды тревожности, которые могут повлиять не только на их уровень самооценки, самоуважения, но и на процесс формирования личности в целом. Если в этом возрасте ребенок не приобретет, не впитает в себя восторга познания, не достигнет необходимых умений и навыков учиться, не приспособится дружить, не поверит в собственные силы и возможности, то дальнейший путь формирования личности будет затруднен. Личностная тревожность, как правило, порождается неблагоприятными социально-психологическими условиями. В некоторых случаях ребенок буквально вырастает в тревожно-подозрительной психологической атмосфере семьи и школы, в которой сами родители и педагоги подвержены постоянному страху, тревогам и опасениям. Ребенок заражен таким настроением и получает нездоровую форму реакции на внешний мир, в таком случае духовный рост, нравственное становление, моральный облик деформируются. С целью изучения взаимосвязи самооценки и личностной тревожности у младших школьников был использован комплекс диагностических методик: методика «Дембо-Рубинштейн» (в модификации А.М. Прихожан), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (авторы Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (адаптация Т.А. Немчина). Результаты исследования показали, что дети с повышенным уровнем тревожности, а именно с личностной тревожностью, склонны остро переживать угрозу своей самооценки. Психологическое обследование четвероклассников показало, что обычно особенно тревожным детям свойственна заниженная самооценка, она диагностирована приблизительно у 30 % выборки.

Ключевые слова: личностная тревожность, самооценка, младшие школьники, личность ребенка.

THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-ESTEEM AND PERSONAL ANXIETY IN YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Lyubov Yu. Komlik*, Irina V. Faustova*, Natalia M. Kopylova**

* Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

** Lyceum № 5 in Yelets
(Yelets, Russia)

Abstract. The article studies the problem of personal anxiety at primary school age and its relationship with self-esteem. The relevance of the study is due to the fact that it is at primary school age

that the child develops most intensively as an active subject, perceiving the surrounding reality and themselves, with his own views and self-attitude. In the modern world, schoolchildren, especially children of primary school age, quite often experience various types of anxiety, which can affect not only their level of self-esteem and self-respect, but also the process of personality formation as a whole. If at this age the child does not acquire, does not absorb the delight of knowledge, does not achieve the necessary skills and abilities to learn, does not adapt to make friends, does not believe in their own strengths and capabilities, then the further path of the personality formation will be difficult. Personal anxiety, as a rule, is generated by unfavorable socio-psychological conditions. In some cases, a child literally grows up in an anxious and suspicious psychological atmosphere of family and school, in which parents and teachers themselves are subject to constant fear, anxiety and apprehension. The child is infected with such a mood and receives an unhealthy form of reaction to the outside world, in which case spiritual growth, moral development, and moral character are deformed. In order to study the relationship between self-esteem and personal anxiety in younger schoolchildren, a set of diagnostic methods was used: the Dembo-Rubinstein method (modified by A.M. Prikhozhan), the "Scale for assessing the level of reactive and personal anxiety" (authors C.D. Spielberger, Yu L. Khanin), "Personal scale of manifestations of anxiety" by J. Taylor (adapted by T.A. Nemchin). The results of the study showed that children with increased levels of anxiety, namely with personal anxiety, tend to acutely experience a threat to their self-esteem. A psychological examination of fourth-graders showed that especially anxious children are usually characterized by low self-esteem; it was diagnosed in approximately 30 % of the sample.

Keywords: *personal anxiety, self-esteem, primary schoolchildren, child's personality.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-16-23

Самооценка в отечественной психологии изучалась в связи с проблемой развития и формирования самосознания. Она предполагает осознание своих личных качеств, возможностей, поступков и действий, взаимоотношений с другими. Термин «самооценка» соотносится с такими понятиями, как самоуважение, самоотношение, самоэффективность, самопринятие, установка на себя и др., которые можно трактовать как несколько менее определенные синонимы.

Самооценка состоит из опыта и восприятия себя. Это связано с человеческим способом восприятия собственного существования, способностью осознавать свои сильные и слабые стороны, понимать и принимать их (Кон, 1987). Л.С. Выготский полагал, что самооценка ребенка начинает активно складываться в семилетнем возрасте. Самосознание и самооценка формируются в деятельности, под непосредственным воздействием определенных факторов, в первую очередь – общения ребенка с окружающими. Также следует отметить непосредственную связь самооценки с самонаблюдением и самоконтролем.

Самооценка – это сложное личностное свойство, некий личностный показатель человеческого интеллектуального развития, его мыслительной активности. Она, помимо всего прочего, выполняет регулятивную функцию (Бороздина, 1992). Плодотворность умственной учебной деятельности детей младшего школьного возраста во многом обусловлена не столько качеством и эффективностью полученных ребенком знаний, умений и навыков, знаний о методах интеллектуальной деятельности, но в первую очередь она подчинена уровню самоуважения и самооценки. Академический успех имеет непосредственное отношение к личностному развитию.

Самооценка в начальной школе складывается в основном под влиянием учителя. Для младших школьников имеют огромное значение их мыслительная деятельность и интеллектуальные умения, для каждого ребенка, несомненно, очень значимо то, каким его видят учитель, другие взрослые, одноклассники и прочие сверстники. Для них очень важно, чтобы положительная оценка была не субъективной, а общепризнанной.

Уверенность в себе и уровень притязаний являются одними из главных параметров личности, ее психической и умственной деятельности и позволяют оценить, как происходит процесс личностного развития младшего школьника под влиянием учебной деятельности.

Проблема уверенности-неуверенности в себе, самооценки неразрывно связана с проблемой повышенной тревожности среди младших школьников (Batiola et al., 2022). Тревожность – это своего рода личностная специфика, представляющая собой некоторое, порой неосознанное, стремление человека смотреть на множество моментов как на нечто, угрожающее благополучию, и реагировать (интуитивно) на них соответствующим образом, то есть чувством тревоги, страха и беспокойства (Прихожан, 2007). И взрослые, и дети могут относиться к определенным ситуациям, как к чреватых для них чем-то плохим, вредоносным их потребностям, успеху, социальному статусу и самооценке (самоуважению). И дети, и взрослые бывают сильно обеспокоены, однако у детей тревожность встречается в разы чаще, поскольку в силу возраста у них меньше накопленных знаний и опыта, необходимых для решения возникающих проблем.

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко и Е.К. Шотт (1997, с. 102) отмечают, что тревожность представляет собой многозначное понятие. Она может трактоваться и как определенное состояние индивида, и как устойчивое свойство личности. Общим местом этих интерпретаций является представление о повышенном уровне тревожности как комплексе когнитивных, поведенческих и эмоциональных реакций, спровоцированных действием стрессовых факторов.

А.В. Микляева и П.В. Румянцева (2004) предложили свое видение личностной тревожности в младшем школьном возрасте, суть которого в том, что учебная среда и школьные требования служат триггером для активных проявлений тревожных состояний личности: физические пространства школ; человеческий фактор, образующий подсистемы «ученики – учителя – дирекция – родители»; программы обучения.

В детстве, в особенности в процессе обучения, младшие школьники испытывают огромное количество переживаний по любому поводу. Различные составляющие школьной среды вызывают повышенное беспокойство, не исключена негативная окраска эмоций ребенка из-за опасений в определенных ситуациях (Донскова, 2022). Тревожность ухудшает отношение к себе, другим людям и действительности. Младший школьник постепенно приобретает и развивает в себе устойчивое недоверие к взрослым из своего окружения. Может проявляться замкнутость, неуверенность, робость. Лидерские способности не достижимы для тревожного ребенка, он безынициативен, не верит в собственные силы и успех, вместе с тем нарушаются взаимоотношения со сверстниками. Другие дети, выступающие в роли лидеров, стремятся доминировать над робкими младшими школьниками. В итоге у особенно тревожного школьника понижается общий эмоциональный фон, «опускаются руки». Страх быть поверженным, униженным ведет к избеганию общения. Как следствие, усиливается сомнение в собственной неуязвимости, увеличивается число внутренних субъективных конфликтов.

В образовательном процессе ребенок постепенно учится держать под контролем, координировать свое поведение. Тяжелый путь работы над собой младший школьник проходит совместными усилиями с одноклассниками, друзьями во внеурочной жизни. Однако осознание наличия возможности обратиться за помощью в достижении одних и тех же целей и поддержкой в решении задач к сверстникам приходит к нему не сразу. Данное явление формируется по мере взросления, школьник все чаще обращается к коллективу. На протяжении учебы в детстве складывается моральный облик ребенка. Новые стандарты, оценка его друзьями, учителем, собственное мнение шаг за шагом выстраивают позиции, личные взгляды на вещи, потребности. На основании разви-

вающихся важных личных стандартов младший школьник производит самооценку. Его мнение о себе непосредственно связано с мнением и суждениями взрослых и сверстников о нем.

Ребенку младшего школьного возраста свойственно строить ошибочные суждения относительно собственного благополучия. Большое влияние на самооценку оказывает оценка со стороны учителя (подробное рассмотрение этого фактора можно найти в исследованиях А.И. Липкиной (1976)). Для педагога очень важно быть компетентным в отношении реальных мотивов ученика. Учитель обязан осведомлять школьника при оценивании, вносить ясность, подчеркивать основные моменты. Неопределенность оценки, как правило, нарушает исследовательский интерес у младшего школьника, перечеркивает его стремление быть лучшим учеником. Образовательный процесс устроен и эффективно работает таким образом, что ребенок со временем, приспособившись к требованиям учителя, способу оценивания его работы, начинает адекватно соотносить свою реальную личность, качество выполненных обязанностей и восприятие его окружающими людьми, оценку его личности посторонними. Со временем ребенок перестает идеализировать свои школьные успехи, учится видеть реальные достижения. Именно на этом пути достигается адекватность самооценки.

Следует отметить, что от класса к классу способность правильно себя оценивать возрастает, но в то же время тенденция к переоценке уменьшается. В будущем самооценка проникает во внутреннюю позицию личности, становится мотивом поведения и влияет на формирование личностных качеств.

«Условиями формирования адекватной самооценки и становления гармоничной личности являются психологическая свобода, доверие со стороны окружающих, отсутствие заикливания на оценках. Учителю в своей работе постоянно надо акцентировать внимание свое и родителей ребенка на формировании адекватной устойчивой самооценки у детей» (Комлик, 2017, с. 343). Адекватная самооценка позволяет активно формироваться рефлексии и осмыслению своего «Я». Безопасные отношения, складывающиеся между учителем и учеником, учеником и его одноклассниками, способствуют личностному развитию ребенка и вовлекают его в продуктивную деятельность, повышают психологическую активность, обеспечивают настойчивость в решении любой конкретной проблемы.

Строгие рамки, установленные авторитарным учителем, часто означают высокий темп активности, который длительное время удерживает ребенка в постоянном напряжении и вызывает страх, что у него нет времени или он поступает неправильно. Дисциплинарные меры, используемые таким учителем, часто ограничиваются критикой, криками, негативными оценками, наказаниями, но и это становится достаточным триггером для возникновения личностной тревожности у младшего школьника (Макшанцева, 1998).

Тревожные дети часто характеризуются низкой самооценкой. За пределами классной комнаты они живые, общительные и непосредственные дети, в классе же замкнутые и зачастую имеют напряженные отношения со сверстниками. Они отвечают на вопросы учителя тихим и скучным голосом и могут даже заикаться. Их речь может быть очень быстрой, поспешной или медленной, требовательной (Прихожан, 2007).

Поэтому поведение тревожных детей характеризуется частыми проявлениями беспокойства, страхов и необоснованной тревоги, эти дети постоянно живут в напряжении, чувствуют угрозу, чувствуют, что могут в любой момент столкнуться с неудачей, «опозориться», их пугает неизвестность (Костяк, 2008). Это не может не отражаться негативно на формировании личности в целом, отношений с окружающим социумом.

Если исходить из потребностной теории А. Маслоу, то духовные потребности (познание, самоактуализация, самовыражение, самоидентификация) базируются на самооценке, а самооценка базируется на потребности в любви и душевной близости, и наиболее активно самооценка формируется в младшем школьном возрасте. Личностная тревожность, как правило, является проявлением дисфункции человека. В некоторых случаях он буквально вырастает в тревожно-подозрительной психологической атмосфере семьи и школы, в которой сами родители и педагоги подвержены постоянному страху, тревогам и опасениям. Ребенок заражен таким настроением и усваивает нездоровую форму реакции на внешний мир, его моральный облик деформируется.

Для исследования взаимосвязи самооценки (уровня) и личностной тревожности у младших школьников мы воспользовались диагностическим комплексом, в который вошли следующие методики: экспертная оценка, методика исследования самооценки Дембо-Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан), «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин), «Личностная шкала проявлений тревоги» Дж. Тейлор (в адаптации Т.А. Немчина). В диагностике участвовали 132 ребенка, обучающихся в 4-х классах общеобразовательных учреждений г. Ельца.

В соответствии с целью исследования нами осуществлялось изучение взаимосвязи уровня личностной тревожности и самооценки детей младшего школьного возраста. Полученные данные подверглись качественной и количественной обработке. На первом этапе дети младшего школьного возраста были обследованы при помощи методики исследования самооценки Дембо-Рубинштейн. По результатам диагностики выяснилось, что завышенный уровень самооценки имеют 48 % (63 человека), средний уровень самооценки – 25 % (33 человека), заниженный уровень самооценки – 27 % (36 человек).

Завышенная самооценка (48 %) для младших школьников не редкость. Для данного возраста такая ситуация считается нормой. Однако завышенный уровень самооценки у четвероклассников может свидетельствовать о личностной незрелости, неспособности верно оценить результаты своей работы, сравнить себя с другими, об отсутствии способности к осознанию собственных ошибок (данные подтверждаются экспертной оценкой педагогов). Завышенная самооценка у младших школьников, как правило, обусловлена либо гиперопекой в семье, либо лидерской позицией в классе.

Заниженный уровень самооценки показали 27 % детей, экспертное мнение разделилось, одни дети демонстрировали подлинную неуверенность в себе, другие – защитную реакцию, нежелание выполнять действия. Также не исключено влияние психотравмирующих обстоятельств в жизни детей, способных привести к такому показателю.

Для 25 % младших школьников выявлен средний уровень самооценки. Он является наиболее оптимальным результатом, который говорит об адекватном восприятии себя ребенком, понимании важности собственной личности.

Следующим этапом исследовательской работы стало проведение методики «Шкала самооценки уровня тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин). По результатам диагностики выяснено: низкий уровень личностной тревожности имеют 30 % младших школьников (39 человек). Было отмечено, что у этих детей низкий уровень развития ответственности и низкая заинтересованность в результативности собственной деятельности. Умеренный уровень личностной тревожности показали 59 % (78 детей), они демонстрируют способность к адекватному восприятию стимулов внешней среды, что приводит к эффективности жизнедеятельности и быстрой адаптации в меняющемся мире. Высокий уровень личностной тревожности диагностирован у 11 % (15 школьников); таких детей можно охарактеризовать как нервных, плаксивых, не сосредоточенных на выполнении задачи, большое число безобидных ситуаций воспри-

нимается ими как реальная угроза для жизни, они часто находятся в подавленном настроении, иногда демонстрируют внешнюю, а чаще внутреннюю агрессию.

На завершающем этапе (для уточнения данных) младшие школьники были продиагностированы с помощью опросника «Личностной шкалы проявлений тревоги Дж. Тейлор» (адаптирован Т.А. Немчиным). Очень высокий уровень тревоги выявлен у 6 младших школьников, что составляет 5 %. Высокий уровень тревоги – 11 % (15 школьников). Не исключено наличие явных ярких признаков проявления повышенной тревожности у этих детей, наличие страхов, мнимой опасности, различных ритуалов и т.д. У 48 % младших школьников (63 человека) выявлен средний уровень тревоги с тенденцией к высокому. Это своего рода несколько повышенная тревожность, но она не выходит за пределы нормы и едва ли приносит ощутимый вред владельцу. Средний уровень тревоги с тенденцией к низкой – 21 ребенок, что составляет 16 %. Этим детям свойственно чрезмерное спокойствие. У 20 % (27 младших школьников) выявлено наличие низкого уровня тревоги. Таким детям свойственна некоторая пассивность, зависимость от мнения окружающих.

Следующим нашим шагом было осуществление статистической обработки полученных данных в программе Microsoft Office Excel 2010 при помощи корреляционного анализа оценки связи г-Пирсона между признаками тревожности и уровнем самооценки у четвероклассников. Данный критерий позволяет определить, какова теснота линейной связи между этими показателями, измеренными в количественной шкале.

Гипотезы:

H0. Корреляция между переменными уровня личностной тревожности и самооценки не отличается от 0.

H1. Корреляция между переменными уровня личностной тревожности и самооценки значимо отличается от 0. По данному критерию число испытуемых варьируется от 5 до 1000, в нашем случае $n = 132$; $k = n - 2$. Нами были получены следующие результаты (табл. 1).

Таблица 1

**Коэффициенты г-Пирсона между признаками тревожности
и уровнем самооценки у четвероклассников**

Метод исследования	Уровень самооценки
Шкала оценки уровня личностной тревожности	0,66
Личностная шкала проявлений тревоги	0,42

В нашем исследовании связь между признаками тревожности и самооценки умеренная и заметная. Так, если $|t_{\text{набл}}| > |t_{\text{крит}}|$ – нулевую гипотезу отвергают, если $|t_{\text{набл}}| < |t_{\text{крит}}|$ – нулевую гипотезу принимают. $T_{\text{крит.}} = 0,39$ при $\alpha = 0,01$ $T_{\text{крит.}} = 0,3$ при $\alpha = 0,05$. Так как в наших расчетах вышло $t_{\text{набл.}} > t_{\text{крит.}}$, то в этом случае H0 отклоняем. Иными словами, коэффициент корреляции статистически значим. В целом в ходе статистической обработки полученных данных нами была выявлена статистически значимая взаимосвязь между показателями личностной тревожности и самооценки.

Исследование показало, что дети с повышенным уровнем личностной тревожности склонны остро переживать угрозу своей самооценки. Психологическое обследование младших школьников позволяет утверждать, что именно тревожным детям свойственна заниженная самооценка (она диагностирована приблизительно у 30 % выборки). Причины низкой самооценки могут быть совершенно различными: проблемы в семье, ограниченный круг общения ребенка, плохие отношения с ровесниками или нежелательные оценки от учителя и других значимых взрослых. Типичным поведением для

младших школьников с заниженной самооценкой является несобранность на уроке, отвлеченные мысли, неумение сосредоточиться на решении задачи, подавленное настроение, плаксивость, нервозность, иногда внешняя, а чаще внутренняя агрессия, беспокойство, присутствуют разные страхи, тревога наблюдается в ситуациях взаимодействия с социальным окружением. Такие дети испытывают постоянное психическое перенапряжение, которое выражается в раздражительности и эмоциональной неустойчивости.

Высокий уровень тревоги выявлен у 11 % младших школьников. Младший школьный возраст сопровождается тревогой из-за обучения, интеллектуальных способностей и отношений со сверстниками. Именно тревожные дети в таком возрасте в большей степени характеризуются способностью воспринимать объективно безопасные ситуации как угрозу для их благополучия.

Таким образом, самооценка играет важную роль в жизни младшего школьника, заниженная самооценка тесно связана с тревогой, депрессией и академическим стрессом, которые значительно влияют на качество жизни учащихся. Можно утверждать, что должна быть организована последовательная комплексная работа, направленная на активное повышение самооценки школьников с целью преодоления академического стресса и личностной тревожности.

Литература

- Аракелов Г.Г., Лысенко Н.Е., Шотт Е.К. Психофизиологический метод оценки тревожности // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 2. С. 102–113.
- Бороздина Л.В. Что такое самооценка // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 4. С. 99–101.
- Донскова Е.С. Взаимосвязь самооценки и уровня тревожности у детей младшего школьного возраста // Психология человека в образовании. 2022. Т. 4. № 1. С. 41–52.
- Комлик Л.Ю., Копылова Н.М., Нестерова, А.С. Особенности самооценки у современных детей младшего школьного возраста // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 10–2. С. 341–343. URL: <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11917> (дата обращения: 24.11.2023).
- Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1987. 367 с.
- Костяк Т.В. Тревожный ребенок: младший школьный возраст. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 96 с.
- Липкина А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 1976. 64 с.
- Макшанцева Л.В. Тревожность и возможности ее снижения у детей // Психологическая наука и образование. 1998. № 2. С. 11–58.
- Микляева А.В., Румянцева П.В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб.: Речь, 2004. 248 с.
- Прихожан А.М. Психология личностной тревожности в школьном возрасте. СПб.: Лань, 2007. 192 с.
- Batiola E.B., Boleche N., Falcis S.W., Tus J. The Relationship Between Anxiety and Self-Esteem Among Senior High School Students // *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*. 2022. Vol. 2 (1). Pp. 66–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6534512>

References

- Arakelov, G. G., Lysenko, N. E., & Schott, E. K. (1997). Psychophysiological method for assessing anxiety [Psikhofiziologicheskiy metod otsenki trevozhnosti]. *Psychological Journal*, 18(2), 102–113.
- Batiola, E. B., Boleche, N., Falcis, S. W., & Tus, J. (2022). The Relationship Between Anxiety and Self-Esteem Among Senior High School Students. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 2(1), 66–72. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6534512>

-
- Borozdina, L. V. (1992). What is self-esteem [Chto takoe samootsenka]. *Psychological Journal*, 13(4), 99–101.
- Donskova, E. S. (2022). The relationship between self-esteem and the level of anxiety in children of primary school age [Vzaimosvyaz' samootsenki i urovnya trevozhnosti u detey mladshego shkol'nogo vozrasta]. *Psikhologiya cheloveka v obrazovanii*, 4(1), 41–52.
- Komlik, L. Yu., Kopylova, N. M., & Nesterova, A. S. (2017). Features of self-esteem in modern children of primary school age [Osobennosti samootsenki u sovremennykh detey mladshego shkol'nogo vozrasta]. *Mezhdunarodnyy zhurnal prikladnykh i fundamental'nykh issledovaniy*, (10–2), 341–343. Retrieved from <https://applied-research.ru/ru/article/view?id=11917>
- Kon, I. S. (1987). *Discovery of "I"* [Otkrytie "Ya"]. Moscow: Politizdat.
- Kostyak, T. V. (2008). *Anxious child: junior school age* [Trevozhnyy rebenok: mladshiy shkol'nyy vozrast]. Moscow: Publishing Center "Academy".
- Lipkina, A. I. (1976). *Self-esteem of a schoolchild* [Samootsenka shkol'nika]. Moscow: Knowledge.
- Makshantseva, L. V. (1998). Anxiety and the possibility of reducing it in children [Trevozhnost' i vozmozhnosti ee snizheniya u detey]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie*, (2), 11–58.
- Miklyaeva, A. V., & Rummyantseva, P. V. (2004). *School anxiety: diagnosis, prevention, correction* [Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrektsiya]. St. Petersburg: Rech.
- Prikhozhan, A. M. (2007). *Psychology of personal anxiety at school age* [Psikhologiya lichnostnoy trevozhnosti v shkol'nom vozraste]. Saint Petersburg: Lan.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕНТАЛЬНЫХ РЕПРЕЗЕНТАЦИЙ: НОВЫЙ ПОДХОД К ОБЪЯСНЕНИЮ ПРИРОДЫ АНТИЦИПАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Л.В. Соколова*, Л.В. Черенкова**

* Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Россия),
Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

** Санкт-Петербургский государственный университет
(Санкт-Петербург, Россия)

***Резюме.** Системный функционально-регуляторный подход сыграл большую роль в выявлении общих закономерностей антиципационной деятельности, в признании антиципации одним из базовых свойств психического. С этой точки зрения особый интерес представляет концепция А.А. Ухтомского об интегральном образе, которая является неотъемлемой частью его учения о доминанте как главном системообразующем принципе организации поведения и психики человека. Интегральный образ как продукт доминанты выступает в роли некой предвосхищающей схемы, предопределяющей вектор и характер будущей деятельности. Динамическое развитие интегрального образа можно представить как ряд последовательных и иерархически организованных уровней преобразования психического. Концепция Ухтомского впервые дает целостную платформу для объяснения природы антиципационной деятельности и тех системных когнитивных дефицитов, которые имеют место при нарушениях развития. При этом доминирующая потребность выступает в качестве основного условия перехода сенсорного образа как некой обобщенной репрезентации из потенциального образования в активно действующий компонент формирования антиципационных схем поведения. Созданная на основе синтеза естественнонаучных и гуманитарных знаний о природе человека, концепция интегрального образа являет собой пример комплексного междисциплинарного подхода к проблемам изучения базовых основ психической деятельности человека и в настоящее время может выступать как новая парадигма в изучении проблем антиципации.*

***Ключевые слова:** принцип доминанты, интегральный образ, антиципация*

FORMATION OF MENTAL REPRESENTATIONS: A NEW APPROACH TO EXPLAINING THE NATURE OF ANTICIPATION ACTIVITY

Ljudmila V. Sokolova, Ljudmila V. Cherenkova

* Saint-Petersburg State University
(Saint Petersburg, Russia),
Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

** Saint-Petersburg State University
(Saint Petersburg, Russia)

***Abstract.** The systemic functional-regulatory approach played a big role in identifying the general patterns of anticipatory activity and in recognizing anticipation as one of the basic properties*

of the psyche. From this point of view, the concept of A.A. Ukhtomsky about the integral image, which is an integral part of his doctrine of the dominant as the main system-forming principle of the organization of human behavior and psyche is of particular interest. The integral image, as a product of the dominant, acts as a kind of anticipatory scheme that predetermines the vector and nature of future activity. The dynamic development of the integral image can be represented as a series of successive and hierarchically organized levels of mental transformation. Ukhtomsky's concept for the first time provides a holistic platform for explaining the nature of anticipating activity and those systemic cognitive deficits that occur in developmental disorders. In this case, the dominant need acts as the main condition for the transition of a sensory image as a certain generalized representation from a potential formation into an active component of the formation of anticipatory schemes of behavior. Created on the basis of a synthesis of natural science and humanities knowledge about human nature, the concept of an integral image is an example of a comprehensive interdisciplinary approach to the problems of studying the basic foundations of human mental activity and can currently act as a new paradigm in the study of anticipation problems.

Keywords: dominant principle, integral image, anticipation

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-24-37

Еще со времен выделения психологии в самостоятельную научную дисциплину ученых интересовал вопрос о том, как человек прогнозирует будущие события, на чем основывается эта способность. Вместе с тем сложность изучения данных феноменов, широкий спектр их проявлений обусловили возникновение целого ряда подходов к их исследованию, каждый из которых предлагает свою категориальную схему рассмотрения процессов антиципации. Для обозначения психических процессов и явлений, связанных с прогнозированием будущего, в области естественнонаучных и гуманитарных знаний в то или иное время предлагались различные термины: «предупредительная деятельность» (Павлов, 1951), «вероятностный проект предвидимой реальности» (Ухтомский, 2015) «модель потребного будущего» (Бернштейн, 1997), «интерполяция» (Bartlett, 1932), «экстраполяция» (Крушинский, 1977), «антиципация» (Геллерштейн, 1966; Кестер, 1976; Ломов, Сурков, 1980; Сергиенко, 1997), «вероятностное прогнозирование» (Переслени, 1976; Русалов, 1979), «опережающее отражение действительности» (Анохин, 1998) и др.

Усилия российских и зарубежных исследователей были направлены прежде всего на то, чтобы выявить общие психологические закономерности антиципационной деятельности, и большую роль в этом сыграл системный подход, с позиций которого антиципация стала рассматриваться как одно из базовых свойств психического. Так, Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) выдвинули системно-уровневую концепцию антиципации, в которой антиципация предстает как универсальная функция мозга, отражающая способность (в самом широком смысле) действовать и принимать те или иные решения с определенным временно-пространственным упреждением в отношении ожидаемых, будущих событий. В связи с прогнозируемыми изменениями условий внешней среды организм осуществляет опережающую подготовку, прогнозирует результаты действия и в соответствии с этим строит его программу.

С.Г. Геллерштейн (1966) также придерживается взгляда на антиципацию как универсальную функцию мозга. Он считает, что антиципация сформировалась в эволюции как жизненно-важный приспособительный механизм, а потому она имманентно присуща любой деятельности. Е.А. Сергиенко (1997) предлагает рассматривать антиципацию как универсальный механизм психической организации человека, отражающийся во всех формах человеческой деятельности. При этом она подчеркивает синкретный характер временного постижения человеком действительности: в любом своем

выражении феномен антиципации связывает воедино прошлые, настоящие и будущие события в жизни человека.

В цикле работ по изучению развития антиципации в раннем онтогенезе человека, Е.А. Сергиенко (1988, 1992) отмечает, что антиципация – это не просто атрибут деятельности человека, она представляет собой более универсальное, имманентное свойство психической организации человека и эволюции форм психической организации. Феномены антиципации рассматриваются ею, с одной стороны, как эффекты пространственно-временного опережения событий, отражающего модально-специфический механизм кодирования и ментального хранения, а с другой – как эффекты избирательности, которую Е.А. Сергиенко считает прототипическим механизмом. Более того, антиципация, по ее мнению, является общеэволюционным феноменом, посредством которого происходит взаимодействие человека с физическим и социальным миром (Сергиенко, 1992, 2006).

Системный подход к определению антиципации позволил выделить и ее основные функции: регулятивную, когнитивную, коммуникативную (Ломов, Сурков, 1980; Сергиенко, 1992).

Регулятивная функция антиципации проявляется в ограничении степеней свободы живой системы в соответствии с пространственно-временной структурой среды, т. е. речь идет о возможности предвосхищения одних и тех же событий. Многие авторы подчеркивали ведущую роль процессов антиципации в регуляции поведения и деятельности организма. Функционально-регуляторная позиция в своих истоках базируется на психофизиологических теориях регуляции поведения и деятельности (Анохин, 1998; Бернштейн, 1997). Осуществление регуляции действия возможно только при условии построения модели потребного будущего (Бернштейн, 1997) или, в соответствии с теорией функциональных систем – акцептора результатов действия (Анохин, 1998), дающего возможность сравнения полученных результатов действия с параметрами требуемого результата. Именно этот аспект регуляции обеспечивается процессами антиципации. Именно антиципация обеспечивает формирование субъектом цели, планирование и программирование деятельности, принятие решения, осуществление контроля. В этом смысле цель организует деятельность, определяет ее характеристики и динамику, выступая тем самым как феномен опережающего отражения (Завалова, Ломов, Пономаренко, 1986).

Когнитивная функция антиципации обусловлена участием процессов прогнозирования в протекании различных познавательных процессов и предполагает готовность человека к событиям, упреждение их в поведении. Так, ряд исследователей полагают, что восприятие включает в себя элементы антиципации в форме перцептивной гипотезы (Брунер, 1977) или предвосхищающей схемы (Сергиенко, 1997). Эти взгляды поддерживает и У. Найссер (1981), который считает, что исследовательская активность субъекта направляется предвосхищающими схемами как некими планами для перцептивных действий. Исследовательская активность приводит к выделению информации, модифицирующей, в свою очередь, исходную предвосхищающую схему, которая и направляет дальнейшее восприятие. Таким образом, по У. Найссеру, имеет место некий перцептивный цикл, центральным элементом которого является предвосхищающая схема, направляющая перцептивный поиск и подготавливающая субъекта к принятию определенной информации, тем самым обеспечивая избирательность восприятия. Б.Ф. Ломовым (1991) было показано участие антиципации в селекции воспринимаемой информации не только в процессах восприятия, но и в процессах произвольного и произвольного запоминания. При этом ведущую роль играют те предсказания и планы, которые человек строит в процессе поведения и на базе которых формируются критерии селекции воспринимаемой информации. По мнению Б.Ф. Ломова, селекция ин-

формации имеет место и при ее извлечении в процессе воспроизведения, и это зависит от содержания антиципируемого будущего.

С процессами антиципации не менее тесно связана и творческая деятельность мозга. Так, как полагает ряд ученых, природу воображения немислимо представить без учета важнейшей роль антиципационных процессов (Веккер, 1981; Найссер, 1981). По мнению У. Найссера, образы воображения – это своего рода планы сбора информации из потенциально доступного окружения, причем данные образы представляют собой достаточно реалистичное предвосхищение будущего. Отсюда, сама суть воображения видится ему в способности выделять эти образы-предвосхищения из непосредственного контекста и манипулировать ими.

Безусловно, исследователей не могла не затронуть проблема роли антиципации в процессах мышления, поскольку решение любой мыслительной задачи предполагает в качестве необходимого звена ту или иную степень прогнозирования, т. е. построения некой мыслительной гипотезы, которая будет определять направление поиска неизвестного (Брушлинский, 1996; Кулюткин, 1970). Более того, Б.Ф. Ломов и Е.Н. Сурков (1980) утверждают тезис о единстве мышления и прогнозирования: по их мнению, мышление – это прежде всего предвидение. Л.М. Веккер (1981) считает антиципацию «сквозным» психическим процессом, полагая, что прогнозирование включено в структуру почти всех познавательных процессов.

Коммуникативная функция антиципации обусловлена тем, что любой процесс общения человека с другими людьми подразумевает определенную степень предвидения, прогнозирования поступков окружающих (Геллерштейн, 1966), что выявляет регулирующую роль антиципации в процессе социальных взаимодействий. При этом если в русской психофизиологии и психологии основным стал функционально-регуляторный подход к исследованию процессов предвосхищения будущего, то в западной психологии изучение роли процессов прогнозирования в регуляции поведения человека как личности шло преимущественно по линии исследований социальных ожиданий, которые фиксируют результат предвосхищения личностно-значимых событий. Социальные ожидания — это те ожидания, которые группа предъявляет по отношению к поведению каждого ее члена и которые делают ситуацию общения прогнозируемой и «безопасной» (Бернс, 1986; Майерс, 1996; Шибутани, 1998). При этом «ожидание» носит вероятностный характер, его содержание зависит от оценки результатов собственной деятельности, и от воспоминаний о результате и от оценки результатов в прошлом, а также от особенностей «Я-концепции», которая во многом влияет на оценку возможности реализации целей (степень расхождения «идеального» и «реального» прогнозируемого результата (Нюттен, 2000).

Один из аспектов изучения проблемы социальных ожиданий касается выявления их роли в деятельности. Так, по мнению Т.В. Алексеевой (1995), ожидания — это психические состояния субъекта, возникающие у него перед выполнением той или иной деятельности или какой-либо коммуникативной ситуации. При этом ожидания результатов деятельности зависят от ожидаемой оценки поступков, действий, личностных качеств со стороны окружающих и собственного отношения человека к результатам своей деятельности (Булыгина, 1996), выступая тем самым как обобщенная характеристика личности и как важный фактор регуляции поведения (Алексеева, 1995). Сторонники когнитивного подхода рассматривают ожидания как одну из детерминант, мотивирующих деятельность (Tolman, 1932; Хекхаузен, 2001; Бандура, 2000 и др.). В рамках этого подхода ожидания рассматриваются как результат социального научения. Более того, сам процесс научения предстает как развитие ожиданий, которые подтверждаются или опровергаются опытом. По мнению А. Бандуры (2000), ожидания рассматриваются как особая когнитивная структура. Способность к антиципации позволяет человеку мотивировать свои действия, опираясь на их возможные последствия. При этом существен-

ная роль в детерминации и регуляции поведения А. Бандура отводит ожиданиям, сформированным на основе прошлого опыта, отмечая их тесную связь не только с внешне наблюдаемым поведением, но и с эмоциональными реакциями. Более того, наряду с ожиданием результатов поведения (личная оценка того, что то или иное поведение должно привести к тем или иным результатам) А. Бандура предложил выделить «ожидание эффективности» (личная убежденность в успешном осуществлении поведения, которое приведет к достижению ожидаемых результатов).

По мнению Б.Ф. Ломова и Е.Н. Суркова (1980) антиципация как базовое свойство нервной сети может реализовываться на всех уровнях организации поведения, но на каждом из них она будет иметь свою специфику проявления. Авторы условно выделили пять основных уровней антиципации: сенсомоторный, перцептивный, уровень представлений, речемыслительный и субсенсорный.

1. Сенсомоторный уровень – отражает этап относительно элементарного пространственно-временного обнаружения, различения и опережения стимула. Результаты действия опережающих механизмов на этом базовом, генетически детерминированном уровне существенно влияют на характер подготовительных операций к ожидаемым воздействиям.

2. Перцептивный уровень – отражает установку индивида на конечный эффект и предполагает синтез прошлого опыта. На этом уровне используются локальные антиципирующие схемы в форме вторичных образов-представлений.

3. Уровень представлений (вторичных образов) – отражает активное использование «структурных» схем, хранящихся в оперативной и долговременной памяти, на основе которых возникает особый специфический эффект панорамного предвосхищения.

4. Речемыслительный (вербально-логический) уровень – отражает этап более глубокого и широкого обобщения, классификации ситуаций на уровне преимущественно интеллектуальных операций, что свидетельствует об усилении влияния семантического фактора при использовании внешней и внутренней речи.

5. Субсенсорный уровень – отражает этап выполнения неосознаваемых нервно-мышечных преднастроек и движений, обеспечивающих многообразные тонические и познотонические эффекты, с которыми связано выполнение предстоящих действий. Эффекты антиципации на этом уровне касаются широкого спектра функциональных сдвигов преимущественно в нервно-мышечной системе.

Выделение Б.Ф. Ломовым и Е.Н. Сурковым пяти уровней антиципации в достаточной степени комплементарно представлениям А.А. Ухтомского о стадиях развития интегрального образа, формирующегося под влиянием текущей потребности организма (Ухтомский, 2015; Соколова, 2010).

Для Ухтомского понятие интегрального образа было едва ли не основным при рассмотрении при рассмотрении принципа доминанты как одного из главных межсистемных принципов работы мозга, лежащего в основе активного, целенаправленного поведения организма в среде. Процесс его становления он видел в следующем.

В каждый момент времени на организм падает огромное множество раздражений из окружающей среды. Как целостная система организм воспринимает этот комплекс полимодальных средовых стимулов столь же целостно, образуя некий комплексный образ среды, представляющий собой результат первичного (афферентного) синтеза. Согласно Ухтомскому, в основе создания подобного синтеза лежит способность мозга к мгновенному формированию и запечатлению *комплексного образа среды как первичного синтеза* – способность, которую Ухтомский рассматривал как универсальное свойство процесса отражения внешнего мира, определяющего целостный характер нашего восприятия.

Внешняя среда необычайно изменчива, т. е. организована вероятностно. Вместе с тем, воздействуя на организм, средовые стимулы постоянно встречаются со столь же изменчивым функциональным статусом организма, определяемым характером постоянно сменяющихся друг друга доминантных состояний.

Как известно, в основе образования доминантного состояния лежит та или иная возникшая в организме потребность, которая приводит к образованию в нервной системе соответствующего первичного доминантного фокуса. По достижении определенного уровня возбуждения в первичном доминантном очаге он приобретает способность к суммации возбуждений, обеспечивая тем самым свое усиление и подкрепление. В результате в область первичного возбуждения вовлекаются все новые и новые нервные массы, что приводит к появлению вторичных доминантных очагов, которые, вовлекаясь в единый рабочий ансамбль, в итоге формируют доминирующую констелляцию нервных центров, работающую на принципах пространственной синхронизации нейронной активности. Одновременно с этим доминирующая констелляция оказывает тормозное влияние на другие нервные центры, которые не входят в ее состав, тем самым обеспечивая векторную направленность поведения. Только посредством сопряженного торможения, одновременно нивелирующего способность других центров реагировать на импульсы, имеющие к ним прямое отношение, в организме выбирается только одна степень свободы, формируется лишь один вектор действия.

Возникновение той или иной доминирующей мотивации, в свою очередь, актуализирует и памятный фонд организма как совокупность следовых реакций от пройденных организмом сред. Для того чтобы подобная актуализация носила адекватный характер, т. е. позволяла бы использовать прошлый опыт в новых условиях среды, происходит сопоставление резервов индивидуального памятного фонда с уже сформировавшимся комплексным образом среды как результатом целостного восприятия внешних полимодальных воздействий, отражающим наличный характер ситуации. Поскольку это сопоставление протекает на фоне активного доминантного состояния организма, из памятного фонда в первую очередь извлекаются те следовые программы действий, содержание которых так или иначе позволяет обеспечить определенную степень вероятности удовлетворения текущей потребности. Это, в свою очередь, порождает возникновение некоего *интегрального образа (вторичного синтеза)*. В отличие от индифферентно целостного первичного синтеза этот качественно новый, вторичный синтез, является уже субъективно окрашенным «интегральным образом» среды, представляющим на этот раз не просто результат целостно-пассивного запечатления, но результат избирательно-активного восприятия среды: из общего объема поступающей информации организм отбирает лишь тот информационный компонент, который по прошлому опыту явился значимым в плане успешности удовлетворения сходной потребности. Соотносимость этих двух уровней синтеза, по Ухтомскому, выявляет двойственный характер процесса восприятия – его целостность и избирательность.

Ответить на вопрос: соответствует ли сформировавшийся интегральный образ как некая вероятностная поведенческая программа самой реальности, может лишь конкретный опыт. Именно деятельность (как процесс) и ведущее действие (как его определенная константа) являются, по Ухтомскому, объединяющим и интегрирующим фактором для организма, обеспечивающим возможность осуществления целенаправленного поведения. По мнению ученого, поведение как таковое направляется достаточно гибкими и подвижными чувственно-непосредственными интегральными образами, тогда как осознанная образ-идея – есть результат закрепления (стандартизации) интегрального образа в знаково-понятийной системе, что в целом отражает диалектическое взаимодействие сознательного и бессознательного начал в поведении и психике человека.

Проверка адекватности сформированного интегрального образа обеспечивается прежде всего тем, что по завершении той или иной поведенческой реакции, направлен-

ной на удовлетворение текущей потребности, происходит эмотивная оценка степени успешности выполненного действия, которая в свою очередь, активизирует систему обратных связей. Если степень успешности высокая, то сформировавшийся в ходе деятельности интегральный образ сохраняется в памяти, и организм переходит к решению новых задач. В противном случае вновь актуализируется процесс анализа следового фонда организма, равно как и информационной составляющей окружающей среды, с целью выявления новых средств решения задачи. В ходе переорганизации поведенческой реакции устанавливаются соответствующие временные связи с определенными компонентами среды, которые, входя в переинтегрированный образ в качестве новых ключевых адекватных раздражителей, становятся уже дополнительными активаторами доминанты. Подобный процесс «новообразования рефлексов на среду», по мнению Ухтомского, значительно повышает адаптивные ресурсы организма, обеспечивая широкий спектр отражательных способностей организма. Кроме того, называя интегральный образ *«вероятностным проектом предвидимой реальности»*, Ухтомский подчеркивал, что сохраняя свое потенциальное действие, первичный синтез обеспечивает сохранение в памяти и тех компонентов среды, которые в данный момент не являлись актуальными и значимыми. Это в свою очередь определяет изначальную избыточность хранящейся в памяти информации, что резко повышает детерминирующий потенциал прошлого опыта.

Таким образом, динамическое развитие интегрального образа можно представить как ряд последовательных и иерархически организованных уровней преобразования психического:

1. **Глобальный, не детализированный образ-геистальт** (сенсомоторный уровень, по Ломову и Суркову). На этом уровне, предполагающим формирование сенсорного порога, действие антиципирующих механизмов проявляется в том, что под влиянием средовой стимуляции складывается некий неоформленный целостный сенсорный образ (первичный синтез, по Ухтомскому), который является в принципе амодальным образованием, дающим общее ощущение. Однако важно отметить, что этот образ, обуславливающий феномен запечатления (импринтинга, по терминологии этологической школы), потенциально строится на базовых схемах антиципации, ориентированных на биологическую значимость стимулов, что предполагает ранее включение фактора избирательности восприятия. Вместе с тем степень его развертывания (переход на другой уровень антиципации) зависит от мотивационной составляющей поведения, а именно от того функционального состояния, в котором находится организм в данный момент. В зависимости от силы доминирующей мотивации сенсорный образ может стать основой для формирования ответной реакции, либо его влияние будет ослаблено. Таким образом, *именно доминирующая потребность является основным условием перехода сенсорного образа (как некой обобщенной репрезентации) из потенциального образования в активно действующий компонент формирования антиципационных схем поведения.*

2. **Специфически детальный, проработанный внутренний образ** (перцептивный уровень и уровень представлений, или вторичных образов, по Ломову и Суркову). Этот уровень определяет предметность мышления и складывается на фоне действующей доминанты при активном участии прошлого опыта организма. При этом вторичный синтез выступает как основа формирования репрезентаций разного типа. М. Джено (Jeannerod, 1994) полагает, что действия направляются внутренней репрезентированной целью скорее, чем внешним миром. Репрезентации можно разделить на два вида: обобщенные, ситуативно зависимые и более детальные, независимые от ситуации. Многие животные обладают способностью к репрезентациям, но в их ментальной организации преобладают ситуативно-зависимые, обобщенные репрезентации, тогда как независимые, специфичные представлены в самой незначительной степени. Вместе с тем способность предвидеть действия и их последствия с необходимостью

требует планирования. В этом смысле независимые, вне ситуативные репрезентации представляют явное когнитивное преимущество, поскольку дают возможность организму прогнозировать отдаленные во времени и пространстве цели и потребности.

3. Обобщенный категориальный образ (речемыслительный уровень, по Ломову и Суркову). Этот уровень предполагает выделение под влиянием доминирующей мотивации ведущих признаков объекта или ситуации (как предметных, так и семантических).

Вместе с тем, учитывая выдвинутое в науке положение о том, что антиципация является универсальной функцией мозга, изучение ее проявлений на высшем уровне должно учитывать ее базовые характеристики.

Переход психического от базовых уровней к социально опосредованным наиболее отчетливо можно видеть при рассмотрении ранних периодов онтогенеза человека. Современные данные свидетельствуют в пользу предположения о существовании ранней предуготовленности мозга к биосоциальным воздействиям. Речь идет прежде всего о ранней предустановленности различных видов рецепций к восприятию видоспецифической среды и прежде всего – человека как такового. При этом, касаясь вопроса о видоспецифическом восприятии организмом среды, подчеркнем, что в каждом виде рецепции можно выделить определенные ведущие звенья, характеризующие генетическую предрасположенность к восприятию новорожденным определенных свойств среды. Известны предпочтения новорожденными тех или иных вкусовых и обонятельных стимулов, видоспецифические предпосылки зрительно-слухового восприятия среды, прежде всего врожденная (или очень рано проявляющаяся) способность новорожденных к распознаванию человеческих лиц и голосов (Simion et al., 2007; Sugita, 2009). Так, данные, полученные на младенцах, дают основание предполагать, что ребенок рождается, уже обладая информацией о структуре человеческого лица, выделяя лицо человека как значимый стимул среды. То же самое можно сказать и относительно восприятия младенцами человеческого голоса. Говоря словами Ухтомского, уже с рождения у ребенка как бы существует «доминанта на лицо другого». В этой связи отметим, что Ухтомский в особую группу выделял так называемые симпатические рефлексy на воздействия среды, суть которых он видел во влечении организма к «родственной», т. е. видоспецифической среде. Эти рефлексy, по Ухтомскому, характеризуют изначальный характер активности организма в его взаимодействиях со средой и составляют основу социального группирования.

Известно, что в условиях социальной депривации (безразличное отношение к ребенку со стороны матери или его пребывание в Доме ребенка) может иметь место ослабление врожденной доминирующей мотивации на лицо человека, ее неподкрепление соответствующими средовыми условиями, что в целом ведет к затормаживанию действия врожденных антиципационных схем как основы для развертывания адекватных действий ребенка в среде. Этот фактор, по-видимому, является базовым в определении нарушения развития, которое может проявляться на всех уровнях. Подобное стрессорное воздействие способно чрезмерно усилить эмоциональное возбуждение ребенка и, как следствие, привести к появлению устойчивой оборонительной реакции организма, закрывающей возможность формирования доминирующей исследовательской мотивации.

Таким образом, базируясь на представлениях Ухтомского о принципиально об-разном характере психики человека, можно предположить, что на начальных этапах развития ребенка избирательность восприятия, лежащая в основе формирования субъективных образов среды, обусловлена жесткой, биологически закрепленной системой видоспецифических «ключевых» сигналов. Так, врожденная способность предпочтения новорожденными человеческих лиц любым другим визуальным стимулам демонстрирует генетически закрепленную направленность организма на восприятие наиболее

значимого для него комплекса «ключевых» стимулов. Применительно к проблеме врожденного восприятия человеческого лица как основного «социального релизера» речь, по-видимому, идет о важном значении наследственной закреплённости его знака как одного из ведущих информативных компонентов, свидетельствующих о степени вероятности удовлетворения жизненно важных потребностей.

Однако подобная видоспецифическая (по Ухтомскому, «симпатическая») реакция на среду проявляется в том, что на первых порах формируется обобщенный, широко генерализованный образ «человека вообще», с присущей ему жестко закреплённой структурой элементов, позволяющий осуществить восприятие общего в лицах и выделить лицо как интегральное целое из среды. Вместе с тем нельзя не отметить, что уже на этом этапе начинает активно заявлять себя механизм избирательности: младенец выделяет мать из всей прочей среды, ее «интегральный образ» построен на сложном неразрывном межсенсорном (интегральном) синтезе, фиксируемым в памяти по механизмам импринтирования. Эмоционально-импринтинговая память, по-видимому, базовая в младенческом возрасте, обеспечивает возможность образования неких генерализованных образов среды (первичных синтезов, по Ухтомскому). Реализация наследственно закреплённой программы восприятия основных атрибутов человека как одного из ведущих информативных компонентов среды приводит к индивидуализации этого первичного интегрального образа.

Если признать существование определенного пренатального «опыта», базирующегося в основном на усвоении эмоционально-ритмических воздействий со стороны матери, а также учесть действие спектра генетически обусловленной видоспецифической избирательности, то мы уже имеем дело с некой «платформой», «стержнем», на который наслаиваются конкретные средовые воздействия, получаемые ребенком после рождения, образуя тем самым новый (уже индивидуализированный) уровень интегрального единства. Особенностью формирования подобных «интегральных образов» является не только целостное видение значимого для ребенка объекта и его «среды». Развертывание системы обратных связей, предполагающее включенность самого ребенка (как «заинтересованного лица») в деятельность, делает этот образ «лично-нагруженным», а следовательно, и субъективным. Отсюда становится очевидным, что основным звеном и движущей силой психического развития ребенка является не просто переработка сенсорной информации, но целостная деятельность ребенка, разворачивающаяся в среде согласно доминирующим потребностям. Результатом целостной деятельности ребенка в среде является выработка индивидуального фонда антиципационных схем поведения, открывающих возможность не только процессуального (т. е. пространственно-временного, образного, или «хронотопного», по Ухтомскому) усвоения среды, но и личной вовлеченности ребенка в познавательные процессы.

Несмотря на то, что антиципационные схемы во многом есть результат накопления и систематизации жизненного опыта ребенка, можно предположить, что относительно системы биосоциальных взаимодействий, по всей видимости, имеют место врожденные антиципационные схемы как платформа для установления жизненно важных первичных биологических и социальных контактов. Разбирая проблему вовлечения процессов антиципации в восприятие окружающего мира, У. Найссер (1981) предположил, что в каждом воспринимающем организме должны существовать определенного рода структуры – предвосхищающие схемы, подготавливающие индивида к принятию информации строго определенного, а не любого вида. Схемы, обеспечивающие прием информации и направляющие дальнейший ее поиск, носят обобщенно-перцептивный характер, т. е. полимодальны. Но значимость подобных схем для организации целенаправленного поведения велика: они позволяют принимать информацию, направляют движение и исследовательскую активность субъекта. По мере накопления организмом

жизненного опыта эти схемы модифицируются, обеспечивая тем самым адаптивность и широкую вариабельность поведения.

Особый интерес представляет гипотеза о существовании врожденных антиципационных схем поведения, которые могут проявляться как на «входе», т. е. на уровне восприятия, так и на «выходе», т. е. на уровне ответных реакций ребенка. В качестве доказательства их существования можно привести не только развитие опознавания лица в раннем онтогенезе, но и развитие движения (дотягивание до предмета, грубый захват с конкретным рисунком движения, захват предмета с любой стартовой позиции). Многие элементы ответного поведения младенца (фиксация взгляда на значимые компоненты среды, вокализации, движения, лицевые экспрессии) можно с уверенностью отнести к врожденным программам взаимодействия, которые корректируются в соответствии с конкретным опытом и спецификой среды, закрепляясь в виде субъективного памятного следа как индивидуализированной антиципационной схемы.

Отсюда ряд исследователей выделяют два уровня развития процесса восприятия у младенцев. Применительно к зрительному восприятию, вначале получает реализацию основной, врожденный, механизм (программа), обеспечивающий восприятие общей конфигурации лица («стадия видоспецифической реакции распознавания»). Однако уже с двухмесячного возраста, по мере накопления ребенком опыта, начинает реализовываться механизм, ответственный за восприятие и распознавание индивидуальных характеристик человеческого лица и тонкую дифференцировку настроения человека, отражающегося в его лицевой мимике («стадия приобретенного опыта»). Те же два уровня проявляются и при исследовании динамики развития слухового восприятия. Более того, как нам представляется, такую динамику можно выявить на каждом уровне антиципации – от субсенсорного до речесмыслового, и на каждом уровне деятельности функциональных систем мозга.

Результаты исследований последних десятилетий прошлого века и настоящего времени говорят в пользу того, что существует некая непрерывность, стало быть, и предсказуемость младенческих достижений в когнитивном развитии и когнитивного и речевого развития в дошкольном и более позднем возрасте (Bornstein, Sigman, 1986; Colombo, 1993; Rose, Fieldman, 1997; Rose, Fieldman, Wallace, 1992). Было показано, что младенцы уже с первых месяцев жизни обладают способностью к репрезентации, которая, по-видимому, является фундаментальной характеристикой развития психического начала в человеке. Но несмотря на непрерывный характер развития антиципационных способностей, на каждом возрастном этапе существуют разные уровни организации репрезентаций и реализации репрезентативной деятельности. Так, в исследованиях Е.А. Сергиенко (2006) было показано, что младенцы обладают способностью к репрезентации скрытого объекта, однако моторный выход общей системы репрезентация–действие в виде активного мануального поиска объекта может и не наблюдаться, поскольку еще не созрели механизмы мозгового обеспечения подобного рода деятельности. Но существуя в некоем скрытом (латентном) состоянии, репрезентативная схема не остается пассивным образованием. При определенных условиях и изменении критериев поисковых действий она может проявиться в доступных младенцу ответных реакциях (глазодвигательный поиск, удивление, ожидание).

Рассматривая особенности формирования обобщенного категориального образа, А.А. Ухтомский подчеркивал, что категориальность мышления есть динамически развивающийся процесс, опирающийся на врожденные механизмы. Он не раз высказывал мысль о том, что доминанта является основой предметного мышления, а стало быть, основой процесса категоризации. Процесс категоризации, т. е. формирования понятий предполагает определенную иерархию. Так, выделяют три уровня в иерархии категорий: глобальный, или суперординарный (например, мебель), средний, или базовый (например, разные виды мебели – стулья, столы) и детализированный, или субординарный

(например, виды стульев – кресло, табурет. При этом на каждом уровне категоризации определяющую роль играют перцептивные признаки объекта.

Если глобальные категории младенцев имеют максимально недифференцированный, обобщенный характер, то особое значение перцепция имеет для базового уровня, поскольку ее результаты прямо указывают на функцию и форму предмета и позволяют классифицировать его на прототипическом уровне. Формирование базового уровня понятий предполагает выделение особенностей, а не общности между объектами через нахождение различия (дизъюнкцию) и последующую связь (конъюнкцию) их частей. Эта способность реализуется хуже на самых первых этапах, в возрасте 2–3 мес., но активно развивается в течение первого года жизни. Детские категории отличны от взрослых и меняются в процессе развития. Однако отличие процесса категоризации от взрослых происходит скорее не из особенности принципов младенческой категоризации. Эти принципы – общие: форма–функция (Mervis, 1987; Rakinson, 2000). Отличия коренятся в ограничении образования иерархии признаков и иерархии уровней.

Резюмируя сказанное, можно сделать вывод о том, что в настоящее время антиципация рассматривается как базовое свойство нервной сети, которое может быть реализовано на любом уровне деятельности мозга. Основными проявлениями антиципации являются репрезентация (по Е.А. Сергеевскому), предвосхищающая схема (по У. Найссеру), интегральный образ (по А.А. Ухтомскому). Все эти понятия подразумевают активную роль следовых процессов в прогнозировании будущего. Вместе с тем, если в понятиях репрезентации и предвосхищающей схемы основной акцент делается либо на следе информации об окружающем мире как фиксации перцептивного опыта, либо на памятном следе определенной двигательной программы, т. е. обсуждение в целом идет в рамках дипольной пары «восприятие–действие», то только в концепции Ухтомского об интегральном образе как продукте доминанты следовые процессы рассматриваются в их целостном конструкте, в единстве их перцептивно-двигательных и мотивационно-эмоциональных составляющих. Интегральный образ, по Ухтомскому – гораздо более широкое и прогностически перспективное понятие, поскольку включает в качестве неотъемлемого звена потребностно-мотивационную составляющую поведения – доминирующую мотивацию, которая способна преобразовывать информацию и движение в соответствии с потребностями организма. Именно доминирующая мотивация, усиленная эмоциональным возбуждением, может выступать в качестве системообразующего фактора формирования интегрального образа, предвосхищающих схем и репрезентаций на каждом уровне проявления антиципационной активности субъекта.

Литература

- Алексеева Т.В. Ожидания результатов деятельности как одна из характеристик личности (на материале старшего школьного возраста): дис. ... канд. психол. наук. М., 1995. 129 с.
- Анохин П.К. Избранные труды: Кибернетика функциональных систем / Под ред. К.В. Судакова. М.: Медицина, 1998. 400 с.
- Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
- Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986. 420 с.
- Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности // Биомеханика и физиология движений. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1997. С. 342–458.
- Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 412 с.
- Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование // Субъект: мышление, учение, воображение. М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «Модэк», 1996. С. 103–339.
-

-
- Булыгина Т.Б. Прогнозирование в учебной деятельности и нравственном поведении младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 1996. 16 с.
- Веккер Л.М. Психические процессы. Т. 3. Л.: Изд-во ЛГУ, 1981. 324 с.
- Геллерштейн С.Г. Антиципация в свете проблемы бессознательного // Проблемы сознания. Материалы симпозиума. Март–апрель. М., 1966. С. 305–316.
- Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. Образ в системе психической регуляции деятельности. М.: Наука, 1986. 168 с.
- Кестер Э. К исследованию антиципации в процессе решения проблемных задач: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1976. 21 с.
- Крушинский Л.В. Биологические основы рассудочной деятельности: эволюционный и физиолого-генетический аспекты поведения. М.: Изд-во Московского университета, 1977. 272 с.
- Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. М.: Педагогика, 1970. 231 с.
- Ломов Б.Ф. Память и антиципация // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. М.: Педагогика, 1991. С. 73–81.
- Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. М.: Наука, 1980. 278 с.
- Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1996. 684 с.
- Найссер У. Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии. М.: Прогресс, 1981. 230 с.
- Нюттен Ж. Процесс формирования цели // Хрестоматия по общей психологии. Раздел 2. Субъект деятельности / Под общ. ред. В.В. Петухова. М.: Учебно-методический коллектор «Психология», 2000. С. 189–191.
- Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности животных / Полное собрание сочинений. В 6 т. Изд. 2-е доп. М.; Л.: Изд-во Академии наук СССР. Т. 2, кн. 1, 1951. 390 с.
- Переслени Л.И. Особенности вероятного прогнозирования у детей в норме и патологии // Вопросы психологии. 1976. № 2. С. 115–123.
- Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. М.: Наука, 1979. 352 с.
- Сергиенко Е.А. Раннее когнитивное развитие: новый взгляд. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2006. 464 с.
- Сергиенко Е.А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992. 144 с.
- Сергиенко Е.А. Генезис элементарных форм антиципации // Психологический журнал. 1988. Т. 9. № 6. С. 73–85.
- Сергиенко Е.А. Антиципация как принцип развития. М.: Наука, 1997. 198 с.
- Соколова Л.В. А.А. Ухтомский и комплексная наука о человеке. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2010. 316 с.
- Ухтомский А.А. Статьи и выступления разных лет. Заметки на полях / Л.В. Соколова, сост., вступ.ст. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2015. 736 с.
- Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб.: Речь, 2001. 240 с.
- Шибутани Т. Социальная психология. Ростов н/Д: Изд-во Феникс, 1998. 544 с.
- Bartlett F.C.. Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology. Cambridge University Press, 1932.
- Bornstein M.H., Sigman M.S. Continuity in mental development from infancy // Child development. 1986. Vol. 57. Pp. 251–274.
- Colombo J. Infant cognition: predicting childhood intellectual function. Newbury Park: Sage, 1993.
- Jeannerod M. The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery // Behavioral and Brain Sciences. 1994. Vol. 17 (2). Pp. 187–245.
- Mervis C.B. Child–basic object categories and early lexical development // Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization. Ed. by U. Neisser. Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1987. Pp. 201–233.
- Rakison D.H. (2000). When a rose is just a rose: The illusion of taxonomies in infant categorization // Infancy. 2000. Vol. 1 (1), Pp. 77–90.
- Rose S.A., Feldman J. Memory and speed: their role in regulation of infant information processing to later IQ // Child Development. 1997. No 68. Pp. 630–641.
-

-
- Rose S.A., Feldman J., Wallace I.F. Infant Information Processing in Relation to Six-Year // Cognitive Outcomes Child Development. 1992. Vol. 63(5). Pp. 1126–1141.
- Simion F., Leo I., Turati C., Valenza E., Barba B.D. How face specialization emerges in the first months of life // Progress in Brain Research. 2007. Vol. 164. Pp. 169–185. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)64009-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64009-6)
- Sugita Y. Innate face processing // Current Opinion in Neurobiology. 2009. Vol. 19. Pp. 1–6.
- Tolman E.C. Purposive behavior in animals and men. New York: Century, 1932.

References

- Alekseeva, T. V. (1995). *Expectations of performance results as one of the personality characteristics (based on the material of high school age [Ozhidaniya rezul'tatov dejatel'nosti kak odna iz harakteristik lichnosti (na materiale starshego shkol'nogo vozrasta)]* [dissertation]. Moscow.
- Anokhin, P. K. (1998). *Selected works: Cybernetics of functional systems* [Izbrannye trudy: Kibernetika funktsional'nyh sistem]. Moscow: Medicina.
- Bandura A. (2000). *Social learning theory* [Teoriya social'nogo naucheniya]. Saint Petersburg: Evraziya.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A Study in Experimental and Social Psychology*. Cambridge University Press.
- Bernstein, N. A. (1997). Essays on the physiology of movements and physiology of activity [Ocherki po fiziologii dvizhenij i fiziologii aktivnosti]. In *Biomechanics and physiology of movements* [Biomehanika i fiziologiya dvizhenij] (pp. 342–458). Moscow: Izd-vo "Institut prakticheskoy psikhologii"; Voronezh: NPO "Modek".
- Bornstein, M. H., & Sigman, M. S. (1986). Continuity in mental development from infancy. *Child development*, 57, 251–274.
- Bruner, J. (1977). *Psychology of cognition. Beyond immediate information* [Psikhologiya poznaniya. Za predelami neposredstvennoj informacii]. Moscow: Progress.
- Brushlinsky, A. V. (1996). Thinking and Forecasting [Myshlenie i prognozirovanie]. In *Subject: thinking, learning, imagination* [Sub'ekt: myshlenie, uchenie, voobrazhenie] (pp. 103–339). Moscow: Izd-vo "Institut prakticheskoy psikhologii"; Voronezh: NPO "Modek".
- Bulygina, T. B. (1996). *Forecasting in educational activities and moral behavior of junior school-children* [Prognozirovanie v uchebnoy deyatel'nosti i nraivstvennom povedenii mladshikh shkol'nikov] [dissertation]. Moscow.
- Burns, R. (1986). *Development of self-concept and education* [Razvitie Ja-koncepcii i vospitanie]. Moscow: Progress.
- Colombo, J. (1993). *Infant cognition: predicting childhood intellectual function*. Newbury Park, CA: Sage.
- Gellerstein, S. G. (1966). Anticipation in the light of the problem of the unconscious [Anticipaciya v svete problemy bessoznatel'nogo]. In *Problem of consciousness* [Problemy soznaniya] (pp. 305–316). Moscow.
- Heckhausen, H. (2001). *Psychology of achievement motivation* [Psikhologiya motivacii dostizheniya]. Saint Petersburg: Rech'.
- Jeannerod, M. (1994). The representing brain: Neural correlates of motor intention and imagery. *Behavioral and Brain Sciences*, 17(2), 187–245.
- Kester, E. (1976). *Towards the study of anticipation in the process of solving problematic problems* [K issledovaniju anticipacii v processe resheniya problemnyh zadach] [dissertation]. Moscow.
- Krushinsky, L. V. (1977). *Biological foundations of rational activity: evolutionary and physiological-genetic aspects of behavior*. [Biologicheskie osnovy rassudochnoj dejatel'nosti: jevoljucionnyj i fiziologo-geneticheskij aspekty povedenij anticipacii v processe resheniya problemnyh zadach]. Moscow: Izd-vo Moskovskogo universiteta.
- Kulyutkin, Yu. N. (1970). *Heuristic methods in decision structure* [Jevristicheskie metody v strukture reshenij]. Moscow: Pedagogika.
- Lomov, B. F. (1991). Memory and anticipation [Pamjat' i anticipaciya]. In *Questions of general, educational and engineering psychology* [Voprosy obshhej, pedagogicheskoy i inzhenernoj psikhologii] (pp. 73–81). Moscow: Pedagogika.
-

-
- Lomov, B. F., & Surkov E. N. (1980). *Anticipation in the structure of activity* [Anticipacija v strukturi dejatel'nosti]. Moscow: Nauka.
- Mervis, C. B. (1987). Child-basic object categories and early lexical development. In U. Neisser (Ed.), *Concepts and conceptual development: ecological and intellectual factors in categorization* (pp. 201–233). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Myers, D. (1996). *Social Psychology* [Social'naja psihologija]. Saint Petersburg: Piter.
- Neisser, U. (1981). *Cognition and reality. The meaning and principles of cognitive psychology* [Poznanie i real'nost'. Smysl i principy kognitivnoj psihologii]. Moscow: Progress.
- Nuttin, J. (2000). Goal formation process [Process formirovanija celi]. In V. V. Petuhov (Ed.), *Reader on general psychology. Section 2. Subject of activity* [Hrestomatija po obshhej psihologii. Razdel 2. Sub'ekt dejatel'nosti] (pp. 189–191). Moscow: Uchebno-metodicheskij kollektor "Psihologija".
- Pavlov, I. P. (1951). *Twenty years of experience in the objective study of higher nervous activity of animals. Complete works. In 6 volumes. Ed. 2nd add. T. 2, book. 1* [Dvadcatiletnij opyt ob'ektivnogo izuchenija vysshej nervnoj dejatel'nosti zhivotnyh. Polnoe sobranie sochinenij. V 6 t. Izd. 2-e dop. T. 2, kn. 1]. Moscow; Leningrad: Izd-vo Akademii nauk SSSR.
- Peresleni, L. I. (1976). Features of probable prognosis in normal and pathological children [Osobennosti verojatnogo prognozirovaniya u detej v norme i patologii]. *Voprosy psihologii*, (2), 115–123.
- Rakison, D. H. (2000). When a rose is just a rose: The illusion of taxonomies in infant categorization. *Infancy*, 1(1), 77–90.
- Rose, S. A., & Feldman, J. (1997) Memory and speed: their role in regulation of infant information processing to later IQ. *Child Development*, 68, 630–641.
- Rose, S. A., Feldman, J., & Wallace, I. F. (1992). Infant Information Processing in Relation to Six-Year. *Cognitive Outcomes Child Development*, 63(5), 1126–1141.
- Rusalov, V. M. (1979). *Biological basis of individual psychological differences* [Biologicheskie osnovy individual'no-psihologicheskikh razlichij]. Moscow: Nauka.
- Sergienko, E. A. (1997). *Anticipation as a principle of development* [Anticipacija kak princip razvitiya]. Moscow: Nauka.
- Sergienko, E. A. (1992). *Anticipation in early human ontogenesis* [Anticipacija v rannem ontogeneze cheloveka]. Moscow: Nauka.
- Sergienko, E. A. (2006). *Early cognitive development: a new perspective* [Rannee kognitivnoe razvitiye: novyj vzgljad]. Moscow: Izd-vo Instituta psihologii RAN.
- Sergienko, E. A. (1988). Genesis of elementary forms of anticipation [Genezis jelementarnyh form anticipacii]. *Psihologicheskij zhurnal*, 9(6), 73–85.
- Shibutani, T. (1998). *Social Psychology* [Social'naja psihologija]. Rostov n/D: Izd-vo Feniks.
- Simion, F., Leo, I., Turati, C., Valenza, E., & Barba, B. D. (2007). How face specialization emerges in the first months of life. *Progress in Brain Research*, 164, 169–185. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(07\)64009-6](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(07)64009-6)
- Sokolova, L. V. (2010). *A.A. Ukhtomsky and the complex science of man* [A.A. Uhtomskij i kompleksnaja nauka o cheloveke]. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta.
- Sugita, Y. (2009). Innate face processing. *Current Opinion in Neurobiology*, (19), 1–6.
- Tolman, E. C. (1932). *Purposive behavior in animals and men*. New York: Century.
- Ukhtomsky, A. A. (2015). *Articles and speeches from different years. Notes in the margins* [Stat'i i vystuplenija raznyh let. Zametki na poljah]. Saint Petersburg: Izd-vo S.-Peterb. un-ta.
- Wekker, L. M. (1981). *Mental processes* [Psichicheskie processy] V. 3. Leningrad: Izd-vo Leningradskogo un-ta.
- Zavalova, N. D., Lomov B. F., & Ponomarenko V. A. (1986). *Image in the system of mental regulation of activity* [Obraz v sisteme psicheskoy reguljacii dejatel'nosti]. Moscow: Nauka.
-

**ОСОБЕННОСТИ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ
НАСЕЛЕНИЯ РЕСПУБЛИКИ ТАТАРСТАН
И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ
ЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ В СРЕДНЕМ ПОВОЛЖЬЕ**

В.В. Шарапов, Р.В. Сидорякин

Самарский государственный социально-педагогический университет
(Самара, Россия)

***Резюме.** Исследование, результаты которого опубликованы в предлагаемой научной статье, затрагивает проблему формирования этнической идентичности шести этносов, проживающих в Республике Татарстан. В ходе изучения этнической идентичности также были описаны психолого-педагогические условия ее формирования с учетом специфики макро-региона – Среднего Поволжья. Этническая идентичность в рамках статьи трактуется как социально-психологическая категория. Соответственно, основная цель исследования заключалась в выделении тех социально-психологических детерминант, которые сопряжены с процессом становления этнической идентичности населения в Республике Татарстан, выступающей примером поликультурного, полиэтнического и многоконфессионального региона.*

По результатам проведенного исследования с участием 300 респондентов, эквивалентно представляющих 6 этносов (русские, мордва, чуваш, татары, казахи и армяне), проживающих в Республике Татарстан, и применением комплекса диагностических методик установлено, что в целом среди представителей населения Республики Татарстан доминируют тенденции этнорелятивизма, которые поддерживаются рядом социально-психологических факторов. Показано положительное влияние психолого-педагогических усилий, направленных на: поддержание позитивного образа представителей разных этносов по фактору «оценка», поддержание высокого уровня этнической толерантности в Республике, эмотивной детерминанты (эмоциональное восприятие представителей своего этноса), передачу этнических особенностей будущим поколениям, а также на поддержание языкового многообразия. Выявлены различия в типе этнической идентичности у представителей разных этносов, проживающих на территории региона, которые имеют собственные социально-психологические детерминанты. Определены дальнейшие перспективы психолого-педагогической и социально-психологической работы по поддержанию этнической толерантности в полиэтническом, билингвальном и многоконфессиональном регионе.

***Ключевые слова:** этническая идентичность, этническое самосознание, этническая толерантность, воспитание этнической толерантности, Республика Татарстан, Среднее Поволжье.*

**PECULIARITIES OF ETHNIC IDENTITY
OF THE POPULATION OF THE REPUBLIC OF TATARSTAN
AND PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS
OF ETHNIC TOLERANCE IN THE MIDDLE VOLGA REGION**

Vyacheslav V. Sharapov, Roman V. Sidoryakin

Samara State Social Pedagogical University
(Samara, Russia)

***Abstract.** The study, the results of which are published in the proposed scientific article, touches upon the problem of ethnic identity formation of six ethnic groups living in the Republic of Ta-*

tarstan. In the course of the study of ethnic identity, psycho-pedagogical conditions of its formation were also described, taking into account the specifics of the macro-region – the Middle Volga region. Ethnic identity within the framework of the article is treated as a socio-psychological category. Accordingly, the main purpose of the study was to identify those socio-psychological determinants that are associated with the process of formation of ethnic identity of the population in the region of the Republic of Tatarstan, which is an example of a multi-cultural, multi-ethnic and multi-confessional region.

According to the results of the conducted research with the participation of 300 respondents, equivalently representing 6 ethnic groups (Russians, Mordva, Chuvash, Tatars, Kazakhs and Armenians) living in the Republic of Tatarstan, and using a set of diagnostic techniques it is established that in general among the representatives of the population of the Republic of Tatarstan the tendencies of ethno-relativism dominate, which are supported by a number of socio-al-psychological factors. The positive influence of psychological and pedagogical efforts aimed at: maintaining a positive image of representatives of different ethnic groups according to the factor “evaluation”, maintaining a high level of ethnic tolerance in the Republic, the emotive determinant (emotional perception of representatives of their ethnic group), as well as the transmission of ethnic characteristics to future generations, as well as the maintenance of linguistic diversity. The differences in the type of ethnic identity among representatives of different ethnic groups living in the region, which have their own social-psychological determinants, have been revealed. Further prospects of psychological, pedagogical and socio-psychological work to maintain ethnic tolerance in a poly-ethnic, bi-lingual and multi-confessional region have been determined.

Keywords: *ethnic identity, ethnic self-consciousness, ethnic tolerance, ethnic tolerance education, Republic of Tatarstan, Middle Volga region.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-38-51

Введение

Сопоставление результатов исследований К. Lewin в области социальной идентичности (Lewin, 1948) и работ Е. Erikson, посвященных эго-идентичности (Erikson, 1968), показывает, что этническую идентичность целесообразно рассматривать как социально-психологическую категорию. Этническая идентичность как социально-психологическая категория, как было определено в уже опубликованных нами ранее исследованиях, представляет собой «динамичное и многомерное образование, которое характеризует ощущение (имплицитный компонент) и осознание (эксплицитный компонент) человеком себя в качестве члена определенной этнической группы/общности» (Шарапов, Сидорякин, 2023, с. 16). В таком случае процесс формирования этнической идентичности, в свою очередь, является социально и психологически детерминированным, сложным и, по всей видимости, имеющим свои особенности в полиэтнических и поликультурных регионах.

Наиболее известные исследования, посвященные изучению этнического самосознания и этнической идентичности в Республике Татарстан, показывают, что в данном регионе одновременно действуют три тенденции (Дробужева, 2016; Набиуллина, 2012; Цветкова, 2019, 2020; Шарапов, 2018). С одной стороны, народности интегрируются в российскую нацию. С другой стороны, народности сохраняют самобытность и подчеркивают свою уникальность. При этом в регионе различаются отношения между традиционными «местными» народами и между местными и условно «приезжими» народами. К настоящему моменту J. Phinney (Phinney, 2003) опубликованы данные о специфической динамике процесса формирования этнической идентичности. С опорой на эти данные представляется актуальным изучение данного процесса в поликультурных и полиэтнических регионах, где этносы находятся в постоянном активном взаимодей-

вии и оказывают друг на друга влияние, активизируя противоположно направленные тенденции ассимиляции и диссимилиации.

Материалы и методы

Целью эмпирического исследования является выявление социально-психологических детерминант, которые определяют формирование этнической идентичности населения Республики Татарстан и изучение на основе их анализа психолого-педагогических условий формирования толерантной личности в полиэтническом пространстве. Объектом исследования выступила этническая идентичность. Предмет эмпирического исследования составили социально-психологические детерминанты процесса формирования этнической идентичности населения Республики Татарстан.

Выдвигаются в качестве гипотез следующие предположения:

1. У населения Республики Татарстан в целом преобладают тенденции этнорелятивизма, которые имеют свои социально-психологические детерминанты, общие для всего региона.

2. Существуют особенности этнической идентичности у представителей разных этносов (русские, татары, армяне, мордва, чуваша, казахи), проживающих в Республике Татарстан, которые имеют собственные социально-психологические детерминанты.

Соответственно, предполагается, что каждый этнос проходит свой путь развития, при этом на территории полиэтнического региона неизбежно наличие общих аспектов развития этнического самосознания ввиду высокой интенсивности взаимодействия этносов.

Аналогичное исследование уже предпринималось авторами данной статьи в отношении другого региона, входящего в контур макрорегиона Среднего Поволжья – Самарской области (Шарапов, Сидорякин, 2023). В исследовании использованы следующие методики: авторская анкета; проективная графическая методика «Нарисуй планету» (С.Д. Гуриева (2007)); проективная аддитивная методика «Незаконченные предложения» (Д. Сакс и С. Леви (Sacks, Lavy, 1950), модификация В.В. Шарапова и Р.В. Сидорякина); методика «Семантический дифференциал» (Ч. Осгуд (Osgood et al., 1957), адаптация В.Ф. Петренко (Petrenko, Minina, 2014), модификация В.В. Шарапова и Р.В. Сидорякина); тест «Кто Я» (М. Кун и Т. МакПартленд, модификация Т.В. Румянцевой (Румянцева, 2006)); «Шкала социальной дистанции» (Э. Богардус (Bogardus, 1926), модификация В.В. Шарапова и Р.В. Сидорякина). С описанием диагностического комплекса из шести методик, а также с порядком сбора и обработки данных можно ознакомиться в материалах опубликованной ранее статьи (Шарапов, Сидорякин, 2023, с. 17–18).

Выборка представлена 300 респондентами, которые являются представителями шести наций: русские, мордва, чуваша, татары, армяне, казахи. В выборку включены в равных пропорциях (по 50 респондентов) представители от каждой из перечисленных наций. Респонденты проживают как на территории г. Казань, так и в других населенных пунктах Республики Татарстан. Среди респондентов 144 мужчины (48,00 %) и 156 женщин (52,00 %). Участвуют в исследовании респонденты в возрасте от 18 до 80 лет. Средний возраст респондента исследования составил $44,18 \pm 16,79$ лет.

Результаты исследования и их обсуждение

По результатам применения графической части методики «Нарисуй планету» было установлено, что среди населения Республики Татарстан встречаются все четыре диагностируемых типа этнической идентичности, различаемые по типу отношения к другим народностям: этноконформизм, этнорелятивизм, этноцентризм и этнодоми-

нантность. Однако чаще других в регионе в целом встречается этнорелятивизм (41,67 %), характеризующийся проявлением искреннего интереса и открытости к представителям других этнических групп без ощущения страха за сохранность культурных особенностей и своеобразия собственного этноса (рис. 1). Этот тип этнической идентичности в наибольшей степени содействует толерантному межэтническому взаимодействию на территории поликультурного и полиэтнического региона (Гуриева, 2007), поскольку позволяет параллельно и бесконфликтно существовать двум тенденциям: объединение этносов в единую макрогруппу, с одной стороны, и сохранение собственной группы с ее своеобразием, с другой (Шарапов, 2018).

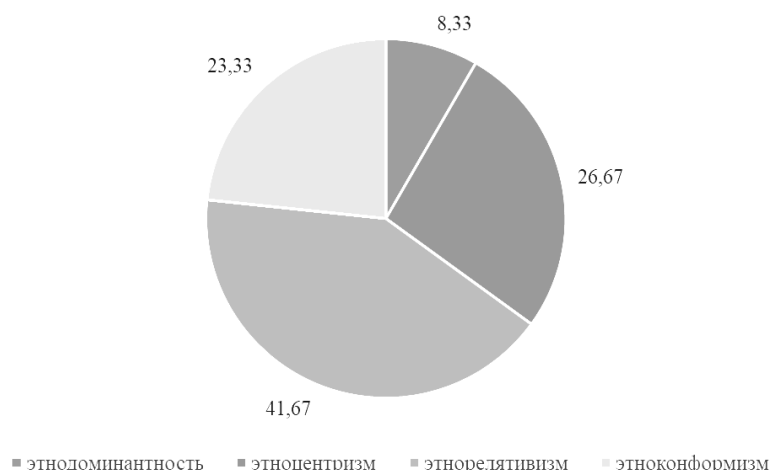


Рис. 1. Доли жителей Республики Татарстан с разными типами этнической идентичности, %

Несколько реже среди представителей населения Республики Татарстан встречаются жители с этноцентризмом как доминирующим типом этнической идентичности. Доля таких респондентов в сформированной нами выборке составила 26,67%, что является достаточно высоким показателем: каждый четвертый житель Республики Татарстан ставит свою нацию в центр этнического многообразия, тогда как остальные нации размещает на периферии. Лица с данным типом этнической идентичности принимают нормы и ценности собственной этнической группы как некий образец, склонны оценивать представителей других наций по данному образцу, недооценивая значение разнообразия и этнической специфики. Этот тип этнической идентичности повышает риск межэтнических конфликтов, которые развиваются тогда, когда представители других этносов не соответствуют эталону своего этноса.

Еще более высокий риск этнической толерантности в регионе несет такой тип этнической идентичности, как этнодоминантность, который характеризуется выраженным стремлением к доминированию над другими этносами и их подчинению. Об этом типе идентичности речь идет тогда, когда свою этническую группу человек ставит выше других этносов. В сформированной выборке жителей Республики Татарстан выявлено 8,33 % респондентов с этим типом идентичности, что является невысокой долей.

У 23,33 % респондентов, согласно представленным результатам, выявлен противоположный тип этнической идентичности – «этноконформизм». Данный тип идентичности в отношении собственного этноса характеризуется постановкой своей этнической группы в изначально подчиненное положение по отношению к другому доминантному этносу или другим доминантным этносам. Он отличается стремлением к ассимиляции с доминирующей нацией или к соединению с другими этническими общ-

ностями, воспринимаемыми как равноценные своей. Этноконформизм как тип этнической идентичности сопряжен с угрозой утраты этнического многообразия в регионе.

Таким образом, высокая доля лиц со сформированной этнической идентичностью по типу этнорелятивизма среди жителей Республики Татарстан, по всей вероятности, способствует низкому уровню межэтнической напряженности даже в условиях полиэтнического региона с двумя доминирующими этносами (русские и татары), двумя религиями (христианство и ислам), двумя официально равными языками (русский и татарский). При этом отметим высокую роль тенденций этноконформизма и этноцентризма в регионе. Вероятно, доминирующие этносы (татары и русские) будут демонстрировать преобладание этноцентризма в своем отношении к другим этносам, тогда как другие этносы будут демонстрировать тенденцию к ассимиляции, признавая их доминирующий статус. Изучение социально-психологических детерминант позволило объяснить диагностированную в Республике Татарстан картину особенностей этнической идентичности.

Уровни социально-психологических детерминант этнической идентичности у населения Республики Татарстан в целом, диагностированные с применением методики «Незаконченные предложения», «Семантический дифференциал» и «Шкала социальной дистанции» представлены на рисунке (рис. 2).

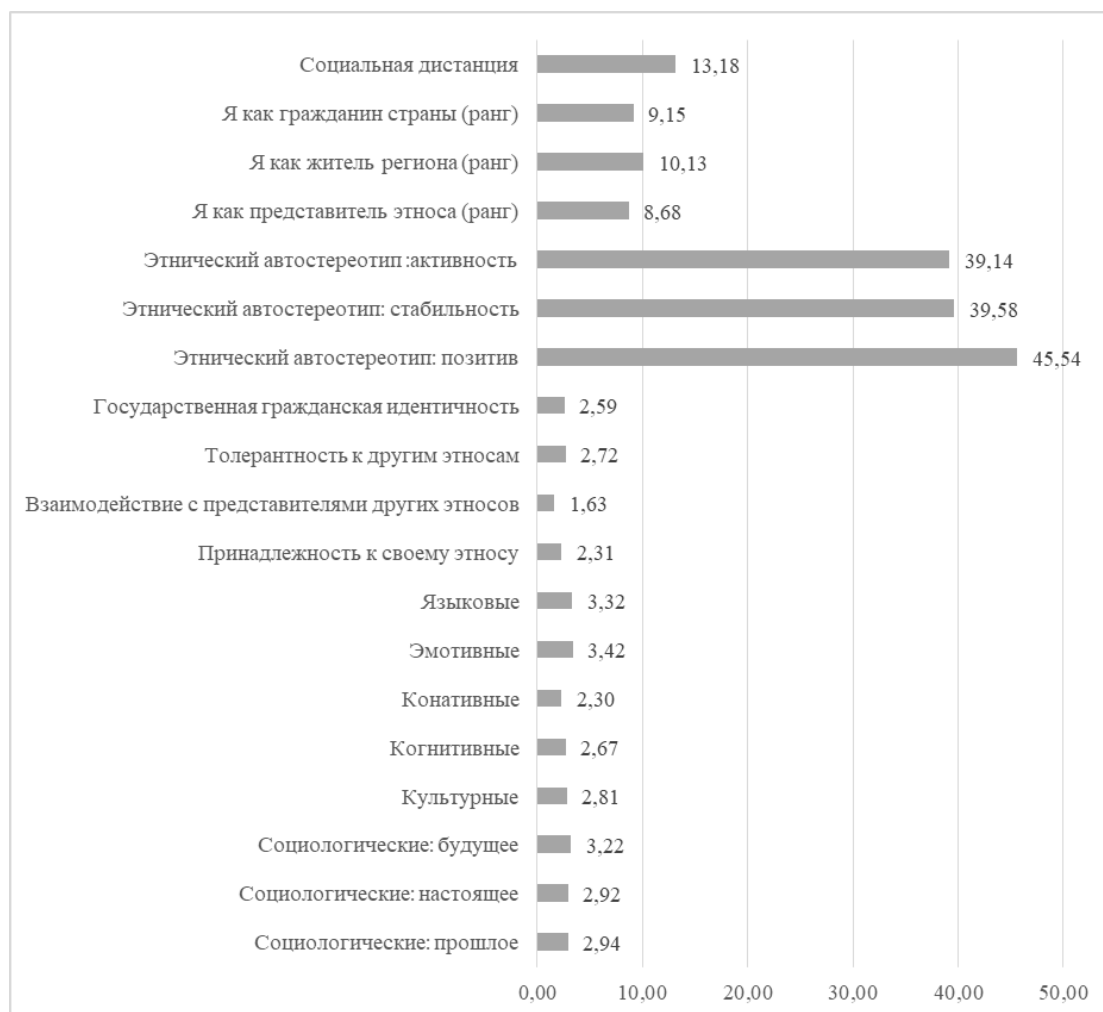


Рис. 2. Выраженность социально-психологических детерминант этнической идентичности у населения Республики Татарстан, %

Как показал анализ результатов, полученных с применением методики «Незаконченные предложения», у жителей Республики Татарстан все 12 изученных социально-психологических детерминант этнической идентичности оценены респондентами положительно. Поэтому обоснованным является вывод о позитивной роли всех выделенных детерминант в процессе формирования этнической идентичности у жителей региона. Наиболее позитивную роль в данном процессе играют три детерминанты: социологическая детерминанта будущего ($M = 3,22$), эмотивная ($M = 3,41$) и языковая ($M = 3,32$). Можно утверждать, что процесс формирования этнической идентичности у населения Республики Татарстан, который приводит к доминированию тенденции этнорелятивизма опирается на позитивное эмоциональное восприятие своей народности, заботу о родном языке и ощущение его значимости, а также на передачу социально-культурных традиций в семье следующим поколениям.

Анализ результатов исследования, полученных с применением методики «Семантический дифференциал», позволил изучить этнические автостереотипы жителей Республики Татарстан в контексте формирования этнической идентичности в регионе. Определено, что в регионе предпринимаются психолого-педагогические усилия, которые направлены на формирование позитивного образа представителей разных этносов, на поддержание положительного восприятия этнических особенностей и недопущение негативных эмоциональных оценок и пренебрежения в контексте этнической специфики. Данные усилия, очевидно, уже приводят к тому, что среди населения диагностируются высокие уровни позитивной оценки в структуре этнического автостереотипа ($M = 45,54$).

Применение методики «Кто Я?» показало эффективность усилий по формированию гражданского самосознания у жителей Республики Татарстан. Установлено, что в структуре социальных ролей представителей разных этносов в интересующем нас регионе отмечается относительно высокая значимость роли гражданина страны («Я-россиянин!») в структуре социальных ролей ($M = 9,15$), ранг которой сопоставим с рангом роли себя как представителя своего этноса ($M = 8,68$). Соответственно, быть гражданином своей страны для татарстанцев не менее важно, чем подчеркивать этническое своеобразие.

Анализ ответов респондентов на вопросы «Шкалы социальной дистанции» показал, что психолого-педагогические усилия, направленные на развитие этнической толерантности в поликультурном Татарстане, следует охарактеризовать как эффективные. Отмечается, что жители республики предпочитают адекватную социальную дистанцию по отношению к другим этносам ($M = 13,18$), которая, с одной стороны, позволяет проявлять интерес к взаимодействию с другими этносами, с другой стороны, способствует предпочтению своего этноса в близких отношениях, что содействует сохранности этнического многообразия.

Цель исследования и выдвинутые гипотезы предполагали проведение сравнительного анализа этнической идентичности и ее детерминант в разрезе проживающих в Республике Татарстан этносов. Поэтому при анализе данных в соответствии с выдвинутой нами второй гипотезой в дополнение к выделению общих детерминант и регионального типа этнической идентичности проведено также сравнительное исследование.

Уровень доминантности этнической идентичности, характерный для каждого из изученных нами этносов, отражен в рисунке (рис. 3).

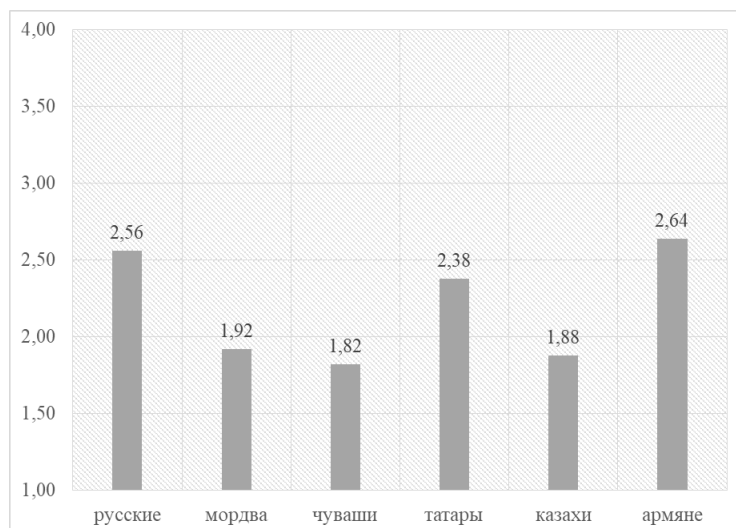


Рис. 3. Уровень доминантности этнической идентичности представителей разных этносов Республики Татарстан, балл

Математико-статистический анализ данных (ANOVA) позволил подтвердить значимость межгрупповых различий по типу этнической идентичности ($F = 9,813$, $p = 0,000$) в зависимости от этнической группы. В дополнение с применением апостериорного критерия Тьюки были выделены следующие однородные подмножества:

1) чуваша ($M = 1,82$) и казахи ($M = 1,88$) как подмножество со сниженным уровнем доминантности типа сформированной этнической идентичности ($0,991$). В этой группе сочетаются тенденции этнорелятивизма и этноконформизма;

2) русские ($M = 2,56$) и армяне ($M = 2,64$) как подмножество с повышенным уровнем доминантности типа сформированной этнической идентичности ($0,625$). В этой подгруппе сочетаются тенденции этнорелятивизма и этноцентризма.

При этом мордва ($M = 1,92$) и татары ($M = 2,38$) занимают промежуточное положение, не относясь ни к одной группе. Кроме того, татары в принципе достоверно не отличаются по уровню доминантности типа этнической идентичности ни от одного из других этносов.

Детерминанты формирования этнической идентичности у разных этносов Республики Татарстан, по которым статистически подтверждены различия, отражены в таблице (табл. 1).

Проведенное сопоставление этнических групп, проживающих на территории Республики Татарстан, позволило обосновать особенности сформированного типа этнической идентичности у представителей разных этносов. Так, установлено, что отношение к своему общему этническому будущему в лучшей степени прорисовано у татар, армян и русских. По социологической компоненте прошлого и настоящего однородные подмножества не выделены, однако подтверждены отдельные межгрупповые различия. Казахи и русские в меньшей степени опираются на этнические традиции, передаваемые старшими поколениями, в несколько большей степени этническое прошлое важно для чувашей, в еще большей степени этническая идентичность детерминирована представлениями старших поколений у мордвы, татар и армян. В настоящем времени этнические особенности подчеркиваются чаще представителями русских и татар, в несколько меньшей степени – армянами и мордвой, еще реже – чувашами и казахами. Тенденции этноцентризма у русских в большей степени поддерживаются отношением к будущему и настоящему, у татар – также к прошлому, у армян – к будущему и прошлому.

Таблица 1

**Детерминанты процесса становления этнической идентичности
в Республике Татарстан: подтвержденные различия по этническим группам, балл**

Показатель	Группа (этнос)	М	F	P
Социологические детерминанты прошлого	русские	2,38	12,096	0,000
	мордва	3,32		
	чуваш	3,08		
	татары	3,58		
	казахи	1,66		
	армяне	3,60		
Социологические детерминанты настоящего	русские	3,54	5,110	0,000
	мордва	2,50		
	чуваш	2,34		
	татары	3,68		
	казахи	2,34		
	армяне	3,10		
Социологические детерминанты будущего	русские	3,78	9,960	0,000
	мордва	2,68		
	чуваш	2,44		
	татары	3,84		
	казахи	2,82		
	армяне	3,76		
Культурные	русские	2,56	9,874	0,000
	мордва	3,36		
	чуваш	2,16		
	татары	3,66		
	казахи	1,80		
	армяне	3,34		
Эмотивные	русские	3,26	3,053	0,011
	мордва	3,38		
	чуваш	2,72		
	татары	3,70		
	казахи	3,76		
	армяне	3,68		
Принадлежность	русские	2,28	6,285	0,000
	мордва	1,92		
	чуваш	2,02		
	татары	3,02		
	казахи	1,42		
	армяне	3,18		
Взаимодействие	русские	1,52	5,151	0,000
	мордва	1,92		
	чуваш	2,62		
	татары	0,48		
	казахи	2,26		
	армяне	1,00		
Государственная гражданская идентичность	русские	3,22	35,368	0,000
	мордва	3,50		
	чуваш	3,56		
	татары	3,54		
	казахи	0,76		
	армяне	0,94		
Языковые	русские	3,94	10,642	0,000
	мордва	2,84		
	чуваш	2,64		
	татары	3,96		
	казахи	2,70		
	армяне	3,86		

По некоторым детерминантам – конативной и когнитивной – получены однородно высокие уровни у представителей всех этносов, проживающих на территории Республики Татарстан.

Показатели этнических автостереотипов в сравнении между этническими группами отражены в рисунке (рис. 4).

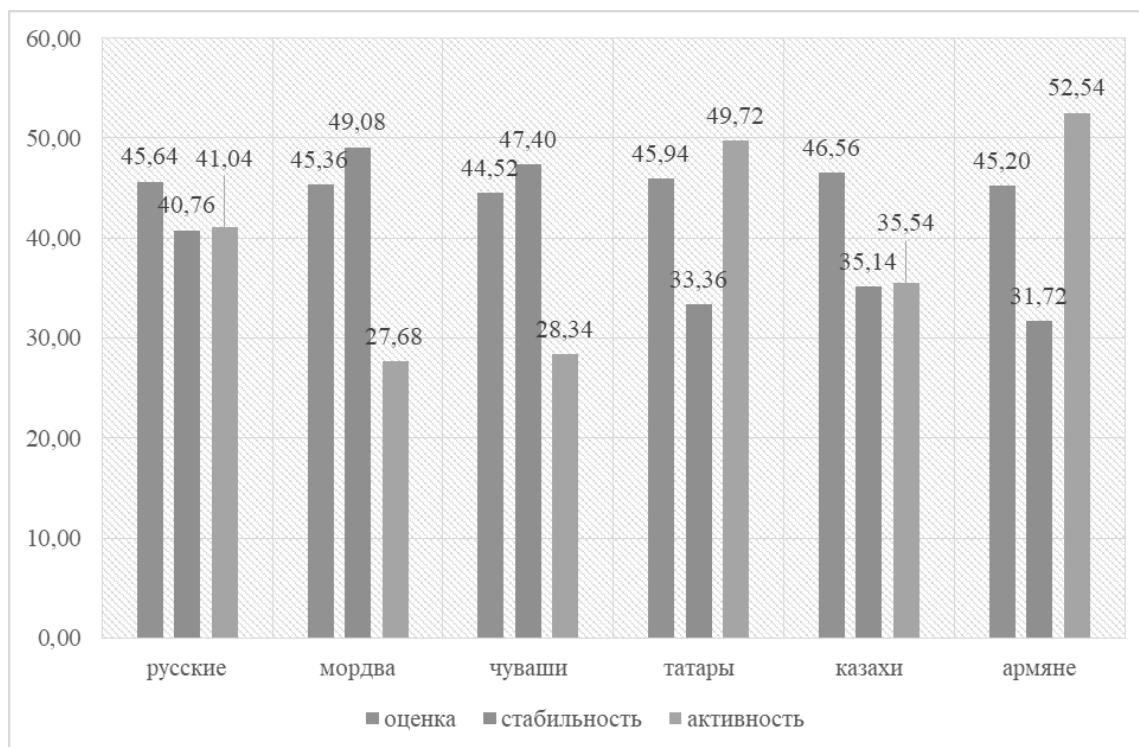


Рис. 4. Этнические автостереотипы представителей разных этносов Республики Татарстан, балл

Математико-статистический анализ обнаружил различия в автостереотипах по двум факторам из трех: «стабильность» ($F = 88,53$, $p = 0,000$) и «активность» ($F = 235,39$, $p = 0,000$), тогда как фактор «оценка» может быть охарактеризован как однородный и не значимый для объяснений межэтнических различий в типах этнической идентичности.

В результате проведения апостериорных сравнений при формировании однородных подмножеств по фактору «стабильность» удалось установить, что однородное подмножество с относительно более высоким уровнем стабильности в структуре этнического автостереотипа включает мордву ($M = 49,08$) и чувашей ($M = 47,40$). Относительно низкий уровень стабильности следует отметить у армян ($M = 31,32$) и у татар ($M = 33,36$).

При формировании однородных подмножеств по фактору «активность» среди населения Республики Татарстан удалось выделить лишь одно однородное подмножество: к группе с низким уровнем самооценки характеристик активности относятся мордва ($M = 27,68$) и чувашаи ($M = 28,34$). У остальных этносов выявлены индивидуальные уровни активности в структуре автостереотипа, которые не представляется возможным объединить в однородные подмножества. К этносам с относительно высоким уровнем самооценки активности следует отнести армян ($M = 52,54$).

Результаты сопоставления рангов социальных ролей у представителей разных этносов Республики Татарстан с применением методики «Кто Я?» отражены в рисунке (рис. 5).

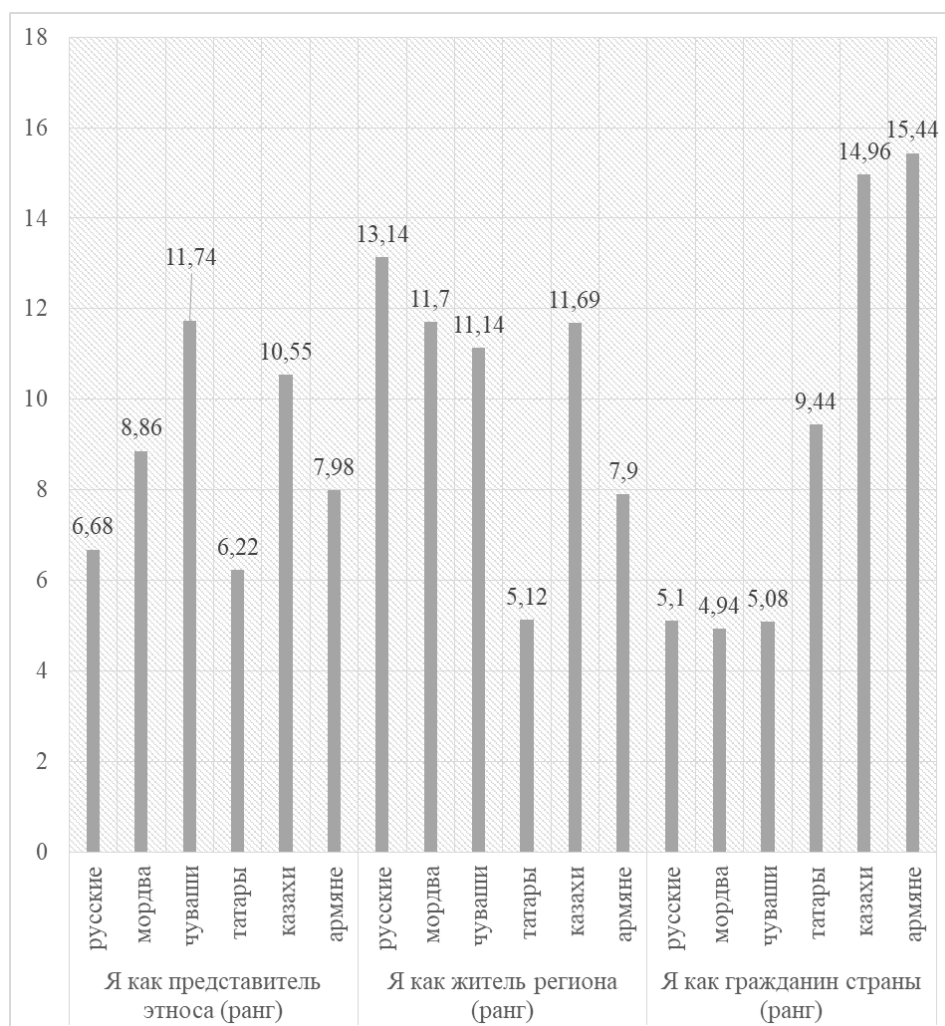


Рис. 5. Значимость социальных ролей у представителей разных этносов Республики Татарстан, балл

Математико-статистический анализ данных показал, что по рангу роли «Я как представитель этноса» не удалось выделить однородные подмножества, однако подтвержден ряд попарных различий. Так, для русских и татар эта роль более значима, чем для чувашей и казахов. Для армян и мордвы зафиксирована более высокая значимость этой роли, нежели для чувашей. Как более значимую роль «Я как житель региона» воспринимают «татары» ($M = 5,12$) и «армяне» ($M = 7,90$), тогда как «русские» ($M = 13,14$), «казахи» ($M = 11,78$), «мордва» ($M = 11,70$) и «чуваш» ($M = 11,14$) формируют однородное подмножество с относительно более низкой значимостью данной роли. К этносам с повышенным уровнем значимости роли «Я как гражданин страны» отнесены народности «мордва» ($M = 4,94$), «чуваш» ($M = 5,08$) и «русские» ($M = 5,10$). Средний уровень значимости данной роли (1,000) отмечен у «татар» ($M = 9,44$). К этносам со сниженным уровнем значимости данной роли отнесены народности «казахи» ($M = 14,92$) и «армяне» ($M = 15,64$).

Показатели социальной дистанции у представителей разных этносов, проживающих на территории Республики Татарстан, представлены на рисунке (рис. 6).

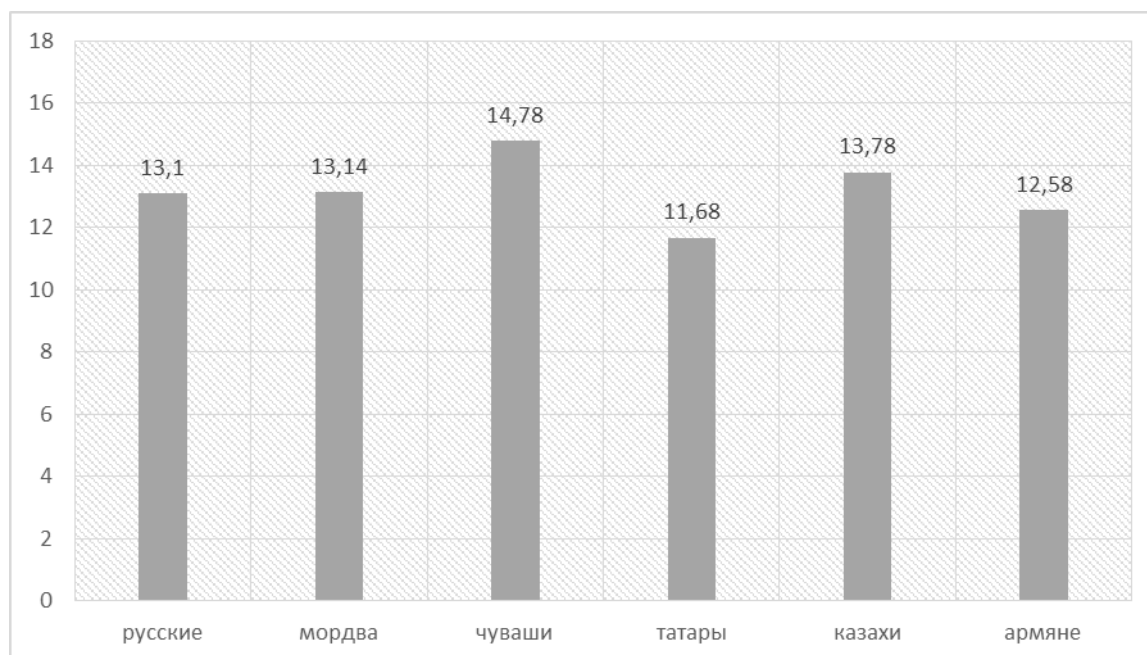


Рис. 6. Социальная дистанция в Республике Татарстан: сравнение этнических групп, балл

Математико-статистический анализ позволил подтвердить выявленные различия ($F = 9,272$, $p = 0,000$). Однако по результатам апостериорного сравнения не удалось сформировать однородных подмножеств. Поэтому речь идет только о попарных различиях. Так, татары отличаются значимо более выраженной социальной дистанцией от большинства других этносов, проживающих на территории Республики Татарстан: русских, мордвы, чувашей и казахов. В свою очередь, чуваша, проживающие на территории Республики Татарстан, отличаются сокращением социальной дистанции относительно представителей большинства других этносов: русских, татар, мордвы и армян. Остальные этнические группы демонстрируют единичные попарные отличия, что не позволило сформировать однородную группу со средним уровнем социальной дистанции: армяне, русские, казахи и мордва.

Заключение

Доминирующие этносы (татары и русские) отличаются друг от друга и не формируют единого однородного подмножества, как можно было бы ожидать. Так, для русских татарстанцев характерно сочетание тенденций релятивизма и центризма, тогда как у татар на этой территории преобладает релятивизм. По всей видимости, татары в Татарстане чувствуют особую защищенность и спокойно выстраивают взаимоотношения с другими этносами, открыто с ними взаимодействуя, тогда как русские все же ощущают конкуренцию как со стороны татар, так и со стороны других народностей, проживающих на территории Республики. Русских отличает сравнительно высокая значимость ролей «Я как представитель региона» и «Я как гражданин страны». В то же время для татар характерна только повышенная значимость роли «Я как представитель региона». Также татары отличаются максимальной по сравнению с другими народно-

стями социальной дистанцией. Сами татары на исконной территории проживания не готовы ассимилироваться с другими этносами и хотят сохранить преемственность своей культуры и традиций, оберегая себя от смешения с другими народностями и предпочитая взаимодействие с представителями своего этноса, особенно когда дело касается близкородственных отношений.

Традиционные «малые» этнические группы, проживающие на территории Среднего Поволжья (мордва и чуваш), стремятся к открытому взаимодействию как с доминирующими этносами, так и с другими этническими группами, проживающими на данной территории. Их отличает относительно высокий уровень стабильности и низкий уровень активности в этническом автостереотипе, относительно высокая значимость роли «Я как гражданин страны».

В то же время выделены существенные различия в процессе формирования этнической идентичности и в ее детерминантах у условно «мигрантских» для страны в целом народностей: армян и казахов. Если казахов отличает сравнительно низкая значимость роли «Я как представитель региона», то для армян эта роль имеет, напротив, повышенную значимость в структуре социальных ролей, что представляется особенно интересным. Высокая значимость региональной принадлежности для «приезжего» народа армян может быть, по всей видимости, объяснена длительной историей существования армян на данной территории.

Соответственно, проведенное исследование позволило описать те социально-психологические детерминанты, которые опосредуют формирование этнической идентичности у каждой из шести народностей Республики Татарстан. Однако выделены и универсальные особенности, отражающие специфику всего региона и не зависящие от этноса.

Можно утверждать, что в целом у полиэтнического населения Республики Татарстан сформирована этническая идентичность релятивистского типа, которая поддерживается совокупностью психолого-педагогических усилий, направленных на:

- формирование и закрепление позитивного образа представителей разных этносов по фактору «оценка»,
- формирование высокого уровня этнической толерантности в регионе,
- формирование эмотивной детерминанты этнической идентичности,
- передачу этнических особенностей будущим поколениям,
- поддержание языкового многообразия.

К проблемным аспектам могут быть отнесены низкая значимость региональной идентичности в структуре социальных ролей большинства этносов (кроме татар), а также стремление татар к поддержанию социальной дистанции с другими этносами, в т.ч. с другим доминирующим этносом – русскими. Поэтому для дальнейшего усиления тенденций этнорелятивизма в исследуемом регионе, согласно проведенному исследованию, может быть рекомендовано:

- 1) стимулирование татар как титульного этноса к открытому взаимодействию с представителями других этносов в разных сферах взаимоотношений;
- 2) поощрение и социально-психологическая помощь в формировании и развитии этнических традиций в семьях, передаче этнических и культурных знаний из поколения в поколение;
- 3) осуществление целенаправленных психолого-педагогических усилий по развитию региональной этнической идентичности («Я татарстанец!», «Я волжанин!»), которая станет фактором, укрепляющим тенденции этно-релятивизма и толерантности в регионе.

Реализация психолого-педагогической работы в перечисленных направлениях будет содействовать закреплению тенденций этнорелятивизма и мирному сосуществованию двух доминирующих этносов (русские и татары), традиционных для Поволжья «малых» народностей (мордва и чуваша), а также «приезжих» этносов с многовековой историей (армяне и казахи).

Литература

- Гуриева С.Д. Универсальные тенденции в межкультурных отношениях // Вестник Санкт-Петербургского университета. Международные отношения. 2007. № 3. С. 141–151.
- Дробижева Л.М., Кошарная Г.Б. Актуальная идентичность и межэтнические отношения в Поволжском регионе // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. 2016. № 4(40). С. 106–112.
- Набиуллина А.В. Факторы и особенности формирования межэтнических отношений в Республике Татарстан: автореф. дис. ... канд. соц. н. Казань, 2012. 26 с.
- Петренко В.Ф., Митина О.В., Менчук Т.И., Исакова М.А. Сказочный семантический дифференциал: классический вариант и его модификация // Мир психологии. 2019. № 4. С. 184–200.
- Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб.: Речь, 2006. 166 с.
- Цветкова И.В. Типология региональной идентичности населения (на примере Самарской области) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2020. № 2 (54). С. 71–87. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2020-2-8>
- Цветкова И.В. Ментальные карты региональной идентичности (на примере эмпирического исследования в Самарской области) // Известия ВУЗов. Поволжский регион. Общественные науки. 2019. № 3 (51). С. 131–141. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2019-3-13>
- Шарапов В.В. Национальное сознание и социально-психологические феномены этнического самосознания населения Среднего Поволжья: дис. ... д. псих. н. Самара, 2018. 587 с.
- Шарапов В.В., Сидорякин Р.В. Этническая идентичность населения города Самары и Самарской области: основные особенности и значение в воспитании этнической толерантности // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 3 (63). С. 15–28. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-63-3-15-28>
- Bogardus E.S. Social Distance in the City // Proceedings and Publications of the American Sociological Society. 1926. No 20. Pp. 40–46.
- Erikson E. Identity, youth, and crisis. New York: Norton, 1968.
- Lewin K. Resolving social conflicts. New York: Harper, 1948.
- Osgood Ch., Suci G., Tannenbaum P. The Measurement of Meaning. Urbana: University of Illinois Press, 1957. 346 p.
- Petrenko V.F., Mitina O.V. A psychosemantic approach to the study of meanings // Conception of Meaning. New York: Nova publisher, 2014. Pp. 33–57.
- Phinney J. Ethnic identity and acculturation // Acculturation: Advances in theory, measurement, and applied research. Ed. by K. Chun, P.B. Organista, G. Marin. Washington: American Psychological Association, 2003. P. 63–81
- Sacks J.M., Levy S. The Sentence Completion Test // Projective psychology. Ed. by L.E. Abt, L. Bellak. New York: Knopf, 1950. Pp. 357–402.

References

- Bogardus, E. S. (1926). Social Distance in the City. *Proceedings and Publications of the American Sociological Society*, (20), 40–46.
- Drobizheva, L. M. (2016). Actual Identity and Interethnic Relations in the Volga Region [Aktual'naya identichnost' i mezhetnicheskiye otnosheniya v Povolzhskom regione]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvenniye nauki*, (4), 106–112.

-
- Erikson, E. (1968). *Identity, youth, and crisis*. New York: Norton.
- Gurieva, S. D. (2007). Universal trends in intercultural relations [Universal'niye tendencii v mezhkul'turnyh otnosheniyah]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Mezhdunarodniye ontosheniya*, (3), 141–151.
- Lewin, K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York: Harper.
- Nabiullina, A. V. (2012) *Factors and features of the formation of interethnic relations in the Republic of Tatarstan* [Fakty i osobennosti formirovaniya mezhetnicheskikh otnoshenij v Respublike Tatarstan] [dissertation abstract]. Kazan.
- Osgood, Ch., Suci, G., & Tannenbaum, P. (1957). *The Measurement of Meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Petrenko, V. F., & Mitina, O. V. (2014). A psychosemantic approach to the study of meanings. In *Conception of Meaning* (pp. 33–57). New York: Nova publisher.
- Petrenko, V. F., Mitina, O. V., Menchuk, T. I. & Isakova, M. A. (2019). Fairy tale semantic differential: the classical version and its modification [Skazochniy semanticheskiy differentsial: klassicheskiy variant I ego modifikatsiya]. *Mir psihologii*, (4), 184–200.
- Phinney, J. (1993) A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities*. New York: State University of New York Press. P. 61-79.
- Phinney, J. (1993). A three-stage model of ethnic identity development in adolescence. In M. E. Bernal & G. P. Knight (Eds.), *Ethnic identity: Formation and transmission among Hispanics and other minorities* (pp. 61–81). New York: State University of New York Press.
- Rumyanceva, T. V. (2006). *Psychological counseling: diagnosis of relationships in a couple* [Psichologicheskoye konsul'tirovaniye: diagnostika otnosheniy v pare]. Saint Petersburg: Rech'.
- Sacks, J. M., & Levy, S. (1950). The Sentence Completion Test. In L. E. Abt & L. Bellak (Eds.), *Projective psychology* (pp. 357–402). New York: Knopf.
- Sharapov, V. V. (2018). *National consciousness and socio-psychological phenomena of ethnic self-consciousness of the population of the Middle Volga region* [Natsional'noye soznanie i sotsial'no-psichologicheskie fenomeny etnicheskogo samosoznaniya naseleniya Srednego Povolzh'ya] [dissertation]. Samara.
- Sharapov, V. V., & Sidoryakin, R. V. (2023). Ethnic identity of the population of Samara and the Samara region: main features and importance in education of ethnic tolerance [Etnicheskaya identichnost' naseleniya goroda Samary i Samarskoy oblasti: osnovnye osobennosti i znachenie v vospitanii etnicheskoy tolerantnosti]. *Psihologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostanstve*, (3), 15–28. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-63-3-15-28>
- Tsvetkova, I. V. (2019). Mental maps of regional identity (on the example of empirical research in the Samara region) [Mental'niye karty regional'noy identichnosti (na primere empiricheskogo issledovaniya v Samarskoy oblasti)]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvennye nauki*, (3), 131–141. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2019-3-13>
- Tsvetkova, I. V. (2020). Typology of regional identity of the population (on the example of the Samara region) [Tipologiya regional'noy identichnosti naseleniya (na primere Samarskoy oblasti)]. *Izvestiya VUZov. Povolzhskiy region. Obshestvennye nauki*, (2), 71–87. <https://doi.org/10.21685/2072-3016-2020-2-8>
-

СУЩНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ЛОГИСТИКИ У СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ФАРМАЦИЯ» МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВИЗАЦИИ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОЙ ОТРАСЛИ

А.С. Агibalов

Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева
(Орел, Россия)

Резюме. Раскрыты основные положения и сущностные характеристики критериального подхода в формировании профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов медицинского института в условиях цифровизации здравоохранения и фармации. Уделено внимание задачам, стоящим перед цифровым здравоохранением, в том числе по обеспечению его кадрами, владеющими компетенциями фармацевтической логистики. Охарактеризована динамическая логистика в фармацевтической отрасли, сфокусированная на потребителе. Раскрыта роль логистического оператора в товаропроводящей цепочке на фармацевтическом рынке, о которой должны иметь представление будущие специалисты в области фармацевтической логистики. Путем теоретического анализа выделены и описаны критерии процесса формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов: мотивационно-ценностный, деятельностно-коммуникационный в цифровой среде, профессионально-рефлексивный, информационно-культурный. Подчеркнута связь критериев с показателями и уровнями сформированности профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов медицинского института. Предлагается использование выделенных критериев преподавателями образовательных организаций высшего образования в рамках применения педагогической технологии, основанной на принципах концептуальности, управляемости, процессуальности, практикологичности (практической применимости). Сосредоточено внимание на применении преподавателями цифровых технологий в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности. Раскрыта значимость систематизации практико-ориентированного учебного материала, раскрывающего суть логистического процесса в фармации. Научная новизна статьи заключается в раскрытии содержания критериального подхода в формировании профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов медицинского института, которые необходимы будущим специалистам в условиях цифровизации здравоохранения и фармации. Статья представляет интерес для преподавателей образовательных организаций высшего образования, аспирантов, соискателей, студентов медицинских институтов и может быть использована для проведения научно-педагогических семинаров.

Ключевые слова: критериальный подход, цифровизация здравоохранения и фармации, студенты, цифровые технологии, профессиональные компетенции фармацевтической логистики.

ESSENTIAL CHARACTERISTICS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF PHARMACEUTICAL LOGISTICS IN STUDENTS OF MEDICAL SCHOOL IN THE CONDITIONS OF DIGITALISATION OF PHARMACY ECONOMY

Alexander S. Agibalov

Orel State University named after I.S. Turgenev
(Oryol, Russia)

Abstract. *The basic provisions and essential characteristics of the criterion approach in the formation of professional competences of pharmaceutical logistics in students of medical school in the conditions of digitalisation of health care and pharmacy economics are disclosed. Attention is paid to the tasks facing digital health care, including the provision of its staff with competences of pharmaceutical logistics. Dynamic logistics in the pharmaceutical sector, focused on the consumer, is characterised. The role of the logistics operator in the supply chain in the pharmaceutical market, which future specialists in the field of pharmaceutical logistics should have an idea of, is revealed. By means of theoretical analysis the criteria of the process of the formation of professional competences of pharmaceutical logistics in students are identified and described: motivational-value, activity-communication in the digital environment, professional-reflexive, information-cultural. The connection of criteria with indicators and levels of formation of professional competences of pharmaceutical logistics in students of medical school is emphasised. The use of the selected criteria by teachers of educational organisations of higher education within the framework of application of pedagogical technology based on the principles of conceptuality, manageability, processuality, praxiological (practical applicability) is proposed. The focus is on the application of digital technologies by teachers.*

We focus attention on the application of digital technologies by teachers in the preparation of students for future professional activity. The significance of systematisation of practice-oriented teaching material revealing the essence of the logistics process in pharmacy is revealed. The scientific novelty of the article lies in the disclosure of the content of the criterion approach in the formation of professional competences of pharmaceutical logistics in students of medical school, which are necessary for future specialists in the conditions of digitalisation of health care and pharmacy economy. The article is of interest for teachers of educational organisations of higher education, postgraduates, applicants, students of medical institutes and can be used for scientific and pedagogical seminars.

Keywords: *criterion approach, digitalisation of healthcare and pharmacy economy, students, digital technologies, professional competences of pharmaceutical logistics.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-52-61

Процессы цифровизации (в экономике, образовании, здравоохранении) требуют подготовки специалистов, способных принимать ответственные решения, с высоким личностным потенциалом, рефлексивной культурой. Это нашло отражение в руководящих документах, в которых отражены требования, предъявляемые к подготовке специалистов для фармацевтической отрасли¹. Без всякого сомнения, подготовку будущих специалистов в медицинских институтах следует осуществлять с учетом цифровизации, предполагающей замену бумажного документооборота электронным, являющейся технологическим трендом, который затрагивает все секторы экономики страны, в том числе и экономику фармации (Иноземцева, 2018). Пути формирования профессиональ-

¹ Приказ Министерства здравоохранения РФ от 2 мая 2023 г. № 206 н «Об утверждении квалификационных требований к медицинским и фармацевтическим работникам с высшим образованием».

ных компетенций в период получения студентами высшего образования стали предметом обсуждения молодых ученых страны в рамках VII Международного научно-практического форума «Медицина будущего: от разработки до внедрения» (20–21 апреля 2023 г.). Обсуждался и исторический аспект подготовки будущих специалистов для фармацевтической отрасли.

Фармацевтическим специалистам известно, что начиная с XVIII–XIX вв. было много открытий в области химии, появились новые способы производства лекарственных препаратов. При Петре I было открыто восемь аптек, образована Медицинская канцелярия по управлению госпиталями, аптеками (1707 г.), организована экспедиция на Дальний Восток и Сибирь для расширения знаний о лекарственных растениях. Появились и первые научные труды в области атомно-кинетической концепции в химии, разработанной великим ученым Михаилом Васильевичем Ломоносовым.

В настоящее время в науке сложилась достаточно обширная база исследований, которые могут быть применены в фармацевтике, и в частности, в *фармацевтической логистике*. Фармацевтической логистике в начале XXI в. стали присущи такие характеристики, как инклюзивность, горизонтальность, социальность, что не может не учитываться при подготовке будущих специалистов с высшим фармацевтическим образованием. Получается, что роль специалиста по фармацевтической логистике, сфокусированная на потребителе, очень велика в динамической логистике в фармацевтической сфере. Для успешного продвижения лекарственных препаратов необходим учет глобальных изменений в маркетинге, в области экономики фармации (Управление и экономика фармации, 2003). Тем более что изменения, происходящие в фармакоэкономике, связаны и с новым порядком лицензирования в фармацевтике¹.

Идея внедрения цифровых технологий в фармацевтическую отрасль в сочетании с заботой о потребителе в условиях современного развития здравоохранения и фармации отражает значимость актуального контента в формировании профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов медицинских институтов. Преподавательский состав кафедр медицинских вузов страны, понимая ответственность за подготовку кадров – специалистов в области фармацевтической логистики, – использует современные педагогические технологии, основанные на концептуальности, управляемости, процессуальности, прагматичности (практической применимости) (Инновационные процессы ..., 2020). Это обосновано тем, что фармакоэкономика стала самостоятельным направлением в фармации и предполагает развитие сразу нескольких отраслей (распределение и обмен лекарственными средствами, различными изделиями медицинского назначения и услугами). От компетентности специалиста в области фармацевтической логистики зависит в целом определение целесообразности применения медицинской технологии, финансовых затрат на ее внедрение в процессе выстраивания долгосрочных перспектив и планов по удовлетворению потребностей населения в лекарственных препаратах и медицинских услугах. А это свидетельствует о необходимости обучения специалистов для их компетентного участия не только в определении эффективности логистических «цепочек», но и в создании специальных программ, ориентированных на применение фармацевтической продукции в целях сохранения здоровья граждан. В условиях цифровизации высшего образования еще большую значимость приобретают знания менеджмента и маркетинга в условиях рыночной экономики, организации и осуществления информационно-аналитической деятельности (Берман, 2017). Сложность формируемых профессиональных компетенций у будущего специалиста в области фармацевтической логистики заключается в том, что нужно нау-

¹ Постановление Правительства № 468 «Об отпуске лекарственных средств с 1 сентября 2023 года».

чить его действовать в рамках системы нормативно-правового регулирования сферы обращения лекарственных средств, осуществлять свою деятельность с учетом конкретных экономических, экологических, социальных факторов, к которым относится и цифровизация здравоохранения. Необходимо развивать прагматическое мышление, которое позволит специалисту не только вести учет товаров и денежных поступлений, но и в целом разрабатывать логистическую политику фармацевтического предприятия для обеспечения рентабельности. Для этого ему нужны будут аналитические умения по проведению анализа фармацевтического рынка, навыки в оформлении документации, знание примеров из практики по организации деятельности объектов фармацевтической отрасли и др.

Причем нельзя не учитывать и то, что специалист-фармацевт, занимающийся логистикой, нуждается и в знаниях по консультативной деятельности как с представителями различных организаций, так и с потребителями. Следовательно, актуальны и востребованы в его подготовке психолого-педагогические знания. Тем более что фармацевтический рынок сложен по своей динамике, организации, востребованности населением, взаимодействию фармацевтических компаний, общению с покупателями, что имеет свои особенности консультативного процесса.

Преподаватели понимают значимость ознакомления студентов-фармацевтов с многообразием проблем фармакоэкономики, планируют и проводят встречи с представителями фармацевтических компаний, практиками, которые владеют основами профессионального консультирования граждан, имеющих разное восприятие информации о лекарственных препаратах, в зависимости от имеющегося у них образования. Есть еще одна сторона консультирования – организационная, связанная с информированием членов коллектива предприятия (аптеки и др.), знакомством их с инновациями в фармакоэкономике и производстве лекарственных препаратов. Поэтому одной из центральных задач в подготовке будущих специалистов в медицинском институте является формирование мотивации к самообразованию, к накоплению управленческого опыта, его обобщению и структурированию, познанию и пониманию новых тенденций в области фармакоэкономики.

Многие преподаватели медицинских институтов при проведении «круглых столов» уделяют большое внимание формированию профессиональных компетенций у студентов, приглашая к обсуждению проблем практиков-наставников. Имеющий высшее образование специалист по фармацевтической логистике должен уметь разбираться и в вопросах фармакотерапии. Ему должны быть знакомы диагностические и психологические методы, менеджмент, юридические аспекты и др. Именно такие кадры востребованы на рынке труда (Корнаухова, 2015). Но нельзя забывать и о набирающей темпы цифровизации в здравоохранении, ориентирующей фармацевтические кадры на знания и компетенции в области применения цифровых технологий, что, несомненно, скажется на эффективности деятельности специалиста, а в целом и на фармацевтическом бизнесе. Сформированные профессиональные компетенции в период получения высшего образования позволят провизору осуществлять критический анализ проблемных профессиональных ситуаций, вырабатывать стратегию действий в области фармацевтической логистики. Чтобы преподавателю приступить к рассмотрению проблемы формирования профессиональных компетенций фармацевтической логистики у будущих специалистов, необходимо ознакомиться с теориями профессиональной подготовки (С.Я. Батышев, В.С. Леднев, Э.Д. Новожилов, М.Н. Скаткин и др.) (Андриенко, 2011).

Для рассмотрения сущности формирования профессиональной компетенции фармацевтической логистики у студентов при проведении исследования (В.В. Краев-

ский, Н.В. Кузьмина, М.Н. Скаткин и др.) нами структурированы *мотивационно-ценностный, деятельностно-коммуникационный, профессионально-рефлексивный, информационно-культурный* его компоненты. Подобная градация позволяет нам предположить, что для оценки уровня сформированности профессиональной компетенции фармацевтической логистики у студентов медицинского института возможно использование подобных критериев, которые в совокупности актуализируют профессиональное новообразование.

Итак, описанная структура профессиональной компетенции фармацевтической логистики у студентов позволяет выделить и описать несколько критериев, характеризующих сформированность профессиональных компетенций у будущих специалистов в области фармацевтической логистики: *мотивационно-ценностный, деятельностно-коммуникационный в цифровой среде, профессионально-рефлексивный, информационно-культурный*. Выделяя критерии, необходимо описать *связь критериев с показателями* сформированности профессиональных компетенций фармацевтической логистики у студентов медицинского института (Кутузов, 2013).

Мотивационно-ценностный критерий отражает мотивацию к осуществлению деятельности в области фармацевтической логистики, а также мотивацию к осуществлению взаимодействия в профессиональной среде, уровень принятия ценностей профессии провизора.

Деятельностно-коммуникационный критерий в цифровой среде является определяющим и иллюстрирует овладение студентом мединститута детальным анализом профессиональных задач в сфере фармацевтической логистики и характеризует умение применять адекватные способы решения логистических задач.

Профессионально-рефлексивный критерий отражает уровень рефлексии студента на совершенствование навыков взаимодействия в профессиональной цифровой среде, его возможности в проектировании логистических решений, нахождения способов решения профессионально-ориентированной задачи с применением цифровых технологий для повышения эффективности принятого решения.

Информационно-культурный критерий свидетельствует о профессионально-культурном и информационном уровне студента в сфере финансов, правового регулирования, организационно-управленческого комплекса, общекультурного характера. От того, насколько он овладеет этими знаниями и сможет их применять в условиях цифровизации в фармацевтической логистике, будет зависеть его компетентность.

Оценка сформированности профессиональных компетенций у студентов-фармацевтов может осуществляться преподавателями по нескольким *уровням*. Например: низкий уровень (характеризуется практически отсутствующими умениями переноса теоретических знаний и практических навыков в процессе рассмотрения профессиональных ситуаций на занятиях и в поиске решения аналитическо-логистических задач с применением цифровых технологий); средний уровень – профессиональные навыки сформированы, но требуется развитие прагматического мышления и динамика в принятии аналитических решений. Высокий уровень сформированности профессиональных компетенций у будущих специалистов фармацевтической логистики характеризуется развитой гибкостью профессионального мышления личности, поисковой активностью и нахождением оригинальных подходов в принятии аналитико-логистических решений при выполнении задач и заданий по изучаемым дисциплинам.

Отметим, что метод наблюдения, который может быть применен преподавателем в ходе учебных занятий и при проведении различных мероприятий профессионально-ориентированного характера, позволяет сделать вывод о *качественных параметрах* будущей профессиональной деятельности провизора. К ним относятся:

персональная ответственность за выполняемую работу; выбор эффективных методов работы; владение информацией по решению круга логистических задач (профессиональный кругозор); темп выполняемых заданий; характер использования цифровых технологий; проявление профессиональной культуры провизора при обсуждении различных аспектов профессиональной деятельности. Необходимость учета преподавателями медицинского института качественных параметров обоснована тем, что экономика фармации предъявляет в настоящее время повышенные требования к логистическому оператору в товаропроводящей цепочке на фармацевтическом рынке. Для соответствия этим требованиям будущему специалисту в период получения высшего образования целесообразно развивать контекстный интеллект, эрудицию, профессиональный кругозор, основы менеджмента, стрессоустойчивость, коммуникабельность, востребованные в управлении и экономике фармации.

В связи с этим эффективно педагогическое моделирование, применяемое преподавателями в формировании профессиональных компетенций фармацевтической логистики для прогнозирования повышения эффективности образовательного процесса в вузе. Методологическую основу моделирования составляют деятельностно-компетентностный (М.И. Алдошина, Н.В. Бордовская, А.Д. Гонеев, Э.Ф. Зеер, А.М. Митяева, В.А. Сластенин, А.И. Уман и др.) и онтологический (Г.И. Григорьев, С.М. Джакупов, Р.Е. Ефремов, А.О. Кошелева, А.В. Лебедев и др.) подходы. Они могут применяться преподавателями на протяжении всего процесса формирования аналитических компетенций студентов при изучении ими описательной и диагностической аналитики, предиктивной аналитики, организационно-экономических аспектов деятельности специалиста фармацевтического рынка.

Таким образом, формирование профессиональных компетенций фармацевтической логистики у обучающихся в медицинских институтах – это приобретенная в ходе образовательной (учебной, практической) деятельности способность к компетентному выполнению функций будущим провизором. С началом организации в стране поддержки внедрения цифровых технологий и платформенных решений на основе отечественных программно-аппаратных комплексов стало особенно актуально проведение практики студентов в условиях реального производственного процесса, технологических циклов с применением современных программ для ЭВМ (Ранних и др., 2018). В связи с использованием в подготовке специалистов цифровых технологий возрастает значимость систематизации практико-ориентированного учебного материала, раскрывающего суть логистического процесса в фармации. Вместе с тем требуют своего «обновления» с точки зрения организации обучения и содержания материала традиционные, комбинированные, практические методы. Нуждаются в корректировке активные и интерактивные формы обучения, применение которых способствует появлению новых граней *взаимодействия* студентов и профессионалов-практиков. Преподавателям следует обратить внимание на разбор конкретных ситуаций из области выбранной студентами профессии с развернутым пояснением и анализом процесса принятия решения (Тарануха, Земляков, 2013). В выполнении этой задачи могут быть полезны мастер-классы, специально подготовленные преподавателями, с приглашением коллег-практиков для обмена опытом и проведения групповой дискуссии. Широко используются элементы проблемного обучения в работе со студентами в медицинских институтах – групповые виды работы с иллюстративным материалом (на базе цифровых технологий), с анализом профессионально-ориентированных ситуаций, проблемных вопросов (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин и др.).

Необходимо вести работу со студентами в русле реализации профессионально-ориентированных педагогических технологий с акцентом на формирование мотивации

у студентов к углубленному изучению дисциплин, посещение факультативов (секций, кружков, семинаров) практической направленности. В результате они узнают об основах профессионального самосовершенствования, о современных требованиях, предъявляемых к деятельности специалистов-фармацевтов, в чьи обязанности входят аспекты фармацевтической логистики, об основных направлениях рациональной организации рабочего дня, познакомятся с опытом коллег-фармацевтов. Подчеркнем, что активные и интерактивные методы, используемые преподавателями в образовательном процессе в медицинском институте, обеспечивают комплексный подход, позволяющий максимально эффективно соблюдать баланс между теоретическими знаниями и прикладными навыками, которые формируются у будущих специалистов-фармацевтов. Однако нельзя не оценить эффективность данных методов в развитии профессионально важных качеств личности будущего провизора: коммуникативности, эмоциональной устойчивости, переключении внимания, стрессоустойчивости, что необычайно важно в современных условиях роста конкурентоспособности среди фармацевтических компаний. Цифровые технологии, которые используются в фармацевтической сфере, это не только программы, алгоритмы действий специалиста, но и изменяющийся сам специалист. Поэтому преподаватели уделяют большое внимание формированию личностных и профессиональных качеств у студентов. Лучше всего за проявлением личностных качеств будущего специалиста можно наблюдать в процессе организации деловой игры профессионально-ориентированного характера. В такой игре формируется потребность проявить себя, продемонстрировать уровень своей общей и профессиональной культуры, знание этики медицинского работника, культуры общения. Особенно эффективно проведение деловых игр при изучении тем по организации деятельности аптек, отпуску лекарственных препаратов, фармацевтической этике и др. Интерактивная технология, применяемая преподавателем во время деловой игры, вырабатывает межгрупповое взаимодействие и способствует овладению студентом алгоритмом действий в профессиональных ситуациях, которые составляют содержание деловой игры. Актуальны в ходе деловой игры внутренние и междисциплинарные связи теоретического материала, изученного студентами, цифровых навыков при использовании компьютерных программ, цифровых библиотек.

Преподаватели кафедр медицинских институтов понимают, что выполняют задачу по рациональному использованию цифровых технологий и созданию «прозрачной» информационной среды, которая формирует у студентов профессиональные компетенции фармацевтической логистики, максимально полно иллюстрирует инновационные достижения в области фармакоэкономики и демонстрирует расширяющиеся возможности для компетентных специалистов, предоставляет возможности профессионального и исследовательского роста научно-практического характера (конференции, семинары, форумы и др.).

Вместе с тем цифровые технологии значительно облегчают студентам самостоятельную работу по дисциплинам учебного плана. Мультимедийные материалы по изучаемым темам доступны студентам и помогают в овладении учебным материалом, индивидуализируют образовательный процесс (Ранних и др., 2018).

В связи с цифровизацией здравоохранения и фармацевтической отрасли активно формируются профессиональные (в какой-то мере общекультурные, инновационные) компетенции будущих специалистов, определяющих профессиональные действия и их профессиональное поведение. Формирование профессиональных компетенций фармацевтической логистики у будущего провизора связано прежде всего с развитием способностей, необходимых для успешной реализации личности в практической деятельности. Среди этих профессионально важных способностей важное место занимают ор-

ганизационно-управленческие, которые зависят от сформированного механизма саморегулирования (Корнаухова, 2015). И в данном аспекте на первое место выдвигается образовательно-воспитательная компонента, которая способствует разработке механизма формирования конструктивного отношения личности в фармацевтической логистике при условии применения цифровых технологий. Научить будущего специалиста адаптироваться к возможным сложностям в предстоящей профессиональной деятельности помогут и учебно-методические пособия, выпускаемые на кафедрах медицинских институтов. Поскольку наблюдается тесная связь правового, управленческого, корпоративного аспектов в подготовке провизоров, то учебные пособия могут быть разработаны не только в соответствии с изучаемыми темами дисциплин, но и с учетом междисциплинарного подхода, расширяющего кругозор будущего профессионала. Многие преподаватели стараются разработать учебные пособия по фармацевтической логистике с учетом информационного анализа фармацевтического рынка, потребностей, требований, запросов, ожиданий потребителей. Раскрывают особенности рыночного продвижения инновационных продуктов фармацевтической отрасли, роль логистического оператора в товаропроводящей цепочке на рынке лекарственных препаратов, о которой должны иметь представление будущие специалисты в области фармацевтической логистики. Сделаем акцент на том, что изменения в подготовке будущих специалистов в области фармацевтической логистики происходят в контексте современных тенденций в образовании. Прежде всего это ценностная значимость образования для личности и общества, ориентация студентов на активное освоение способов познавательной деятельности, в том числе с применением цифровых технологий, создание условий для самосовершенствования и адаптации образовательного процесса к запросам и потребностям российского общества. Отметим, что общим для всех тенденций является ориентация на формирование социально активной и профессионально востребованной личности в условиях цифровизации здравоохранения и фармацевтической отрасли.

Цифровые технологии стимулируют изменения в фармакоэкономике, следовательно, и подготовка специалистов в системе профессионального образования предполагает овладение обучающимися современными инновационными технологиями в области фармацевтической логистики. В медицинских вузах активно внедряется весь комплекс традиционных и инновационных технологий обучения. Большое внимание уделено структуре и логике поэтапной организации учебного процесса с применением традиционных и инновационных методов фармообразования. Большой развивающий потенциал заложен в применении методов тренинга с алгоритмом решения типовых практических задач для будущих провизоров. Диалоговые методы, в основу которых положена активная коммуникация участников образовательного процесса, востребованы при организации и проведении практико-ориентированных мероприятий в целях развития креативности и прагматического мышления студентов, плодотворного общения с наставниками, профессионалами. Преподаватели медицинских институтов участвуют в генерировании разнообразных новшеств и инновационных циклов в фармакоэкономике. Они развивают у студентов находчивость, стремление к открытиям, мотивируют к глубокому изучению различных аспектов практической деятельности специалистов в области фармацевтической логистики. Опыт, полученный медицинскими организациями, компаниями и предприятиями за последние десять лет, свидетельствует, что успешно выстроенная фармацевтическая логистика – ключевое условие успеха фармакоэкономике страны. И роль медицинских вузов в обеспечении ее компетентными кадрами чрезвычайно велика. Важнейшим требованием к выпускнику вуза является обеспечение его профессиональной компетентности (Ялалов, 2008). Это

подразумевает, что деятельность специалиста по фармацевтической логистике в условиях цифровизации фармакоэкономики приобретает новые грани, а толкование профессиональной компетентности провизора наполняется обновленным смыслом, что компетентность специалиста в области фармацевтической логистики – сформированное ядро знаний, навыков, умений, профессиональных компетенций фундаментального и специального («профильного») характера плюс сформированное творческое прагматическое и логическое мышление.

Таким образом, предполагается существенное изменение в подходах к реализации образовательного процесса на кафедрах медицинских институтов с учетом цифровизации здравоохранения и фармации.

Литература

- Андриенко Е.В. Педагогический профессионализм. Новосибирск: НГПУ, 2011. 188 с.
- Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 8. № 6–2. С. 35–38. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38>
- Иноземцева С.А. Технологии цифровой трансформации в России // Актуальные проблемы экономики, социологии и права. 2018. № 1. 44–47.
- Инновационные процессы в профессиональном и высшем образовании и профессиональном самоопределении: коллективная монография / Авторы составители: М.Н. Стриханов, Е.Н. Геворкян, Н.Д. Подуфалов. М.: Изд-во «Экон-Информ», 2020. 358 с.
- Корнаухова Т.А. Нравственно-профессиональные ценности будущего медицинского работника: сущность, содержание, структура // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2015. № 3. С.44–49.
- Образцов П.И., Кутузов А.В. Критериально-оценочный аппарат сформированности профессиональных компетенций будущего специалиста // Известия Тульского государственного университета: Научный журнал. Раздел «Гуманитарные науки». Выпуск 3. Часть 2. Тула: Издательство ТулГУ, 2013. С. 138–143.
- Ранних В.Н., Павловская М.Е., Карелин Д.О. Дидактическая роль мультимедиа в современном высшем образовании // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2018. № 2. С. 86–92.
- Тарануха Ю.В., Земляков Д.Н. Организационно-экономическое моделирование. Теория принятия решений. М.: КноРус, 2013. 576 с.
- Управление и экономика фармации: учебник в 4-х томах. Т.1 Фармацевтическая деятельность: организация и регулирование / Под ред. Е.Е. Лоскуновой и др. М.: Академия, 2003. 384 с.
- Ялалов Ф. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию // Высшее образование в России. 2008. № 1. С. 89–94.

References

- Andrienko, E. V. (2011). *Pedagogical professionalism: monograph* [Pedagogicheskiy professionalizm: monografiya]. Novosibirsk: NGPU.
- Berman, N. D. (2017). To the question of digital literacy [K voprosu o tsifrovoy gramotnosti]. *Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem*, 8(6–2), 35–38. <https://doi.org/10.12731/2218-7405-2017-6-2-35-38>
- Inozemtseva, S. A. (2018). Technologies of digital transformation in Russia [Tekhnologii tsifrovoy transformatsii v Rossii]. *Aktual'nyye problemy ekonomiki, sotsiologii i prava*, (1), 44–47.
- Kornaukhova, T. A. (2015). Moral and professional values of the future medical worker: essence, content, structure [Nravstvenno-professional'nyye tsennosti budushchego meditsinskogo rabotnika: sushchnost', sodержaniye, struktura]. *Gumanitarnyye, sotsial'no-ekonomicheskkiye i obshchestvennyye nauki*, (3), 44–49.

-
- Loskunova, E. E. and al. (Eds.). (2003). *Management and economics of pharmacy: textbook in 4 volumes. Vol.1. Pharmaceutical activity: organization and regulation* [Upravleniye i ekonomika farmatsii: uchebnik v 4-kh tomakh. T.1 Farmatsevticheskaya deyatel'nost': organizatsiya i regulirovaniye]. Moscow: Akademiya.
- Obraztsov, P. I., & Kutuzov, A. V. (2013). Criteria-evaluation apparatus for the formation of professional competencies of a future specialist [Kriterial'no-otsenochnyy apparat sformirovannosti professional'nykh kompetentsiy budushchego spetsialista]. *Izvestiya tul'skogo gosudarstvennogo universiteta: Nauchnyy zhurnal. Razdel "Gumanitarnyye nauki"*, issue 3, part 2, 138–143.
- Rannikh, V. N., Pavlovskaya, M. E., & Karelin, D. O. (2018). The didactic role of multimedia in modern higher education [Didakticheskaya rol' mul'timedia v sovremennom vysshem obrazovanii] *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogik*, (2), 86–92.
- Strikhanov, M. N., Gevorkyan, Ye. N., & Podufalov, N. D. (2020). *Innovative processes in professional and higher education and professional self-determination: a collective monograph* [Innovatsionnyye protsessy v professional'nom i vysshem obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: kollektivnaya monografiya]. Moscow: "Ekon-Inform".
- Taranukha, Yu. V., & Zemlyakov, D. N. (2013). *Organizational and economic modeling. Theory of decision making* [Organizatsionno-ekonomicheskoye modelirovaniye. Teoriya prinyatiya resheniy]. Moscow: KnoRus.
- Yalalov, F. (2008). Activity-competency approach to practice-oriented education [Deyatel'nostno-kompetentnostnyy podkhod k praktiko-oriyentirovannomu obrazovaniyu]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, (1), 89–94.

КУЛЬТУРНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ МИРЕ НОВЫХ ВЫЗОВОВ И НОВОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА

Н.Е. Буланкина

Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования
(Новосибирск, Россия)

Резюме. В статье раскрывается поиск путей и способов актуализации проблемы культурного самоопределения и самореализации человека в глобальном поликультурном мире, осуществляемый исследователями в пространстве: а) новых вызовов – «установка на лидерство», б) новых требований – «культурная аутентичная коммуникация в царстве речевого мышления», в) новой ответственности – «непрерывное профессиональное обучение как ценность». Цель заключается в обосновании аксиологического подхода к формированию поликультурной картины мира личности обучающихся в условиях новых требований и новой ответственности в событийной информационно-образовательной среде интенсивной интеракции.

Исследовательский поиск осуществляется с использованием критического анализа содержательных и технологических аспектов аксиологизации образования – обучения и воспитания, – результаты которого становятся основанием для культивирования ценностных направлений культурно-ориентированной событийной среды непрерывного профессионального становления педагога как наставника в свете воспитательной парадигмы с акцентом на разработку духовных ценностей и нравственных потребностей личности. При этом культурное самоопределение личности и ее духовно-нравственное становление связываем с формированием языковой личности в глобальном пространстве поликультур и полиязычий образовательного процесса и образования в целом. Положительные результаты многолетнего авторского опыта апробации и внедрения теоретических основ культурного самоопределения личности в полиязыковом образовательном пространстве используются в качестве механизма при разработке ценностной модели формирования лингводидактической готовности учителя иностранных языков к реализации культурной коммуникации в пространстве непрерывного профессионального развития лидерских качеств педагога-наставника.

Научная значимость включает описание применимости принципов аксиологии образования при разработке параметров образовательной среды системной интеракции в рамках регионального проекта по обеспечению единой научно-методической поддержки и сопровождения педагогов-наставников. Теоретическая значимость состоит в уточнении понятия психологического равновесия/баланса как основы культивирования дидактической готовности педагога-наставника молодых. Практическая значимость обеспечена дидактическими и методическими рекомендациями по созданию условий культурной коммуникации в ракурсе дополнительных программ профессионального роста учителя.

Результаты исследования. Определены ценностные доминанты моделирования коммуникативных стратегий и тактик педагога-наставника в пространстве психологического равновесия и позитивной интеракции в целях культурного самоопределения и языковой/речетворческой деятельности педагога-наставника как личности лидера, отвечающего на новые вызовы и новые требования современного поликультурного мира.

Культурное самоопределение педагога-наставника в данном исследовании рассматривается как непрерывный процесс языковой/речетворческой самореализации, который может состояться на трех уровнях: содержательном, технологическом и критериально-оценочном. Искомый процесс возможен, если соблюдается ведущий принцип ценностно-значимой куль-

турно-исторической теории Л.С. Выготского относительно роли мышления и речи в интеллектуальной архитектонике деятельности учителя. Лидерство, коммуникативность как продуктивное рече/творчество и непрерывность в обучении и профессиональном образовании – ведущие условия формирования дидактической готовности к культурной самореализации в аспекте духовно-нравственного воспитания молодежи.

Ключевые слова: культурное самоопределение (КС), культурная коммуникация, ценностный контекст, психологическое равновесие, культурно-историческая теория, гуманизация.

CULTURAL SELF-DETERMINATION OF THE INDIVIDUAL IN A MULTICULTURAL WORLD OF NEW CHALLENGES AND THE NEW RESPONSIBILITY OF THE TEACHER-MENTOR

Nadezhda E. Bulankina

Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement
& Vocational Retraining of Education Workers
(Novosibirsk, Russia)

Abstract. *The article focuses on finding ways and means of cultural self-determination and self-realization of a personality in the global multicultural world, carried out in terms of new challenges to leadership, new requirements of cultural authentic communication, and speech thinking, and new responsibility in the spaces of continuous professional training as a dominant value. The purpose of the article is to substantiate the axiological approach to the formation of a multicultural picture of the world of the personality in the aspect of new requirements and new responsibilities in the event-based information and educational environment of intensive interaction.*

Methodology and methods of research include a critical analysis of the content and technological aspects of the axiology of education – training and education, the results of which become the basis for cultivating the value aspects of a culture oriented event environment of the continuous professional development of a mentor in terms of the educational paradigm with an emphasis on the development of spiritual values and moral needs of the personality. At the same time, we associate cultural self-determination of the personality and its spiritual and moral formation with the formation of a linguistic personality in the global space of multicultures and multilingualism of the educational process and education as a whole. The positive results of the author's longitudinal approbation and implementation of the theoretical foundations of cultural self-determination of the personality are used as a mechanism for developing a value model for the formation of a lingua didactic readiness of a foreign language teacher to implement authentic communication within the continuous professional development of leadership qualities of a teacher-mentor.

The scientific significance includes a description of the application of the principles of the axiology of education in the development of the parameters of the educational environment of the interaction within the framework of a regional project to provide unified scientific and methodological support for teachers-mentors. The theoretical significance is in clarifying the concept of psychological balance as the basis for cultivating the didactic readiness of a teacher as mentoring the youth. Practical significance is in didactic and methodological reports for creating the conditions for cultural communication within additional professional programs for teachers.

The results of the study. The value dominants of modeling the communicative strategies and tactics of mentoring in the space of psychological balance and positive interaction for the purpose of cultural self-determination and linguistic/speech-making activity of a mentor as a leader who responds to new challenges and new requirements of the current multicultural world are determined.

In conclusion the paper states that cultural self-determination of the personality as a continuous process of linguistic/speech-making self-realization can take place at three levels – Content, Technology, and Criteria/Evaluation. This process is possible if the leading principle of the value-

significant culture & historic theory of L.S. Vygotsky, regarding the role of thinking and speech in the intellectual architectonics of the teacher's activity is observed. Leadership, communication skills as productive speech/creativity and continuity in training and professional education are the leading factors in forming the system of didactic readiness for cultural self-determination of the personality in terms of spiritual and moral education of the youth.

Keywords: *cultural self-determination (CSD), cultural communication, dominant value context, psychological balance, culture and historic theory, humanistic approach.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-62-72

Современные тенденции исследования культурного самоопределения и самореализации личности в условиях поликультурного мира непредсказуемости и неопределенности Четвертой промышленной революции свидетельствуют о достаточно широком охвате вопросов, касающихся новых требований к образовательным учреждениям: университетам, школам, системе непрерывного педагогического образования. Как никогда ранее, ставятся новые задачи, связанные с формированием ценностного контекста и, прежде всего, с воспитанием личности обучающихся, участников различных образовательных программ и проектов. В рамках широкого спектра задач и решений, связанных с повышением значимости интеллектуальной составляющей, в основании которой лежит способность ориентироваться в новых условиях; критически и ретроспективно анализировать содержание ценностного контекста непрерывного образования и технологичности образовательных инноваций с гуманистических позиций лидерства, аутентичной коммуникации и ответственности перед новыми задачами, поставленными государством и обществом в целом, проблема профессиональной самореализации педагога, культурного самоопределения личности нередко становится предметом специальных исследований (Т.В. Айдарова, Е.В. Бондаревская, Н.Е. Буланкина, М.Р. Гинзбург, В.Н. Карташова, С.И. Кудинов, С.С. Кудинов, О.В. Мишутина, Т.П. Опекина, А.Ю. Придня, Н.С. Шипова).

Аналитический обзор проводимых теоретических изысканий, научно-педагогических и практико-ориентированных методических исследований в данном направлении убеждают в том, что поиск проводится в нескольких актуальных аспектах. Это и культивирование ценностного контекста в качестве содержательной сферы педагогической деятельности – личность как ценность, язык как ценность, общение как ценность, образование и воспитание как ценность в рамках *средового подхода* (Е.В. Бондаревская, М.Р. Гинзбург, И.А. Инютина, Л.А. Коростылева, Т.И. Куликова). Это и системное проектирование событий и ситуаций эффективного организационно-педагогического сопровождения культурного самоопределения личности в пространстве поликультурного образования (Бондаревская, 2009; Гинзбург, 1994; Коростылева, 2005; Куликова, 2023).

В свою очередь, конструктивным направлением становятся способы и средства моделирования развивающего контента культурной коммуникации в целях интеллектуального потенциала личностного развития обучающихся (Кудинов, Кудинов, 2018; Шипова, Опекина, 2021; Кудинови др., 2023). Разработка аутентичных технологий формирования социально значимой экосистемы для сохранения психологического баланса образовательной системы как ценности занимает не последнее место в научно-педагогическом и лингводидактическом дискурсе (Н.Д. Гальскова, Н.Ф. Коряковцева, З.Н. Никитенко, Е.Г. Тарева, Е.В. Егорова, Е.А. Муругова и др.). И нельзя не согласиться с авторами широкомасштабного программного исследования вопросов психологического благополучия педагогов в том, что «современная социально-политическая ситуация в стране требует глубокого переосмысления системы образования и воспитания в

российском обществе <...> условий и возможностей для самореализации педагогов» (Кудинов и др., 2023, с. 19).

В фокусе внимания методистов и педагогов-практиков продолжают находиться вопросы активного использования коммуникативных стратегий и тактик продуктивного общения субъектов образовательного процесса с последующим осознанием смысла выполняемой деятельности (Карина, Колосова, 2023; Сухова, 2023; Леонтьев, 2003). Среди указанных работ вопросы научно-методического сопровождения наставничества также набирают силу в рамках проблемы тьюториала и менторинга, требуя к себе системного внимания со стороны исследователей. В роли педагога-наставника искомая работа, несомненно, относится к чрезвычайно напряженным видам деятельности (Кудинов, 2023; Посадский, 2023; Буланкина, Айдарова и др., 2023).

В контексте проблемной ситуации целенаправленное исследование в аспекте культурного самоопределения как процесса языковой и коммуникативной самореализации и самовыражения педагога-наставника становится особенно актуальной в ценностном контексте новых вызовов обновленного, но не всегда комфортного современного поликультурного мира.

Целевая установка данной работы состоит в обосновании аксиологии образовательного процесса как принципиально важного подхода при формировании поликультурной картины мира личности в условиях специально организованной событийной среды, ориентированной на культурное самоопределение педагога в роли наставника в пространстве гуманистических ценностей. В задачи исследования входят вопросы определения ценностного контента информационно-образовательной среды, условий формирования событийной информационно-образовательной среды, средств интенсивной интеракции субъектов культурного самоопределения, которые становятся основой для разработки модели культурного самоопределения как процесса, в целях рамках движения наставничества в целях.

Методология и методы исследования

Для осмысления вариантов и возможностей использования ценностного контента и способов его реализации в системе переподготовки и повышения квалификации подготовки учителей иностранного языка в статье применяются *следующие методы исследования*: обобщение передового опыта в рамках педагогического проектирования и моделирования педагогических ситуаций стратегического и тактического характера и содержания. В рамках системного подхода выстраивается описание проверенных многолетней педагогической практикой автора возможностей использования событийно-ситуативного пространства в системе непрерывного образования учителей иностранного языка на примере дисциплин учебного плана направления 44.03.01 Педагогическое образование с профилем подготовки «Иностранные языки». Теоретической базой работы служат работы основателя культурно-исторической теории Л.С. Выготского; публикации современных отечественных исследователей профессионального образования, посвященные методологическим особенностям взаимодействия школы и вуза, с учетом региональной составляющей (Буланкина, 2003, 2023); работы, в которых рассматривается значение коммуникативных технологий в высшей школе и обсуждаются вопросы методики их организации (Карина, Колосов, 2023; Инютина, 2023; Мазницына, 2023).

При этом *основной методологический концепт* в рамках искомого исследования обозначенных выше аспектов в образовательной среде отражает следующую сентенцию: «Действительное движение процесса развития детского мышления совершается не от индивидуального к социализированному, а от социального к индивидуальному — таков основной итог как теоретического, так и экспериментального исследования инте-

ресующей нас проблемы» (Выготский, 2023, с. 87). «Но так как основной функцией мышления является познание и отражение действительности, то, естественно, рассматриваемое вне действительности, это мышление становится движением фантомов <...> но не реальным, содержательным мышлением...» (Выготский, 2023, с. 114).

Результаты и их обсуждение

В результате методологического переосмысления сложившейся культурно-исторической ситуации в ракурсе культуросозидающей миссии лингвистического образования, культуротворческой роли преподавателя-лингвиста в роли наставника, а также критического анализа практики гуманизации полиязыкового образовательного пространства в регионе, стратегическим направлением признается моделирование педагогических событий и ситуаций создания суверенной безопасной образовательной гуманистической среды.

В свою очередь развитие образования как социально значимого института воспроизводства культуры в условиях обозначенной выше ситуации возможно при обязательном сохранении поликультурности и полилингвальности/полиязычий картины мира непосредственных участников образовательного процесса (Буланкина, 2003; Буланкина, 2023).

Данный концепт положен в основание трехчастной ценностной модели, апробация которой (2020–2023 гг.) позволяет представить уточненное содержание понятийного аппарата заявленной темы исследования «Культурное самоопределение личности педагога-наставника».

Фрейм первый отражает поиск архитектоники содержания ценностного контекста безопасной полиязыковой среды регионального уровня.

Культурное самоопределение личности рассматривается как целенаправленный процесс, позволяющий принимать непосредственное личностное участие педагогов в поиске формирования ценностного контекста, обусловленного необходимостью создания основ, организационно-педагогических и лингводидактических в аспекте психологического равновесия субъектов культурной коммуникации в безопасной информационно-образовательной среде (табл. 1).

Формирование корпуса программно-методического обеспечения и сопровождения педагога в роли наставника требует совместного определения ценностных приоритетов и горизонтов культурного самоопределения личности в ракурсе лингводидактической готовности как неотъемлемой составляющей методологической профессиональной подготовки. Ценностный континуум программно-методического сопровождения и поддержки педагога формируется на основе требований обновленных государственных стандартов профессионального педагогического и основного общего образования, нацеленных на традиционные гуманистические ценности духовно-нравственного воспитания молодежи, включая установки на лидерство, сотворчество, коммуникацию и кооперацию. При этом вносит существенный материальный и интеллектуальный вклад в решение задачи культивирования ценностного потенциала региональной безопасной образовательной среды.

**Интеллектуальная архитектоника
опыта формирования ценностного контекста
региональной полиязыковой образовательной среды**

Проблема	Решение
Кадровый дефицит. Наличие лингвистического образования при отсутствии психолого-педагогической подготовки	Программно-методическое сопровождение. Программа переподготовки связана с вопросами самореализации обучающихся, с их потребностями в востребованности, уважении и признании в новой педагогической специальности. Духовные потребности и нравственный аспект познавательной деятельности становятся важной компонентой методологической подготовки учителя иностранных языков
Кадровый дефицит. Наличие психолого-педагогической подготовки по другим специальностям при отсутствии лингвистической подготовки	Программно-методическое сопровождение и поддержка. Программа переподготовки включает формирование и развитие комплекса умений интеллектуальной архитектоники: самостоятельного отбора языкового материала для аутентичной коммуникации, выстраивания индивидуальной траектории развития и конструирования дорожной карты самообразования и непрерывного саморазвития в аспекте совершенствования лингвистической и методической компетенций педагога-наставника
Педагогические дефициты. Наличие лингвистического образования и психолого-педагогической подготовки учителя (стаж менее 3 лет). Трудности при отборе материала к выступлению по теме. Неумение эффективно применять традиционное аудиторное оборудование: настенные карты, учебную доску, раздаточный материал и т.п. Слабое развитие умения работать в аудитории (речь, эмоции, зрительный контакт, внешний вид, удержание внимания и пр.). Шаблонность выступлений и тезисов выступлений по методическим проблемам (на уровне учебной литературы). Трудности при проектировании учебных и внеучебных занятий в свете обновленного ФГОС и другие	Научно-методическая поддержка единой информационно-образовательной коммуникационной среды. Ежегодное привлечение педагогов старшего поколения к руководству методическими объединениями в целях нейтрализации педагогических дефицитов, связанных с новыми требованиями и вызовами образования к профессионализму педагогов

Фрейм второй отражает поиск архитектоники организационно-технологического решения проблемы реализации ценностного контекста безопасной полиязыковой среды регионального уровня,

КС позиционируется как интерактивно-рефлексивная технология, цель которой мотивировать и стимулировать исследовательскую деятельность обучающихся для осознания полифонии глобальных проблем человечества, ответственности каждой личности при решении актуальных задач формирования поликультурной картины мира обучающихся. При этом разработка содержательных, организационно-педагогических и лингводидактических аспектов культивирования интеллектуального потенциала коммуникативной и рече/творческой деятельности педагогов способствует решению задачи повышения качества регионального иноязычного образования (табл. 2).

Искомая технология становится базовым компонентом интеллектуальной архитектоники лингводидактической готовности педагога в роли наставника молодежи. В рамках этого фрейма интеллектуальная составляющая как ядро технологического процесса заключается в обосновании интеграционного подхода при моделировании ситуа-

ций дискуссионного и рефлексивного характера и проектирования пространства их использования в системе непрерывного педагогического образования учителя иностранных языков.

Таблица 2

**Интеллектуальная архитектоника
опыта формирования аутентичной коммуникации**

Психологический цикл	Педагогический цикл	Методический цикл
1. «Ход развития научного обществоведческого понятия происходит в условиях образовательного процесса, представляющего собой своеобразную форму систематического сотрудничества между педагогом и ребенком, сотрудничества, в процессе которого происходит созревание высших психологических функций ребенка с помощью и при участии взрослого» (Выготский, 2022, с. 291)	1. «Российские школьники в большей степени осознают цели (знают, чего хотят), отличаются наличием творческого подхода, демонстрируют умение работать с группой. Менее сформированы организаторские способности детей, которые напрямую связаны со знанием правил организаторской работы» (Куликова, с. 33)	1. «Для познания других культур зачастую используется печатный материал. Текст является основной языковой единицей содержания обучения иностранным языкам и служит материалом для реализации коммуникативных заданий при обучении говорению и чтению» (Мазницына, 2023, с. 33–34)
2. «В интересующей нас области это находит свое выражение во все растущей относительности причинного мышления и в созревании определенного уровня произвольного научного мышления, уровня, создаваемого условиями обучения» (Выготский, 2022, с. 291)	2. «Обучающиеся отмечают, что смешанная форма обучения позволяет им следить за своим прогрессом и оценивать его. Кроме того, самостоятельный анализ полученной информации дает возможность глубже понять необходимый материал» (Инютина, 2023, с. 68)	2. «Чтение как рецептивный вид речевой деятельности является одним из ключевых составляющих в обучении иностранному языку» (Мазницына, 2023, с. 33–34)
3. «Ребенка необходимо рассматривать «как часть социального целого», как субъекта общественных отношений с самых первых дней его жизни и как участника общественной жизни того целого, к которому он принадлежит» (Выготский, 2022, с. 102)	3. «Исходя из <...> допущения, по сути своей деятельности наставник не просто передает новому работнику опыт, а является участником педагогического процесса, и он должен понимать не только особенности протекающего самого педагогического процесса, но и знать, и уметь применять элементы психолого-педагогического воздействия на обучаемого» (Посадский, 2023, с. 87)	3. «На каждом из них (этапов) предусмотрено формирование у обучающихся стратегических умений чтения, а именно: умение догадываться о значении слов на основе сходства со словами родного языка; умение прогнозировать содержание, опираясь на заголовки...» (Мазницына, 2023, с. 33–34)

Для достижения поставленной цели исследования в рамках данного фрейма необходимо было решить следующие задачи:

во-первых, обобщить представление о значении дискуссий интегрированного характера в системе переподготовки и повышения квалификации учителей;

во-вторых, раскрыть динамику учебных задач и тематик предлагаемых дискуссий в рамках различных учебных дисциплин психолого-педагогического и методического цикла;

в-третьих, представить основные акценты в организации и проведении дискуссии по спорным вопросам психологии, педагогики и методики культурной аутентичной коммуникации.

В таблице представлены по трем направлениям примеры дискуссионных вопросов в формате авторских высказываний отечественных исследователей. Подбор дискуссионных вопросов осуществляется руководителем дополнительной профессиональной программы в соответствии с содержанием и требованиями изучаемой дисциплины, с его интересами и методологической подготовкой участников ДПОП, а также в процессе совместного определения профессиональных дефицитов конкретной аудитории участников программы в ракурсе опережающего развития и обучения.

Фрейм третий предусматривает презентацию результирующих эффектов поискового эксперимента, в частности, уточнение понятия культурного самоопределения в рамках дополнительной профессиональной образовательной программы (ДПОП) в аспекте методологической готовности к новому виду деятельности/к решению новых организационно-педагогических, психолингвистических, лингводидактических и методических задач.

КС позиционируется как результат целенаправленного развития лингводидактической готовности к осмыслению ценностного контекста и реализации ценностно-ориентированной познавательной деятельности средствами смысло-порождающего речевого мышления в царстве рече/творчества (Буланкина, 2023, Выготский, 2022).

Признается первоначальная функция речи как ценность, как средство социального общения, средство высказывания и понимания являет собой целостность и неразделимость, позволив приблизиться к решению задачи повышения статуса рече/творчества при формировании лингводидактической готовности учителя иностранного языка в ходе решения задач в аспекте психологического баланса личности как ценности (табл. 3).

Таблица 3

**Интеллектуальная архитектоника
опыта развития речевого потенциала педагога-наставника**

Формы речевого поведения и тематика	Решение
Публикации в профессиональных журналах: «Создание условий безопасного коммуникативного пространства»	Самореализация личности, ее потребности в востребованности, уважении и признании. Развитие навыков письменной речи по схеме: «тезис – гипотеза; тезис – обоснование; тезис – заключение»
Устные выступления на заседаниях ММО: «Результаты итоговой аттестации школьников», «Формирование функциональной грамотности в рамках глобальной компетенции»	Формирование и развитие умения самостоятельного отбора материала и выстраивания выступления по схеме: «тезис – гипотеза; тезис – обоснование; тезис – заключение». Отказ от шаблонности выступлений и тезисов выступлений. Определение регламента выступлений, согласованность всех частей доклада. Развитие умения работы в аудитории (речь, эмоции, зрительный контакт, внешний вид, удержание внимания и пр.)
Информационные заметки на сайт «Инновационные практики в регионе и в районных центрах»	Отбор материала с использованием слайдов в Power Point/Prezi

Представленные результаты – публикации в журналах и информационные заметки на сайтах муниципальных методических объединений (ММО), устные выступления на стратегических сессиях деятельности ассоциаций учителей, на конференциях, проблемных семинарах – составляют корпус речевых произведений для последующего обсуждения во время практикумов для педагогов в нескольких аспектах: язык единицы, логика в рамках: «тезис – гипотеза; тезис – обоснование; тезис – заключение», креатив-

ность и самостоятельность при выборе темы и проблемы, технологическое решение проблемы.

Заключение

Результаты исследования позволяют установить, что самодвижение и саморазвитие педагога в роли наставника возможно в пространстве культурного самоопределения, архитектура которого выстраивается как *непрерывный процесс языковой/речетворческой самореализации на трех уровнях: содержательном, технологическом и критериально-оценочном*.

Искомый процесс возможен, если соблюдается один из ведущих принципов ценностно-значимой культурно-исторической теории Л.С. Выготского, согласно которому фактический материал неразрывно связан с философией. «И кто хочет найти ключ к этому богатому собранию новых фактов, должен раньше всего вскрыть *философию факта*, его добывания и осмысливания. Без этого факты останутся немые и мертвые» (Выготский, 2022, с. 37). Выявлено, что речевое мышление по Выготскому представляет собой не природную, натуральную форму поведения, а форму общественно-историческую. Причем основной, несомненный и решающий факт – зависимость развития мышления от речи, от средств мышления и от социально-культурного опыта личности (Выготский, 2023, с. 180–181).

Результаты эмпирического исследования доказывают, что чрезвычайно своеобразный процесс развития письменной речи, не повторяющий ни одного из предыдущих, но представляющий новый вариант внутри единого процесса языкового развития личности, становится важнейшим условием совершенствования рече/творчества педагога-наставника и фактором сохранения психологического баланса в процессе культурной аутентичной коммуникации.

Установлена конструктивная связь между ценностным контентом (*установка на лидерство, интенсивное общение, развитое рече/творчество*), полилингвальностью и поликультурностью в качестве условий формирования событийной информационно-образовательной среды, культивированием средств интенсивной интеракции субъектов культурного самоопределения в рамках движения наставничества.

Результаты исследования могут быть использованы в качестве ценностных приоритетов для дальнейших инновационных проектов в образовательной и педагогической практике по созданию условий безопасного коммуникативного пространства в целях самореализации и самовыражения языковой личности.

Литература

- Бондаревская Е.В. Личностно ориентированное образование: опыт разработки парадигмы. Ростов-на-Дону, 2009. 128 с.
- Буланкина Н.Е. Культурное самоопределение личности в полиязыковом образовательном пространстве: дис. ... д. пед. н. М., 2003. 421 с.
- Буланкина Н.Е., Айдарова Т.В., Охина К.В., Придня А.Ю. Инновационные педагогические практики как ресурс непрерывного профессионального роста учителя иностранного языка // Реализация социо-кросс-культурного подхода в образовательной системе «школа-вуз». Под ред. Г.А. Ферапонтова, О.В. Мишутиной. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2023. С. 47–54.
- Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Издательство АСТ, 2022. 567 с.
- Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. 1994. № 3. С. 43–52.

-
- Инютина А.А. Сравнительный анализ российских и зарубежных теорий и практик внедрения смешанного обучения в институтах высшего образования // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 65–71. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-65-71>
- Карина О.В., Колосов Е.В. Знаково-символические средства в процессе моделирования смысло-жизненных ориентаций студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 72–82. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-72-82>
- Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. СПб.: Речь, 2005. 220 с.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С. Психодиагностика личности. М.: РУДН, 2018. 228 с.
- Кудинов С.И., Козлова О.С., Кудинов С.С., Кудинова С.С. Психологическое благополучие как условие профессиональной самореализации педагогов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 16–27. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-16-27>
- Мазнищина Н.Г. Технология работы с текстом для студентов языковых профилей университета // Реализация социо-кросс-культурного подхода в образовательной системе «школа-вуз»: коллективная монография. Под ред. Г.А. Ферапонтова, О.В. Мишутиной. Новосибирск: Издательство НГПУ, 2023. С. 33–34.
- Посадский А.В. Психолого-педагогическая подготовка наставников эксплуатационных служб ГУП «Московский метрополитен» в Корпоративном Университете Транспортного комплекса // Психология образования в поликультурном пространстве. 2023. № 2 (62). С. 83–90. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-83-90>
- Шипова Н.С., Опекина Т.П. Комплексный анализ феномена самореализации: перспектива создания системной модели // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27. № 4. С. 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>
- Bulankina N.E., Galskova N.D., Koryakovtseva N.F., Nikitenko Z.N. The Content of Language Training of the Engineer of the Future in the Context of an Ecological and Social Approach // Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Proceedings of the Conference Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives, 20–22 April 2022, St. Petersburg, Russia. Ed. by Z. Anikina. Springer, 2022. Pp. 168–175. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_18
- Egorova E.V., Bulankina N.E. Strategy and tactics of current professional education: axiological approach // XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022”, Rostov-on-Don, Russia. Ed. by I. Malygina. E3S Web of Conferences. Vol. 363. 2022. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304038>
- Murugova E., Bulankina N., Mishutina O. Communicative strategy of University education: current discourse // XIV International Scientific and Practical Conference “State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021”. E3S Web of Conferences, INTERAGROMASH. Vol. 273. 2021. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312152>

References

- Bondarevskaya, E. V. (2009). *Personally-centered education: experience in developing a paradigm* [Lichnostno orientirovannoe obrazovanie: opyt razrabotki paradigmy]. Rostov-on-Don.
- Bulankina, N. E. (2023). *Cultural self-determination of the individual in a multilingual educational space* [Kul'turnoe samoopredelenie lichnosti v poliyazykovom obrazovatel'nom prostranstve] [dissertation]. Moscow.
- Bulankina, N. E., Aydarova, T. V., Okhina, K. V., & Pridnya A.Yu. (2023). Innovative pedagogical practices as a resource for continuous professional growth of a foreign language teacher [Innovatsionnye pedagogicheskie praktiki kak resurs nepreryvnogo professional'nogo rosta uchitelya inostrannogo yazyka]. In G. A. Ferapontova, O. V. Mishutinoy (Eds.), *Implementation of a socio-cross-cultural approach in the school-university educational system* [Realizat-
-

-
- siya sotsio-kross-kross-kul'turnogo podkhoda v obrazovatel'noy sisteme "shkola-vuz"] (pp. 47–54). Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU.
- Bulankina, N. E., Galskova, N. D., Koryakovtseva, N. F., & Nikitenko, Z. N. (2022). The Content of Language Training of the Engineer of the Future in the Context of an Ecological and Social Approach. *Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives. Proceedings of the Conference Integration of Engineering Education and the Humanities: Global Intercultural Perspectives, 20–22 April 2022, St. Petersburg, Russia* (pp. 168–175). Ed. by Z. Anikina. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-11435-9_18
- Egorova, E. V., & Bulankina, N. E. (2022). Strategy and tactics of current professional education: axiological approach. *XV International Scientific Conference on Precision Agriculture and Agricultural Machinery Industry "State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2022", Rostov-on-Don, Russia*. Ed. by I. Malygina. E3S Web of Conferences, 363. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202236304038>
- Ginzburg, M. R. (1994). Psychological content of personal self-determination [Psikhologicheskoe soderzhanie lichnostnogo samoopredeleniya]. *Voprosy psikhologii*, (3), 43–52.
- Inyutina, A. A. (2023). Comparative analysis of Russian and foreign theories and practices of introducing blended learning in higher education institutions [Sravnitel'nyy analiz rossiyskikh i zarubezhnykh teorii i praktik vnedreniya smeshannogo obucheniya v institutakh vysshego obrazovaniya]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 65–71. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-65-71>
- Karina, O. V., & Kolosov, E. V. (2023). Sign-symbolic means in the process of modeling students' life-meaning orientations [Znakovo-simvolicheskie sredstva v protsesse modelirovaniya smyslozhiznennykh orientatsiy studentov]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 72–82. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-72-82>
- Korostyleva, L. A. (2005). *Psychology of personal self-realization: difficulties in the professional sphere* [Psikhologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professional'noy sfere]. Saint Petersburg: Rech'.
- Kudinov, S. I., & Kudinov, S. S. (2018). *Psychodiagnostics of personality* [Psikhodiagnostika lichnosti: uchebnoe posobie]. Moscow: RUDN.
- Kudinov, S. I., Kozlova, O. S., Kudinov, S. S., & Kudinova, S. S. (2023). Psychological well-being as a condition for professional self-realization of teachers [Psikhologicheskoe blagopoluchie kak uslovie professional'noy samorealizatsii pedagogov]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 16–27. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-16-27>
- Maznitsyna, N. G. (2023). Technology of working with text for students of university language profiles [Tekhnologiya raboty s tekstom dlya studentov yazykovykh profiley universiteta]. In G. A. Ferapontova, O. V. Mishutinoy (Eds.), *Implementation of a socio-cross-cultural approach in the school-university educational system* [Realizatsiya sotsio-kross-kross-kul'turnogo podkhoda v obrazovatel'noy sisteme "shkola-vuz"] (pp. 33–34). Novosibirsk: Izdatel'stvo NGPU.
- Murugova, E., Bulankina, N., & Mishutina, O. (2021) Communicative strategy of University education: current discourse. *XIV International Scientific and Practical Conference "State and Prospects for the Development of Agribusiness – INTERAGROMASH 2021"*. E3S Web of Conferences, INTERAGROMASH, 273. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202127312152>
- Posadskiy, A. V. (2023). Psychological and pedagogical training for mentors of operational services of the State Unitary Enterprise "Moscow Metro" at the Corporate University of the Transport Complex [Psikhologo – pedagogicheskaya podgotovka nastavnikov ekspluatatsionnykh sluzhb GUP «Moskovskiy metropoliten» v Korporativnom Universitete Transportnogo kompleksa]. *Psikhologiya obrazovaniya v polikul'turnom prostranstve*, (2), 83–90. <https://doi.org/10.24888/2073-8439-2023-62-2-83-90>
- Shipova, N. S., & Opekina, T. P. (2021). Comprehensive analysis of the phenomenon of self-realization: the prospect of creating a system model [Kompleksnyy analiz fenomena samorealizatsii: perspektiva sozdaniya sistemnoy modeli]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika*, 27(4), 178–188. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-4-178-188>
- Vygotskiy, L. S. (2022). *Thinking and speech* [Myshlenie i rech']. Moscow: Izdatel'stvo AST, 2022.
-

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-НРАВСТВЕННОЙ СФЕРЫ БУДУЩИХ ЛЕТЧИКОВ В ВОЕННОМ ВУЗЕ

М.М. Духанин*, Н.В. Волюнкина**

* Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков
им. Героя Советского Союза А.К. Серова
(Краснодар, Россия)

** Военно-воздушная академия
им. профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина
(Воронеж, Россия)

***Резюме.** В статье раскрывается проблема формирования ценностно-нравственной сферы будущих летчиков в образовательном процессе военного вуза, отражающаяся в противоречиях на концептуальном, организационном и методическом уровнях. Данный феномен рассматривается как поликомпонентная система интегративных диалектически взаимообусловленных качеств, обеспечивающих интериоризацию ценностно-нравственных постулатов государства во внутренние установки и личные убеждения, самостроительство личности на основе традиций русского офицерства и исторических знаний о подвигах российских летчиков в Великой Отечественной войне и современных локальных войнах, наличие внутренних ценностно-нравственных «весов», определяющих выбор поступка героя, его готовности к самопожертвованию, осознание себя как «Я – офицер России». Исследуется ценностное воспитание и соответствие взглядов исследователей в отношении привития ценностей в аспекте военного учебного заведения. Акцентируется внимание на частичной возможности адаптации некоторых концепций ценностного воспитания и аргументируется данный подход при формировании будущих кадровых офицеров. Определяются аспекты нравственного воспитания и приводятся составляющие нравственных качеств офицера, которые носят обособленный характер. Акцентируется внимание на педагогических проблемах, которые связаны с формированием личности будущего офицера и адаптации нравственных аспектов на конкретных исторических примерах. Приводится аргументация важности личности педагога, который должен обладать всеми признаками и качествами офицера. Рассматривается несоответствие профессиональной подготовки кадровых офицеров и достижения искомых ценностно-нравственных качеств в процессе воспитательной работы в аспекте распределения профильной подготовки по времени. Аргументируется необходимость и целесообразность восстановления принципа преемственности при поступлении в военные вузы после военных общеобразовательных организаций, исходя из ценностных и нравственных соображений. В качестве альтернативы предлагается формирование воспитательной системы, которая на начальном этапе могла бы создать условия для приведения ценностно-нравственных качеств курсантов к базовому уровню. Определяется важность разработки и внедрения единой воспитательной системы, содержащей общий и прикладной компоненты. На примере ФГКВОВ ВО «Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» обосновывается целесообразность использования наработанного опыта для реализации подобной единой воспитательной системы и формирования будущих кадровых офицеров, которые отличаются не только базовыми ценностно-нравственными, но и моральными качествами в соответствии с родом войск.*

***Ключевые слова:** ценностно-нравственная сфера, ценностное воспитание, нравственное воспитание, будущий летчик, педагогическая проблема, единая воспитательная система.*

PEDAGOGICAL PROBLEM OF FUTURE PILOTS' VALUE AND MORAL SPHERE FORMATION AT A HIGHER MILITARY SCHOOL

Mikhail M. Duhanin*, Natalia V. Volynkina**

* Krasnodar Higher Military Flight School
named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov
(Krasnodar, Russia)

** N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy
(Voronezh, Russia)

Abstract. *The article deals with the problem of future pilots' value and moral sphere formation in the educational process of a higher military school, which reflects in the contradictions of conceptual, organizational and methodical levels. This phenomenon is considered as a multi-component system of integrative dialectically interdependent qualities that ensure the internalization of the value-moral postulates of the state into internal attitudes and personal beliefs, self-building of the individual based on the traditions of Russian officers and historical knowledge about the exploits of Russian pilots in the Great Patriotic War and today's local wars, the presence of internal value-moral "scales" that determine the choice of hero's act, their readiness for self-sacrifice, awareness of themselves as "I am an officer of Russia".*

The article examines the value education and the correspondence of the views of researchers regarding the instillation of values in the aspect of a military educational institution. Attention is focused on the partial possibility of adapting some concepts of value education and this approach is argued in the formation of future career officers. The aspects of moral education are determined and the components of the officer's moral qualities, which are of a separate nature, are given. The attention is focused on pedagogical problems that are associated with the formation of the personality of the future officer and the adaptation of moral aspects on specific historical examples. The argumentation of the importance of the personality of the teacher, who must have all the characteristics and qualities of an officer, is given. The article considers the discrepancy between the professional training of career officers and the achievement of the desired value and moral qualities in the process of educational work in the aspect of the distribution of profile training over time. The necessity and expediency of restoring the principle of continuity when entering military universities after military educational organizations is argued based on value and moral considerations. As an alternative, the formation of an educational system is proposed, which at the initial stage could create conditions for bringing the value and moral qualities of cadets to the basic level. The importance of developing and implementing a unified educational system, which contains general and applied components, is determined. On the example of Krasnodar Higher Military School of pilots named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov the expediency of using the accumulated experience for the implementation of such a unified educational system and the formation of future career officers who differ not only in basic values and moral qualities, but also moral qualities in accordance with the branch of the armed forces.

Keywords: *value and moral sphere, value education, moral education, future pilot, pedagogical problem, unified educational system.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-73-84

В условиях сложной геополитической обстановки в мире, обострения международных конфликтов, переосмысления мировоззренческих ориентиров, сохранения и укрепления духовно-нравственного суверенитета России перед отечественным военным образованием стоит ряд важнейших задач по усилению у будущих офицеров ценностно-нравственных императивов. В девяностые годы падение патриотического духа и упрощение нравственных ценностей затормозили интерес к военной профессии, что повлияло на престиж Вооруженных сил России. В образовательном процессе отсутст-

вовал нормативно-правовой аспект целенаправленного формирования ценностно-нравственной сферы, что потребовало кардинальных изменений и осознания необходимости возрождения и реформирования военного образования. Его модернизация сегодня актуализирует значимость решения совокупности педагогических проблем, связанных со знанием военной истории родной страны, изучением опыта героев, военных подвигов, которые изменили ход истории государства.

Данный тезис отражен в ряде нормативных документов, принятых Минобороны Российской Федерации (приказ МО РФ № 95 от 22.02.2019 г., приказ МО РФ № 803 от 28.12.2021 г. и др.) в контексте возрождения понятия «военно-политическая работа», определяющая значимость воспитания у будущих офицеров патриотических ценностей, верности воинскому долгу, нравственности, высокой духовности и культуры.

В контексте нашего исследования мы рассматриваем ценностно-нравственную сферу будущих летчиков как поликомпонентную систему интегративных диалектически взаимообусловленных качеств, обеспечивающих интериоризацию ценностно-нравственных постулатов государства во внутренние установки и личные убеждения, самостроительство личности на основе традиций русского офицерства и исторических знаний о подвигах российских летчиков в Великой Отечественной войне и современных локальных войнах, наличие внутренних ценностно-нравственных «весов», определяющих выбор поступка героя, его готовности к самопожертвованию, осознание себя как «Я – офицер России». Структурными компонентами ценностно-нравственной сферы являются идейно-установочный, когнитивно-развивающий, поведенческий, рефлексивный.

Педагогическая проблема формирования ценностей и нравственности обучающихся глубоко исследована в работах М.С. Бобровой, А.С. Макаренко, Т.С. Просветовой, В.А. Сластенина, В.П. Рубаевой, И.Н. Щадиной и др. Особенности формирования ценностно-нравственной сферы военного летчика раскрываются в трудах В.А. Пономаренко, Д.В. Гандера, Б.Л. Покровского и др. Анализ педагогических источников показал, что формирование ценностно-нравственной сферы будущих военных летчиков в образовательном процессе вуза является самостоятельной педагогической проблемой, отражающей теоретические и практические вопросы обучения и воспитания офицерских кадров и требующей разрешения противоречий концептуального, организационного и методического уровней.

Противоречие *концептуального уровня* определяется востребованностью в укреплении духовных, ценностно-нравственных скрепов молодого поколения военных летчиков и недостаточной проработанностью теоретико-прикладных основ их формирования в летных вузах. Разрешение данного противоречия видится в реализации новых планов воспитательной работы с учетом основных направлений военно-политической работы с постоянным и переменным составом военного вуза на основе привлечения ветеранских и молодежных организаций.

Противоречие *организационного уровня* раскрывается, с одной стороны, в значительном воспитательном потенциале военного вуза, с другой стороны, в его недостаточной практической реализации в образовательном процессе. Данное противоречие можно разрешить с позиции междисциплинарного подхода, раскрывающего структурно-логические связи между дисциплинами базового и вариативного компонента гуманитарного и социально-экономического, математического, естественнонаучного и профессионального циклов, а также междисциплинарными специализациями и практиками. Разрешению данного противоречия может способствовать и компетентностный подход в рамках реализации перспективных результатов овладения знаниями в соот-

ветствии с индикаторами достижения компетенций с охватом всего перечня дисциплин учебного плана.

Противоречие *методического уровня*: между объективной необходимостью создания педагогической модели, способствующей повышению уровня сформированности ценностно-нравственной сферы будущих военных летчиков, недостаточной методической готовностью профессорско-преподавательского состава кафедр к условиям ее реализации в образовательном процессе. Положительное решение методического противоречия лежит в особенностях методического компонента деятельности кафедры и качества учебно-методических материалов с учетом требований информационно-образовательной среды военного вуза («Образование – МО»), а также объективного контроля деятельности преподавателей и инструкторско-методических занятий.

С целью поиска путей разрешения выявленных противоречий, отражающих педагогическую проблему формирования ценностно-нравственной сферы будущих летчиков, раскроем сущность ценностно-нравственного воспитания в военном вузе и связанные с ним проблемные аспекты.

Под ценностным воспитанием педагогическая наука понимает особый способ трансляции ценностного опыта, который накопило человечество за всю свою историю. Во многих образовательных организациях идея ценностного воспитания базируется на формировании у подрастающего поколения способности самостоятельно выбирать приемлемые в соответствии с мировоззрением ценности. Главенствующим критерием в таких образовательных организациях выступают гуманистические идеалы, которые являются в действительности лишь ориентиром в процессе воспитания. Для военных образовательных организаций подобный подход недостаточен по причине того, что военное образование предусматривает уточненный и конкретизированный подход. Если рассматривать *ценностное воспитание* в военном образовательном учреждении, то здесь имеет смысл обозначить необходимость формирования уточненных ценностей, которые в совокупности образуют личность будущего офицера.

В качестве гуманистического идеала ценностное воспитание в военном вузе определяет служение Родине. Согласно М. Буберу, ценностное воспитание должно опираться на искомую идеальную форму межличностного общения, однако педагогическая проблема в военном учебном заведении состоит в том, что будущих офицеров обучают действиям в неидеальных условиях. Это значит, что офицер на основе личных убеждений, знаний и навыков в существующих условиях, особенно военного времени, должен суметь принять единственное в данной ситуации решение, которое может привести к выполнению боевой задачи (Савельев, 2019, с. 74).

В целом, если рассматривать ценностное воспитание с точки зрения науки, то разные психологи, социологи и педагоги в разное время предлагали свои концепции. К примеру, Д. Сьюперк считал, что ценностное воспитание должно ориентироваться на так называемое ценностное внушение. Его подход частично может быть адаптирован в системе военного образования, так как внушение будущим офицерам предполагает их понимание сущности ценности и важности для обороноспособности государства. Поэтому педагог военного учебного заведения не может в полном объеме следовать логике Д. Сьюперка, так как задача вуза состоит в формировании личности, а не исключительно функциональной единицы.

Исследователи М. Хармин и Л. Ратс предложили более приемлемое отношение к ценностному воспитанию, определив целесообразность разъяснения определенных ценностей. Однако данная концепция также может быть адаптирована в военном вузе лишь частично, так как разъяснительная работа при формировании внутренних убеждений недостаточна в продолжительной перспективе. Будущий офицер должен не

только понимать сущность ценностей, к примеру, добродетели или долга, но и разделять на добровольной основе признаки соответствующих ценностей. Таким образом, ценности, которые разъясняются в военном вузе, должны стать частью характера будущего офицера (Соловей, Спирина, 2019, с. 38).

Аналогичный частичный подход прослеживается в концепции исследователя Ч. Кникера, который определял ценностное воспитание как процесс внедрения искомым ценностей (Серяков, Симаков, 2019, с. 269). Как указывалось ранее, логика образовательного процесса в военном вузе строится исключительно на добровольной основе формирования ценностей, так как представляется важным, чтобы искомые ценности становились отражением личности будущего офицера.

Существует дополнительная педагогическая проблема при формировании искомым ценностей, которая базируется на идее помощи людям проживать жизнь в соответствии с определенными ценностями. Военный вуз призван не помогать, а возвращать будущего офицера, что означает совместную работу воспитательного характера педагога и курсантов. Обозначенный подход указывает на уважение со стороны военного вуза мировоззренческого аспекта курсантов и его личности, на каком бы этапе развития данная личность ни находилась на момент поступления в учебное заведение.

Процесс обучения в военном вузе предполагает, что курсант самостоятельно совершенствует свои мировоззренческие аспекты посредством достижения им информационно-познавательной и коммуникативной компетенции. Таким образом, будущий офицер, к примеру, изучая биографии великих полководцев, самостоятельно формирует собственные выводы по отношению к противнику, судьбе России и специфике принятия полководцами каких-либо решений в процессе ведения того или иного боя. Коммуникативная компетенция предполагает, что процесс формирования искомым ценностей будет исходить приоритетно от педагогов, профессиональных военнослужащих и других людей, которые могут затрагивать аспекты образовательного процесса. К таким людям могут относиться в том числе представители семьи будущих офицеров из числа ветеранов войн или знакомых лиц, совершивших какой-либо подвиг.

В то же время прослеживается другая педагогическая проблема, которая состоит в необходимости приложения усилий со стороны педагога по формированию ценностей на основе подражания поведению зарекомендовавших себя профессиональных военнослужащих. В этом аспекте наблюдается дилемма, при которой самостоятельное формирование курсантом ценностей коррелируется с необходимостью совершенствовать рефлексивную компетенцию путем повторения осуществленных ранее другими военнослужащими действий. К примеру, поведенческая реакция, проявляемая в ходе боевых действий на основе опыта Героя России или Героя Советского Союза.

Стоит отметить, что формирование ценностей предполагает разъяснительную работу педагогом особенно при изучении сложных случаев, когда офицер был вынужден, к примеру, ценой своей жизни или значительного риска брать на себя ответственность при выполнении приказа. На протяжении военной истории было немало прецедентов, когда офицер, ориентируясь на собственные ценности, упреждал предпосылки к ядерной войне. В некоторых случаях отступление от приказа предполагало дисциплинарное взыскание, однако военная дисциплина изначально строится на приоритетности обеспечения жизни и безопасности. Поэтому в разъяснительной работе педагогу следует акцентировать внимание на исключительной важности исполнения приказа командования, но в то же время на формировании будущим офицером умения выполнять приказы не в ущерб, а в соответствии с собственными ценностями.

Роль педагога в военном вузе состоит в создании искомым условий для закрепления смысловой нагрузки ценностей путем размышлений и стимулирования курсантов

к нравственным поступкам в повседневной жизни. Это значит, что курсант как будущий офицер должен еще в период обучения принимать рациональные решения в любых ситуациях, основанных на конкретных ценностях и его личной нравственной свободе. Соответственно, образуется двойная педагогическая задача, которая к ценностному воспитанию добавляет аспекты нравственного поведения в обществе (Малых и др., 2020, с. 28).

Под *нравственным воспитанием* принято понимать формирование поведенческой реакции, которая приемлема в данном обществе. В обозначенном случае прослеживается двойственность при обучении будущих офицеров, которая проявляется в необходимости придерживаться правил поведения, к примеру, в экстренных случаях. Многие аспекты нравственности, принятые в обществе, также актуальны для будущего офицера. К примеру, почитание старших, уважение авторитета, уважение традиций, приверженность к коллективу и др.

Философы Платон и Ж.-Ж. Руссо определяли нравственность как аспекты эстетического воспитания, что выявляло нравственное воспитание как совершенствование моральных качеств. В обозначенном смысле атмосфера военного вуза наиболее оптимальна для осуществления нравственного воспитания, так как предполагает самостоятельное сознание будущим офицером собственного несовершенства в моральном аспекте. Образовательный процесс в военном учебном заведении в целом сконструирован на основе искомого идеала офицера, который обладает комплексом определенных качеств (Малинкин, 2019, с. 78). Предполагается, что будущий офицер может воспитывать себя сам и служить примером для других, в том числе будущих офицеров. Однако педагогическая проблема состоит в том, что неизвестно, в какой момент будущему офицеру можно доверить процесс самосовершенствования. На этапе поступления в вуз курсанты обладают различными наборами ценностно-нравственных качеств. Среди них прослеживается различный жизненный опыт, соответственно, задачей педагога военного вуза становится создание равноценных условий для всех курсантов, которые осваивают идентичные аспекты морали. Во многих российских ведомственных учреждениях, в которых предусмотрена дисциплина в процессе обучения, курсанты до третьего курса пребывают и проживают непосредственно на территории вуза. Их бытовая жизнь находится под контролем воспитателей и кураторов, которые своевременно могут оказывать поддержку и наставничество, если курсант находится в затруднительной ситуации. Несмотря на то, что на третьем курсе обучения курсант вправе арендовать другое жилье, основная воспитательная работа в отношении него куратором проделана. Таким образом, в распоряжении педагога достаточно времени для того, чтобы сформировать базовую часть мировоззрения будущего офицера.

Педагогическая проблема нравственного воспитания состоит также в том, что аспекты морали не могут быть усвоены путем рефлексивной компетенции, так как мораль основывается на личностной автономии (Капран, Алфимов, 2022, с. 30). Необходимо учитывать, что нравственный закон, принятый для всего общества, должен быть нравственным законом, основанным на добровольном выборе самой личности. Педагог может вести разъяснительную работу с будущими офицерами, однако он не в состоянии повлиять на представления курсанта о добре и зле, но может повлиять на необходимость понимания им важности защищать Родину, проявлять поступки законопослушного гражданина и профессионального военнослужащего. Таким образом, педагогическая проблема в нравственном отношении состоит не в привитии нравственности как аспекте добродетели, а в формировании специфики морали офицера.

Воспитание офицера относится к конечной цели педагога военного вуза. Однако обозначенная конечная цель предполагает промежуточные действия. Какие средства

выберет педагог для формирования аспектов морали будущего офицера, во многом зависит от личности курсантов и авторитета педагога. Для одного педагога приемлемо строгое соблюдение всех регламентов, в отношении которых строится весь образовательный процесс. Другому педагогу достаточно подобрать искомые слова или истории в процессе беседы, которые могут более интенсивно приводить к конечному результату. В то же время беседа как средство обучения и воспитания может быть неприемлема для курсантов, жизненный опыт которых не соответствует подобному восприятию информации. Таким образом, представляется важным проведение оценочных мероприятий педагогом непосредственно до осуществления воспитательных мероприятий (Гончаров, 2020, с. 67).

Так как формирование будущего офицера предполагает определенный процесс с течением времени, то оценочные мероприятия должны производиться на регулярной основе. Педагог военного вуза должен в динамике проследить изменение личности каждого курсанта, которое отражается путем выполнения контрольных работ, проявления гибкости и других очевидных и неочевидных элементов, прослеживаемых в письменных работах и поведении курсанта. Педагогическая проблема в этом отношении состоит в необходимости разделения аналитической работы между письменными работами курсантов и наблюдением за их поведенческой реакцией. Если в отношении письменных работ педагогический контроль представляется более транспарентной процедурой, то изменение в поведенческой реакции будущего офицера проследить достаточно сложно (Лопуха, Алехин, 2019, с. 134). В частности, педагог может выявлять динамику поведения курсанта в процессе коммуникации, однако его действия в повседневной жизни, а именно вне учебного процесса, контролировать достаточно затруднительно. Хотя именно поведенческие реакции в повседневной жизни более важны по причине отсутствия непосредственного контроля со стороны педагога и военного вуза.

В повседневной жизни будущий офицер предоставлен сам себе, он самостоятельно принимает решение о совершении определенного поступка и избрании способа коммуникации с другими людьми. Если военный вуз преследует цель конструирования офицера, достойного для подражания другими людьми, то повседневная жизнь также должна быть объектом внимания в рамках педагогического процесса. Ранее в настоящей статье указывалась приоритетность военного вуза в проявлении уважения по отношению к курсантам как будущим офицерам. Это значит, что военный вуз не вправе нарушать права и свободы курсанта, гарантированные ему Конституцией Российской Федерации. С другой стороны, контроль за динамикой формирования будущего офицера является задачей военного вуза. В обозначенном отношении необходимо соблюдать баланс между контролем за повседневной жизнью курсанта и обеспечением необходимой заботы о его моральном состоянии.

Одним из педагогических решений обозначенной проблемы является упомянутая коммуникация между педагогом и курсантом, которая должна быть построена на доверительных отношениях. Курсант не должен опасаться педагога, чтобы обращаться к нему по любым затруднительным вопросам, в том числе за советом. Доверительные отношения предполагают, что между педагогом и курсантом существует допустимое расстояние, основанное на уважительном отношении к педагогу со стороны курсанта и к курсанту со стороны педагога, и в то же время уровень доверия позволяет предупредить потенциально опасные для будущего офицера деструктивные мировоззренческие аспекты (Лопуха, Сорокоумова, 2023, с. 4).

Стоит понимать, что военный вуз является социальным институтом, который, помимо целевого назначения в отношении военного дела, оказывает нравственное воз-

действие на курсантов. Процесс проявления нравственности в военном вузе осуществляется одновременно с образовательным процессом. Педагогу стоит учитывать, что в целом нравственное воспитание может осуществляться стихийно. Поэтому представляется важным формировать среду, в рамках которой реализуются механизмы предупреждения, поддержания и самоконтроля в нравственном аспекте. Так как не существует специальной штатной единицы в отношении нравственности, это значит, что механизмы формирования нравственных и ценностных качеств должны быть внедрены в образовательный процесс. Подобные механизмы могут проявляться в виде поведенческой реакции педагогов военного вуза, строгости дисциплины, специальных средствах обучения, наглядных примерах достойного поведения других профессиональных военнослужащих и др.

Согласно Аристотелю, процесс формирования нравственно-ориентированной личности должен осуществляться равномерно, что указывает на контроль за образовательным и коммуникативным процессом в военном вузе. Несмотря на то, что будущему кадровому офицеру следует уметь действовать в экстренной ситуации, формирование нравственных качеств не должно сопровождаться потрясениями и морально дестабилизирующими аспектами обучения (Руденко и др., 2019, с. 54). Идеи Аристотеля в значительной степени созвучны с целевым обучением военного вуза, так как основополагающей базой процесса обучения будущих кадровых офицеров является обеспечение устойчивости и предсказуемости в определенных ситуациях, в том числе экстренного порядка. При этом педагог должен избегать аспектов морализаторства, которые курсантами могут быть восприняты как лицемерие, что служит дестабилизации моральной обстановки в военном вузе.

Педагог должен сам обладать качествами офицера, которые не допускают элементов неуважения личности курсантов и использования собственного положения в целях подавления формирующейся личности. Таким образом, роль педагога в военном вузе при формировании ценностно-нравственных аспектов значительно шире, чем принято было считать по причине строгого следования регламентам и уставам. Пример достойного поведения должен исходить изначально от педагога, который на каждом этапе своей педагогической активности склонен к самовоспитанию и самосовершенствованию. Педагог должен уметь признавать свои ошибки, если таковые обнаруживаются в образовательном процессе. Данный аспект не умоляет его авторитет, однако способствует формированию искомых доверительных отношений с курсантами. Если военный вуз рассматривает необходимость формирования офицера, в том числе в повседневной жизни, то доверительные отношения между педагогом и курсантом должны строиться на человеческих ценностях.

Исторически процесс обучения в военных вузах предполагал использование времени для формирования образа офицера с набором искомых качеств. Всегда в образовательном процессе военных вузов, в том числе Российской империи, представлялось важным умением распределять по времени не только курс подготовки, но и воспитательный процесс. Если в отношении курса подготовки затруднений почти не возникает, так как время диктует приоритеты подобной профессиональной подготовки, то в отношении воспитательного процесса сложности возникают достаточно часто.

Основной педагогической проблемой, связанной со временем воспитательного процесса, является распределение приоритетов формируемых будущим офицером ценностей. Так как курсанты поступают в военный вуз с различным нравственным фундаментом, то распределение по времени воспитательного процесса может не совпадать со временем законодательно предусмотренной подготовки будущих офицеров. Решить данную педагогическую проблему преимущественно возможно, если будет восстано-

лена практика преемственности поступления в военные вузы после военных общеобразовательных организаций.

В настоящее время в военный вуз может поступить абитуриент как после кадетского корпуса, так и после общеобразовательной организации. Если для выпускников кадетского корпуса дисциплина в военном вузе является естественной средой, а нравственные качества офицера – естественным образом мышления и частью характера, то для выпускника общеобразовательной организации требуется определенное время в целях адаптации к потенциально иным условиям обучения. Подобная разрозненность в восприятии действительности военного вуза порождает коллизии моральных устоев среди будущих офицеров, имеющих различную подготовку. Соответственно, вне зависимости от усилий педагога конечный результат по окончании обучения в военном вузе будет также дифференцированным. Однако ожидание государства от всех кадровых офицеров не предполагает дифференцированный набор ценностно-нравственных качеств.

Принято считать, что все офицеры должны обладать идентичными качествами, знаниями и умениями. Если в отношении знаний и умений на заключительном этапе обучения в военном вузе цели педагогического характера в целом достигаются, то в отношении нравственных качеств необходимо предусмотреть специальную систему воспитательной направленности, которая еще не первом курсе обучения позволила бы уравнивать базовые принципы моральных аспектов, воспринимаемых курсантами вне зависимости от предыдущей общеобразовательной подготовки. Пока в настоящее время в военных вузах отсутствует единая воспитательная система, в рамках которой могли быть разработаны единые подходы и критерии для будущих офицеров различных родов войск. Несмотря на то, что военные вузы осуществляют преимущественно специализированную подготовку, ценностное качество будущего офицера базируется на идентичных ориентирах. Соответственно, вне зависимости от профиля военного вуза единая воспитательная система могла бы решить многие педагогические проблемы.

В Российской Федерации в настоящее время система военных вузов в целом структурирована из высших военных училищ, военных академий, военных институтов профильного направления, военных факультетов при определенных вузах гражданского назначения, курсов переподготовки для офицерского состава, средних военных училищ, а также суворовских военных училищ и нахимовских училищ. Обозначенное разнообразие военной подготовки подразделяется на профили подготовки по специализации и рода войск. Воспитательный процесс также носит дифференцированный характер и обычно сопряжен со спецификой подготовки будущих офицеров. К примеру, будущие танкисты формируют в себе определенный комплекс нравственных качеств, который может отличаться от нравственных качеств будущих летчиков. Танкисты чаще взаимодействуют с местным населением, в то время как военные летчики функционируют в воздушном пространстве. Это значит, что ценность взаимоподдержки и взаимовыручки для военных летчиков будет более приоритетна, так как будущие танкисты должны учитывать важность взаимовыручки и взаимного дополнения внутри изолированного пространства. Таким образом, различия воспитательного процесса носят преимущественно прикладной характер и во многом связаны со спецификой профиля обучения.

Тем не менее единая воспитательная система с высокой вероятностью может положительно корректировать воспитательный процесс в отношении будущих офицеров вне зависимости от профиля обучения. Данная воспитательная система может быть сконструирована по принципу образовательной программы, которая стандартно аккумулирует федеральные и региональные компоненты. В отношении единой воспита-

тельной системы данный подход может проявляться в виде общего и прикладного компонентов ценностно-нравственной подготовки будущих офицеров. В рамках общего компонента могут быть выработаны критерии и подходы, актуальные для всех будущих офицеров, в рамках прикладного компонента подходы и критерии могут носить отраслевой характер, в том числе в зависимости от рода войск. К примеру, для летных училищ подобная единая воспитательная система может подразумевать критерии общего характера и специфику подготовки военного летчика, обладающего готовностью к устойчивой поведенческой реакции в воздушном пространстве.

В Краснодарском высшем военном авиационном училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова в настоящее время существуют предпосылки для формирования единой воспитательной системы ценностно-нравственного обучения и ее внедрения, если такая система будет разработана и предложена профильными федеральными ведомствами. Образовательный процесс училища сконструирован таким образом, что формирование личностных качеств осуществляется с первого месяца профессиональной подготовки будущих военных летчиков. Атмосфера училища, жизненный опыт педагогов, традиции учебного заведения и тесная связь с историческим наследием в сфере авиации в совокупности образуют группу предпосылок для формирования особой системы воспитательного характера. Однако проблема состоит в том, что ценностно-нравственное воспитание будущих офицеров в училище преимущественно строится на индивидуальных профессиональных аспектах. Это значит, что воспитательный процесс сформирован преимущественно из опыта непосредственно педагогов училища.

В рамках единой воспитательной системы формирования ценностно-нравственного процесса представляется возможным обмен между военными вузами лучших практик и подходов для воспитания личности будущего офицера. В настоящее время обмен подобным опытом может осуществляться лишь посредством тематических научных мероприятий и публикаций. Однако каждый педагог военного вуза до сих пор полагается на собственный наработанный опыт и индивидуальное видение воспитательного процесса будущих летчиков. В то же время ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» может стать пилотным учебным заведением для реализации обозначенной единой воспитательной системы. В настоящее время училище обладает необходимыми методическими ресурсами и практикой по воспитанию уникальных нравственных качеств будущих военных летчиков, некоторые из которых будут особенно полезны для воспитательного процесса в других российских военных летных училищах. К примеру, ФГКВОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова» обладает уникальными воспитательными инструментами для формирования будущих офицеров из числа девушек. Другим аспектом воспитательного характера, который также является уникальным, выступают комплексные мероприятия нравственной направленности, сопряженные с присягой курсантов.

В заключение следует отметить, что формирование будущего кадрового офицера и его личностных качеств всегда будет оставаться актуальной темой для дискуссий и прикладных исследований. Меняющиеся условия также способствуют коррекции воспитательного процесса, однако базовая часть ценностей и нравственных аспектов будет оставаться в неизменном виде. Также следует обратить внимание, что усложнение повседневной жизни, в том числе за счет технологий, будет, соответственно, усложнять воспитательные подходы к формированию будущего офицера. Некоторые педагогические проблемы, которые затрагивают ценностно-нравственную сферу, в том числе будущих летчиков, можно разрешить путем внедрения единой воспитательной системы

ценностно-нравственной направленности. Другие сопутствующие педагогические проблемы представляется возможным урегулировать лишь с течением времени.

От педагога зависит траектория формирования будущего офицера, но в целях объективного подхода следует учитывать, что от одного педагога не может зависеть весь воспитательный процесс. Рассматриваемый процесс является общей задачей военного вуза и военной образовательной системы. Однако формирование ценностно-нравственной составляющей будущего офицера начинается всегда с педагога. Следует также учитывать, что на формирование будущих офицеров влияет не только учебный процесс, но и различные аспекты повседневной жизни. Существуют факторы, которые находятся вне зоны влияния педагога, но путем установления доверительных коммуникаций педагог может положительно воздействовать на взаимодействие курсантов с обозначенными внешними факторами. Единая воспитательная система ценностно-нравственной направленности может урегулировать многие сферы педагогической деятельности и стать неотъемлемым вспомогательным инструментом для каждого педагога, что создаст предпосылки целесообразности для объединения педагогического опыта всех военных вузов, в том числе ФГКВБОУ ВО «Краснодарское высшее военное училище летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова».

Литература

- Гончаров С.А. Некоторые аспекты изучения и воспитания гражданской ответственности военного летчика // Вопросы педагогики. 2020. №. 12–1. С. 65–69.
- Капран Д.А., Алфимов В.И. К вопросу о нравственном и патриотическом воспитании курсантов авиационных вузов // Гуманитарный научный журнал. 2022. №. 1. С. 30–38.
- Лопуха Т.Л., Алёхин И.А. Механизмы развития системы профессионального воспитания будущих офицеров в военных вузах // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 4 (77). С. 134–137.
- Лопуха Т.Л., Сорокоумова С.Н. Профессиональное воспитание офицеров: современные тренды // Вестник Мининского университета. 2023. Т. 11. № 3. С. 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-3>
- Малинкин С.А. Воспитание патриотизма нахимовцев как духовно-нравственная основа профессионального становления будущих офицеров // Вестник научных конференций. 2019. № 6–1. С. 78–79.
- Малых И.А., Мартышин А.А., Журавлев О.Г., Литвинов Д.О. Методы воспитания будущих офицеров // Педагогические науки. 2020. № 4. С. 26–28.
- Руденко А.В., Сопочкин А.И., Стасюкевич А.Е., Тришкин С.Н. Методика формирования военно-профессиональных компетенций у курсантов летного вуза // Военный научно-практический вестник. 2019. № 1. С. 53–55.
- Савельев А.И. Специфика военно-профессиональной деятельности курсантов-военных летчиков // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2019. Т. 25. №. 4. С. 73–78. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-73-78>
- Серяков В.Д., Симаков В.А. К проблеме обеспечения безопасности духовной сферы молодежи в контексте патриотического воспитания // Апгрейд социальных проектов: этапы стартапа. Обновление 2025: всероссийская научно-практическая конференция с международным участием: 24–25 октября 2019 г. Ульяновск: ЗЕБРА, 2019. С. 268–272.
- Соловей Д.В., Спирина В.И. Особенности образовательной среды военного вуза // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. 2019. № 2. С. 36–44.
-

References

- Goncharov, S. A. (2020). Some aspects of the study and education of civil responsibility of a military pilot [Nekotorye aspekty izucheniya i vospitaniya grazhdanskoj otvetstvennosti voennogo letchika]. *Questions of pedagogy*, (12–1), 65–69.
- Kapran, D. A., & Alfimov, V. I. (2022). On the question of moral and patriotic education of cadets of aviation universities [K voprosu o nraivstvennom i patrioticheskom vospitanii kursantov avia-cionnyh vuzov]. *Gumanitarnyj nauchnyj zhurnal*, (1), 30–38.
- Lopukha, T. L., & Alyokhin, I. A. (2019). Mechanisms of development of the system of professional education of future officers in military universities [Mekhanizmy razvitiya sistemy profession-al'nogo vospitaniya budushchih oficerov v voennyh vuzah]. *Mir nauki, kultury, obrazovaniya*, (4), 134–137.
- Lopukha, T. L., & Sorokoumova, S. N. (2023). Professional education of officers: modern trends [Pro-fessional'noe vospitanie oficerov: sovremennye trendy]. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 11(3), 3. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2023-11-3-3>
- Malinkin, S. A. (2019). Education of Nakhimov's patriotism as a spiritual and moral basis for the pro-fessional development of future officers [Vospitanie patriotism nahimovcev kak duhovno-nravstvennaya osnova professional'nogo stanovleniya budushchih oficerov]. *Vestnik nauchnyh konferencij*, (6-1), 78–79.
- Malykh, I. A., Martyshin, A. A., Zhuravlev, O. G., & Litvinov, D. O. (2020). Methods of education of future officers [Metody vospitaniya budushchih oficerov]. *Pedagogicheskie nauki*, (4), 26–28.
- Rudenko, A. V., Sopochnik, A. I., Stasjkevich, A. E., & Trishkin, S. N. (2019). Methods of formation of military-professional competencies among cadets of a flight university [Metodika formiro-vaniya voenno-professional'nyh kompetencij u kursantov letnogo vuza]. *Voennyj nauchno-prakticheskij vestnik*, (1), 53–55.
- Savelyev, A. I. (2019). Specifics of military professional activity of cadets-military pilots [Specifika voenno-professional'noj deyatel'nosti kursantov-voennyh letchikov]. *Vestnik Samarskogo un-iversiteta. Istorija, pedagogika, filologiya*, (25–4), 73–78. <https://doi.org/10.18287/2542-0445-2019-25-4-73-78>
- Seryakov, V. D., & Simakov, V. A. (2019). On the problem of ensuring the security of the spiritual sphere of youth in the context of patriotic education [K probleme obespecheniya bezopasnosti duhovnoj sfery molodezhi v kontekste patrioticheskogo vospitaniya]. In *Upgrading social projects: startup stages. Update 2025: All-Russian scientific and practical conference with in-ternational participation: October 24–25, 2019* [Apgrejd social'nyh proektov: jetapy startapa. Obnovlenie 2025: vserossijskaja nauchno-prakticheskaja konferencija s mezhdunarodnym uchastiem: 24–25 oktjabrja 2019 g.] (pp. 268–272). Ulyanovsk: ZEBRA.
- Solovej, D. V., & Spirina, V. I. (2019). Features of the educational environment of a military universi-ty [Osobennosti obrazovatel'noj sredy voennogo vuza]. *Vestnik Armavirskogo gosudarstven-nogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 36–44.

ЛАТЫНЬ КАК УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ В ЕВРОПЕЙСКОЙ СИСТЕМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.Н. Карташова, А.Е. Крикунов, Н.Н. Архангельская

Елецкий государственный университет им. И.А.Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. *Актуальность* настоящей статьи состоит в научном осмыслении функционирования латинского языка как учебного предмета в современной европейской школьной системе. Латинский язык является ключевым предметом в рамках европейской традиции. Латынь – в древности основной язык в Западной Европы, а затем и в Центральной Европе, язык церкви, школы, науки и образования. В настоящее время проблемы преподавания латинского языка находятся в центре внимания школьной общественности, педагогов, ученых.

Цель статьи – выявить новый вектор в методологии обучения латинскому языку как учебному предмету в европейской школьной системе, обозначив актуальные тенденции. Основными методами являются анализ зарубежной и отечественной научной литературы и изучение опыта обучения латинскому языку в Европе. Также рассмотрены документы Совета Европы.

В статье представлен анализ образовательной ситуации и выявлен ряд актуальных тенденций в обучении латинскому языку в школьной системе отдельных стран (Германия, Великобритания, Швейцария). В настоящее время гимназии и большинство общеобразовательных школ Германии предлагают латынь как обязательный, обязательный факультативный или факультативный предмет. Латинский язык получает свою педагогическую легитимность в качестве универсального базового предмета для будущих студентов университета. Методика преподавания данного предмета со временем сильно изменилась. Текущие дидактические задачи включают в себя переход к образовательным стандартам и компетенциям, сохранение базовых лингвистических знаний в более короткие сроки, консолидацию методов латинско-немецкого перевода. Эпоха цифровой трансформации общества внесла изменения в обучающие технологии латинскому языку. Кроме того, растущая миграция заставила обратить внимание на культурологический компонент содержания образовательной программы по латинскому языку в дополнение к собственно лингвистическому компоненту, а также на интеграцию обучающихся, для которых немецкий язык не является родным. В заключение делается вывод о неоднозначности оценок латинского языка как предмета в современной европейской системе школьного образования.

Ключевые слова: латинский язык, обучение, гимназия, государственная школа, латиниум, лингвистический потенциал, культура, тенденция.

LATIN AS AN ACADEMIC SUBJECT IN THE EUROPEAN SCHOOL SYSTEM

Valentina N. Kartashova, Alexander E. Krikunov, Natal'ya N. Arkhangel'skaya

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Resume. The relevance of this article consists in a scientific understanding of the functioning of the Latin language as an academic subject in the modern European school system. Latin is a key subject within the European tradition. Latin was in ancient times the main language in Western Eu-

rope and then in Central Europe, the language of the church, school, science and education. Currently the problems of teaching Latin are in the focus of attention of the school community, teachers, scientists.

The purpose of the article is to identify a new vector in the methodology of teaching Latin as an academic subject in the European school system, identifying current trends. Methodology and methods of research. The methodological basis is the analysis and synthesis of foreign and domestic scientific literature, the study of the experience of teaching Latin in Europe. The documents of the Council of Europe have also been studied.

The article presents an analysis of the educational situation and identifies a number of current trends in teaching Latin in the school system of individual countries (Germany, Great Britain, Switzerland). Currently, gymnasiums and most general education schools in Germany offer Latin as a compulsory, compulsory optional or optional subject. Teaching Latin claims its pedagogical legitimacy as a universal basic subject for future university students. The methodology of teaching this subject has changed a lot over time. Current didactic tasks include the transition to educational standards and competencies, the preservation of basic linguistic knowledge in a shorter time, the consolidation of Latin-German translation methods. The era of digital transformation of society has made changes in Latin language teaching technologies. In addition the increasing migration has focused attention on strengthening the cultural component of the content of the educational program in Latin in addition linguistic and integration of students for whom German is not their native language. In conclusion, it is concluded that there is ambiguity in assessing the importance of the Latin language in the modern European school system.

Keywords: Latin language, education, gymnasium, latinium, public school, tendency, linguistic potential, culture.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-85-96

Актуальность настоящей статьи состоит в необходимости и возможности научного осмысления основ функционирования латинского языка как учебного предмета в современной европейской школьной системе. В школьном образовании западных стран происходят процессы, направленные на совершенствование его организации, обновление содержания учебных программ. Усиливаются тенденции к развитию новых форм и технологий обучения, базирующихся на признании множественности источников и способов постижения знаний и культур. В качестве одного из источников выступает и латинский язык. Знакомство с античным наследием и системой языка осуществляется за счет реализации преподавания латинского языка в системе среднего образования.

Латинский язык является ключевым предметом в рамках европейской традиции. Это классический язык, оказавший значительное влияние на развитие западной культуры. Латынь – некогда основной язык Западной Европы; язык церкви, школы, науки и образования. Сложная грамматическая структура латинского языка и богатый словарный запас сделали его ценным источником для лингвистических исследований, а его влияние прослеживается во многих современных языках. В последние полвека прилагаются значительные усилия, чтобы защитить от критики преподавание латинского языка в школе. С 1960-х годов социальные и политические изменения во многих европейских странах привели к значительному сокращению преподавания латыни. Меньше всего от этого пострадали пока только немецкоязычные Германия и Австрия. В настоящее время проблемы преподавания латинского языка находятся в центре внимания школьной общественности, педагогов, ученых. **Цель статьи** – выявить современные тенденции в методологии обучения латинскому языку в европейской школьной системе.

Методология и методы исследования. Основными методами являются анализ зарубежной и отечественной научной литературы и изучение опыта обучения латинскому языку в Европе. Также рассмотрены актуальные документы Совета Европы.

Обзор литературы. В последнее время вопросы обучения латинскому языку в системе образования в средней и высшей школе обсуждаются в публикациях российских и зарубежных исследователей. На страницах российской печати исследователи актуализируют значимость изучения латинского языка в современном образовательном пространстве (Зайцева, Бестолченков, 2023), особенно в условиях высшей школы при подготовке будущих медиков (Бибикова, 2023; Ерина, Уварова, 2022), специалистов в области гуманитарных наук – филологов, языковедов (Ващева, Сивкина, 2022; Гришечкина, Фурманова, 2022; Лесик, Полищук, 2019; Литвинова, Гаврилова, 2023; Непоклонова, Харченкова, 2019; Сидакова, 2020). Гораздо меньше публикаций по изучению латинского языка в системе школьного образования (Ефремова, Марсянова, 2022; Марсянова, 2023; Павловская, 2020). Исследователями подчеркивается возрастающий интерес к изучению латинского языка в условиях жизни в цифровом обществе (Чинина, Максименко, 2023), выявляется стойкая тенденция к возрождению латинского языка в онлайн и оффлайн средах. В зарубежной литературе вопросы изучения латинского языка довольно актуальны и дискуссионны как в общеобразовательном (Kipf, 2006), так и в методическом аспекте (Alte Sprachen – neuer Unterricht, 2015; Kuhlmann, 2009; Stroh, 2007).

Результаты исследования. В настоящее время в Германии изучению латинского языка уделяется большее внимание, чем в других европейских странах. В 2020/21 учебном году 0,55 миллиона учащихся в Германии изучали латынь. Это соответствует 23 % всех старшеклассников. Обычно язык преподают в гимназиях, реже в общеобразовательных школах. В большинстве федеральных земель все или почти все гимназии и большинство общеобразовательных школ предлагают латынь в качестве обязательного, обязательного факультативного или факультативного предмета¹. Так, по данным Федерального статистического управления, в 2019/20 учебном году латынь в Германии изучали в общей сложности 561 861 ученик – 5,8 %. Преподавание латинского языка претендует на свою педагогическую легитимность в качестве универсального базового предмета для будущих студентов университета. Оно поддерживается министерствами образования и культуры, поскольку *Latinum* как высшее доказательство владения латинским языком требуется в качестве вступительной квалификации для некоторых учебных программ в Германии, Австрии и Швейцарии. В зависимости от земли в Германии существует три формы *Latinum*: *das kleine Latinum*, *das Latinum* (КМК-Latinum), *das große Latinum* (маленький латинский, латинский и большой латинский), различия которых заключаются в достигнутой языковой компетенции. Для получения *das kleine Latinum* выпускником должен быть переведен простой оригинальный текст (например, исторический текст какого-либо правителя), для *das große Latinum* – текст абстрактный, например, философский текст Цицерона. В четырех землях Германии (Бремен, Нижняя Саксония, Саксония-Анхальт и Шлезвиг-Гольштейн) существуют все три варианта *Latinum*. Правовой основой для этого является соглашение Конференции министров образования и культуры (2005 г.), а также другие положения, подлежащие осуществлению в федеральных землях (Flaig, 2017, s. 209–214). Тем не менее, некоторые области обучения довольствуются доказательством функционального знания латыни ниже

¹ Altphilologen begrüßen Lateinunterricht in Großbritannien // Forschung & Lehre. 02.08.2021. URL: <https://www.forschung-und-lehre.de/politik/altphilologen-begrueessen-lateinunterricht-in-grossbritannien-3901> (дата обращения: 8.12.2023).

уровня *Latinum*, что подтверждается посещением соответствующих курсов или школьными аттестатами.

Латинский язык может быть первым, вторым (наиболее распространенным), третьим или, в исключительных случаях, четвертым иностранным языком. Традиционно основная цель уроков латинского языка сводится к приобретению обучающими способности переводить латинские тексты на свой родной язык, но не говорить по-латыни или писать латинские тексты самостоятельно. Изучение латинского языка, его грамматики, а также базового и расширенного словарного запаса обычно занимает не менее двух с половиной лет и, как правило, ему отводится еще больше времени в учебных планах.

Методика преподавания данного предмета со временем сильно изменилась. Например, упражнения по переводу на латынь, которые раньше считались само собой разумеющимися, почти никогда не выполняются и часто даже запрещены в качестве требования образовательной политики. Современные учебники предлагают глубокое понимание древней культуры уже на этапе обучения языку. Текущие дидактические задачи включают в себя переход к образовательным стандартам и компетенциям, сохранение базовых лингвистических знаний в более короткие сроки, консолидацию методов латинско-немецкого перевода. Долгое время преобладал метод построения, который считался логическим мысленным упражнением ума и сводился к чисто формальному анализу текста без понимания смысла, действиями против порядка слов и отсутствием целостного взгляда на предложение. Сторонники аналитического перевода предпочитали анализ предложений, который начинался со смысла целого и анализа деталей из него. Эпоха цифровой трансформации общества внесла изменения в обучающие технологии, в том числе и латинскому языку. Кроме того, увеличивающаяся миграция акцентировала внимание на усилении культурологического компонента содержания образовательной программы по латинскому языку в дополнение к лингвистическому и в интеграцию учащихся, для которых немецкий язык не является родным.

Рассмотрим более подробно **актуальные тенденции** в обучении латинскому языку учащихся школ и гимназий в современной европейской системе школьного образования.

Преподавание латыни в гимназии Св. Рафаэля (*St. Raphael-Gymnasium*) (г. Гейдельберг) согласно общенациональному плану образования включено в школьную программу¹.

Методы обучения адаптированы к соответствующему возрастному уровню и сочетают в себе активные и комплексные элементы обучения. Четырехлетний этап овладения языком начинается с 5 класса, в течение которого учащиеся изучают грамматические явления, знакомятся с повседневной жизнью и историей античности, читая оригинальные латинские тексты. Прослеживается актуальная тенденция в обучении латинскому языку – **литературно-историческая**. Целью изучения латыни в гимназии Св. Рафаэля является получение знаний о репрезентативных произведениях латинской литературы, которые открывают доступ к культурному прошлому Европы и затрагивают фундаментальные вопросы собственной жизни: ценность времени, властные отношения, адаптация и сопротивление, свобода и судьба, межличностные конфликты, человек и Бог. Общими произведениями фазы чтения являются речи или письма Цезаря, Цицерона, различных римских поэтов. Более сложными считаются философские и риторико-теоретические труды Цицерона, Сенеки, Горация. Помимо римской классики,

¹ St. Raphael Schulen. URL: <https://www.srgh.de/eip/pages/latein.php> (дата обращения: 8.12.2023).

также рассматриваются античные, средневековые тексты. Приобретается много знаний из литературы римской античности, а также из более поздних эпох. Знание древних культурных достижений в науке и технике, экономике и торговле, быту и искусстве позволяет обучающимся лучше понять собственный современный мир. Уроки латыни в гимназии предназначены для того, чтобы развивать навыки мышления, формировать способность настойчиво и добросовестно работать, научить учащихся обращать внимание на детали. Уроки дополняются курсами в музеях и экскурсиями по памятникам культуры в немецкоязычных странах. По окончании 10 класса ученик приобретает *Latinum*, который является обязательным для многочисленных курсов обучения. После этого латынь может быть продолжена изучаться в качестве четырехчасового предмета для приобретения *Great Latinum*.

Транскультурная образовательная тенденция выявлена Председателем Немецкой ассоциации классических филологов S. Freund. Ученый считает, что латынь как исторически распространенный язык Европы обладает большим интеграционным потенциалом. Усиление преподавания латыни в школах является важным шагом на пути к информированию будущих поколений об общности многочисленных этнических групп, языков и религий. С 2008 года Университет Гумбольдта (Humboldt-Universität) в сотрудничестве с Эрнст Аббе-гимназией в Нойкёльне (Das Ernst-Abbe-Gymnasium in Neukölln) проводит исследования по вопросам использования интеграционного потенциала латинского языка в процессе культурного развития учащихся из числа мигрантов. Учеными разработан междисциплинарный исследовательский проект по моделированию и оценке преподавания латыни учащимся ненемецкого происхождения «*LATINUS PONS – Latein als Brücke*»¹. Основной тезис заключается в том, что латынь, которая не является ничьим родным языком, выступает в качестве моста между родным языком обучающегося и вторым языком (немецким) и, как ключевой предмет европейской культуры, дает важные ориентировочные знания. Согласно исследованиям M. Große (Große, 2017), изучение латыни поддерживает овладение вторым языком посредством инициирования различных языковых актов. В рамках двухлетнего эксперимента берлинская средняя школа M. Große провела исследования, где она сравнивала развитие успеваемости учащихся на немецком и латинском языках и выявила существенные различия, которые выступают за использование латыни в качестве «языкового моста». Эмпирическое исследование показало, что 90 % учащихся ненемецкого происхождения убеждены, что их знания немецкого языка улучшились в результате уроков латыни. Впервые M. Große были разработаны специальные учебные материалы для уроков латинского языка по выбранным темам и апробированы в интервенционных исследованиях. Долгосрочная цель проекта состоит в том, чтобы систематически расширять и эмпирически обосновывать это учебное исследование, которое до сих пор было только выборочным.

Следующая актуальная тенденция в современном изучении латинского языка – **социальная**. С прошлого учебного года в Великобритании запущен пилотный проект по введению латинского языка в школьную систему образования. Министр образования Г. Уильямсон видит несколько причин для изучения древнего языка. Прежде всего, он хочет улучшить школьное образование, которое часто критикуют как «двухклассную систему». Британская школьная система считается одной из причин социальной несправедливости в стране. В то время как богатые родители отправляют своих детей в частные школы за десятки тысяч фунтов стерлингов в год, где создаются элитные круги для будущей карьеры уже в молодом возрасте, детям, которые посещают бесплатные

¹ HU-Netzwerk “LATINUS PONS – Latein als Brücke” // Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://www.hu-berlin.de/de/foerderung/alters/nachwuchs/latinus-pons> (дата обращения: 8.12.2023).

государственные школы, часто труднее получить хорошую работу. Исследования показали, что выпускники частных школ имеют значительно лучшие карьерные перспективы. В стране доминирует небольшая прослойка из семи процентов, посещавших частные учебные учреждения, отмечал в 2019 г. аналитический центр Sutton Trust. Введение латыни, как считает Уильямсон, позволит предоставить равные образовательные возможности разным социальным слоям населения. Известно, что латынь имеет репутацию элитарного предмета, предназначенного для немногих привилегированных. Министр считает, что изучение латинского языка может сократить этот разрыв. Действительно, статус-кво имеет резкое отличие: в то время как латынь как учебный предмет предлагается примерно в половине (49 %) частных школ страны, в государственных школах этот предмет преподается только в 2,7 %, согласно отчету Британского совета. Во многих государственных школах латынь изучается небольшой группой детей в качестве внеклассного предмета, часто в рамках финансируемой государством программы для одаренных и талантливых учащихся¹. Так что теперь введение латинского языка в программу государственных школ должно помочь исправить этот дисбаланс. Четырехлетняя пилотная программа запланирована в 40 государственных школах, в основном в экономически слабых районах, на которую выделено в общей сложности 4 миллиона фунтов стерлингов (4,7 млн евро). Особое внимание уделяется детям и подросткам в возрасте от 11 до 16 лет².

Вторая причина введения латинского языка в общеобразовательные государственные школы Британии – это его развивающий лингвистический потенциал. Например, знание латыни также полезно при изучении других предметов: родного (английского) языка и иностранных языков. Изучение латинского языка заставляет рассуждать о языке, осмысливать происхождение того или иного слова, задуматься о родстве отдельных языков. Изучая латинский язык, ученик получает представление об элементах, структуре и функциях языка, а также о категориях его описания, что также улучшает понимание родного языка и облегчает изучение современных иностранных языков. В качестве стимула, способствующего более глубокому пониманию языка и культуры, запланированы посещения римских мест в стране. Известно, что Британия имеет богатую римскую историю, поскольку на протяжении веков римляне правили значительной частью острова. Археологи до сих пор находят римские руины или мозаики на территории Британии.

Исходя из этого, выделяем следующую актуальную тенденцию – **стратегическую**. Развивающий лингвистический потенциал латинского языка используется для разработки стратегий в изучении других языков в аспекте многоязычной дидактики на основе принципа сопоставления.

В настоящее время в Швейцарии, как многоязычном государстве, большое значение приобретают широкомасштабные образовательные языковые проекты. В современных школьных классах Швейцарии наблюдается высокий процент учащихся, говорящих на разных языках, что приводит к контактам между представителями разных культур (Studer, 2014). Данное языковое разнообразие рассматривается как возможность для внедрения новых методов преподавания и обучения языкам. С 2016–2017 учебного года в Швейцарии в кантонах Базель-Штадт и Базель-Ландвале введен в сис-

¹ Curtis P. Latin rides again as schools turn back to classic // The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education/2009/may/22/latin-funding-state-schools> (дата обращения: 8.12.2023).

² London will Latein als Schulfach fördern // Frankfurter neue presse. 03.08.2021. URL: www.fnp.de/politik/london-will-latein-als-schulfach-foerdern-zr-90896398.html (дата обращения: 8.12.2023).

тему среднего образования латинский язык как факультативный предмет. Изучение нового предмета направлено на решение актуальной для швейцарских выпускников задачи: повышение лингвистической компетенции обучающихся, расширение их общекультурного кругозора. Оценка зрелости учащихся в старших классах средней школы (EVAMAR II), проведенная совместно с Федеральным правительством в 2008 г., показала, что часть швейцарских абитуриентов не имеет достаточных знаний по первому языку (Wesselmann, 2016, s. 35).

Швейцарские методисты совместно с учеными создали программу обучения латинскому языку в школе, где латинская грамматика и словарный запас используются для разработки стратегий в изучении других языков. Школьники должны изучать язык на абстрактном уровне, обеспечиваемом «мертвым языком» и сравнивать его языковую систему с живыми языками, им известными и неизвестными. Однако речь идет не о традиционном обучении латыни: центральную роль здесь играет языковое сравнение. В основе обучения заложен принцип многоязычия. Дидактические материалы, в частности, учебное пособие *Aurea Bulla* создано в духе *многоязычной дидактики*, в нем последовательно подчеркиваются сходства и различия латинского языка с другими языками. Этот подход также включает культурные аспекты. Изучение «мертвого языка» в сравнении с современными иностранными языками (испанский, французский, итальянский, немецкий, английский) запускает более интенсивные абстрактные речерефлексивные процессы в сознании учащихся. Латинская грамматика никогда не вводится без сравнений, обязательна постановка вопроса: *Как это явление работает во французском, итальянском, немецком и английском языках?* В случае необходимости учащимся также предлагается разъяснить группе соответствующие правила на их родном языке. Приведем пример упражнения, направленного на развитие у школьников навыков многоязычия. Латинский язык с его неизменной словарной основой служит той базой, которая незаменима при образовании новых слов. Работа с данным упражнением позволяет показать обучающимся словообразовательную роль латинского языка как в терминологии, так и в общеупотребительной лексике современных языков Европы.

Beispiel für eine mehrsprachigkeitsdidaktische Übung (*Aurea Bulla* (Band 1))

Das Römerhaus in Augusta Raurica vermittelt dir einen guten Eindruck davon, wie ein Haus in der römischen Provinz ausgesehen hat. Auch die Möbel lassen sich bestaunen. Ergänze die folgende Tabelle mit Wörtern, die zum Sachfeld “Möbel” gehören!

Latein	Francais	Italiano	Deutsch
<i>lectus</i>	<i>lit</i>	<i>letto</i>	—
<i>cista</i>	—	—	—
<i>armariuin</i>	—	<i>armadio</i>	<i>Schrank</i>
<i>mensa (Tisch)</i>	—	—	<i>Mensa</i>

Tabula heisst auf Deutsch <Brett>. Findest du deutsche, französische und englische Wörter, die auf *tabula* zurückgehen? (Wesselmann, 2016, s. 35).

Задания под рубрикой *Discover (Открытие)* используются для индуктивной разработки грамматики. Грамматика должна быть максимально четкой и полной, чтобы учащиеся могли в любое время ознакомиться с ней. Она предполагает столкновение в части обнаружения. Главное – дать ученику достаточно времени для самостоятельного изучения различных явлений и получения знаний. Иногда предлагаются задания, которые служат для улучшения понимания того, что было объяснено на уроке.

Знание языка и стратегии чтения используются для того, чтобы научиться говорить на иностранных языках – даже на совершенно незнакомых: так, например, учащимся даются задания на расшифровку текстов на неизвестном, например, испанском языке. Подлинники документов предназначены для того, чтобы сделать работу с учебником намного интересней и познавательней. Умение слушать – это навык, который поощряется в *Aurea Bulla*.

Немецкие рассказы учебника в начале уроков, а также латинская фабула на других уроках доступны в виде звуковых документов. Главные действующие лица в рассказах – подростки Юлий и Валенс (*Julia und Valens*), которые родились в римской *Augusta Raurica* и в *Basilia*, то есть в местах, хорошо знакомых школьникам. Именно они являются героями всего курса обучения.

Решение второй задачи учебника *Aurea Bulla* также достигается на основе принципа сравнения. На культурном уровне часто проводится сравнение того, что было и того, что происходит сегодня. Противопоставляя древний мир современному, акцентируя внимание на сопоставительном изучении таких актуальных для сегодняшнего дня вопросов как, например, гендер или права человека, учащиеся привыкают глубже понимать окружающую культуру. Внеклассные занятия, например, посещение археологических раскопок на холме Мюнстер (*Münsterhügel*), позволяют провести сравнение между прошлым и настоящим еще более наглядно. Учебник *Aurea Bulla* в целом посвящен римской Швейцарии и исследует места, знакомые обучающимся.

Разделы учебника оформлены в виде газетных репортажей или иллюстрированных материалов. Они предоставляют дополнительную культурно-историческую информацию. Кроме этого, *Aurea Bulla* знакомит школьников с античными мифами с точки зрения их актуальности в современную эпоху.

Обсуждение. Преподавание латыни в школах всегда подвергалось и подвергается критике. Сторонники преподавания латыни утверждают, что латынь облегчает понимание исторических корней европейской цивилизации; способствует развитию интеллектуальных стратегий обучения и аргументации; повышает эффективность изучения других иностранных языков, поскольку способствует пониманию грамматического строения языка и напоминает о латинских корнях современных европейских языков (Haag, Stern, 2003, 174–178). Изучение латинских текстов расширяет словарный запас и расширяет возможности родного языка. Аргументы противников преподавания латыни также хорошо известны. Классические языки, в том числе латинский, связаны с элитарностью, социальной несправедливостью; их содержание устарело и потому бесполезно; они слишком тяжелы, слишком абстрактны, слишком теоретизированы (Schibel, 2017). Вследствие этого они зачастую препятствовали высокой успеваемости (из-за большой доли отводимого на них учебного времени) или разрушали (из-за степени сложности) школьную карьеру учеников (Weber, 1998). Проводится дискуссия и по поводу положительного влияния на логическое мышление и аналитические способности обучающегося, обсуждается влияние на эффективность изучения других иностранных языков¹ (Klovert, 2019). Часто оппоненты критикуют недостаточный эффект четырехлетнего курса латыни для среднего ученика, что усугубляется высокой популярностью этого предмета в Германии. Оппоненты считают, что требование Еврокомиссии к выпускникам школ овладеть двумя современными европейскими языками в дополнение к их родному языку, создает определенный барьер для других иностранных языков. Изучение латыни часто происходит за счет современного иностранного языка, обычно французского (Kranzdorf, 2018).

¹ Klovert H. Wer in der Schule Latein hatte, gilt als höher ausgebildet // Spiegel. 02.09.2019. URL: <https://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/latein-in-der-schule-warum-die-sprache-im-lehrplan-kaum-sinn-ergibt-a-1284513.html> (дата обращения: 8.12.2023)

В заключение резюмируем некоторые преимущества изучения латинского языка: «...в среднем респонденты связывают знание латыни с лучшим общим образованием и более высоким социальным статусом». Исследование немецких социологов показало, что кандидаты со знанием латинского языка обычно имеют преимущество на собеседованиях при приеме на работу. Упоминается и еще об одной «вторичной выгоде» от изучения мертвых языков, которую можно получить в школе, это – *умение учиться*, которое по-прежнему важно для подрастающего поколения»¹.

Заключение. В настоящее время значимость изучения латинского языка в современном образовательном пространстве возрастает. Латинский язык вошел в учебный процесс профессиональной высшей школы и составляет вместе с другими обязательными дисциплинами основу профессиональной подготовки некоторых категорий специалистов. В школьной системе России он практикуется в основном в языковых гимназиях. Анализ сложившейся практики обучения латинскому языку в современных школьных учебных заведениях в Западной Европе позволяет констатировать, что растет и потребность в его изучении. В настоящее время прослеживаются следующие тенденции в обучении латинскому языку: историко-литературная, социальная, транскультурная, стратегическая.

Литература

- Бибикова Э.В. Обучение профессиональным навыкам через латинский язык (на примере медицинских специальностей) // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2023. Том 15. № 1. С. 54–60. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-1-54-60>
- Ващева И.Ю., Сивкина Н.Ю. Практики креативного подхода в преподавании латинского языка // Преподаватель XXI век. 2022. № 4–1. С. 210–220. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-210-220>
- Гришечкина А.М., Фурманова М.И. Значимость древних языков (латинского) в становлении современных специалистов // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2022. № 6. С. 26–32. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.06.11>
- Ерина Т.Ф., Уварова И.В. Пути формирования терминологической компетентности на занятиях по латинскому языку // Казанская наука. 2020. № 3. С. 109–111.
- Ефремова Л.В., Марсянова Ю.А. Опыт интеграции дисциплин высшей школы в учебный план медицинских классов // Преподаватель XXI век. 2022. № 4–1. С. 221–233. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-221-233>
- Зайцева Е.Л., Бестолченков А.В. Актуальность изучения латинского языка в современном образовательном пространстве // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79–1. С. 186–189.
- Лесик С.Г., Полищук Т.И. К вопросу о компетентностном подходе в обучении латинскому языку // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2020. № 50. С. 122–135. <https://doi.org/10.47388/2072-3490/lunn2020-50-2-122-135>
- Литвинова Л.А., Гаврилова Д.А. Латинские заимствования в английском языке // Традиции и инновации в массовой коммуникации: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 15 марта 2023 года / Ответственные редакторы В.В. Касьянов, Г.А. Абрамова. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2023. С. 209–212.

¹ Панасенко Н. Социологи объяснили, почему немецкие школьники учат латынь // Российская галета. 02.09.2019. URL: <https://rg.ru/2019/09/02/sociologi-obiasnili-pochemu-nemeckie-shkolniki-uchat-latyn.html> (дата обращения: 8.12.2023).

-
- Марсянова Ю.А. Проблемы внедрения вузовских предметов в школьную программу (на примере дисциплин «Биохимия» и «Латинский язык») // Педагогическое образование. 2023. Т. 4. № 1. С. 147–155.
- Непеклонова Е.О., Харченко Л.И. Изучение древних языков как базис формирования общепрофессиональных компетенций филолога в культурно-историческом аспекте языкознания // Наука и школа. 2019. № 3. С. 90–104.
- Павловская М.Е. Обучение иностранным языкам в Западной Европе в Средние века и Раннее Новое время // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. 2020. № 1. С. 63–67.
- Сидачова Н.В. Латинский язык как феномен науки, культуры, красноречия и объект системного изучения в высшей школе // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. 2020. № 3. С. 114–121. <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2020-3-114-121>
- Чинина Д.С., Максименко О.И. Функционирование и роль латинского языка в сети Интернет // Вестник Московского государственного областного университета. 2018. № 3. С. 262–269. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2018-3-913>
- Alte Sprachen – neuer Unterricht. Hrsg. M. Frisch. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag, 2015. 252 s.
- Flaig B. Die Regelungen des Latinums in den Bundesländern // Forum Classicum. 2017. No 4. S. 209–214.
- Große M. Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts. Peter Lang Edition, 2017. 442 s.
- Haag L., Stern E. In search of the benefits of learning Latin // Journal of Educational Psychology. 2003. Vol. 95 (1). Pp.174–178. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.174>
- Kipf S. Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Bamberg: C.C. Buchner, 2006. 512 s.
- Kranzendorf A. Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920–1980. Oldenbourg: De Gruyter, 2018. 441 s.
- Kuhlmann P.A. Fachdidaktik Latein kompakt. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 2009. 158 s.
- Schibel W. Schülerschwund und Kursverlauf – “Antikeunterricht“ als Kontrastmodell // Forum Classicum. 2017. No 2. S. 93–108. <https://doi.org/https://doi.org/10.11588/fc.2017.2.47691>
- Stroh W. Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache. Berlin: List, 2007. 415 s.
- Studer P. Synthèse. De la diversité à la compétence multilinguistique // Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire. Ed. by F. Arcidiacono. Bienne: Editions HEP-BEJUNE, 2014. Pp. 157–162.
- Weeber K.-W. Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht, 1998. 156 s.
- Wesselmann K. Latein auf neuen Wegen – das neue Fach Lingua Latein // Babylonia. Zeitschrift für Sprachenunterricht und Sprachenlernen. 2016. No 3. S. 34–36.

References

- Bibikova, E. V. (2023). Teaching professional skills through the Latin language (on the example of medical specialties) [Obuchenie professional'nym navykam cherez latinskiy yazyk (na primere meditsinskikh spetsial'nostey)]. *Vestnik Maykovskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, 15(1), 54–60. <https://doi.org/10.47370/2078-1024-2023-15-1-54-60>
- Chinina, D. S., & Maksimenko, O. I. (2018). Functioning and role of the Latin language in the Internet [Funktsionirovanie i rol' latinskogo yazyka v seti Internet]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*, (3), 262–269. <https://doi.org/10.18384/2224-0209-2018-3-913>
- Efremova, L. V., & Marsyanova, Yu. A. (2022). Experience of integration of higher school disciplines into the curriculum of medical classes [Opyt integratsii distsiplin vysshey shkoly v uchebnyy

-
- plan meditsinskikh klassov]. *Prepodavatel' XXI vek*, (4–1), 221–233. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-221-233>
- Erina, T. F., & Uvarova, I. V. (2020). Ways of forming terminological competence in Latin language classes [Puti formirovaniya terminologicheskoy kompetentnosti na zanyatiyakh po latinskomu yazyku]. *Kazanskaya nauka*, (3), 109–111.
- Flaig, B. (2017). Die Regelungen des Latinums in den Bundesländern. *Forum Classicum*, (4), 209–214.
- Frisch M. (Hrsg.). (2015). *Alte Sprachen – neuer Unterricht*. Speyer: Kartoffeldruck-Verlag.
- Grishechkina, A. M., & Furmanova, M. I. (2022). The significance of ancient languages (Latin) in the formation of modern specialists [Znachimost' drevnikh yazykov (latinskogo) v stanovlenii so-vremennykh spetsialistov]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki*, (6), 26–32. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2021.06.11>
- Große, M. (2017). *Pons Latinus – Latein als Brücke zum Deutschen als Zweitsprache. Modellierung und empirische Erprobung eines sprachsensiblen Lateinunterrichts*. Peter Lang Edition.
- Haag, L., & Stern, E. (2003). In search of the benefits of learning Latin. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 174–178. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.174>
- Kipf, S. (2006). *Altsprachlicher Unterricht in der Bundesrepublik Deutschland. Historische Entwicklung, didaktische Konzepte und methodische Grundfragen von der Nachkriegszeit bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Bamberg: C.C. Buchner.
- Kranzdorf, A. (2018). *Ausleseinstrument, Denkschule und Muttersprache des Abendlandes: Debatten um den Lateinunterricht in Deutschland 1920–1980*. Oldenbourg: De Gruyter.
- Kuhlmann, P. A. (2009). *Fachdidaktik Latein kompakt*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprech.
- Lesik, S. G., & Polishchuk, T. I. (2020). To the question of competence approach in teaching Latin language [K voprosu o kompetentnostnom podkhode v obuchenii latinskomu yazyku]. *Vestnik Nizhegorodskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta im. N.A. Dobrolyubova*, (50), 122–135. <https://doi.org/10.47388/2072-3490/lunn2020-50-2-122-135>
- Litvinova, L. A., & Gavrilova, D. A. (2023). Latin loanwords in English [Latinskie zaimstvovaniya v angliyskom yazyke]. In V. V. Kas'yanov & G. A. Abramova (Eds.), *Traditions and innovations in mass communication: Proceedings of the III All-Russian Scientific and Practical Conference, Krasnodar, 15 March 2023* [Traditsii i innovatsii v massovoy kommunikatsii: Materialy III Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, Krasnodar, 15 marta 2023 goda] (pp. 209–212). Krasnodar: Kubanskiy gosudarstvennyy universitet.
- Marsyanova, Yu. A. (2023). Problems of introduction of university subjects into the school programme (by the example of disciplines “Biochemistry” and “Latin language”) [Problemy vnedreniya vuzovskikh predmetov v shkol'nuyu programmu (na primere distsiplin “Biokhimiya” i “Latinskiiy yazyk”)]. *Pedagogicheskoe obrazovanie*, 4(1), 147–155.
- Nepoklonova, E. O. & Kharchenkova, L. I. (2019). The study of ancient languages as a basis for the formation of general professional competences of a philologist in the cultural and historical aspect of linguistics [Izuchenie drevnikh yazykov kak bazis formirovaniya obshcheprofessional'nykh kompetentsiy filologa v kul'turno-istoricheskom aspekte yazykoznaniya]. *Nauka i shkola*, (3), 90–104.
- Pavlovskaya, M. E. (2020). Teaching foreign languages in Western Europe in the Middle Ages and Early Modern Times [Obuchenie inostrannym yazykam v Zapadnoy Evrope v Srednie veka i Rannee Novoe vremya]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika*, (1), 63–67.
- Schibel, W. (2017). Schülerschwund und Kursverlauf – “Antikeunterricht“ als Kontrastmodell. *Forum Classicum*, (2), 93–108. <https://doi.org/10.11588/fc.2017.2.47691>
- Sidakova, N. V. (2020). Latin language as a phenomenon of science, culture, eloquence and an object of system-atic study in higher school [Latinskiiy yazyk kak fenomen nauki, kul'tury, krasnorechiya i ob'ekt sistemnogo izucheniya v vysshey shkole]. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta im. K. L. Khetagurova*, (3), 114–121. <https://doi.org/10.29025/1994-7720-2020-3-114-121>
- Stroh, W. (2007). *Latein ist tot, es lebe Latein! Kleine Geschichte einer großen Sprache*. Berlin: List.
-

-
- Studer, P. (2014). Synthèse. De la diversité à la compétence multilinguistique. In F. Arcidiacono (Ed.), *Hétérogénéité linguistique et culturelle dans le contexte scolaire* (pp. 157–162). Bienne: Editions HEP-BEJUNE.
- Vashcheva, I. Yu., & Sivkina, N. Yu. (2022). Practices of a creative approach in teaching Latin [Praktiki kreativnogo podkhoda v prepodavanii latinskogo yazyka]. *Prepodavatel' XXI vek*, (4–1), 210–220. <https://doi.org/10.31862/2073-9613-2022-4-210-220>
- Weeber, K.-W. (1998). *Mit dem Latein am Ende? Tradition mit Perspektiven*. Göttingen: Verlag Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wesselmann, K. (2016). Latein auf neuen Wegen – das neue Fach Lingua Latein. *Babylonia. Zeitschrift für Sprachenunterricht und Sprachenlernen*, (3), 34–36.
- Zaytseva, E. L., & Bestolchenkov, A. V. (2023). Actuality of Latin language learning in modern educational space [Aktual'nost' izucheniya latinskogo yazyka v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve]. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*, (79–1), 186–189.

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ
ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ
В СОВРЕМЕННОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В РОССИИ И КИТАЕ¹**

**С.И. Кудинов, О.Б. Михайлова, С.С. Кудинов,
Цзявань Линь, Хунлей Сяо**

Российский университет дружбы народов
(Москва, Россия)

Резюме. Патриотическое воспитание является основой духовно-нравственного развития личности. Актуальность статьи заключается в рассмотрении кросс-культурных основ патриотического воспитания в музыкальном образовании в России и Китае. Цель данной научной работы – на основе теоретико-методологического анализа обосновать и предложить к внедрению основные направления патриотического воспитания в современном музыкальном образовании. В содержании представлен теоретический анализ понятий «воспитание», «нравственное воспитание», «патриотическое воспитание», «патриотизм». На основе анализа современной научной литературы российских и китайских авторов рассмотрены основные подходы к формированию и развитию патриотизма в музыкальном образовании в России и Китае. Авторами статьи обоснованы и раскрыты посредством сравнительного анализа и сопоставления ведущие психолого-педагогические направления патриотического воспитания в современном музыкальном образовании: 1) развитие психолого-педагогических компетенций в области патриотического воспитания у учителя музыки; 2) разработка и внедрение новых технологий музыкального образования в использование потенциала народной музыки и народной песни; 3) создание новых форм и методов в изучении музыкальных произведений национальной классической музыки, созданной в различные исторические периоды; 4) введение в практику музыкального образования современного репертуара, патриотических музыкальных произведений. В заключении представлены перспективные траектории развития технологий патриотического воспитания в музыкальной психологии и педагогике в России и Китае, по которым могут развиваться дальнейшие международные исследования российских и китайских ученых и практиков музыкального образования.

Ключевые слова: нравственное воспитание, патриотическое воспитание, патриотизм, музыкальное образование, технологии.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS
OF PATRIOTIC EDUCATION
IN MODERN MUSIC EDUCATION IN RUSSIA AND CHINA**

**Sergej I. Kudinov, Olga B. Mikhailova, Stanislav S. Kudinov,
Jiawan Lin, Honglei Xiao**

Peoples' Friendship University of Russia
(Moscow, Russia)

Abstract. Patriotic education is the basis for the spiritual and moral development of the individual. The relevance of the article lies in the consideration of the cross-cultural foundations of patri-

¹ Работа выполнена при поддержке Министерства науки и высшего образования РФ в рамках Государственного задания ФССП – 2023 – 0029.

otic education in music education in Russia and China. The purpose of this scientific work is to justify and propose for the implementation the main directions of patriotic education in modern music education on the basis of theoretical and methodological analysis. The content also presents a theoretical analysis of the concepts of education, moral education, patriotic education, patriotism. Based on the analysis of modern scientific literature by Russian and Chinese authors, the main approaches to the formation and development of patriotism in music education in Russia and China are considered. The authors of the article substantiate and reveal through comparative analysis and comparison the leading psychological and pedagogical directions of patriotic education in modern music education: 1) development of psychological and pedagogical competencies in the field of patriotic education in a music teacher; 2) development and implementation of new technologies in musical education in using the potential of folk music and folk songs; 3) creation of new forms and methods in the study of musical works of national classical music created in various historical periods; 4) introduction of a modern repertoire of patriotic musical works into the practice of music education. In conclusion, promising trajectories for the development of technologies of patriotic education in music psychology and pedagogy in Russia and China are presented, along which further international research by Russian and Chinese scientists and practitioners of music education can develop.

Keywords: moral education, patriotic education, patriotism, music education, technology.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-97-106

Введение

Музыкальное искусство являлось во все времена одним из главных средств эмоционального воздействия на психологический мир личности. Музыка – это искусство, способное настраивать камертон человеческой души на созидание, возрождение, восстановление, мобилизацию физической и духовной жизнестойкости, развивать самые лучшие и важные человеческие чувства, среди которых любовь является одним из главных. Любовь к близким, любовь к Родине, любовь к жизни, к труду, к творчеству выступает созидательной основой личности и нравственной основой реализации ее потенциальных возможностей.

Любовь к Родине в прямом смысле слова воспитывается с раннего возраста посредством патриотического воспитания. Воспитание в широком смысле можно рассматривать как систематическое «питание» личности ценностями, моральными принципами и нормами отношений и поведения человека в обществе, которые складывались в исторических традициях социума тысячелетиями. Центральное направление воспитательного процесса принадлежит нравственному воспитанию. Активное делегирование в последние тридцать лет стратегии и тактики воспитательного процесса семье в системе российского образования под влиянием идей западной педагогики принесло трагические результаты в виде растущего инфантилизма, гедонизма, консьюмеризма и нравственного цинизма современной молодежи.

Методы организации воспитательного процесса все же идут не только и не столько из семейных отношений, сколько на государственном и профессиональном уровнях и базируются на программных, политических документах. В частности, в Указе Президента Российской Федерации «О Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года»¹ сформулированы единые принципы и ценности, на основе которых строится воспитательный процесс: «На исторической территории Российского государства сформировались уникальное культурное многообразие и духовная общность различных народов, приверженных единым прин-

¹ Указ Президента Российской Федерации от 06.12.2018 № 703. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43843> (дата обращения: 2.12.2023).

циям и ценностям, таким как патриотизм, служение Отечеству, семья, созидательный труд, гуманизм, социальная справедливость, взаимопомощь и коллективизм».

Патриотическое воспитание, которое напрямую формирует патриотизм и гражданскую идентичность, мы рассматриваем как один из компонентов нравственного воспитания. Нравственное воспитание характеризуется как систематический психолого-педагогический процесс и результат, направленный на комплексное развитие когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов сознания и самосознания личности, выраженных положительным отношением к Родине, обществу, людям, труду, своим обязанностям и к самому себе (Кузнецов, 2020).

Становление нравственного воспитания проходит четыре основных стадии: 1) стадия приобретения нравственных знаний; 2) стадия нравственного осознания и понимания общечеловеческих ценностей, в процессе которой формируются навыки и привычки поведения личности в обществе; 3) стадия развития нравственных чувств, которые формируют нравственный «иммунитет» (моральное противостояние порокам общества); 4) стадия формирования нравственного поведения, транслируемого посредством взглядов и убеждений (Михайлова, 2013).

На основании различных подходов к возрастной периодизации следует выделить основные сензитивные периоды для формирования и развития нравственного и патриотического воспитания: 1) от 0 до 3 лет ребенок получает благодаря методам воспитания нравственные знания; 2) от 4 до 10 лет формируются нравственная осознанность, навыки и привычки поведения; 3) от 11 до 16–18 лет развиваются нравственные чувства, формируемые и поддерживающие нравственный «иммунитет», позволяющий противостоять порокам общества; 4) от 18 лет и на протяжении всей жизни развивается самоуправление нравственным поведением личности под влиянием сформированных взглядов и убеждений.

Актуальные направления патриотического воспитания в музыкальном образовании России и Китая

На основании теоретического анализа определений патриотического воспитания у разных исследователей (А.К. Быкова, М.П. Бузский, А.Н. Вырщиков, А.Ю. Парашина и др.) следует рассматривать патриотическое воспитание как целенаправленный и систематический психолого-педагогический процесс и результат формирования и развития знаний, осознанного понимания, патриотических чувств и поведения по отношению к родной земле, родному языку, культуре, традициям, истории своего Отечества, а также эмоциональное переживание уважения и гордости за прошлое и настоящее своей страны, стремление и готовность защищать ее интересы (Кудинов, Кудинов, Кудинова, 2023).

Исходя из многогранного определения данного термина можно сформулировать типологию нравственных образов патриотизма: образ матери, образ семьи, образ родного края, «малой Родины», образ России, образ родной природы, образ героев – защитников отечества, понимание смысла их подвига для страны и народа.

В работах А.Н. Вырщикова патриотизм рассматривается как интегративная, системообразующая характеристика личности, отражающая исторически сложившуюся связь человека и общества, в основе которой лежат географические, этические, исторические, культурные, идеологические, эстетические, религиозные представления (Вырщиков, 2028).

В данном исследовании патриотизм рассматривается как комплексное морально-нравственное свойство личности, формируемое в онтогенезе с помощью психолого-педагогических форм, методов и средств воспитания (Kudinov et al., 2020).

В процессе разработки новых технологий патриотического воспитания и формирования патриотизма в российском музыкальном образовании особый интерес представляет опыт других стран; в данном исследовании мы проведем сравнительный анализ психолого-педагогических направлений российской и китайской научной методологии и практики музыкального образования по вопросам формирования и развития патриотизма.

Следует отметить, что в стратегии патриотического воспитания в Китае есть много общего со стратегиями воспитания в России. В Китае патриотическое воспитание – приоритетное направление образовательного процесса, предусматривающее воспитание национального духа, уважения к соблюдению национальных традиций. С раннего детства китайцы воспитываются патриотами прежде всего в процессе изучения родного края, истории своего города, наследия национального искусства и культуры. Научные основы патриотического воспитания в Китае разрабатывали Чжан Сяо Ин, Ли Цзядао, Цзян Юй Хун, Цин Хэ и др. (Сяо, 2022).

Ли Цзядао формулирует два принципа патриотического воспитания: 1) формирование знаний от близкого и понятного ребенку к более сложному и непонятному; 2) влияние взрослых (родителей, педагогов, близкого окружения), которые должны подавать примеры патриотического самовыражения, доказывать личным примером свою любовь и уважение к Родине (Ююань, 2022).

Цзян Юй Хун считает, что патриотическое воспитание необходимо формировать с раннего возраста, при этом особое внимание в процессе воспитания гражданина и патриота уделять развитию у ребенка положительных эмоций и чувств (Чан, 2007). В своих исследованиях профессор Чжун Минхуа отмечает: «В гражданском воспитании в Китае сформировались две тенденции: осознание включенности в мировую культуру и сохранение уважения к собственной культуре» (Чжун, 2014, с. 123).

В российской практике музыкального образования для поиска современных подходов к конструированию процесса формирования патриотизма стоит обратиться к историческому наследию прошлого. В работах крупнейших педагогов России и Китая неоднократно указывалось на роль государства в воспитании гражданина. Новые технологии формирования нравственного и патриотического воспитания должны базироваться на традиционном государственном педагогическом наследии. В России одно из первых педагогических и политических произведений «Поучение» Владимира Мономаха (XII в.) содержит основные нравственные направления развития личности. Хочется особенно напомнить о воспитательном потенциале российской и советской педагогики, которая должна быть основой современных воспитательных технологий в России. К.Д. Ушинский о роли нравственного воспитания писал: «...мы смело высказываем убеждение, что влияние нравственное составляет главную задачу воспитания, гораздо более важную, чем развитие ума вообще, наполнение головы познаниями» (Ушинский, 1988, с. 525).

Опираясь на проведенный теоретический анализ и представленную выше в данной работе возрастную периодизацию этапов формирования нравственного и патриотического воспитания, мы выделим психолого-педагогические основы формирования патриотического воспитания в музыкальном образовании, которые являются актуальными как в России, так и в Китае.

1. Развитие психолого-педагогических компетенций в области патриотического воспитания у учителя музыки.

В работе М.И. Птицына и И.Э. Рахимбаевой рассматривается модель профессионально-педагогической культуры учителя музыки, которая включает в качестве обязательных составляющих методологическую, интеллектуальную, коммуникативную и

исполнительскую культуру (Птицына, Рахимбаева, 2022). А.В. Кирьякова констатирует, что только школа сможет помочь в период взросления сформировать понимание духовно-нравственных ценностей народа, страны. Восприятие окружающего мира, его познания и сампознания у детей возможно только в воспитательном союзе родителей, педагогов, психологов, которые помогают ребенку понимать и воспринимать окружающий мир и себя в этом мире. Следовательно, современный учитель музыки является нравственным наставником, раскрывающим ученику сокровищницу национальной музыкальной культуры. В педагогической воспитательной деятельности он не только передает знания о музыкальном искусстве и культуре, но и с помощью восприятия и анализа музыкальных произведений развивает понимание национальной культуры и национальных музыкальных традиции, а следовательно, развивает патриотические чувства. Современный учитель музыки – это специалист, который профессионально владеет методами и средствами музыкального образования, направленными на формирование прежде всего гражданина и патриота (Кирьякова, 2021).

В условиях глобальной трансформации воспитательного процесса в России у педагогов утрачен приоритет в формировании нравственного мировоззрения молодежи, кроме того, в образование пришло новое поколение учителей, получивших воспитание в постсоветское время на основе не коллективного, а индивидуально-личностного подхода. Закономерно возникают вопросы: какими методами и в какой мере педагоги разных поколений реализуют свой ценностно-мотивационный ресурс гражданина и патриота в профессии?

В исследовании, проведенном О.В. Шиняевой и Е.Р. Ахметшиной, выраженность патриотических чувств имеет различия у разных поколений преподавателей: более старшее поколение активнее проявляет патриотизм. Патриотические чувства испытывают 98 % преподавателей старше 55 лет и 82 % молодых преподавателей. Исследование проводилось среди преподавателей университетов, и самый высокий уровень патриотизма был выявлен среди профессоров, самый низкий – среди старших преподавателей. Авторы предполагают, что такие результаты среди молодых преподавателей связаны с невысоким профессиональным статусом и неясным будущим в профессиональном развитии. Однако данная группа специалистов наиболее активно общается со студентами на семинарах и практических занятиях и влияет на их мировоззрение. Следовательно, молодым преподавателям необходимо систематически повышать квалификацию не только в овладении технологиями дидактического процесса, но и в саморазвитии своей гражданской идентичности и патриотизма (Шиняева, Ахметшина, 2023).

Очевидно, что гражданская направленность современного педагога-наставника – это важная составляющая технологий формирования гражданской идентичности и патриотизма у будущих поколений. Китайские исследователи считают, что преподавание предметов о народной музыке будущим педагогам-музыкантам не только выполняет функцию профессионального образования, но и способствует развитию моральных качеств и патриотических чувств у будущих педагогов-музыкантов (Шень, 2011).

2. Разработка и внедрение новых технологий музыкального образования в использование потенциала народной музыки и народной песни. Формирование знаний и представлений о Родине, формирование любви к родному краю, приобщение к культуре и традициям Отчества.

Исследователи М.Е. Кузнецова и Е.О. Чубрик считают, что патриотическое воспитание в России всегда было направлено на формирование коллективных чувств, формирующих любовь и преданность своим родителям, своим близким, народу, своей Родине. Как считают исследователи, колыбельная – это первый шаг на пути знакомства ребенка с родным языком, музыкальной культурой, формирование нравственных цен-

ностей, трансляция любви матери к ребенку. Следовательно, образ матери и образ Родины у ребенка в раннем детстве едины (Кузнецова, 2019; Чубрик, 2007).

Далее, когда ребенок погружается в воспитательную среду детского коллектива, воспитатель и музыкальный работник детского сада продолжают воспитательный процесс формирования его патриотических чувств. Интересно, что российское и китайское музыкальное образование имеет много общего. Главным направлением формирования патриотизма в Китае является знакомство с образцами национального музыкального искусства. Китайские специалисты утверждают, что воспитывать патриотов страны невозможно без использования богатого потенциала старинной народной музыки (Чжан, Лей, 2023).

На протяжении многовековой истории Китаю удалось создать и сохранить богатейшую национальную музыкальную культуру. Народная китайская музыка является частью национальной культуры, иллюстрирует национальный характер и является символом национального духа (Чэнь, 2023). Как в России, так в Китае народная песня считается бесценным культурным наследием, в котором отразились история страны, эмоции и переживания людей. Народная песня стала основой для вдохновения профессиональных композиторов, мастеров поэтического и театрального искусства.

Использование народной музыки в учебно-воспитательном процессе, по мнению современных китайских исследователей, позволяет: 1) создавать оптимальные условия для развития индивидуальных возможностей обучающихся; 2) формировать психологическую основу для саморазвития каждой личности (Чан, 2007).

Как считает современный исследователь Лю Цзэ, китайская народная песня является доминирующим средством патриотического воспитания обучающихся (Лю, 2022).

3. Внедрение новых форм и методов в изучение музыкальных произведений национальной классической музыки, созданной в различные исторические периоды. Развитие патриотических чувств и гордости за историю своего народа.

Большое количество музыкальных классических произведений русских и советских композиторов является бесценным материалом для изучения и, соответственно, формирования и развития патриотических чувств детей и юношества (Попп и др., 2021).

В музыкальном образовании Китая интенсивное развитие музыкальной педагогики и музыкального образования и профессионального композиторства началось в XIX в. Л.А. Касиманова и Ду Фанли пишут, что признание классической музыки в Китае не так высоко, как признание народной музыки, но классическая музыка занимает достойное место в патриотическом воспитании современной музыкальной педагогики (Касиманова, Ду Фанли, 2022).

Классическая музыка России считается бесценной сокровищницей патриотического воспитания в российском музыкальном образовании. Произведения русских и советских композиторов М.И. Глинки, М.П. Мусоргского, А.П. Бородина, Н.А. Римского-Корсакова, П.И. Чайковского, С.В. Рахманинова, С.С. Прокофьева, Д.Д. Шостаковича, А.И. Хачатуряна являются национальным музыкальным наследием, составляющим основу формирования и развития патриотизма в современном музыкальном образовании. В методике музыкального воспитания важно новое прочтение данных произведений с учетом специфики возрастных особенностей современных поколений учащихся (Лаптев, 2022). Особое место в развитии патриотических чувств учащихся играют такие произведения, как «Наш край» Д.Б. Кабалевского, «Вставайте, люди русские» С.С. Прокофьева, «День Победы» Д.Ф. Тухманова, «Моя Россия» Г.А. Струве и др.

4. Введение в практику музыкального образования современного репертуара патриотических музыкальных произведений. Формирование патриотических убеждений.

Каждый день современного школьника в Китае начинается с поднятия государственного флага и зарядки под патриотическую музыку. Такая традиция является хорошим стимулом для активности в течение учебного дня и создает психологическую платформу для развития патриотического сознания, формирует чувство верности Отечеству и готовность к развитию своего интеллектуального потенциала для Родины. Китайские исследователи считают, что такая форма организации деятельности является хорошим стимулом для интенсивного обучения, она помогает создать нужную атмосферу в школе (张晓英, 杨华. 对幼儿进行爱国主义教育的尝试 “课程与教学”, 2006).

Изучая традиции воспитательной системы Китая, следует задуматься о внедрении подобных традиций в России.

Заключение

Обобщая результаты проведенного исследования, следует отметить, что значительная роль музыкального образования в патриотическом воспитании детей и юношества признается как российскими, так и китайскими учеными. Выделим основные перспективные траектории, на которых следует сосредоточиться современным ученым и практикам для формирования психолого-педагогических технологий развития патриотизма в музыкальном образовании в России и в Китае:

- вариативное и инновационное использование обширного репертуара народной музыки для формирования любви к национальным музыкальным традициям и духовному наследию народа;
- творческий подбор и отбор содержания народных песен патриотической направленности, позволяющих решать задачи патриотического воспитания детей и юношества;
- использование развивающего и воспитывающего потенциала ученического коллектива, создание на занятиях эмоциональной атмосферы совместного переживания патриотических чувств в процессе хорового пения на занятиях;
- развитие музыкальной эрудиции у учащихся посредством знакомства с лучшими образцами национальной классической и современной музыки, а также с историей их создания и исполнения выдающимися музыкантами, внесшими значительный вклад в национальное музыкальное образование;
- систематическое повышение квалификации и развитие научно-исследовательской деятельности педагога-музыканта по реализации форм, методов и средств патриотического воспитания на уроках музыки и на внеклассных музыкальных занятиях.

Представленные направления могут стать предметом для разработок новых технологий внедрения инноваций в музыкальное образование и дальнейших научных поисков, в том числе и в кросс-культурных исследованиях, которые позволят изучить традиции других стран и провести сравнительный анализ технологии патриотического воспитания в международном формате. Продолжение совместных исследований российских и китайских ученых в области психолого-педагогических технологий патриотического воспитания в музыкальном образовании будет важным опытом в процессе решения этой актуальной для современной музыкальной педагогики и психологии проблемы.

Литература

- Кузнецов В.В. Философское содержание понятий «гражданин» и «гражданское воспитание» в свете разработки концепции и теорий гражданского воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. 2020. № 5 (71). С. 67–73.
- Михайлова О.Б. Роль гражданской и профессиональной идентичности в становлении инновационного потенциала личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2013. № 4 (55). С. 22–25.
- Кудинов С.И., Кудинов С.С., Кудинова С.С. Особенности проявления патриотичности у студентов с разным отношением к специальной военной операции // Психолог. 2023. № 2. С. 1–13. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2023.2.39910>
- Вырщикова А.Н. Динамика патриотизма в актуальном пространстве и времени // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2018. № 2 (125). С. 8–13.
- Kudinov S.I., Kudinov S.S., Mikhailova O.B., Kudinov V.S., Imomberdieva N.M. (2020). Different self-attitude indicators in students and their self-realization in a university // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education. 2020. Vol. 8 (3). Pp. 47–59. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59>
- Сяо Ц. Музыкальное образование в Китае: истоки и современность // ACADEMIA: музыкознание, исполнительство, педагогика. 2022. № 4 (5). С. 93–98.
- Ююань С. Роль традиционной музыки в современном музыкальном образовании Китая // Управление образованием: теория и практика. 2022. № 6 (52). С. 90–94 <https://doi.org/10.25726/t5382-6752-9907-f>
- Чжун М. Гражданское образование в КНР в контексте развития гражданского общества // Вестник Московского университета. Серия Педагогическое образование. 2014. № 3. С. 122–125. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2014-3-122-125>
- Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. 492 с.
- Птицына М.И., Рахимбаева И.Э. Культурные практики и их роль в профессиональной подготовке студентов-музыкантов // Современные проблемы науки и образования. 2022. № 3. С. 36. <https://doi.org/10.17513/spno.31745>
- Кириякова А.В. Взаимосвязь аксиологии и инноватики в образовательных системах // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 6–14. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-6-14>
- Шиняева О.В., Ахметшина Е.Р. Профессиональная и гражданская идентичность преподавателей российских вузов: поколенческие различия // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2023. № 1. С. 162–175. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2023-1-162-175>
- Шэнь Ф. Взаимодействие учителя и ученика в музыкально-педагогическом процессе: в контексте освоения произведений композиторов Китайской Народной Республики: дис. ... канд. пед. н. М., 2011. 163 с.
- Кузнецова М.Е. Фольклор как средство патриотического воспитания: на материале русской колыбельной песни // Социально-экономическое развитие России. Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Редколлегия: Л.П. Кураков [и др.]. Чебоксары: Издательский дом «Среда», 2019. С. 161–164.
- Чубрик Е.О. Русский детский фольклор как средство ранней инкультурации: автореф. дис. ... канд. культуролог. н. Владивосток, 2007. 29 с.
- Чжан Л., Лей Ю. Значение, ценность и путь патриотического церемониального образования в детском саду // Исследования дошкольного образования. 2023 № 10. С. 79–82.
- Чэнь Ч. Эволюция музыкального искусства Китая: о развитии диалога музыки Востока и Запада // Вестник музыкальной науки. 2023. Т. 11. № 1. С. 164–175. <https://doi.org/10.24412/2308-1031-2023-1-164-175>
- Чан Л. Народная песня как феномен китайской культуры. СПб.: Книжный дом, 2007. 159 с.
- Лю Ц. Китайская народная песня как средство патриотического воспитания обучающихся в КНР // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Сер.: Пед. науки. 2022. № 3 (166). С. 125–132.
-

-
- Попп И.А., Тагильцева Н.Г., Ширшов В.Д. Патриотическая песня во Всероссийском патриотическом проекте «Живая история» // Педагогическое образование в России. 2021. № 3. С. 204–209.
- Касиманова Л.А., Ду Фанли. Эволюция китайской народной музыки как воплощение эстетики национальной культуры и традиций // Человеческий капитал. 2022. № 12 (168). Том 1. С. 138–143. <https://doi.org/10.25629/НС.2022.12.16>
- Лаптев Е.С. Идея патриотизма в творчестве Д.Б. Кабалева // Наукосфера. 2022. № 2–2. С. 13–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6273450>
- 张晓英, 杨华. 对幼儿进行爱国主义教育的尝试 “课程与教学”. 2006. Чжан Сяо Ин, Ян Хуа. Из опыта по воспитанию у детей патриотизма // Предметы и образование. 2006. № 7–8. С. 223–232.

References

- Kuznecov, V. V. (2020). Psophical content of the concepts “citizen” and “civic education” in the light of the development of the concept and theories of civic education [Filosofskoe sodержanie ponyatiy “grazhdanin” i “grazhdanskoe vospitanie” v svete razrabotki kontseptsii i teorii grazhdanskogo vospitaniya]. *Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii*, (5), 67–73.
- Mikhaylova, O. B. (2013). The role of civil and professional identity in the development of an individual’s innovative potential [Rol' grazhdanskoy i professional'noy identichnosti v stanovlenii innovatsionnogo potentsiala lichnosti]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh*, (4), 22–25.
- Kudinov, S. I., Kudinov, S. S., & Kudinova, S. S. (2023). Features of the manifestation of patriotism among students with different attitudes towards a special military operation [Osobennosti proyavleniya patriotichnosti u studentov s raznym otnosheniem k spetsial'noy voennoy operatsii]. *Psikholog*, (2), 1–13. <https://doi.org/10.25136/2409-8701.2023.2.39910>
- Vyrshchikov, A. N. (2018). Dynamics of patriotism in actual space and time [Dinamika patriotizma v aktual'nom prostranstve i vremeni]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 8–13.
- Kudinov, S. I., Kudinov, S. S., Mikhailova, O. B., Kudinov, V. S., & Imomberdieva, N. M. (2020). Different selfattitude indicators in students and their selfrealization in a university. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 8(3), 47–59. <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2020-8-3-47-59>
- Xiao, Ts. (2022). Musical education in China: origins and modernity [Muzykal'noe obrazovanie v Kitae: istoki i sovremennost']. *ACADEMIA: muzykoznanie, ispolnitel'stvo, pedagogika*, 4(5), 93–98.
- Yuyuan, S. (2022). The role of traditional music in modern music education in China [Rol' traditsionnoy muzyki v sovremennom muzykal'nom obrazovanii Kitaya]. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*, (6), 90–94 <https://doi.org/10.25726/t5382-6752-9907-f>
- Zhong, M. (2014). *Civil education in the PRC in the context of the development of civil society* [Grazhdanskoe obrazovanie v KNR v kontekste razvitiya grazhdanskogo obshchestva]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya Pedagogicheskoe obrazovanie*, (3), 122–125. <https://doi.org/10.51314/2073-2635-2014-3-122-125>
- Ushinskiy, K. D. (1998). *Pedagogical works: in 6 volumes* [Pedagogicheskie sochineniya: v 6 t]. Vol. 2. Moscow: Pedagogika.
- Ptitsyna, M. I., & Rakhimbaeva, I. E. (2022). Cultural practices and their role in the professional training of music students [Kul'turny praktiki i ikh rol' v professional'noy pod-gotovke studentov-muzykantov]. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*, (3), 36. <https://doi.org/10.17513/spno.31745>
- Kiryakova, A. V. (2021). The relationship between axiology and innovation in educational systems [Vzaimosvyaz' aksiologii i innovatiki v obrazovatel'nykh sistemakh]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika*, (2), 6–14. <https://doi.org/10.18384/2310-7219-2021-2-6-14>
- Shinyaeva, O. V., & Akhmetshina, E. R. (2023). Professional and civic identity of teachers of Russian universities: generational differences [Professional'naya i grazhdanskaya
-

-
- identichnost' prepodavateley rossiyskikh vuzov: pokolencheskie razlichiya]. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki*, (1), 162–175. <https://doi.org/10.24412/2071-6141-2023-1-162-175>
- Shen, F. (2011). *Interaction between teacher and student in the musical pedagogical process: in the context of mastering the works of composers of the People's Republic of China* [Vzaimodeystvie uchitelya i uchenika v muzykal'no-pedagogicheskom protsesse: v kontekste osvoeniya proizvedeniy kompozitorov Kitayskoy Narodnoy Respubliki] [dissertation]. Moscow.
- Kuznetsova, M. E. (2019). Folklore as a means of patriotic education: based on the material of the Russian lullaby [Fol'klor kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya: na materiale russkoy kolybel'noy pesni]. In *Socio-economic development of Russia. Collection of materials from the All-Russian Scientific and Practical Conference* [Sotsial'no-ekonomicheskoe razvitie Rossii. Sbornik materialov Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii] (pp. 161–164). Cheboksary: Izdatel'skiy dom “Sreda”.
- Chubrik, E. O. (2007). *Russian children's folklore as a means of early inculturation* [Russkiy detskiy fol'klor kak sredstvo ranney inkul'turatsii] [dissertation]. Vladivostok.
- Chzhan, L., & Ley, Yu. (2023). The meaning, value and path of patriotic ceremonial education in kindergarten [Znachenie, tsennost' i put' patrioticheskogo tseremonial'nogo obrazovaniya v detskom sadu]. *Issledovaniya doshkol'nogo obrazovaniya*, (10), 79–82.
- Chen, Ch. (2023). The evolution of the musical art of China: on the development of the dialogue between the music of East and West [Evolutsiya muzykal'nogo iskusstva Kitaya: o razvitii dialoga muzyki Vostoka i Zapada]. *Vestnik muzykal'noy nauki*, 11(1), 164–175. <https://doi.org/10.24412/2308-1031-2023-1-164-175>
- Chan, L. (2007). *Folk song as a phenomenon of Chinese culture* [Narodnaya pesnya kak fenomen kitayskoy kul'tury]. Saint Petersburg: Knizhnyy dom.
- Lyu, Ts. (2022). Chinese folk song as a means of patriotic education of students in the PRC [Kitayskaya narodnaya pesnya kak sredstvo patrioticheskogo vospitaniya obuchayushchikhsya v KNR]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Ser.: Ped. nauki*, (3), 125–132.
- Popp, I. A., Tagiltseva, N. G., & Shirshov, V. D. (2021). Patriotic song in the All-Russian patriotic project “Living History” [Patrioticheskaya pesnya vo Vserossiyskom patrioticheskom proekte “Zhivaya istoriya”]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, (3), 204–209.
- Kasimanova, L. A., & Du, Fanli. (2022). The evolution of Chinese folk music as the embodiment of the aesthetics of national culture and traditions [Evolutsiya kitayskoy narodnoy muzyki kak voploshchenie estetiki natsional'noy kul'tury i traditsiy]. *Chelovecheskiy kapital*, (12–1), 138–143. <https://doi.org/10.25629/HC.2022.12.16>
- Laptev, E. S. (2022). *The idea of patriotism in the works of D. B. Kabalevsky* [Ideya patriotizma v tvorchestve D. B. Kabalevskogo]. *Naukosfera*, (2–2), 13–16. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6273450>
- 张晓英, 杨华. 对幼儿进行爱国主义教育的尝试 “课程与教学”. 2006. Zhang, Xiao Ying, & Yang, Hua. (2006). From experience in instilling patriotism in children. *Subjects and education*, (7–8), 223–232.
-

**ПУТИ СОХРАНЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ НАРОДНЫХ ТРАДИЦИЙ
И РОДНОГО ЯЗЫКА НА ПРИМЕРЕ АНАЛИЗА
«ЛЕМАНТАРА» И.А. ГЛАДКОГО**

Л.М. Максимук, Л.Е. Левониук

Брестский государственный университет им. А.С. Пушкина
(Брест, Беларусь)

Резюме. В статье рассматриваются вопросы сохранения традиций белорусского народа, передачи знаний о его культуре подрастающему поколению посредством учебных пособий, предназначенных для изучения белорусского языка. На примере анализа «Лемантара» (букваря), составленного И.А. Гладким (Адамом Варлыгой, 1890–1972 гг.), профессиональным учителем и энтузиастом белорусского языка, показано, каким образом осуществлялось обучение родному языку и культуре в семьях и школах, созданных для детей белорусского происхождения, проживающих вдали от Родины. «Лемантар» состоит из двух частей, первая из которых написана на латинице, а вторая – на кириллице, так как белорусы с давних времен пользовались двумя шрифтами. В букваре латинский шрифт является ведущим или направляющим, поскольку с научной точки зрения он лучше всего подходит для отражения выразительности звуков белорусского языка. Более того, такой порядок обучения соответствует педагогическим и методическим требованиям, так как он представляет собой единый комплекс с постепенным переходом от иностранного написания к родному языку со всеми его особенностями. Представлен подробный фонетический, грамматический и лингвистический анализ каждой из частей букваря. Особое внимание уделяется анализу содержательной стороны учебного пособия, особенно его второй части. Подчеркивается, что обучение лингвокультурным реалиям белорусского народа строится на основе стихотворений, бесед на различные темы, народных сказок и притч, что способствует более глубокому пониманию менталитета белорусов, а также приобщению детей к общечеловеческим ценностям. Сделан вывод, что учебные пособия, подобные «Лемантару», насыщенные богатым страноведческим и языковым материалом, передающие колорит жизни белорусского народа, его быта, праздников, семейных и трудовых традиций, представляют особую актуальность, так как, с одной стороны, воспроизводят этническую традицию, направленную на сохранение национальной культуры, с другой – включают в себя интернациональные сюжеты, прочитываемые как экзистенциально важные для любого человека.

Ключевые слова: национальное самосознание, учебное пособие, стратегия лингвокультурного обучения, моральный потенциал, этническая традиция, национальная культура.

**WAYS TO PRESERVE CULTURAL FOLK TRADITIONS AND NATIVE LANGUAGE
ON THE EXAMPLE OF ANALYSIS OF "LEMANTAR" BY I.A. GLADKY**

Larisa M. Maksymuk, Liliya E. Levoniuk

Brest State A. S. Pushkin University
(Brest, Belarus)

Abstract. The article discusses the issues of preserving the traditions of Belarusian people, transferring knowledge about their culture to the younger generation through textbooks intended for studying the Belarusian language. Using the example of the analysis of "Lemantar" (primer book), compiled by I.A. Gladky (Adam Varlyga, 1890–1972), a professional teacher and enthusiast of the Be-

larusian language, shows how the teaching of the native language and culture was carried out in families and schools created for children of Belarusian origin living far from their homeland. “Lemantar” consists of two parts, the first of which is written in Latin, and the second in Cyrillic, since Belarusians have used both fonts for a long time. In the primer, the Latin font is the leading or guiding one, since from a scientific point of view it is best suited for reflecting the expressiveness of the sounds of the Belarusian language. Moreover, this teaching order meets pedagogical and methodological requirements, since it is a single complex with a gradual transition from foreign writing to the native language with all its features. A detailed phonetic, grammatical and linguistic analysis of each part of the primer is presented. Particular attention is paid to the analysis of the content of the textbook, especially its second part. It is emphasized that teaching the linguistic and cultural realities of the Belarusian people is based on poems, conversations on various topics, folk tales and parables, which contributes to a deeper understanding of the mentality of Belarusians, as well as introducing children to universal values. It is concluded that teaching aids like “Lemantar”, rich in regional studies and linguistic material, conveying the flavor of the life of Belarusian people, their lifestyle, holidays, family and work traditions, are of particular relevance, because, on the one hand, they reproduce ethnic tradition aimed at preserving national culture, on the other hand, include international subjects that are read as existentially important for any person.

Keywords: national identity, textbook, linguistic and cultural teaching strategy, moral potential, ethnic tradition, national culture.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-107-116

Введение

В данной статье нами детально проанализирован «Лемантар» (букварь) (Hladki, 1964), который был издан в Нью-Йорке в 1964 г. и предназначался для обучения белорусскому языку детей в школах и в условиях домашнего обучения (Бригадина, 2011).

Автор букваря Иосиф (Язеп) Адамович Гладкий (Адам Варлыга, 1890–1972 гг.), профессиональный учитель, энтузиаст белорусского языка, с 1935 г. работал в Институте школьной педагогики в Минске. Во время войны, как и в 1920-е гг., преподавал в родной деревне Михалковичи (Логойский район) и снова в Минске – в школьном издательстве. С 1944 года в западной зоне преподавал в белорусской гимназии имени Максима Богдановича в Ватенштедте, основал там издательство «Зарянка», а потом перенес его деятельность в США, куда переехал в 1952 г. В этом издательстве вместе с другими белорусскими книгами был выпущен и букварь, пропагандирующий белорусский язык в двух вариантах написания.

В предисловии к «Букварю» отмечается, что это учебное пособие было составлено на основе звуковой методики обучения подобно букварям, которые издавались в 20-е гг. XX в., с той лишь разницей, что в данном «Букваре» сочетаются два шрифта – латиница и кириллица.

Сохранение родного языка и культуры как наследия своей Родины

Белорусы с давних времен пользовались двумя шрифтами. Белорусская латиница – это общее название нескольких исторически существовавших систем записи белорусского (кириллического) текста в латинской системе письма.

В предлагаемом «Букваре» латинский шрифт является ведущим или направляющим, так как с научной точки зрения он лучше всего подходит для отражения выразительности звуков белорусского языка. И лишь некоторое время спустя дети начинали изучать родной язык на кириллице. По мнению автора, такой порядок обучения соответствовал педагогическим и методическим требованиям, так как представлял со-

бой единый комплекс с постепенным переходом от иностранного написания к родному языку со всеми его особенностями.

Что касается структуры «Букваря», в нем нам представляется возможным выделить два больших раздела: первый раздел написан на белорусской латинице, а второй – на кириллице.

Первый раздел (с. 5–66) состоит из двух четко выраженных частей:

- первая часть (с. 5–44), в которую включены буквы белорусского алфавита на латинице (печатный и письменный варианты), а также слоги, слова, а затем и простые предложения, короткие рассказы с изучаемыми буквами и словами для обучения правильному чтению; далее предлагаются образцы отдельных элементов написания письменных вариантов букв, сами буквы, слоги, слова и предложения для обучения письму; завершается эта часть белорусским алфавитом на латинице, где буквы представлены в печатном и письменном вариантах;

- следующая часть (с. 45–66) включает текстовый материал, на основе которого можно обучать детей беглому и выразительному чтению. Мы считаем, что материал данной части первого раздела можно использовать для обучения пересказу прочитанного и развитию речи.

Второй раздел (в два раза меньше по объему, чем первый, с. 67–96), написан на белорусском языке и также состоит из двух частей:

- первая часть (с. 67–74) начинается с белорусского алфавита, в котором буквы представлены в печатном и письменном виде, далее сравниваются буквы латиницы и кириллицы, и, наконец, автор предлагает упражнения для обучения чтению белорусских букв, слогов, слов, предложений и небольших рассказов, а также предложения для обучения письму на кириллице;

- следующая часть (с. 75–96) включает текстовый материал для обучения чтению, пересказу и говорению на белорусском языке, но записанном кириллицей.

Важно отметить, что деление «Букваря» на два раздела, логично дополняющие друг друга по структуре, но составленные в разных системах письма, латинице и кириллице, отражают ранее упоминавшийся основной методический прием учебного пособия: от простого и знакомого – к сложному и неизвестному.

Более подробно остановимся на содержании текстов «Букваря». Первую часть первого раздела «Букваря» нам представляется возможным разделить примерно на тридцать два урока, отведенных для изучения непосредственно букв и буквосочетаний белорусской латиницы, их чтения и написания, а также обучения слоговому чтению, а затем и чтению простых предложений и небольших рассказов от трех до семи предложений. Уроки также предусматривают обучение письму на белорусской латинице путем прописывания отдельных элементов изучаемых букв, самих букв, буквосочетаний и простых предложений с этими буквами и буквосочетаниями.

Уроки первой части целесообразно разделить на три группы в зависимости от степени сложности заданий и разнообразия употребляемых частей речи, грамматических форм и конструкций предложений.

Уроки с первого по десятый вводят наиболее часто употребляемые гласные и согласные буквы, такие как *Aa* [a], *Uu* [y], *Oo* [o], *Ii* [и], *Yu* [ы], *Mm* [м], *Tt* [т], *Rr* [р], *Kk* [к], *Ss* [с], *Ll* [ль]. Уроки первой выделенной нами группы отличаются главным образом только изучаемыми в них буквами, а не степенью сложности и разнообразием предлагаемого материала.

Группа уроков с одиннадцатого по двадцать третий вводит следующие гласные, полугласную и согласные буквы белорусской латиницы *Ll* [л несмягченное, переходящее в неслоговое [y], *Nn* [н], *Šš* [ш], *Pp* [п], *Ee* [е], *Bb* [б], *Hh* [г], *Dd* [д], *Vv* [в], *Jj* [й], *Zz*

[з], *Žž* [ж], *Сс* [ц]. Уроки этой группы отличаются и большим разнообразием включенного в них материала, и постепенным усложнением используемых грамматических форм. Кроме того, предложения уроков этой группы по сравнению с уроками предыдущей группы объединяются в маленькие тексты (3–5 предложений) с определенной тематикой, отражающей главным образом жизнь и занятия белорусских крестьян.

Что касается третьей группы уроков, обучающих правилам чтения, мы включили в эту группу уроки с двадцать четвертого по тридцать второй, так как в них изучаются не только отдельные буквы белорусской латиницы, но и буквосочетания, которые произносятся как монофтонги или дифтонги, а также гласные звуки [a], [y], [o], которые передаются сочетанием двух гласных букв *ia*, *iu*, *io* соответственно. В рассматриваемых уроках автор также предлагает текстовый материал для повторения изученных в ходе предыдущих уроков букв и буквосочетаний. Мы решили подробнее остановиться на анализе этой группы уроков, поскольку она богата интересным страноведческим материалом, отражающим жизнь и быт белорусского села 20–60 гг. XX в.

Рассмотрим урок двадцать четвертый, в котором изучается буквосочетание *Ch ch*, обозначающее звук [x]: *chma-ra*, *stra-cha*, *pas-tuch*, *chvo-ja*, *ha-roch* и т.д.

Naša chata z chvajovaha dreva. Jana budavana z suchim mocham. Jejnaja stracha z pravaj salomy. Naša chata vidnaja j suchaja. (Наш дом из хвойного дерева. Он построен с сухим мхом. Его крыша из хорошей соломы. Наш дом красивый и сухой.)

В данном уроке, как видно из примеров, предложения усложняются за счет употребления качественных прилагательных, характеризующих добротный крестьянский дом и материалы, из которых он построен. В этом уроке также употребляются различные формы притяжательных местоимений, что делает текст более насыщенным.

Мы считаем необходимым остановиться также на двадцать пятом и двадцать шестом уроках, в которых вводится гласный звук [a] после мягкого согласного, выраженный сочетанием гласных букв *ia*, и даны два интересных текста для повторения изученных ранее правил чтения. Первый из предложенных текстов описывает типичное для белорусского села дерево – березу, и то, как белорусы используют это дерево в быту. В тексте автор говорит об аисте, птице, которая является символом Беларуси, и о неизбежном атрибуте любого белорусского села, гнезде аиста. Второй текст изображает сцену из жизни белорусских крестьян, когда в летнюю пору они едут на заготовки сена на зиму для скота. На наш взгляд, тексты органично вписываются в страноведческий текстовый материал, предложенный в «Букваре», и очень хорошо передают местный колорит белорусской деревни.

Na našym dvare rasła vialikaja biaroza. My viasnoj z našaj biarozy spuskali salodki sok. Na viarchu biarozy było buslava hniazdo. (У нас во дворе росла большая береза. Весной мы собирали сладкий сок с нашей березы. На верхушке березы было гнездо аиста.)

Letam my z bratam jechali pa siena. Naš bieły konik bieł pa pylnaj darozie. My pryjehali da kop I nakłali siena na voz. Dadomu my jechali vysaka na vozie na miakkim sienie. (Летом мы с братом ехали за сеном. Наш белый коник бежал по пыльной дороге. Мы приехали к копнам и положили сено на воз. Домой мы ехали высоко на возу на мягком сене.)

Урок двадцать восемь знакомит учеников с буквами *Ćć* и *Dź* и звуками, которые они обозначают [ць] и [дзь] соответственно. Для обучения чтению с данными буквами автор вводит глаголы во втором лице единственного числа повелительного наклонения (*pry-chodź*, *budź*, *hladź*) и в неопределенной форме (*śnie-dać*, *chavać*), так как именно эти формы заканчиваются на изучаемые буквы. Что касается предложений, они являются развернутыми: с подлежащими, сказуемыми, дополнениями, определениями, обстоятельствами места и времени.

Byli my na načlezie. Ranicaj my mielisia jechać damoŭ, ale koni ad strachu raptam raźbiehliasia. Hliadzim, aź z lazy vychodzić miadźwiedź. Kali jon ubačyŭ nas, dyk viarnuŭsia nazad, bo miadźwiedź nie choča spatykacca z ludźmi. Hetak apaviadaŭ naš bačka. (Были мы в ночном. Утром мы должны были ехать домой, но кони от страха вдруг разбежались. Смотрим, а из камышей выходит медведь. Когда он увидел нас, то вернулся назад, потому что медведь не хочет встречаться с людьми. Так сказал наш отец.)

В данном уроке автор рассказывает о медведе, который является типичным обитателем белорусских лесов, а также об одном из видов деятельности крестьян – ночном выпасе лошадей. Очень часто в ночное взрослые брали с собой детей, рассказывали им сказки, интересные истории, а на рассвете дети купали лошадей. Березовые леса, медведи и ночное превращают в народный белорусский дом любой из тех, в которых живут дети, изучающие белорусский язык по данному учебнику.

Рассмотрим еще один из уроков третьей группы, вводящий звук [у] после мягкого согласного, выраженный буквосочетанием *iu* и содержащий материал для повторения изученных ранее букв и правил чтения. Это двадцать девятый урок, в котором приводится текст, состоящий из четырех простых развернутых предложений, рассказывающий о кукушке и ее повадках. Кукушка является героем многих белорусских народных сказок, песен, пословиц, поговорок и загадок.

Ziaziula żywe ŭ lese. Ziaziula kukuje. Jana padkidaje svaje jaječki ŭ čižyja hniozdy. My časta ziaziulku ŭspaminajem u pieśniach I kazkach. (Кукушка живет в лесу. Кукушка кукует. Она подкидывает свои яйца в чужие гнезда. Мы часто вспоминаем кукушку в песнях и сказках.)

Из приведенных примеров мы видим, что по мере изучения букв алфавита, увеличения словарного запаса и совершенствования чтения материал становится сложнее и объемнее, постепенно вводится новая лексика, относящаяся к различной тематике, в основном и прежде всего отражающей жизнь и обычаи белорусских крестьян, а также связанная с природой, животным и растительным миром Беларуси:

– «Семья»: *tama, tata, ciotka, dziadula, babulia, dziaŭčynka, dzieci* (мама, папа, тетя, дедушка, бабушка, девочка, дети) и т.д.;

– «Дом. Предметы домашнего обихода»: *chata, farma, vakno, firanki, sadočak, chlavy, cegła, wioska, stupa, rešata, ganak* (дом, ферма, окно, шторы, садик, хлев, кирпич, деревня, ступа, решето, крыльцо);

– «Виды деятельности»: *piławać drovy, sadžać kapustu, paści koni, nakladać siena na voz, spuskać sok z białozy, capać repu, žać żyta, vazić na humno, rezać łazu, vazić na bazar, hnać husi na pašu* (пилить дрова, сажать капусту, пасти лошадей, накладывать сено на телегу, пускать березовый сок, копать репу, жать рожь, возить в хлев, резать лозу, возить на базар, гнать гусей на поле);

– «Школа»: *vični, škola, školniki* (ученики, школа, школьники);

– «Досуг»: *adpačynak* (отдых), *pakročyć da lesu pa jahady* (пойти в лес за ягодами), *pajści u hryby* (пойти за грибами), *sacki* (игрушки), *lalka* (кукла);

– «Дикие и домашние животные и птицы»: *kaza* (коза), *vały* (волы), *husi* (гуси), *ziaziula* (кукушка), *busły* (аисты), *miadźwiedź* (медведь), *vaviorka* (белка), *łoś* (лось), *voŭk* (волк), *myška* (мышка), *žabka* (лягушка), *vožyk* (ёжик);

– «Деревья и другие растения»: *jalinka* (ёлочка), *biaroza* (берёза), *chvajovaje dreva* (хвойное дерево), *lipa* (липа), *kaštan* (каштан), *moč* (мох), *hrečka* (гречка), *łaza* (камыш), *čabar* (чебрец), *čarnicy* (черника), *parečki* (смородина), *miata* (мята), *pšanica* (пшеница);

– «Явления природы. Погода»: *doždž* (дождь), *chmara* (туча), *viatry* (ветры), *ciopła* (тепло), *bura* (буря);

– «Народные инструменты»: *flejta* (флейта), *cymbaly* (цимбалы).

В ходе грамматического и синтаксического анализа уроков было отмечено, что первые уроки содержат простые предложения, состоящие главным образом из именных частей речи, таких как существительные и местоимения, иногда наречия или числительные. По мере усложнения изученного материала мы наблюдаем более развернутые предложения, в которых значительно расширяется ряд употребляемых частей речи: качественные прилагательные; степени сравнения прилагательных; наречия; личные и притяжательные местоимения; глаголы в настоящем, прошедшем времени и повелительном наклонении. Важно также отметить усложнение конструкции самих предложений за счет однородных членов предложения и придаточных предложений.

Можно сказать, что первая часть первого раздела осуществляет продуманную стратегию лингвокультурного обучения детей родному белорусскому языку и традиции на основе графики, близкой родному языку.

Перейдем к анализу второй части первого раздела «Букваря». Она представляет собой подборку текстов, включающих поучительные истории, считалки, белорусские народные песни, колыбельные, белорусские народные сказки. Данная часть начинается с коротеньких рассказов, чередующихся со стихами о животных и птицах белорусских лесов или крестьянского подворья, а также бродящих сюжетов, существующих во многих традициях. Эти рассказы, порой с юмором, носят, как и все другие, поучительный характер, высмеивая отрицательные черты характера, такие как жадность, упрямство, хитрость. Например, рассказ “*Sabaka*” (Собака):

Bieh sabaka pa kladcy praz rečku, i ŭ zubach nios jon kavalak miasa. Ubačyŭ jon siabie ŭ vadzie I dumaŭ, što heta inšy sabaka niasie miasa. Jon vypiŭciŭ z zuboŭ svajo miasa, dy kinuŭsia adbirać miasa ŭ taho sabaki, jakoha bačyŭ u vadzie. Tam u vadzie nikoha nia było, a jahonaje miasa pajšlo na dno raki.

(Бежала собака по мостику через речку, а в зубах несла кусок мяса. Увидела она себя в воде и подумала, что это другая собака несет мясо. Она выпустила из зубов свое мясо и кинулась отбирать мясо у той собаки, которую видела в воде. Там в воде никого не было, а мясо ее утонуло в реке.)

В рассказах очень часто присутствуют персонажи детей с их находчивыми ответами на замечания взрослых членов семьи. Рассмотрим рассказ “*Janačka*” (Янка):

Matka piakła ranicaj aladki, a maleńki Janačka krucicca kala jaje. Matka nie zvažala na jaho, bo času nia było. A Janačka I kaža da matki:

- *Mama, čamu ty sa mnoj nie havoryš ?*
- *A što-ž ja budu z taboj havaryć? – pytaŭe matka.*
- *A voś choć-by skazała : “ Na tabie Janačka aladačkaŭ”.*

(Утром мама пекла оладушки, а маленький Янка крутился возле нее. Мама не обращала на него внимания, потому что было некогда. А Янка и говорит маме:

- *Мама, почему ты со мной не разговариваешь?*
- *И что же я тебе скажу? – спрашивает мама.*
- *Да вот хотя бы сказала: «Вот возьми, Янка, оладушек».)*

В рассказах представлены сцены из жизни белорусских крестьян, каждый рассказ и стихотворение несут в себе богатый этнографический материал.

Многие рассказы написаны в форме беседы дедушки, бабушки, отца с детьми, укрепляют связи между поколениями. Такие рассказы содержат богатый моральный потенциал, воспитывая в детях чувства любви и уважения к старшим, щедрости, доброты, трудолюбие, умение думать в первую очередь о других, а не о себе, причем о других не только в пределах собственной семьи. Составитель пробует достичь баланса в продвижении ученикам ценностей интруппового и ауттруппового поведения как в гра-

ницах семьи, этнического языка и белорусского народа, так и в более широком спектре контактов и ориентаций в общении. В рассказе “*Dzied I chłopcų*” («Дед и парни») символически обрисован общий смысл позитивной человеческой деятельности вне ее этнической привязки:

Dzied sadziŭ u sadzie jabłyńku. Pryšli chłopcų, pabačyli staroha dy j kažuć jamu:

– *Navošta tabie heta jabłyńka? Ty ŭžo stary, a jej doŭha raści treba, dyk tabie nie daviadziecca pakaštavać z jaje jabłykaŭ.*

– *Nia ŭsio-ż tolki dla siabie rabić. Kali ja nie pakaštaju jabłykaŭ z hetaj jabłyńki, dyk niechta jinšy pakaštuje, a mnie dziakuj skaža, – adkazaŭ dzied.*

(Дед сажал в саду яблоньку. Пришли парни, увидели старика и говорят ему:

– Зачем тебе эта яблонька? Ты уже старый, а ей надо долго расти, тебе даже не удастся попробовать с нее яблок.

– Не все же только для себя делать. Если я не попробую яблок с этой яблоньки, то кто-нибудь другой попробует, а мне спасибо скажет, – ответил дед.) Только лишь язык коммуникации свидетельствует о том, что пожилой человек и его молодые собеседники – белорусы.

Белорусские народные песни и колыбельные собраны во второй части первого раздела, старинные, красивые, ласковые и печальные: “*Synok*” («Сынок»), “*Baj*” («Бай»), “*Peśnia nad kałyskaj*” («Песня над колыбелью»), “*U načy*” («Ночью») и др.

Далее идет подборка из трех текстов под общим названием «Воспоминания детей». В первом тексте “*Naša chata*” ребенок с любовью и гордостью рассказывает о своем доме: *chata vialikaja j švietlaja* (дом большой и светлый); *stol dubovy* (стол дубовый); *vokny vialikija j švietlyja* (окна большие и светлые); *na stale pachniučyja kvietki* (на столе пахучие цветы); *chata dahledžana j prybrana* (дом досмотрен и убран); *łožki prazaścilaŭny samatkanymi dyvanami* (кровати застланы домоткаными покрывалами); *i chacie pryhoža j utulna* (в доме красиво и уютно). Быт в этих рассказах не случайно показан благополучным: такой подход, по мнению автора, выполнял компенсаторную и ориентировочную (показ к чему идти, стремиться) роль.

Второй текст “*Naš harodčyk*” посвящен описанию клумбы перед домом. Там растут такие милые сердцу каждого белоруса *bielaja laleja* (белая лилия), *čyrvonaja pivonja* (красные пионы), *žoŭty i biely jaźmiń* (желтый и белый жасмин), *biely i sini bez* (белая и синяя сирень), *ružovaja i čyrvonaja ruža* (розовые и красные розы), и *duchmianyja ramoŭki* (душистые ромашки). Под конец лета здесь расцветают *hvaždžiki* (гвоздики), *nasturcyja* (настурция), *roznakalarovyja virginii* (разноцветные георгины) и *astrы* (астры). Названия различных цветов (белый, красный, синий...) легче усваиваются учениками в сочетании с разными видами цветущих растений, произрастающих на красивой цветочной клумбе, так как в данном случае в процессе запоминания участвует не только слуховой, но и зрительный канал восприятия.

В конце второй части первого раздела «Букваря» дети знакомятся с белорусскими народными сказками: “*Lis i žoraŭ*” (Лиса и журавль), “*Miadžviedź i sielanin*” (Медведь и мужик).

Второй раздел «Букваря» написан на кириллице. По объему, как было уже отмечено выше, этот раздел в два раза меньше первого раздела. Объясняется это тем, что обучающиеся уже хорошо знают буквы белорусской латиницы и правила чтения. Поэтому второй раздел начинается с кириллического алфавита и таблицы, в которой сравниваются буквы и обозначаемые ими звуки белорусской латиницы и кириллицы: *z – h; e – je, (i)e; ě – jo, (i)o; ж – ž; дж – dž; л – l, l; ь – й; ш – š; ю – ju, (i)u; я – ja, (i)a; ь – ‘; ь – ‘ и т.д.*

Первая часть второго раздела «Практыкаванні» состоит из восьми уроков. Первый урок содержит упражнения на закрепление правил чтения слов со следующими гласными буквами: *а, э, о, у, ы*. Второй урок посвящен обучению чтению слов и предложений с буквой *і*, третий – гласной буквы *я*, четвертый – обучает правилам чтения с гласной буквой *е*, в шестом уроке ученики учатся читать слова и предложения с гласной буквой *ё*, а в седьмом – с гласной буквой *ю*.

По какой причине каждый из шести упомянутых выше уроков посвящен отдельной гласной? Мы полагаем, что автор выделил две группы гласных: это гласные буквы, которые произносятся одинаково в любой позиции: *а – [a], о – [o]* и т.д. (первый урок), и гласные, которые дают разные звуки в зависимости от их положения в слове (уроки со второго по седьмой, исключая пятый). Так, гласные буквы *е, ё, ю, я* в начале слога произносятся как [йэ], [йо], [йу], [йа] и соответствуют буквосочетаниям белорусской латиницы *ie, io, iu, ia*.

Пятый урок первой части второго раздела «Букваря» посвящен мягкому знаку, его обозначению на письме и его основной функции смягчения предшествующего согласного: *буль-ба, Ан-тоць, сьня-ва-лі*.

В восьмом уроке представлена разделительная функция твердого и мягкого знаков. Твердый знак либо отделяет приставку от корня (*аб'я-ва*), либо употребляется после твердых согласных и перед гласными *е, ё, ю, я, і* (*п'ю, ся-м'я ве-раб'і, Мар'я-на*). Разделительный мягкий знак разделяет мягкую согласную и последующие гласные *е, ё, ю, я* (*зье-лі, зья-ва, зье-хаць*).

Мы видим, что в данной части не отводится времени на изучение согласных букв и буквосочетаний, так как они не представляют собой сложности в чтении, потому что произносятся точно так же, как и в белорусской латинице, и достаточно было лишь запомнить, как они выглядят на кириллице.

Приступим к рассмотрению второй части второго раздела, которая, на наш взгляд, представляет наибольший интерес как с точки зрения содержания материала, так и с точки зрения принципа его подбора.

Вторая часть значительно сложнее и разнообразнее в плане лексического наполнения, употребления разнообразных грамматических форм и конструкций предложений по сравнению со второй частью первого раздела. Она также содержит богатый текстовый материал, который, на наш взгляд, можно объединить в три тематические группы: «Семья. Отношения между детьми и родителями», «Моя Беларусь. Родной язык», «Рассказы, сказки и стихи о животных и птицах».

Вторая часть начинается с рассказа, посвященного маме:

«Зосьцы было пяць гадкой. Аднаго разу мама пайшла на рынак ды ўзяла з сабой Зоську. Зоська на рынку заблудзіла. Пачала яна плакаць. Абступілі яе людзі.

– *Чыя-ж ты, дзяўчынка? – пытаюць людзі. Зоська маўчыць, бон я ведае.*

– *А як завецца твая мама?*

– *Ня ведаю, – кажа Зоська.*

– *А якая-ж твая мама? – пытаюць яе.*

– *Мая мама лепшая за ўсіх, – адказала яна.*

Педагог не случайно начинает вторую часть с рассказа о маме. Чистые, добрые чувства к маме, полные любви, ласки, детской беззаботности и защищенности, оптимизируют, по его мнению, процесс обучения.

Рассказы о семье чередуются с рассказами и стихотворениями о животных и птицах. Они также носят поучительный характер, как и во второй части первого раздела, и часто по своему стилю похожи на басни в прозе или притчи с поучительной кон-

цовкой. К ним относятся «Мышка», «Воўк і сабака», «Певень», «Воўк і крумкач», «Мядзведзь», «Казел і ліска», «Верны прыяцель».

Последняя группа текстов включает рассказы и стихи о родной Беларуси. Она начинается с серии текстов под общим названием «*Времена года*». Далее представлены несколько стихотворений о временах года, воспевающих их красоту и особую привлекательность для детей: «*Сьняжынкi*», «*На рэчцы зімой*», «*Прыход вясны*», «*Прывітаньне вясны*», «*Вясковыя дзеці*», «*Суніцы*», «*Прыход восені*», «*Адлёт журавоў*». Здесь также рассказывается о том, чем занимаются дети в разные времена года, как отдыхают, какую работу выполняют по дому. Радость от каждого сезона проецируется именно на родные белорусские просторы.

Завершают вторую часть раздела тексты под общей тематикой «*Моя Беларусь. Родной язык*». В этот раздел включены рассказы и стихи, посвященные стране, ее символам, таким как, например, зубр, а также красоте родного белорусского языка. Не случайно данная серия текстов начинается со стихотворения «*Сын і маці*». На уроке мальчик внимательно слушал рассказ учителя о Беларуси, а когда пришел домой, то спросил у мамы, что такое Беларусь?

*«А вось тое мае дзеткі,
Глянь-зірні наўкола:
Бачыш гэтыя сялібы,
Хаткі нашых сёлаў...
Там плывуць Дняпро і Сожа,
Ды Дзвіна і Нёман,
Белавежы, Налібокаў
Там чуваці гоман.
Гарады там Мінск і Орша,
Магілёў, Гародня
Разьляглі выгодна...
Во ўсё гэта, мае дзеткі,
Ад межаў да межаў
Беларусяю завецца
Ї да цябе належа...»*

Затем мальчик спрашивает у мамы, что такое белорусский язык. Мать ему объясняет, что белорусский язык – это язык, на котором говорят белорусы, на котором она поет песню над колыбелью его младшей сестренки, разговаривают соседи, его дядя и тетя в соседнем селе, поют жнеи за работой в поле.

Дальше в «Лемантаре» представлены рассказы и стихотворения, расширяющие и дополняющие тему Родины и родного белорусского языка, такие как «*Першая кніжка*», «*Наша мова*», «*Беларуская зямелька*», «*Наша Бацькаўшчына*», «*Зубры*», «*Люблю наш край*».

Заключение

Таким образом, на основе проанализированного материала «Лемантара» можно сделать следующие выводы:

- рассмотренное учебное пособие насыщено богатым страноведческим и языковым материалом;
- оно содержательно передает колорит жизни белорусского народа, его быта, праздников, семейных и трудовых традиций;

– представленное учебное пособие проникнуто интеллигентностью, духовностью, народной мудростью, любовью к родному белорусскому языку.

Такие пособия, как «Лемантар», представляют особую актуальность, так как, с одной стороны, воспроизводят этническую традицию, направленную на сохранение национальной культуры, с другой – содержат интернациональные сюжеты, прочитываемые как экзистенциально важные для любого человека. Ценность этих рассказов, переданных в форме бесед и поучительных историй, идущих от сердца, заключается в сохранении родного белорусского языка в сердцах и на устах детей и внуков.

Литература

- Бригадина О.В. О культурно-историческом наследии белорусской диаспоры в США и Канаде во второй половине XX – начале XXI в. // Этнокультурное развитие Беларуси в XIX – начале XXI в.: материалы междунар. науч.-практ. конф. Минск: БГУ, 2011. С. 157–164.
- Hładki J. Lemantar = Лемантар: dla szkołaŭ i chatniaha navučańnia. New York: Zaranka, 1964. 96 с.

References

- Brigadina, O. V. (2011). About the cultural and historical heritage of the Belarusian diaspora in the USA and Canada in the second half of the 20th – early 21st centuries [O kulturno-istorichescom nasledii beloruskoi diaspory v SSHA y Canade vo vtoroi polovine XX – nachale XXI v.]. In *Ethnocultural development of Belarus in the 19th – early 21st centuries: materials of the international scientific and practical conference* [Etnoculturnoe razvitie Belarusi v XIX – nachale XXI v.: materialy mezdunar. nauch-pract. conf.] (pp. 157–164). Minsk: BGU.
- Hładki, J. (1964). *Lemantar = Lemantar: dla szkołaŭ i chatniaha navučańnia*. New York: Zaranka.

СИТУАТИВНО-ТЕМАТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Н.П. Мельниченко, Е.С. Одинцова

Российский государственный социальный университет
(Москва, Россия)

Резюме. Главная задача при изучении русского языка как иностранного – это формирование коммуникативной компетенции. На каждом занятии преподаватель разными средствами стимулирует речевую деятельность обучающихся. Ситуация как категория методики преподавания ложится в основу организации общения при обучении русскому как иностранному, а процесс обучения говорению строится на непрерывной смене различных речевых ситуаций. Ситуативно-тематические задания являются эффективным способом мотивации речевой деятельности, формирования и развития речевых умений. С их помощью можно заинтересовать обучающихся, сосредоточить их внимание на конкретных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала. Они позволяют приблизиться к реальным условиям общения, сформировать необходимые навыки для реализации коммуникативных намерений в речевых ситуациях, отрабатывать речевые ситуации на разных этапах обучения русскому языку как иностранному. Возвращение к пройденным темам способствует актуализации изученных речевых и грамматических образцов и лексики по другим темам, соответствует принципу цикличности учебного процесса, заключающемуся в переходе от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности обучающегося решать учебные задачи на новом уровне сложности. Такой подход ускоряет социокультурную адаптацию иностранных обучающихся, повышает мотивацию к освоению русского языка, позволяет сделать занятия более разнообразными и способствует формированию коммуникативной компетенции. Эффективность ситуативно-тематических заданий зависит от их соответствия определенным критериям: актуальность тема, адресность, связь с реальными ситуациями и т.д. Выполнению заданий предшествует разбор компонентов ситуации. Постепенно ситуативно-тематические задания должны усложняться: поставленная проблема может предполагать несколько решений, необязательно типичных. Содержание задания должно стимулировать анализ ситуации, на основании которого делаются выводы, выражается личное мнение, выстраивается позиция по отношению к поставленной проблеме.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, речевая ситуация, ситуативно-тематические задания.

SITUATIONAL-THEMATIC TASKS DURING LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Natalia P. Melnichenko, Elena S. Odintsova

Russian State Social University
(Moscow, Russia)

Abstract. The main task of learning Russian as a Foreign Language is the formation of communicative competence. During each lesson, the teacher stimulates the speech activity of students by different means. The situation as a category of teaching methodology forms the basis of communication organization when teaching Russian as a Foreign Language, and the process of teaching speaking is based on the continuous change of various speech situations. Situational-thematic tasks are an

effective way to motivate speech activity, the formation and development of speech skills. With their help, you can interest students, focus their attention on specific problems, prepare them for creative perception of the material being studied. Situational-thematic tasks allow you to get closer to the real conditions of communication, to form the necessary skills for the implementation of communicative intentions in speech situations, to work out speech situations at different stages of learning Russian as a Foreign Language. Returning to the topics covered contributes to the actualization of the studied speech and grammatical patterns and vocabulary on other topics, corresponds to the principle of cyclical learning process, which consists in the transition from quantitative accumulation of knowledge to qualitative transformation of the state of readiness of the student to solve educational tasks at a new level of complexity. This approach accelerates the socio-cultural adaptation of foreign students, increases motivation to learn the Russian language, makes classes more diverse and contributes to the formation of communicative competence. The effectiveness of situationally thematic tasks depends on their compliance with certain criteria (relevance of the topic, targeting, connection with real situations, etc.). The execution of tasks should be preceded by an analysis of the components of the situation. Gradually, situational-thematic tasks should become more complicated: the problem posed may involve several solutions, not only typical. The content of the task should stimulate the analysis of the situation, on the basis of which conclusions are drawn, personal opinion is expressed, a position is built in relation to the problem posed.

Keywords: communicative competence, speech situation, situational topics.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-117-124

В государственном стандарте по русскому языку как иностранному (РКИ)¹ (Государственный стандарт, 2001) в качестве главной задачи обозначено формирование и развитие коммуникативной компетенции. Коммуникативная направленность в учебной деятельности представляет собой один из наиболее эффективных подходов освоения нового языка. Она предполагает включение обучающихся в речевую деятельность, что, в свою очередь, обуславливает необходимость использования коммуникативных упражнений. Особая роль на занятиях по РКИ может отводиться ситуативно-тематическим заданиям, которые позволят приблизиться к реальным условиям общения, а также сформировать необходимые навыки для реализации коммуникативных намерений в речевых ситуациях, предусмотренных в стандарте.

Как справедливо отмечает Т.В. Черкес, «задача преподавателя РКИ – с первых дней обучения стимулировать речевую активность учащихся, ежедневно «шаг за шагом» побуждать их вести монолог, диалог, полилог, начиная с 1–2 фраз на изучаемом языке и заканчивая монологическим высказыванием на заданную тему» (Черкес, 2015). В этом случае ситуация как категория методики преподавания ложится в основу организации общения при обучении русскому как иностранному, а процесс обучения говорению строится на непрерывной смене различных речевых ситуаций.

Отметим, что понятие «речевая ситуация» не имеет единого толкования в методике преподавания РКИ. Она может выступать как компонент содержания и прием обучения. Е.И. Пассов и А.М. Стояновский трактуют ее как «динамическую систему взаимоотношений обучающихся, которая благодаря ее отраженности в сознании порождает личную потребность в целенаправленной деятельности и питает эту деятельность» (Пассов, Стояновский, 1989, с. 98). Ситуация является универсальной формой при организации процесса обучения говорению и выступает эффективным способом мотивации речевой деятельности, формирования и развития речевых умений.

¹ Государственный стандарт по русскому языку как иностранному. Базовый уровень / Нахабина М.М. и др. 2-е изд., испр. и доп. М.–СПб.: «Златоуст», 2001. 32 с.

Ситуативно-тематические задания помогают создать в учебных условиях ситуацию, приближенную к реальному общению и позволяющую достичь определенных методических целей (Одинцова, 2010, с. 46), например, сформировать механизмы универсальных учебных действий по работе с информацией. Задания такого рода можно использовать как на практических занятиях, так и для контроля слушателей, в том числе итогового.

Ситуативно-тематические задания применяются для того, чтобы заинтересовать обучающихся, повысить мотивацию, заострить внимание на конкретных проблемах, подготовить к творческому восприятию изучаемого материала. Соответствие определенным критериям повышает их эффективность. В частности, темы должны быть актуальны в рамках изучаемого предмета, задания практически пригодны, связаны с реальными ситуациями, типичны (это дает возможность применять аналогию), адресны (нужно учитывать языковой уровень, культурную специфику, возраст и т.д. обучающихся), контекстны (подаются во взаимосвязи с изучаемым материалом) и др. Подробнее об этом рассуждают Е.А. Штехман и Ю.А. Мельник (2017, с. 170–171). Ситуативно-тематическим заданиям предшествует разбор компонентов ситуации. Обучающиеся должны понимать, как важно учитывать адресанта, адресата, место и время, содержание и цель коммуникации.

Постепенно ситуативно-тематические задания следует усложнять: поставленная проблема может предполагать несколько решений, необязательно типичных. Задача обучающегося – выбрать оптимальное. Содержание задания должно стимулировать анализ ситуации, на основании которого делаются выводы, выражается личное мнение, выстраивается позиция по отношению к поставленной проблеме.

На занятиях РКИ используются различные формы выполнения ситуативно-тематических заданий. Это могут быть не только устные или письменные высказывания, но и конкретные действия в целях выполнения практико-ориентированных заданий, в том числе с использованием медийных ресурсов: социальных сетей, сайтов организаций и др. Последнее имеет немаловажное значение, ведь, как отмечает О.В. Кряхтунова, «форма медийных средств обучения обладает большим методическим потенциалом: позволяет сочетать средства обучения разных кодовых систем – знаково-буквенной, визуальной, аудиальной» (Кряхтунова, 2018, с. 146).

Рассмотрим некоторые ситуативно-тематические задания на примере ситуации «знакомство». Данная тема выбрана не случайно. Язык – социальное явление, и говорящий использует различные социальные практики, которые могут включать в себя «не только лексические и грамматические правила, но и нормы общения, ценности, убеждения и представления о мире, которые являются частью социокультурной среды, где используется язык» (Усов и др., 2023, с. 83). Знакомство – это установление дружеских, деловых и прочих связей с другими людьми. В то же время знакомство – это самопрезентация, представление себя другим людям, создание собственного образа, и его цель – оставить впечатление, поэтому важна прагматическая сторона речи. По замечанию И.Н. Крутовой, «правильно поданная, выразительная и эмоциональная речь оставляет отпечаток в памяти реципиента речи» (Крутова и др., 2022, с. 66), и чем качественнее, интереснее человек может рассказать о себе, тем более положительное впечатление складывается о нем у окружающих.

Поскольку на начальном этапе изучения русского языка тема знакомства имеет чрезвычайно ограниченный набор лексических и грамматических средств, то к ней, по нашему мнению, стоит возвращаться на протяжении всего периода обучения на подготовительном факультете.

На первоначальном этапе можно предложить следующие упражнения.

1. *Задание.* Примите участие в игре «Цепочка».

Рекомендации по выполнению.

Повторите личные местоимения в винительном падеже, существительные в родительном падеже со значением места.

Встаньте в цепочку. Ваша задача назвать имена людей перед вами и свое. Например, первый человек: «Меня зовут Эйя». Второй человек: «Ее зовут Эйя. Меня зовут Ахмед». Третий человек: «Ее зовут Эйя. Его зовут Ахмед. Меня зовут Ли» и т.д.

Встаньте в цепочку. Ваша задача назвать страны, из которых приехали вы и ваши одноклассники. Первый человек: «Я приехала из Туниса». Второй человек: «Она приехала из Туниса. Я приехал из Алжира». Третий человек: «Она приехала из Туниса. Он приехал из Алжира. Я приехал из Китая».

2. *Задание.* Вставьте пропущенные слова/предложения в диалоги.

Рекомендации к выполнению. Повторите спряжение глаголов *знакомиться/познакомиться*, слова-приветствия, личные местоимения в винительном падеже, существительные в родительном падеже со значением места, вопросы (*Как тебя зовут? Сколько тебе лет? Откуда ты приехал?*)

А. Знакомятся два парня.

– ...! ... зовут Артем. А как ... зовут?

– ... зовут Сергей.

– Приятно...

Б. Парень знакомится с девушкой.

– Девушка давайте зовут Артур. А ...?

– А ... Лилия.

– У ... красивое имя.

В. Олег знакомит Виктора и Елену.

– ...! Это Виктор. А это Елена.

– Приятно ...

– И я очень рада ...

Г. Преподаватель знакомится со студентами.

– ...! Я ваша преподавательница русского языка. Давайте ... Кто первый?

– ...! ... зовут Мохамед. Простите, а как зовут ...?

– Ой! Извините. ... зовут Кира Борисовна.

Д. Знакомятся две девушки

– Привет!?

– Меня зовут Анна. ...?

– Меня зовут Бриана. ...?

– Мне 19 лет. ...?

– Мне 21 год. ...?

– Я приехала из Сербии? ...?

– Я приехала из Конго.

3. *Задание.* Расскажите о себе.

Рекомендации к выполнению. Напишите рассказ о себе и прочитайте его однокласснику. Можете использовать следующий шаблон.

Меня зовут _____.

Я приехал _____.

Я говорю на _____ языке.

Мне _____ лет / года.

У меня _____ глаза.

У меня _____ волосы.

Мне нравится _____.

Я хочу быть _____.

Дополните этот шаблон. Задайте вопросы к каждому предложению.

4. *Задание.* Познакомьтесь с одногруппниками.

Рекомендации к выполнению. Подготовьте небольшой рассказ о себе. Составьте вопросы для одного или нескольких собеседников об их именах, возрасте, родных странах, хобби (*Как тебя зовут? Как вас зовут? Откуда ты приехал?* и т.д.).

Расскажите три интересных факта о себе. Послушайте рассказы одногруппников. Что вам показалось интересным?

Расскажите три факта о себе (два из них – правда, один – неправда). Одногруппники должны угадать, где правда и где неправда.

Пришлите в личные сообщения преподавателю факт о себе (Я из Ирана. Я занимаюсь танцами. Мне 20 лет.). Преподаватель зачитывает факты, группа угадывает, о ком этот факт.

Пришлите в личные сообщения преподавателю факт о том, что вы больше всего любите и не любите. Преподаватель записывает анонимные факты на доске. Выберите по фактам того, кто больше похож на вас.

Послушайте рассказ вашего одногруппника и напишите рассказ о нем. Ответьте, что вы узнали друг о друге?

Послушайте рассказ вашего одногруппника. Затем преподаватель перечислит вам о нем разные факты. Ответьте, правильные они или нет.

Предположите факты о новом обучающемся (Ты из Мавритании. Ты говоришь на арабском языке. Ты любишь играть в компьютерные игры и т. д.). Он должен сказать, угадали вы или нет.

5. *Задание.* Научитесь правильно использовать слова-приветствия.

Здравствуй! Здравствуйте! Привет! Приветик! Добрый день! Добрый вечер! Доброе утро! Приветствую! Привет! Салют!

Рекомендации к выполнению. Выберите слова-приветствия, которые вы можете использовать, когда:

а) приветствуете любого человека;

б) здороваетесь с другом;

в) здороваетесь с преподавателем.

Выберите слова-приветствия, в которых указано время суток.

6. *Задание.* К вам в общежитие пришел друг. Познакомьте его со своими соседями по комнате.

Рекомендации к выполнению. Составьте диалог, в котором вы представите друг другу людей.

7. *Задание.* Вы выступаете в концертном зале. Перед началом вас попросили представиться и рассказать о номере (песне, танце, стихотворении и т.д.).

Рекомендации к выполнению. Подумайте, какое искусство вам нравится. Почему? Составьте текст, в котором представите себя и выбранный номер зрителям.

На более высоких языковых уровнях можно предлагать следующие ситуативно-тематические задания по теме «Знакомство».

1. *Задание.* Познакомьтесь с деканом, специалистом международного отдела, преподавателями, комендантом и т.д.

Рекомендации к выполнению. Найдите информацию о нужных людях и месте их работы (узнайте у одногруппников, соседей, на русскоязычном сайте вуза). Составьте сообщение о себе. Обратите внимание на то, какие слова-приветствия вы будете использовать (*здравствуйте, доброе утро, добрый день, добрый вечер*). Подготовьте во-

просы для диалога (*Где проходят занятия? Когда начинаются и заканчиваются занятия? Где находится общежитие? Как найти деканат? Какие документы мне нужны? В какой комнате я буду жить?* и т.д.) Соотнесите вопросы и их адресата (Например, *Где проходят занятия?* – преподаватель, декан; *В какой комнате я буду жить?* – комендант и т.п.).

2. *Задание.* Вы должны познакомиться с соседом по общежитию (у вас одинаковый возраст), с девушкой/парнем, который вам нравится, с человеком, который значительно старше вас.

Рекомендации по выполнению. Подумайте о том, какие формы обращения будут уместны к разным людям, какие местоимения вы будете использовать. Составьте реплики, с которых вы начнете разговор.

3. *Задание.* Вы недавно в России и ищите друзей среди русских.

Рекомендации к выполнению. Подумайте, где вы можете найти друга (в общежитии, в университете, в спортзале и т.д.)? Всегда ли уместно знакомиться на улице? Достаточно ли только вашего желания, чтобы человек с вами подружился? Если с вами не хотят общаться, нужно ли обижаться? Составьте реплики для примерного диалога, который может состояться при знакомстве с русскими людьми.

4. *Задание:* Зарегистрируйтесь в социальной сети с русскоязычным интерфейсом. Попробуйте найти друзей.

Рекомендации к выполнению. Для решения задачи найдите ответы на вопросы: «Какая социальная сеть популярна в России?», «Какие группы/сообщества интересны вам в этой социальной сети?», «С каких фраз можно начинать знакомство в социальной сети?», «Какие вопросы можно задать людям в тематических группах?».

5. *Задание.* Вы хотите познакомиться с девушкой/парнем.

Рекомендации к выполнению. Выберите фото той девушки/парня, которая(ый) вам понравилась(ся) (преподаватель предлагает обучающемуся разные фотографии). Ответьте, почему вы сделали такой выбор? Составьте фразы, с которых, по вашему мнению, можно начинать знакомство. Какие комплименты можно сказать при знакомстве? В каких местах лучше знакомиться (клуб, кафе, театр, кино, университет и т. д.)? Выберите, в какое место вы пойдете на свидание? Составьте вопросы, которые хотели бы задать девушке/парню при знакомстве. Предположите вопросы от нее/него и свои ответы на них. Что вы скажете, если с вами откажутся знакомиться или идти на свидание?

6. *Задание.* Вы встречаетесь с русской девушкой/парнем. Он(а) пригласил вас в гости, чтобы познакомиться с родителями.

Рекомендации к выполнению. Составьте рассказ о себе. Подумайте, что вы бы хотели рассказать родителям девушки/парня, а что не хотели бы. Составьте с одноклассниками диалог по ролям (парень, девушка, мама и папа).

7. *Задание.* Вы устраиваетесь на работу. Вам надо рассказать о своем опыте и профессиональных качествах.

Рекомендации к выполнению.

Составьте резюме (преподаватель может предлагать заранее подготовленные образцы). Подумайте, какие вопросы вам могут задать на собеседовании, подготовьтесь отвечать на них. Составьте диалоги.

«Позвоните» в компанию, в которую вы планируете устроиться на работу. Представьте и договоритесь о том, чтобы вам назначили собеседование.

Для развития коммуникационных навыков при решении ситуативно-тематических заданий эффективно привлечение аутентичных материалов. В частности таких:

1. Послушайте песню «Чебурашка» (слова Б. Заходера, музыка Г. Гладкова, Л. Дербенева). Что рассказывает о себе герой песни? Что Чебурашка говорит о друге Гене? Познакомьте одноклассников со своими друзьями. Расскажите, почему вы с ними дружите.

2. Посмотрите мультфильм «Крошка Енот». Ответьте на вопросы «Как обращается Крошка Енот к обезьяне при первой встрече?», «Как вы думаете, стала бы она его пугать, если бы он назвал ее по-другому?», «Что помогло Крошке Еноту подружиться с тем, кто сидит в пруду?», «Что, кроме слов, важно в общении?», «Как улыбка может помочь при знакомстве и взаимоотношениях с другими людьми?».

Поделитесь наблюдениями: «В России люди часто улыбаются?», «Характерна ли для русских дежурная улыбка?», «А в вашей стране люди часто улыбаются?».

3. Посмотрите без звука отрывок из фильма «Операция Ы и другие приключения Шурика» (знакомство Шурика и Лиды). Как вы думаете, что говорят герои? Составьте диалог для них. Посмотрите фрагмент со звуком, сопоставьте ваш текст с текстом фильма.

4. Посмотрите без звука начало фильма «Служебный роман» (режиссер Э. Рязанов). Ответьте, что вы можете рассказать о героях фильма. Как бы вы их представили другим людям?

5. Посмотрите истории героинь фильма «А зори здесь тихие» (режиссер С. Ростокский). Представьте от их лица. Расскажите о них, об их жизни до начала войны.

6. Прочитайте рассказ В. Драгунского «Ничего нельзя изменить». Выпишите вопросы взрослого и ответы ребенка. Ответьте на вопросы: Почему Денису не нравится, как с ним знакомятся? Как вы думаете, какие вопросы нельзя задавать ребенку? Придумайте диалог, в котором вы знакомитесь, например, с сыном/дочкой вашей подруги.

Возвращение к теме знакомства в середине или конце учебного года поможет актуализировать изученные к этому времени речевые и грамматические образцы и лексику на другие темы: описание внешности и характера, профессия, хобби, мой университет, моя будущая профессия, мои мечты, город, «у кого есть что / у кого нет чего», «кто любит (делать) что» и др. Так реализуется цикличность учебного процесса, которая заключается в переходе от количественного накопления знаний к качественному преобразованию состояния готовности обучающегося решать учебные задачи на новом уровне сложности.

Таким образом, преподаватель может выбирать различные ситуационно-тематические задания, исходя из их сложности и уровня владения русским языком обучающимися. Однако данная работа должна иметь регулярный характер и не ограничиваться заданиями, представленными в используемом учебнике. Преподаватель учитывает интересы, особенности каждого обучающегося, и взаимодействие на уроке обретает именно тот характер, который приближает учебные речевые ситуации к реальным. Такой подход ускоряет социокультурную адаптацию иностранных обучающихся в новой языковой среде, повышает мотивацию к освоению русского языка, позволяет сделать занятия более информативными, разнообразными и интересными и, главное, способствует формированию коммуникативной компетенции.

Литература

Крутова И.Н., Хорохорина Г.А., Акбилек Е.А. Информативность политического текста как способ влияния на реципиента речи (на примере выступления президента США Дж. Байдена) // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия:

Гуманитарные науки. 2022. № 6–2. С. 64–68. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2022.06-2.12>

- Кряхтунова О.В. Онлайн-тест поликодового содержания в обучении русскому языку как иностранному/неродному детей младшего школьного возраста // Учимся понимать Россию: политическая и массмедийная коммуникация: Материалы Международной научной конференции. Отв. ред. А.П. Чудинов. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2018. С. 146–152.
- Одинцова И.В. Учебная коммуникативно-речевая ситуация и учебно-речевая ситуация как методические категории // Вестник ЦМО МГУ. Методика. 2010. №1. С. 44–51.
- Пассов Е.И., Стояновский А.М. Ситуация речевого общения как методическая категория // Иностранные языки в школе. 1989. № 2. С. 18–22.
- Усов С.С., Уланова К.Л., Марциновская В.А., Дмитриева Е.В., Мелентьев А.А. Критический дискурс-анализ как маркер проявления социальной практики в языке // Современный ученый. 2023. № 3. С. 82–87. URL: <http://www.nauteh-journal.ru/files/0f18c6f0-66ee-423e-9177-4ec075083c31> (дата обращения: 05.10.2023).
- Черкес Т.В. Коммуникативные ситуации в обучении говорению // Альтернант-2015. 2015. URL: <https://conf.grsu.by/alternant2015/index-107.htm> (дата обращения: 15.09.2023).
- Штехман Е.А., Мельник Ю.А. Применение ситуационных задач при обучении русскому языку на подготовительном отделении // Филология и человек. 2017. № 2. С. 169–178.

References

- Cherkes, T. V. (2015). Communicative situations in teaching speaking [Kommunikativnye situatsii v obuchenii govoreniyu]. *Al'ternant-2015*. Retrieved from <https://conf.grsu.by/alternant2015/index-107.htm>
- Krutova, I. N., Khorokhorina, G.A., & Akbilek, E. A. (2022). The informativeness of a political text as a way of influencing the recipient of a speech (on the example of the speech of US President John Biden) [Informativnost' politicheskogo teksta kak sposob vliyaniya na retsipienta rechi (na primere vystupleniya prezidenta SShA Dzh. Baydena)]. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Gumanitarnye nauki, (6–2), 64–68. <https://doi.org/10.37882/2223-2982.2022.06-2.12>
- Kryakhtunova, O. V. (2018). Online test of polycode content in teaching Russian as a foreign/non-native language to primary school children [Onlayn-test polikodovogo soderzhaniya v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu/nerodnomu detey mladshego shkol'nogo vozrasta]. In A.P. Chudinov (Ed.), *Learning to understand Russia: political and mass media communication: Proceedings of the International Scientific Conference* [Uchimsya ponimat' Rossiyu: politicheskaya i massmediynaya kommunikatsiya: Materialy Mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii] (pp. 146–152). Ekaterinburg: Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet.
- Odintsova, I. V. (2010). Educational communicative-speech situation and educational-speech situation as methodological categories [Uchebnaya kommunikativno-rechevaya situatsiya i uchebno-rechevaya situatsiya kak metodicheskie kategorii]. *Vestnik TsMO MGU. Metodika*, (1), 44–51.
- Passov, E. I., & Stoyanovskiy, A. M. (1989). The situation of speech communication as a methodological category [Situatsiya rechevogo obshcheniya kak metodicheskaya kategoriya]. *Inostrannye yazyki v shkole*, (2), 18–22.
- Shtekhman, E. A., & Mel'nik, Yu. A. (2017). Application of situational tasks in teaching Russian at the preparatory department [Primenenie situatsionnykh zadach pri obuchenii russkomu yazyku na podgotovitel'nom otdelenii]. *Filologiya i chelovek*, (2), 169–178.
- Usov, S. S., Ulanova, K. L., Martsinovskaya, V. A., Dmitrieva, E. V., & Melent'ev, A. A. (2023). Critical discourse analysis as a marker of the manifestation of social practice in language [Kriticheskiy diskurs-analiz kak marker proyavleniya sotsial'noy praktiki v yazyke]. *Sovremennyy uchenyy*, (3), 82–87.

ИНСТРУМЕНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЯГКИХ НАВЫКОВ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

А.А. Пилюгина

Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина
(Елец, Россия)

Резюме. Статья посвящена проблеме формирования мягких навыков в процессе обучения иностранному языку. Современным работникам присуще наличие большей автономии в принятии решений, а также меньшее количество повторяющихся задач и необходимость работы с людьми на всех уровнях организации труда. Такие изменения требуют дополнительного нового набора навыков для членов организации. В результате выравнивания традиционной организационной иерархии работники на всех уровнях теперь должны владеть «мягкими» навыками. Сегодня проблема формирования мягких навыков остается актуальной в связи с недостаточной изученностью данного вопроса в педагогической литературе. Мягкие навыки не являются педагогической проблемой, а относятся к сфере интересов психологии. Поэтому поиск методик и технологий формирования данных навыков является до сих пор актуальным. Мягкие навыки являются важной составной частью профессионализма специалиста любого профиля. Понятие «мягкие навыки» имеет широкую трактовку, однако как европейские, так и российские исследователи данной проблемы выделяют ряд общих для всех определений черт, а именно: общение, критическое мышление, умение решать проблемы, креативное мышление, способность к сотрудничеству, тайм-менеджмент, умение работать в команде, лидерство. Мягкие навыки представляют собой совокупность надпрофессиональных навыков и качеств личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций. Автор статьи описывает способы их формирования: прямой и опосредованный. Анализируя собственный педагогический опыт, автор предлагает два инструмента формирования мягких навыков в процессе обучения иностранному языку. Тренд-сессия выступает эффективным способом организации групповой работы, направленной на формирование таких важных навыков, как умение общаться, работать в команде, умение организовать эффективное сотрудничество. Форсайт-технология направлена на развитие умений предвидения развития ситуации, планирования и организации сотрудничества.

Ключевые слова: мягкие навыки, твердые навыки, тренд-сессия, форсайт-технология, иноязычное образование.

TOOLS FOR THE FORMATION OF SOFT SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Alexandra A. Pilyugina

Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

Abstract. The article is devoted to the problem of the formation of soft skills in the process of teaching a foreign language. Modern workers are characterized by greater autonomy in decision-making, as well as fewer repetitive tasks and the need to work with people at all levels of labor organization. Such changes require an additional new set of skills for the members of the organization. As a result of the alignment of the traditional organizational hierarchy, employees at all levels must now possess “soft” skills. Today, the problem of the formation of soft skills remains relevant due to the in-

sufficient study of this issue in the pedagogical literature. Soft skills are not a pedagogical problem, but belong to the sphere of interests of psychology. Therefore, the search for methods and technologies for the formation of these skills is still relevant. Soft skills are an important part of the professionalism of a specialist of any profile. The concept of "soft skills" has a broad interpretation, however, both European and Russian researchers of this problem identify a number of common features for all definitions, namely: communication, critical thinking, problem-solving ability, creative thinking, ability to cooperate, time management, ability to work in a team, leadership. Soft skills are a set of supra-professional skills and personality qualities that are in demand in the labor market for the effective implementation of professional competencies. The author of the article describes the ways of their formation: direct and indirect. Analyzing his own pedagogical experience, the author offers two tools for the formation of soft skills in the process of teaching a foreign language. A trend session is an effective way of organizing group work aimed at developing such important skills as the ability to communicate, work in a team, and the ability to organize effective cooperation. Foresight technology is aimed at developing the skills of foreseeing the development of the situation, planning and organizing cooperation.

Keywords: soft skills, hard skills, trend session, foresight technology, foreign language education.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-125-130

Сегодня активно дискутируется проблема использования искусственного интеллекта на рынке труда. Существует опасность, что многие профессии исчезнут, некоторые виды деятельности заменят цифровые технологии и будут созданы совершенно новые рабочие места, которых сегодня еще не существует. В то же время это вовсе не означает, что люди становятся лишними. Люди и дальше будут нужны для решения задач, выполнение которых непосредственно связано с человеческими навыками.

Изменения в мире, происходившие последнее столетие, нашли свое отражение и в мире труда. Традиционное производство было основано на пирамидальной организационной структуре. От рабочего, находящегося «внизу» пирамиды, не требовалось принятия решений, а также взаимодействия с другими участниками процесса. Таким образом, командно-контрольная организация труда предполагала наличие развитых навыков командной работы, общения и критического мышления у руководящего состава (Brungardt, 2011, p. 2).

Однако современным работникам присуще наличие большей автономии в принятии решений, а также меньшее количество повторяющихся задач и необходимость работы с людьми на всех уровнях организации труда (Carnevale, Gainer, Meltzer, 1990). Такие изменения требуют дополнительного нового набора навыков для членов организации. В результате выравнивания традиционной организационной иерархии работники на всех уровнях теперь должны владеть «мягкими» навыками. Рассмотрим их более подробно:

– *критическое мышление*. В нашем сложном, постоянно меняющемся мире способность мыслить логически и критически имеет важное значение. Нужно научиться задавать правильные вопросы, чтобы докопаться до сути проблем. Но критическое мышление также означает, что нужно постоянно подвергать критическому осмыслению свою работу и работу других людей, чтобы улучшить результаты. Также важны умение понимать влияние сложных решений и способность разрабатывать альтернативные решения;

– *креативность*. Творческие способности имеют решающее значение, когда дело доходит до поиска новых и инновационных способов решения проблем. Искусственный интеллект пока не способен демонстрировать тот же уровень креативности, что

и мы, люди. Способность воображать, мечтать и придумывать новые идеи – это то, что отличает нас от других;

- *командная работа*. Чтобы преуспеть на рынке труда будущего, нужно уметь работать в команде. Ведь очень немногие задачи можно выполнить полностью в одиночку. Для командной работы важно, чтобы сотрудники умели приспосабливаться, могли интегрироваться в группу, доверять сильным сторонам каждого члена команды;

- *эмпатия*. Наверное, самым важным качеством для успешной командной работы является эмпатия. В условиях работы с другими людьми чрезвычайно важно умение поставить себя на место другого человека и понять его;

- *навыки межличностного общения*. Коммуникативные навыки имеют решающее значение на современном рабочем месте. Это включает в себя среди прочего слушание. Эффективная коммуникация может работать только в том случае, если есть взаимопонимание;

- *тайм-менеджмент*. Эффективное использование своего времени и организованность – это навыки межличностного общения, необходимые в любой работе. Эффективность работы характеризуется тем, что можно расставлять приоритеты и отслеживать все предстоящие задачи.

- *управление стрессом*. Управление стрессом является важным навыком, позволяющим полностью раскрыть свой потенциал и быть более продуктивным и счастливым на работе. Кроме того, следует научиться контролировать собственные эмоции в стрессовых ситуациях;

- *адаптивность*. Наш мир (и, следовательно, наш мир труда) находится в состоянии постоянных изменений. Поэтому важнейшим навыком является открытость к изменениям и умение быстро адаптироваться к новым обстоятельствам;

- *желание учиться*. В нашем быстро меняющемся мире труда крайне важна готовность развиваться, самообразовываться. Активное обучение новым навыкам – как жестким, так и мягким – необходимо для достижения успеха на рынке труда будущего;

- *самоорганизация*. Самостоятельная работа в будущем будет приобретать все большее значение. Так, многие команды уже работают пространственно разобщенно, например, в мобильном офисе. Чтобы успешно освоить свою повседневную работу без внешних структур, важно ставить перед собой цели, реализовывать планы и укладываться в сроки. Для рынка труда будущего очень важна готовность *постоянно учиться* и адаптироваться к новым обстоятельствам снова и снова. Только так можно идти в ногу с постоянными изменениями.

Многие исследователи отмечают, что, несмотря на высокий уровень сформированности профессиональных навыков, многие работодатели упоминают три области навыков, недостаточно сформированных у выпускников. К этим навыкам относятся: способность эффективно сотрудничать с другими в командной среде, навыки критического мышления и способность эффективно общаться с различными группами (Dwyer, Millett, Payne, 2006).

Развитие «твердых» (профессиональных) навыков осуществляется последовательно и целенаправленно в ходе изучения учебных дисциплин и прохождения практики, в то время как развитие мягких навыков происходит опосредованно и в большей степени зависит от качеств личности (Шайхутдинова, 2020, с. 100).

Понятие «мягкие навыки» имеет широкую трактовку, однако как европейские, так и российские исследователи данной проблемы выделяют ряд общих для всех определений черт, а именно: общение, критическое мышление, умение решать проблемы, креативное мышление, способность к сотрудничеству, тайм-менеджмент, умение работать в команде, лидерство. Таким образом, можно сделать вывод о том, что мягкие на-

выки представляют собой совокупность надпрофессиональных навыков и качеств личности, востребованных на рынке труда для эффективной реализации профессиональных компетенций (Раицкая, Тихонова, 2018; Карташова, 2021).

Анализируя собственный опыт работы с учащимися старшего подросткового возраста, стоит отметить, что будущие студенты полагают, что успех в профессиональной сфере в основном зависит от уровня знаний. Они недооценивают тот факт, что мягкие навыки позволяют добиться существенных результатов в профессии, успешно взаимодействовать с окружающими. События последних нескольких лет негативно сказались на умении современных школьников общаться, готовности развивать навыки работы в команде, что также негативно влияет на формирование и развитие профессиональных навыков. Проводимые исследования указывают на необходимость формирования у современного человека не только конкретных профессиональных, но и личностных и социальных навыков. Поэтому необходимо найти подходящие способы и инструменты формирования этих навыков у обучающихся и выпускников различных уровней образования (общего, среднего профессионального, высшего) (Астапенко, Шмурыгина, 2022, с. 24).

Современное образование направлено на формирование и развитие у учащихся ключевых компетенций, среди которых особенно выделяется коммуникативная компетенция, которая включает в себя основные мягкие навыки. В современной педагогической практике существует два подхода к формированию мягких навыков: создание специальных курсов, направленных на формирование и развитие навыков; опосредованное формирование навыков при изучении дисциплин.

Цель иноязычного образования – общение. Основная задача обучения иностранному языку заключается в формировании межкультурной коммуникативной компетенции, заключающейся в способности решать задачи с использованием иностранного языка в рамках диалога культур. Таким образом, обучение иностранному языку считается одним из наиболее эффективных инструментов формирования мягких навыков. Современное поколение характеризуется клиповым мышлением, что связано с активным использованием информационных технологий в повседневной жизни. Такой тип мышления характеризуется фрагментарным и поверхностным усвоением информации, что негативно сказывается на когнитивных процессах.

Задача учителя состоит в том, чтобы найти новые технологии и инструменты, которые позволят максимально раскрыть мыслительный потенциал учащихся. Поэтому сформировать необходимые навыки можно интеграцией технологий личностного развития в традиционные педагогические технологии. Именно такой симбиоз позволяет в полной мере развивать как твердые, так и мягкие навыки.

Одним из примеров может послужить использование технологии тренд-сессии на уроках иностранного языка. Данная методика позволяет рассмотреть проблемную ситуацию с разных точек зрения в виде кратких формулировок-трендов. Учебный процесс разделен на 4 этапа:

1. Подготовительный этап заключается в выявлении глобальной проблемы, которую предстоит решить, формировании «рабочих групп» и предварительном обсуждении возможных трендов.

2. На первом этапе сформированными рабочими группами проводится анализ имеющейся информации по проблеме, а также поиск и выборка недостающей информации. Данный этап подразумевает коллективное обсуждение источников информации (текстов учебника, статей, видео материала).

3. Вторым этапом раскрывает существующие связи изучаемой проблемы, что позволяет глубже проникнуть в суть изучаемого процесса. На этом этапе рекомендуется подключить межпредметные связи, что также служит развитию мягких навыков.

4. Заключительный этап предполагает индивидуальную работу. Каждый участник группы формулирует личную точку зрения на проблему, а также предлагает свой путь решения на локальном уровне.

Итогом работы служит обсуждение наиболее перспективных идей и презентация проекта, направленного на решение проблемы.

Применение технологии тренд-сессии позволяет в полной мере раскрыть потенциал клипового мышления школьников и студентов, при этом развивает креативное мышление и умение решать нестандартные задачи. Коллективное обсуждение трендов развивает навыки коммуникации и работы в группе, что решает задачу формирования основных мягких навыков. Крайне важно отметить и тот факт, что данная методика способствует развитию самостоятельности, так как эта технология не подразумевает готовых решений, а итоговый проект является продуктом самостоятельной работы учащихся.

Еще одним инструментом формирования мягких навыков может служить применение на занятиях элементов форсайт-технологии. Технология «форсайт» не является педагогической технологией. Она представляет собой одну из методик бизнес-планирования. В переводе с английского языка *foresight* означает «предвидение», а сама технология предполагает создание образа будущего через различные действия, ориентированные на мышление, обсуждение и очерчивание будущего (Книттель, Ларионов, 2016). Сегодня методика форсайта широко применяется не только в бизнесе, но и в образовательном процессе. Несмотря на наличие общих черт, форсайт-технология имеет ряд отличий от проектной методики. Так, при создании проекта необходимо не только выявить проблему, но и предложить методы ее решения. Форсайт-технология более открытая. Итогом работы должна стать концепция развития, вектор, определяющий направление работы на долгосрочную перспективу. Применение форсайта на занятиях по иностранному языку обусловлено еще одним важным фактором. «Оригинальная» форсайт-сессия подразумевает совместную деятельность представителей разных стран, поэтому рабочим языком форсайт-сессий является английский. Таким образом, данная технология развивает не только профессиональные навыки, но и непосредственно влияет на коммуникативные навыки на иностранном языке. Главным результатом становится развитие неформальных взаимосвязей между участниками, создание единого представления о ситуации (Пугачева 2010, с. 67).

Таким образом, можно сделать вывод, что мягкие навыки являются важной составляющей социально-психологических умений, которые позволяют обеспечить успешную профессиональную деятельность. Однако современные реалии требуют целенаправленного формирования этих навыков у будущих специалистов. Цифровая экономика диктует новые требования к системе образования. Поэтому необходимо искать новые инструменты и технологии формирования не только профессиональных, но и надпрофессиональных навыков.

Литература

Астапенко Е.В., Шмурыгина О.В. Надпрофессиональные навыки преподавателя профессионального образования // Профессиональное образование и рынок труда. 2022. Т. 10. № 3. С. 21–34.

-
- Карташова В.Н. Основные принципы отбора иноязычных текстов для развития «soft skills» у бакалавров медиаобразования // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 3 (93). С. 147–158. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-93-3-147-158>.
- Кнител М.В., Ларионов П.А. Использование технологии «Форсайт» в процессе обучения // Наука и перспективы. 2016. № 1. С. 11–14.
- Пугачева Н.Б. Форсайт как составляющая управления современным профессиональным образованием // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2010. № 1(2). С. 65–69.
- Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2018. Т. 15. № 3. С. 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
- Шайхутдинова Х.А. Формирование soft skills в процессе подготовки студентов к успешной профессиональной деятельности // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. № 2 (27). С. 99–106.
- Brungardt C. The intersection between soft skills development and leadership education // Journal of Leadership Education. 2011. Vol. 10 (1). Pp. 1–21. <https://doi.org/10.12806/V10/I1/RF1>
- Carnevale A.P., Gainer L.J., Meltzer A.S. Workplace basics: The essential skills employers want. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- Dwyer C.A., Millett C.M., Payne D.G. A culture of evidence: Postsecondary assessment and learning outcomes – recommendations to policymakers and the higher education community. Princeton: Education Testing Service (ETS), 2006.

References

- Brungardt, C. (2011). The intersection between soft skills development and leadership education. *Journal of Leadership Education*, 10(1), 1–21. <https://doi.org/10.12806/V10/I1/RF1>
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., & Meltzer, A. S. (1990). *Workplace basics: The essential skills employers want*. San Francisco, Oxford: Jossey-Bass Publishers.
- Dwyer, C. A., Millett, C. M., & Payne, D. G. (2006). *A culture of evidence: Postsecondary assessment and learning outcomes – recommendations to policymakers and the higher education community*. Princeton: Education Testing Service (ETS).
- Kartashova, V. N. (2021). Basic principles of selecting foreign language texts for the development of “soft skills” among bachelors of media education [Osnovny`e principy` otbora inoyazy`chny`x tekstov dlya razvitiya “soft skills” u bakalavrov mediaobrazovaniya]. *Pedagogicheskij zhurnal Bashkortostana*, (3), 147–158. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-93-3-147-158>.
- Knitel, M. V., & Larionov, P. A. (2016). The use of technology foresight in the learning process [Is-pol'zovanie tekhnologii «Forsajt» v processe obucheniya]. *Nauka i perspektivy* (1), 11–14.
- Pugacheva, N. B. (2010). Foresight as a component of modern vocational education management [Forsajt kak sostavlyayushchaya upravleniya sovremennym professional'nyim obrazovaniem]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, (1), 65–69.
- Raitskaya, L. K., & Tikhonova, E. V. (2018). Soft skills in the representation of teachers and students of Russian universities in the context of world experience [Soft skills v predstavlenii prepodavatelej i studentov rossijskih universitetov v kontekste mirovogo opyta]. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 15(3), 350–363. <https://doi.org/10.22363/2313-1683-2018-15-3-350-363>
- Shaikhutdinova, H. A. (2020). Formation of soft skills in the process of preparing students for successful professional activity [Formirovanie soft skillsv processe podgotovki studentov k uspeшной professional'noj deyatel'nosti]. *Povolzhskiy pedagogicheskij vestnik*, 8(2), 99–106.
- Astapenko, E. V., & Shmurygina, O. V. (2022). Soft skills for VET teachers [Nadprofessional'nye navyki prepodavatelya professional'nogo obrazovaniya]. *Professional'noe obrazovanie i rynek truda*, 10(3), 21–34.
-

ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ МНОГОМЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

С.В. Смирнова

Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина
(Сыктывкар, Россия)

Резюме. В условиях трансформации современного образования и вступления общества в эпоху цифровизации возрастает роль университетов в развитии универсальных компетенций и гибких навыков обучающихся. Способность к созидательной деятельности, творческому мышлению, умению находить общий язык с представителями разных культур становится условием успешности не только специалиста в профессии, но и личности в масштабе государства. А умение сочетать на профессиональном уровне специальные и надпрофессиональные, коммуникативные, проектные навыки дает возможность говорить о многомерности личности и образовательной реальности, соответствующей потребностям личности. Освоение технологии проектирования в ходе обучения позволяет студентам не только организовывать собственную созидательную результативноориентированную деятельность, но и развивать личностные качества и гибкие навыки. Поэтому целью настоящей работы является обоснование проектной технологии как инструмента многомерного образования, позволяющей достигать планируемые результаты образования. Для достижения цели были использованы методы наблюдения и анализа теоретических источников и сопоставления эмпирических данных. Также было проведено исследование динамики уровня осознания и применения проектной технологии как гибкой компетенции среди студентов, описаны полученные результаты. При этом многомерность как одна из качественных характеристик высшего образования в настоящей работе рассматривается с позиций анализа миссий университетов, преобладающего внимания к развитию гибких навыков и универсальных компетенций студентов, а также цифровизации как объективной реальности. В результате проведенного исследования можно сделать вывод о том, что система высшего образования в России, многомерная по своей природе, должна строиться на проектных инструментах, для того чтобы быть способной отвечать актуальным вызовам современности.

Ключевые слова: многомерность образования, проектная технология, развитие личности, нравственное воспитание, универсальные компетенции, гибкие навыки.

PROJECT TECHNOLOGY AS A TOOL OF MULTIDIMENSIONAL EDUCATION AT UNIVERSITY

Svetlana V. Smirnova

Pitirim Sorokin Syktyvkar State University
(Syktyvkar, Russia)

Abstract. In the context of the transformation of modern education and the entry of society into the era of digitalization, the role of universities in the development of universal competencies and flexible skills of students is increasing. The ability to creative activity, creative thinking, the ability to find a common language with representatives of different cultures becomes a condition for the success not only of a specialist in the profession, but also of a person on the scale of the state. And the ability to combine at a professional level special and supra-professional, communicative, project skills allows us to talk about the multidimensionality of the individual and the educational reality corresponding to

the needs of the individual. Mastering design technology during training allows students not only to organize their own creative result-oriented activities, but also to develop personal qualities and flexible skills. Therefore, the purpose of this work is to substantiate the project technology as a tool of multidimensional education, which allows us to achieve the planned educational results. To achieve this goal, methods of observation and analysis of theoretical sources and comparison of empirical data were used. A study was also conducted on the dynamics of the level of awareness and application of project technology as a flexible competence among students, and the results obtained were described. At the same time, multidimensionality as one of the qualitative characteristics of higher education is considered in this paper from the standpoint of the analysis of the missions of universities, the prevailing attention to the development of flexible skills and universal competencies of students, as well as digitalization as an objective reality. As a result of the conducted research, it can be concluded that the higher education system in Russia, multidimensional in nature, should be based on project tools in order to be able to meet the current challenges of our time.

Keywords: *multidimensionality of education, project technology, personality development, moral education, universal competencies, flexible skills.*

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-131-145

Индивидуальные образовательные маршруты, возможность одновременного выбора двух и более специализаций, модульный характер обучения, большое количество элективных дисциплин и возможность компоновать из различных модулей собственную траекторию для лучшей ориентации на будущую профессию – все это позволяет адаптировать современный образовательный процесс в вузе под реальные вызовы времени и конкретный спрос на рынке труда. Определяющим при этом становится такое сочетание гибких и профильных компетенций, soft и hard skills выпускника, которое позволяет обучающимся осваивать выбранные профессии и одновременно развивать свои интересы и навыки в неограниченном перечне направлений, оттачивать умения в существующих традициях и рамках и при этом быть способными к инновациям, их проектированию и внедрению. Эту разноплановую деятельность мы понимаем как многомерную реальность, которая оказывает непосредственное влияние на личность студента. При этом, чем более многомерно образование, получаемое студентом, тем более многогранные и целостные характеристики приобретает личность в ходе присвоения опыта деятельности.

Достигать заявленные результаты позволяет, во-первых, уровневая система современного российского высшего образования, направленная на более осознанный выбор профиля программы. Это важно, учитывая, что «молодой человек поступает в российский вуз в 17 лет и не всегда осознанно выбирает траекторию образования для будущей профессии»¹. Во-вторых, определяющей является также непрерывная работа вузов России, направленная на достижение перспективных результатов и совершенствование собственной миссии. Так, международный рейтинг «Три миссии университета», инициированный Российским Союзом ректоров, в 2022 г. в ходе шестого ежегодного рейтинга охватил 1800 университетов из 103 стран мира. Россия представила 146 вузов, сохранив свое место в тройке мировых лидеров, уступив лишь США и Китаю. Российский топ-3 в данном рейтинге был представлен МГУ им. М.В. Ломоносова,

¹ Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования: законодательно-нормативная база проектирования и реализации: Учебно-информационное издание. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2009. С. 8.

СПбГУ и МФТИ, которые вошли в число пятидесяти лучших университетов мира¹. «При широком подходе миссия университета постулирует, что они должны сыграть свою роль в построении современной открытой, конкурентоспособной экономики и эффективно функционировать в условиях такой экономики. Но при этом (что более важно) они выполняют также жизненно необходимую функцию передачи социально-культурных традиций, воспроизводства и обновления культурного кода, обеспечения идентичности в изменяющемся мире» (Карамурзов, 2021, с. 5).

Тройка лидеров среди российских университетов формулирует свои миссии следующим образом. МГУ им. М.В. Ломоносова, опираясь на Указ 1755 г. императрицы Елизаветы I, сегодня связывает миссию вуза с гармоничным применением глобальных образовательных тенденций на фундаменте национальной образовательной идентичности через развитие традиций и распространение культурной среды университета как эталона российского общества². СПбГУ видит себя «...центром формирования, распространения и сохранения национальной культуры и культурных ценностей...»³. МФТИ на первый план выдвигает подготовку лидеров в науке и технологиях, способных решать ключевые научно-технические проблемы XXI в.⁴ Таким образом, на первый план выступают такие гибкие направления развития вузов, как идентичность, лидерство, культурные ценности, освоение новых технологий. Можно сказать, что в миссии университета «находит свое выражение его институциональная идентичность, “самообраз”, который поддерживается (или не поддерживается) другими, “внешними” институтами» (Зиневич, 2021, с. 120).

В этом ключе любопытной представляется позиция НИУ ВШЭ относительно миссий российских университетов, которая склоняется к тому, что «определяющее значение в современном высшем образовании приобретают гибкие компетенции, *soft skills* – продвижение себя в плотной информационной среде, презентационные навыки, умение работать с медиаинструментами, развитие эмпатии – как навыки, необходимые в любой профессии. С этой точки зрения философия будет переживать ренессанс как мировоззренческая конструкция, прикладная этика с ее принципами добра, безусловного права жизни, терпимости, непричинения вреда и эстетика, т.е. базовые обоснования человеческого выбора как судьи искусственного интеллекта»⁵. Таким образом, речь здесь также идет о гибких навыках в профессиональном образовании. Обобщая, можно отметить, что в целом «университеты сегодня рассматриваются как «проводники» устойчивого развития на локальном уровне» (Воеводина, 2022, с. 182).

Поэтому, в-третьих, необходимо отметить ориентацию современного высшего образования на развитие, помимо просветительской функции и профессиональных навыков, также и на возрастающее внимание к развитию гибких, универсальных, ключе-

¹ Московский международный рейтинг вузов «Три миссии университета», Москва, 2022 год. URL: https://mosiur.org/files/analytics/TMU2022-Rus_Web.pdf (дата обращения 23.10.2023).

² Основы формирования программы развития Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова. URL: <https://www.msu.ru/projects/pr2020/docs/slovo.pdf> (дата обращения 23.10.2023).

³ Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный университет» на 2021–2023 годы. URL: https://spbu.ru/sites/default/files/20210426_1069-p.pdf (дата обращения 23.10.2023).

⁴ Концепция стратегии МФТИ 2015–2025. URL: <https://mipt.ru/about/general/strategy2015-2025.php?ysclid=ld8l3wwhyq145232442> (дата обращения 23.10.2023).

⁵ Три миссии университета. URL: <http://www.fa.ru/News/2020-09-30-3missii.aspx> (дата обращения 23.10.2023).

вых компетенций обучающихся. «Зачастую выбор первой профессии происходит спонтанно, молодой человек ориентируется на конкретную специальность, руководствуясь соображениями престижности вуза, стоимости обучения, доступности, а очень часто и под давлением родителей. В такой ситуации важно заложить фундамент, состоящий из универсальных компетенций, которые станут основой для развития и формирования профессионально важных качеств в сфере будущих интересов молодого человека. Эти компетенции должны быть *многомерны*, отражать наличие способа действия, критический смысл, коммуникативные возможности. Универсальные компетенции как результаты современного высшего образования, предусмотренные ФГОС 3++, в полной мере соответствуют данным требованиям, а их перечень определяется на основе главных целей образования и социального опыта» (Измерение и оценка..., 2018, с. 16).

Очевидно, что современным образовательным организациям как антропоморфным организмам присущи свойства сложных органических систем. Так, наблюдается самосознание образовательных организаций, стремление осмыслить свою деятельность, вырабатывать и совершенствовать концепцию собственного развития, а также укреплять свои позиции в дальнейших перспективах роста. Поэтому при изучении проблемы многомерного образования в вузе отметим, с одной стороны, глубокую работу по осознанию университетами своей миссии, с другой стороны, необходимо указать на внешние воздействия в виде требований государственной образовательной политики и ожиданий рынка труда. И третий аспект рассматриваемой проблемы обозначим как контингент обучающихся, в котором присутствуют особенности, влияющие на систему в целом.

Обозначим графически три аспекта рассматриваемой проблемы.

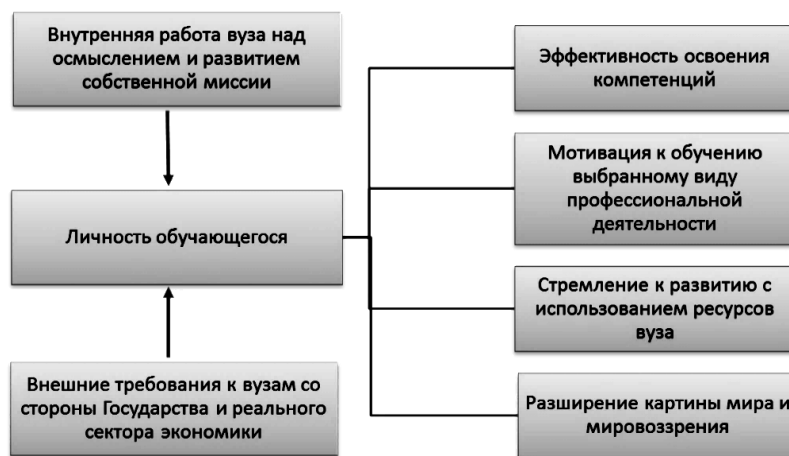


Рис. 1. Направления работы университета как сложной антропоморфной системы

Отметим, что в каждом из представленных аспектов наблюдаются специфические черты, проблемы и перспективы. К примеру, требования к системе образования планомерно изменяются с поэтапным введением ФГОС следующих поколений, рынок труда также ориентирован на инновации. Внутренняя работа вуза при этом чаще всего носит рефлексивный, а не проактивный характер и строится исходя из свершившихся во внешней среде преобразований.

С контингентом обучающихся связано большое количество как технических, так и сущностных сложностей. К примеру, в движении контингента ежегодно отмечается возрастание количества отчисляемых студентов по причине снижения их мотивации к

обучению (Осипова, 2018, с. 164). Заметим, что мотивация (умение и желание учиться) также входит в группу гибких навыков. При этом мотивация, как и смыслы и технологии обучения, задаваемые извне, претерпевают глобальные изменения в эпоху развивающейся виртуальной реальности.

Соответственно, проблема заключается в поиске эффективных путей соединения указанных аспектов: миссии вуза, внешних требований к нему и движения его контингента с точки зрения усиления мотивации и достижения образовательных результатов. В этой связи необходимо исследовать предположение, что приобретение профессиональных и общепрофессиональных компетенций, основанное на универсальных компетенциях, будет обеспечивать качественное освоение обучающимися образовательной программы высшего образования. А инструментом, способствующим качественному освоению компетенций, может стать проектная технология, гибкая по своей природе.

Универсальные компетенции выступают в качестве фундамента и гаранта освоения профессиональных компетенций и выполняют кросс-культурную функцию, позволяя обучающемуся овладевать сложным социальным опытом и навыками практической деятельности в обществе. Этот момент должен учитываться университетом, поскольку при разработке образовательной программы образовательная организация самостоятельно формирует требования к результатам ее освоения в виде универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, т.е. выпускники по каждому направлению подготовки в соответствии с целями образовательной программы и задачами профессиональной деятельности, должны обладать определенным перечнем компетенций. Рассмотрим на примере направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование¹ перечень устанавливаемых компетенций (табл. 1).

Таблица 1

**Перечень устанавливаемых универсальных компетенций
в программе бакалавриата по направлению подготовки
44.03.01 Педагогическое образование**

Универсальные компетенции
Системное и критическое мышление Разработка и реализация проектов Командная работа и лидерство Коммуникация Межкультурное взаимодействие Самоорганизация и саморазвитие (в том числе здоровьесбережение) Безопасность жизнедеятельности Экономическая культура, в том числе финансовая грамотность Гражданская позиция

Кроме того, каждой образовательной программой устанавливаются требования к общепрофессиональным компетенциям и профессиональным компетенциям на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников. Все три группы компетенций должны быть освоены обучающимся в процессе обучения по образовательной программе и обеспечивать выпускнику способность осуществлять профессиональную деятельность в выбранной области. Этот под-

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (с изменениями и дополнениями) Редакция с изменениями № 1456 от 26.11.2020 с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г., 8 февраля 2021 г.

ход обеспечивает равноценность приобретаемых гибких и специальных навыков выпускника, что позволяет говорить о многомерности содержания и смыслов высшего образования.

При понимании многомерности образования как возможности одновременного и разноректорного достижения планируемых результатов образования с использованием технологий и методов, обеспечивающих становление актуального нравственного мировоззрения личности (Смирнова, 2017, с. 125), появляется необходимость соответствующего описания образовательной реальности как целостного и многомерного явления, требующего одновременного развития различных умений, навыков и качеств личности обучающихся.

Концепция многомерности образования опирается на равнозначность различных групп образовательных результатов, когда невозможно определить более значимые и менее весомые направления развития личности или приобретаемых навыков. При организации проектной деятельности обучающиеся также одновременно осваивают не только предметное содержание учебной дисциплины, в ходе которой осуществляется проектирование, но и категории смыслов, целей, ценностей, проблем, рефлексии деятельности. При этом было бы некорректным выделять здесь более или менее значимую деятельность.

Вероятно, по этой причине проектный навык как универсальная компетенция пронизывает содержание высшего образования. В системе высшего образования в целом четко прослеживается данная тенденция: универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции не только дополняют, но и в известной степени определяют друг друга, позволяя на более качественном уровне осваивать содержание образовательной программы. Следующий пример демонстрирует, каким образом универсальная компетенция по разработке и реализации проектов способствует более глубокому освоению общепрофессиональных и профессиональных компетенций.

Таблица 2

**Связь универсальных, общепрофессиональных
и профессиональных компетенций**

Универсальная компетенция	Общепрофессиональные	Профессиональные компетенции на основе профстандарта педагога ¹
Разработка и реализация проектов	Разработка основных и дополнительных образовательных программ; совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся; психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности; построение воспитывающей образовательной среды; взаимодействие с участниками образовательных отношений; научные основы педагогической деятельности	Проектирование и реализация воспитательных программ; проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка); оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды; проектирование образовательного процесса на основе ФГОС; владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты, полевая практика и т.п.

¹ Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”».

Относительно проектной компетенции в целом следует отметить, что сегодня она сама по себе является определяющей в современном мире, так как его познание и преобразование выстроено в границах от учебных проектов в общем образовании через образовательные, исследовательские и грантовые проекты в высшем образовании к научным мегапроектам и национальным проектам современной России. Проектное мышление как особый тип творческой преобразующей деятельности становится самым востребованным трендом рынка труда во всех направлениях профессиональной деятельности. Для сравнения можно привести предыдущее поколение ФГОС ВПО¹, в которых проектная деятельность еще не занимала центральную позицию среди требований к осваиваемым компетенциям и формулировалась только как необходимость овладения «способами проектной и инновационной деятельности в образовании». Вместе с этим идея проектного обучения в школах как востребованная педагогическая технология стала все больше подменяться имитацией проектной деятельности, когда педагоги называли проектом любые задания, не носящие проектного характера. В результате появилась потребность более детального изучения данного инструмента на педагогических направлениях подготовки и внедрения в современные образовательные стандарты более четких описаний приобретаемых компетенций как универсальных навыков и, соответственно, учебных дисциплин, направленных на их освоение.

Нами также было проведено исследование динамики уровня осознания и применения проектной технологии как гибкой компетенции среди студентов направления подготовки «Педагогическое образование». Для исследования динамики уровня осознания и применения обучающимися проектной технологии был использован метод «Action Research», предполагающий исследование в действии, при котором обучающиеся оценивали свой опыт в динамике (в начале освоения учебной дисциплины и по ее завершении). Для исследования были взяты студенты, зачисленные до введения ФГОС 3++ (IV курс бакалавриат) и обучающиеся по новым стандартам (II курс бакалавриат, I курс магистратура). Все обучающиеся осваивают программы направления подготовки «Педагогическое образование» различных профилей, причем у бакалавров это дисциплина «Основы проектной деятельности», а у магистрантов «Управление проектами».

Обучающиеся представлены следующими группами:

1 группа – II курс, бакалавриат (потоки 2020–2021, 2021–2022, 2022–2023 (1-й семестр) уч. гг., 321 человек);

2 группа – IV курс бакалавриат (потоки 2020–2021, 2021–2022 уч. гг., 192 человека);

3 группа – I курс магистратура (потоки 2021–2022 уч. гг., 32 человека).

Всего в исследовании приняло участие 545 студентов. Погрешность в проведенном исследовании может быть обусловлена разным количеством студентов, принявших участие во входном анкетировании и к моменту завершения обучения по дисциплине (в силу отчислений и отсутствия по другим причинам – до 15 % обучающихся в каждом потоке).

Принципиальных различий в ответах в зависимости от года обучения в бакалавриате и в магистратуре не обнаружено, за исключением большего опыта различных видов практической деятельности в зависимости от возраста студентов (бакалавры-старшекурсники и магистранты часто совмещают обучение с работой по профилю и

¹ Приказ Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»)».

имеют опыт практической деятельности). Вместе с тем картина анкетирования изменяется на этапе заключительного исследования (к моменту завершения курса и освоения дисциплины). К моменту завершения освоения дисциплины студенты демонстрируют не только естественный прирост знаний, но и рефлексивное отношение к собственной деятельности, умение увидеть свою деятельность, органично вписанной в общую систему высшего образования. Для целей настоящего исследования важным является также тот момент, что студенты начинают осознавать проектную деятельность как универсальную компетенцию, о чем свидетельствует динамика в вопросах №№ 3–5 в разрезе каждой группы обучающихся.

Таблица 3

**Исследование динамики уровня осознания
и применения проектной технологии среди студентов**

Вопрос	Обучающиеся, группа	Входное исследование, %			Заключительное исследование, %		
		Да	Нет	Не знаю	Да	Нет	Не знаю
1. Я имею сформированные знания о проектной деятельности	1	99		1	100		
	2	100			100		
	3	100			100		
2. Я умею проектировать мероприятия, события, процессы	1	51	13	36	95	1	4
	2	85	1	14	99		1
	3	93		17	99		1
3. Проектная деятельность – всего лишь одна из многих образовательных технологий	1	79	4	17	12	81	7
	2	61	15	24	8	89	3
	3	63	10	26	9	91	
4. Проектная деятельность – гибкая технология, позволяющая работать активно и продуктивно	1	14	57	29	91	2	7
	2	61	5	34	100		
	3	78	1	21	100		
5. Проектная деятельность помогает лучше осваивать содержание любой дисциплины	1	12	72	16	71	5	24
	2	23	9	68	88		12
	3	61	2	37	97		3

Безусловно, это качественное изменение происходит по причине погружения в практическую деятельность по освоению проектной технологии и разработку студентами собственных проектов.

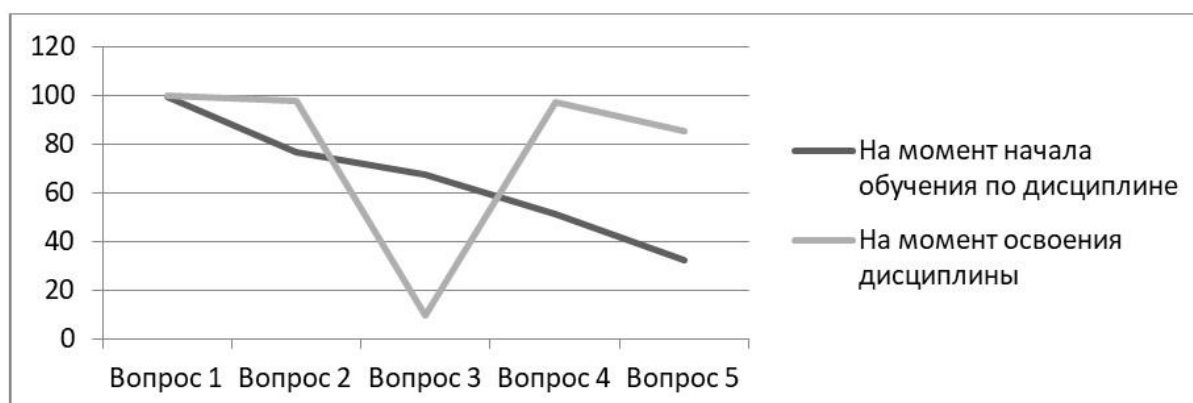


Рис. 2. Динамика осмысления и применения студентами универсальной проектной компетенции (средние значения)

Проведенное исследование может также косвенно подтверждать идею о том, что приобретение профессиональных и общепрофессиональных компетенций, основанное на универсальных компетенциях, будет обеспечивать качественное освоение обучающимися образовательной программы высшего образования.

Таким образом, полемика о приоритетности hard и soft skills среди требуемых на рынке труда компетенций демонстрирует несоответствие современным представлениям об образовании. В этом смысле можно указать на систему высшего образования как на выражение единства разнонаправленных приоритетов смыслообразующей деятельности.

Таблица 4

Направления смыслообразующей деятельности высшего образования

Направлено на	Обеспечивает	Создает прецедент
– реализацию государственной политики в области образования (удовлетворение потребности общества и рынка труда в качественной подготовке); – удовлетворение запросов и реализацию актуальных трендов реального сектора экономики; – развитие личности	– возможность выбора образовательных маршрутов; – развитие предметных и гибких компетенций (hard и soft skills); – усвоение знаний и опыта	– поощрения активности молодых поколений, в т.ч. в направлениях развития гибких компетенций и навыков; – ориентации формального образования на решение практических задач и получение практических навыков деятельности (например, участие в конкурсах «Сириус Лето: начни свой проект», «Большие вызовы» и т.п., где необходимо разработать и защитить свой реальный продукт); – стимулирования не просто довузовского сбора портфолио обучающегося из всевозможных грамот и дипломов, но поэтапного создания портфолио, демонстрирующего реально полученный опыт самостоятельной творческой и исследовательской деятельности

При таком подходе, опирающемся на равнозначность представленных направлений, невозможно исключить какие-то направления по причине их «вторичности», поэтому объединяющей идеей становится многомерность образовательной реальности. Как отмечает проф. А.В. Дорофеев, «многомерность напрямую связана с такой характеристикой, как системность, но она более точна по отношению к рядоположенным понятиям: «разнонаправленность», «многоуровневость» и «многогранность». Если разнонаправленность проявляет свойство «разъединения», то многомерность – взаимодействие частей, выводящего систему на новое качество» (Дорофеев, 2017, с. 58).

Очевидно, что синтез частей напрямую зависит от модели образовательной системы и включенного в нее университета. «Среди новейших университетских моделей выделяются прагматическая, религиозная, контркультурная, а также модель политизированного университета. Широко дискутируется модель предпринимательского университета, предполагающая создание бизнес-инкубаторов, технопарков. По оценке экспертов Сколково, можно выделить также элитные, массовые, нишевые, местные университеты и университет «пожизненного» обучения. Каждая из них играет определенную роль в развитии общества» (Штыхно и др., 2022, с. 31).

Однако в целом современное осмысление образовательных моделей опирается на «переход от аксиологически одномерных моделей образования к ценностно многомерной модели. Такая модель должна иметь в своей основе ценности природы, человека и общества в процессе образования в течение всей жизни» (Бакурадзе, 2022, с. 84). Таким образом, на первый план вновь выходит понятие ценностей (универсальных компетенций, гибких навыков) в отличие от жестких профессиональных знаний и на-

выков. При этом проектная технология может быть осмыслена как инструмент развития личности (в том числе развития ценностей личности), поскольку, как уже было показано выше, обладает теми же свойствами и работает с такими же категориями.

Сегодня, с разных сторон изучая образовательную многомерность, исследователи также сходятся во мнении, что «принципиальное отличие феномена многомерности состоит в высоком уровне владения профессионалом методологической культурой, позволяющей концептуально осмысливать и проектировать собственную профессиональную деятельность» (Копытов, 2020, с. 120). А многомерный подход к подготовке в педагогическом вузе понимается как «осуществление образовательного процесса через взаимосвязанные направления, объединяющие личностное и профессиональное развитие» (Осипова, 2021, с. 175). Все это свидетельствует о понимании феномена многомерности как качественной характеристики современного образования.

При этом необходимо дать некоторые комментарии к возможной полемике о том, что все описываемые черты высшего образования изначально и в течение длительного исторического периода уже присутствовали в данной системе, о чем свидетельствует компетентностный, результат- и личностно-ориентированный подход к ее проектированию. Равно как и сам инструмент проектирования определяется, как было показано выше, в качестве основного созидательного тренда во всех социальных областях жизнедеятельности. Безусловно, основные принципы многомерности изначально присутствуют в системе образования, однако их осмысление и описание их взаимосвязей и потенциала – явление относительно новое в современной науке. В одной из наших предыдущих работ мы проводили анализ возникновения и эволюции понятия «многомерность» в различных отраслях знания, в результате которого выявилась принципиальная новизна концепции многомерности в системе образования (Смирнова, 2021). Таким образом, первый аспект возражений относительно новизны подхода может быть опровергнут путем изучения фактических данных.

Второй аспект связан с позицией, согласно которой многомерность рассматривается как ослабление образовательных результатов по причине их направленности одновременно на различные группы (не только профессиональных, но и общепрофессиональных и универсальных) развиваемых умений и компетенций. В связи с этим можно сослаться на потребностно-информационный подход, разработанный академиком П.В. Симоновым, согласно которому в иерархии основных потребностей индивида всегда есть главенствующая (или доминирующая) потребность, которая является ядром его личности, то есть самой существенной личностной чертой человека (Симонов, 2004, с. 198). Так, в младенческом возрасте доминирующими являются витальные потребности – пища, вода, сон и т.п.; позже проявляются социальные – потребность принадлежать к определенной социальной группе и занимать в ней определенное место, быть объектом уважения, внимания и любви окружающих; и идеальные (духовные) – познание окружающего мира и своего места в нем, познание смысла своего существования. Однако было бы неверным утверждать, что удовлетворение идеальных потребностей обучающегося (студента) отменяет необходимость удовлетворения базовых (витальных) и социальных потребностей. Повседневная ценность потребностей определяется широким набором смыслов, но при этом никогда не отрицается и не прекращается. Так же выстраивается многомерность образовательной реальности: здесь нет малозначимых направлений, как не может быть и ослабления в освоении одних компетенций за счет других.

Любопытно, что именно многомерность как качественная характеристика образования позволяет говорить о ценности образования как инструмента формирования картины мира личности, профессионала, его мировоззренческой опоры, творческого

мышления и основ усвоенной системы взаимоотношений с другими людьми. К примеру, современное понимание толерантности, терпимости к другой культуре, столь важное в условиях многонационального студенчества на основе общности позитивных ценностей и интересов, базируется именно на многомерности как главенствующем принципе современной образовательной реальности. Это происходит в первую очередь за счет развития универсальных компетенций и гибких навыков обучающихся.

Однако при всей важности развития у обучающихся гибких навыков, исследователи отмечают недостаточность внимания к формированию универсальных компетенций: «...образование в России имеет огромный дефицит человечности, а следовательно, истины. В первую очередь это относится к продуктивному мышлению и творчеству, которые являются фундаментальным фактором социальной успешности, основой духовного роста, инструментом производства знаний» (Карпов, 2019, с. 59). Можно предположить, что на это влияет еще один немаловажный элемент современного многомерного образования – его цифровизация, которая требует глубокого переосмысления господствующих и транслируемых веками нравственных идеалов и традиций. «Сегодня большинство исследователей и практиков сферы высшего образования сходятся в оценке функционирования университетов как недостаточно эффективного. Возможно, причина такой оценки скрывается в том, что идея университета вступает в противоречие с современной ситуацией цифровизации общества. Сетевые отношения, проникая во все социальные сферы, начинают преобладать в них, поскольку имеют большие возможности, воздействуя на изменение целеполагания, механизмов и субъектов социализации» (Гильмеева, 2021, с. 48). Эпоха цифровизации характеризуется «преобразованиями процессов создания, сохранения и трансляции знаний, наблюдаются изменения в процессах оценки и фиксации достижений, происходит трансформация организационного управления образовательными организациями» (Левина, 2021, с. 10). При этом уникальная личность сегодня воспринимается как статистическая единица, подлежащая редактированию, исключенная из сложных космических процессов взамен на цифровое бессмертие: «Человек в наше время оказался частью статистики. Он потерял свой лик и перестал восприниматься как уникальная единица, насыщенная неповторимым содержанием. Чтобы узнать что-то о человеке, мы собираем о нем информацию. Пишем биографию человека по его цифровым следам. Но между человеком и информацией о нем, сколь бы полной она ни была, – огромная дистанция. Так же как, собственно, и между статистическими данными и реальными процессами. И наиболее сомнительная затея – «редактирование» личностных качеств человека. Категории нравственности, духовности сложнее всего вписываются в систему технологического мышления» (Спирова, 2020, с. 14).

Тем не менее современная цифровая реальность – это также один из аспектов образовательной среды, в которую включены все участники образовательных отношений, и, проектируя эту среду или ее отдельные компоненты, ее результаты, в современных условиях необходимо осуществлять это проектирование с учетом специфики цифровой реальности.

Подводя итог, можно представить направления многомерности высшего образования в виде следующего рисунка. Отметим при этом, что многомерность, находящаяся в центре настоящих рассуждений, понимается как качественная характеристика высшего образования, возможная благодаря использованию соответствующих инструментов, в первую очередь, проектных, позволяющих эту качественную характеристику выражать.



Рис. 3. Направления многомерности высшего образования

В глобальном смысле гуманитарная цель высшего образования – научить жить и работать в мире, полном противоречий, несхожих позиций и мнений. Имея право на ошибку, но при этом стремясь к идеалам и созидательной деятельности. Понимая, что я-завтрашний отличаюсь от я-вчерашнего и наверняка не буду согласен в каких-то вопросах с я-сегодняшним. Развитие и прогресс не всегда синонимы, поскольку человек состоит из физического тела, которому присущи свои законы; души, способной к различного рода эмоциям и переживаниям; и духа как носителя вневременных идей, способных как созидать, так и разрушать, в том числе самого себя. В этом смысле сегодняшние жесткие навыки могут ничего не значить уже через 1–2 поколения. Однако универсальные компетенции, которые сами по себе, в отрыве от профессиональных, имеют незначительную важность, все же являются определяющими в мире людей. При этом всегда есть выбор, как учить молодые поколения: чтобы они получили возможность стать грамотными потребителями и надежными исполнителями или могли претендовать на прорывные достижения во всех областях человеческих знаний, имея способность проектировать свою реальность.

В концепции многомерности образования заложена идея о том, что сегодня необходимо проектировать содержание образовательной реальности (и программ высшего образования) таким образом, чтобы каждая профессиональная и общепрофессиональная компетенция опиралась на универсальные компетенции. Только имея в основе образования универсальные компетенции, можно сохранить личностное ядро и осваивать профессии с человеческим подходом, нацеленным на развитие, и естественным образом избегая технологизации нравственной сферы человека. В этом случае высшее образование сможет выполнить свою «третью миссию» по развитию общества и передаче социального опыта, направленного на дальнейшее развитие различных сторон социальной жизни и укрепление традиционных устоев. Применение проектной технологии является действенным инструментом на этом пути, поскольку она построена на развитии гибких навыков студентов, позволяет им от зарождения собственных идей через собственную же созидательную деятельность получать продукт, уникальный в их лич-

ном опыте. Сущность такой деятельности невозможна в условиях односторонней технологизации.

Однако, несмотря на то, что «встроить» «грамотность в отношении будущего» и «вшить» в действующие программы обучения биоэтику и ценности, чтобы образование надежно служило человеку, еще никому не удавалось», неопределенность и сложность будущего не являются препятствием для сценарного прогнозирования высшего образования при условии, что будут найдены такие точки роста, которые позволят университетам обрести новое качество (Ловецкий, 2022, с. 108). Одной из таких точек роста нам представляется применение проектной технологии в высшем образовании как возможность воплощения идеи многомерного образования и развития многогранной целостной личности.

Литература

- Бакурадзе А.Б., Топчий А.Ю. Ценностные основания многомерной модели образования // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Философия. 2022. № 4 (62). С. 83–91. <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2022.4.083>
- Воеводина Е.В. Третья миссия университетов в разрезе устойчивого развития цифрового общества: гендерные аспекты // Вестник РГГУ. Серия: Философия. Социология. Искусствоведение. 2022. № 1–2. С. 182–189. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2022-1-182-189>
- Гильмеева Р.Х. Особенности социокультурной миссии высшего образования в период цифровой трансформации общества // Педагогический журнал Башкортостана. 2021. № 1 (91). С. 44–55. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-91-1-44-55>.
- Дорофеев А.В., Арсланова М.Н. Принцип многомерности в проектировании нелинейного образовательного процесса подготовки будущего педагога // Педагогический журнал Башкортостана. 2017. № 3 (70). С. 57–63.
- Зиневич О.В., Балмасова Т.А. Миссия университета в гуманитарном измерении: к постановке проблемы // Идеи и идеалы. 2021. Т. 13. № 3–1. С. 116–132. <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-116-132>
- Измерение и оценка сформированности универсальных компетенций обучающихся при освоении образовательных программ бакалавриата, магистратуры, специалитета: коллективная монография / под науч. ред. д.п.н. И.Ю. Тархановой. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2018. 383 с.
- Карамурзов Б.С., Горячко В.В., Зернов В.А. Будущее университетов и университеты будущего (часть I) // Высшее образование сегодня. 2021. № 7–8. С. 2–10. <https://doi.org/10.25586/RNU.NET.21.07-08.P.02>
- Карпов А.О. Образование в отношении к истине // Вопросы философии. 2019. № 1. С. 56–66. <https://doi.org/10.31857/S004287440002581-4>
- Копытов А.Д., Черепанова Т.Б. Профессиональные педагогические компетентности: междисциплинарность vs многомерность // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2020. № 2 (208). С. 117–123. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-2-117-123>
- Левина Е.Ю., Шибанкова Л.А. Особенности развития Российской высшей школы в эпоху цифровизации // Драйверы развития общего и профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Павлово, 16 декабря 2021 года. Павлово: Павловский филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского», 2021. С. 8–12.
- Ловецкий Г.И., Самылов П.В., Косушкин В.Г. Университет в условиях неопределенности и сложности будущего // Высшее образование в России. 2022. Т. 31. № 5. С. 102–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117>
-

-
- Осипова Н.Г., Колодезная Г.В., Шевцов А.Н. О закономерностях и причинах отчислений в вузе и мотивации учебной деятельности студентов // *Образование и наука*. 2018. Т. 20. № 6. С. 158–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-158-182>
- Осипова О.П., Савенкова Е.В. Многомерный подход к исследованию проблемы подготовки менеджеров образования в педагогическом вузе // *Инновационные методы решения актуальных проблем наук о человеке и обществе в условиях цифровой трансформации жизни: материалы Международной научно-исследовательской конференции*, Челябинск, 26 марта 2021 года. Челябинск: Частное образовательное учреждение высшего образования «Международный Институт Дизайна и Сервиса», 2021. С. 174–176.
- Симонов П.В. Избранные труды в 2-х тт. Т. 1. Мозг: эмоции, потребности, поведение. М.: Наука, 2004. 438 с.
- Смирнова С.В. Анализ эволюции контекста употребления понятия «многомерность» в связи с феноменологией образовательной реальности // *Вестник Вятского государственного университета*. 2021. № 1 (139). С. 59–72. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.007>
- Смирнова С.В. Обзор концепций многомерности в различных отраслях знания как основа идеи многомерности в образовании // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. 2017. Т. 16. № 3 (142). С. 124–131. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-3-124-131>
- Спирова Э.М. Апофеоз безличного в цифровой реальности // *Вестник Вятского государственного университета*. 2020. № 2 (136). С. 7–16. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
- Штыхно Д.А., Константинова Л.В., Гагиев Н.Н., Смирнова Е.А., Никонова О.Д. Трансформация моделей университетов: анализ стратегий развития вузов мира // *Высшее образование в России*. 2022. Т. 31. № 6. С. 27–47. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47>

References

- Bakuradze, A. B., & Topchiy, A. Yu. (2022). Value foundations of a multidimensional model of education [Tsennostnye osnovaniya mnogomernoy modeli obrazovaniya]. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Filosofiya*, (4), 83–91. <https://doi.org/10.26456/vtphilos/2022.4.083>
- Dorofeev, A. V., & Arslanova, M. N. (2017). The principle of multidimensionality in the design of the nonlinear educational process of training a future teacher [Printsip mnogomernosti v proektirovanii nelineynogo obrazovatel'nogo protsessa podgotovki budushchego pedagoga]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, (3), 57–63.
- Gilmeeva, R. Kh. (2021). Features of the socio-cultural mission of higher education in the period of digital transformation of society [Osobennosti sotsiokul'turnoy missii vysshego obrazovaniya v period tsifrovoy transformatsii obshchestva]. *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana*, (1), 44–55. <https://doi.org/10.21510/1817-3292-2021-91-1-44-55>
- Karamurzov, B. S., Goryachko, V. V., & Zernov, V. A. (2021). The future of universities and universities of the future (part I) [Budushchee universitetov i universitety budushchego (chast' I)]. *Vysshee obrazovanie segodnya*, (7–8), 2–10. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.21.07-08.P.02>
- Karpov, A. O. (2019). Education in relation to truth [Obrazovanie v otnoshenii k istine]. *Voprosy filosofii*, (1), 56–66. <https://doi.org/10.31857/S004287440002581-4>
- Kopytov, A. D., & Cherepanova, T. B. (2020). Professional pedagogical competencies: interdisciplinarity vs multidimensionality [Professional'nye pedagogicheskie kompetentnosti: mezhdistsiplinarnost' vs mnogomernost']. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, (2), 117–123. <https://doi.org/10.23951/1609-624X-2020-2-117-123>
- Levina, E. Yu., & Shibankova, L. A. (2021). Features of the development of Russian higher education in the era of digitalization [Osobennosti razvitiya Rossiyskoy vysshey shkoly v epokhu tsifrovizatsii]. In *Drivers of the development of general and vocational education: Materials of the All-Russian Scientific and practical conference with international participation, Pavlovo, December 16, 2021* [Drayvery razvitiya obshchego i professional'nogo obrazovaniya: Materialy Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, Pavlovo, 16 dekabrya 2021 goda] (pp. 8–12). Pavlovo: Pavlovskiy filial federal'nogo gosudarstvennogo
-

-
- avtonomnogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya "Natsional'nyy issledovatel'skiy Nizhegorodskiy gosudarstvennyy universitet im. N. I. Lobachevskogo".
- Lovetskiy, G. I., Samylov, P. V., & Kosushkin, V. G. (2022). University in conditions of uncertainty and complexity of the future [Universitet v usloviyakh neopredelennosti i slozhnosti budushchego]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (5), 102–117. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-5-102-117>
- Osipova, N. G., Kolodeznaya, G. V., & Shevtsov, A. N. (2018). On the patterns and causes of university deductions and motivation of students' educational activities [O zakonornostyakh i prichinakh otchisleniy v vuze i motivatsii uchebnoy deyatel'nosti studentov]. *Obrazovanie i nauka*, 20(6), 158–182. <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-158-182>
- Osipova, O. P., & Savenkova, E. V. (2021). [Mnogomernyy podkhod k issledovaniyu problemy podgotovki menedzherov obrazovaniya v pedagogicheskom vuze]. In *Innovative methods of solving urgent problems of the sciences of man and society in the conditions of digital transformation of life : materials of the International Research Conference, Chelyabinsk, March 26, 2021* [Innovatsionnye metody resheniya aktual'nykh problem nauk o cheloveke i obshchestve v usloviyakh tsifrovoy transformatsii zhizni: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-issledovatel'skoy konferentsii, Chelyabinsk, 26 marta 2021 goda] (pp. 174–176). Chelyabinsk: Chastnoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya "Mezhdunarodnyy Institut Dizayna i Servisa".
- Shtykhno, D. A., Konstantinova L. V., Gagiev N. N., Smirnova E. A., & Nikonova, O. D. (2022). Transformation of university models: analysis of strategies for the development of universities in the world [Transformatsiya modeley universitetov: analiz strategiy razvitiya vuzov mira]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, (6), 27–47. <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2022-31-6-27-47>
- Simonov, P. V. (2004). *Selected works in 2 volumes. Vol. 1. Brain: emotions, needs, behavior* [Izbrannye trudy v 2-kh tt.. T. 1. Mozg: emotsii, potrebnosti, povedenie]. M.: Nauka, 2004. 438 s.
- Smirnova, S. V. (2017). Overview of the concepts of multidimensionality in various branches of knowledge as the basis of the idea of multidimensionality in education [Obzor kontseptsiy mnogomernosti v razlichnykh otraslyakh znaniya kak osnova idei mnogomernosti v obrazovanii]. *Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta*, 16(3), 124–131. <https://doi.org/10.17922/2071-5323-2017-16-3-124-131>
- Smirnova, S. V. (2021). Overview of the concepts of multidimensionality in various branches of knowledge as the basis of the idea of multidimensionality in education [Analiz evolyutsii konteksta upotrebleniya ponyatiya «mnogomernost'» v svyazi s fenomenologiyey obrazovatel'noy real'nosti]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, (1), 59–72. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.21.007>
- Spirova, E. M. (2020). Apotheosis of the impersonal in digital reality [Apofeozy bezlichnogo v tsifrovoy real'nosti]. *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, (2), 7–16. <https://doi.org/10.25730/VSU.7606.20.019>
- Tarkhanova, I. Yu. (Ed.). (2018). *Measurement and assessment of the formation of universal competencies of students in the development of educational programs of bachelor's, master's, specialty* [Izmerenie i otsenka sformirovannosti universal'nykh kompetentsiy obuchayushchikhsya pri osvoenii obrazovatel'nykh programm bakalavriata, magistratury, spetsialiteta]. Yaroslavl': RIO YaGPU.
- Voevodina, E. V. (2022). The third mission of universities in the context of sustainable development of digital society: gender aspects [Tret'ya missiya universitetov v razreze ustoychivogo razvitiya tsifrovogo obshchestva: gendernye aspekty]. *Vestnik RGGU. Seriya: Filosofiya. Sotsiologiya. Iskusstvovedenie*, (1–2), 182–189. <https://doi.org/10.28995/2073-6401-2022-1-182-189>
- Zinevich, O. V., & Balmasova, T. A. (2021). Mission of the University in the humanitarian dimension: towards the formulation of the problem [Missiya universiteta v gumanitarnom izmerenii: k postanovke problemy]. *Idei i idealy*, 13(3–1), 116–132. <https://doi.org/10.17212/2075-0862-2021-13.3.1-116-132>
-

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СООБЩЕСТВА
КАК РЕСУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ**

С.В. Щербатых*, О.А. Рагожина**

* Елецкий государственный университет имени И. А. Бунина
(Елец, Россия)

** «Павловская гимназия»
(Москва, Россия)

Резюме. В статье рассматривается процесс профессионального развития как фактор повышения качества общего образования и раскрываются подходы к профессиональному развитию педагогов: профессиональное развитие педагогов как составляющая стратегии развития образовательного учреждения; ориентация профессионального развития на достижение высокого качества образования; экспертиза эффективности образовательной деятельности; организация профессионального развития как коллективной деятельности на основе решения актуальных задач стратегического развития; непрерывный и долговременный характер программ профессионального развития и управление процессом профессионального развития. Определяются содержательные линии профессионального развития. Раскрывается роль профессиональных педагогических сообществ как важного инновационного ресурса развития образовательных учреждений, который позволяет им совершенствовать свою деятельность и решать насущные задачи за счет активизации внутренних резервов. Профессиональное педагогическое сообщество представляет собой самообучающуюся организацию, которая характеризуется: управлением процессами обучения, включая подготовку, переподготовку и повышение квалификации, самообучение персонала для развития компетенций и расширения возможностей овладения современными и перспективными технологиями; вложением ресурсов в процесс обучения и самообучения сотрудников, в совершенствование его деятельности, содержательной и технологической вооруженности; поддержанием конкурентоспособности организации за счет обеспечения высокого уровня профессионализма сотрудников как человеческого капитала и главного ресурса. Для профессионального педагогического сообщества статус самообучающейся организации означает следующее: управление самообучением педагогов, самообучение как способ инновационного развития, самообучение как повышение качества образования и конкурентоспособности организации, командное самообучение, стимулирование самообучения.

Ключевые слова: профессиональное развитие, педагогическое сообщество, самообучающаяся организация.

**PEDAGOGICAL COMMUNITIES AS A RESOURCE
FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A MODERN TEACHER**

Sergey V. Shcherbatykh*, Olga A. Ragozhina**

* Bunin Yelets State University
(Yelets, Russia)

** Pavlovskaya gimnaziya
(Moscow, Russia)

Abstract. The article examines the process of professional development as a factor in improving the quality of general education and reveals approaches to the professional development

of teachers: professional development of teachers as a component of the development strategy of an educational institution; orientation of professional development to achieve high quality education; examination of the effectiveness of educational activities; organization of professional development as a collective activity based on solving urgent tasks of strategic development; continuous and long-term nature of professional development programs and the management of the professional development process. The content lines of professional development are determined. The role of professional pedagogical communities as an important innovative resource for the development of educational institutions is revealed, which allows them to improve their activities and solve urgent tasks by activating internal reserves. The professional pedagogical community is a self-learning organization, which is characterized by: managing the learning processes, including its training, retraining and advanced training, self-training of personnel to develop competencies and expand opportunities to master modern and promising technologies; investing resources in the process of training and self-training of employees, in improving its activities, content and technological equipment; maintaining the competitiveness of the organization by ensuring a high level of professionalism of employees as human capital and the main resource. For the professional pedagogical community, the status of a self-learning organization means the following: management of self-learning of teachers, self-learning as a way of innovative development, self-learning as improving the quality of education and competitiveness of the organization, team self-learning, stimulating self-learning.

Keywords: professional development, pedagogical community, self-learning organization.

DOI: 10.24888/2073-8439-2023-64-4-146-153

Одним из ключевых факторов повышения качества общего образования является профессиональное развитие учителя, которое носит непрерывный характер. В условиях новых вызовов, стоящих перед обществом и государством, возникает необходимость в учителе, способном решать как усложненные традиционные, так и новые профессиональные задачи. Профессиональная компетентность педагога становится одним из главных ресурсов повышения качества образования.

Определим основные подходы к профессиональному развитию педагогов (Рагожина, 2019).

1. Профессиональное развитие педагогов как составляющая стратегии развития образовательного учреждения. Повышение конкурентоспособности образовательного учреждения возможно, если педагогический коллектив выступает как единая команда, объединенная на основе общих целей и ценностей, которые принимаются всеми участниками. В этой связи образовательному учреждению необходима концепция, которая будет отражать основные идеи, направления и способы повышения качества образования и, соответственно, требуемый уровень профессионального развития всех педагогов. После выработки общей концепции должны быть спроектированы программы профессионального развития каждого педагога.

2. Ориентация профессионального развития на достижение высокого качества образования. Целью профессионального развития должно стать обеспечение высокого качества образования, оценка осуществляется на основе достижений учащихся. К ним относятся результаты не только учебной и внеурочной деятельности, но и участие в различных интеллектуальных и творческих состязаниях, развитие социальной компетентности учащихся, возможностей самореализации и др. Эти результаты и их динамика должны непрерывно отслеживаться и подвергаться тщательному анализу. Для этого необходимо проектировать программы профессионального развития с учетом субъектного педагогического опыта педагогов, имеющих дефицитов и возможностей.

3. Экспертиза эффективности образовательной деятельности. Процесс профессионального развития, который осуществляется в русле стратегического развития

образовательного учреждения, должен подкрепляться верифицированными доказательствами эффективности внедрения различных новшеств, инициируемых руководством учреждения, с привлечением научной базы и экспертного сообщества. Это будет способствовать большему доверию педагогов к планам развития учреждения и больше стимулировать их к инновационной деятельности. Необходимо создание открытой площадки для обсуждения эффективности образовательной деятельности, вовлечения в этот процесс самих педагогов и привлечения к ее работе экспертов – ученых и практиков, профессиональные достижения которых признаны педагогическим сообществом.

4. Организация профессионального развития как коллективной деятельности на основе решения актуальных задач стратегического развития. Направления профессионального развития, как уже отмечалось, задает стратегический план развития образовательного учреждения, процесс создания которого должен быть двусторонним. С одной стороны, предлагаемые руководством инновации, а с другой – выявленные педагогами дефициты и потенциал. Для этого следует обсуждать все планируемые изменения с педагогами, обеспечить их научно-методическим сопровождением с привлечением ведущих экспертов, организовать обмен опытом с коллегами как своей, так и других образовательных организаций, предоставить площадку для представления результатов и наработок.

5. Непрерывный и долговременный характер программ профессионального развития. Профессиональное развитие педагогов должно планироваться на долгосрочный период, обеспечивая не только устранение текущих дефицитов в компетенциях педагогов, но и реализацию их интересов и потребностей. Это требует создания системы мероприятий, в которые должны вовлекаться педагоги для представления своих профессиональных проб и достижений, а также системы стимулирования, включающие как финансовое, так и профессиональное признание.

6. Управление процессом профессионального развития. Профессиональное развитие должно быть управляемым, что предполагает постановку целей и задач, определение круга проблем, осуществление контроля и мониторинг выполнения. При этом управление должно органично сочетать обеспечение педагогов конкретными знаниями по их адаптации к определенному контексту и самостоятельность в выборе средств и методов по достижению планируемых результатов.

Основными содержательными линиями профессионального развития педагогов должны стать следующие:

1. Развитие в области предметных знаний для лучшего понимания того, что учитель преподает. Предметные знания служат важным заданием для освоения педагогами методической составляющей. Они пополняются посредством изучения специальной литературы, электронных ресурсов, в процессе профессионального общения, в том числе в сети Интернет и др.

2. Развитие методических компетенций, которое происходит преимущественно на практике. В данном случае профессиональный рост приравнивается к педагогическому опыту. Источником развития методических компетенций является прежде всего дополнительное образование (формальное и неформальное), а также изучение специальной литературы и электронных ресурсов.

3. Развитие профессиональных компетенций в области построения стратегий обучения, чтобы стать более квалифицированным не только как учитель-предметник, но и как педагог, который формирует личность учащегося. Педагогов, обладающих такими компетенциями, характеризует стремление экспериментировать с различными стратегиями, размышлять над полученными результатами и учитывать мнение обучающихся и коллег о своей педагогической деятельности.

4. Профессиональное развитие в аспекте исследовательской деятельности в области образования, что подразумевает создание новых продуктов (технологий, методик, содержания и т.д.), оценка эффективности применения уже существующих или их перенос в новые условия реализации.

В настоящее время все большую популярность приобретает неформальное образование в профессиональном развитии педагогов, которое способно гибко отвечать на актуальные вопросы и запросы (Аверков, Андерссон-Жулябина, Вишневская, Глухов, Ешматов, Косарецкий, Попов, 2019; Макаровский, Самсонова, 2019; Найбауэр, 2020; Нерадовская, 2018 и др.). Наиболее часто неформальное образование реализуется в деятельности профессиональных педагогических сообществ. Они отличаются от всех других сообществ наличием общих задач и опыта профессиональной деятельности.

Цель создания профессиональных педагогических сообществ состоит в профессиональном и личностном развитии педагогов в процессе общения с коллегами и совместного решения актуальных как для самих участников этого сообщества, так и для системы образования в целом педагогических задач. Участие педагога в деятельности профессионального сообщества осуществляется на личном интересе и носит добровольный характер.

Структурное описание деятельности профессионального сообщества представлено в таблице (табл. 1).

Таблица 1

Структурные элементы деятельности профессионального сообщества

Предмет деятельности	Актуальные проблемы образования
Способы функционирования	Очные встречи: дискуссии, круглые столы, семинары, конференции, мастер-классы. Взаимодействие в виртуальной среде с использованием информационно-коммуникационных технологий
Продукты деятельности	Различные теоретические и практические разработки: проекты, концепции, методики, технологии, сценарии уроков и др.

Профессиональное педагогическое сообщество следует рассматривать как важный инновационный ресурс развития образовательных учреждений, который позволяет им совершенствовать свою деятельность и решать насущные задачи за счет активизации внутренних резервов. Синергетический эффект деятельности профессиональных педагогических сообществ обеспечивает возможности для решения различных проблем образования не по указанию «сверху», а силами образовательной организации, что повышает ответственность за принятие решений и их выполнение.

Важной особенностью профессиональных педагогических сообществ является то, что они строятся не на иерархическом взаимодействии, которое сегодня существует в системе образования, а самостоятельно учреждают нормы деятельности при участии всех своих членов.

Очевидно, что функционирование профессиональных педагогических сообществ в системе образования создает противовес сложившемуся порядку. Появляются новые ориентиры, связанные с сетевой организацией научно-методического и организационного обеспечения. Поэтому необходимо оказать поддержку деятельности профессиональных педагогических сообществ, которая должна выражаться не в административном одобрении их деятельности, а в предоставлении ресурсов:

- помещений – для проведения встреч,
- базы – для апробации разработок,

– информационных ресурсов – для освещения деятельности и публикаций.

В этом случае можно ожидать позитивные изменения в системе образования, вызванные их инновационной деятельностью.

Необходимость системы образования гибко и мобильно реагировать на вызовы современной эпохи актуализирует формирование системы повышения квалификации педагогов, способной к постоянному обновлению и непрерывному развитию, что невозможно обеспечить только в рамках формального образования, оно должно быть дополнено системой неформального и информального образования. Педагогические сообщества в этом смысле представляют значительный потенциал для самообразования педагогов и стимулирования их к инновационной педагогической деятельности и в конечном счете – ресурса системы образования в целом.

В узком смысле профессиональное педагогическое сообщество может рассматриваться как организованная группа людей, целью взаимодействия которых выступает профессиональное и личностное развитие. С развитием информационно-коммуникационных технологий возникли педагогические сетевые сообщества, которые позволяют удовлетворить потребности педагогов не только в профессиональном взаимодействии, но и в общении, в повышении уровня развития информационно-коммуникационных компетенций.

Образовательные организации заинтересованы в создании и функционировании педагогических сообществ, деятельность которых способствует повышению квалификации педагогов, их профессиональному и личностному росту.

В связи с коллективной природой педагогической деятельности наблюдается постоянный рост сетевых педагогических сообществ в сети Интернет, которых в настоящее время в русскоязычном сегменте насчитывается более пятидесяти. Один и тот же педагог может входить в разные сетевые сообщества, осваивая современные педагогические и информационно-коммуникационные технологии, новые педагогические практики, обогащаясь в плане профессионального и личностного общения. Для обеспечения функционирования педагогического сообщества оно должно иметь собственный электронный ресурс, который позволяет взаимодействовать членам сообщества, презентовать и продвигать свои идеи.

Основные факторы, обеспечивающие формирование профессионального сообщества, представлены на рисунке (рис. 1).



Рис. 1. Факторы, обеспечивающие формирование профессионального сообщества

Для организации профессионального педагогического сообщества необходимы следующие условия.

1. Появление *группы профессионалов, объединившихся для решения актуальной проблемы*. Цементирующей основой для сплочения активных членов сообщества выступает некоторая идея, для разработки и реализации которой оно создается. С учетом

того, что деятельность профессионального сообщества направлена на обновление системы образования, возможности для более мобильного продвижения новых продуктов и технологий у профессионального сообщества выше по сравнению с существующими институциональными структурами образования. В этом случае профессиональное общество выступает в качестве экспериментальной площадки различных инноваций.

2. *Организация творческого общения*, формирование микро- и макрогрупп на основе профессиональных интересов и потребностей. Взаимодействие участников сообщества в режиме свободного общения способствует возникновению и развитию продуктивных идей, которые они могут не только развивать, но и совместными усилиями популяризировать как среди профессионалов, так и непрофессионалов, в частности, родительской общественности.

3. *Развитие информационно-коммуникационных технологий*, которые предоставляют членам сообщества новые форматы общения. Использование современных информационно-коммуникационных технологий не только обеспечивает дополнительные возможности для взаимодействия, но и может служить источником появления инновационных идей.

Профессиональное педагогическое сообщество следует рассматривать как самообучающуюся организацию, характеристиками которой являются:

- управление процессом обучения, который включает подготовку, переподготовку и повышение квалификации, самообучения персонала для развития их компетенций и расширения возможностей овладения современными и перспективными технологиями;
- вложение ресурсов в процесс обучения и самообучения сотрудников, в совершенствование их деятельности, содержательной и технологической вооруженности;
- поддержание конкурентоспособности компании за счет обеспечения высокого уровня профессионализма сотрудников как человеческого капитала и главного ресурса.

По мнению М. Магура (2009), можно выделить 10 принципов обучающихся организаций (рис. 2).

Формирование профессионального сообщества педагогов образовательного учреждения как самообучающейся организации основано на следующих принципах.

1. *Управление самообучением педагогов*. Профессиональное развитие педагогов рассматривается как сочетание обучения и самообразования. Обеспечивается разработкой и реализацией специальной программы совершенствования кадрового потенциала учреждения, осуществляемой в русле общей стратегии развития организации и включающей индивидуальные планы развития каждого педагога.

2. *Самообучение как способ инновационного развития*. Кадровый потенциал образовательного учреждения рассматривается в качестве ресурса возникновения в образовательной среде инноваций, процесс внедрения которых способствует профессиональному и личностному росту педагогов.

3. *Самообучение как повышение качества образования и конкурентоспособности организации*. Главными результатами деятельности образовательного учреждения являются учебные и внеучебные достижения учащихся, которые выступают его конкурентным преимуществом. Их уровень напрямую зависит от профессионального развития педагогов, требующего непрерывного самообразования.

4. *Командное самообучение*. Эффективность деятельности организации связана с наличием ясных и принимаемых всеми целей и стратегий их достижения. Не менее важно, чтобы люди, работающие в ней, хотели и умели работать на достижение этих целей. Командное обучение ориентировано на коллективное осмысление, постановку

проблем и последовательную выработку общих решений. Преимуществами командного обучения являются: формирование командного духа; повышение ответственности каждого сотрудника; ориентация на решение конкретных практических задач; системность в постановке и решении задач; повышение эффективности внедрения проектов; повышение управленческой культуры.

5. *Стимулирование самообучения.* Процесс профессионального развития должен сопровождаться стимулированием педагогов к самообразованию и самосовершенствованию, основанным на сочетании материальных и нематериальных поощрений, в том числе профессиональном признании, возможности в представлении инновационного опыта, лучших практик и др.

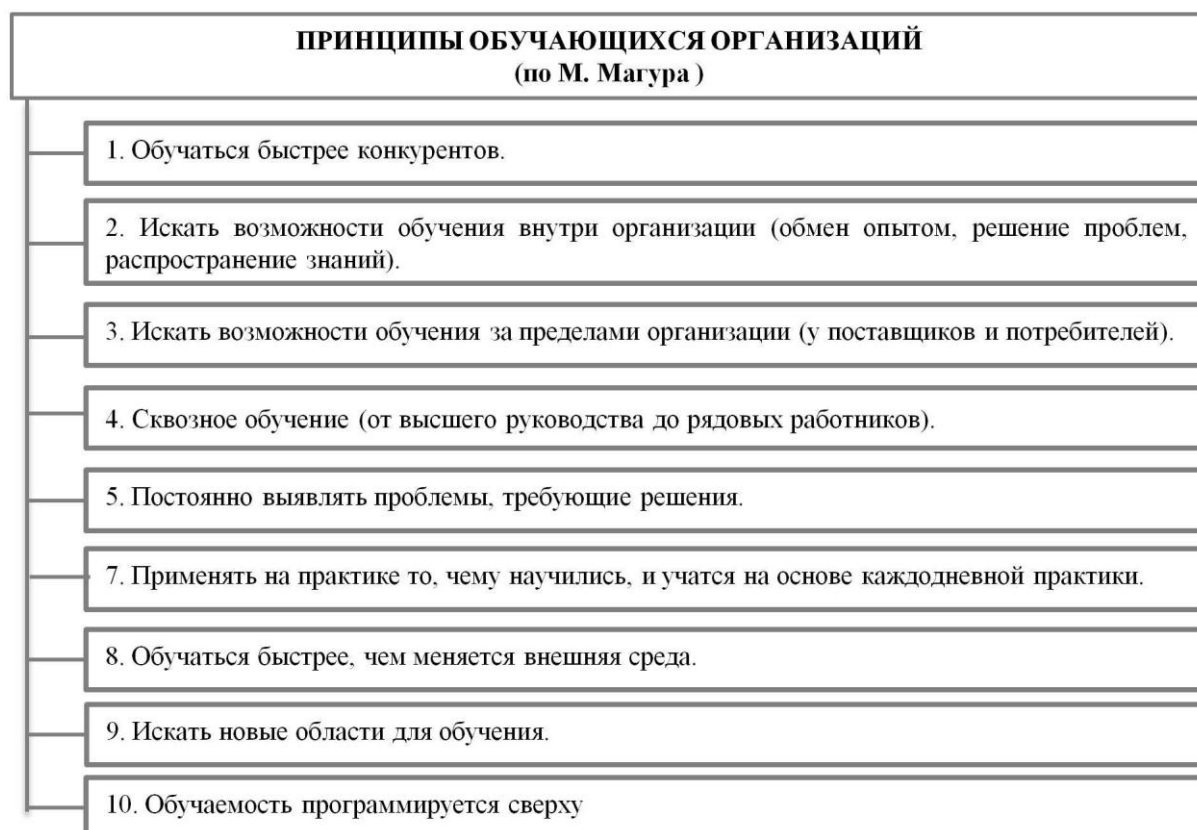


Рис. 2. Принципы обучающихся организаций (по М. Магура (2009))

Профессиональные педагогические сообщества могут стать существенным ресурсом, обеспечивающим возможности для самообразования и саморазвития педагогов посредством сотрудничества, творческого общения без формализма и бюрократических барьеров. Участвуя в деятельности профессиональных педагогических сообществ, педагог может передать свой уникальный педагогический опыт и получить признание коллег, что выступает важным стимулом для профессионального и личностного развития.

Литература

Атлас практик неформального образования / авт.-сост. М.С. Аверков, Н.М. Андерссон-Жулябина, Е.А. Вишневская, П.П. Глухов, Я.А. Ешматов, С.Г. Косарецкий, А.А. Попов; под науч. ред. А.А. Попова. М.: Национальный книжный центр, 2019. 264 с.

-
- Магура М. Управление персоналом в обучающейся организации // Управление персоналом. 2009. № 18. С. 24–31.
- Макарский А.М., Самсонова Н.Е. Неформальное образование: современный контекст // Про ДОД. 2019. URL: <https://prodod.moscow/archives/11172> (дата обращения: 2.12.2023).
- Найбауэр А. Неформальное образование педагогов ДОО: опыт реализации // Дошкольное воспитание. 2020. № 10. С. 82–86.
- Нерадовская О.Р. Использование образовательного потенциала неформального профессионального сообщества для развития профессионализма педагогов: дисс. ... канд. пед. н. Томск, 2018. 179 с.
- Рагожина О.А. Профессиональное развитие педагогов в условиях негосударственного образовательного учреждения // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2019. № 3 (42). С. 122–131.

References

- Magura, M. (2009). Personnel management in a learning organization [Upravlenie personalom v obuchayushcheysoy organizatsii]. *Upravlenie personalom*, (18), 24–31.
- Makarskiy, A. M., & Samsonova, N. E. (2019). Non-formal education: modern context [Neformal'noe obrazovanie: sovremennyy kontekst]. *Pro DOD*. Retrieved from <https://prodod.moscow/archives/11172>
- Naybauer, A. (2020). Non-formal education of preschool teachers: implementation experience [Neformal'noe obrazovanie pedagogov DOO: opyt realizatsii]. *Doshkol'noe vospitanie*, (10), 82–86.
- Neradovskaya, O. R. (2018). *Using the educational potential of the informal professional community to develop the professionalism of teachers* [Ispol'zovanie obrazovatel'nogo potentsiala neformal'nogo professional'nogo soobshchestva dlya razvitiya professionalizma pedagogov] [dissertation]. Tomsk.
- Popov, A. A. (Ed.). (2019). *Atlas of non-formal education practices* [Atlas praktik neformal'nogo obrazovaniya]. Moscow: Natsional'nyy knizhnyy tsentr.
- Ragozhina, O. A. (2019). Professional development of teachers in a non-state educational institution [Professional'noe razvitie pedagogov v usloviyakh negosudarstvennogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya]. *Vestnik Maykopskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta*, (3), 122–131.

НАШИ АВТОРЫ

Агибалов Александр Сергеевич, аспирант кафедры педагогики Орловского государственного университета им. И.С. Тургенева (Орел, Россия); почтовый адрес: 302026, г. Орел, ул. Комсомольская, д. 95; электронная почта: aleksandr.agibaloff@yandex.ru

Архангельская Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: nat_a_06@mail.ru

Буланкина Надежда Ефимовна, доктор философских наук, заведующая кафедрой иноязычного образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (Новосибирск, Россия); почтовый адрес: 630007, г. Новосибирск, Красный проспект, д. 2; электронная почта: nebn@yandex.ru

Волынкина Наталья Валерьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков Военно-воздушной академии имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина (Воронеж, Россия); почтовый адрес: 394064, г. Воронеж, ул. Старых Большевиков, д. 54а; электронная почта: volynkina_n@mail.ru

Духанин Михаил Михайлович, старший помощник начальника учебно-методического отдела Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (Краснодар, Россия); почтовый адрес: 350090, г. Краснодар, ул. Дзержинского, д. 135; электронная почта: dukhanina.93@mail.ru

Каменская Валентина Георгиевна, доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, заведующая лаборатории «Психофизиология здоровья и здоровьесформирования», профессор кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: kamenskaya-v@mail.ru

Карташова Валентина Николаевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронный адрес: cartashova.vale@yandex.ru

Комлик Любовь Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: lkomlik@yandex.ru

Копылова Наталья Михайловна, учитель начальных классов, «Лицей № 5 г. Ельца» (Елец, Россия); почтовый адрес: 399774, г. Елец, ул. Спутников, д. 9; электронная почта: orhideya48-1976@mail.ru

Крикунов Александр Евгеньевич, доктор педагогических наук, профессор кафедры философии и социальных наук Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: akr1975@mail.ru

Кудинов Сергей Иванович, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: gudn.tgu@yandex.ru

Кудинов Станислав Сергеевич, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: kudinov84stas@yandex.ru

Левонюк Лилия Евгеньевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Брест, Беларусь); почтовый адрес: 224016, г. Брест, бульвар Космонавтов, д. 21; электронная почта: levonyuk.lilya@mail.ru

Линь Цзявань, аспирант кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: 1042228069@rudn.ru

Максимук Лариса Михайловна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Брестского государственного университета имени А.С. Пушкина (Брест, Беларусь); почтовый адрес: 224016, г. Брест, бульвар Космонавтов, д. 21; электронная почта: maksimuk_L@tut.by

Мельниченко Наталья Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингводидактики и межкультурной коммуникации Российского государственного социального университета (Москва, Россия); почтовый адрес: 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1; электронная почта: nataliamelnichenko@yandex.ru

Михайлова Ольга Борисовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: olga00241@yandex.ru

Одинцова Елена Сергеевна, кандидат филологических наук, руководитель Центра международного образования Российского государственного социального университета (Москва, Россия); почтовый адрес: 129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1; электронная почта: kramakha@yandex.ru

Пилюгина Александра Александровна, аспирант кафедры иностранных языков и методики их преподавания Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); научный руководитель В.Н. Карташова, профессор кафедры иностранных языков и методики их преподавания; почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: shurik-sontse@yandex.ru

Рагожина Ольга Александровна, директор Негосударственной общеобразовательной автономной некоммерческой организации «Павловская гимназия» (Москва, Россия); почтовый адрес: 143581, Московская обл., г.о. Истра, дер. Веледниково, Живописная ул., д. 136; электронная почта: ragozhinaoa@pavlovo-school.ru

Сидорякин Роман Владимирович, аспирант Самарского государственного социально-педагогического университета (Самара, Россия); почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sidoryakinrv@gmail.com

Смирнова Светлана Васильевна, кандидат педагогических наук, руководитель Центра инноваций в образовании Сыктывкарского государственного университета имени Питири-ма Сорокина (Сыктывкар, Россия); почтовый адрес: 167001, г. Сыктывкар, Октябрьский пр-кт, д. 55; электронная почта: smirnovasv@syktsu.ru

Соколова Людмила Владимировна, доктор биологических наук, профессор кафедры высшей нервной деятельности и психофизиологии биологического факультета Санкт-Петербургского государственного университета (Санкт-Петербург, Россия), Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9; электронная почта: lvsokolova2001@mail.ru

Сяо Хунлей, аспирант кафедры психологии и педагогики филологического факультета Российского университета дружбы народов им. П. Лумумбы (Москва, Россия); почтовый адрес: 117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10/2; электронная почта: 1042228068@rudn.ru

Татьянина Елена Владимировна, младший научный сотрудник лаборатории «Психофизиология здоровья и здоровьесформирования» Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: tatianinaelena@mail.ru

Фаустова Ирина Валерьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и психофизиологии Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: fayst71@mail.ru

Черенкова Людмила Викторовна, доктор биологических наук, профессор кафедры высшей нервной деятельности и психофизиологии биологического факультета Санкт-

Петербургского государственного университета; (Санкт-Петербург, Россия); почтовый адрес: 199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9; электронная почта: chluvic@mail.ru

Шарапов Вячеслав Викторович, доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии Самарского государственного социально-педагогического университета (Самара, Россия); почтовый адрес: 443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67; электронная почта: sharapov61@mail.ru

Щербатых Сергей Викторович, доктор педагогических наук, ректор Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина (Елец, Россия); почтовый адрес: 399770, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1; электронная почта: rector@elsu.ru

OUR AUTHORS

Alexander S. Agibalov, Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Orel State University named after I.S. Turgenev (Orel, Russia); Postal Address: 302026, Orel, 95, Komsomolskaya Street; e-mail: aleksandr.agibaloff@yandex.ru

Natal'ya N. Arkhangel'skaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Their Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: nat_a_06@mail.ru

Nadezhda E. Bulankina, Doctor of Philosophical Sciences, Head of the Department of International Languages Education, Novosibirsk Institute of Professional Skill Improvement & Vocational Retraining of Education Workers (Novosibirsk, Russia); Postal Address: 630007, Novosibirsk, 2, Krasnyj Prospekt; e-mail: nebn@yandex.ru

Ljudmila V. Cherenkova, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Higher Nervous Activity and Psychophysiology, Faculty of Biology, Saint-Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia); Postal Address: 199034, Saint Petersburg, 7/9, Universitetskaya embankment; e-mail: chluvic@mail.ru

Mikhail M. Dukhanin, Senior Assistant to the Head of the Educational and Methodological Department, Krasnodar Higher Military Flight School named after Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Krasnodar, Russia); Postal Address: 350090, Krasnodar, 135, Dzerzhinsky Street; e-mail: dukhanina.93@mail.ru

Irina V. Faustova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: fayst71@mail.ru

Lin Jiawan, Post-graduate Student of Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: 1042228069@rudn.ru

Valentina G. Kamenskaya, Doctor of Psychological Sciences, Corresponding Member of RAO, Head of Laboratory "Psychophysiology of Health and Health Formation", Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: kamenskaya-v@mail.ru

Valentina N. Kartashova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: kartashova.vale@yandex.ru

Lyubov Y. Komlik, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: lkomlik@yandex.ru

Natalia M. Kopylova, Primary School Teacher, "Lyceum № 5 in Yelets" (Yelets, Russia); Postal Address: 399774, Yelets, 9, Sputnikov Street; e-mail: orhideya48-1976@mail.ru

Alexander E. Krikunov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Philosophy and Social Sciences, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: akr1975@mail.ru

Sergey I. Kudinov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: rudn.tgu@yandex.ru

Stanislav S. Kudinov, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: kudinov84stas@yandex.ru

Liliya E. Levoniuk, Senior Lecturer of Department of Foreign Languages, Brest State A. S. Pushkin University (Brest, Belarus); Postal Address: 224016, Brest, 21, Cosmonavtov Boulevard; e-mail: levonyuk.lilya@mail.ru

Larisa M. Maksymuk, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Department of Foreign Languages, Brest State A. S. Pushkin University (Brest, Belarus); Postal Address: 224016, Brest, 21, Cosmonavtov Boulevard; e-mail: maksimuk_L@tut.by

Natalia P. Melnichenko, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Russian State Social University (Moscow, Russia); Postal Address: 129226, Moscow, 4, b. 1, Wilhem Peak Street; e-mail: nataliamelnichenko@yandex.ru

Olga B. Mikhailova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: olga00241@yandex.ru

Elena S. Odintsova, Candidate of Philological Sciences, Head of the Center for International Education, Russian State Social University (Moscow, Russia); Postal Address: 129226, Moscow, 4, b. 1, Wilhem Peak Street; e-mail: kramakha@yandex.ru

Alexandra A. Pilyugina, Post-graduate student of the Department of Foreign Languages and Methods of Its Teaching, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Supervisor V. N. Kartashova, Professor of the Department of Foreign Languages and Methods of their Teaching; Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: shurik-sontse@yandex.ru

Olga A. Ragozhina, Director of the Non-governmental Educational Autonomous Non-profit Organization "Pavlovskaya Gymnasium" (Moscow, Russia); Postal Address: 143581, Moscow Region, Istra, village. Veleznikovo, 136, Zhivopisnaya Street; e-mail: ragozhinaoa@pavlovo-school.ru

Vyacheslav V. Sharapov, Doctor of Psychological Sciences, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Samara State Socio-Pedagogical University (Samara, Russia); Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: sharapov61@mail.ru

Sergey V. Shcherbatykh, Doctor of Pedagogical Sciences, Rector, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: rector@elsu.ru

Roman V. Sidoryakin, Post-graduate Student, Samara State Socio-Pedagogical University (Samara, Russia); Postal Address: 443099, Samara, 65/67, M. Gorky Street; e-mail: sidoryakinrv@gmail.com

Svetlana V. Smirnova, Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Center for Innovation in Education, Pitirim Sorokin Syktyvkar State University (Syktyvkar, Russia); Postal Address: 167001, Syktyvkar, 55, Oktyabrsky Prospekt; e-mail: smirnovasv@syktsu.ru

Ljudmila V. Sokolova, Doctor of Biological Sciences, Professor of the Department of Higher Nervous Activity and Psychophysiology, Faculty of Biology, Saint-Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 199034, Saint Petersburg, 7/9, Universitetskaya embankment; e-mail: lvsokolova2001@mail.ru

Elena V. Tatianina, Junior Researcher of the Laboratory "Psychophysiology of Health and Health Formation", Professor of the Department of Psychology and Psychophysiology, Bunin Yelets State University (Yelets, Russia); Postal Address: 399770, Yelets, 28, Kommunarov Street; e-mail: tatianinaelena@mail.ru

Nataliya V. Volynkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Foreign Languages Department, Military Educational and Scientific Center of the Air Force "N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin Air Force Academy" (Voronezh, Russia); Postal Address: 394064, Voronezh, 54a, Starykh Bolshevikov Street; e-mail: volynkina_n@mail.ru

Honglei Xiao, Post-graduate Student of Department of Psychology and Pedagogics, Faculty of Philology, Peoples' Friendship University of Russia named after Patrice Lumumba (Moscow, Russia); Postal Address: 117198, Moscow, 10/2, Miklukho-Maklay Street; e-mail: 1042228068@rudn.ru

К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ



Адрес редакции: 399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, д. 28,1.

Телефон: 8(47467) 6-09-62 (ответственный секретарь – Александр Евгеньевич Крикунов).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

Журнал «Психология образования в поликультурном пространстве» является научным журналом, в котором рассматриваются проблемы педагогики и психологии. Выходит с 2004 года. Журнал учрежден Елецким государственным университетом имени И.А. Бунина, является подписным периодическим научным изданием. Выходят 4 номера в год.

Журнал зарегистрирован в Международном центре ISSN в Париже (номер 188K 2073-8439), что обеспечивает информацию о нем в соответствующих международных реферативных изданиях.

Журнал включен в «Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук» (ВАК).

Полные требования к публикации размещены на сайте <http://elsu.ru/journal>

INFORMATION FOR AUTHORS



Address of the editorial office: 399770, Lipetsk region, Yelets, 28,1 Kommunarov Street.

Tel. 8(47467) 6-09-62 (executive secretary – Aleksandr E. Krikunov).

E-mail: nj-psy@elsu.ru

The journal “Educational Psychology in Polycultural Space” is a scientific journal which considers pedagogical and psychological problems. It has been published since 2004. The journal was founded by Bunin Yelets State University; it is a subscription periodical scientific publication. There are 4 issues a year.

The journal is registered in the International center ISSN in Paris (number 188K 2073-8439) that ensures the information about it in corresponding international abstract publications.

The journal is included in “The list of Russian reviewed scientific journals, in which main scientific results of doctoral and candidate’s theses must be published”.

Full information is presented on site <http://elsu.ru/journal>

Научный журнал

**Психология
образования
в поликультурном
пространстве**

№ 4 (64) / 2023

*Редактор – Н.П. Безногих
Корректор – И.И. Окружко
Техническое исполнение – В.М. Гришин*

Знак информационной продукции 12+

Подписано в печать 19.12.2023
Дата выхода в свет 20.12.2023
Бумага 80,0 п.л. Формат А-4. Гарнитура Times.
Печать трафаретная
Тираж 1000 экз. Заказ № 110
Свободная цена

Адрес редакции и издателя:
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1
E-mail: nj-psy@elsu.ru
Сайт редколлегии: <http://www1.elsu.ru/journal>

Подписной индекс журнала **№ 43283** в объединенном каталоге «Пресса России»

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина
399770, Липецкая область, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, Липецкая область, г. Елец, Коммунаров, 28,1