

4 (78)
2024

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

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

Издатель

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

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

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

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

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

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2024

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

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

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

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

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

Подписано в печать 17.12.24
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 18,14

Тираж 500 экз.
16+

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

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

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

- Е. Н. Селиверстова доктор пед. наук, профессор
зав. кафедрой педагогики ВлГУ
(главный редактор серии)
- Е. Ю. Рогачева доктор пед. наук, профессор
профессор кафедры педагогики ВлГУ
(зам. главного редактора серии)
- Е. В. Бережнова доктор пед. наук, профессор
- Е. Е. Блинова доктор психол. наук, профессор
- М. В. Богуславский доктор пед. наук, профессор,
член-корреспондент РАО
- С. Г. Елизаров доктор психол. наук, доцент
- С. А. Завражин доктор пед. наук, профессор
- А. В. Зобков доктор психол. наук, доцент
- В. А. Зобков доктор психол. наук, профессор
- В. В. Козлов доктор психол. наук, профессор
- А. Д. Король доктор пед. наук, профессор
(г. Минск, Республика Беларусь)
- Т. И. Миронова доктор психол. наук, доцент
- В. И. Назаров доктор психол. наук, профессор
- И. В. Осмоловская доктор пед. наук
- Л. М. Перминова доктор пед. наук, профессор
- Е. А. Плеханов доктор пед. наук, доцент
- Т. В. Пушкарёва доктор пед. наук, доцент
- В. А. Романов доктор пед. наук, профессор
- С. Б. Серякова доктор пед. наук, профессор
- Т. П. Скрипкина доктор психол. наук, профессор
- О. В. Суворова доктор психол. наук, профессор
- А. С. Турчин доктор психол. наук, доцент
- Л. К. Фортова доктор пед. наук, профессор
- Zdenek Radvanovsky Doc. PhD. J. E. Purkine University of Usti
nad Labem (г. Усти-на-Лабем, Чехия)
- Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И., Дорошенко Ю. И.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЯТИТЕЛЯ
ТИХОНА ЗАДОНСКОГО: К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ..... 9**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Воробьев Г. А., Фомина Т. П., Дорохина А. С.

**НУЖЕН ЛИ УСТНЫЙ СЧЁТ ПО МАТЕМАТИКЕ
В СТАРШИХ КЛАССАХ? 15**

Осмоловский Р. В.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В УПРАВЛЕНИИ
ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ
ПРОБЛЕМ) 27**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Газизова А. И., Туктарова Г. М., Волчкова В. И.

**ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ
В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 35**

Гайнеев Э. Р., Масалимова А. Р., Молева Г. А.

**РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ
ОСВОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА 42**

Гричанов А. С., Панов Е. В.

**К ВОПРОСУ О САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ
МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ..... 53**

СОДЕРЖАНИЕ

Качалов Ю. А.
**ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗВУКОРЕЖИССЕРОВ 63**

Лапина И. К., Алиева А. С.
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕМАТОГРАФА В ПРЕПОДАВАНИИ
ИСТОРИИ В ШКОЛЕ: ФИЛЬМЫ Ч. ЧАПЛИНА КАК ОТРАЖЕНИЕ
СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В США В НАЧАЛЕ XX ВЕКА..... 72**

Полякова Т. Н.
**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ
ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА 83**

Скрипникова Т. И.
**ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ
САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В РАМКАХ
ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 92**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Удальцова М. О.
**ПРАВСТВЕННЫЕ УСТАНОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД, ИМЕЮЩИХ
ОПЫТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРИ ВЫБОРЕ
СТРАТЕГИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ..... 98**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Олейник Н. О.
**ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ
ОДИНОЧЕСТВА В РАННЕМ И СРЕДНЕМ ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ..... 107**

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Склизкова Т. А.
**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ
НА ПРИМЕРЕ ПОЭМЫ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»:
МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ 116**

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Миронова Е. Ю.

**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ
В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ 124**

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Корнетов Г. Б.

ЮБИЛЕЙ Е. Ю. РОГАЧЕВОЙ..... 133

Романов А. А.

**ИЗВЕСТНЫЙ ИСТОРИК ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ
ПЕДАГОГИКИ (К ЮБИЛЕЮ Е. Ю. РОГАЧЕВОЙ)..... 137**

НАШИ АВТОРЫ 149

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 156

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I., Doroshenko Yu. I.

**PEDAGOGICAL ACTIVITY OF ST. TIKHON OF ZADONSKY:
TO THE 300-th ANNIVERSARY OF THE BIRTH..... 9**

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Vorobyev G. A., Fomina T. P., Dorokhina A. S.

DO I NEED AN ORAL MATH SCORE IN HIGH SCHOOL?..... 15

Osmolovsky R. V.

**THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN MANAGING THE PROCESS
OF DEVELOPING META-SUBJECT SKILLS AMONG PRIMARY
SCHOOL STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF PROBLEM
SOLVING)..... 27**

PROFESSIONAL EDUCATION

Gazizova A. I., Tuktarova G. M., Volchkova V. I.

**DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE
OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS IN FOREIGN
LANGUAGE TRAINING 35**

Gaineev E. R., Masalimova A. R., Moleva G. A.

**DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS
OF MASTERING LEAN MANUFACTURING TECHNOLOGIES..... 42**

Grichanov A. S., Panov E. V.

**ON THE ISSUE OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL
ACTIVITIES BY STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS
OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA
IN PHYSICAL TRAINING CLASSES 53**

CONTENTS

Kachalov Yu. A.
**FUNCTIONAL COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE
OF SOUND ENGINEERS 63**

Lapshina I. K., Alieva A. S.
**THE USE OF CINEMA IN TEACHING HISTORY AT SCHOOL:
CHAPLIN'S FILMS AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL
PROCESSES IN THE USA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY ... 72**

Polyakova T. N.
MUSICAL CULTURE OF THE HEAD OF THE SCHOOL THEATER..... 83

Skripnikova T. I.
**DIDACTIC BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF INDEPENDENT
HOME READING IN THE FRAMEWORK OF STUDYING
THE ENGLISH LANGUAGE..... 92**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Udaltsova M. O.
**MORAL ATTITUDES OF POLICE OFFICERS WHEN CHOOSING
A DECISION-MAKING STRATEGY 98**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Oleinik N. O.
**FEATURES OF THE INTERNAL ORGANIZATION
OF THE EXPERIENCE OF LONELINESS IN EARLY AND MIDDLE
ADULTHOOD 107**

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATION

Sklizkova T. A.
**THE USE OF WORKSHEETS IN LITERATURE LESSONS
ON THE EXAMPLE OF N. V. GOGOL'S POEM «DEAD SOULS»:
METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS 116**

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Mironova E. Yu.

FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS IN AN AMATEUR CHORAL GROUP.....	124
--	------------

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Kornetov G. B.

ANNIVERSARY OF E. YU. ROGACHEVA	133
--	------------

Romanov A. A.

A WELL-KNOWN HISTORIAN OF RUSSIAN AND FOREIGN PEDAGOGY (FOR THE ANNIVERSARY OF E. YU. ROGACHEVA).....	137
--	------------

OUR AUTHORS	153
--------------------------	------------

INFORMATION FOR AUTHORS	156
--------------------------------------	------------

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.012.2

С. И. Дорошенко, Ю. И. Дорошенко

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СВЯТИТЕЛЯ ТИХОНА ЗАДОНСКОГО: К 300-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ

Статья посвящена педагогической деятельности и наследию святителя Тихона Задонского (1724 – 1783). Анализируются достижения святителя в качестве организатора духовного образования, педагога, проповедника. Выделены аспекты педагогического наследия святителя Тихона Задонского, которые наиболее актуальны для сегодняшней социокультурной ситуации: широкая просветительская и миссионерская направленность трудов, приоритет семейного воспитания.

Ключевые слова: *святитель Тихон Задонский, православная педагогика, воспитание детей в семье.*

Педагогическое наследие одного из самых ярких деятелей Русской Православной Церкви XVIII века – святителя (далее – свт.) Тихона Задонского, трёхсотлетие со дня рождения которого отмечается в 2024 году, – оказалось особенно актуальным в начале XXI века. Педагогика свт. Тихона Задонского – это призыв к следованию за Христом. «Пойдем, христиане, за Христом, Избавителем нашим, Который к нам пришел, и милостиво посетил нас, и зовет нас в Небесное Свое Царствие, и приведет нас во оный блаженнейший покой и присносушную радость, идеже есть всех веселящихся жилище» [9, с. 53].

Значительный вклад в интерпретацию богословских и педагогических взглядов свт. Тихона Задонского внёс Д. В. Мельников. Он, в частности, указал на актуализацию в творениях святителя темы национально-культурной идентификации [7]. Ряд вопросов воспитания детей в семье (по творениям

свт. Тихона Задонского) был исследован в работах Л. С. Гунькиной [2], А. В. Иванова [4]. Философско-педагогические идеи святителя в связи с проблемами духовно-нравственного воспитания исследовал С. В. Видов [1].

Служение свт. Тихона Задонского пришлось на Синодальный период, весьма негативно оцениваемый историками. Митрополит Владимирский и Суздальский Тихон (Емельянов) пишет об этом периоде так: «Упразднение первосвятительского сана, замена его «безглавым» Синодом <...> явились грубым нарушением апостольских постановлений» [3, с. 10]. И сам жизненный путь святителя был сплошной чередой преодоления препятствий, борьбы, терпения.

Он родился в семье бедного дьячка Савелия Кириллова и получил при крещении имя Тимофей. Отец рано умер. Тимофея хотели отдать на обучение к ямщику, но старший брат воспрепятствовал этому. Схиархимандрит Иоанн

Маслов в исследовании «Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении», самой известной и авторитетной в православной среде книге о свт. Тихоне Задонском, рассказывал об этом переломном моменте словами самого святителя: «Когда, бывало, дома есть нечего, я ходил на целый день бороться пашню у богатого мужика, чтобы только накормили меня хлебом. Вот в какой нужде воспитывался я» [6, с. 21]. В 1740 году будущий святитель поступил в Новгородскую духовную семинарию на казенное содержание. Там и началась его преподавательская работа. Особенности духовного образования того времени, когда нередко ученик являлся одновременно и педагогом, повели к тому, что долгих 14 лет Тимофей и учился (постепенно в семинарии вводились новые классы, и он их проходил), и преподавал. В 1758 году Тимофей был пострижен в монашество с именем Тихон. Он продолжил заниматься педагогической работой: был преподавателем философии, затем инспектором Новгородской духовной семинарии, ректором Тверской духовной семинарии. Епископская хиротония состоялась в 1761 году.

Духовная жизнь и духовное образование Придонья – места епископского служения свт. Тихона – оставляли желать лучшего. Жизнь святителя была наполнена не только трудами, но и прямой борьбой с невежеством и паствы, и духовенства. В состав вверенной ему Воронежской епархии входили необходимые земли Придонья с их не очень законопослушными обитателями, территории вольнолюбивого Войска Донского. Значительное количество населения представляли сектанты и старообрядцы.

В качестве духовного наставника молодой епископ проявил себя не только проповедником, но и человеком большой личной храбрости. Он верхом, без охраны объезжал города и веси своей епархии, произносил проповеди, взывал, обличал, но, по возможности, не наказывал. Некоторые поступки свт. Тихона в ту пору можно признать настоящим героизмом и чуть не безрассудством. Например, узнав о предстоящем праздновании, посвящённом Яриле, которое намеревались проводить язычники в центре Воронежа, епископ явился на площадь, в центр разгорячённой толпы, и начал вдохновенную проповедь. Люди реагировали по-разному, многие разбежались, были те, кто падал в ноги святителю; конечно, была и прямая агрессия в его адрес. Однако после этого духовного поединка язычники больше не решались открыто собираться в центре губернии и православной епархии [9].

Святитель Тихон на архиерейском поприще выступил талантливым организатором духовного образования. В 1765 году он возобновил деятельность Воронежской Славяно-латинской семинарии, открыл Латинскую семинарию в Ельце, способствовал созданию церковно-приходских школ в городах своей епархии. Создание учебных заведений было сопряжено со значительными трудностями: материальными, кадровыми, организационными. Многие проблемы упирались в оплату: содержание помещений, работу педагогов епархия оплачивала за счёт духовенства; это вызывало недовольство. Но и здесь свт. Тихон не испугался. Он видел прямую связь между образованностью и духовным уровнем, учительской культурой пастырей, а вслед за

ними и всей паствы. Для того чтобы священники соответствовали повысившимся требованиям, Преосвященный Тихон как глава Воронежской духовной семинарии способствовал существенному повышению качества образования. Он ввёл преподавание в семинарии современных иностранных языков, немецкого и французского, что сразу продвигало выпускников семинарии – священников – в круг культурных, образованных людей (ибо в XVIII веке знание языков, причастность к европейской культуре были идентификаторами образованности).

Усилиями святителя в семинарии были открыты философский и богословский классы и, таким образом, учебное заведение получило законченный курс (для того чтобы получить полное, законченное духовное образование, не обязательно стало ехать в столицу). Показателен тот факт, что после ректорства свт. Тихона Задонского семинария не нуждалась в серьёзных преобразованиях в течение сорока лет, до 1817 года. Как видим, святитель в качестве руководителя главного духовного учебного заведения на Воронежской земле сразу действовал на перспективу, его реформы были опережающими, что позволило затем спокойно их углублять и реализовывать в течение четырёх десятилетий, а не ситуативно реагировать по мелочам на выплывающие недостатки.

Обращался святитель и к образованию мирян, причем не только детей, но и взрослых. Он насаждал и поддерживал в своей епархии воскресные школы для взрослых. В ту пору это были и общеобразовательные, и катехизаторские учебные заведения: в них учили грамоте (письму и чтению), арифметике, а

также основам и законам христианской жизни.

Деятельность свт. Тихона в качестве правящего архиерея была прервана в 1769 году в связи с болезнью. Он поселился в Задонском Богородичном монастыре. И на покое епископ продолжал педагогическую работу: учил детей, проповедовал и, главное, создавал свои творения, которые составляют сегодня основу православно-педагогического учения. «Ждет и Небесный Отец. Чего убо стоим мы? Чего ради дремлем? Чего ради не идем? Чего ради туды не спешим?» [11, с. 394], – с горечью вопрошал своих современников владыка Тихон. Оценивая нравственное состояние современного ему общества, свт. Тихон Задонский был отнюдь не оптимистичным: «Отовсюду страх, отовсюду боязнь, подозрение, опасность и печаль. Нет истины, нет верности» [Там же, с. 395].

Самым востребованным в современной православной педагогике является учение свт. Тихона Задонского о православном воспитании в семье. Семья в традициях христианского вероучения трактуется как малая Церковь. Ответственность отца и матери за воспитание детей – сердцевина педагогической проповеди Задонского чудотворца. «...От воспитания все житие зависит; родители, в страхе Господнем детей своих не воспитывающие, Божьего наказания не избегнут» [8]. Пример родителей – ведущее средство воспитания: «Ибо нравы родительские для юных детей, как правила, взирая на которые, они следуют им; и что в них примечают, к тому и сами привыкают. Отсюда бывает, что дети злых родителей злее их бывают, а внучата и еще более

злыми, и так растёт зло, пока судом Божиим не пресечется» [8].

Святитель Тихон ясно указывает на то, что родительский пример может быть не только добрым, но и дурным: «Родители детям малым и юным, учителя ученикам своим подают соблазн, и потому должно им крайне беречься, чтобы не подать соблазна. Поскольку, как миру горе от соблазна, так горе и человеку тому, через которого соблазн приходит... От всего того должно беречься высшим, дабы не соблазнить низших» [Там же].

Присутствует в духовном наследии свт. Тихона и учение о наказании. Наказание, по его мысли, необходимо, но оно должно быть соизмеримо проступку. «Некоторые родители так нежно и слабо детей своих воспитывают и содержат, что не хотят их за преступления наказывать и так бесстрашно и своевольно им попускают жить; другие безмерную строгость употребляют и более гнев и ярость свою над ними совершают, нежели наказывают их. Оба – и те, и другие – погрешают» [10, с. 549].

Результаты (плоды) семейного воспитания включают не только радость и утеху родителям, но и опору Отечеству. Вообще линия патриотического воспитания прямо связана у свт. Тихона с воспитанием семейным. Это особо актуализирует его педагогическое наследие по отношению к сегодняшнему дню.

В настоящее время педагогическое наследие свт. Тихона Задонского актуализировалось в связи с проблемами духовной, культурной, национальной идентификации детей и молодёжи. Проблемы духовно-нравственного воспитания – это важнейший аспект современных социально-педагогических исследований [12]. В осмыслении этих проблем

ведущее место принадлежит крупнейшему в нашей стране ежегодному образовательному форуму – Свято-Тихоновским чтениям. Интересно, хотя и спорно, что многие православные педагоги видят в наследии свт. Тихона Задонского не только историко-педагогическую, но и современную социально-воспитательную ценность.

В заключение обозначим основные линии педагогического наследия свт. Тихона Задонского, которые нуждаются в изучении, интерпретации, иногда – во введении в научный оборот и даже в прямом включении в содержание школьного и вузовского образования. Такими линиями являются:

- воспитание детей и юношества на основе русского духовного и культурного идеала, наследия русской духовной культуры;

- приоритетное внимание к воспитанию языковой культуры (современные исследователи подчеркивают высочайший вклад святителя в развитие русского языка, его бережное преобразование, осуществлённое таким образом, что он становился доступным простому народу и в то же время сохранял прямую связь с высокой христианской традицией);

- взаимная ответственность родителей и детей друг перед другом; воспитание детей как ведущий христианский подвиг.

Отметим также, что введение не только в научный оборот, но и в сферу общего образования элементов педагогического наследия свт. Тихона Задонского актуально в связи с реализацией предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России» [5], обращенной к российским традиционным духовным, нравственным,

культурным ценностям. Согласно концепции данной предметной области в образовательных организациях «изучаются значимые для всей Российской Федерации исторические события, культурные явления и достояния» [5]. Не подлежит сомнению, что таким значимым событием предстает отмечаемое в 2024 году трехсотлетие со дня рождения свт. Тихона Задонского.

Литература

1. Видов С. В. Философско-педагогические идеи святителя Тихона Задонского в контексте современных проблем духовно-нравственного воспитания : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2006. 24 с.
2. Гунькина Л. С. Тема семьи в религиозно-педагогическом наследии Тихона Задонского // Известия ВГПУ. 2019. № 2. С. 114 – 117.
3. Емельянов Т. Русская Православная Церковь при императоре Петре Первом: православие и реформа // Наследие христианской церкви: богословие, история, культура : материалы IV Всерос. (с междунар. участием) науч.-богосл. конф. Владимир : Транзит ИКС, 2022. С. 9 – 13.
4. Иванов А. В. Педагогическая система святителя Тихона Задонского : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец, 2000. 24 с.
5. Концепция предметной области «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию, протокол от 29 апр. 2022 г. № 2/22 [Электронный ресурс]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/210ad0cd0423c3c9f7f9020f78bee51c/> (дата обращения: 03.11.2023).
6. Маслов И. Святитель Тихон Задонский и его учение о спасении. М. : Самшит-Издат, 1995. 506 с.
7. Мельников Д. В. Воспитательный аспект сочинений Тихона Задонского и современное образование // Общество: социология, педагогика, психология. 2017. № 5. С. 100 – 105.
8. Творения иже во святых отца нашего Тихона Задонского [Электронный ресурс]. М., 1889. 359 с. // Президентская библиотека. URL: <https://www.prlib.ru/item/1095910> (дата обращения: 07.12.2023).
9. Тихон Задонский, святитель. Житие, слова, наставления пастве, родителям и детям, священникам. Т. 1. Плоть и дух. М. : Сестричество во имя Святителя Игнатия Ставропольского, 2006. 800 с.
10. Тихон Задонский, святитель. Об истинном христианстве. М. : ЛитРес, 2015. 691 с.
11. Тихон Задонский, святитель. Сокровище духовное, от мира собираемое. М. : Правило веры, 2020. 928 с.
12. Фортова Л. К., Юдина А. М. Нравственные коллизии духовной культуры современной молодёжи // Перспективы наук. 2022. № 7 (154). С. 145 – 147.

References

1. Vidov S. V. Filosofsko-pedagogicheskie idei svyatitelya Tixona Zadonskogo v kontekste sovremenny`x problem duxovno-nravstvennogo vospitaniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ryazan`, 2006. 24 s.
2. Gun`kina L. S. Tema sem`i v religiozno-pedagogicheskom nasledii Tixona Zadonskogo // Izvestiya VGPU. 2019. № 2. S. 114 – 117.
3. Emel`yanov T. Russkaya Pravoslavnaya Cerkov` pri imperatore Petre Pervom: pravoslavie i reforma // Nasledie xristianskoj cerkvi: bogoslovie, istoriya, kul`tura : materialy` IV Vseros. (s mezhdunar. uchastiem) nauch.-bogosl. konf. Vladimir : Tranzit IKS, 2022. S. 9 – 13.
4. Ivanov A. V. Pedagogicheskaya sistema svyatitelya Tixona Zadonskogo : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Elec, 2000. 24 s.
5. Konceptiya predmetnoj oblasti «Osnovy` duxovno-nravstvennoj kul`tury` narodov Rossii». Odobrena resheniem federal`nogo uchebno-metodicheskogo ob`edineniya po obshhemu obrazovaniyu, protokol ot 29 apr. 2022 g. № 2/22 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/210ad0cd0423c3c9f7f9020f78bee51c/> (data obrashheniya: 03.11.2023).
6. Maslov I. Svyatitel` Tixon Zadonskij i ego uchenie o spasenii. M. : Sam-shit-Izdat, 1995. 506 s.
7. Mel`nikov D. V. Vospitatel`ny`j aspekt sochinenij Tixona Zadonskogo i sovremennoe obrazovanie // Obshhestvo: sociologiya, pedagogika, psixologiya. 2017. № 5. S. 100 – 105.
8. Tvoreniya izhe vo svyaty`x otca nashego Tixona Zadonskogo [E`lektronny`j resurs]. M., 1889. 359 s. // Prezidentskaya biblioteka. URL: <https://www.prlib.ru/item/1095910> (data obrashheniya: 07.12.2023).
9. Tixon Zadonskij, svyatitel`. Zhitie, slova, nastavlениya pastve, roditelyam i detyam, svyashhennikam. T. 1. Plot` i dux. M. : Sestrichestvo vo imya Svyatitelya Ignatiya Stavropol`skogo, 2006. 800 s.
10. Tixon Zadonskij, svyatitel`. Ob istinnom xristianstve. M. : LitRes, 2015. 691 s.
11. Tixon Zadonskij, svyatitel`. Sokrovishhe duxovnoe, ot mira sobiraemoe. M. : Pravilo very`, 2020. 928 s.
12. Fortova L. K., Yudina A. M. Nravstvenny`e kollizii duxovnoj kul`tury` sovremennoj molodyozhi // Perspektivy` nauk. 2022. № 7 (154). S. 145 – 147.

S. I. Doroshenko, Yu. I. Doroshenko

**PEDAGOGICAL ACTIVITY OF ST. TIKHON OF ZADONSKY:
TO THE 300-th ANNIVERSARY OF THE BIRTH**

The article is devoted to the pedagogical heritage of St. Tikhon of Zadonsky (1724 – 1783). The achievements of the saint as an organizer of spiritual education, a teacher, and a preacher are analyzed. Those aspects of the pedagogical heritage of St. Tikhon of Zadonsky that are most relevant for today's sociocultural situation are highlighted: the broad educational and missionary orientation of his works, the priority of family education.

Key words: Saint Tikhon of Zadonsky, Orthodox pedagogy, raising children in the family.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.8

Г. А. Воробьев, Т. П. Фомина, А. С. Дорохина

НУЖЕН ЛИ УСТНЫЙ СЧЁТ ПО МАТЕМАТИКЕ В СТАРШИХ КЛАССАХ?

Использование системы устных упражнений – один из важнейших компонентов педагогической деятельности учителя математики, так как обеспечивает решение многих методических задач. Авторы обосновывают необходимость устного счета на уроках математики в 10 – 11-х классах, рассматривают различные классификации таких заданий, приводят примеры. В ходе исследования проведен опрос учителей математики, результаты которого подтверждают гипотезы авторов.

Ключевые слова: математика, методика обучения математике, мыслительная деятельность, упражнения, устные задания, старшие классы.

Вне зависимости от развивающихся методик и технологий обучения оперативное повторение и закрепление материала – неотъемлемый компонент образовательного процесса.

Среди компетенций, которые учащиеся должны получить при изучении математики, весомую часть занимают компетенции, связанные с развитием вычислительной культуры, в том числе культуры устных вычислений. Можно выделить следующие основные вычислительные навыки и приёмы:

– знание свойств и алгоритмов операций над числами и алгебраическими выражениями;

– умение правильно сочетать устные, письменные вычисления и вычисления с применением вспомогательных средств;

– применение рациональных приемов вычислений и приемов проверки выполненных действий;

– доведение до автоматизма основных навыков вычислений;

– умение обосновать выполненные вычисления.

Формируемые вычислительные навыки и приёмы, прежде всего, направлены на получение соответствующих образовательных, воспитательных и практических компетенций.

Можно выделить устные и письменные приёмы вычисления. Устная работа на уроках имеет большое значение – это и беседы учителя с классом или отдельными учениками, рассуждения учащихся при выполнении тех или

инных заданий, коллективное обсуждение решения, устное выполнение тестовых заданий, решение несложных занимательных и развивающих задач и т. д.

Обсуждение вопросов, связанных с использованием устных упражнений, достаточно популярно в современной научно-методической литературе, хотя большее внимание уделяется методическим вопросам применения устной работы в начальной школе или на уровне 5 – 7-х классов [2; 8; 10].

Применение системы устных заданий позволяет «диагностировать уровень усвоения учебного материала; подготовить учащихся к восприятию новой учебной информации; организовать повторение предметного материала; включить в образовательный процесс большее количество учащихся; активизировать дух соревновательности учащихся, стремление одержать победу; формировать культуру устной речи учащихся, развивать их память и логическое мышление» [2, с. 270 – 271].

Отмечается влияние современных информационно-коммуникационных средств на скорость отображения и наглядность предъявления устных заданий [3; 4]. Развитие современных технологий способствует и формированию банка математических заданий различной направленности, в том числе заданий для устного счёта [6; 13]. Например, достаточно объёмную подборку устных упражнений можно увидеть в пособии [6]. Проводится анализ заданий по отдельным темам или разделам. Например, в статье Е. Ф. Пышкиной [9] рассматриваются некоторые примеры устных заданий по тригонометрии, в пособии И. М. Смирновой и В. А. Смирнова – по геометрии [11].

Большая часть исследований посвящена использованию достаточно простых устных упражнений в начальной и основной школах. Однако встречаются и статьи, в которых анализируется применение устных заданий при решении простых и сложных логико-математических задач [14]. Рассматриваемые вопросы важны и для старшей школы, хотя применение устных упражнений в 10 – 11-х классах анализируется достаточно редко.

В данной работе были использованы следующие методы научного исследования: анализ и обобщение данных научно-методической литературы; моделирование учебного процесса (разработка комплекта упражнений), классификация формируемых заданий, статистическая обработка результатов анкетирования.

Необходимость решения данной проблемы формирования компетенций, направленных на быстрое, в том числе устное, выполнение необходимых вычислений и несложных логических рассуждений диктуется усложнением заданий ЕГЭ по математике (особенно профильного) и физике. Требуется научить учащихся старших классов решать быстро и качественно, в том числе задачи первой части и некоторые задачи второй части, поскольку на экзамене не разрешается использовать калькулятор и таблицы. Многие вычислительные операции, которые большинство школьников оформляют в процессе подробного решения задачи, в рамках тестовой части могут выполняться полностью или частично устно. Соответствующие компетенции должны формироваться в процессе изучения математики как в школе, так и в системе дополнительного образования.

Устные упражнения – неотъемлемая часть урока математики. Они могут проводиться в начале урока и на любом его этапе. Устные задания как этап урока имеют свои задачи:

- воспроизводство и корректировка определённых компетенций учащихся;

- контроль учителя за состоянием знаний учащихся;

- психологическая подготовка учащихся к восприятию нового материала.

Приведем технологию организации устного счета, предлагаемую Д. Э. Шноль [12], с некоторыми модификациями:

- устный счёт обычно проводится в начале занятия в течение 8 – 12 минут;

- задания для устного счета, как правило, даются не по изучаемой теме;

- по некоторым разделам устный счет нужен и в процессе изучения самой темы;

- задания в большинстве случаев представляют собой цепочку задач с небольшим варьированием входных данных;

- устный счет может содержать несколько цепочек задач, как правило, по разным темам;

- приветствуется добровольность ответов учащихся;

- оценивания решений только поощрительные;

- задача учителя – задавать вопросы и организовывать обсуждение, а не комментировать, что из предложенного верно, а что нет. Все неверные ответы дают повод для новых обсуждений;

- у учителя нет задачи добиться того, чтобы все поняли, как получился верный ответ. Это не объяснение нового материала и не его отработка. Это

повторение и диагностика прочности знаний.

Отметим некоторые недостатки применения устных заданий в старших классах:

- поиск решения «целиком» без выделения отдельных шагов;

- меньшая взаимосвязь с соответствующим теоретическим материалом;

- несколько пренебрежительное отношение к оформлению решения задач.

Для смягчения первого из отмеченных недостатков можно формировать серию устных заданий, выполнение которых приводит к получению решения достаточно сложной задачи. Для увеличения связи с теоретическим материалом можно сопровождать устные задания соответствующим справочным набором.

Проанализируем некоторые возможные классификации устных заданий в старших классах.

Классификация заданий по темам учебников «Алгебра и начала математического анализа, 10 – 11 класс, А. Г. Мордкович»; «Алгебра и начала математического анализа, 10 и 11 класс, А. Г. Мерзляк, Д. А. Номировский, В. М. Поляков»; «Алгебра 10 – 11 класс Ш. А. Алимов, Ю. М. Колягин».

Тематика заданий 10-го класса: степень с натуральным, рациональным и действительным показателем; вычисление арифметического корня; вычисление производных; тригонометрические формулы; формулы приведения; простейшие дробно-рациональные уравнения; простейшие тригонометрические уравнения; функции, обратные тригонометрическим.

Классификация заданий для 11-го класса: вычисление первообразных; простейшие задачи по теории вероятности; свойства логарифмов; простейшие

показательные уравнения и неравенства; простейшие логарифмические уравнения и неравенства.

Классификация в соответствии с контрольно-измерительными материалами единого государственного экзамена (КИМами ЕГЭ). Данная классификация может повторять текущее распределение заданий ЕГЭ, для каждого вида заданий, с некоторыми допущениями, можно придумать соответствующие задачи для устного счёта.

Рассмотрим некоторые достаточно напрашивающиеся ограничения. В задании № 19 («Числа и их свойства») устные задания целесообразны, с небольшими исключениями, для пунктов «а» и «б». Особенно удобны устные задания в случае необходимости приведения примеров.

Рассмотрим упражнение, разбор которого возможен в рамках устных заданий, несмотря на планируемый высокий уровень подготовки школьников для получения решения. Условие задания (ЕГЭ-2023, сайт alexlarin.net, задание 18, в текущем учебном году нумерация заданий меняется): «В классе больше 10, но не больше 26 учащихся, а доля девочек не превышает 46 %.

А) Может ли в этом классе быть 9 девочек?

Б) Может ли доля девочек составить 55 %, если в этот класс придёт новая девочка?

В) В этот класс пришла новая девочка. Доля девочек в классе составила целое число процентов. Какое наибольшее число процентов может составить доля девочек в классе?»

Приведём один из возможных вариантов решения.

В) Первоначально доля девочек в классе не превышает 46 %. Следовательно, девочки составляют меньше половины учащихся класса. После прихода одной новой девочки количество девочек не может превысить количество мальчиков, значит количество девочек не может превысить 50 % от общего числа учащихся класса.

Укажем пример для 50 %. Первоначально 11 учащихся из них 5 девочек ($\frac{5}{11} 100 \% = 45\frac{5}{11} \% \leq 46 \%$ – количество девочек удовлетворяет условию задачи). После прихода новой девочки станет 12 учащихся из них 6 девочек, количество девочек составит 50 % от общего числа учащихся.

Б) В решении части «В» было объяснено, что доля девочек не может превысить 50 %.

В других вариантах, если в задании «В» ответ не 50 %, указанный в решении, приём не работает.

В задании № 18 («Задача с параметром») устные задачи можно составить для отдельных способов решения. Например, для заданий на использование инвариантов и/или симметрии, оценку значений выражений, применение монотонности функций, в некоторых других случаях. Также устные задания могут содержать отдельные фрагменты заданий на другие приёмы решения.

Устные задания по геометрии целесообразно выполнять на готовых рисунках. Для достаточно сложных задач (№ 14 и 16 – стереометрические и планиметрические задачи, соответственно) возможно составление поэтапно серийных задач, в которых решение сложной задачи разбивается на отдельные, доступные для устного счёта, действия.

В заданиях № 17 «Финансовая математика» вероятно рассмотрение малого количества задач, в которых возможна примерная оценка количества периодов кредитования, хранения вкладов, в некоторых других случаях.

Сфера применения устных заданий при обучении решению уравнений и неравенств подробнее рассмотрена при анализе классификации по методам (способам) решения.

Устные задания по теме «Текстовые задачи» могут содержать отдельные этапы решения (составление уравнения или системы уравнений для текстовой задачи, указание способа решения уравнения или системы уравнений, собственно исследование полученной математической модели).

Приведём пример возможной классификации по методам (способам, приёмам) решения:

- использование монотонности функций;
- исследование области допустимых значений (ОДЗ) уравнений, неравенств или их систем (в устных заданиях этого вида ОДЗ обычно пустое множество или ограниченное количество значений);
- оценка значений выражений (область значений функций, оценка отдельно левой и правой частей уравнений или неравенств и т. д.);
- введение новых переменных (в случаях, когда после замены переменных получают доступные для устных вычислений выражения, уравнения, неравенства);

– применение принципа крайнего (поиск наибольших или наименьших значений для ограниченного целочисленного диапазона значений, рассмотрение крайних значений для геометрических конструкций, в некоторых других случаях);

– оценка и пример (особенно в части приведения примеров);

– метод от противного;

– применение инвариантов и симметрии, в том числе в заданиях с параметрами;

– метод перебора (часто сочетается с применением принципа крайнего или оценкой значений выражений);

– применение принципа Дирихле;

– стандартные преобразования выражений из условия задач;

– нестандартные или необычные, хотя и достаточно простые, преобразования;

– геометрические задачи на готовых рисунках;

– комбинированные методы, способы, приёмы решения.

На рис. 1 приведена примерная схема работы с устным заданием в случае акцента на выбор метода (способа, приёма) решения. В зависимости от уровня подготовки учащихся некоторые из этапов могут выполняться (обсуждаться) в рамках коллективной работы или объясняться преподавателем. Если метод (способ, приём) решения, выбранный в результате первоначального анализа, оказался не продуктивен, выполняется возврат к этапу анализа.

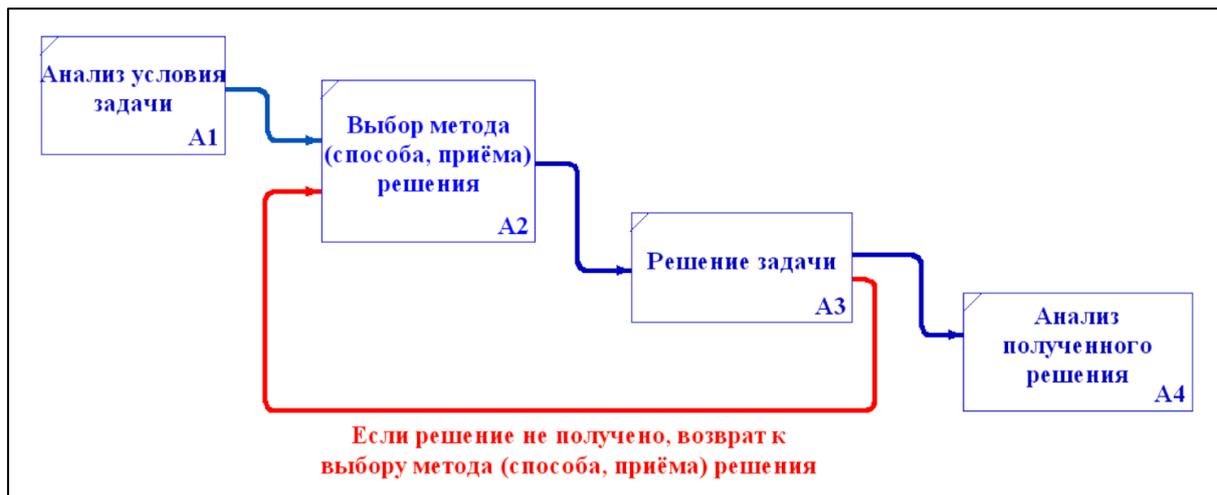


Рис. 1. Примерная схема работы с устным заданием в случае акцента на выбор метода (способа, приёма) решения

Проанализируем некоторые примеры устных заданий в соответствии с последней из предлагаемых классификаций.

На использование монотонности функций можно предложить достаточно много уравнений и неравенств, в которых на основе монотонности (или постоянства) функций в левой и правой частях уравнения (неравенства) можно получить обоснованный ответ. Например, решите неравенство $\sqrt[4]{15+x} - \sqrt[4]{2-x} > 1$. После переноса выражения $-\sqrt[4]{2-x}$ в правую часть неравенства слева получается возрастающая функция, а справа – убывающая (в обоих случаях при соответствующих ограничениях). Дальнейшее решение достаточно очевидно. В уравнении $\sqrt[2023]{x + \sqrt{x^2 + 1}} + \sqrt[2021]{x + \sin x} = 1$ функция в левой части возрастает, следовательно, имеем не более одного корня ($x = 0$).

Исследование области допустимых значений (ОДЗ) уравнений, неравенств или их систем (в устных заданиях этого вида ОДЗ обычно пустое множество

или ограниченное количество значений). Например, в уравнении

$$x^3 \sqrt{x - 2023} - 7 \cos \frac{\pi x}{2023} = x^2 \sqrt{2023 - x} + 7 \sqrt{2024 - x}$$

ОДЗ включает единственное значение $x = 2023$, которое обращает данное уравнение в верное равенство.

Оценка значений выражений (область значений функций, оценка отдельно левой и правой частей уравнений или неравенств и т. д.). Очевидно, что в уравнении

$$\sqrt{x + 2024} - \sqrt{x + 2023} = \sqrt{2x - 2023} - \sqrt{2x - 2024}$$

левая часть положительна, а правая отрицательна, следовательно, корней нет.

В уравнении $8 \sin x + 9 \cos x = \sqrt{146}$ корней нет, так как область значений левой части отрезок от $-\sqrt{8^2 + 9^2} = -\sqrt{145}$ до $\sqrt{145}$.

Применение принципа крайнего. Примером может служить вышеописанная задача из ЕГЭ-2023 (задание № 18) о девочке, переходящей в другой класс. Указанная задача может иллюстрировать и метод «Оценка + пример».

В задании «Найдите наименьшее натуральное решение неравенства $3|\cos(\pi x)| + 4\sin\frac{\pi x}{2} < 2\sqrt{x} + 5|x|$ » достаточно выполнить перебор натуральных чисел, начиная с единицы до $x = 2$, удовлетворяющий условию.

Метод от противного: «Может ли многоугольник иметь более одного центра симметрии? Ответ обоснуйте». Решение задачи достаточно очевидно, если предположить, что у некоторого многоугольника два различных центра симметрии: O_1 и O_2 .

Применение инвариантов и симметрии, в том числе в заданиях с параметрами. Например, следующее задание с параметром: «Определите, при каких значениях параметра a уравнение $(\frac{1}{x^{2023}} + x^{2023})(2a + 5) = (x^{2024} + \frac{1}{x^{2024}})(3a - 2019)$ имеет нечетное число корней». Несложно увидеть, что при замене x на $\frac{1}{x}$ данное уравнение является инвариантом. Поэтому если $x = x_0$ (где $x_0 \neq 0$) является корнем уравнения, то и $x = \frac{1}{x_0}$ – корень уравнения. Следовательно, для выполнения условия задачи корнями уравнения должны являться -1 или 1 (не одновременно).

Для решения неравенства $|1 - \frac{|x|}{1+|x|}| > \frac{1}{2}$ достаточно стандартных преобразований выражений из условия задачи, только не нужно спешить раскрывать скобки модуля.

В задании «Упростите выражение $\frac{1}{x(x+1)} + \frac{1}{(x+1)(x+2)} + \frac{1}{(x+2)(x+3)} + \frac{1}{(x+3)(x+4)} + \dots + \frac{1}{(x+n-1)(x+n)}$ » для каждого слагаемого выполняется необыч-

ный для многих, хотя и достаточно простой переход от $\frac{1}{x(x+1)}$ к $\frac{1}{x} - \frac{1}{x+1}$, дальнейшие преобразования очевидны.

Геометрические задачи на готовых рисунках в данном исследовании анализироваться не будут, так как в современной методической литературе таких заданий описано достаточно много [11].

Приведём ещё пример серии устных заданий, выполнение которых приводит к получению решения достаточно сложной задачи.

Условие задачи. На рёбрах AB , AC , BC , AD , BD и CD треугольной пирамиды отмечены соответственно точки M , N , K , L , O и P . Определите объём многогранника с вершинами M , N , K , L , O , P , если $AM = \frac{1}{2}AB$, $AN = \frac{1}{3}AC$, $BK = \frac{1}{2}BC$, $DL = \frac{1}{4}AD$, $DO = \frac{1}{5}DB$ и $CP = \frac{1}{5}CD$, а объём треугольной пирамиды $ABCD$ равен 600. Задача сопровождается рисунком (рис. 2).

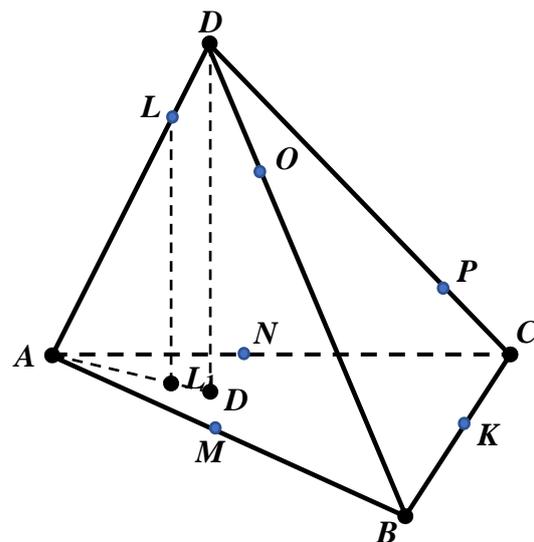


Рис. 2. Рисунок к задаче

Учащимся предлагается последовательно найти объёмы пирамид *AMNL*, *BMKO*, *CKNP*, *DLOP* и объём искомого многогранника. Для уменьшения времени на выполнение задания «Определение объёмов пирамид» можно предложить выполнить по вариантам (по рядам).

В рамках проведённого исследования был сформирован комплект из более 100 устных заданий, отсортированных в соответствии с вышепредложенной классификацией. Задачи, в которых планировалось применение комбинированных методов, приёмов, способов, указывались в нескольких разделах классификации. Заданиям были определены и весовые характеристики, соответствующие уровню сложности. Полученный комплект заданий и серия тестовых вопросов были предложены учителям математики региона в рамках группы в мессенджере Telegram.

Вопросы и варианты ответов к ним:

1. Применяете ли Вы в своей профессиональной деятельности устные задания в 10 – 11-х классах? Варианты ответов: да, нет, в старших классах не работаю.

2. Целесообразно ли использовать устные задания в 10 – 11-х классах? Варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить.

3. Какова периодичность использования устных задания в 10 – 11-х классах? Варианты ответов: почти на каждом

уроке, в среднем на одном уроке из двух-трёх уроков, редко или не использую.

4. Какое максимальное время можно выделить на уроке для выполнения устных заданий? Варианты ответов: 5 минут, 10 минут, любое время, в том числе проведение отдельного урока по устным заданиям.

5. Активны ли учащиеся при выполнении устных заданий? Варианты ответов: да, нет, затрудняюсь ответить.

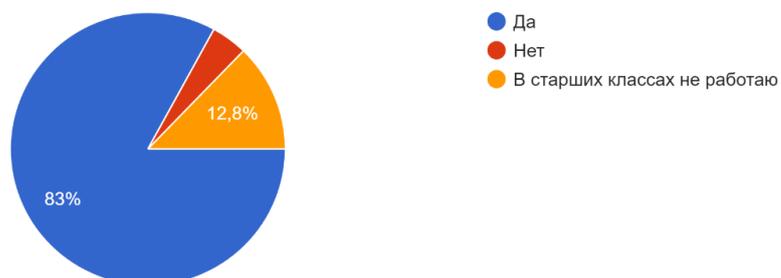
Результаты анкетирования приведены на рис. 3. Диаграмма ответов на второй вопрос не предьявляется, так как все участники опроса (кроме одного преподавателя) считают применение устных заданий целесообразным.

Результаты анкетирования и личные беседы с учителями математики показывают, что преподаватели осознают необходимость применения устных заданий на уроках алгебры и начал анализа и геометрии в старших классах. Большинство преподавателей отмечают заинтересованность учащихся в выполнении таких заданий (76,1 % анкетированных отмечают активность школьников при выполнении такого рода заданий). Также отмечается вспомогательная роль устных заданий, большинство учителей выделяют на их применение небольшую часть урока. Приоритетность письменных заданий очевидна.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

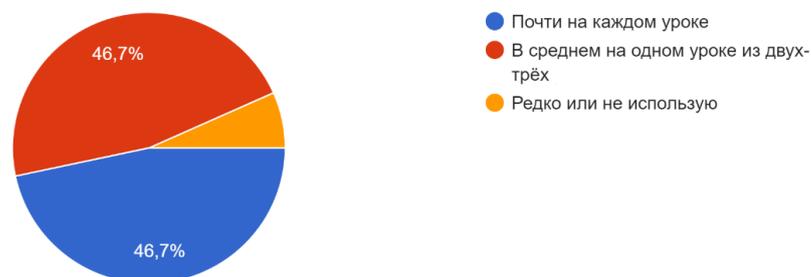
Применяете ли Вы в своей профессиональной деятельности устные задания в 10-11 классах?

47 ответов



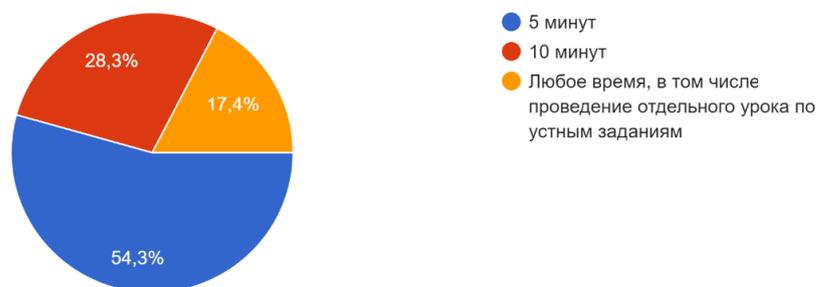
Периодичность использования устных заданий в 10-11 классах?

45 ответов



Максимальное время, которое можно выделить на уроке для выполнения устных заданий?

46 ответов



Активны ли учащиеся при выполнении устных заданий?

46 ответов

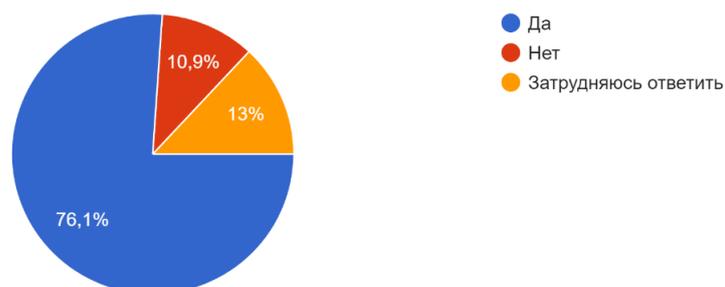


Рис. 3. Результаты анкетирования учителей математики

Результаты проведенного исследования показывают, что устные задания на уроках математики и в системе дополнительного образования, прежде всего, способствуют развитию и формированию компетенций, связанных с вычислительной культурой учащихся, а также компетенций, направленных на выполнение быстрых, но достаточно обоснованных логических рассуждений. Устный счёт играет немаловажную роль в развитии и повышении у школьников познавательного инте-

реса к математике, развитию логического мышления и личностных качеств ребенка. Формирование соответствующих компетенций – длительный процесс, который требует тщательной подготовки учителя к уроку, если урок – изложение новой темы, а если урок – повторение, то готовиться к устным заданиям должны и учитель, и обучающиеся. Другими словами, устные упражнения – важнейший компонент сознательного изучения математики и совершенствования мышления.

Литература

1. Бойко Л. В., Лобанова Е. М., Василенко И. В. Устные упражнения как одна из форм работы на уроке математики // Международный научный журнал «Символ науки». 2017. № 12. С. 125 – 126.
2. Ганькова О. И. Использование системы устных упражнений на различных этапах урока математики // Философско-педагогические проблемы непрерывного образования : сб. науч. ст. V Междунар. науч.-практ. конф. Могилев, 2022. С. 269 – 274.
3. Зацепина Т. В. Дидактические и методические аспекты использования устных заданий развивающего характера на уроках математики // Наука и Образование. 2020. Т. 3. № 2. С. 345.
4. Лобакова А. О. Использование различных средств ИКТ при дистанционном обучении устному счету на уроках математики // Информационные и инновационные технологии в науке и образовании : сб. науч. тр. VI Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, Таганрог, 28 – 29 окт. 2021 года. Ростов н/Д. : РИНХ, 2022. С. 58 – 60.
5. Лукин Р. Д., Лукина Т. К., Якунина М. С. Устные упражнения по алгебре и началам анализа : кн. для учителя. М. : Просвещение, 1989. 96 с.
6. Математика. Устные вычисления и быстрый счет. Тренировочные упражнения за курс 7 – 11 кл.: учеб.-метод. пособие / под ред. Ф. Ф. Лысенко, С. Ю. Кулабухова. Ростов н/Д. : Легион-М, 2010. 231 с.
7. Остапова Л. И. Развитие логического мышления посредством устного счета в классах среднего и старшего звена // Вестник научных конференций. 2017. № 1 – 5 (17). С. 130 – 132.

8. Панишева О. В., Еребакан И. В. Формы организации устного счета в курсе математики средней школы // Актуальные вопросы математического образования: состояние, проблемы и перспективы развития : электрон. сб. ст. по материалам всерос. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н. В. Суханова, редкол.: А. В. Иванова [и др.]. Сургут, 2020. С. 113 – 118.
9. Пышкина Е. Ф. Использование различных видов устных упражнений на уроках математики как средство повышения уровня обученности учащихся // Педагогические науки. 2009. № 1. С. 98 – 100.
10. Светлаков А. Н., Борисова Ю. Д. Устный счет в современном смысле и его роль в обучении математике // Проблемы теории и практики обучения математике : сб. науч. работ, представленных на междунар. науч. конф. «73-и Герценовские чтения», СПб., 21 – 25 апр. 2020 г. СПб. : Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, 2020. С. 101 – 105.
11. Смирнова И. М., Смирнов В. А. Устные упражнения по геометрии. 10 – 11 классы : учеб. пособие. М. : Мнемозина, 2010. 223 с.
12. Учим математике-3 : материалы открытой школы-семинара учителей математики) / под ред. А. Д. Блинкова, П. В. Чулкова. М. : МЦНМО, 2013. 168 с.
13. Хлевнюк Н. Н., Иванова М. В. Формирование вычислительных навыков на уроках математики. 10 – 11 классы. М. : ИЛЕКСА, 2021. 263 с.
14. EEG correlation during the solving of simple and complex logical – mathematical problems / J. Molina Del Río [et al.] // Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience. 2019. Vol. 19, № 4. P. 1036 – 1046. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/s13415-019-00703-5.pdf> (дата обращения: 16.01.2024).

References

1. Bojko L. V., Lobanova E. M., Vasilenko I. V. Ustny`e uprazhneniya kak odna iz form raboty` na uroke matematiki // Mezhdunarodny`j nauchny`j zhurnal «Simvol nauki». 2017. № 12. S. 125 – 126.
2. Gan`kova O. I. Ispol`zovanie sistemy` ustny`x uprazhnenij na razlichny`x e`tapax uroka matematiki // Filosofsko-pedagogicheskie problemy` neprery`vnogo obrazovaniya : sb. nauch. st. V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Mogilev, 2022. S. 269 – 274.
3. Zacepina T. V. Didakticheskie i metodicheskie aspekty` ispol`zovaniya ustny`x zadaniy razvivayushhego kharaktera na urokax matematiki // Nauka i Obrazovanie. 2020. T. 3. № 2. S. 345.
4. Lobakova A. O. Ispol`zovanie razlichny`x sredstv IKT pri distancionnom obuchenii ustnomu schetu na urokax matematiki // Informacionny`e i innovacionny`e texnologii v nauke i obrazovanii : sb. nauch. tr. VI Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem, Taganrog, 28 – 29 okt. 2021 goda. Rostov n/D. : RINX, 2022. S. 58 – 60.
5. Lukin R. D., Lukina T. K., Yakunina M. S. Ustny`e uprazhneniya po algebre i nachalam analiza : kn. dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1989. 96 s.

6. Matematika. Ustny`e vy`chisleniya i by`stry`j schet. Trenirovochny`e uprazhneniya za kurs 7 – 11 kl.: ucheb.-metod. posobie / pod red. F. F. Ly`senko, S. Yu. Kulabuxova. Rostov n/D. : Legion-M, 2010. 231 s.
7. Ostapova L. I. Razvitie logicheskogo my`shleniya posredstvom ustnogo scheta v klassax srednego i starshego zvena // Vestnik nauchny`x konferencij. 2017. № 1 – 5 (17). S. 130 – 132.
8. Panisheva O. V., Erebakan I. V. Formy` organizacii ustnogo scheta v kurse matematiki srednej shkoly` // Aktual`ny`e voprosy` matematicheskogo obrazovaniya: sostoyanie, problemy` i perspektivy` razvitiya : e`lektron. sb. st. po materialam vse-ros. nauch.-prakt. konf. / otv. red. N. V. Suxanova, redkol.: A. V. Ivanova [i dr.]. Surgut, 2020. S. 113 – 118.
9. Py`shkina E. F. Ispol`zovanie razlichny`x vidov ustny`x uprazhnenij na urokax matematiki kak sredstvo povы`sheniya urovnya obuchennosti uchashhixsya // Pedagogicheskie nauki. 2009. № 1. S. 98 – 100.
10. Svetlakov A. N., Borisova Yu. D. Ustny`j schet v sovremennom smy`sle i ego rol` v obuchenii matematike // Problemy` teorii i praktiki obucheniya matematike : sb. nauch. rabot, predstavlenny`x na mezhdunar. nauch. konf. «73-i Gercenovskie chteniya», SPb., 21 – 25 apr. 2020 g. SPb. : Ros. gos. ped. un-t im. A. I. Gercena, 2020. S. 101 – 105.
11. Smirnova I. M., Smirnov V. A. Ustny`e uprazhneniya po geometrii. 10 – 11 klassy` : ucheb. posobie. M. : Mnemozina, 2010. 223 s.
12. Uchim matematike-3 : materialy` otkry`toj shkoly`-seminara uchitelej matematiki) / pod red. A. D. Blinkova, P. V. Chulkova. M. : MCzNMO, 2013. 168 s.
13. Xlevnyuk N. N., Ivanova M. V. Formirovanie vy`chislitel`ny`x navy`kov na urokax matematiki. 10 – 11 klassy`. M. : ILEKSA, 2021. 263 s.
14. EEG correlation during the solving of simple and complex logical – mathematical problems / J. Molina Del Río [et al.] // Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience. 2019. Vol. 19, № 4. P. 1036 – 1046. URL: <https://link.springer.com/content/pdf/10.3758/s13415-019-00703-5.pdf> (data obrashheniya: 16.01.2024).

G. A. Vorobyev, T. P. Fomina, A. S. Dorokhina

DO I NEED AN ORAL MATH SCORE IN HIGH SCHOOL?

The use of the system of oral exercises is one of the most important components of the pedagogical activity of a mathematics teacher, as it provides a solution to many methodological problems. The authors substantiate the need for oral counting in mathematics lessons in grades 10 – 11, consider various classifications of such tasks, and give examples. In the course of the study, a survey of mathematics teachers was conducted, the results of which confirm the hypotheses of the authors.

Key words: *mathematics, methods of teaching mathematics, mental activity, exercises, oral assignments, senior classes.*

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В УПРАВЛЕНИИ
ПРОЦЕССОМ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ
У УЧАЩИХСЯ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ
(НА ПРИМЕРЕ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ)**

В статье рассматриваются возможности управления процессом формирования одного из значимых для развития школьника видов метапредметного опыта – опыта решения проблемных ситуаций. Данный вид опыта имеет важное значение для развития творческого потенциала личности. Автор выделяет те универсальные действия, которые применяются при решении разных проблем, и показывает возможность использования цифровых ресурсов для оптимизации поисковой деятельности школьников с помощью диалоговой обучающей программы.

Ключевые слова: проблемная ситуация, метапредметный опыт, управление формированием универсальных учебных действий.

Введение. Метапредметные учебные действия – это, по сути, универсальные мыслительные операции, применяемые во всех областях знания и шире – во всех сферах жизнедеятельности человека. Умения анализировать, обобщать, делать выводы, решать проблемы, выдвигать и проверять гипотезы, подбирать аргументы и строить доказательства и другие подобные умения и навыки составляют сегодня важнейший компонент содержания образования. Метапредметный компонент содержания образования подобно нервной системе пронизывает и интегрирует предметное образование, указывает на тот общеинтеллектуальный результат обучения, в формировании которого участвуют все учебные дисциплины. «Метапредметность как принцип интеграции содержания образования, как способ формирования теоретического мышления и универсальных способов деятельности обеспечивает

формирование целостной картины мира в сознании ребенка» [1, с. 10]. Исследователи отмечают также, что универсальность таких учебных действий проявляется в том, что они носят надпредметный, метапредметный характер, обеспечивают целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития ребенка, единство развивающих целей обучения, достигаемых на любом предмете, поскольку лежат в основе организации и регуляции любой деятельности ученика независимо от ее специально-предметного содержания [9].

Согласно требованиям современного ФГОС ООО развивающая функция обучения, предполагающая развитие метапредметных (универсальных) мыслительных действий школьников, обретает приоритетную роль в образовании, поскольку обеспечивает освоение ими приемов решения широкого

спектра познавательных задач. Среди метапредметных результатов особо важную роль играют приемы мышления, которые выполняют системообразующую функцию в формировании творческого опыта, к каковым можно отнести способы анализа проблемных ситуаций, опыт формулировки и проверки гипотез и др.

Опыт решения проблемных ситуаций как метапредметный компонент содержания образования. Готовность к разрешению проблемных ситуаций как проявление творческого опыта подростка многократно исследовалась в психологии и дидактике (Ю. К. Бабанский, Г. А. Балл, А. С. Беляева, А. И. Бородина, А. В. Брушлинский, Н. В. Быстрова, В. И. Загвязинский, И. Я. Лернер, В. Г. Маранцман, А. М. Матюшкин, В. Л. Русских, Л. М. Фридман и др.). Однако подходы к формированию приемов творческого мышления средствами цифровых технологий пока еще находятся на начальной стадии разработки [6].

Процесс решения проблемных ситуаций в различных областях имеет общие (метапредметные) характеристики: анализ и понимание сути проблемы, попытки найти ее решение в имеющемся у самого субъекта решения знания; при отсутствии известного решения выдвижение гипотетического предположения о новом знании, объясняющем причины явления, устанавливаемом условия его существования и прогноз возможного развития.

Решение проблемных ситуаций предполагает организацию обсуждений и решение системы вопросов и заданий, требующих анализа, сравнения,

обобщения, что позволяет обучающимся делать оригинальные выводы.

С какими проблемными ситуациями сталкиваются учащиеся основной школы? Попытаемся указать наиболее часто встречающиеся познавательные ситуации, вызывающие у учащихся вопросы: Как? Почему? По какой причине это происходит? Какую роль это играет? Почему в одних случаях это происходит так, в других иначе? Чем вызвано данное явление? Как усилить или ликвидировать тот или иной эффект?

1. Проблемная ситуация, возникающая *при ознакомлении учащихся с явлениями и фактами, для объяснения которых у учащихся недостает знания соответствующих законов природы или общества.* Это, вероятно, наиболее часто встречающиеся проблемные ситуации, которые учителя создают при объяснении нового материала, чтобы вызвать интерес у учащихся. Это могут быть как неизвестные ученикам явления (создание неведомости в земных условиях), так и повседневно встречающиеся (подъем влаги в растениях от корней до вершин). Поиск решения этой проблемы может протекать по-разному: рассказ учителя с демонстрациями, совместный поиск-диалог, самостоятельную лабораторную работу, в ходе которой ученики сами придут к открытию закона.

2. Проблемная ситуация, создаваемая посредством постановки задач с *жизненно-практическим содержанием*, формулировка которых в явном виде не указывает, какие именно принципы и из каких областей знания могут быть применены при их решении. Это

ситуации, которые при их первоначальном восприятии не всегда выглядят как научные проблемы. Они нередко звучат забавно и, несомненно, увлекательны для учащихся. Такие примеры можно взять из «классики» – из знаменитого задачника П. Л. Капицы: «У автомобиля, участвующего в гонке, лопается шина. С какой скоростью должен ехать автомобиль, чтобы шина не сминалась?» или «Как и почему можно управлять движением велосипеда при езде “без рук”?», или «Объясните, как ребенок на качелях увеличивает амплитуду качания» [4].

Особенности этих ситуаций в том, что, казалось бы, бытовую задачу надо перевести на язык физических понятий и величин и исследовать их закономерные связи.

3. Проблемная ситуация, возникающая из-за обнаружения *противоречия между житейскими и научными представлениями* по какому-либо вопросу. У учителя также большие возможности создания такого рода ситуаций. Здесь можно привести примеры неправильного истолкования явлений природы, бытующих заблуждений, поверхностных выводов, бездоказательных утверждений. «Житейское» знание часто выступает источником разных суеверий. Учитель может организовать проблемную дискуссию, разоблачающую быденные измышления, и противопоставить им научные объяснения наблюдаемых фактов и событий. В этой связи можно, например, рассказать учащимся о мифологическом сознании, которое «отличается восприятием никогда не наблюдаемых в реальности идеальных картин, рожденных творческим воображением человека, в качестве “неопровержимых фактов

бытия”». Оно стирает грани между естественным и сверхъестественным, объективным и субъективным, подменяет причинно-следственные связи аналогиями и поверхностными объяснениями» [5].

4. Проблемная ситуация, возникающая уже в самом процессе решения проблемы, когда исследователи столкнулись со множеством правдоподобных объяснений явления, различных истолковывающих его теорий, и возникла *необходимость выбрать правильное объяснение* явления, что предполагает проверку множества гипотез. Ситуация множественности точек зрения на одно и то же явление природы или социальное событие довольно типичная для науки. В истории науки можно найти немало противоречивых точек зрения на природу теплоты, электричества, света, на устройство Земли и Солнечной системы, на наследственность и изменчивость, на механизм появления прибавочной стоимости и факторы социализации человека, который, рождаясь, по сути, биологическим существом, становится социальным субъектом. В процессе объяснения всех этих противоречивых явлений действуют сходные универсальные (метапредметные) механизмы познания. Показывая школьникам способы решения этих разных по содержанию проблем, мы помогаем им увидеть общность познавательных действий, ведущих к разрешению проблемных ситуаций.

5. Проблемная ситуация может быть связана с поиском доказательств, аргументов в пользу какой-то научной идеи. *Умение искать и оценивать аргументы* – один из признаков критического мышления, способность к которому также

можно отнести к метапредметному опыту. Аргументом при решении естественно-научной проблемы, как правило, является ссылка на соответствующий научный закон, при аргументации в процессе решения социально-политических или гуманитарных проблем выдвигаются специальные требования – ясность, объективность приводимых фактов, соответствие возникшей проблеме, ссылка на проверенные и устоявшиеся положения, логичность изложения и др.

6. Учащимся могут быть также показаны проблемные ситуации, решение которых привело к фундаментальным открытиям и подлинным научным революциям (Т. Кун).

7. В основе проблемной ситуации может лежать экскурс в историю науки и техники, которая отмечена борьбой научных школ, познавательными коллизиями и социальными конфликтами, и учащиеся, взяв на себя роли тех или иных деятелей науки, могут защищать ту или иную научную позицию.

8. Проблемные ситуации, основанные на задачах, требующих междисциплинарного подхода, т. е. рассмотрения объекта исследования с позиций предметов различных наук. Примером такой проблемы может быть вопрос об ориентировке перелетных птиц в пространстве во время их сезонной миграции. Как считают ученые, для объяснения их навигации надо привлечь знания биологии, физики, географии и др. Школьники тоже могут выдвинуть свои гипотезы.

9. Проблемная ситуация может возникать при рассмотрении известных явлений с новой, «неожиданной» стороны, обращении внимания детей на то, что они раньше не замечали.

10. Герменевтическая проблема, возникающая при знакомстве с текстами, требующими интерпретации и понимания.

Проблемы, с которыми сталкивается школьник в учебной деятельности, разумеется, отличаются от проблем, решаемых профессиональными учеными. Ученики испытывают проблемы, так сказать, по субъективным причинам: из-за отсутствия знания соответствующих понятий, законов, познавательного опыта. И, что особенно важно, проблемы, возникающие в учебном процессе, чаще всего носят «искусственный» характер, т. е. целенаправленно создаются учителем, который может повышать уровень сложности задания, открывать новый ракурс рассмотрения изучаемого объекта, «опережать» достигнутый уровень подготовки школьников. Причем опытные учителя иногда предлагают эту функцию выполнить самим школьникам: «придумать» проблему, усложнить условия задачи, изобрести «головоломку», что вызывает интерес у обучающихся.

И еще важно заметить, что проблема не обязательно одновременно и одинаково воспринимается всем классом. «Переживание» проблемной ситуации и понимание её – весьма индивидуальный процесс. И это надо учителю иметь в виду.

Управление процессом решения познавательной проблемы. Анализ исследований в области формирования у школьников такого вида метапредметного опыта, как опыт анализа и решения проблем (Г. А. Балл, Д. Б. Богоявленская, А. И. Бородина, А. В. Брушлинский, Н. В. Быстрова, В. И. Загвязинский, И. А. Зимняя, И. Я. Лернер,

В. Г. Маранцман, А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, Дж. С. Рензулли, В. Л. Русских, Л. М. Фридман, Е. Л. Яковлева и др.), позволил нам представить этапы, своего рода «шаги» работы учителя по формированию у учащихся основной школы опыта решения проблемных ситуаций:

1-й шаг – показ примеров обнаружения и решения проблемы из истории науки и техники с целью вызвать интерес у подростков к этому виду деятельности;

2-й шаг – подведение учащихся к восприятию и пониманию проблемы путем вопросно-ответного диалога;

3-й шаг – решение проблем типа «Почему?», т. е. требующих объяснения каких-то явлений или процессов. Решение происходит через поиск причин явления, что требует от учащихся знания законов (физических, химических, биологических и т. п.) и понимания того, как они проявляются. После выявления соответствующего закона учащиеся подтверждают правильность решения через воспроизведение изучаемого эффекта в лабораторной работе;

4-й шаг – решение проблем типа «Что нужно для?..». Это поиск условий, при которых может произойти тот или иной эффект. Здесь также требуется нахождение закона, в соответствии с которым может произойти требуемое явление («эффект»), например, передача и прием электромагнитного сигнала, получение нужного вещества в ходе химической реакции, ускоренный рост растения и т. п.;

5-й шаг – переход к так называемым «рефлексивным проблемам», когда ученик обращает внимание на собственные действия. Учитель побуждает его задать вопросы самому себе:

«Чего мне не хватает для решения проблем? Чего я не умею?» Это важный момент развития метапредметного исследовательского действия у подростка: возникновение интереса к собственному мышлению, желание «попробовать еще раз» и «одолеть» трудную задачу;

6-й шаг посвящен ознакомлению школьника с набором ориентиров, которые ему необходимо освоить для успешного решения проблем:

– внимательно рассмотреть все детали процесса (явления, события);

– попробовать представить (вспомнить) по ассоциации, подобные проблемы и способы их решения (объяснения);

– стараться изначально держать в поле зрения несколько вариантов объяснения явления;

– мысленно представить все известные вам понятия, законы, правила из разных учебных предметов, которые могут касаться данного явления;

– не торопиться с выводами, не «зацикливаться» на первом пришедшем в голову объяснении явления (решении проблемы);

– рассмотреть объяснения и мысли, которые на первый взгляд кажутся непригодными;

– критично отнестись к тем соображениям, которые первоначально пришли к вам в голову;

– предложить варианты решения и уточнить их соответствие известным научным законам;

– попробовать изложить ваши соображения партнерам (одноклассникам, учителю), оценить самим, насколько они звучат логично и убедительно.

Покажем один из опытов, который мы проводили с учащимися 9-го класса во время внеурочной работы по физике. Ученикам была предложена следующая задача (для них она предстала как проблема): «Спичка, головка которой увеличена с помощью пластилина, плавает (взвешена) в закрытой пластиковой бутылке с водой. Если бутылку сжать, спичка тонет. Почему?»

В самом деле, почему? Почему она не всплывает, ведь плотность воды при сжатии бутылки должна возрастать, значит, по закону Архимеда увеличивается выталкивающая сила, и спичка должна всплывать?!

Для управления поиском решения проблемы, мы ставили перед учащимися ориентирующие («наводящие») вопросы: какова суть проблемы? В чем состоит ключевой вопрос? Какие физические объекты задействованы в процессе? Что нам известно об их свойствах? Какие законы физики здесь могут действовать? Можете ли предложить свой вариант объяснения? Выдвинуть гипотезу?

Какие размышления были озвучены в ходе возникшей дискуссии? Какое воздействие мы оказали на объект? – Сжатие, уменьшение объема. Но что именно сжималось? Вода? Кто-то из участников дискуссии подсказал, что сжать воду в неполностью заполненном пластиковом сосуде практически невозможно. К тому же в отличие от воздуха вода крайне плохо поддается сжатию, изменению объема. Так что же в этом случае сжималось? Вероятно, воздух, который тоже находился в закрытом сосуде. К тому же он создавал и некоторую воздушную оболочку вокруг плавающей спички. Сжатие воздуха уменьшило действующую на

нее выталкивающую силу и, соответственно, свело на нет ее плавучесть.

Поскольку целью исследования был поиск путей управления формированием опыта выполнения универсальных (метапредметных) учебных действий (на примере разрешения проблемных ситуаций), то возникло предположение о возможности использования цифровых ресурсов для оптимизации и индивидуализации этого процесса. На эту возможность указывают авторитетные эксперты. Так, И. В. Роберт указывает на значимость педагогических программных средств, которые предназначены «для организации и поддержки учебного диалога» [7]. Развивая эту мысль, П. А. Иванов пишет: «часть педагогического сопровождения <...> учебно-творческой деятельности может быть передана в виде определенных алгоритмов для исполнения компьютерной программой. При этом данная компьютерная программа становится инструментом, реализующим удовлетворение потребностей в процессе сотворчества педагога и обучающегося, в том числе вносит свой вклад для создания ситуации успеха субъектов учебно-творческой деятельности, тем самым повышая ее результативность» [3]. Как указывают Г. Д. Гефан и О. В. Кузьмин, «обучающая программа может относиться к разным категориям. Это может быть программа-тренажер, интерактивная учебная система, обучающая игра и др. Она также может сочетать все перечисленные качества и выполнять как тренинговые, так и тестовые функции. Главное условие – программа устроена так, что она получает информацию об обучаемом и в зависимости от этой информации направляет его определенным образом».

Какие функции в управлении процессом формирования такого метапредметного опыта, как опыт решения проблем, могут быть переданы компьютеру?

При разработке программы мы предположили, что она должна предоставить учителю возможности:

1) выбрать уровень сложности проблемы с учетом индивидуального уровня подготовки школьника;

2) наглядно показать исследуемое явление (видеофрагмент);

3) сформулировать основные типовые «наводящие» вопросы и дополнительные вопросы в зависимости от ответов ученика («разветвления» в программе);

4) выполнить справочную функцию – напомнить формулировки зако-

нов и правил, которые могут пригодиться при решении такого рода проблем;

5) предоставить школьнику образцы формулировки гипотез;

6) привести примеры формулировки итогового решения.

Выводы. Опыт показал возможность использования цифровых программных инструментов для управления процессом формирования таких сложных метапредметных действий, как опыт решения проблемных ситуаций. Однако последнее требует знания о многообразии вариантов проблемно-поискового мышления школьников и умения учителя подбирать модели управления мышлением учащихся с различным уровнем сформированности творческого опыта.

Литература

1. Баринаева Е. А. Метапредметный подход в образовании и метапредметные навыки // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 8. С. 9 – 14.
2. Гефан Г. Д., Кузьмин О. В. Методика построения контрольно-обучающих программ и их использование в преподавании математических дисциплин // Вестник Бурятского государственного университета. 2013. № 15. С. 23 – 28.
3. Иванов П. А. Компьютерное сопровождение как средство повышения результативности учебно-творческой деятельности студентов вуза. Екатеринбург, 2018. 98 с. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11910/2/10IvanovPA.pdf> (дата обращения: 24.02.2024).
4. Капица П. Л. Физические задачи. М. : Знание, 1966. 16 с.
5. Мифологическое, религиозное и философское мировоззрение. URL: <https://www.grandars.ru/college/filosofiya/mifologicheskoe-mirovozzrenie.html> (дата обращения 18.02.2024).
6. Проблемное обучение: прошлое, настоящее, будущее : кол. моногр. : в 3 кн. / под ред. Е. В. Ковалевской. Нижневартовск : Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. Кн. 1. 300 с.
7. Роберт И. В. Современные информационные технологии в образовании: дидактические проблемы, перспективы использования. М. : ИИО РАО, 2010. 140 с.
8. Формирование креативного мышления средствами цифровых образовательных технологий и сервисов. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-poteme-formirovanie-kreativnogo-myshleniya-obuchayushihsva-sredstvami-cifrovyyh-obrazovatelnyh-resurso-6642048.html> (дата обращения: 15.02.2024).

9. Формирование на уроках предметных и метапредметных знаний и умений. URL: https://licuv1547.mskobr.ru/files/formirovanie_mpu.pdf (дата обращения: 25.02.2024).

References

1. Barinova E. A. Metapredmetny`j podxod v obrazovanii i metapredmetny`e navy`ki // Obuchenie i vospitanie: metodiki i praktika. 2013. № 8. S. 9 – 14.
2. Gefan G. D., Kuz`min O. V. Metodika postroeniya kontrol`no-obuchayushhix programm i ix ispol`zovanie v prepodavanii matematicheskix disciplin // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. 2013. № 15. S. 23 – 28.
3. Ivanov P. A. Komp`yuternoe soprovozhdenie kak sredstvo povы`sheniya rezul`tativnosti uchebno-tvorcheskoj deyatel`nosti studentov vuza. Ekaterinburg, 2018. 98 s. URL: <http://elar.uspu.ru/bitstream/uspu/11910/2/10IvanovPA.pdf> (data obrashheniya: 24.02.2024).
4. Kapiczka P. L. Fizicheskie zadachi. M. : Znanie, 1966. 16 s.
5. Mifologicheskoe, religioznoe i filosofskoe mirovozzrenie. URL: <https://www.grandars.ru/college/filosofiya/mifologicheskoe-mirovozzrenie.html> (data obrashheniya 18.02.2024).
6. Problemnoe obuchenie: proshloe, nastoyashhee, budushhee : kol. monogr. : v 3 kn. / pod red. E. V. Kovalevskoj. Nizhnevartovsk : Izd-vo Nizhnevart. gumanit. un-ta, 2010. Kn. 1. 300 s.
7. Robert I. V. Sovremennyy`e informacionny`e texnologii v obrazovanii: didakticheskie problemy`, perspektivy` ispol`zovaniya. M. : IIO RAO, 2010. 140 s.
8. Formirovanie kreativnogo my`shleniya sredstvami cifrovyy`x obrazovatel`ny`x texnologij i servisov. URL: <https://infourok.ru/metodicheskaya-razrabotka-po-teme-formirovanie-kreativnogo-myshleniya-obuchayushih-sredstvami-cifrovyh-obrazovatelnyh-resurso-6642048.html> (data obrashheniya: 15.02.2024).
9. Formirovanie na urokax predmetny`x i metapredmetny`x znaniy i umenij. URL: https://licuv1547.mskobr.ru/files/formirovanie_mpu.pdf (data obrashheniya: 25.02.2024).

R. V. Osmolovsky

THE USE OF DIGITAL RESOURCES IN MANAGING THE PROCESS OF DEVELOPING META-SUBJECT SKILLS AMONG PRIMARY SCHOOL STUDENTS (USING THE EXAMPLE OF PROBLEM SOLVING)

The article discusses the possibilities of managing the process of forming one of the types of meta-subject experience that is significant for the development of a student – experience in solving problem situations. This type of experience is important for the development of an individual's creative potential. The author highlights those universal actions that are used to solve various problems and shows the possibility of using digital resources to optimize the search activities of schoolchildren using a dialogue training program.

Key words: *problem situation, meta-subject experience, management of the formation of universal educational actions.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147.34

А. И. Газизова, Г. М. Туктарова, В. И. Волчкова

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОЙ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросам формирования социокультурной компетенции студентов специальности «Журналистика» с позиции обучения реферированию публицистической литературы на иностранном языке, их вовлечения в профессионально-ориентированное общение через сравнение схожих с Россией проблем в медиасфере. В статье рассмотрены разные аспекты проблемы, представлен опыт Казанского федерального университета по формированию социокультурной компетенции при реализации курса «Иностранный язык в профессиональной сфере». Раскрыты основные этапы организационной работы по реферированию статей с описанием упражнений, обсуждению затронутых в них проблем и проведению ролевых игр. Авторами приведены особенности и виды ролевых игр, отмечена их эффективность в оценке новых полученных сведений из профессионально-ориентированных текстов.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, иностранный язык, журналистика, реферирование, зарубежный опыт, ролевая игра.

Профессиональные успехи журналиста во многом обусловлены качеством социокультурной среды как объекта развития их личности, которая обеспечивается в том числе средствами иностранного (английского) языка на этапе обучения в вузе. В современном мире владение иностранными языками и способность воспринимать различия этнических особенностей, традиций и культур, познавать образ мыслей и национальный характер других народов позволяют журналисту успешно участвовать в межкультурной коммуникации, быть компетентным и конку-

рентоспособным в своей профессиональной деятельности, что закономерно актуализирует вопросы качественного изменения подходов к формированию социокультурной компетенции студентов.

Вопросы формирования у студентов социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку исследуются многими учеными (И. И. Бурлакова [2], Н. В. Деева [3], И. В. Коровина и Л. И. Горшенина [5], Т. И. Кушнарева [6], В. М. Панфилова [7], Ю. А. Прокопенко [8] и др.). В работе И. В. Коровиной социокультурная компетенция,

например, рассмотрена как составляющая коммуникативной компетенции и связана с совокупностью языковых знаний и умений, способностей студентов, которые формируются в ходе их подготовки к межкультурному общению [5]. Согласно Т. В. Карамышевой [4], данная компетенция включает в себя знание и понимание культурных особенностей различных обществ, умение адаптироваться к разнообразным социокультурным контекстам, способность эффективно взаимодействовать с представителями разных культурных сообществ.

В части содержания рассматриваемой компетенции можно отметить работу И. И. Бурлаковой [2], которая выделила: «... а) социокультурные знания (сведения о стране изучаемого языка, культурных традициях, особенностях национального менталитета); б) опыт общения (выбор приемлемого стиля общения); в) личностное отношение к фактам другой культуры (способность разрешать социокультурные конфликты при общении); г) владение способами применения языка (правильное употребление языковых единиц в речи, восприимчивость к сходству и различиям между родными и иноязычными социокультурными явлениями)», формирование которых актуализирует деятельностный подход к процессу обучения.

Т. И. Кушнарера [6], исследуя проблему, не ограничивается рамками страноведческой и лингвострановедческой компетенций и обращает внимание на предметную компетенцию, что предполагает формирование у студентов определенных фоновых знаний, связанных с профилем подготовки и

специальностью. Соответственно, исходя из темы нашего исследования, формирование социокультурной компетенции конструктивно на основе профессионально-ориентированного учебного материала по специальности «Журналистика». При планировании занятия при этом целесообразно обеспечивать соответствие содержания учебного материала: 1) интересам будущих журналистов, которые пробудят в них мотивацию; 2) актуальности, потребностям современности, разнообразию и значимости для профессиональной сферы; 3) ценностям студентов в их настоящей жизни и в будущем; 4) побуждению к высказыванию студентов своего мнения по проблеме на основе изученного материала.

В плане работы с текстовым учебным материалом актуальны взгляды Н. В. Деевой и А. Г. Смирновой [3], Д. И. Азаровой [1] об эффективности активной работы с аутентичными текстами. Их достоинство не только в расширении фоновых знаний обучающихся благодаря естественному лексическо-грамматическому и синтаксическому наполнению, но и формировании навыков аутентичного речевого поведения, что облегчает общение с представителями инокультур.

Эффективность формирования социокультурной компетенции студентов исходит из опыта преподавания и анализа исследований и во многом обусловлена усилением их профессиональной подготовки на основе конструктивных форм и методов обучения иностранному языку с учетом предметной составляющей, которые могут обеспечивать багаж социокультурных и фоновых знаний обучающихся, что, в свою

очередь, коррелирует с качеством информационной деятельности и уровнем их информационной культуры и профессиональной компетенции. Информационная культура определяется как «компонент общей культуры личности, общества или определенной его части, проявляющийся во всех возможных видах работы с информацией (получение, накопление, кодирование, переработка, создание на этой основе качественно новой информации, ее трансляция, практическое использование)» [9].

Один из рациональных приемов переработки информации текста – реферирование. Отсюда значимо обучение студентов самостоятельному реферированию иноязычных текстов с учетом их познавательных и профессионально-ориентированных интересов на основе выделения и извлечения актуальной информации первоисточника и ее представления в подробной форме в соответствии с языковыми нормами.

Рассмотрим некоторые особенности организации обучения студентов реферированию публицистической литературы на иностранном языке в сочетании с их вовлечением на основе переработанной информации в профессионально ориентированное общение в целях формирования социокультурной компетенции на примере дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере», реализуемой на 2 – 4-м курсах специальности 42.03.02 «Журналистика» в Казанском федеральном университете.

При раскрытии вопроса мы исходим из того, что журналистам, работающим по роду деятельности с большим объемом информации, в том числе из первоисточников на иностранном

языке, важно понимать тексты на этом языке, уметь анализировать, интерпретировать и обобщать информацию, писать на ее основе статьи и репортажи, проводить дискуссии или интервью с зарубежными респондентами. Все это обуславливает активное использование в процессе обучения аутентичных публицистических материалов профессиональной направленности. Их ценность в том, что они отражают как особенности профессионального мышления носителей языка и их менталитета в целом, так и являются отличным источником современных лингво-стилистических средств, анализ которых способствует совершенствованию лексико-грамматических навыков студентов.

Основные этапы организационной работы по реферированию статей следующие.

Подготовка учебно-методических материалов по обучению реферированию, включая пособие Article Rendering, с описанием основных аспектов реферирования статей, требований к написанию реферата, представлением речевых клише, описанием модели (плана) реферирования научных и публицистических текстов на иностранном языке.

Подбор комплекса профессионально-ориентированных статей на основе критериев мотивированности, тематической проблемности (здесь проблемы журналистики), коммуникативно-познавательной ценности текста, современности [10 – 13].

Разработка упражнений, способствующих интеграции навыков и умений в разных формах речевой деятельности (чтении, говорении, письменной речи), с разделением на дотекстовые, текстовые, послетекстовые.

На первом этапе эффективны догадка содержания по заголовку, мотивированные вопросы. Текстовый этап связан с выполнением упражнений, способствующих более точному реферированию статей, в том числе некоторые:

- Find in the text English equivalents for... (Найдите в тексте английские эквиваленты.)

- Explain in English how you understand the following expressions. (Объясните на английском языке, как вы понимаете следующие выражения.)

- Make collocations by matching... (Составьте словосочетания, сопоставив...)

- Find in the text the facts to prove that... (Найдите в тексте факты, доказывающие, что...)

- Make up sentences with... / questions to the contents of the article. (Составьте предложения с ... / вопросы к содержанию статьи.)

Следующий этап – составление реферата согласно модели (плану) реферирования с учетом шаблонных фраз и речевых клише, характерных для жанра публицистического стиля.

Вовлечение студентов на основе проработанной информации в профессионально-ориентированное общение основано на упражнениях – сравнениях и сопоставлениях схожих с Россией проблем в журналистике, оценке известных или имеющих фактов с вновь полученными сведениями. Актуальность заданий на анализ зарубежного опыта, осмысление собственного опыта развития журналистики в сопоставлении с иным, на наш взгляд, представляется очевидной, поскольку позволяет увидеть новые возможности и варианты решений идентичных проблем.

Предварительная работа в этом направлении связана с отработкой лексики, употребляемой для сравнения явлений (in comparison with/in, analogies between, differences and similarities, the distinction between, etc.), выражениями-связками (similarly, to be (more) likely to, conversely (vice versa), whereas, pale in comparison, to be polar opposites, etc.).

Следующий этап предполагает высказывание мнения по актуальным вопросам, например:

- Is journalism a vital public good in Russia and abroad, in your opinion? (По вашему мнению, является ли журналистика жизненно важным общественным благом в России и за рубежом?)

- What are the potentials and obstacles for more democratic forms of journalism in Russia and abroad? (Каковы возможности и препятствия для развития более демократических форм журналистики в России и за рубежом?)

- Do student reporters fill crucial gap in state government coverage in Russia and abroad? (Заполняют ли студенты-репортеры важный пробел в освещении деятельности органов государственной власти в России и за рубежом?)

- Why is it hard to imagine university life without student newspapers or the journalists who staff them? (Почему трудно представить университетскую жизнь без студенческих газет и журналистов, которые в них работают?)

- How do journalists confront unethical people in many countries? (Как журналисты противостоят неэтичным людям во многих странах?)

Наибольшую эффективность в обсуждении изученных тем показывают ролевые игры, которые в зависимости

от сценария способствуют развитию социокультурной и коммуникативной компетенции, уверенности в использовании языка. Выбор проведения игр обусловлен тем, что они создают особые условия для усвоения теоретических и практических знаний в ненавязчивой форме естественного общения. При обсуждении медиапроблем студенты могут проявить свои индивидуально-личностные качества не только в игровой ситуации, но и в контексте межличностных отношений. Также в соответствии с условиями игры студентам приходится занимать активную позицию, выражать мнение, приводить аргументы, что развивает их отзывчивость, логическое изложение мысли.

В своей практике мы обращаемся к ролевым играм: 1) с заданными ролями (предлагается разыграть роли, связанные с конкретной темой или ситуацией, например, *Imagine you are interviewing Mr.*); 2) с импровизацией (предлагается создать собственные роли и ситуации на основе заданной темы или сценария, например, *Government-funded journalism*; 3) с реальными ситуациями (предлагается разыграть реальные ситуации, с которыми можно столкнуться в жизни, например в рамках темы *Media in fighting corruption*). После завершения игры проводится подведение итогов, обсуждаются трудности в использовании языковых структур в реальных ситуациях, требующих дальнейшего закрепления в упражнениях.

Опыт работы показывает определенные трудности в выполнении задания (требуются расширение словарного запаса, автоматизм при создании речевого высказывания, умение слушать собеседника и вести беседу, готовность преодолеть языковой барьер). Вместе с тем студенты принимают ролевые ситуации с энтузиазмом, что во многом способствует повышению мотивации изучения языка, формированию профессиональных интересов, навыков взаимодействия и совместного принятия решений. В зависимости от уровня владения языком ролевые ситуации могут принимать проблемно-ориентированный характер с учетом современных реалий в странах изучаемого языка.

Итак, вышеизложенное позволяет заключить, что обучение реферированию публицистической литературы является важным направлением в подготовке будущих журналистов и играет ключевую роль в формировании их социокультурной компетенции. Разноплановая работа с аутентичными текстами (реферирование и далее обсуждение проблемы, ролевые игры) по проблемам журналистики способствует познанию студентами особенностей мышления носителей языка, их национального характера, стереотипов речевого общения, что в дальнейшем позволит активно взаимодействовать с представителями других культур и избегать коммуникативных неудач в профессиональной деятельности.

Литература

1. Азарова Д. И. Аутентичный текст как средство формирования лингвострановедческой компетенции учащихся средней школы // Мир педагогики и психологии. 2020. № 12 (53). С. 19 – 24.

2. Бурлакова И. И. Практика формирования социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Язык и текст. 2018. Т. 5. № 1. С. 109 – 115.
3. Деева Н. В., Смирнова А. Г. Формирование социокультурной компетенции на занятиях по иностранному языку // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2022. № 4 (48). С. 114 – 120.
4. Карамышева Т. В. Коммуникативный социокультурный подход в обучении и иностранной речи // Обучение иностранным языкам в школе и вузе : сб. ст. СПб. : Оракул, 1999. С. 111 – 119.
5. Коровина И. В., Горшенина Л. И., Прынзина А. В. Инструменты формирования социокультурной компетенции при обучении английскому языку // Focus on Language Education and Research. 2023. Т. 4, № 2. С. 3 – 30.
6. Кушнарёва Т. И., Кириллова И. И. Фоновые знания в структуре профессионально-ориентированной переводческой компетенции слушателей дополнительного профессионального образования факультета ветеринарной медицины // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход (Симферополь, 26 – 28 апр. 2018 г.) : материалы II Междунар. науч.-практ. конф. Симферополь, 2018. С. 303 – 306.
7. Панфилова В. М., Панфилов А. Н., Газизова А. И. Иноязычная компетентность как предмет исследования: теоретические подходы, сущность, структура и содержание // Фундаментальные исследования. 2015. № 2 – 14. С. 3164 – 3169.
8. Прокопенко Ю. А., Сычева Э. А. Развитие социокультурной иноязычной компетенции студентов в условиях дистанционного обучения // Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета. 2023. Т. 23. № 6. С. 153 – 159.
9. Пронина Л. А. Информационная культура как фактор развития информационного общества // Аналитика культурологии. 2008. № 1 (10). С. 75 – 91.
10. Student reporters fill crucial gap in state government coverage. URL: <https://theconversation.com/student-reporters-fill-crucial-gap-in-state-government-coverage-201456> (дата обращения: 20.03.2024).
11. InsightOut: The Importance of Student Journalism to Campus Life. URL: <https://stmikes.utoronto.ca/news/insightout-the-importance-of-student-journalism-to-campus-life> (дата обращения: 20.03.2024).
12. The news is fading from sight on big social media platforms – where does that leave journalism? URL: <https://theconversation.com/the-news-is-fading-from-sight-on-big-social-media-platforms-where-does-that-leave-journalism-218522> (дата обращения: 20.03.2024).
13. Journalism Is a Public Good and Should Be Publicly Funded. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/journalism-is-a-public-good-and-should-be-publicly-funded/> (дата обращения: 20.03.2024).

References

1. Azarova D. I. Autentichny`j tekst kak sredstvo formirovaniya lingvostranovedcheskoj kompetencii uchashhixsya srednej shkoly` // Mir pedagogiki i psixologii. 2020. № 12 (53). S. 19 – 24.
2. Burlakova I. I. Praktika formirovaniya sociokul`turnoj kompetencii na zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku // Yazy`k i tekst. 2018. T. 5. № 1. S. 109 – 115.
3. Deeva N. V., Smirnova A. G. Formirovanie sociokul`turnoj kompetencii na zanyatiyax po inostrannomu yazy`ku // Professional`noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom. 2022. № 4 (48). S. 114 – 120.
4. Karamy`sheva T. V. Kommunikativny`j sociokul`turny`j podxod v obuchenii i inostranoj rechi // Obuchenie inostranny`m yazy`kam v shkole i vuze : sb. st. SPb. : Orakul, 1999. S. 111 – 119.
5. Korovina I. V., Gorshenina L. I., Pry`nzina A. V. Instrumenty` formirovaniya sociokul`turnoj kompetencii pri obuchenii anglijskomu yazy`ku // Focus on Language Education and Research. 2023. T. 4, № 2. S. 3 – 30.
6. Kushnareva T. I., Kirillova I. I. Fonovy`e znaniya v strukture professional`no-orientirovannoj perevodcheskoj kompetencii slushatelej dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya fakul`teta veterinarnoj mediciny` // Perevodcheskij diskurs: mezhdisciplinarny`j podxod (Simferopol`, 26 – 28 apr. 2018 g.) : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Simferopol`, 2018. S. 303 – 306.
7. Panfilova V. M., Panfilov A. N., Gazizova A. I. Inoyazy`chnaya kompetentnost` kak predmet issledovaniya: teoreticheskie podxody`, sushhnost`, struktura i sodержanie // Fundamental`ny`e issledovaniya. 2015. № 2 – 14. S. 3164 – 3169.
8. Prokopenko Yu. A., Sy`cheva E`. A. Razvitie sociokul`turnoj inoyazy`chnoj kompetencii studentov v usloviyax distancionnogo obucheniya // Vestnik Ky`rgy`zsko-Rossijskogo Slavyanskogo universiteta. 2023. T. 23. № 6. S. 153 – 159.
9. Pronina L. A. Informacionnaya kul`tura kak faktor razvitiya informacionnogo obshhestva // Analitika kul`turologi. 2008. № 1 (10). S. 75 – 91.
10. Student reporters fill crucial gap in state government coverage. URL: <https://theconversation.com/student-reporters-fill-crucial-gap-in-state-government-coverage-201456> (data obrashheniya: 20.03.2024).
11. InsightOut: The Importance of Student Journalism to Campus Life. URL: <https://stmikes.utoronto.ca/news/insightout-the-importance-of-student-journalism-to-campuslife> (data obrashheniya: 20.03.2024).
12. The news is fading from sight on big social media platforms – where does that leave journalism? URL: <https://theconversation.com/the-news-is-fading-from-sight-on-big-social-media-platforms-where-does-that-leave-journalism-218522> (data obrashheniya: 20.03.2024).
13. Journalism Is a Public Good and Should Be Publicly Funded. URL: <https://www.scientificamerican.com/article/journalism-is-a-public-good-and-should-be-publicly-funded/> (data obrashheniya: 20.03.2024).

A. I. Gazizova, G. M. Tuktarova, V. I. Volchkova

DEVELOPING SOCIOCULTURAL COMPETENCE OF NON-LINGUISTIC SPECIALTY STUDENTS IN FOREIGN LANGUAGE TRAINING

The article is devoted to the developing of socio-cultural competence of students majoring in Journalism from the standpoint of rendering special literature, their involvement in professional communication through a comparison of problems similar to Russia in the media sphere. The article examines various aspects of the issue, highlights the experience of Kazan Federal University in developing students' sociocultural competence in mastering "Foreign language in the professional sphere". The main stages of organizational work on rendering articles including exercises, as well as discussion of the raised issues and conducting role-playing games are revealed. The authors present the features and types of role-playing games, and note their effectiveness in assessing new information obtained from the studied texts.

Key words: sociocultural competence, foreign language, journalism, rendering, foreign experience, role-playing game.

УДК 377. 02

Э. Р. Гайнеев, А. Р. Масалимова, Г. А. Молева

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье представлен опыт развития критического мышления обучающихся в процессе освоения технологий бережливого производства; показано, что данная методика открывает новые возможности в формировании мировоззрения, духовно-личностном развитии, способствует более осмысленному анализу огромного объема информации в современной ситуации неопределенности. Приведены примеры использования зарубежных технологий бережливого производства в целях развития критического мышления у студентов педагогического вуза – будущих педагогов практического обучения, преподавателей колледжей и учителей технологии школ.

Ключевые слова: критическое мышление, технологии бережливого производства, творчество, микрорационализация, духовно-нравственное развитие, саморазвитие.

Глобальные политические, социально-экономические перемены требуют соответствующих изменений в системе образования, новых подходов в подготовке кадров. И в этих условиях особенно актуализируется критическое мышление (англ. critical thinking), которое определяется как

мышление рациональное, рефлексивное, направленное на решение того, чему следует верить или какие действия следует предпринять. При таком понимании критическое мышление включает как способности (умения), так и предрасположенность (установки) [10].

На важность развития критического мышления указывает то, что оно внесено в перечень междисциплинарных компетенций, представленный в документе ЮНЕСКО «Цели образования в интересах устойчивого развития» и определяется как способность подвергать сомнению принятые нормы, подходы и мнения, критически оценивать собственные взгляды, представления и действия, отстаивать свою позицию в дискуссиях по вопросам устойчивого развития [12, с. 9].

Вопросам развития критического мышления посвящены труды многих зарубежных и отечественных педагогов и психологов, философов и социологов. В настоящее время разрабатываются различные инновационные методики развития такого мышления, публикуются учебно-методические пособия, открываются курсы по развитию критического мышления. Так, например, в Санкт-Петербургском национальном исследовательском университете ИТМО в целях практической имплементации нового направления в философии – философии критического мышления – был разработан и внедрен в учебный процесс курс «Критическая аргументация и дизайн-мышление» [8, с. 39].

В исследованиях подчеркивается особая важность критического мышления педагогических работников, что связано с оцениванием хода рассуждений (приводящих к выводам, умозаключениям), фактов и явлений при решении педагогических ситуаций и задач, с рефлексией мыслительного процесса, умственной и практической деятельности [5, с. 21].

В зарубежных исследованиях существует множество определений критического мышления, как отмечает Д. Халперн, но они близки по смыслу, и она предлагает одно из самых простых, передающих суть идеи: критическое мышление – это использование когнитивных техник или стратегий, которые увеличивают вероятность получения желаемого конечного результата [16, с. 18].

В работе Т. Чатфилд отмечается, что навыки критического мышления являются частью мыслительного процесса, позволяющего адаптироваться и непрерывно учиться на протяжении всей жизни [17, с. 9].

К настоящему времени разработаны и успешно применяются разнообразные методики формирования и развития критического мышления у обучающихся всех уровней образования, к числу которых относятся и методики развития данного вида мышления в процессе творческой деятельности. Однако еще недостаточно изучены процессы развития критического мышления в процессе воспитания бережливости, в условиях освоения технологий бережливого производства (lean production) как педагогами, так и обучающимися.

Критическое мышление взаимосвязано с мышлением творческим и, как показывают исследования, успешно развивается в творческой деятельности.

Взаимодействие указанных видов мышления проявляется в том, что мышление творческое направлено на открытие нового или усовершенствование уже известного решения или из-

деляя, а мышление критическое служит проверкой выявляемых решений, недостатков, требующих усовершенствования [14].

Технологии бережливого производства направлены, прежде всего, на выявление недостатков в технологическом процессе, нерациональных действий, потерь, которые обнаруживаются и устраняются в процессе рационализации.

Следует отметить, что технологии бережливого производства значительно актуализируются в последние три десятилетия, причем в общемировом масштабе, что связано с конкуренцией производителей, необходимостью постоянного снижения себестоимости производимой продукции, а также и с истощением природных ресурсов. Такие технологии в настоящее время используются не только в промышленности, но проникают практически во все сферы деятельности, успешно применяются в строительстве, перерабатывающей промышленности, финансово-банковской деятельности, системе образования и т. д.

На востребованность бережливого производства указывает внедрение в России в 2014 году государственного стандарта, направленного на «создание ценности с охватом всех процессов организации и их постоянного совершенствования через вовлечение персонала и устранение всех видов потерь» [4, с. 6].

В современных исследованиях показано, что понятие «бережливость», больше связывают не с духовностью и нравственностью, а с материальными составляющими жизни человека и общества [2, с. 5].

Однако мы полагаем, что бережливость как качество духовно-нравственное является основой бережливости материально-производственной сферы деятельности, мотивирующей человека не только на сохранение и приумножение материального, но также и бережливое отношение к окружающему миру, обществу, природе, человеку и, разумеется, к самому себе.

Курс по развитию критического мышления в процессе освоения технологий бережливого производства, рационализаторской деятельности спроектирован таким образом, что теоретическому обучению отводится одно занятие с последующим практическим закреплением освоенных знаний-умений на дальнейших занятиях в учебно-производственной мастерской.

На каждом теоретическом занятии целесообразно обращаться к истории развития технологий бережливого производства, рационализаторства, научной организации труда, мотивировать и активизировать творческую и познавательную деятельность обучающихся, формировать потребность в саморазвитии. Например, раскрывая концепцию бережливого производства, важно рассказать историю ее зарождения, о японском подходе к управлению производством. Один из ее основателей Тайити Оно вспоминал, что в середине 30-х годов прошлого столетия, посещая различные предприятия в разных странах, он был потрясен значительной разницей в производительности труда рабочих: «Разве американец на самом деле затрачивает в 10 раз больше мускульных усилий?

Очевидно, японцы что-то тратят впустую. И если мы сможем избежать этих потерь, производительность труда можно увеличить в 8 – 10 раз» [1] (рис. 1).

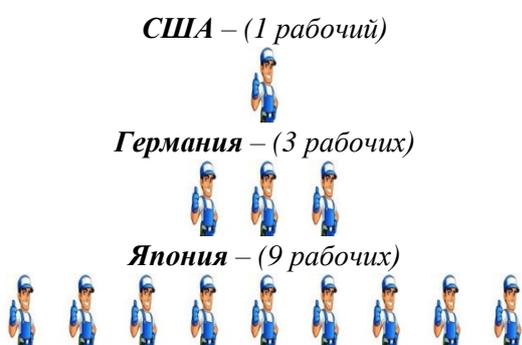


Рис. 1. Наглядное представление производительности труда рабочих по странам: США, Германия, Япония в 1936 г. (по Т. Оно)

Также на основе наглядных примеров необходимо обеспечить понимание, что основа технологий бережливого производства – микроэкономический подход, в соответствии с которым абсолютно все составляющие деятельности, все звенья технологического процесса являются существенными [3, с. 26].

Большое впечатление на студентов оказывают примеры, которые приводил на своих занятиях известный специалист в области рационализаторства Я. Шушански. Так, например, незначительная на первый взгляд «мелочь», как неисправный, начинающий протекать кран, малозаметна и не заслуживает особого внимания. Но если выполнить расчеты за длительное время, то получается, что такая «мелочь» может в течение календарного года привести к большим потерям – до шести тысячам литров нерационального расхода питьевой воды [15, с. 22].

На теоретических занятиях целесообразно приводить народные пословицы и поговорки, высказывания известных ученых, специалистов в области научной организации труда, например, высказывание Тита Лукреция Кара: «Капля долбит камень не силой, но частым падением».

На занятиях студенты с интересом выполняют расчеты, связанные с выявлением и устранением нерациональных потерь. Так, на одном из занятий было предложено выполнить расчеты по трем вариантам трудоустройства и при этом привести свои собственные аргументы, обосновывающие все виды потерь.

Вариант № 1. Трудоустройство на предприятие, находящееся в центре города, когда добираться приходится на одном транспорте, без пересадок.

Вариант № 2. Трудоустройство на предприятие, находящееся на другом конце города, когда добираться приходится с одной пересадкой.

Вариант № 3. Трудоустройство на предприятие в шаговой доступности, когда нет необходимости пользоваться общественным транспортом.

После выполнения необходимых расчетов студенты приходят к однозначному выводу, что второй вариант является наихудшим из всех предлагаемых и приводят перечень следующих недостатков, нерациональных потерь:

Затраты финансовые. Например, при стоимости проезда в 30 руб. придется ежедневно – в рабочие дни – тратить туда и обратно ($30 \times 4 = 120$ руб.). Расходы за месяц (22 рабочих дня) составят $120 \times 22 = 2640$ руб. А расходы за один год (11 месяцев, не считая отпуска) составят $2640 \times 11 = 29040$ руб.

В итоге получается, что для того чтобы утром добираться на работу до удаленного предприятия и вечером возвращаться домой, придется за один год тратить почти 30 тыс. руб. А за 10 лет такие нерациональные финансовые издержки могут достигать почти трехсот тысяч рублей!

Студенты обратили внимание на то, что кроме финансовых издержек имеются и другие «потери»: время, затраченное на то, чтобы добраться до работы и вернуться домой, ожидание транспорта, поездка в часы пик в переполненном, как правило, общественном транспорте, а также и потенциальная возможность опоздать на работу.

Первый вариант, как отмечают студенты, в отличие от второго, более предпочтителен, поскольку все издержки (нерациональные потери) уменьшаются вдвое, однако и такие потери нежелательны. Поэтому наиболее оптимальным, рациональным является вариант третий, позволяющий избежать временных, финансовых, психологических и прочих нерациональных потерь.

В третьем варианте также исключены возможные опоздания на работу из-за транспортных проблем, можно вовремя и спокойно выйти из дома и пешком добраться до работы, что, как отметили студенты, способствует также поддержанию здоровья и отсутствию стрессовых ситуаций.

Далее, в возникшей проблемной ситуации наступает этап поиска оптимального, рационального решения, встает вопрос: каким образом избежать выявленных нерациональных потерь?

Студентами после анализа проблемы, выявления недостатков, поиска оптимальных решений предлагается несколько вариантов решения проблемы:

1. Уволиться из удаленного предприятия и постараться найти аналогичную, соответствующую работу в шаговой доступности от места проживания.

2. Если по каким-то причинам нет желания менять работу, предприятие, то можно поменять место жительства, найти вариант приобретения жилья в шаговой доступности от предприятия, места работы.

3. Трудоустроиться на работу на предприятие, которое доставляет сотрудников служебным транспортом.

4. В целях избегания ожиданий общественного транспорта, давки, длительности поездки по времени, возможностей непредвиденных опозданий на работу можно приобрести автомобиль и ездить на работу на личном транспорте.

Затем студенты отмечают, что наиболее реальными, рациональными, оптимальными являются два первых варианта.

В третьем варианте финансовые расходы устраняются, но остаются другие нерациональные (временные, психологические) потери.

В четвертом варианте снижаются временные потери, но возрастают потери финансовые и психологические: приобретение и содержание личного автомобиля требуют значительных расходов, а самостоятельная поездка, особенно в часы пик, – серьезная психологическая нагрузка.

Таким образом, в рассматриваемой ситуации проявляется взаимосвязь мышления критического (выявление недостатков) и мышления творческого (поиск рациональных решений в устранении выявленных недостатков).

Развитие критического мышления в процессе воспитания бережливости, освоения основ технологий бережливого производства осуществляется в различных направлениях и видах творческой деятельности обучающихся.

В данной статье мы кратко рассмотрим направления и виды творческой деятельности, представленные на рис. 2, и более подробно рассмотрим такой вид творческой деятельности, как микрорационализация.

Рационализаторство спонтанное – наиболее простой вид творческой деятельности, спонтанной рационализаторской идеи, не оформляемой документально, которая зарождается по ходу (в процессе) работы в виде какой-либо рациональной идеи и реализуется «здесь и сейчас».

Кайдзен предложение является одним из массовых и популярных видов творчества на производстве, направленное на непрерывное совершенствование, в котором задействован весь персонал предприятия, организации, фирмы. Такие предложения не требуют подготовки документации, достаточно лишь краткое описание на бланке, который опускается в специальный ящик. Всеми последующими экономическими расчетами, составлением документации будет заниматься менеджер по данной производственной системе.

Технологии проблемного обучения широко известны и разработаны

достаточно. Суть такого типа обучения в том, что педагог не сообщает знаний в готовом виде, но ставит перед учащимися проблемную задачу или проблемную ситуацию, побуждая к поиску возможностей, вариантов их решения [9, с. 38].

Учебно-производственная экскурсия – особый вид учебно-познавательной деятельности, во время которой в определенной степени синхронизируются образовательные (ФГОС) и профессиональные (ПС) стандарты, компетенции, но при условии, что во время экскурсии проводятся мастер-классы по инновационным компетенциям, организуемым сотрудниками предприятия.

По предварительному согласованию образовательного учреждения и предприятия проводятся учебно-производственные экскурсии, в которых специалисты дают мастер-классы по системе «кайдзен», технологиям lean production, а студенты самостоятельно решают различные проблемные производственные ситуации (рис. 2).

Индивидуальная проектная деятельность – достаточно разработанный и широко используемый вид учебной деятельности, в которой в целях развития творческих способностей студентам предлагается выявить в проекте недостатки и предложить свои идеи по рационализации, усовершенствованию.

Конкурсы профессионального мастерства – особая, инновационная форма творческой деятельности обучающихся и педагогов, в которой рационализаторство проявляется в разработке наиболее рациональных методов организации собственной деятельности, оптимизации технологического

процесса, усовершенствовании необходимых инструментов и приспособлений.

Система занятий-конкурсов – двухэтапный тип занятий, проводимых как контрольно-проверочное занятие в целях объективной диагностики освоенных компетенций, когда на первом этапе выполняется работа репродуктивного уровня, а на втором этапе – продуктивного, творческого.

В настоящее время существует понятие «микроизобретение» [11]. Но наряду этим в последнее время появилось такое понятие, как «микрорацио-

нализация», понимаемое как незначительные усовершенствования в целях повышения производительности труда, улучшения качества, сокращения издержек.

Формирование рационализаторских, микрорационализаторских умений начинается с умений «задавать вопросы», освоения технологии решения проблем (правила Сакити Тоёда) – метода «Пять почему», одного из самых распространенных методов выявления первопричины путем задавания вопроса «почему?» до тех пор, пока не будет выявлена первопричина.



Рис. 2. Направления и виды творческой деятельности обучающихся

В книге японского специалиста М. Имаи приводится пример применения указанного метода, когда на заводе, в цехе сотрудник посыпает опилками пол и руководитель, заметив это, спрашивает, почему он это делает. На что сотрудник поясняет, что на пол попадает масло, он становится скользким и человек может поскользнуться, упасть и получить производственную травму.

Метод выявления первопричины – метод «Пять почему»

ВАШ ВОПРОС: «Почему вы бросаете опилки на пол?»

ЕГО ОТВЕТ: «Потому что пол скользкий и ходить по нему опасно».

ВАШ ВОПРОС: «Почему он скользкий и по нему ходить опасно?»

ЕГО ОТВЕТ: «Потому что на полу пролито масло».

ВАШ ВОПРОС: «Почему там пролито масло?»

ЕГО ОТВЕТ: «Потому что станок подтекает».

ВАШ ВОПРОС: «Почему станок подтекает?»

ЕГО ОТВЕТ: «Потому что появилась течь в картере».

ВАШ ВОПРОС: «Почему появилась течь?»

ЕГО ОТВЕТ: «Потому что износился резиновый сальник» [7, с. 63].

Алгоритм выявления первопричины показывает, что для этого, как правило, необходимо и достаточно пятикратного повторения вопроса «почему?». В этом критическое мышление способствует поэтапному, последовательному перебору вариантов причин возникшей проблемы и выбору наиболее верного ответа.

В завершении вопросов-ответов выявляется средство устранения первопричины возникшей проблемы. Если не обращать внимания на такую незначительную «мелочь», и продолжать ежедневно и добросовестно посыпать заливаемый машинным маслом пол, то такая «технология» может со временем привести к значительным издержкам.

Студентам предлагается выполнить расчеты и определить издержки.

Потери материальные: ускоренно изнашивается оборудование, нерационально расходуются: время сотрудника, масло, опилки.

Студенты выполняют расчеты по нерациональным потерям, исходя из того, что за смену (8 ч) расходуется до 2 кг опилок (1 кг – 50 руб.), до 0,5 л машинного масла (1 л – 200 руб.). В материальные издержки также входит и нерационально используемое рабочее время примерно 0,5 ч за 8-часовой рабочий день с зарплатой сотрудника в 2 тыс. руб. в день.

Расчеты показывают, что нерациональные издержки за один рабочий день составляют: опилки – 100 руб.; масло – 100 руб.; рабочее время (2000 : 8 × 0,5 = 125 руб.). Всего без учета износа оборудования станка получается – 350 руб.

Сумма, на первый взгляд, незначительная, но если выполнить расчеты за год, то нерациональные расходы, издержки получаются впечатляющими: 350 умножаем на 22 рабочих дня в месяц, затем, – на 12 мес. и получается, что за год неоправданно расходуется 92 тыс. 400 руб.

Затем студенты переходят к расчетам нематериальным: опасность места протечки масла, дискомфорт, риск травматизма.

После обсуждения нерациональных расходов студенты предлагают свои идеи по решению проблемной задачи по усовершенствованию, оптимизации, рационализации.

В нашей практике в последовательность алгоритма «Пять почему»

было внесено некоторое изменение. Так, после «вопроса» было введено «действие», а завершился блок «ответом», что способствует реализации практико-ориентированного подхода, интеграции теоретического и практического обучения. Это особенно важно в работе мастера производственного обучения колледжа, учителя технологии в школе, учебного мастера в вузе.

Алгоритм метода устранения проблем (*процесс «Пять почему»*)
(*Электрооборудование токарно-винторезного станка 16-Е 20*)

1-й этап:	
<i>Выявление первопричины возникшей производственной проблемы:</i>	
Вопрос 1	Почему на станке не включается лампа сигнальная L2?
Действие 1	Прозвонить электроцепь от трансформатора до патрона лампы L2.
Ответ 1	Потому что нет электроцепи: от трансформатора до патрона лампы.
Вопрос 2	Почему нет электроцепи: от трансформатора до патрона лампы?
Действие 2	Прозвонить электроцепь от тумблера включения до патрона лампы.
Ответ 2	Потому что нет электроцепи тумблера включения до патрона лампы.
Вопрос 3	Почему нет электроцепи от тумблера включения до патрона лампы?
Действие 3	Проверить тумблер: прозвонить входные и выходные контакты.
Ответ 3	Неисправен тумблер включения лампы сигнальной L2.
Вопрос 4	Почему вышел из строя тумблер включения лампы сигнальной L2?
Действие 4	Выяснить технические характеристики тумблера.
Ответ 4	При ремонте станка был установлен низкоккачественный тумблер.
Вопрос 5	Почему при ремонте был установлен низкоккачественный тумблер?
Ответ 5	Низкоккачественный тумблер был установлен из-за невысокой стоимости.
Действие 5	Посоветовать менеджеру по закупкам внимательно изучать характеристики приобретаемой продукции и выбирать более качественную.
Решение	Установить на станке более дорогой по стоимости, но более качественный тумблер с длительным гарантийным сроком.
2-й этап:	
<i>Разработка рационализаторских идей, кайдзен предложений:</i>	
Для повышения безопасности труда установить кнопку «стоп» грибовидного типа.	
В целях улучшения обзора детали установить дополнительный боковой светильник.	
Для надежной укладки приспособлений на тумбе уложить резиновый коврик.	

При выполнении таких заданий студенты осваивают умение правильно ставить вопросы. *«Учить мыслить»*, по мнению Э. В. Ильенкова, нужно, прежде всего, с развития способности правильно ставить (задавать) вопросы [6].

Опыт показывает, что подобные задания, анализ технологического процесса, выполнение экономических расчетов, завершаемые выдвигаемыми идеями по оптимизации, рационализации, производят сильное впечатление

на обучающихся, и они начинают по-иному оценивать так называемые «мелочи».

Применение метода «Пять почему», микрорационализация позволяют выявлять незначительные потери («мелочи») и способствуют воспитанию бережливости, формированию рационализаторских умений по освоению технологий бережливого производства и развитию критического мышления обучающихся.

Таким образом, происходит взаимодействие творческого мышления, направленного на усовершенствование, и критического мышления, направленного на выявление недостатков, требующих оптимизации, рационализации.

Исходный, промежуточный и итоговый контроль, диагностика уровней развития критического мышления осуществлялись посредством беседы, опроса, анкетирования и использования тестов по критическому мышлению [13].

Поэтапный мониторинг позволяет судить о положительной динамике роста уровня развития критического мышления обучающихся в условиях творческой деятельности в процессе освоения технологий бережливого производства, что особенно важно в подготовке будущего педагога практического обучения, учителей технологии общеобразовательной школы.

Литература

1. Бережливое производство. История зарождения. Принципы. URL: <https://showslide.ru/lekcija-42berezhlivoe-proizvodstvoistoriya-zarozhdeniya> (дата обращения: 12.09.2023).
2. Гайнеев Э. Р. От технологий бережливого производства к бережливости духовно-нравственной // Среднее профессиональное образование. 2023. № 4 (332). С. 5 – 12.
3. Гайнеев Э. Р. Рационализация как основа бережливого производства на занятиях практического обучения // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 1. С. 25 – 28.
4. ГОСТ Р 56020-2014 Бережливое производство. URL: <https://docs.cntd.ru/document/415907551> (дата обращения: 12.09.2023).
5. Джафарпурмонфаред С. А. Педагогические основы развития критического мышления у будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Душанбе, 2012. 24 с.
6. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить. URL: <https://sch1400z.mskobr.ru/files/должнаучитьмыслить.pdf> (дата обращения: 19.09.2023).
7. Имаи М. Гемба кайдзен : путь к снижению затрат и повышению качества / пер. с англ. Д. Савченко. 3-е изд. М., 2007. 345 с.
8. Карпов Г. В., Лисанюк Е. Н. Практическая философия обучения аргументации и критическому мышлению. Профессиональное образование в современном мире. 2020. № 10 (3). С. 3959 – 3970. URL: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200307> (дата обращения: 20.09.2023).
9. Каташев В. Г. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании / В. Г. Каташев, Э. Р. Гайнеев // Методист. 2016. № 8. С. 37 – 41.

10. Кларин М. В. Инновации в обучении : Метафоры и модели. Анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997. 223 с.
11. Нефедьев Н. И. Про микроизобретения. URL: <https://Проза.ру.proza.ru>2015/06/25/364> (дата обращения: 17.09.2023).
12. Ориентация на будущие поколения : сб. материалов Республик. соц.-образоват. проекта / сост. И. В. Зубрилина. Минск : БГПУ, 2022. 240 с.
13. Тест по критическому мышлению СТТ-1. URL: <https://newtonew.com/test/critical-thinking-test> (дата обращения: 14.09.2023).
14. Творческое и критическое мышление. Виртуальная академия. URL: <https://spb.virtualacademy.ru> (дата обращения: 14.09.2023).
15. Шушански Я. Методология рационализации. М. : Экономика, 1987. 248 с.
16. Халперн Д. Психология критического мышления. СПб. : Питер, 2000. 512 с.
17. Чатфилд Т. Критическое мышление. Анализируй, сомневайся, формируй свое мнение. М. : Альпина Диджитал, 2018. 52 с.

References

1. Berezhlivoe proizvodstvo. Istoriya zarozhdeniya. Principy`. URL: [https:// show-slide.ru/lekciya-42berezhlivoe-proizvodstvoistoriya-zarozhdeniya](https://show-slide.ru/lekciya-42berezhlivoe-proizvodstvoistoriya-zarozhdeniya) (data obrashheniya: 12.09.2023).
2. Gajneev E`. R. Ot tehnologij berezhlivogo proizvodstva k berezhlivosti duxovno-nravstvennoj // Srednee professional`noe obrazovanie. 2023. № 4 (332). S. 5 – 12.
3. Gajneev E`. R. Racionalizaciya kak osnova berezhlivogo proizvodstva na zanyatiyax prakticheskogo obucheniya // Professional`noe obrazovanie i ry`nok truda. 2017. № 1. S. 25 – 28.
4. GOST R 56020-2014 Berezhlivoe proizvodstvo. URL: <https://docs.cntd.ru> document/415907551> (data obrashheniya: 12.09.2023).
5. Dzhafarpurmonfared S. A. Pedagogicheskie osnovy` razvitiya kriticheskogo my`shleniya u budushhego uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Dushanbe, 2012. 24 s.
6. Il`enkov E`. V. Shkola dolzhna uchit` my`slit`. URL: [https:// sch1400z.mskobr.ru> files/dolzhauchit`my`slit`.pdf](https://sch1400z.mskobr.ru> files/dolzhauchit`my`slit`.pdf) (data obrashheniya: 19.09.2023).
7. Imai M. Gemba kajden : put` k snizheniyu zatrat i povu`sheniyu kachestva / per. s angl. D. Savchenko. 3-e izd. M., 2007. 345 s.
8. Karpov G. V., Lisanyuk E. N. Prakticheskaya filosofiya obucheniya argumentacii i kriticheskomu my`shleniyu. Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2020. № 10 (3). S. 3959 – 3970. URL: <https://doi.org/10.15372/PEMW20200307> (data obrashheniya: 20.09.2023).
9. Katashev V. G. Ispol`zovanie idej M. I. Maxmutova v sovremennom obrazovanii / V. G. Katashev, E`. R. Gajneev // Metodist. 2016. № 8. S. 37 – 41.
10. Klarin M. V. Innovacii v obuchenii : Metafory` i modeli. Analiz zarubezhnogo opy`ta. M. : Nauka, 1997. 223 s.

11. Nefed`ev N. I. Pro mikroizobreteniya. URL: <https://Proza.ru.proza.ru>2015/06/25/364> (data obrashheniya: 17.09.2023).
12. Orientaciya na budushhie pokoleniya : sb. materialov Respublik. socz.-obrazovat. proekta / sost. I. V. Zubrilina. Minsk : BGPU, 2022. 240 s.
13. Test po kriticheskomu my`shleniyu CTT-1. URL: <https://newtonew.com/test/critical-thinking-test> (data obrashheniya: 14.09.2023).
14. Tvorcheskoe i kriticheskoe my`shlenie. Virtual`naya akademiya. URL: <https://spb.virtualacademy.ru> (data obrashheniya: 14.09.2023).
15. Shushanski Ya. Metodologiya racionalizacii. M. : E`konomika, 1987. 248 s.
16. Xalpern D. Psixologiya kriticheskogo my`shleniya. SPb. : Piter, 2000. 512 s.
17. Chatfield T. Kriticheskoe my`shlenie. Analiziruj, somnevajsya, formiruj svoe mnenie. M. : Al`pina Didzhital, 2018. 52 s.

E. R. Gaineev, A. R. Masalimova, G. A. Moleva

DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE PROCESS OF MASTERING LEAN MANUFACTURING TECHNOLOGIES

The article presents the experience of developing students' critical thinking in the process of mastering lean manufacturing technologies; it is shown that this technique opens up new opportunities in the formation of a worldview, spiritual and personal development, contributes to a more meaningful analysis of a huge amount of information in a modern situation of uncertainty. Examples of the use of foreign technologies of efficient production in order to develop critical thinking among students of pedagogical universities – future teachers of practical training, college teachers and teachers of technology schools are given.

Key words: critical thinking, lean manufacturing technologies, creativity, microrationalization, spiritual and moral development, self-development.

УДК 37.015:378.635.5

A. С. Гричанов, Е. В. Панов

К ВОПРОСУ О САМОРЕГУЛЯЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ

Исследование посвящено изучению способностей обучающихся первых курсов образовательных организаций МВД России саморегуляции своей учебной деятельности в контексте формирующего оценивания на занятиях по физической подготовке. Анализируются преимущества высокого уровня навыков саморегуляции обучающихся. Рассматриваются особенности групповой учебной деятельности курсантов первых курсов образовательных организаций МВД России, которая обуславливает повышение качества многих специальных навыков, необходимых в будущей опе-

ративно-служебной деятельности. Обосновывается важность совершенствования навыков саморегуляции учебной деятельности обучающихся первых курсов образовательных организаций МВД России.

Ключевые слова: саморегуляция, самооценка, адаптация, автономность, групповая форма обучения, физическая подготовка, курсанты, образовательные организации МВД России.

Достижение учебных успехов в ходе обучения в образовательных организациях МВД России предполагает преодоление обучающимися трудностей различного характера. Так, первокурсникам приходится преодолевать негативное влияние изменившегося графика обучения, увеличения времени в пути к месту учебы, стрессовой ситуации использования общественного транспорта или проживания в общежитии казарменного типа. Вместе с этим происходит смена круга общения и, как следствие, смена семейных привычек и друзей, повышение количества контактов в течение дня [1, с. 33 – 34]. При этом деятельность образовательной организации предполагает увеличение числа обучающихся в учебной аудитории и их постоянное взаимодействие, большое разнообразие в стилях преподавания и системах оценивания [8, с. 89]. Такие трудности обуславливают многочисленные изменения, связанные с личностной адаптацией каждого обучающегося в образовательной организации МВД России, и оказывают влияние на формирование черт характера.

Залогом успеха в преодолении многих возникающих трудностей и результативного обучения может являться совершенствование способностей обучающихся к адаптации и автономному обучению. Как указывает А. А. Реан: «Под адаптацией следует понимать процесс и результат внутренних изме-

нений, внешнего активного приспособления и самоизменения индивида к новым условиям существования» [13, с. 29]. В свою очередь Г. С. Голошумова, О. Е. Чернова, Ф. Ф. Тимиров, С. Г. Ежов подчеркивают: «... под термином “автономность” подразумеваем способность личности осознанно осуществлять свою образовательную деятельность, рефлексировать и адекватно ее оценивать, накапливая положительный опыт, конструктивно взаимодействовать с образовательной средой и субъектами образовательной деятельности, принимая на себя ответственность за процесс и продукт данной деятельности» [4, с. 55]. Автономность непосредственно связана с саморегуляцией своей учебной деятельности обучающимися. В этом случае, как считают Б. В. Зейгарник, А. Б. Холмогорова, Е. С. Мазур: «... саморегуляция рассматривается в первую очередь как сознательный процесс, направленный на контроль собственного поведения» [5, с. 122].

Высокие способности обучающегося к саморегуляции – одна из значимых специфических регуляций на пути к успешности в образовательной деятельности. Но не все обучающиеся приходят в высшие учебные заведения подготовленными к решению стоящих перед ними трудностей. Ряд исследований в этой области демонстрируют ограниченную личностную адаптивность первокурсников [3; 9].

Недостаточное развитие этих способностей в сочетании с влиянием ряда трудностей, обусловленных поступлением в образовательную организацию с ее специфическими условиями, создают комплексную проблему [14].

В этой связи отдельные виды оценивания, к которым можно отнести формирующее оценивание, являются отличным средством в решении обозначенной проблемы [15]. Опыт реализации формирующего оценивания основан на субъектности и повышении учебной мотивации обучающихся. При этом они знают конкретные критерии оценки, а преподаватель предоставляет обратную связь, а также возможность пересмотреть и улучшить свою работу путем саморегуляции учебной деятельности. Таким образом, стимулированию образовательной деятельности обучающихся будет способствовать работа преподавателя по ознакомлению, пониманию и правильному использованию критериев оценки. Вместе с тем одной лишь работы по формированию критериев оценивания будет недостаточно для комплексного подхода к решению проблемы. Необходимо учитывать такой элемент оценочной деятельности, как оценочное суждение, которое включает в себя способность обучающегося самостоятельно создавать критерии, принимать обоснованные решения о качестве собственной или чужой работы в любой сфере деятельности.

Для того чтобы обучающиеся могли развивать способность к саморегуляции своих учебных и оценочных суждений, они должны иметь возможность постоянно практиковать эти навыки, например посредством самооценки и взаимооценки. Такая практика приводит к изменению роли обучающихся, которые становятся активными

участниками процесса формирующего оценивания. Это требует более глубокой рефлексии, а также создания и предоставления обратной связи по собственной работе и работе своих товарищей, что приводит к повышению эффективности обучения. При этом важно учитывать высокий потенциал развития способностей оценочного суждения, который обусловлен использованием навыков саморегуляции и сорегуляции. Преимущества оценки работы других обучающихся связаны с тем, что результаты анализа их работы, которая зачастую имеет разное качество, могут быть использованы в дальнейшей деятельности. Сюда же можно отнести и предоставление в виде обратной связи полученных оценочных суждений своим одноклассникам. Кроме того, в контексте формирующего оценивания практика взаимного оценивания приносит пользу на межличностном, мотивационном и эмоциональном уровнях.

В этом аспекте значительное влияние на успешность обучающихся приобрела групповая учебная деятельность [7, с. 185; 11, с. 202]. Так, в ходе групповой учебной деятельности преподаватель может создать условия для максимального усвоения материала посредством взаимодействия обучающихся друг с другом, а также анализа и интерпретации других точек зрения. Происходит моделирование условий будущей профессиональной деятельности, которое позволяет повысить эффективность каждого члена группы, развить у них межличностные компетенции, индивидуальную ответственность за принятое решение, а также повысить качество навыков коммуникации, организации, презентации, решения проблем, лидерства.

Работа в группе обуславливает совместное регулирование процесса обучения ее членами. Этот процесс начинается с саморегуляции учебной деятельности каждого обучающегося и его взаимоотношений с одногруппниками в поисках общей цели в ходе выполнения практического задания. Во время решения группой поставленных задач происходит оценка работы других обучающихся, что нередко приводит к улучшению его собственной работы за счет последующего процесса саморегуляции. Для получения максимального эффекта от групповой формы обучения необходимо учитывать межличностные переменные. Оптимальный рабочий климат и личные взаимоотношения между членами группы способствуют повышению успеваемости. Более того, было замечено, что групповое взаимодействие для достижения общей цели повышает мотивацию обучающихся и их удовлетворенность проделанной работой [12, с. 224]. В связи с этим основная цель исследования – изучение влияния навыков саморегуляции обучающихся образовательных организаций МВД России в ходе их групповой

учебной деятельности на занятиях по физической подготовке.

В исследовании приняли участие 145 курсантов первого года обучения факультета подготовки специалистов по программам высшего образования Сибирского юридического института МВД России. Три учебные группы – по специальности «Правоохранительная деятельность», четыре учебные группы – по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности». В состав групп входили 37 девушек и 108 юношей.

Для достижения поставленной цели наиболее корректно подошли опросники самооценки упорства, самооценки настойчивости [6]; «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» [10]; тест-опросник уровня субъективного контроля [2].

В ходе диагностики самооценки упорства и настойчивости членов выбранных групп обучающихся при выполнении групповых заданий по теме «Задержание и сопровождение правонарушителя» были получены результаты, которые представлены в табл. 1, 2.

Таблица 1

Результаты выявленной самооценки курсантов первого года обучения
(показатели настойчивости)

Специальность	Показатели настойчивости, %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Правовое обеспечение национальной безопасности	10	49	41
Правоохранительная деятельность	7	58	35

Результаты выявленной самооценки курсантов первого года обучения
(показатели упорства)

Специальность	Показатели упорства, %		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Правовое обеспечение национальной безопасности	8	39	53
Правоохранительная деятельность	6	61	33

Полученные данные отражают информацию об оценке курсантами первого года обучения такого волевого качества, как настойчивость. В целом показатели настойчивости довольно высокие. У курсантов, обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», средний и высокий уровни показателей были зарегистрированы в 49 и 41 % соответственно. Результаты курсантов, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность», не намного, но отличаются. Так, средний и высокий уровни показателей были отмечены в 58 и 35 % соответственно, что говорит о большем количестве обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность», имеющих средний уровень настойчивости, что, в свою очередь, отражается на эффективности групповой учебной деятельности в ходе практического занятия по рассматриваемой теме.

Информация, полученная из опросника, позволила узнать собственную самооценку упорства курсантов первого года обучения. Показатели, выявленные у обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», включили в себя

53 % курсантов с высоким уровнем упорства и 39 % со средним уровнем. 61 % обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность» оценили свой уровень упорства как средний, а 33 % отметили свой уровень как высокий. Преобладающие показатели высокого уровня самооценки упорства у обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» предполагают наличие большего количества курсантов, способных сохранить в стрессовой ситуации намерения действовать и достигнуть поставленной цели.

Необходимо отметить достаточную сформированность волевых качеств у курсантов образовательных организации МВД России, при этом показатели самооценки, самопринятия и самоотношения более выражены у обучающихся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности».

Выявить и интерпретировать показатели шкалы «Интернальность-экстернальность» помог опросник «Уровень субъективного контроля». Схема основных показателей субъективного контроля курсантов первого года обучения показана на рис. 1.

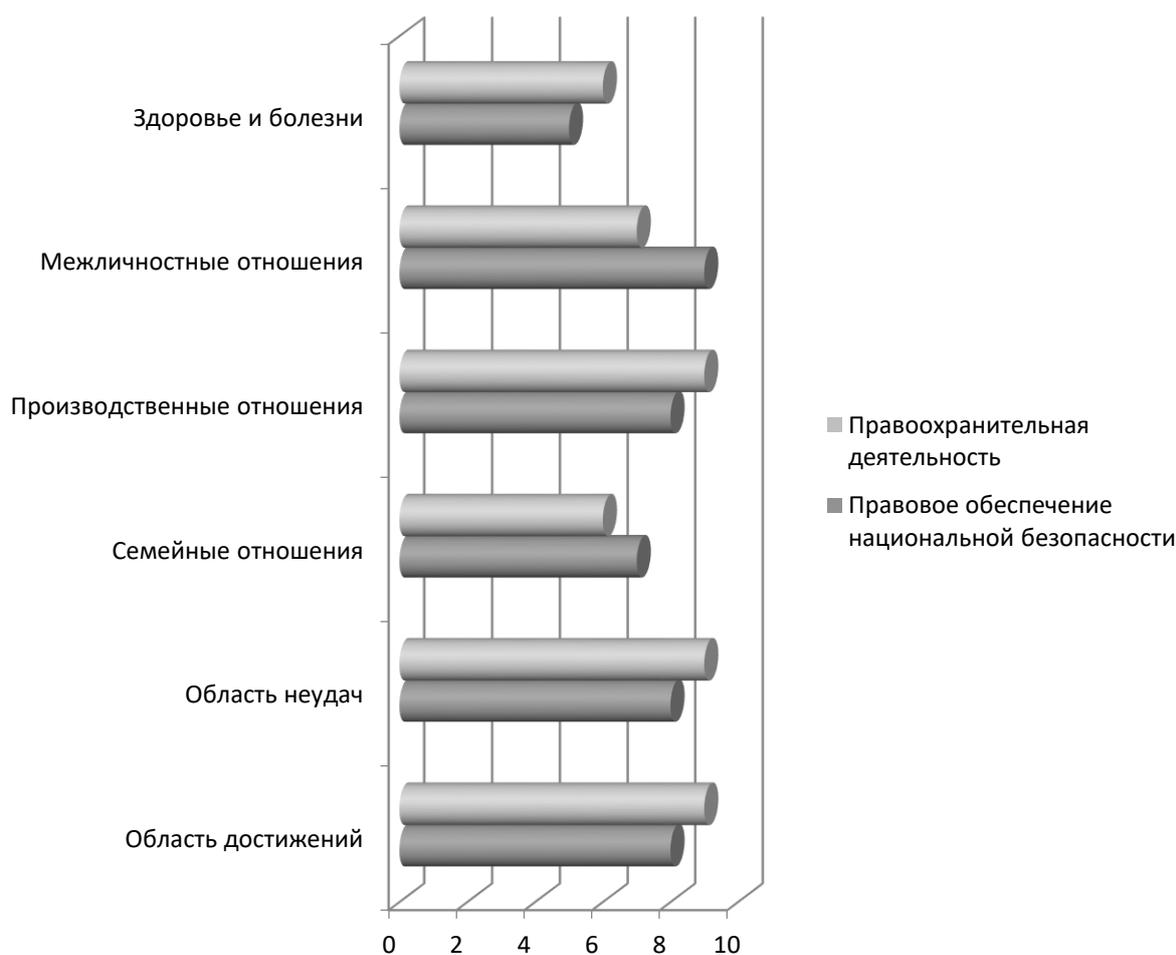


Рис. 1. Результаты субъективного контроля курсантов первого года обучения

Результаты опросника показали, что в группах, обучающихся как по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», так и по специальности «Правоохранительная деятельность», средние показатели шкалы общей интернальности составили 7,5 балла. Такие результаты говорят о потребностях и желаниях первокурсников добиваться своих целей, организовывать свою деятельность, быть ответственными во всех сферах жизни, при этом уровень регулирующих компонентов поведения достаточно высок. Относительно низкие баллы выявлены

по шкале «Здоровье и болезни» и объясняются уверенностью опрашиваемых в том, что причиной их болезней являются внешние факторы, которые носят случайный характер, а выздоровление будет зависеть в большинстве случаев от других людей (родителей, врачей).

Опросник «Стиль саморегуляции поведения» позволил оценить сформированность индивидуальных личностных характеристик и способности курсантов организовать свою деятельность. Результаты в виде диаграммы показаны на рис. 2.

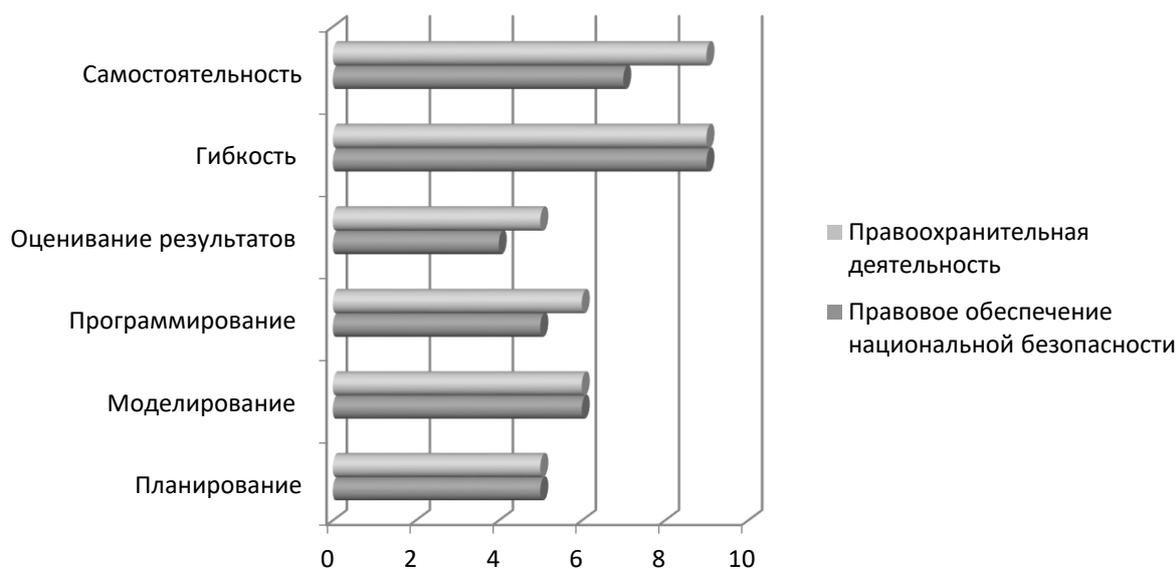


Рис. 2. Показатели саморегуляции курсантов первого года обучения

Результаты, полученные с помощью опросника, выявили, что индивидуальные показатели способностей к саморегуляции курсантов первого года обучения имеют высокие значения по регуляторно-личностным качествам. Курсанты, обучающиеся по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» показали высокие результаты по шкале «Общий уровень саморегуляции» (33 балла). При этом курсанты, обучающиеся по специальности «Правоохранительная деятельность», показали средние результаты (30 баллов).

Высокие значения показателя «Гибкость» информируют о пластичности всех регуляторных процессов опрашиваемых. В ситуациях форс-мажора они могут адекватно оценить реальные риски и сориентироваться в обстановке, принять правильное решение, вовремя внести корректировки в деятельность и достичь успеха.

Показатель «Самостоятельность» выгодно отличает результаты, полученные при опросе обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность». Эта категория обучающихся более автономна в планировании, организации, контроле и анализе как промежуточных, так и конечных результатов своей работы.

Необходимо отметить, что совершенствование навыков саморегуляции учебной деятельности позитивным образом повлияло на успеваемость обучающихся. Так, анализ учебных журналов групп, принимавших участие в исследовании, позволил сделать вывод о возрастании средних показателей успеваемости курсантов на 0,5 балла. На начальном этапе исследования средний балл успеваемости составлял 4,1, а на заключительном этапе – 4,6 балла. Разделившись на подгруппы на занятиях по физической подготовке, первокурсники стали добиваться более слаженной работы по темам дисциплины, предполагающим

выполнение комплексных заданий в ходе моделирования ситуаций будущей оперативно-служебной деятельности сотрудников полиции.

Исходя из вышеизложенного следует подчеркнуть, что результаты исследования подтверждают важность совершенствования навыков саморегуляции учебной деятельности обучающихся первых курсов образовательных организаций МВД России. Представленные материалы являются базисом в дальнейшей работе преподавателей физической подготовки представленных образовательных организаций по

реализации элементов групповой формы обучения и практики формирующего оценивания в образовательном процессе. В ходе работы с курсантами первого года обучения необходимо помнить о важности создания и презентации критериев оценивания групповой работы, практики самооценки, элементов саморегуляции. Полноценное использование представленных элементов позволит обучающимся эффективнее преодолевать возникающие трудности, быстрее адаптироваться в условиях образовательной организации МВД России и достигать учебных успехов.

Литература

1. Авдеева А. П., Сафонова Ю. А. Трудности адаптации студентов первого курса технического университета // Управление персоналом и интеллектуальными ресурсами в России. 2018. Т. 7. № 4. С. 33 – 36.
2. Бажин Е. Ф., Голынкина Е. А., Эткинд А. М. Опросник уровня субъективного контроля (УСК). М. : Смысл, 1993. 16 с.
3. Беловолова С. П., Скворцов И. М., Бунин С. В., Беловолов В. А. Проблемные вопросы процесса адаптации курсантов первого курса к обучению в военных вузах внутренних войск МВД РФ // Сибирский педагогический журнал. № 10. 2011. С. 289 – 297.
4. Голошумова Г. С., Чернова О. Е., Тимиров Ф. Ф., Ежов С. Г. Использование электронных образовательных платформ в процессе формирования автономности студентов вуза // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 4 (65). С. 55 – 57.
5. Зейгарник Б. В., Холмогорова А. Б., Мазур Е. С. Саморегуляция поведения в норме и патологии // Психологический журнал. 1989. Т. 10. № 2. С. 122 – 132.
6. Ильин Е. П., Фещенко Е. К. К вопросу об объективности оценочных суждений о волевых качествах // Психологические проблемы самореализации личности : сб. ст. СПб., 1999. С. 113 – 122.
7. Кислякова О. П., Снежкина Л. П., Хазова А. А. Групповая учебная деятельность обучающихся // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70 (1). С. 184 – 187.
8. Кодоева А. Ч. Сущность и содержание проблемы адаптации курсантов к обучению в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61 (1). С. 88 – 91.

9. Линеви́ч В. Л. Критерии эффективности профессиональной адаптации обучающихся первого курса // Актуальные проблемы государства и общества в области обеспечения прав и свобод человека и гражданина. 2019. № 2. С. 150 – 155.
10. Моросанова В. И., Кондратюк Н. Г. Опросник В. И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения – ССПМ 2020» // Вопросы психологии. 2020. № 4. С. 155 – 167.
11. Потапов Д. К., Анурова Г. Т. Планируемые результаты совместной деятельности учащихся на уроках физической культуры. Комсомольск-на-Амуре : Амур. гуманитар.-пед. гос. ун-т, 2020. С. 202 – 209.
12. Рафикова А. Р. Удовлетворенность обучающихся в менеджменте качества процесса физического воспитания : монография / под ред. В. И. Стародубова, В. А. Тутьельяна. М. : Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2021. С. 218 – 238.
13. Реан А. А. Психология адаптации личности. Анализ. Теория. Практика. СПб. : ПраймЕврознак, 2008. 479 с.
14. Федулов Б. А., Морозов В. А., Гричанов А. С. Педагогическое обеспечение подготовки курсантов вуза МВД России к участию в спортивных соревнованиях и служебно-профессиональных конкурсах // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 178.
15. Black Paul, Wiliam Dylan Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 2009. № 21 (1). P. 5 – 31.

References

1. Avdeeva A. P., Safonova Yu. A. Trudnosti adaptacii studentov pervogo kursa texnicheskogo universiteta // Upravlenie personalom i intellektual`ny`mi resursami v Rossii. 2018. T. 7. № 4. S. 33 – 36.
2. Bazhin E. F., Goly`nkina E. A., E`tkind A. M. Oprosnik urovnya sub`ektivnogo kontrolya (USK). M. : Smy`sl, 1993. 16 s.
3. Belovolova S. P., Skvorczov I. M., Bunin S. V., Belovolov V. A. Problemny`e voprosy` processa adaptacii kursantov pervogo kursa k obucheniyu v voenny`x vuzax vnutrennix vojsk MVD RF // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. № 10. 2011. S. 289 – 297.
4. Goloshumova G. S., Chernova O. E., Timirov F. F., Ezhov S. G. Ispol`zovanie e`lektronny`x obrazovatel`ny`x platform v processe formirovaniya avtonomnosti studentov vuza // Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya. 2017. № 4 (65). S. 55 – 57.
5. Zejgarnik B. V., Xolmogorova A. B., Mazur E. S. Samoregulyaciya povedeniya v norme i patologii // Psixologicheskij zhurnal. 1989. T. 10. № 2. S. 122 – 132.
6. Il`in E. P., Feshhenko E. K. K voprosu ob ob`ektivnosti ocenochny`x suzhdenij o volevy`x kachestvax // Psixologicheskie problemy` samorealizacii lichnosti : sb. st. SPb., 1999. S. 113 – 122.
7. Kislyakova O. P., Snezhkina L. P., Xazova A. A. Gruppovaya uchebnaya deyatel`nost` obuchayushhixsya // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70 (1). S. 184 – 187.

8. Kodoeva A. Ch. Sushhnost` i sodержanie problemy` adaptacii kursantov k obucheniyu v vuze // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61 (1). S. 88 – 91.
9. Linevich V. L. Kriterii e`ffektivnosti professional`noj adaptacii obuchayushhixsya pervogo kursa // Aktual`ny`e problemy` gosudarstva i obshhestva v oblasti obespecheniya prav i svobod cheloveka i grazhdanina. 2019. № 2. S. 150 – 155.
10. Morosanova V. I., Kondratyuk N. G. Oprosnik V. I. Morosanovoj «Stil` samoregulyatsii povedeniya – SSPM 2020» // Voprosy` psixologii. 2020. № 4. S. 155 – 167.
11. Potapov D. K., Anurova G. T. Planiruemy`e rezul`taty` sovmestnoj deyatel`nosti uchashhixsya na urokax fizicheskoy kul`tury`. Komsomol`sk-na-Amure : Amur. gumanitar.-ped. gos. un-t, 2020. S. 202 – 209.
12. Rafikova A. R. Udovletvorennost` obuchayushhixsya v menedzhmente kachestva processa fizicheskogo vospitaniya : monografiya / pod red. V. I. Starodubova, V. A. Tutel`yana. M. : Izd.-poligraf. centr «Nauchnaya kniga», 2021. S. 218 – 238.
13. Rean A. A. Psixologiya adaptacii lichnosti. Analiz. Teoriya. Praktika. SPb. : PraymEvroznak, 2008. 479 s.
14. Fedulov B. A., Morozov V. A., Grichanov A. S. Pedagogicheskoe obespechenie podgotovki kursantov vuza MVD Rossii k uchastiyu v sportivny`x sorevnovaniyax i sluzhebno-professional`ny`x konkursax // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2015. № 4. S. 178.
15. Black Paul, Wiliam Dylan Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment Evaluation and Accountability, 2009. № 21 (1). P. 5 – 31.

A. S. Grichanov, E. V. Panov

**ON THE ISSUE OF SELF-REGULATION OF EDUCATIONAL ACTIVITIES
BY STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY
OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA IN PHYSICAL TRAINING CLASSES**

The study is devoted to the study of the self-regulation abilities of first-year students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia in their educational activities in the context of formative assessment in physical training classes. The advantages of a high level of self-regulation skills by students are analyzed. The article considers the features of group educational activities of first-year cadets of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia, which determines the improvement of the quality of many special skills necessary in future operational and official activities. The importance of improving the skills of self-regulation of educational activities of first-year students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is substantiated.

Key words: *self-regulation, self-assessment, adaptation, autonomy, group form of education, physical training, cadets, educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia.*

ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ КОМПОНЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ЗВУКОРЕЖИССЕРОВ

В статье анализируются функциональные компоненты коммуникативной компетентности как интегративной характеристики личности. Актуальность работы обусловлена универсальным характером коммуникативной компетентности как условия профессионально-личностной готовности во многих сферах деятельности, в том числе в звукорежиссуре. Автор выделяет компоненты и функции коммуникативной компетентности звукорежиссеров. На основе разработанных функциональных компонентов коммуникативной компетентности возможно создание универсальной модели формирования коммуникативной компетентности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность звукорежиссеров, функциональные компоненты, компоненты коммуникативной компетентности, функции коммуникативной компетентности.

Отечественная система образования нацелена на формирование компетенций как результатов обучения, которые делятся на универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Общепрофессиональные и профессиональные компетенции относятся непосредственно к профессиональной деятельности в конкретной сфере. Универсальные компетенции (в число которых входит и коммуникативная компетентность) затрагивают все сферы общественной, экономической, культурной деятельности человека. Умение применять перечисленные навыки необходимо для реализации большинства профессиональных функций. Поэтому в работах Дж. Равена [14], Ф. Котлера [8], И. А. Зимней [5], А. В. и Л. Н. Хуторских [13] они фигурируют как ключевые, базовые или универсальные.

Для каждой из компетенций существуют определенные методы формирования. Однако, несмотря на универсальность данных компетенций, некоторые из них проходят стадию методологической недоработанности, в том числе и коммуникативная компетентность. Такие авторы, как И. Д. Агафонова [1], Л. Г. Антропова [2], Ю. В. Гуцол [4], Е. Л. Макарова [9], рассматривают формирование коммуникативной компетентности обучающихся различных направлений обучения (экономические, технические, гуманитарные), А. С. Никулина [11] раскрывает коммуникативную компетентность в контексте индивидуальной образовательной траектории, но конкретно для специалистов творческих и социокультурных направлений, включая звукорежиссуру, подобных разработок нет. В связи с этим разработка методологии формирования коммуникативной ком-

петентности – это крайне важный процесс подготовки звукорежиссеров, как и для любой профессиональной сферы. Для создания такой методологической системы требуется как единое общенаучное и нормативное понимание коммуникативной компетентности, так и модели ее формирования в конкретной профессиональной сфере. Поэтому необходимо разработать функциональные компоненты коммуникативной компетентности личности и на их основе создать модель формирования коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров.

Коммуникативную компетентность Н. С. Колмогорова [7], А. Б. Храмцова [12] определяют как личностное свойство. И. А. Зимняя подчеркивает, что коммуникативная компетентность – это «этно-социо-культурно обусловленное личностное качество человека», следовательно, несет интегративный личностный характер [6, с. 27]. Данный подход характеризуется соотношением коммуникативных умений и навыков с личностными характеристиками и психологическими особенностями. Следовательно, коммуникативная компетентность – это не просто навык, который приобретается, развивается или утрачивается со временем, это часть личностной структуры, отражающая целостный образ «Я» человека через его социальные взаимодействия [5]. Человек как существо социальное всегда выражает себя посредством других людей, воспринимает себя через них, вырабатывает свое отношение к миру посредством общения. Коммуникативная составляющая во многом характеризует личность в целом, именно благодаря социальным контактам другие люди

получают возможность познавать себя и друг друга. По причине такой тесной взаимосвязи между людьми коммуникативная компетентность выступает ярким индикатором индивидуальности, отражением уникальных черт личности.

Коммуникативная компетентность реализуется и на бытовом уровне, и в профессиональной деятельности, где возникают определенные коммуникативные задачи. Как отмечает В. Е. Николашкина, коммуникативная компетентность применяется для эффективного решения коммуникативных задач в профессиональной сфере [10]. В профессиональной деятельности звукорежиссера такие задачи возникают постоянно, так как создание творческого продукта, в котором задействован звукорежиссер, – это всегда процесс совместного творчества и взаимодействия команды специалистов. Поэтому для звукорежиссеров крайне важно обладать способностью и навыками ставить и решать коммуникативные задачи.

Таким образом, коммуникативная компетентность звукорежиссера – это интегративное свойство личности, обуславливающее готовность к эффективной постановке и решению коммуникативных задач в профессиональной деятельности.

В связи с этим формирование коммуникативной компетентности – важная педагогическая задача. С точки зрения методологии необходимо провести анализ данного явления для эффективного построения методической системы ее формирования. В различных источниках выделяются схожие виды компонентов коммуникативной компетентности.

В концепции Л. Г. Антроповой коммуникативная компетентность как интегративное качество личности включает в себя коммуникативные знания, умения, навыки, коммуникативную направленность, гуманистическую позицию, коммуникативную креативность [2]. Также существует иная классификация компонентов коммуникативной компетентности, предложенная В. Е. Николашкиной, Р. М. Шерайзиной, И. А. Дониной: «коммуникативная чувствительность, общительность, проницательность и дипломатичность в групповых коммуникациях, социальная смелость, умение воздействовать на окружающих, умение выдерживать нагрузки, связанные с широким общением, ситуативная адаптивность» [3, с. 395]. Стоит отметить, что выделенные компоненты могут охватывать не весь спектр возможных применений коммуникативной компетентности. Эти классификации объединяются личностным подходом к выделению компонентов.

В концепции И. А. Зимней приводится пять компонентов. Первый – словарный запас, грамматические нормы и текстовые фреймы. Второй компонент – общепринятые языковые нормы, понимание их применения в разных условиях. Третий компонент – понимание контекста высказывания, его смысла и восприятия собеседником, включенность в общение. Четвертый компонент включает регуляцию речи с учетом ситуации общения на базе рефлексии. Пятый компонент – готовность к общению в соответствии с ситуацией [6, с. 27]. Перечисленные компоненты тесно переплетены друг с другом, из-за чего становятся трудноизмеримыми.

При этом в концепции отсутствует важная, по нашему мнению, деталь – мотивационно-ценностный компонент, который придает смысл акту коммуникации.

В диссертационном исследовании В. Е. Николашкиной выделяются мотивационно-ценностный, когнитивно-поведенческий и профессионально-деятельностный компоненты [10]. Согласно концепции Ю. В. Гуцол, коммуникативная компетентность включает мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный компоненты [4]. Таким образом, в работах И. А. Зимней, В. Е. Николашкиной и Ю. В. Гуцол можно проследить функциональный подход к выделению компонентов коммуникативной компетентности.

Можно сделать вывод, что существуют два основных подхода к выявлению компонентов коммуникативной компетентности: выделение функциональных (выполнение определенных задач) либо личностных компонентов. Мы полагаем, что выделение функциональных компонентов более ясным и четким образом очерчивает зону ответственности каждого из компонентов. Личностные компоненты сложнее в определении границ каждого компонента и трудноизмеримы с прикладной точки зрения (например, коммуникативные способности, коммуникативная культура, коммуникативная креативность и т. д.). Поэтому в прикладном исследовании, направленном на создание работающей универсальной модели формирования коммуникативной компетентности звукорежиссеров, первым этапом работы выступает выделение функциональных компонентов

коммуникативной компетентности звукорежиссеров. Каждый из компонентов коммуникативной компетентности не только характеризует уровень ее развития у личности, но и обладает определенной функцией. Функция отражает ту задачу, на решение которой направлено использование в коммуникации того или иного компонента, специфику его применения в ходе коммуникации. Функция отражается через ответ на один из фундаментальных вопросов: «что?», «зачем?», «как?», «где?» и т. д.

Уже имеющиеся разработки коммуникативной компетентности обладают как схожими элементами, так и уникальными компонентами. Так, в работах большинства рассмотренных выше авторов фигурирует элемент, затрагивающий непосредственно речь как способ преподнесения информации, мотивацию как стимул к общению, когнитивный (познавательный) компонент, включающий сферу знаний личности. Мы полагаем, что данные компоненты являются важной частью коммуникативной компетентности, так как непосредственно реализуют коммуникацию в ее замысле (мотиве), форме (речь) и содержании (суть речевого послания).

Отличия существующих концепций заключаются в разнообразии второстепенных условий коммуникации, но все их можно объединить в несколько групп: деятельность, понимание контекста и среды общения и адаптация своей коммуникативной деятельности к ней, а также рефлексию коммуникативного опыта [4; 6; 10].

С применением синтеза, адаптации и дополнения этих групп разработаны следующие функциональные компо-

ненты коммуникативной компетентности будущих звукорежиссеров: мотивационно-ценностный, содержательный, операциональный, средовой, опытно-рефлексивный. Каждый из них несет в себе функцию коммуникативной деятельности, отвечая на определенный вопрос.

Мотивационно-ценностный компонент коммуникативной компетентности – это умение ставить цель и определять причину осуществления коммуникации. Первейшей характеристикой любого коммуникативного акта выступает его мотив – «зачем происходит коммуникация?» «кто ее инициатор?» «с какой целью действует коммуникатор?». Любая коммуникация провоцируется удовлетворением какой-либо потребности или достижением цели. В этом случае коммуникация выступает средством ее достижения – удовлетворения потребности. Это могут быть потребности внешние (профессиональные, социальные) или внутренние (потребность в одобрении, любви, защите и др.). Мотивы коммуникации часто бывают неосознанными и неконтролируемыми. Отсутствие понимания собственных мотивов мешает субъекту коммуникации удовлетворить существующую потребность и заметно снижает эффективность коммуникации. Если мотив осознанный, то он обретает для человека форму цели. Чем более четко сформулирована цель коммуникации, тем больше вероятность ее достижения. Также для коммуникации важны ценностные ориентации личности, которые не только формируют потребности, но и сказываются на средствах их достижения: выборе собесед-

ника, условий коммуникации, ходе общения. Ценностные ориентации являются стержнем коммуникативного поведения, именно на них основывается большинство решений, связанных с коммуникациями [10]. В звукорежиссуре отражением мотивационно-ценностного компонента станет умение ставить цель коммуникации в процессе сотворчества, например, убедить режиссера в выборе определенной композиции музыкального оформления спектакля или поднять свою значимость в коллективе.

Каждый компонент реализует определенную функцию коммуникации. Мотивационно-ценностный компонент выполняет целевую функцию, отвечая на вопрос: с какой целью происходит коммуникация? Целевая функция направлена на формирование запроса коммуникации, который выступает его стимулом.

При формировании коммуникативной компетентности звукорежиссеров работа над мотивационно-ценностным компонентом происходит путем формулирования профессиональных целей, умения сформулировать запрос к собеседнику (исполнителю, продюсеру и др.) и достичь цели коммуникации в профессиональной деятельности. Например, звукорежиссер перед началом общения с членом коллектива должен понять, какой реакции от собеседника он хочет добиться: одобрения, понимания, уважения или, напротив, провокации конфликта.

Содержательный компонент включает профессиональные знания в области физики, акустики, электротехники, программного обеспечения, музыки,

драматургии, исполнительства, опыт деятельности и профессиональных коммуникаций звукорежиссера. Умение накапливать знания и опыт в многообразных сферах деятельности позволяет звукорежиссеру не только выражать свои мысли ясным и живым языком, но и выступать основой содержательного, развивающего, лично- и профессионально-значимого общения [10]. В профессиональном общении содержательный компонент выступает одним из главных индикаторов личностного, профессионального уровня, отражением социального статуса, инструментом решения профессиональных задач звукорежиссера. Среди них согласование технических требований, установление доверительных отношений с режиссером, взаимопонимание с исполнителями, достижение авторитета в глазах руководителей проектов (продюсеров, менеджеров, организаторов) и т. д. Также содержательный компонент связан с познавательной активностью, способностью обнаружить пробелы в системе знаний и анализировать ее недостатки, которые необходимо компенсировать, и включает анализ данных, собранных в ходе коммуникации. Таким образом, содержательный компонент – это сущность передаваемого и получаемого сообщения в ходе коммуникации.

Содержательный компонент направлен на реализацию информационной функции – обмена фактами, знаниями, оценками в профессиональной деятельности звукорежиссера. Таким образом, компонент приносит в ответы на вопросы «что я говорю?», «что мне говорит собеседник?» то смысловое, сущностное

наполнение речи, которое звукорежиссер передает и получает (понимает) в ходе профессионального общения.

Формирование содержательного компонента коммуникативной компетентности происходит через отработку кейсов профессиональных ситуаций в процессе обучения, разбор типичных запросов к звукорежиссеру, развитие умений слушать и интерпретировать речь.

Операциональный компонент – это профессиональный лексикон, каналы и техники общения, риторические приемы. Данный компонент формирует коммуникативное поведение и сферу непосредственно речевой деятельности. Выбор способов и форм коммуникации осуществляется звукорежиссером на основе его умений, целей и потребностей. Владение большим числом коммуникативных техник позволяет достигать более эффективных результатов, поскольку выбор речевых и риторических инструментов можно подстраивать под различные условия среды, специфику коммуникативной задачи, особенности собеседника [6]. В профессиональной среде звукорежиссеров это особенно важно, так как нужно знать устоявшиеся выражения («тело» как обозначение спектра звуковых частот), кальки с английского языка (райдер, стейдж-план), общепринятые названия оборудования («Галия» вместо «Galileo»), а также невербальные сигналы, которые артист может подавать со сцены. Высокий уровень развития операционального компонента коммуникативной компетентности звукорежиссера особенно явно выражен, когда он владеет профессиональным сленгом (жаргоном), риторическими приемами, различными стилями речи, скоростью, тембром, интонацией.

Операциональный компонент отвечает за поведенческую функцию коммуникации: выбор и реализацию коммуникативного поведения. Таким образом, компонент отвечает на вопрос: «как реализовать коммуникацию?», «какие слова и речевые приемы использовать?».

При формировании операционального компонента обучение звукорежиссеров происходит при образовательных условиях, когда учащийся ставится в определенную коммуникативную ситуацию (запись придирчивого вокалиста, саунд-чек с недовольным коллективом, согласование райдера с экономящим заказчиком) и должен научиться использовать различные выражения и риторические приемы для достижения поставленных профессиональных целей и задач.

Средовой компонент включает два основных аспекта: контекст (условия, этнокультурное и социальное пространство) и собеседник или группа собеседников (социальные роли, взаимоотношения, состояние). Для эффективной коммуникации звукорежиссеру необходимо верно оценивать коммуникативное пространство, степень его влияния на уровень, содержание беседы. Оценка обстоятельств, контекста, настроения и сигналов собеседника в теории коммуникации называется метаанализом. Например, метаанализ среды (концерт симфонического оркестра или рок-концерт, звуковая студия федерального лейбла или репетиционная база в гараже) подскажет звукорежиссеру наиболее подходящие ситуации коммуникативные нормы поведения. То же касается и собеседника: совершенно разным должно быть коммуникативное поведение звукорежиссера в зависимости от того, общается он с давно знакомым организатором, очень

известным популярным артистом или неисполнительным техником.

Средовой компонент отвечает за выполнение двух функций коммуникации: контекстной и эмпатийной. Анализ среды (коммуникативного пространства) относится к контекстной функции общения, как адаптации техник и содержания разговора к ситуации общения и ее условиям, отвечая на вопрос «где происходит коммуникация?». Эмпатийная функция относится к оценке собеседника, поскольку среда включает в себя собеседника как одно из условий коммуникации: «с кем происходит коммуникация?». В ходе общения дается оценка внешности, социального статуса (роли), характера, темперамента, ключевых установок, ценностных ориентаций и других личностных характеристик. На основе этой информации звукорежиссер должен строить свою линию коммуникативного поведения. Важный инструмент оценки собеседника – эмоциональный интеллект – способность определять эмоциональное состояние, настройку субъекта коммуникации, которые тоже подскажут звукорежиссеру оптимальную линию поведения [12].

Формирование средового компонента проводится через обучение звукорежиссеров навыкам считывания условий (места) общения, статуса и психологического состояния собеседника.

Опытно-рефлексивный компонент включает осмысление коммуникативного опыта и прогнозирование коммуникативного поведения собеседника. Как и в других сферах, коммуникативный опыт звукорежиссера может выступить базой самосовершенствования в понимании социальных артефактов, поведения людей, самого себя. Любой

субъектный опыт несет в себе ресурсы для анализа и изучения как собственного коммуникативного поведения, так и образцов поведения собеседников. С накоплением коммуникативный опыт не только сказывается на содержании, но и на форме общения, коммуникативных потребностях и целях. Также рефлексия выступает условием расширения коммуникативных техник, провоцируя мотивацию развития или стремление к достижению конкретной коммуникативной цели [6]. Например, рефлексия способна помочь звукорежиссеру преодолеть коммуникативные барьеры в общении с известными артистами за счет выявления их коренных причин и анализа возможностей их решения.

В данном компоненте реализуется аналитическая функция коммуникации: «каков итог коммуникации?» «почему я достиг/не достиг цели коммуникации?». Результаты данного анализа применяются для совершенствования коммуникативных навыков и самопознания.

Возможность предсказывать коммуникативное поведение собеседника реализуется на основе прогностической функции рефлексивного компонента: «как будет происходить коммуникация?». Учитывая имеющийся опыт общения, коммуникатор способен выстроить возможные стратегии коммуникативного поведения собеседника и заранее проработать техники взаимодействия на основе полученных результатов. Такой подход предполагает меньшую зависимость успешности коммуникативного акта от ситуативных условий. В совокупности функциональные компоненты коммуникативной компетентности отражены на схеме.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мотивационно-ценностный компонент	Содержательный компонент	Средовой компонент	Операциональный компонент	Опытно-рефлексивный компонент
↓	↓	↓	↓	↓
Целевая функция (зачем?)	Информационная функция (что?)	Поведенческая функция (как?)	Контекстная функция (где?) Эмпатийная функция (с кем?)	Аналитическая функция (почему?) Прогностическая функция (как будет?)

Функциональные компоненты коммуникативной компетентности звукорежиссера

Мотивационно-ценностный, содержательный, операциональный, средовой, опытно-рефлексивный компоненты коммуникативной компетентности звукорежиссеров позволят учесть все стороны коммуникативной деятельности, сохранив и достаточную лаконичность, и необходимую полноту.

Литература

1. Агафонова И. Д. Формирование коммуникативной компетенции у менеджеров в дополнительном профессиональном образовании : дис. ... канд. пед. наук. Барнаул, 2009. 204 с.
2. Антропова Л. Г. Совершенствование коммуникативной компетентности учителя на основе творческой рефлексии: в условиях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 1999. 167 с.
3. Высшая школа в России и за рубежом: проблемы и их решения: кол. моногр. / отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2017. 428 с.
4. Гуцол Ю. В. Интенсивные технологии формирования готовности будущих бакалавров к деловому общению в процессе профессиональной подготовки в вузе. Самара, 2018. 186 с.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34 – 42.
6. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4 (4) С. 16 – 31.
7. Колмогорова Н. С. Коммуникативная компетентность как условие и следствие становления направленности личности : монография. Барнаул : РИО АГАУ, 2013. 140 с.
8. Котлер Ф. Стратегический менеджмент по Котлеру. Лучшие приемы и методы / Ф. Котлер, Р. Бергер, Н. Бикхофф. М. : Альпина Паблишер, 2012. 144 с.
9. Макарова Е. Л. Педагогические условия формирования навыков эффективного общения специалиста в ходе корпоративного обучения : дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017. 233 с.
10. Николашкина В. Е. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности будущих бакалавров юриспруденции в социокультурной образовательной среде вуза : дис. ... канд. пед. наук. Великий Новгород, 2017. 251 с.

11. Никулина А. С. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся в процессе проектирования и реализации индивидуальной образовательной траектории. Саратов, 2020. 203 с.
12. Храмцова А. Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов-будущих юристов в процессе профессиональной подготовки : дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2009. 178 с.
13. Хуторской А. В., Хуторская Л. Н. Компетентность как дидактическое понятие: содержание, структура и модели конструирования // Проектирование и организация самостоятельной работы студентов в контексте компетентностного подхода : межвуз. сб. науч. тр. / под ред. А. А. Орлова. Тула : Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2008. Вып. 1. С. 117 – 137.
14. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London : H.K. Lewis, 1984. 251 p.

References

1. Agafonova I. D. Formirovanie kommunikativnoj kompetencii u menedzherov v dopolnitel`nom professional`nom obrazovanii : dis. ... kand. ped. nauk. Barnaul, 2009. 204 s.
2. Antropova L. G. Sovershenstvovanie kommunikativnoj kompetentnosti uchitelya na osnove tvorcheskoj refleksii: v usloviyax dopolnitel`nogo obrazovaniya : dis. ... kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 1999. 167 s.
3. Vy`sshaya shkola v Rossii i za rubezhom: problemy` i ix resheniya : kol. monogr. / otv. red. A. Yu. Nagornova. Ul`yanovsk : Zebra, 2017. 428 s.
4. Guazol Yu. V. Intensivny`e texnologii formirovaniya gotovnosti budushhix bakalavrov k delovomu obshheniyu v processe professional`noj podgotovki v vuze. Samara, 2018. 186 s.
5. Zimnyaya I. A. Klyuchevy`e kompetencii – novaya paradigma rezul`tata obrazovaniya // Vy`sshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5. S. 34 – 42.
6. Zimnyaya I. A. Kompetenciya i kompetentnost` v kontekste kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii // Ucheny`e zapiski nacional`nogo obshhestva prikladnoj lingvistiki. 2013. № 4 (4) S. 16 – 31.
7. Kolmogorova N. S. Kommunikativnaya kompetentnost` kak uslovie i sledstvie stanovleniya napravlenosti lichnosti : monografiya. Barnaul : RIO AGAU, 2013. 140 s.
8. Kotler F. Strategicheskij menedzhment po Kotleru. Luchshie priemy` i metody` / F. Kotler, R. Berger, N. Bikxoff. M. : Al`pina Pabliher, 2012. 144 s.
9. Makarova E. L. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya navy`kov e`ffektivnogo obshheniya specialista v xode korporativnogo obucheniya : dis. ... kand. ped. nauk. Voronezh, 2017. 233 s.
10. Nikolashkina V. E. Razvitie professional`no-kommunikativnoj kompetentnosti budushhix bakalavrov yurisprudencii v sociokul`turnoj obrazovatel`noj srede vuza : dis. ... kand. ped. nauk. Velikij Novgorod, 2017. 251 s.

11. Nikulina A. S. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti obuchayushhixsya v processe proektirovaniya i realizacii individual`noj obrazovatel`noj traektorii. Saratov, 2020. 203 s.
12. Xramczova A. B. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti studentov-budushhix yuristov v processe professional`noj podgotovki : dis. ... kand. ped. nauk. Samara, 2009. 178 s.
13. Xutorskoj A. V., Xutorskaya L. N. Kompetentnost` kak didakticheskoe ponyatie: sodержanie, struktura i modeli konstruirovaniya // Proektirovanie i organizaciya samostoyatel`noj raboty` studentov v kontekste kompetentnostnogo podxoda : mezhvuz. sb. nauch. tr. / pod red. A. A. Orlova. Tula : Izd-vo Tul. gos. ped. un-ta im. L. N. Tolstogo, 2008. Vy`p. 1. S. 117 – 137.
14. Raven J. Competence in Modern Society: Its Identification, Development and Release. London : H.K. Lewis, 1984. 251 p.

Yu. A. Kachalov

FUNCTIONAL COMPONENTS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF SOUND ENGINEERS

The article analyzes the functional components of communicative competence as an integrative characteristic of a person. The relevance of the work is due to the universal nature of communicative competence as a condition for professional and personal readiness in many areas of activity, including sound engineering. The author identifies the components and functions of sound engineers' communicative competence. Based on the developed functional components of communicative competence, it is possible to create a universal model for the formation of communicative competence.

***Key words:** communicative competence of sound engineers, functional components, components of communicative competence, functions of communicative competence.*

УДК 372.893+94

И. К. Лапина, А. С. Алиева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КИНЕМАТОГРАФА В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ: ФИЛЬМЫ Ч. ЧАПЛИНА КАК ОТРАЖЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ПРОЦЕССОВ В США В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

В статье рассматриваются теоретико-методологические аспекты использования кинематографа как инструмента обучения истории Новейшего времени стран Запада в школе. На примере фильмов Ч. Чаплина показан потенциал кино как исторического источника при изучении социокультурной истории США первой трети XX века. Даются рекомендации методического характера по организации внеклассного мероприятия – курса кино вечеров – по данной проблематике.

***Ключевые слова:** преподавание истории в школе, методология исторического образования, кино как исторический источник, Ч. Чаплин, история США Новейшего времени.*

Введение

В современном образовательном процессе значительная роль отводится ИКТ, позволяющим существенно расширить возможности преподавания истории в школе, повысить интерес учащихся к процессу обучения, обогатить педагогический арсенал. Важное место в этом арсенале занимает использование видео- и киноматериалов, тем более что сегодня многие художественные и документальные фильмы доступны в оцифрованном варианте.

Признание значимости обращения к кино в реализации образовательных и воспитательных задач в школе на государственном уровне подчеркивает запуск в 2014 году проекта «Киноуроки в школах России и мира», представляющего особую систему воспитания, направленную на формирование к окончанию школы выпускника с выраженной гражданской позицией, обладающего высокими моральными и нравственными качествами [5].

Для учителя истории кинематограф, обладающий важными коммуникативными, информационными и воспитательными функциями, выступает значимым источником исторического знания. Можно сказать, что рождение кинематографа на заре прошедшего века одновременно стало рождением и кинематографического образа истории, обладающего особым «эффектом достоверности», [4, с. 26], порождающим исключительное эмоциональное воздействие на смотрящего. «С появлением кино и телевидения, – отмечал известный французский историк М. Ферро, – история узнала новую форму выражения, которая придает ей внятность» [9, с. 55].

Постановка проблемы

Возможности кинематографа в качестве инструмента обучения истории определяет заложенная в нем культурно-историческая и социальная информация. Привлечение киноматериалов в изучении истории расширяет возможности раскрытия «духа» времени, его ценностные установки, бытовые детали, манеру поведения, особенности коммуникации людей, круг волновавших их проблем. Наилучшим образом это воспроизводит реалистичное, исторически точное кино. Однако фильмы любого жанра, как и кинематограф в целом, – это всегда отражение реалий и существенных тенденций развития общества, выраженных через настроения и взгляды их создателей как представителей творческой интеллигенции.

Не меньшую значимость в использовании кинематографа в историческом образовании имеют моменты психолого-педагогического характера. По степени эмоционального воздействия на зрителя, вызываемого сопереживанием происходящему на экране событию, с ним вряд ли может сравниться какой-либо иной наглядный материал в студенческой или школьной аудитории. Кинематографический образ прошлого обладает уникальной способностью воссоздавать его реалии, как бы непосредственно разворачивающиеся на наших глазах, в одновременном соединении мельчайших историко-культурно-бытовых подробностей.

Знание, усиленное или созданное визуально, имеет больше шансов сохраниться в памяти учащегося, поскольку рождено не только рациональным осмыслением, но и в не меньшей степени эмоциями. Оно приобретает

особую глубину, возникая в пересечении личностного понимания и чувственного восприятия предлагаемой информации. Использование кинематографа в образовательном процессе созвучно идеям гуманистического, ценностно-смыслового направления в педагогическом образовании. Оно дает прекрасную возможность для преодоления разрыва между познавательными и эмоциональными аспектами деятельности учащихся, постижения реальности через ее культурный смысл на основе индивидуального прочувствования, раскрытия «внутреннего мира человека путем осмысления его эмоционально-духовного опыта, нашедшего отражение не только в науках о человеке, но и в... искусстве, культуре в целом» [3, с. 8]. Не случайно в педагогике уделяется существенное внимание кинофильму как средству приобретения исторических знаний, разрабатываются методические аспекты использования кино- и фотодокументов на уроках истории [2; 7; 8].

Привлечение киноматериалов на уроках истории позволяет также решать воспитательные задачи образования, способствует формированию понимания кинематографа как важной составляющей мировой культуры наряду с другими видами искусства, преодолению его восприятия как вида доступного и не обремененного мыслью развлечения.

В данной статье рассматриваются методические аспекты использования художественных фильмов на уроках всеобщей истории Новейшего времени на примере творчества выдающегося представителя мирового кинематографа Чарльза Спенсера Чаплина.

Основная часть

Обращение к фильмам Ч. Чаплина представляется плодотворным при изучении социокультурных и экономических процессов первой трети XX века, характерных для Западного региона. Этот период был отмечен вступлением ведущих стран Запада в стадию развитого индустриального общества, ростом производства и развитием новых технологий, наступлением эры корпоративного бизнеса, массового производства, стремительной урбанизацией, повышением в целом уровня жизни простых граждан. Все это нашло яркое выражение в Соединенных Штатах, экономически самом мощном и технически наиболее передовом государстве предвоенной эпохи, удельный вес которого к концу 1920-х годов в промышленном производстве капиталистического мира был близок к 50 %. Однако именно американское общество отличалось глубочайшими социальными контрастами, поразительным имущественным неравенством, в основе которого лежало несправедливое распределение производимого национального богатства. Достаточно отметить, что к 1929 году на долю верхних 20 % американцев приходилось 54,4 % совокупных денежных доходов [6, с. 8, 13]. Кульминацией проявления нарастающих социально-экономических противоречий стала Великая депрессия 1930-х годов.

Указанные моменты нашли свое осмысление в художественном творчестве данного периода, в том числе в кинематографе. Кино в начале XX века приобрело особую популярность как вид развлечения и досуга, а среди актеров наибольшую известность получил

Чарли С. Чаплин, который впоследствии стал режиссером. В отличие от большинства американских кинокартин того времени, изображавших фальшивую действительность, фильмы Ч. Чаплина погружали зрителя в реальную, подчас суровую жизнь. В них поднимались темы нищеты, одиночества, несправедливости, социальных и классовых противоречий, с которыми актер напрямую был знаком с самого юного возраста.

При изложении вопросов социополитического и культурного развития стран Запада первой трети XX века могут быть привлечены в качестве прикладного материала такие фильмы, как «Малыш» (1921), «Золотая лихорадка» (1925) и «Новые времена» (1936). Все они относятся к самым известным в творчестве Чаплина и внесены в национальный реестр американских фильмов, имеющих большое культурное и историческое значение. В каждом из них в комедийной форме раскрывались на грани драмы и сатиры серьезные проблемы американского и в более широком смысле западного общества, характерные не только для того периода времени, но и во многом сохраняющие свою актуальность.

Разговор о ценностных установках периода послевоенной стабилизации в странах Запада («просперити» в США) может быть построен с привлечением кинокартин «Малыш» и «Золотая лихорадка». Начиная съемки фильма, Ч. Чаплин признавал: «Я хочу сделать серьезную картину, в которой за комическими и бурлескными эпизодами будет скрываться ирония, жалость, сатира» [1, с. 154].

Главная тема фильма «Малыш» – бедность и нищета не только материаль-

ные, но и духовные. Для лучшего понимания замысла режиссера учитель может обратить внимание школьников на совмещение жанров комедии и трагедии в картине, на то, что она относится к наиболее автобиографичным в его творчестве и воссоздает в бытовых деталях атмосферу улиц и каморки на чердаке, в которой жил Ч. Чаплин в детстве. Картина, отражающая неприятие господствующей в капиталистическом мире морали, построена на противопоставлении бедности и богатства, уверенного в себе обеспеченного общества, охраняемого полицией и церковью, сводящего понимание счастья к материальному благополучию, и маленького человека с большой душой и противоположными моральными и жизненными принципами.

Можно, в частности, выделить эпизоды, когда героиня, считающая, что лучший способ обеспечить будущее своему незаконнорожденному ребенку – это устроить его в обеспеченную семью, подкладывает малыша в роскошный лимузин рядом с особняком, а затем по иронии судьбы автомобиль попадает в руки воров, которые бросают ребенка у помойки. Там его подбирает бродячий стекольщик. Таким образом, вопреки ожиданиям матери дальнейшая жизнь ребенка уже не станет роскошной и обеспеченной, в череде скитаний с бродягой он найдет душевную теплоту и заботу. Тем самым человеческие чувства сострадания, сопричастности чужой боли, ответственности за другого Ч. Чаплин ставит выше материальных ценностей, с ними связывая надежду на преодоление самых суровых жизненных обстоятельств.

Эта тема находит развитие в комедии «Золотая лихорадка», чей лейтмотив – обличение жадности, лицемерия человеческих взаимоотношений, определяемых материальным положением. Сюжет фильма переносит зрителей в 1898 год, на Аляску, куда устремились многие в надежде найти золотые прииски и вырваться из бедности. Обличительный посыл содержат уже знаменитые начальные сцены, которые можно предложить для просмотра: вереница золотоискателей, среди которых и герой Чарли в знакомом для зрителя образе Бродяги, движется по ледяной пустыне в поиске счастья. Монотонное движение цепочки прерывается падением человека, не выдержавшего тяжести своей ноши, однако никто не останавливается, все продолжают движение. В данном эпизоде ярко выражена одна из главных мыслей автора: потеря людьми человечности и сострадания, когда главной целью становится богатство.

Можно предложить также для просмотра сцены, где режиссер передает одиночество, с которым сталкивается главный герой. Следует обратить внимание учащихся на то, что в отличие от остальных действующих лиц он не сосредоточен на материальном обогащении и изображен в фильме как наивный, великодушный, простой и сострадательный человек. Именно эти качества отторгаются обществом, где господствуют алчность и жадность. Однако завершая фильм счастливым для главного героя концом, позволив бродяге найти любовь не столько благодаря свалившемуся на него богатству, сколько, на наш взгляд, своим человеческим качествам, на которые героиня по мере развития сюжета все более обращала

внимание, гуманист Ч. Чаплин снова дает надежду на то, что не все в жизни определяется деньгами. Главный герой «Золотой лихорадки», несмотря на изменения в своей жизни, оставался все тем же «маленьким человеком», который не ставил своей главной целью стать миллионером и которого не сломили господствующие в обществе установки и правила.

Фильм «Новые времена» отличается от предшествующих картин более широкой социальной проблематикой. Его уместно использовать при изучении в курсе Новейшего времени темы мирового экономического кризиса 1929 – 1933 годов. Подзаголовком – «Повесть о производстве, индивидуальной предприимчивости и человечестве, мечущемся в поисках счастья» – режиссер несколько иронично очерчивает перед зрителем круг затрагиваемых в кинокартине проблем. По сути это художественно выраженное обращение к важнейшим вопросам того времени, которые ставила и философская мысль: социальные вызовы и конфликты развитого индустриального общества, проблема человека и машины, становление массового производства и неоднозначное влияние на жизнь людей передовых технологий. Идея сюжета возникла у Ч. Чаплина после разговора с корреспондентом «Нью-Йорк Уорлд», который рассказал ему о конвейерной системе, вызывавшей в силу сложной и монотонной работы у молодых здоровых рабочих нервные расстройства [10, с. 261].

На замысел и содержание повлияла и обстановка времени создания фильма – глубочайший экономический кризис, получивший в США название Великой депрессии. Он сменил экономический

подъем 1920-х годов и затронул все слои американского общества. Историки либерального направления придерживаются мнения, что причиной кризиса стал спад покупательной способности большинства американских граждан из-за неравномерности распределения доходов среди населения. Большая часть денег была сконцентрирована в руках небольшой верхней группы людей, в то время как подавляющее большинство не могло приобрести товары первой необходимости. Кризис был отмечен небывалым падением доходов американцев, массовыми разорениями, резким ростом числа безработных, классовых столкновений.

Показательно, что в отличие от прежних картин в данном фильме, отражающем реалии наступившей эпохи массового общества, главный герой, предстающий в образе уже не простого Бродяги, а рабочего, никогда не остается одиноким. Он всегда находится среди какой-либо группы людей, будь то завод или демонстрация, а его жизненные трудности переплетаются с тяжелой судьбой других рабочих.

Фильм можно разделить на несколько взаимосвязанных частей: действия разворачиваются на заводе, затем в колонне демонстрантов и тюрьме. Тема бездушного капиталистического механизированного производства передается через образ промышленного предприятия, в котором человек – всего лишь маленький «винтик» большого автоматизированного мира конвейера. Позиция режиссера заявлена уже в первых сценах фильма, построенных на хорошо считаваемом сравнении. Фильм начинается с изображения стада овец, которых гонят на бойню. Она сменя-

ется сценой большой толпы людей, топчущихся на рабочую смену на заводе. Создаваемая режиссером ассоциация заставляет воспринимать завод как такое же губительное для людей место, как и бойня для овец, обрекающее работников на бессмысленное, монотонное существование без какой-либо перспективы.

В следующей сцене, которая может быть рекомендована для просмотра и обсуждения, главный герой стоит у ленты конвейера и выполняет примитивные механические движения. Конвейер не дает герою отвлечься даже на долю секунды, он превращает его в автомат. Не случайно, отойдя от поточной линии, герой не может остановиться и автоматически продолжает закручивать винтики. Показательна также сцена, когда в погоне за увеличением производства конвейер движется все быстрее, и работник, не выдержав такого темпа, сходит с ума.

Один из значимых эпизодов фильма – испытание новой машины для питания рабочих, призванной сократить выделяемое на это время и тем самым увеличить время работы в целях повышения ее эффективности и получения дополнительной прибыли. Однако, сломавшись, она наносит физические увечья работнику завода. В комедийной форме режиссер ставит не только такую серьезную проблему, как безудержная эксплуатация наемного рабочего, но и проблему роли техники в жизни человека, которая может использоваться как во благо, так и во вред.

Показательна сцена, когда герой не хочет покидать тюрьму, куда он попал как невольный участник демонстрации

и где случайно помог полиции предотвратить побег арестантов, за что получил более удобную камеру. Парадоксально, что заключение оказывается для героя более комфортным, чем свобода, поэтому он снова попытается добиться ареста. Используя комедийные ситуации, Ч. Чаплин выступает с явной критикой обстановки, сложившейся в США в 1930-е годы, а его персонаж по своему пытается противостоять тем бедам, с которыми столкнулись американцы различных слоев в условиях экономического кризиса.

В замкнутом круге повседневной жизни Бродяги-рабочего, отражающей жизнь миллионов американских безработных того времени, проскальзывает тема из подзаголовка фильма – «человек, мечущийся в поисках счастья». Для простого американца понятие счастья на фоне экономического кризиса заключалось в наличии работы, питания и жилья. Можно выделить эпизод, когда главная героиня находит старую деревянную хижину без каких-либо удобств, но для бродяги и девушки этого вполне хватает для счастливого существования. Далее с трудом герои находят, а потом снова теряют работу. В последней сцене разочарованная девушка спрашивает своего спутника: «Какой смысл пытаться?», на что получает ответ: «Не унывай! Мы справимся!» Этой фразой из уст героя Чарльз Чаплин раскрывает не только важнейшую черту характера «маленького человека» – оптимизм и веру в счастливое будущее, несмотря ни на какие трудности, но и, полагаем, тот исторический оптимизм, который определил успешную деятельность администрации Ф. Д. Рузвельта по выводу страны из экономического кризиса.

При просмотре картины до начала ее обсуждения будет полезным поставить перед учащимися проблемный вопрос: почему фильм «Новые времена» вызвал резкую критику со стороны правой прессы в США?

Использование кинофильмов на уроке требует от учителя серьезной методической подготовки. В частности, необходимо познакомить учащихся с историко-культурным контекстом создания картины, ее содержанием, соотношенным с определенным периодом национальной и западноевропейской истории; дать сведения об авторе, его взглядах и особенностях творчества, замыслах по созданию кинопроизведения; охарактеризовать для лучшего понимания значимости картины реакцию публики и кинокритиков после ее выхода на экраны.

Учитель должен сконцентрировать внимание учащихся на главных моментах в тех эпизодах фильма, которые отобраны для просмотра и предложены для обсуждения. Оптимальным представляется видеоматериал продолжительностью около 15 – 20 минут. Представленная в нем информация должна быть понятной ученикам, а формулировка вопросов и заданий – соответствовать выбранным кинофрагментам. Их просмотр необходимо сочетать с объяснением общей сюжетной линии. При подборе фильмов необходимо учитывать возрастную ценз.

С учетом ограниченных возможностей учителя по расширению преподаваемого материала на уроках истории одним из вариантов привлечения кинокартин может стать внеклассное мероприятие в форме курса кино вечеров «Западное общество в фильмах Чарльза

Чаплина», предназначенного для углубления знаний учащихся 10 – 11-х классов по истории западного общества Новейшего времени и мировой культуры этого периода, что позволяет также эффективно реализовать межпредметные связи (история и МХК) в изучении затрагиваемой проблематики. Он позволит ученикам обстоятельнее познакомиться с биографией Ч. Чаплина, его творческим путем и вкладом в развитие мирового кинематографа, рассмотреть социальные проблемы западного общества первой трети XX века через призму их художественного осмысления. Проведение занятий может быть организовано в форме лекций, дискуссий, просмотров фильмов и выполнения практических заданий.

Курс направлен на развитие критического мышления и аналитических способностей учащихся через приобретение навыков интерпретации кинематографических произведений, анализа их сюжетов, персонажей, особенностей киноязыка, через осмысление взаимовлияния кинематографа, культуры и общества. Его цель включает также формирование зрительской культуры молодого поколения, понимания кино как источника исторического знания и средства создания социо-

культурных стереотипов, как художественного отражения общественных реалий.

Среди непосредственных задач курса можно выделить повышение мотивации учебной деятельности за счет нетрадиционных форм подачи материала; формирование общей культурной компетентности учащихся; развитие у них умения работать с кинофильмами, извлекать заложенную в них информацию; совершенствование навыков публичных выступлений, учебно-исследовательской деятельности, работы в группе.

Планируемые предметные результаты включают, в частности, усвоение основных приемов работы с кинодокументом как историческим источником; выработку умения систематизировать историческую информацию в художественном кино; приобретение навыков применения анализа кинофильма в учебно-исследовательской и проектной деятельности.

Предлагаемая примерная программа курса рассчитана на изучение в первом полугодии в количестве 9 часов (1 час занятий через неделю). Она может включать три раздела (табл. 1).

Примерный учебно-тематический план курса представлен в табл. 2.

Таблица 1

Раздел	Название раздела	Всего часов	Лекции	Практические занятия
1-й	Творческий путь Чарльза Чаплина: от «Бродяги» к великому актеру	3	1	2
2-й	Кино как исторический источник и методы его изучения	3	1	2
3-й	Социальные проблемы в фильмах Чарльза Чаплина	3	1	2
Итого		9	3	6

Примерный учебно-тематический план курса

Тема	Название темы	Кол-во часов	Лекции	Практические занятия
I	Творческий путь Чарльза Чаплина: от Бродяги к великому актеру и режиссеру	3	1	2
1	Становление Чарльза С. Чаплина как актера и режиссера	1		1
2	История создания персонажа Бродяги и его значение для аудитории	1	1	
3	Конфликт с американскими властями и его последствия для жизни и творчества Ч. Чаплина. Место Чарльза Чаплина в мировом кинематографе и культуре	1		1
II	Кино как исторический источник: методы его изучения	3	1	2
4	Кино и история: как кино отражает исторические события и помогает лучше понять прошлое	1	1	
5	Кино и культура: как кино формирует культурные стереотипы и влияет на культурный дискурс	1		1
6	Основы анализа художественного фильма	1		1
III	Социальные проблемы в фильмах Чарльза Чаплина	3	1	2
7	Роль юмора и сатиры в обращении к социальной проблематике в фильмах Ч. Чаплина	1	1	
8	Ценности эпохи «просперити» и кинематограф Ч. Чаплина	1		1
9	«Новые времена»: социальные конфликты эпохи корпоративного капитализма	1		1

Перед просмотром фильма или его видеофрагментов ученикам могут быть предложены таблицы для заполнения, в которых они могут сделать необходимые заметки для дальнейшего обсуждения кинокартины.

Название фильма	
Главные герои	
Краткий сюжет	
Какой исторический период и события нашли отображение в фильме?	
На какие социальные проблемы обращает внимание зрителей режиссер?	
Какие кинематографические приемы использованы режиссером для раскрытия своего замысла?	

Заключение

Использование кино/видеофрагментов на уроках в школьном курсе способствует отработке различных универсальных учебных действий, развитию образного восприятия прошлого и формированию навыков критического мышления, в ходе которого учащиеся соотносят получаемую с кинокартины информацию с приобретенными на уроках научно обоснованными знаниями. Фильм становится дополнительным инструментом, повышающим интерес и прививающим навык исследования. Он эмоционально вовлекает учащихся в изучение нового материала, способствуя повышению их мотивации.

Учитывая особую популярность кино у юной аудитории, в которой оно стало важнейшим каналом распространения и утверждения культурных и социальных ценностей, стереотипов, этических норм поведения, обращение к лучшим образцам мирового кинематографа в школьном образовании позволяет решать важную воспитательную задачу по формированию у молодежи понимания кинематографа как высокого достижения мировой культуры наряду с другими видами искусства и преломлению его восприятия как не обремененного мыслью развлечения.

Полагаем, что привлечение фильмов выдающегося мастера экрана Чарли Чаплина к раскрытию социоэкономических процессов и ценностных установок межвоенного периода в развитии стран Запада будет способствовать повышению мотивации школьников к усвоению материала учебника, интереса к истории как предмету, успешной реализации межпредметных связей через углубление знаний по истории кинематографа как важнейшей части мировой культуры XX – начала XXI века.

Вне рамок статьи остался разговор об отечественном кинематографе. Несомненно, что обсуждение истории Отечества, отраженной в истории национального кино, вызовет живой интерес у школьников, знакомых со многими фильмами, которые можно предложить для совместного – диалогического – анализа их социокультурного содержания. В этом плане учителю истории может быть полезна монография «История страны. История кино», подготовленная широким кругом исследователей, убежденных в том, что изучение отечественной истории будет неполным без кино, вне осмысления художественных фильмов, являющихся «неисчерпаемыми свидетельствами о времени и месте своего рождения» [4, с. 8].

Литература

1. Всеобщая история кино. Голливуд. Конец немого кино 1919 – 1929. Т. 4. Ч. 2 / под общ. ред. С. И. Юткевича. М. : Искусство, 1982. 527 с.
2. Глазырина Т. Н. Методика преподавания истории : учеб.-метод. комплекс. Новополюк : ПГУ, 2011. 356 с.
3. Закирова А. Ф. Понятийная база современной педагогики // Педагогика. 2001. № 7. С. 7 – 12.

4. История страны. История кино / под ред. С. С. Секиринского. М. : Знак, 2004. 496 с.
5. Киноуроки в школах России [Электронный ресурс]. URL: <https://kinouroki.org/> (дата обращения: 01.06.2024).
6. Мировой экономический кризис конца 1920-х – начала 1930-х гг. : история и современность : материалы круглого стола 20 апр. 2009 г. / Российская акад. наук, Ин-т всеобщей истории ; отв. ред. А. А. Исэров. М. : Ин-т всеобщ. истории РАН, 2009. 142 с.
7. Студеникин М. Т. Методика преподавания истории в школе : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М. : Владос, 2000. 240 с.
8. Федоров А. В. Медиаобразование: История, теория и методика. Ростов н/Д. : ЦВВР, 2001. 708 с.
9. Ферро М. Кино и история // Вопросы истории. 1993. № 2. С. 47 – 57.
10. Чаплин Ч. Моя удивительная жизнь : автобиография. М. : Эксмо, 2020. 509 с.

References

1. Vseobshhaya istoriya kino. Gollivud. Konecz nemogo kino 1919 – 1929. T. 4. Ch. 2 / pod obshh. red. S. I. Yutkevicha. M. : Iskusstvo, 1982. 527 s.
2. Glazy`rina T. N. Metodika prepodavaniya istorii : ucheb.-metod. kompleks. Novopoloczk : PGU, 2011. 356 s.
3. Zakirova A. F. Ponyatijnaya baza sovremennoj pedagogiki // Pedagogika. 2001. № 7. S. 7 – 12.
4. Istoriya strany`. Istoriya kino / pod red. S. S. Sekirinskogo. M. : Znak, 2004. 496 s.
5. Kinouroki v shkolax Rossii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://kinouroki.org/> (data obrashheniya: 01.06.2024).
6. Mirovoj e`konomicheskij krizis koncza 1920-x – nachala 1930-x gg. : istoriya i sovremennost` : materialy` kruglogo stola 20 apr. 2009 g. / Rossijskaya akad. nauk, In-t vseobsh. istorii ; отв. red. A. A. Ise`rov. M. : In-t vseobsh. istorii RAN, 2009. 142 s.
7. Studenikin M. T. Metodika prepodavaniya istorii v shkole : ucheb. dlya stud. vy`ssh. ucheb. zavedenij. M. : Vlados, 2000. 240 s.
8. Fedorov A. V. Mediaobrazovanie: Istoriya, teoriya i metodika. Rostov n/D. : CzVVR, 2001. 708 s.
9. Ferro M. Kino i istoriya // Voprosy` istorii. 1993. № 2. С. 47 – 57.
10. Chaplin Ch. Moya udivitel`naya zhizn` : avtobiografiya. M. : E`ksmo, 2020. 509 s.

I. K. Lapshina, A. S. Alieva

**THE USE OF CINEMA IN TEACHING HISTORY AT SCHOOL:
CHAPLIN'S FILMS AS A REFLECTION OF SOCIO-CULTURAL
PROCESSES IN THE USA AT THE BEGINNING OF THE XX CENTURY**

The article examines the theoretical and methodological aspects of using cinema as a tool for teaching the history of modern Western countries at school. On the example of the films of Ch. Chaplin authors reveal their potential as a historical source in the study of the socio-cultural history of the United States in the first third of the 20th century. Methodological recommendations are given for the organization of an extracurricular event – a course of film evenings – on this issue.

Key words: History teaching at school, methodology of History education, cinema as a historical source, Ch. Chaplin, the modern times history of the USA.

УДК 371.1

Т. Н. Полякова

**МУЗЫКАЛЬНАЯ КУЛЬТУРА РУКОВОДИТЕЛЯ
ШКОЛЬНОГО ТЕАТРА**

В статье рассматривается актуальная проблема профессиональной подготовки руководителя школьного театра. Развитие музыкальной культуры педагога выступает системообразующим фактором компетентностей педагога, организующего театрально-игровую, полихудожественную по своей сути деятельность детей. Основаниями такого положения являются, с одной стороны, научные данные о значении и связях музыки с задачами образования, с другой – новые тенденции роли музыки в структуре современного театрального представления.

Ключевые слова: музыкальная культура, школьный театр, профессиональная подготовка руководителя школьного театра.

Занятия детей театральным творчеством выдвинуты в приоритетную задачу современного образования, что отражено в Приказе Министерства просвещения РФ по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов РФ (от 17 февраля 2022 г. № 83) [11] и Протоколе Минпросвещения России о формировании перечня (реестра) школьных театров (от 06.05.2022 ДГ-1067/06)

[15]. Театр в школе выполняет много функций, важнейшие из которых воспитательная и социализирующая. Театральное искусство – ресурс личностного роста школьника, приобщения его к культурным традициям, творческой самореализации в самых разных сферах человеческой деятельности: художественной, технической и др. В настоящее время театр в школе в широком контексте выступает как дисциплина,

метод, прием, компонент образовательной развивающей среды школы, культурно-досуговый центр и др.

Методологическими основаниями введения театра в школьное образование выступают положения дидактики, раскрывающие содержание образования с культурологических позиций как инвариантную модель социального опыта человечества в сферах: социальной, материально-практической, духовной (М. А. Данилов, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин); теория игры в изучении разных наук (философии, психологии, культурологии, искусствоведения, социологии, педагогики и др.); психологическая теория деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев); театроведение как отрасль искусствоведения.

Области пересечения театра и образования в истории культуры обширные: следуя Й. Хейзинга [16], можно утверждать, что если культура, теряя качественные характеристики игры, вырождается, то и образование, утрачивая игровой характер, снижает свое влияние на человека. В игровом процессе замещения себя образом у человека возникает связь с явлениями космического масштаба, а следовательно, происходит духовное обогащение. В. С. Библер трактует театр как «жизнь на людях» [2], современная философия подтверждает влияние театра на формирование социокультурного сознания личности на всех уровнях (сознательном, подсознательном, архетипическом). В театральной игре (доступной для каждого) человек реализует свою потребность в преображении себя и мира вокруг, творческой деятельности. Поэтому задача школьного театра как

сферы театрально-игровой деятельности ребенка (не профессиональной подготовки актера) – использовать накопленный театральным искусством опыт для развития способностей и возможностей человека, его творческого потенциала.

Проблемных зон в развитии детского театрального творчества достаточно много: выбор репертуара, критерии оценки детского театрального творчества, организация фестивального театрального движения, особенности работы с детьми с ОВЗ, с трудными подростками и др. Одна из важнейших среди них – подготовка педагогических кадров для руководства школьным театром. Руководитель школьного театра должен обладать широким спектром компетентностей, что связано с особенностями театрального – синтетического по своей сути – искусства: он должен заниматься пластическим, художественным, музыкальным, речевым развитием детей, прививать им эстетический вкус, знакомить с разными видами художественного творчества. Но прежде всего это человек, обладающий артистизмом и наделенный педагогическим даром.

Театр детей – это особый театр, не похожий во многом на профессиональный театр взрослых. Ценность и специфика его в создании условий для самих детей (а не зрителей); цель – развитие (обучение, воспитание) участников театрального коллектива, воздействие на них всей подготовительной (игровой / репетиционной) работой. Это положение определяет педагогическую роль руководителя школьного театра. Н. И. Пирогов пишет об ответственности педагога, который выводит детей на театральную сцену, чтобы театр не стал

для них «школой лжи и притворства», прививкой на взрослость [10].

Как специалист руководитель школьного театрального коллектива совмещает знания педагогики и театрального искусства, имеет готовность для работы с детьми, понимает законы развития детского коллектива, знает принципы создания художественного образа на сцене; его театральность проявляется в способности играть – «перевоплощаться», организовывать игровое пространство, создавать условия для креативных театральных практик, творческую среду, которая бы позволила ребенку развиваться свободно в соответствии с личностными потребностями, а не ожиданиями режиссера.

Такая полихудожественная педагогическая деятельность требует особой профессиональной подготовки. Для этого в институте музыки, театра и хореографии РГПУ им. А. И. Герцена открыто направление обучения «Художественное образование в области театрального искусства». Студенты изучают театральное искусство и педагогику, которые в единстве обеспечивают подготовку специалиста, способного работать с коллективом детей и взрослых, применяя театрально-игровые методы с целью личностного развития. Предметные области изучения – это история и теория педагогики, психология, театроведение, актерское мастерство, хореография, сценическая речь, сценическое движение, искусствоведение и др. Студенты во время педагогической практики получают опыт работы с детским коллективом, разрабатывают образовательную программу, проходят профессиональные пробы в театральной лагерной смене; а на уровне магистратуры разрабатывают

свой театральный проект по выбранной теме, переводя защиту диплома в формат стартапа в области театрального образования.

В отличие от профессионального театра у педагога в школьном театре нет непосредственных помощников, за все – от выбора репертуара до изготовления деталей реквизита – он несет ответственность. Так, круг его компетентностей связан со всем комплексом постановки спектакля, знаниями и умениями в разных областях искусства: изобразительного, пластического, музыкального, ораторского, танцевального, технического и др. Многообразие компетентностей педагога в организации синкретической творческой деятельности детей в школьном театре требует выделения доминанты, системообразующего компонента гуманитарной культуры педагога, ориентация на который станет важным показателем его профессиональной, художественно-эстетической подготовки. Таким компонентом может выступать *музыкальная культура руководителя школьного театра*. Рассмотрим это положение с позиций значения музыки в аспекте решения задач современного образования и роли музыки в современном театре, так как профессиональный театр во многом определяет развитие любительских студий и питает инновациями школьный театр.

Понятие «музыкальная культура» рассматривается в широком значении как музыкальное искусство, культурное музыкальное наследие, освоение которого способствует художественно-эстетическому воспитанию; в более узком – соотносится с музыкальной культурой личности, которая способна эмоционально воспринимать

звуковую гармонию музыкальной картины мира. Основа музыкальной культуры – музыка, сущность которой изучают многие отрасли науки. Семиотическая функция музыки в том, что она представляет ценности и установки культуры, объективирует культурное сознание многих поколений людей, вмещает и транслирует духовные ценности, интеллектуальный потенциал народа, является средством выражения единства мысли и чувства, способом коммуникации.

В. И. Курашов, рассматривая основы музыки в исторической ретроспективе на метауровне – уровне философии, пишет: «Онтологическое, или, точнее, метафизическое единство философии, математики и музыки есть основа гармоничного существования человека и общества» [7, с.108]. Древние концепции музыки создаются на базе философских учений Аристотеля, разделяющего лады с позиций влияния на психику человека, Конфуция, который видел возможности музыки в управлении государством, Пифагора, разработавшего учение об эвритмии. Современной наукой определены функции музыки, которые коррелируются с педагогическими задачами: формирование личности и социализация; познание посредством звуков через ощущения и эмоции; воспитание человеческих качеств; мобилизация деятельности; поддержка стремления к красоте.

Связи музыки и культуры раскрыты в учении Б. В. Асафьева о музыкальной интонации. Музыкальная интонация кодифицирует символы культуры, смену социальных периодов и кризисов общественного сознания – культура

выступает содержанием музыкального смысла. Музыкальная интонация обладает смыслообразующей функцией и помогает в анализе культурных явлений. Отсюда осознание роли композитора и исполнителя, которые должны искать, улавливать, осознавать красоту как источник интонационной трансформации. Осмысление искусства музыки выражено Б. В. Асафьевым в способности музыки передавать эмоциональные состояния людей и выражать связанные с чувствами «идеи общего плана» [1]. Музыкальный звук лишен конкретики, поэтому автор указывает на возможность музыки выражать то, что невозможно выразить в речи (определять метапонятия), а также на способность музыки отражать внутренний мир человека. Такие пластические свойства музыки наделяют ее качествами субъективизма (обращение к чувству конкретного человека) и персонализации (способностью выражать абстрактные понятия).

А. Ф. Лосев пишет о философском постижении действительности посредством музыки. «И только в музыке, становясь лицом к лицу к жизни, мы видим всю нашу обыденную склонность к абстракции и видим, как все простое и ясное в переживаниях связано глубочайшими мистическими корнями с Мировой Душой, быющей в каждой маленькой человеческой личности». [8, с. 128]. Происхождение трагедии философ связывает с музыкой («трагедия произошла из духа музыки»), «неизреченность» музыки открывает перед нами страшные глубины: «Она возмещает хаос накануне преображения». [Там же, с. 129].

Современные исследования музыки в разных областях науки устанавливают ее влияние на личность, которое невозможно ни с чем сравнить. Музыка, как и искусство в целом, – форма познания мира; наука доказывает связь музыки с развитием когнитивных способностей человека (внимания, памяти, воли, абстрактного мышления и др.). Музыка с времен Демокрита используется в качестве терапии, ученые фиксируют с помощью различных приборов зависимость изменений в кровообращении, пульсе, мышцах человека от восприятия разновысотных музыкальных звуков, лада (мажорного и минорного), консонансов и диссонансов, мелодического движения, темпа, ритма, динамики, гармоний (простых и сложных).

В. П. Саранин приводит в своей статье многочисленные подтверждения влияния музыки на физиологические структуры организма человека, включения музыки в методику диагностики и лечения различных отклонений [12]. Дон Кэмбелл, обобщая многочисленные исследования, приходит к выводу, что спокойная классическая музыка влияет на улучшение работы мозга человека, иммунной системы, снижение давления, оздоровление всего организма. Помимо успокаивающего действия происходит гармонизация работы полушарий, изменение в составе крови, с чем связывают снижение нервной напряженности, улучшение интеллектуальных способностей; С. В. Шушарджан успешно разрабатывает методы музыкальной терапии; Т. Юдовина-Гальперина применяет музыкальную методику оздоровления детей с двух-трехлетнего возраста; С. Шаморджан исследует лечебный эффект пения.

Специфика создания музыкального образа, по М. Ю. Долгушиной, в его полифункциональной природе – соединении аспектов субъективного и объективного, рационального, иррационального и эмоционального. Музыкальное мышление формируется как процесс, акт деятельности, который развивается в динамике. В отличие от физического звука музыкальный звук в результате художественной обработки обладает заданными характеристиками: высотой, громкостью, длительностью, тембровой окраской – все это усиливает его влияние на человека в звучащем пространстве. При этом М. Долгушина отмечает, что современный мир пресыщен инструментальным воздействием звуков, что становится причиной депрессий человека: «Инструментальное воздействие музыки проявляет себя следующим образом. Ударные инструменты воздействуют на нижние энергии человека и имеют способность усиливать или ослаблять его волю к жизни, энергетичность, стремление к движению и др.» [4].

Социологические исследования в области музыки А. Сохор указывают на ее роль в удовлетворении эмоциональных контактов и коммуникативных потребностей личности. Ни одно из общественно значимых событий не происходит без музыки. Объединение музыкой помогает создать ситуацию причастности, кооперации, снятия барьеров. Во всех значительных событиях и церемониях музыка играет главенствующую роль [13].

Таким образом, данные науки указывают на возможность использовать музыкальные ритмы, мелодии в процессе образования с педагогическими

целями: снижение стресса, формирование регулятивных качеств личности, влияние на интеллектуальное развитие, коммуникативные умения, здоровьесбережение. Выбор музыки для занятий в школьном театре не может быть случайным, он определяется осведомленностью педагога в области музыки, его музыкальной культурой.

Музыка в театре – неизменная составляющая. И. Д. Гликман в книге «Мейерхольд и музыкальный театр» приводит цитату, раскрывающую понимание роли музыки режиссером: «Высочайшее из искусств – музыка. Высочайшее! Она нужна всем. Музыка всем дорога, всеми дорога. Все ее любят. Но не все ее понимают... И вместе с тем каждый находит в себе ей объяснение. Смысл всякой музыки становится ясным, всякой. Это тогда, когда душа слушателя сливается с душой композитора» [3, с. 26]. В. Э. Мейерхольд в поисках новых театральных средств путем биомеханики подходил к постановкам «только через стихию музыки» [9, с. 140]. Ю. А. Завадский о работе режиссера с композитором замечает: «Музыка в театре начинается в слове, продолжается в ритме, в мелодии речи. Музыка составляет истинную сущность театрального представления. Можно сказать, если спектакль немзыкален, неритмичен, значит, это плохой спектакль» [5, с. 276].

Исследователи театра отмечают, что музыкальные тенденции в современном театре характеризуются экспериментами и новаторством, использованием как традиционных, так и новых форм и жанров музыки. Постмодернистский театр в противовес традиции

стирает границы реальности и вымысла. Неоднозначность трактовок реальности диктует режиссеру необходимость изменений художественного текста спектакля, изобретения музыкального языка как звуковых миров, что поддерживает экспериментальный подход к постановке пьес как классических, так и современных авторов, происходит поиск «новых видов синтеза музыки и сценических / визуальных искусств» [14, с. 232].

Музыка в современном театре раздвигает привычные рамки сопровождения, выражения обобщенной идеи, эмоционального комментария, выступает в единстве со всеми другими художественными компонентами спектакля, при этом ее содержание включает символический подтекст драматического действия. Живое исполнение, электронная музыка, использование разнообразных предметов для извлечения звуков не только усиливают драматический эффект, но и создают его, что в ситуации быстрых изменений в культурной среде позволяет отходить от социальных контекстов к обобщениям, метафорам и символическим. «Поиск новой эстетики приводит к проектному подходу при создании музыкально-театрального сочинения, обладающего в каждом конкретном случае рядом глубоко индивидуальных пространственно-временных особенностей, а также к сущностной трансформации общей коммуникативной ситуации, в которой зритель становится соучастником происходящего» [6, с. 230].

В условном пространстве сцены синтезируются свет, музыка, цвет, визуальный и предметный ряды, речь и

вокал. Анализируя современные постановки, А. В. Крылова приходит к выводу, что в арсенале современных художественных средств «музыка играет роль первой в ряду равных» [6, с. 241]. Изменение места музыки в театральном представлении обусловлено утратой роли слова как основного носителя смыслов, музыка связывает в большей степени не с концепцией понимания, а с концепцией ощущения и переживания.

Музыкальное решение спектакля школьного театра во многом зависит от музыкальной культуры руководителя детским театральным коллективом, которую составляют широкие знания в области истории музыки, стилей и жанров, направлений, тенденций современного развития музыкального искусства, средств музыкальной выразительности, умение понимать смысловое содержание звука, проявления эмоциональной отзывчивости на мелодии и др. Поэтому музыкальное развитие педагога, работающего в театре с детьми, следует начинать уже при подготовке его в вузе

и поддерживать на всех этапах образования.

Таким образом, актуальность проблемы развития музыкальной культуры руководителя школьного театра определяется местом музыки в личностном становлении и творческом развитии участников театрального коллектива и тенденциями развития театрального искусства, в котором музыка становится главным самостоятельным компонентом спектакля, вызывающим отклик зрителя. Музыкальная культура педагога включает осознание музыки как ценности; знания в области музыкального искусства, музыкальную эрудицию, образованность и музыкальную развитость; умения создавать музыкальную познавательную-деятельностную среду, в которой формируется творческая личность школьника. Результат развития музыкальной культуры руководителя школьного театра – развитый музыкальный вкус, позволяющий различать хорошие и плохие мелодии, показателем которого станут театральные работы школьников.

Литература

1. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании. М. ; Л. : Музыка, 1965. 149 с.
2. Библер В. С. Замыслы. В 2 кн. Кн. 1. М. : Издат. центр РГГУ, 2002. 876 с.
3. Гликман И. Д. Мейерхольд и музыкальный театр. Л. : Советский композитор, 1989. 352 с.
4. Долгушина М. Ю. Музыка как феномен художественной культуры // Аналитика культурологии. 2009. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-kak-fenomen-hudozhestvennoy-kultury> (дата обращения: 06.07.2024).
5. Завадский Ю. А. Режиссер в советском театре. М. ; Л. : Искусство, 1940. 386 с.
6. Крылова А. В. О новых формах синтеза искусств в современном музыкальном театре // Вестник Санкт-Петербургского университета. Искусствоведение. 2020. Т. 10. Вып. 2. С. 230 – 237.

7. Курашов В. И. История и принципы философии музыки: от слова к музыке и от музыки к слову // Ученые записки Казанского университета. Серия Гуманитарные науки. 2012. Т. 154. Кн. 1. С. 83 – 109.
8. Лосев А. Ф. Форма-Стиль-Выражение. М. : Мысль, 1995. 944 с.
9. Мейерхольд В. Э. Статьи, письма, речи, беседы. В 2 т. Т. 2. М. : Искусство, 1968. 529 с.
10. Пирогов Н. И. Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения / сост.: А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. М. : Педагогика, 1985. С. 91 – 98.
11. Приказ «О Совете Министерства просвещения РФ по вопросам создания и развития школьных театров в образовательных организациях субъектов РФ (от 17 февраля 2022 г. № 83). URL: https://timschool11.ru/files/06_vospitatelnaya-rabota/23-shkolnyj-teatr/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D1%82%D0%B5%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%8B_No83_ot_17_02_2022.pdf (дата обращения: 04.05.2024).
12. Саранин В. П. Музыка и здоровье // Аналитика культурологии. 2007. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-i-zdorovie> (дата обращения: 06.07.2024).
13. Сохор А. Н. Музыка и общество. М. : Знание, 1972. 48 с.
14. Тарнопольский В. В. Феномен нового музыкального театра // Журнал Общества теории музыки. 2015. 4 (12). С. 25 – 34.
15. Федеральный мониторинг школьных театров. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2022-Monitoring-shkolnyh-teatrov.pdf> (дата обращения: 04.05.2024).
16. Хейзинга Й. *Homo ludens*. В тени завтрашнего дня : пер. с нидерланд. М. : Издат. группа «Прогресс», «Прогресс – Академия», 1992. 464 с.

References

1. Asaf'ev B. V. *Izbranny`e stat`i o muzy`kal`nom prosveshhenii i obrazovanii*. М. ; L. : Muzy`ka, 1965. 149 с.
2. Bibler V. S. *Zamy`sly`*. V 2 kn. Кн. 1. М. : Izdat. centr RGGU, 2002. 876 с.
3. Glikman I. D. *Mejershol`d i muzy`kal`ny`j teatr*. L. : Sovetskij kompozitor, 1989. 352 с.
4. Dolgushina M. Yu. *Muzy`ka kak fenomen xudozhestvennoj kul`tury`* // *Analitika kul`turologii*. 2009. № 14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-kak-fenomen-hudozhestvennoj-kultury> (дата обрашheniya: 06.07.2024).
5. Zavadskij Yu. A. *Rezhisser v sovetskom teatre*. М. ; L. : Iskusstvo, 1940. 386 с.
6. Kry`lova A. V. *O novy`x formax sinteza iskusstv v sovremennom muzy`kal`nom teatre* // *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Iskusstvovedenie*. 2020. Т. 10. Вы`п. 2. S. 230 – 237.

7. Kurashov V. I. Istoriya i principy` filosofii muzy`ki: ot slova k muzy`ke i ot muzy`ki k slovu // Ucheny`e zapiski Kazanskogo universiteta. Seriya Gumanitarny`e nauki. 2012. T. 154. Kn. 1. S. 83 – 109.
8. Losev A. F. Forma-Stil`-Vy`razhenie. M. : My`sI`, 1995. 944 s.
9. Mejerxol`d V. E`. Stat`i, pis`ma, rechi, besedy`. V 2 t. T. 2. M. : Iskusstvo, 1968. 529 s.
10. Pirogov N. I. By`t` i kazat`sya // Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya / sost. A. N. Alekseyuk, G. G. Savenok. M. : Pedagogika, 1985. S. 91 – 98.
11. Prikaz «O Sovete Ministerstva prosveshheniya RF po voprosam sozdaniya i razvitiya shkol`ny`x teatrov v obrazovatel`ny`x organizatsiyax sub`ektov RF (ot 17 fevralya 2022 g. № 83). URL: https://timschool11.ru/files/06_vospitatelnaya-rabota/23-shkolnyj-teatr/%D0%9F%D1%80%D0%B8%D0%BA%D0%B0%D0%B7%20%D1%82%D0%B5%D0%B0%D1%82%D1%80%D1%8B_No83_ot_17_02_2022.pdf (data obrashheniya: 04.05.2024).
12. Saranin V. P. Muzy`ka i zdorov`e // Analitika kul`turologii. 2007. № 8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/muzyka-i-zdorovie> (data obrashheniya: 06.07.2024).
13. Soxor A. N. Muzy`ka i obshhestvo. M. : Znanie, 1972. 48 s.
14. Tarnopol`skij V. V. Fenomen novogo muzy`kal`nogo teatra // Zhurnal Obshhestva teorii muzy`ki. 2015. 4 (12). S. 25 – 34.
15. Federal`ny`j monitoring shkol`ny`x teatrov. URL: <http://vcht.center/wp-content/uploads/2022-Monitoring-shkolnyh-teatrov.pdf> (data obrashheniya: 04.05.2024).
16. Xejzinga J. Homoludens. V teni zavtrashnego dnya : per. s niderland. M. : Izdat. gruppya «Progress», «Progress – Akademiya», 1992. 464 s.

T. N. Polyakova

MUSICAL CULTURE OF THE HEAD OF THE SCHOOL THEATER

The article deals with the actual problem of professional training of the head of the school theater. The development of the musical culture of a teacher acts as a system-forming factor of the competence of a teacher who organizes theatrical, playful, inherently artistic activities of children. The grounds for this position are, on the one hand, scientific data on the meaning and connections of music with the tasks of education, on the other – new trends in the role of music in the structure of modern theatrical performance.

Key words: musical culture, school theater, professional training of the head of the school theater.

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ВНЕДРЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ДОМАШНЕГО ЧТЕНИЯ В РАМКАХ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье предпринята попытка выявить и обобщить различные преимущества использования самостоятельного домашнего чтения при изучении английского языка. Выполнен анализ выводов и обобщений ученых, занимающихся вопросом внедрения самостоятельного чтения в образовательную деятельность в языковом образовании. Излагаются критерии работы со студентами в рамках внедрения самостоятельного домашнего чтения. Раскрываются различные подходы авторов к трактовке «домашнего чтения». Выявлены основные дидактические условия, которые отвечают за успешность в рамках формирования навыка студентов к самостоятельной образовательной деятельности. Автор приходит к выводу о том, что в качестве ведущей развивающей функции домашнего чтения необходимо рассматривать формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, гуманистических ценностных ориентации, развитие когнитивных способностей учащихся в процессе знакомства с лучшими произведениями зарубежной литературы, объединённых идеей создания образа человека, личности, его неповторимости во взаимодействиях с историей, социальным миром, природой.

Ключевые слова: самостоятельная работа, домашнее чтение, коммуникативные навыки, современное образование, лексика, грамматика, речевые навыки.

Модернизация всей системы отечественного образования выставляет базовые постулаты, среди которых стоит выделить способность студентов к самостоятельному усовершенствованию своих знаний. Анализ образовательных программ и методической литературы показывает актуальность внедрения в процесс изучения английского языка основ самостоятельной работы в рамках домашнего чтения.

Такой подход, при котором студентам предоставляется значительный блок работы по самообразованию, акцентирует потребность современного

общества в специалистах, готовых решать широкий спектр задач, работать с иностранными текстами различного формата, стилистики, а также профессиональной ориентированности [1].

Получая высшее образование, студент осознает непрерывность образовательного процесса, который пронизывает его жизнь в разных сферах. Это приводит к тому, что обучающийся встает на путь самообразования, саморегуляции. При этом важно отметить, что самообразование не находится в отрыве от контроля со стороны преподавателя.

Методическая и научная литература в рамках тематики самостоятельного домашнего чтения при изучении английского языка на сегодняшний день представлена в трудах таких ученых:

– Н. А. Селиванова раскрывает литературно-страноведческую концепцию при выборе текста для обучения иностранному языку;

– о чтении, как об одном из наиболее важных языковых навыков, пишет в своих работах Н. Ищук;

– П. Б. Гуревич выделил в своих работах важность проведения работы со студентами по итогам прочтения текста. Так, выражая осуждение или поддержку героев, студент развивает коммуникативные навыки, преобразует речь, вступает в диалог с преподавателем и другими участниками образовательного процесса;

– анализ статей С. К. Фоломкиной показал, что на сегодняшний день принято классифицировать чтение по четырем видам: поисковому, ознакомительному, изучающему и просмотровому чтению.

Несмотря на разницу подходов авторов, стоит выделить постулат, который обобщает все перечисленные труды. В рамках данного постулата наиболее эффективным методом развития навыка студента к самообразованию является самостоятельное домашнее чтение на английском языке. При этом указывается на то, что при систематическом чтении у студентов наблюдаются улучшения по усвоению грамматического материала, совершенствуется лексика и активизируется работа студентов, ранее не уделяющих внимания учебе.

Домашнее чтение трактуется большинством авторов как обязательное по характеру выполнения и вариативное по способу подбора темы и уровня сложности для отдельно взятой группы студентов [6].

Несомненно, самостоятельное чтение без контроля и правильной организации со стороны преподавателя не будет давать положительного образовательного результата. За преподавателем закрепляется ряд этапов деятельности, направленных на координацию, контроль и систематизацию материала. Поддержание обратной связи и выбор материала, который отвечает не только психолого-возрастным особенностям студентов, но и их личным интересам в выборе материала для чтения, способствуют большему проценту вовлеченности в образовательный процесс и повышению качества их знаний [9].

Методическая литература раскрывает особенности внедрения в образовательный процесс фрагментов художественной литературы, которая наиболее ярко показывает основы речи носителей английского языка, тем самым помогая обучающимся погрузиться в языковую среду, столкнуться с фразеологизмами, нормами общения, юмором и этикетом. Установлено, что художественная литература на английском языке способствует изучению культурологического аспекта и упрощает понимание ранее сложных для восприятия основ лексики и грамматики.

Доказывая преимущества самостоятельного домашнего чтения классической англоязычной литературы, стоит выделить его положительные аспекты:

- погружение в живые современные диалоги;
- отсутствие формулярных фраз;
- получение возможности дать критическую оценку героя или событий, происходящих с ним [2].

Рассматривая работу со студентами языкового вуза, стоит отметить, что на первых курсах домашнее чтение требует от преподавателя достаточно кропотливой подготовки в рамках соблюдения методологических, психологических и возрастных рамок обучающихся. Именно в первые годы обучения при изучении английского языка закладывается основа для более глубокой реализации культуроведческого похода.

Введя определение домашнему чтению, мы пришли к выводу о том, что основная цель обучения самостоятельному домашнему чтению – это не только получение и осознание полученной информации на иностранном языке, но и погружение в языковую культурную среду. При этом важно отметить, что посредством систематического применения в образовательной деятельности самостоятельной работы с текстом мы можем получить не только увеличение словарного запаса студентов, но и развитие навыков устной речи обучающихся.

Если рассматривать домашнее чтение с позиции самостоятельного учебного аспекта, то тогда можно сделать вывод о том, что оно направлено:

- на развитие коммуникативной компетенции;
- повышение заинтересованности в процессе самообразования;
- применение полученных знаний в рамках нетрадиционных форм занятий (дебаты, КВН, аукцион, и т. д.) [7].

Современные вузы применяют в своей работе качественно новые и продуктивные формы и методы работы, направленные не только на знаниевый ориентир, но и на успешное взаимодействие и сотрудничество всех участников образовательного процесса. Это, в первую очередь, выражается в способности обучающихся овладевать различными способами и средствами коммуникации через выражение и корректировку собственных эмоций, через этнокультурное взаимодействие.

Таким образом, применение технологии самостоятельного домашнего чтения приобщает студентов к иной культуре в самом широком её представлении. Это неразрывно связано с активным приобщением студентов к способности видеть и понимать различные стороны происходящего, давать критическую оценку и составлять пути развития событий. Значительное влияние иноязычный текст оказывает на миропонимание в целом, при этом не остается в стороне и понимание культуры и ценностей отдельно взятого человека.

Как средство межкультурной коммуникации и познания изучение иностранного языка выдвинуло множество новых требований к общей культуре, интеллекту и уровню языкового развития учащихся. Интегративный характер коммуникативной компетенции предполагает выполнение в процессе обучения любого аспекта всех компонентов иноязычного учебного содержания. К таким аспектам относятся: социокультурный, лингвистический, социальный, дискурсивный и стратегический [7].

В условиях новых подходов и изменений в обучении иностранному языку и стратегии языкового образования

само понятие «домашнее чтение» требует нового осмысления, а его реализация как содержательного компонента образования требует разработки некоторых методологических положений, связанных с его реализацией и организацией.

Научно-образовательный характер работы студентов в рамках самостоятельной домашней работы может быть успешно трансформирован в увлекательное занятие при условии, что текст не только соответствует уровню подготовки студентов, их психолого-возрастным особенностям, но и частично или в полной мере отражает интересы обучающихся [8].

С целью вовлечения студентов в процесс самообразования посредством домашнего чтения преподавателю стоит позаботиться о том, чтобы:

- обучающимся были понятны поставленные образовательные цели и задачи;
- каждый из студентов мог активно использовать необходимые средства обучения;
- студентам была предоставлена инструкция по выполнению заданий;
- группа была ознакомлена с планом работы и критериями оценивания полученных результатов [3].

Важно отметить, что каждый студент при изучении иностранного языка должен видеть будущее применение полученных знаний и их рост в рамках дальнейшего обучения и профессиональной деятельности. Таким образом, изучаемый материал не должен быть сугубо академическим, научным и оторванным от реалий современной жизни. Важное условие обучения ан-

глийскому языку через самостоятельное домашнее чтение – это легкость в восприятии и понимании текста. Результат работы с высоким показателем результативности можно наблюдать при следующих условиях:

- если речь студентов обогащается новыми фразами из текстов;
- усвершенствуется устный анализ прочитанного текста;
- повышаются качество и частота обратной связи между студентами и преподавателем [10].

Подводя итог, важно акцентировать внимание на необходимости внедрения новых подходов к языковому образованию в контексте развития навыка самостоятельной работы с текстом посредством домашнего чтения. Чтение выполняет большое количество функций, играющих важную роль в процессе изучения иностранного языка. На первый план выходит культурно-созидательная функция, которая способствует не только сохранению историко-культурной памяти других народов, но передаче этого опыта другим поколениям и представителям других культур. Общеобразовательная культура направлена на решение глобальной цели образования – воспитания будущих специалистов в рамках интереса к различным областям наук [4].

При этом в качестве ведущей развивающей функции домашнего чтения правомерно рассматривать формирование самостоятельного эстетического отношения к окружающему миру, гуманистических ценностных ориентаций, развитие когнитивных способностей учащихся в процессе знакомства с лучшими произведениями зарубежной

литературы, объединённых идеей создания образа человека, личности, его неповторимости во взаимодействиях с историей, социальным миром, природой [5].

Теоретический обзор важности внедрения домашнего чтения при изучении иностранного языка целесообразно завершить обобщающими выводами. Они напрямую отражают принципы работы преподавателя и студента по выбранному направлению:

– культурно-социологический принцип;

– принцип комплексности и целесообразности.

– учет уровня способностей;

– учет индивидуальных особенностей обучающихся.

– опора на владение родным языком;

– учет выбранного профиля обучения.

Литература

1. Thornbury S. An A-Z of ELT : a dictionary of terms and concepts used in English language teaching. Oxford : Macmillan Education, 2009. 256 p.
2. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособие для студ. лингвист. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М. : Академия, 2006. 336 с. С. 134.
3. Гиниатуллин И. А. Самостоятельная работа в обучении иностранному языку как специальности // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. С. 120 – 126.
4. Калашникова С. Б., Сухлоев М. П. Облачная электронная рабочая тетрадь как дополнительный инструмент взаимодействия субъектов учебного процесса // Современные наукоемкие технологии. 2019. № 11. С. 171 – 178.
5. Комарова Е. В. Этапы процесса обучения чтению и виды чтения на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 574 – 576.
6. Максимова О. А., Митюшина Н. В. Роль домашнего чтения в формировании умений и навыков иноязычной речи на уроках английского языка // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. № 1. С. 199 – 202.
7. Палеева И. В., Сартакова Е. Е. К вопросу о становлении коммуникативной дидактики в российской педагогике // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1. С. 314 – 323.
8. Самсонова Н. И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку // Молодой ученый. 2016. № 7. С. 706 – 708.
9. Уваров А. Ю. От компьютеризации до цифровой трансформации образования // Информатика и образование. 2019. № 4 (303). С. 5 – 11.
10. Фоломкина С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. М. : Высш. шк., 2005. 253 с.

References

1. Thornbury S. An A-Z of ELT : a dictionary of terms and concepts used in English language teaching. Oxford : Macmillan Education, 2009. 256 p.
2. Gal'skova N. D., Gez N. I. Teoriya obucheniya inostranny`m yazy`kam. Lingvodidaktika i metodika : ucheb. posobie dlya stud. lingvist. un-tov i fak. in. yaz. vy`ssh. ped. ucheb. zavedenij. 3-e izd., ster. M. : Akademiya, 2006. 336 s. S. 134.
3. Giniatullin I. A. Samostoyatel'naya rabota v obuchenii inostrannomu yazy`ku kak special'nosti // Aktual'ny`e problemy` germanistiki, romanistiki i rusistiki. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2013. S. 120 – 126.
4. Kalashnikova S. B., Suxloev M. P. Oblachnaya e`lektronnaya rabochaya tetrad` kak dopolnitel'ny`j instrument vzaimodejstviya sub`ektov uchebnogo processa // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2019. № 11. S. 171 – 178.
5. Komarova E. V. E`tapy` processa obucheniya chteniyu i vidy` chteniya na inostrannom yazy`ke // Molodoj ucheny`j. 2015. № 4. S. 574 – 576.
6. Maksimova O. A., Mityushina N. V. Rol` domashnego chteniya v formirovanii umenij i navy`kov inoyazy`chnoj rechi na urokax anglijskogo yazy`ka // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Socio-kinetika. 2019. № 1. S. 199 – 202.
7. Paleeva I. V., Sartakova E. E. K voprosu o stanovlenii kommunikativnoj didaktiki v rossijskoj pedagogike // Sovremenny`e problemy` nauki i obrazovaniya. 2015. № 1. S. 314 – 323.
8. Samsonova N. I. Samostoyatel'naya rabota pri obuchenii inostrannomu yazy`ku // Molodoj ucheny`j. 2016. № 7. S. 706 – 708.
9. Uvarov A. Yu. Ot komp`yuterizacii do cifrovoj transformacii obrazovaniya // Informatika i obrazovanie. 2019. № 4 (303). S. 5 – 11.
10. Folomkina S. K. Obuchenie chteniyu na inostrannom yazy`ke v neyazy`kovom vuze. M. : Vy`ssh. shk., 2005. 253 s.

T. I. Skripnikova

DIDACTIC BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF INDEPENDENT HOME READING IN THE FRAMEWORK OF STUDYING THE ENGLISH LANGUAGE

The article attempts to identify and summarize the various advantages of using independent home reading when learning English. An analysis of the conclusions and generalizations of scientists dealing with the issue of introducing independent reading into educational activities in language education has been carried out. The criteria for working with students within the framework of introducing independent home reading are outlined. Various approaches of the authors to the interpretation of “home reading” are revealed. The main didactic conditions that are responsible for success in the development of students’ skills for independent educational activities have been identified. The author comes to the conclusion that as the leading developmental function of home reading, it is necessary to consider the formation of an independent aesthetic attitude towards the world around us, humanistic value orientations, and the development of students’ cognitive abilities in the process of getting acquainted with the best works of foreign literature.

Key words: *independent work, home reading, communication skills, modern education, vocabulary, grammar, speech skills.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 316.6

М. О. Удальцова

НРАВСТВЕННЫЕ УСТАНОВКИ СОТРУДНИКОВ ОВД, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ ЭКСТРЕМАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ, ПРИ ВЫБОРЕ СТРАТЕГИИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

В статье делается акцент на актуальность исследования нравственных установок у сотрудников ОВД. Выдвигается гипотеза о наличии особенностей нравственных установок и типах стратегий принятия решений у сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности. Описываются результаты исследования нравственных установок, сравниваются группы сотрудников ОВД, несущих службу в штатном режиме и имеющих опыт экстремальной деятельности. Делается заключение о частоте встречаемости определенных нравственных ориентиров у сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности.

Ключевые слова: нравственные установки, моральные категории, нравственность, совесть, принятие решений, сотрудник ОВД.

На сегодняшний день вопросы моральных суждений и принятия решений на основе этих суждений приобрели особую актуальность в остро дискутируемом формате. Нет ни одного сообщества, ни одной семьи или коллектива, где не поднимались бы вопросы текущего политического, социального порядка в риторике добра и зла.

Актуальность изучения нравственных установок сотрудников ОВД в ситуациях принятия решений обусловлена современным состоянием общества, переживающего переосмысление складывающихся в течение последних десятилетий моральных представлений, а также важностью дополнительного изучения этических вопросов при профессиональной деятельности.

Сотрудники ОВД – это профессиональное сообщество, для которого принятие решений не абстрактная категория. В силу своих должностных обязанностей им приходится действовать, руководствуясь не только нормами законодательного права, но и ориентируясь на системы морального и нравственного уровня регуляции профессиональной деятельности. Нравственный уровень регуляции – это совесть профессионала. Действовать совестливо, опираться на систему нравственных потребностей, на наш взгляд, – ключевая профессиональная задача сотрудников ОВД.

В качестве объекта научного исследования выбрана категория сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной

деятельности. Данный выбор во многом обусловлен спецификой основных профессиональных функций этой категории сотрудников ОВД. Можно расширить область знания о принятии решений, опираясь не только на теоретические представления сотрудников о нравственном поведении, а руководствуясь наличием у них практического опыта в условиях профессиональных рамок, во многом подчиненных строгим алгоритмам действий, не вступая в противоречие с моральными установками.

В исследованиях всё чаще можно встретить рассмотрение процесса принятия решений в связи с характеристиками личности, отдельными её состояниями [1; 5].

На сегодняшний день существует достаточно много работ, посвященных изучению феномена нравственности. В работе Н. Б. Дрожжиной исследуется проблема нравственности и представлен подробный анализ различных подходов к пониманию категорий нравственности, сделаны следующие заключения:

– нравственность рассматривается в рамках личностного и деятельностного подходов, где основной акцент ставится на её социальной и культурно-исторической детерминации;

– выделяются два основных периода в исследованиях нравственности, в которых развивались элементаристский и системный подходы; в рамках элементаристского подхода изучение нравственности шло в русле самостоятельных направлений, а именно изучение: когнитивного компонента нравственного сознания личности, эмоционального компонента нравственного

сознания личности, нравственных ценностей, нравственных качеств, нравственного самосознания, нравственного поведения, нравственного развития личности;

– в рамках системного подхода нравственность рассматривается как интегративное личностное образование [2, с. 61].

На сегодняшний день нет общепринятого определения нравственной установки. Но если предпринять попытку обобщения, то под нравственными установками чаще всего понимаются, с одной стороны, представления личности о нормах поведения, с другой – готовность действовать, опираясь на эти нормы. Эти подходы не противоречат друг другу, а лишь подчеркивают «многослойность» исследуемого феномена. Ситуация принятия решения часто выступает критерием проявления морально-нравственной позиции человека.

Исследование по проверке предположения о том, что существуют особенности в нравственных установках личности и в выборе стратегии принятия решений среди сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности, было организовано в рамках подготовки части выпускной квалификационной работы М. А. Сараевой под руководством М. О. Удальцовой в 2022 году.

В качестве диагностического инструмента выступили: методика диагностики социально-психологических установок личности (О. Ф. Потемкина), «Шкала совестливости» (В. В. Мельников, Л. Т. Ямпольский), методика исследования выраженности в установках человека обобщенной направленности на

добро или зло (Л. М. Попов, А. П. Кашин), Мельбурнский опросник принятия решений, МОПР (Melbourne Decision Making Questionnaire, MDMQ).

Исследование проводилось среди сотрудников УМВД России по г. Вологде – 60 человек мужского пола в возрасте от 20 до 40 лет, из них 30 сотрудников имеют опыт участия в экстремальной деятельности и 30 сотрудников выполняют штатную служебную деятельность.

В качестве методов математической обработки данных выступили: частотный анализ (критерий углового

преобразования Фишера) и корреляционный анализ (коэффициент корреляции Р. Спирмена).

По данным диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной (табл. 1), можно наблюдать, что среди сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности, встречаются чаще сотрудники с ориентацией на власть (90 %), результат (89,9 %), альтруизм (93,2 %). Чаще встречаются сотрудники с низким уровнем выраженности таких установок, как на эгоизм (80 %), свободу (76,6 %), деньги (63,3 %).

Таблица 1
Социально-психологические установки личности сотрудников ОВД

Направленность	Высокий уровень показателей			Средний уровень показателей			Низкий уровень показателей		
	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Ф* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Ф* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Ф* ЭМП
Процесс	33,3	26,6	0,55	53,3	53,3	0	13,3	20	0,69
Результат	43,3	26,6	1,35	50	63,3	1,04	6,6	10	0,46
Альтруизм	60	46,6	1,03	23,3	46,6	1,92*	16,6	6,6	1,23
Эгоизм	13,3	20	0,69	0	0	0	86,6	80	0,70
Труд	6,6	10	0,46	40	53,3	1,03	53,3	36,6	1,29
Деньги	3,3	3,3	0	13,3	33,3	1,87*	83,3	63,3	1,25
Свобода	70	3,3	6,26**	30	20	0,89	0	76,6	6,81**
Власть	10	50	3,59**	10	40	2,80**	80	10	6,08**

** – различия значимы при $p \leq 0,01$; * – различия значимы при $p \leq 0,05$.

Есть различия в группах по направленностям на альтруизм и деньги на уровне тенденции ($p \leq 0,05$). В группе сотрудников ОВД, несущих службу в штатном режиме, чаще встречаются сотрудники с высоким уровнем направленности на свободу, а среди сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности, чаще встречаются сотрудники с низким уровнем направленности на свободу ($p \leq 0,01$).

В группе сотрудников ОВД, несущих службу в штатном режиме, чаще встречаются сотрудники с низким уровнем направленности на власть, а среди сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности, чаще встречаются сотрудники с высоким и средним уровнем направленности на власть ($p \leq 0,01$).

Полученные данные могут подсвечивать наличие в обществе двух тенденций: коллективизма и индивидуализма. Тенденция коллективизма проявляется в трансляции обществом идеи, что человек есть часть системы, и от модели его поведения будет зависеть благополучие всего коллектива и общества в целом. Индивидуализм как господствующая тенденция последних десятилетий проявляется во всех сферах социального взаимодействия и часто наблюдается в ориентации человека на свободу, достижение карьерных целей, присвоении себе результатов командной работы и др.

В табл. 2 представлены данные первичной обработки по методике «Шкала совестливости» (В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский).

Таблица 2

Уровень совестливости сотрудников ОВД

	Высокий уровень показателей			Средний уровень показателей			Низкий уровень показателей		
	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП
Шкала совестливости	16,6	36,6	1,78**	40	40	0	43,3	23,3	0,85

** – различия значимы при $p \leq 0,05$

При рассмотрении табл. 2 можно отметить, что среди сотрудников, несущих службу в штатном режиме, преобладают показатели среднего (40 %) и низкого (43,3 %) уровня совестливости. Это может быть связано с большим объёмом возложенных дел на сотрудников ОВД. Но также средний и высокий уровни показателей (56,6 %) свидетельствуют, что небольшая часть сотрудников опираются на совесть при выполнении служебных задач. Отметим, что среди сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности, преобладают показатели высокого (36,6 %) и среднего

уровней совестливости (40 %). Так, при выполнении профессиональных задач в экстремальных ситуациях общее благополучие ставится сотрудниками ОВД выше, чем собственные интересы, а порой и сама жизнь.

В табл. 3 представлены данные первичной обработки по методике психологический тест «Добро и Зло» (ДЗ) (Л. М. Попов, А. П. Кашин). По показателям табл. 3 можно отметить, что среди сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности, преобладают показатели среднего (20 %) и низкого (70 %) уровня показателей нравственности.

Таблица 3
Альтернативные черты личности по функциям качеств добра и зла сотрудников ОВД

	Высокий уровень показателей			Средний уровень показателей			Низкий уровень показателей		
	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	Φ^* ЭМП
Шкала ДЗ	43,3	10	3,06**	33,3	20	1,17	23,3	70	3,77

** – различия значимы при $p \leq 0,01$

Этот факт интересен тем, что представление о себе как более нравственным преобладают у сотрудников, несущих службу в штатном режиме. Сотрудники, имеющие опыт экстремальной деятельности, более совестливы, но при этом часто не считают себя

нравственными. Такой вывод можно объяснить только самим опытом экстремальной деятельности. В отдельных случаях сотруднику приходится применять физическую силу, часто общаясь с криминогенными слоями общества, участвовать в командировках в

«горячие точки», где работа связана с постоянным уровнем риска и непредвиденными ситуациями, что влечет за собой снижение чувства страха и формирует более критичное представление о себе.

В табл. 4 представлены результаты диагностики принятия решений сотрудниками ОВД. Можно отметить, что со-

трудники, имеющие опыт экстремальной деятельности, в ситуациях принятия решений выбирают в большей степени стратегию принятия решения – бдительность (79,9 %). Результаты диагностики ведущей стратегии принятия решений у сотрудников ОВД не противоречат другим публикуемым результатам подобных исследований [5].

Таблица 4

Стратегии принятия решений сотрудников ОВД

Стратегия принятия решений	Высокий уровень показателей			Средний уровень показателей			Низкий уровень показателей		
	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	φ* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	φ* ЭМП	Сотрудники ОВД, несущие службу в штатном режиме, %	Сотрудники ОВД, имеющие опыт экстремальной деятельности, %	φ* ЭМП
Бдительность	66,6	63,3	0,27	33,3	16,6	1,50	0	20	2,17
Избегание	3,3	13,3	1,47	73,3	33,3	3,19**	23,3	53,3	2,44**
Прокрастинация	0	0	0	10	3,3	1,08	90	96,6	1,07
Сверхбдительность	3,3	0	0	20	13,3	0,69	76,6	86,6	1,01

** – различия значимы при $p \leq 0,01$

Бдительность включает в себя рассмотрение альтернатив, связанных с поиском информации, и оценку перед выбором. Сотрудник несет ответственность при принятии профессиональных решений. Некомпетентное решение может привести к строгому дисциплинарному взысканию, отстранению от должности, имиджевым потерям сотрудника.

У сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности, установка на результат связана с сверхбдительностью, что может свидетельствовать о том, что сотрудники, ориентированные на результат, используют стратегию сверхбдительности (табл. 5). К выполнению профессиональных обязанностей сотрудники, имеющие опыт экстремальной

деятельности, будут подходить ответственно, прорабатывая план действий и просчитывая возможные варианты принятия решений. Ориентация на деньги связана с избеганием. Это свидетельствует о том, что сотрудники, имеющие

финансовую мотивационную направленность, не ориентированы на достижения идейных целей. Из табл. 5 видно, что сотрудники с установкой на труд не будут использовать стратегию бдительности.

Таблица 5

Социально-психологические установки личности и стратегии принятия решений у сотрудников, имеющих опыт экстремальной деятельности

Название шкалы	Бдительность	Избегание	Прокрастинация	Сверхбдительность
Процесс	0,024	-0,107	0,18	0
Результат	0,150	-0,16	-0,24	0,36**
Альтруизм	-0,11	0,16	-0,06	0,04
Эгоизм	0,11	-0,04	0,13	-0,05
Труд	-0,35	-0,001	-0,32	-0,28
Деньги	-0,04	0,418*	0,25	0,09
Свобода	-0,27	0,152	0,05	-0,20
Власть	0,28	-0,26	-0,04	0,306

*p = 0,01, ** p = 0,05

Проведя сравнительный анализ сотрудников двух групп, можно выделить основные содержательные характеристики нравственных установок у сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности, при выборе стратегии принятия решений. В частоте своей это профессионалы с установками на власть, альтруизм и результат, реже имеющие установку на свободу. Сотрудники ОВД, с опытом экстремальной деятельности, имеют высокий уровень совестливости, при этом не воспринимают и не позиционируют себя нравственными. Для этой профессиональной группы характерна стратегия бдительности в ситуациях принятия решений, которая статистически не связана ни с одной нравственной установкой, но при этом у сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной

деятельности, установка на результат связана с такой стратегией принятия решений, как сверхбдительность, установка на деньги связана со стратегией избегания.

Таким образом, сотрудник ОВД, имеющий опыт экстремальной деятельности в ситуациях принятия решений, – это профессионал, ориентированный поступать совестливо, ставить цели коллектива выше личных, самокритичный, ориентированный на власть и профессиональные достижения. Результаты проведенного исследования кажутся обнадеживающими с позиций рассмотренных портретных презентаций сотрудников ОВД, имеющих опыт экстремальной деятельности для решения ими профессиональных задач в актуальной политической и социальной ситуации в обществе.

Литература

1. Булавина В. Н. Исследование личностных особенностей принятия решений // Интерактивная наука. 2022. № 4 (69). С. 39 – 41. DOI: 10.21661/r-556560 (дата обращения: 02.12.2023).
2. Дрожжина Н. Б. Изучение проблем нравственности в отечественной психологии // Статьи по психологии : сб. ст. СПб., 2011. С. 56 – 61.
3. Корнилова Т. В. Мельбурнский опросник принятия решений: русскоязычная адаптация // Психологические исследования. 2013. № 6 (31). С. 4. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v6i31.671> (дата обращения: 02.12.2023).
4. Стрельникова Ю. Ю., Пашечко Е. Б. Особенности социального интеллекта и стратегий принятия решений у сотрудников органов внутренних дел // Прикладная юридическая психология. 2021. № 3 (56). С. 30 – 39. DOI: 10.33463/2072-8336.2021.3(56).030-039.
5. Li P, Shen Y, Sui X, Chen C, Feng T, Li H, et al. (2013) The Neural Basis of Responsibility Attribution in Decision-Making. PLoS ONE 8(11): e80389. doi:10.1371/journal.pone.0080389. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0080389> (дата обращения: 02.12.2023).

References

1. Bulavina V. N. Issledovanie lichnostny`x osobennostej prinyatiya reshenij // Interaktivnaya nauka. 2022. № 4 (69). S. 39 – 41. DOI: 10.21661/r-556560 (data obrashheniya: 02.12.2023).
2. Drozhzhina N. B. Izuchenie problem npravstvennosti v otechestvennoj psixologii // Stat`i po psixologii : sb. st. SPb., 2011. S. 56 – 61.
3. Kornilova T. V. Mel`burnskij oprosnik prinyatiya reshenij: russkoyazy`chnaya adaptaciya // Psixologicheskie issledovaniya. 2013. № 6 (31). С. 4. DOI: <https://doi.org/10.54359/ps.v6i31.671> (data obrashheniya: 02.12.2023).
4. Strel`nikova Yu. Yu., Pashechko E. B. Osobennosti social`nogo intellekta i strategij prinyatiya reshenij u sotrudnikov organov vnutrennix del // Prikladnaya yuridicheskaya psixologiya. 2021. № 3 (56). S. 30 – 39. DOI: 10.33463/2072-8336.2021.3(56).030-039.
5. Li P, Shen Y, Sui X, Chen C, Feng T, Li H, et al. (2013) The Neural Basis of Responsibility Attribution in Decision-Making. PLoS ONE 8(11): e80389. doi:10.1371/journal.pone.0080389. URL: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0080389> (data obrashheniya: 02.12.2023).

M. O. Udaltsova

**MORAL ATTITUDES OF POLICE OFFICERS WHEN CHOOSING
A DECISION-MAKING STRATEGY**

The article focuses on the relevance of the study of moral attitudes among police officers. A hypothesis is put forward about the presence of features of moral attitudes and types of decision-making strategies among police officers with experience in extreme activities. The results of the study of moral attitudes are described, groups of police officers serving in regular mode and having experience in extreme activities are compared. The conclusion is made about the frequency of occurrence of certain moral guidelines among police officers with experience in extreme activities.

Key words: *moral attitudes, moral categories, morality, conscientiousness, decision-making, police officer.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923.2

Н. О. Олейник

ОСОБЕННОСТИ ВНУТРЕННЕЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕРЕЖИВАНИЯ ОДИНОЧЕСТВА В РАННЕМ И СРЕДНЕМ ВЗРОСЛОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования особенностей внутренней организации переживания одиночества в раннем и среднем взрослом возрасте. Представлена авторская модель переживания одиночества, основанная на принципах структурно-функционального подхода. На основе принципов и категориального аппарата системного подхода одиночество рассматривается как единая система, целостность которой обеспечивается тем, что переживание одиночества функционирует на основе взаимодействия таких компонентов, как когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-волевой.

Ключевые слова: одиночество, уединение, отчуждение, структура, когнитивный компонент, эмоциональный компонент, поведенческий компонент, мотивационно-волевой компонент.

Введение. В современном обществе переживание одиночества – достаточно распространенный феномен. Следует отметить, что одиночество рассматривается как сложный и противоречивый феномен в связи с тем, что специфика его переживания связана с двумя аспектами – положительным и отрицательным. Отрицательный аспект одиночества обуславливается различными нарушениями межличностных отношений, что, в свою очередь, переживается личностью как утрата контакта с окружающим миром. В этом случае переживание одиночества сопровождается различными негатив-

ными чувствами. Положительный аспект одиночества связывается с показателями духовного роста и саморазвития в том аспекте, что личность более глубоко знакомится со своими возможностями и ресурсами. Сама ситуация одиночества сопровождается положительными чувствами [1; 2; 3].

Анализ современных научных исследований показывает, что в науке нет единого понимания сущности, генезиса и особенностей протекания одиночества. Особый интерес представляется в изучении возрастного аспекта в переживании одиночества.

Цель исследования направлена на изучение динамики и лабильности структуры переживания одиночества в разном возрасте.

Выборку эмпирического исследования представляют 190 человек: 136 испытуемых раннего взрослого возраста и 54 испытуемых среднего взрослого возраста. Выборку составили студенты и преподаватели Херсонского государственного университета.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели использовались следующие методики:

- «Диагностика уровня субъективного ощущения одиночества» (Д. Рассел, М. Фергюсон).
- «Семантический дифференциал» (Е. Заворотных).
- «Диагностика самоактуализации личности» (А. Лазукин, Н. Калина).
- «Обнаружение вида одиночества» (С. Корчагина).
- Анкета «Одиночество» (Г. Шагивалеева) в авторской модификации.
- «Дифференциальный опросник одиночества» (Е. Осин, Д. Леонтьев) ДОПС-3.
- «Тест-опросник личностной зрелости» (Ю. Гильбух).
- «Исследование волевой саморегуляции» (А. Зверьков и Е. Эйдман).

Методология исследования. Наиболее точным понятием, обозначающим реакцию личности на ситуацию одиночества, можно назвать категорию переживания. Считаем, что одиночество – это переживание, поскольку может со-

провождаться как разнообразными чувствами, эмоциями, так и разными состояниями. Определяем одиночество следующим образом – это субъективное переживание, проявляющееся в добровольной или вынужденной невозможности человека удовлетворить потребность во взаимодействии, интимности, которое сопровождается разнообразным спектром эмоциональных проявлений.

Учитывая изучение одиночества через категорию переживания, нами представлено авторское видение его структуры: «на основе принципов и категориального аппарата системного подхода одиночество рассматривается как единая система, целостность которой обеспечивается тем, что переживание одиночества функционирует на основе взаимодействия таких компонентов, как когнитивный, эмоциональный, поведенческий и мотивационно-волевой. Данные составляющие переживания выступают элементами (подсистемами) переживания одиночества» [4, с. 106].

Определяем компоненты структуры переживания одиночества следующим образом: «когнитивный компонент обеспечивает подготовительную функцию в переживании одиночества и имеет такие формы проявления, как представление о собственных переживаниях, образ «Я» во время переживания одиночества и форма отождествления с другими людьми; эмоциональный компонент обеспечивает оценочную функцию и имеет такие формы проявле-

ния, как эмоциональная оценка и принятие-непринятие собственных переживаний; поведенческий компонент обеспечивает регулятивную функцию и содержит такую форму проявления, как действия на переживание одиночества; мотивационно-волевой компонент обеспечивает стимулирующую функцию в переживании одиночества и имеет две формы проявления: мобилизующую и демобилизующую» [Там же, с. 109].

С целью исследования динамики и лабильности структуры переживания одиночества применен факторный анализ отдельно для группы испытуемых раннего взрослого возраста и группы респондентов среднего взрослого возраста. Анализируя особенности построения модели переживания одиночества в рамках системного подхода, ориентируемся на исследование Н. Сетрова, считающего, что «...в процессе развития системы непрерывно растет структура и лабильность ее функций. Если на низших уровнях развития приспособление к изменяющимся условиям среды осуществляется за счет высокой изменчивости структуры при хранении прежних функций, то на высших, наоборот, организм приспособливается путем изменения функций, опираясь на устойчивость этих структур» [5, с. 162]. Эту тенденцию мы и исследуем в рамках статьи.

Результаты исследования. Полученные результаты позволили выявить следующие особенности переживания одиночества:

1. В группе респондентов раннего взрослого возраста первый фактор

включил в себя такие переменные, как неприятное-приятное (0,756), непривлекательное-привлекательное (0,749), бесполезное-полезное (0,697), нежелательное-желательное (0,693), неважное-важное (0,691), незначимое-значимое (0,664), напрягающее-расслабляющее (0,623), плохое-хорошее (0,613), несущественное-существенное (0,575), ненужное-нужное (0,542), изоляция (0,415), избегание одиночества (-0,401). По полученным результатам фактор получил название «эмоциональный компонент переживания одиночества» (как и по результатам факторного анализа на общей выборке испытуемых), поскольку образовавшие его показатели отражают именно эмоциональное отношение испытуемых к переживанию одиночества.

Показатели, вошедшие в первый фактор, имеют положительный полюс, кроме показателя избегания одиночества. Следовательно, респонденты раннего взрослого возраста имеют отчетливое желание изолироваться от других, положительно оценивают переживания одиночества и не избегают данного переживания.

Второй фактор представлен следующими переменными: уровень настойчивости (-0,810); уровень волевой саморегуляции (-0,757); уровень самоконтроля (-0,668); уровень самоактуализации (-0,635); диссоциированный вид одиночества (0,560); самопонимание (-0,464); мотивация достижения (-0,457); общее переживание одиночества (0,409); желание остаться наедине (0,407); отчуждение (0,401).

Данный фактор обозначен как «мотивационно-волевой компонент переживания одиночества». Низкие показатели волевой направленности респондентов связаны с низкими показателями самоактуализации, личностной зрелостью и доминированием диссоциированного вида одиночества.

Третий фактор включил такие показатели, как дисфория одиночества (-0,651), одиночество как проблема (-0,669), потребность в компании (-0,504), радость уединения (0,503), ресурс уединения (0,427), положительное одиночество (0,537), ситуации ощущения одиночества (0,410), влияние одиночества на жизнь (0,400).

Учитывая содержание факторных нагрузок, данный фактор получил название «поведенческий компонент переживания одиночества». Положительные чувства испытуемых, сопровождающие переживание одиночества, связаны с положительной оценкой одиночества как феномена; низкой потребностью в компании других людей; принятием одиночества и уединения; нахождением продуктивных аспектов в ситуации уединения; представлением о том, что одиночество способствует самосовершенствованию. Следует указать, что в данный фактор вошел показатель эмоциональной оценки переживания одиночества (положительные чувства и положительная оценка). Таким образом, способ функционирования с переживанием одиночества определяется и эмоциональным отношением к нему, что, в свою очередь, отражается в пределах данного фактора.

Четвертый фактор образовали следующие показатели: самоощущение (0,682); близкие люди (-0,622); изоляция (0,586); общее переживание одиночества (0,562); радость уединения (0,474); уровень одиночества (0,437); отчуждение (0,416); время проведения среди людей (-0,416); положительное одиночество (0,410) и частота желаний побыть одному (0,405). Данный фактор обозначен как «когнитивный компонент переживания одиночества».

При восприятии испытуемых себя одинокими людьми повышается их уровень одиночества, ослабляются значимые связи с окружающими людьми; формируется представление об отсутствии значимых людей, с которыми можно контактировать, снижается частота времяпровождения с другими людьми, респонденты считают, что в кругу их окружения нет значимых лиц, с которыми можно поделиться мыслями и чувствами, в целом повышается частота желаний находиться в одиночестве. Несмотря на такие негативные аспекты, испытуемые положительно принимают ситуацию одиночества и уединения, способны находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и самораскрытия.

Систематизируя результаты факторного анализа, следует отметить следующие различия в полученных результатах представителей раннего взрослого возраста и общей выборки испытуемых:

– показатель «изоляция» на общей выборке испытуемых вошел в когнитивный компонент переживания одиночества, а у представителей раннего взрослого возраста – в состав эмоционального;

– показатели «отчуждения» и «общее переживание одиночества» по общим результатам вошли в когнитивный компонент, а по результатам исследуемых раннего взрослого возраста – в мотивационно-волевой;

– показатели «радость уединения» и «положительное одиночество» по результатам респондентов раннего взрослого возраста вошли в когнитивный компонент, а по общим результатам – в поведенческий;

– показатель «ситуации ощущения одиночества» по общим результатам образовали когнитивный компонент, а по результатам исследуемых раннего взрослого возраста – поведенческий.

Полученные результаты, на наш взгляд, связаны с тем, что переживание одиночества является системным, динамическим образованием и компоненты данной структуры взаимосвязаны друг с другом, поскольку их взаимодействие и определяет специфику переживания одиночества. Учитывая определенные показатели, считаем, что внутренняя организация переживания одиночества у лиц раннего взрослого возраста в большей степени обусловлена действием когнитивного компонента структуры переживания одиночества, поскольку образовавшие данный фактор показатели входят в содержание первого, второго и четвертого факторов. Следовательно, именно подготавливающая функция в переживании одиночества – решающий аспект, обуславливающий функционирование следующих компонентов структуры переживания одиночества.

В выборке респондентов среднего взрослого возраста получены факторы и показатели по ним.

Первый фактор содержит переменные: уровень волевой саморегуляции (0,746); ненужное-нужное (0,739); уровень самоактуализации (0,723); непривлекательное-привлекательное (0,713); плохое-хорошее (0,710); настойчивость (0,701); напрягающее-расслабляющее (0,691); самоконтроль (0,686); неприятное-приятное (0,655); мотивация достижения (0,566); уровень личностной зрелости (0,566); нежелательное-желательное (0,565); бесполезное-полезное (0,540); одиночество как достижение успеха (0,487); избегание одиночества (-0,440); оценка одиночества (0,400). Учитывая значимые факторные нагрузки образовавших этот фактор шкал, его можно идентифицировать как «эмоциональный и мотивационно-волевой компоненты переживания одиночества».

Следует отметить, что образовавшие данный фактор показатели на общей выборке и на выборке лиц раннего взрослого возраста распределились на два фактора – эмоциональный и мотивационно-волевой. В данном случае мы объединили эти компоненты, поскольку в нем представлены и показатели эмоционального отношения, и самоактуализации, личностной зрелости и волевой саморегуляции. Можем предположить, что для испытуемых раннего взрослого возраста мотивационная и волевая направленность в большей степени связана с эмоциональным отношением.

Так, выявлено, что при положительной оценке одиночества у респондентов среднего взрослого возраста повышается уровень самоактуализации, уровень личностной зрелости, мотивация достижения, уровень волевой саморегуляции, самоконтроля и настойчивости. Нами впервые было определено, что у респондентов среднего взрослого возраста наблюдается желание самоактуализироваться во время переживания одиночества.

Второй фактор включил в себя следующие переменные: отчуждение (0,658); общее переживание одиночества (0,625); самоощущение (0,539); изоляция (0,444); диффузный вид одиночества (-0,436); частота желания остаться в одиночестве (0,409); представление о себе (0,408); ситуации ощущения одиночества (0,407); отчуждающий вид одиночества (0,404). Данный фактор обозначен нами как «когнитивный компонент переживания одиночества».

В ситуации повышения общего показателя переживания одиночества у лиц среднего взрослого возраста доминирует отчуждающий вид одиночества, сопровождающийся доминированием механизма обособления; повышается желание изолироваться от других; увеличивается количество ситуаций, когда испытуемые ощущают одиночество; респонденты воспринимают себя одиночками и повышается частота желания находиться в одиночестве.

Третий фактор представлен показателями: зависимость от общения (0,813); дисфория одиночества

(-0,775); положительное одиночество (0,774); радость уединения (-0,700); одиночество как проблема (-0,615); потребность в компании (-0,606); частота желания остаться в одиночестве (0,402). Учитывая содержание факторных нагрузок, этот фактор был идентифицирован как поведенческий компонент переживания одиночества.

При повышении желания испытуемых искать общение во избежание ситуации уединения (зависимость от общения) изменяются и следующие показатели: преобладают положительные ощущения, связанные с пребыванием в одиночестве; доминирует общая положительная оценка одиночества как парадокса; повышается способность испытуемых находить ресурс в уединении, творчески использовать его для самопознания и самораскрытия и увеличивается частота желания оставаться в ситуации одиночества. Опять же, установлено, что поведенческий компонент содержит показатели эмоционального отношения, поскольку способ функционирования с данным переживанием зависит от эмоционального отношения к нему.

С одной стороны, испытуемые демонстрируют зависимость от общения, а с другой – положительное желание уединиться и использовать в настоящее время для собственного развития. Можно предположить, что такие результаты связаны именно с особенностями функционирования предыдущего фактора, поскольку когнитивный компонент переживания одиночества проявлялся

именно в доминировании механизма обособления. Вероятно, желание испытуемых изолироваться от других привело только к повышению общего показателя переживания одиночества, и испытуемые, проявляя свою более зрелую позицию и возраст, наоборот, пытались идентифицироваться с другими, что, в свою очередь, обусловило доминирование уединения как положительного желания пребывания в одиночестве.

Заключение. Обобщая полученные результаты, следует отметить следующие особенности во внутренней организации переживания одиночества у лиц раннего и среднего взрослого возраста.

Определено, что у испытуемых, независимо от возрастных особенностей, наблюдается доминирование образа себя как одинокого человека, повышенный уровень одиночества, доминирование механизма обособления (когнитивный компонент) и механизма уединения (поведенческий компонент).

Различия, определенные по эмоциональным и мотивационно-волевым компонентам структуры переживания одиночества, оказались следующими.

Так, у лиц раннего взрослого возраста доминирует положительное эмоциональное отношение к одиночеству, вместе с тем наблюдается и желание избегать ситуации одиночества (эмоциональный компонент), низкий уровень волевой саморегуляции, самоактуализации, личностной зрелости и доминирования диссоциированного вида одиночества (мотиваций).

У лиц среднего взрослого возраста эмоциональный и мотивационно-волевой компоненты представлены одним фактором и указывают на положительное эмоциональное отношение к одиночеству, высокий уровень стремления к самоактуализации, личностной зрелости и волевой саморегуляции. Также поведенческий компонент переживания одиночества указывает на наличие ресурсов, помогающих творчески использовать уединение в самопознании и самораскрытии личности.

Можем утверждать, что диссоциированный вид одиночества (доминирующий в общей выборке и у лиц раннего взрослого возраста) снижает вероятность того, что личность может иметь достаточную волевую и мотивационную способность находиться в одиночестве и использовать эту ситуацию для личностного развития. Также можем утверждать, что с возрастом структура переживания одиночества изменяется, эмоциональные переживания тесно увязываются с мотивационной и волевой направленностью, не проявляется диссоциированный вид одиночества, который, по сути, может свидетельствовать о незрелой позиции респондентов. Именно у лиц среднего взрослого возраста обнаружена прямая связь переживания одиночества с показателями самоактуализации.

Обращаясь к теоретическим основам системного подхода, можем утверждать, что внутренняя организация переживания одиночества у лиц раннего и

среднего взрослого возраста имеет высокую степень развития. Установлено, что в данных системах переживания одиночества наблюдается высокая стабильность самой структуры и лабильность ее функций, которые обуславливают сохранение специфических показателей и функций целостной системы.

Также следует отметить, что с возрастом структура переживания одиночества становится более динамичной, поскольку функционирование данной системы обеспечивается функционированием только трех факторов, включающих прежние функции.

Литература

1. Артаманова А. А. Переживание одиночества как фактор развития личностного потенциала студентов-первокурсников : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». М., 2008. 23 с.
2. Муртазина И. Р. Представления об одиночестве и особенности его переживания в разные периоды взрослости // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 9. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN321.pdf> (дата обращения: 12.01.2024).
3. Набиева З. Б. Сравнительный анализ отечественных и зарубежных исследований феномена одиночества // Психолог. 2023. № 5. С. 206 – 216.
4. Олейник Н. О. Теоретическая модель переживания одиночества // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2016. Вып. 2 (26). С. 104 – 110.
5. Сетров М. И. Степень и высота организации систем : ежегодник. М. : Наука, 1969. С. 156 – 168.

References

1. Artamanova A. A. Perezhivanie odinochestva kak faktor razvitiya lichnostnogo potenciala studentov-pervokursnikov : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01 «Obshhaya psixologiya, psixologiya lichnosti, istoriya psixologii». M., 2008. 23 s.
2. Murtazina I. R. Predstavleniya ob odinochestve i osobennosti ego perezhivaniya v razny`e periody` vzroslosti // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2021. T. 9. № 3. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/42PSMN321.pdf> (data obrashheniya: 12.01.2024).
3. Nabieva Z. B. Sravnitel`ny`j analiz otechestvenny`x i zarubezhny`x issledovaniy fenomenov odinochestva // Psixolog. 2023. № 5. S. 206 – 216.
4. Olejnik N. O. Teoreticheskaya model` perezhivaniya odinochestva // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psixologiya. Sociologiya. 2016. Vy`p. 2 (26). S. 104 – 110.

5. Cetrov M. I. Stepen` i vy`sota organizacii sistem : ezhegodnik. M. : Nauka, 1969. S. 156 – 168.

N. O. Oleinik

**FEATURES OF THE INTERNAL ORGANIZATION OF THE EXPERIENCE
OF LONELINESS IN EARLY AND MIDDLE ADULTHOOD**

The article presents the results of a study of the characteristics of the internal organization of the experience of loneliness in early and middle age. The author's model of the experience of loneliness, based on the principles of the structural-functional approach, is presented. Based on the principles and categorical apparatus of the systems approach, loneliness is considered as a single system, the integrity of which is ensured by the fact that the experience of loneliness functions on the basis of the interaction of components such as cognitive, emotional, behavioral and motivational-volitional.

Key words: *loneliness, solitude, alienation, structure, cognitive component, emotional component, behavioral component, motivational-volitional component.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 372.882

Т. А. Склизкова

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РАБОЧИХ ЛИСТОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ НА ПРИМЕРЕ ПОЭМЫ Н. В. ГОГОЛЯ «МЕРТВЫЕ ДУШИ»: МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ

В статье раскрываются возможности использования рабочих листов на уроках литературы. Даются методические рекомендации к составлению рабочих листов по циклу уроков, посвященных поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души». Автор акцентирует внимание на включении поэмы в контекст мировой литературы и культуры, а также на привлечении смежных дисциплин для постижения замысла писателя.

Ключевые слова: преподавание литературы в школе, рабочий лист, интегрированный рабочий лист, поэма Н. В. Гоголя, организация учебного процесса.

Задача учителя заключается в том, чтобы создать для обучающихся такие условия на уроке, которые позволили бы каждому из них проявить творчество, познавательный интерес с учетом их способностей.

Как известно, обучающиеся воспринимаяют и усваивают информацию с разной скоростью. Эти особенности школьников необходимо учитывать при образовательном процессе. Одним из вариантов решения этой проблемы можно назвать использование рабочих листов на уроках литературы.

Рабочий лист, по определению Е. В. Меренковой, это «одноразовое дидактическое пособие на печатной основе, которое применяется на занятии (уроке) или его части. Обязательным элементом рабочего листа являются учебные задания с требованием ответа

в специально созданных формах (заготовках)» [4].

Как известно, рабочие листы бывают нескольких видов. Можно с уверенностью говорить о том, что наиболее эффективными и интересными для школьников являются интегрированные рабочие листы, которые включают в себя разнообразные схемы, таблицы, цитаты, комментарии, иллюстрации, qr-коды, ссылки на другие произведения и много другое.

Именно работа с подобными листами ставит обучающегося в активную позицию – он может самостоятельно получать информацию, анализировать ее, сопоставлять с полученными на прошлых уроках знаниями и делать выводы, т. е. развивать не только предметные навыки, но и так называемые soft skills.

В данной статье предлагаются методические рекомендации к составлению рабочих листов по поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души», которую изучают в девятом классе. На это отводится восемь уроков по программе В. Я. Коровиной, что кажется немало, однако за это количество часов предполагается изучение довольно большого спектра вопросов. По тематическому планированию учебника под редакцией В. Я. Коровиной уроки должны быть посвящены следующим темам: *изучение фрагментов «Божественной комедии» А. Данте; история создания поэмы «Мертвые души»; раскрытие образов помещиков и образа Чичикова в поэме; лирические отступления в произведении; разговор о художественной манере писателя и о специфике жанра* [3].

Это весьма объемные вопросы, поэтому использование рабочих листов может стать хорошим подспорьем для учителя на уроках литературы. Рабочие листы помогут грамотно и качественно выстроить учебный процесс, систематизировать полученный материал, вовлечь школьников в активную деятельность на уроке, помочь при написании итогового сочинения по данной теме или при подготовке к ЕГЭ.

Одна из сложностей при изучении поэмы – определение жанра произведения, поэтому часть урока стоит посвятить разговору о жанре и влиянии западной литературы на поэму Н. В. Гоголя.

Как известно, Н. В. Гоголь называет свое произведение поэмой, поэма – это «лироэпический жанр – крупное или среднее по объему стихотворное произведение, основными чертами которого являются наличие сюжета и образа лирического героя» [6].

Это определение можно вывести на рабочий лист и задать девятиклассникам проблемный вопрос: *Почему автор выбирает именно такой жанр для своего произведения?*

Соответственно, для ответа на него ребятам стоит предложить вспомнить черты лирики и эпоса, записать их на рабочих листах. И далее посмотреть, какие черты лирики и эпоса присутствуют в поэме¹.

Вторая часть урока может быть посвящена замыслу создания поэмы и западноевропейскому влиянию на произведение Н. В. Гоголя. Это отвечает положениям ФГОС о том, что одна из задач учителя – вписание русской литературы в контекст мировой литературы и культуры [7].

В начале урока девятиклассники могут обсудить с учителем (в форме беседы, лекции, просмотра видеофрагмента) популярность итальянской литературы в XIX веке. Выяснить, что за основу своего произведения Н. В. Гоголь хотел взять трехчастную структуру «Божественной комедии» А. Данте и разобраться с мотивом пути, который связывает эти два произведения.

¹ На этом этапе разговор о чертах эпоса и лирики в поэме может сводиться буквально к нескольким словам. Главная цель этого разговора – увидеть уже на первом этапе изучения произведения, что поэма

Н. В. Гоголя вбирает в себя черты обоих родов литературы. Более подробно и глубинно данный вопрос можно исследовать на протяжении всего цикла уроков по «Мертвым душам».

На рабочих листах можно разместить фрагменты «Божественной комедии», на основе которых стоит обсудить аллегорическое значение произведения, проследить путь героя. Проанализировать целесообразно следующие фрагменты «Божественной комедии»: фрагмент из 1-й песни, где поэт рассказывает о сумрачном лесе и животных, встреченных там; фрагмент из 4-й песни (Круг первый – Лимб), где изображается темная, серая атмосфера, похожая на туман: «<...>он был так темн, смутен и глубок»; из песни 8-й, где рассказывается про город Дит: «<...> вот из-за стены/ Встают его мечети, багровея,/ Как будто на огне раскалены»; и из 32-й песни, где изображается озеро Коцит и вмерзшие туда три фигуры самых страшных грешников по Данте: «<...> так, вмерзши до таилища стыда/ И аисту под звук стуча зубами, / Синели души грешных изо льда» [2].

Изучение этих фрагментов покажет девятиклассникам, что путь героя Данте, как и путь Чичикова, неоднороден. Ребята увидят, что движение поэта из «Божественной комедии» идет по спирали: все ниже и ниже. Весь его путь подобен конусу: чем ниже спускается поэт, тем страшнее грехи, которые совершили люди.

К пониманию замысла Данте можно прийти через анализ иллюстрации к «Божественной комедии» Гюставе Доре. В процессе дальнейшего изучения текста Н. В. Гоголя можно сопоставить иллюстрации, сделанные Доре, с гравюрами А. А. Ангина по «Мертвым душам». Это отвечает одному из положений ФГОС, где говорится об умении учащихся работать с разными источниками информации [7].

После ознакомления с текстовыми фрагментами обучающимся можно предложить ответить на следующие вопросы:

- Как вы понимаете образ сумрачного леса?
- Каких животных встречает поэт?
- Какое аллегорическое значение вкладывается в эти образы?
- Обратите внимание на атмосферу в первом круге (Лимбе) и в последнем, девятом? Как меняется атмосфера? С чем это связано, на ваш взгляд?

Кроме того, на рабочих листах предлагается графически изобразить трехчастную структуру «Божественной комедии» Данте и обозначить краткое содержание частей. Это позволит школьникам постичь замысел итальянского писателя эпохи Возрождения и поможет соотнести поэму Н. В. Гоголя с принципами изображения человека и жизни, характерными для эпохи раннего Возрождения. Главная цель использования рабочих листов заключается в том, чтобы школьники смогли сделать вывод: *удалось ли Н. В. Гоголю воплотить такую же структуру в своей поэме и почему Н. В. Гоголь не закончил свое произведение.*

Согласно учебнику В. Я. Коровиной девятиклассники должны научиться соотносить поэму Гоголя не только с «Божественной комедией» Данте, но и с плутовским романом, и романом-путешествием.

Думается, что было бы логичным обратиться к поэмам Гомера «Илиада» и особенно «Одиссея», так как Одиссей – один из известнейших «хитроумных» героев, который на протяжении десяти лет странствует по свету.

При желании можно также вывести фрагменты из поэмы Гомера на рабочий лист. Вспомнив текст античного автора (мифы про Одиссея и отрывки из поэм Гомера ребята изучали в 6-м классе), девятиклассники смогут сопоставить поэму Гомера с произведением Н. В. Гоголя, проследить черты сходства, увидеть эпическое начало в поэме, а также сопоставить Одиссея с Чичиковым из «Мертвых душ».

Работу над произведением можно начать с анализа первой обложки, которую нарисовал сам писатель. Согласно ФГОС учитель должен формировать у школьников «умение сопоставлять произведения русской и зарубежной литературы и сравнивать их с художественной интерпретацией других видов искусства» [7].

При изучении обложки ребятам можно предложить подумать над следующими вопросами:

– Какие детали обложки сразу же привлекают ваше внимание? Почему?

– Какими вам представляются помещики, представленные на обложке?

– Как вы думаете, почему первоначально поэма называлась «Похождение Чичикова, или Мертвые души»?

– Обратите внимание на шрифт названия. Почему какие-то слова выделены больше, чем другие? С чем это связано?

– Можно ли, глядя на обложку, обозначить специфику названия поэмы?

Думается, что это задание пробудит интерес у девятиклассников к произведению. Анализируя символические изображения на обложке, ребята смогут понять смысл, который автор вкладывал в свое произведение. Это может

быть весьма увлекательной работой, которую способны сделать школьники, даже незнакомые с текстом.

Также рабочие листы могут служить отличным подспорьем при изучении образа главного героя – Чичикова. Этому можно посвятить несколько рабочих листов. Обучающимся предлагается подумать: кто же такой Чичиков: подлец или делец?

Чтобы ответить на вопрос, на рабочем листе можно вывести фразу В. Набокова о герое: *«Пошлость, которую олицетворяет Чичиков, – одно из главных отличительных свойств дьявола, в чье существование, надо добавить, Гоголь верил куда больше, чем в существование Бога»* [5].

Далее следует оформить этот лист как своеобразную интеллектуальную карту. В центре листа поместить портрет героя (к поэме Н. В. Гоголя создано множество прекрасных иллюстраций, можно выбрать одну из них), от него начертить стрелки с теми разделами, которые важны для понимания образа персонажа. Что касается Чичикова, то стоит обратить внимание на его речь, внешность, манеры, поведение, одежду, возможно, аксессуары, общение с окружающими. Все графы заполняются на уроках вместе со школьниками или же это задание будет дано в качестве домашнего. В результате у обучающихся сложится представление о герое, дополненное цитатным рядом.

Такая работа предполагает тщательный анализ текста, изучение художественного метода писателя, развивает умение анализировать и работать с полученной информацией. В данном случае развиваются не только предметные навыки, но и soft skills.

Одним из заданий, связанных с образом Чичикова, может быть написание характеристики героя с использованием трех прилагательных, одного глагола и одного существительного. Это задание может служить своеобразным итогом работы с образом героя: ребята создают некое подобие ассоциативных связей, благодаря которым они легко вспомнят основные эпизоды, связанные с Чичиковым.

Как известно, эффективность рабочих листов заключается в том, что они могут быть разноуровневыми. В рабочих листах стоит сделать несколько заданий, рассчитанных на углубленный уровень обучения. Например:

Подумайте и перечислите черты героев, которые есть в Чичикове. Можно предложить обучающимся следующих героев: дьявол, Хлестаков, Дон Кихот, Наполеон, Одиссей. Это задание демонстрирует умение сопоставлять и аргументировать свою точку зрения, выводит девятиклассников за рамки только одного произведения и помогает вписать его в историко-литературный контекст.

Еще одним вариантом может быть задание прочитать сатирическую повесть Булгакова «Похождения Чичикова» и ответить на вопросы: «В чем схожесть этих двух произведений?»; «Какова судьба героев Гоголя в произведении Булгакова?».

Очень интересным может быть также задание, связанное с сопоставлением поэмы и одноименной экраниза-

ции 1984 года М. Швейцера. После изучения поэмы и просмотра фильма девятиклассникам можно предложить письменно ответить на вопросы: «Чем, на ваш взгляд, различаются экранизация и поэма Гоголя?»; «Что нового вносит режиссер в экранизацию «Мертвых душ»?»; «Почему в фильме появляется дополнительный персонаж – сам автор, Гоголь?».

Все эти задания помогают овладеть компетенциями полного филологического анализа [7].

Одна из тем, предлагаемая в учебнике В. Я. Коровиной, – «Образы помещиков». Здесь также можно использовать рабочие листы. Можно нарисовать каждого помещика в представленных на рабочих листах рамках или же составить его портрет устно и подписать кратко каждую рамку. На втором листе дать портреты помещиков² и предложить ребятами следующие задания: *Изучите портреты помещиков. Совпадает ли ваше представление о помещиках с теми, что представлены на иллюстрациях? Напишите, в какой последовательности Чичиков посетил помещиков. Какого героя вы бы добавили на линию его пути? Отметьте, где на пути Чичикова произошел «сбой». Куда бы вы поместили Чичикова в этой галерее помещиков? Кто он – «мертвая душа» или нет?*

При заполнении рабочего листа стоит поговорить о том, кто самый «живой» и самый «мертвый» помещик, и попросить ребят расположить героев в

² Это могут быть иллюстрации любого из художников: Б. Кустодиева, Е. Лансере, В. Фаворского, В. Лебедева, Д. Шмаринова, Н. Кузьмина, В. Горяева, В. Курдова, Д. Бисти,

П. Соколова, М. Шагала, А. Лаптева, В. Маковского. Для сравнения можно показать несколько иллюстраций разных художников.

той последовательности, которая отражает их видение.

Этот лист помогает наглядно увидеть взаимосвязь «Мертвых душ» с «Божественной комедией» Данте, так как принцип путешествия Чичикова совпадает с принципом путешествия у Данте.

Отдельно стоит посвятить рабочие листы художественному миру Н. В. Гоголя. Еще В. Г. Белинский говорил о том, что «пафос “Мертвых душ” есть юмор, созерцающий жизнь сквозь видный миру смех и незримые, неведомые ему слезы» [1]. На рабочих листах обучающимся предлагается найти в тексте примеры художественной манеры автора. Это задание

можно выполнять в группах или парах. Можно дать описание каждой художественной детали, а ребята должны привести доказательство по тексту. Можно предложить обучающимся найти в тексте примеры зоологических мотивов; деталей-лейтмотивов; художественной детали как средства типизации героя; словесной бесмыслицы, в основе которой лежит нарушение устойчивых, семантических, логических, пространственно-временных связей.

Один из рабочих листов может быть посвящен функциям лирических отступлений. Обучающимся предлагается заполнить таблицу:

Глава	Чему посвящено лирическое отступление	Цитата и ключевые слова	Функция лирического отступления

После заполнения таблицы девятиклассники могут поразмышлять над ответами на следующие вопросы: *В каком произведении лирические отступления тоже выполняют важную функцию? Сопоставьте темы лирических отступлений и их функции в каждом произведении. Как через лирические отступления раскрывается образ автора?*

Таким образом, рабочие листы могут быть применены практически на любом этапе урока. Они помогают вовлечь школьников в образовательный процесс, активизировать полученные знания, организовать продуктивную самостоятельную деятельность. Кроме того, сам рабочий лист может способствовать повышению мотивации школьников, если учитель сделает его привлекательным и необычным по оформлению.

Литература

1. Белинский В. Г. Несколько слов о поэме Гоголя: Похождения Чичикова или мертвые души [Электронный ресурс]. М., 1842. URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0800.shtml (дата обращения: 23.12.2023).
2. Данте А. Божественная комедия [Электронный ресурс]. URL: <https://онлайн-читать.рф/данте-божественная-комедия/> (дата обращения: 23.12.2023).

3. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников / под ред. В. Я. Коровиной [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.prosv.ru/attachment/371454b5-e839-11e0-85ca-001018890642.pdf> (дата обращения: 23.12.2023).
4. Меренкова Е. В. Рабочий лист как средство организации самостоятельной образовательной деятельности в естественно-научном образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochiy-list-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-estestvenno-nauchnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 23.12.2023).
5. Набоков В. В. Лекции по русской литературе. [Электронный ресурс]. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/lekcii-po-russkoj-literature/nash-gospodin-chichikov.htm> (дата обращения: 23.12.2023).
6. Словарь литературоведческих терминов [Электронный ресурс]. URL: https://literary_criticism.academic.ru/277/ (дата обращения: 23.12.2023).
7. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 12.08.2022 № 732 «О внесении изменений в федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования, утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 мая 2012 г. № 413» [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (дата обращения: 23.12.2023).

Reference

1. Belinskij V. G. Neskol'ko slov o poe'me Gogolya: Poxozhdeniya Chichikova ili mertvy'e dushi [Электронный ресурс]. М., 1842. URL: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_0800.shtml (дата обращения: 23.12.2023).
2. Dante A. Bozhestvennaya komediya [Электронный ресурс]. URL: <https://onlajn-chitat.rf/dante-bozhestvennaya-komediya/> (дата обращения: 23.12.2023).
3. Литература. Рабочие программы. Предметная линия учебников / под ред. В. Я. Коровиной [Электронный ресурс]. URL: <https://catalog.prosv.ru/attachment/371454b5-e839-11e0-85ca-001018890642.pdf> (дата обращения: 23.12.2023).
4. Merenkova E. V. Rabochij list kak sredstvo organizacii samostoyatel'noj obrazovatel'noj deyatelnosti v estestvenno-nauchnom obrazovanii [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rabochiy-list-kak-sredstvo-organizatsii-samostoyatelnoy-poznavatelnoy-deyatelnosti-v-estestvenno-nauchnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 23.12.2023).
5. Nabokov V. V. Lekcii po russkoj literature. [Электронный ресурс]. URL: <http://nabokov-lit.ru/nabokov/kritika-nabokova/lekcii-po-russkoj-literature/nash-gospodin-chichikov.htm> (дата обращения: 23.12.2023).

6. Slovar` literaturovedcheskix terminov [E`lektronny`j resurs]. URL: https://literary_criticism.academic.ru/277/ (data obrashheniya: 23.12.2023).
7. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 12.08.2022 № 732 «O vnesenii izmenenij v federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya, utverzhdenny`j prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii ot 17 maya 2012 g. № 413» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202209120008> (data obrashheniya: 23.12.2023).

T. A. Sklizkova

**THE USE OF WORKSHEETS IN LITERATURE LESSONS ON THE EXAMPLE
OF N. V. GOGOL'S POEM «DEAD SOULS»: METHODOLOGICAL
RECOMMENDATIONS**

The article reveals the possibilities of using worksheets in literature lessons. Methodological recommendations are given for the compilation of worksheets for a cycle of lessons dedicated to N.V. Gogol's poem «Dead Souls». Special emphasis is placed on writing the poem into the context of world literature and culture, as well as on involving related disciplines to comprehend the writer's idea.

Key words: *teaching literature at school, worksheet, integrated worksheet, N.V. Gogol's poem, organization of the educational process.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 378.14.014.13 + 378.147

Е. Ю. Миронова

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ В ЛЮБИТЕЛЬСКОМ ХОРОВОМ КОЛЛЕКТИВЕ

В данной статье анализируются роль и значение хоровой деятельности студентов в формировании их личностных ориентаций. В результате исследования было выявлено, что основными формами организации воспитательной и просветительской работы с хором являются хоровые репетиции, дискуссии по духовно-нравственной проблематике, конференции, посвящённые вопросам духовных ценностей, транслируемым в хоровой музыке, концерты хора, благотворительные проекты, беседы с духовными наставниками. На их основе у студентов формируются такие ценностные ориентации, как позитивное мировосприятие, любовь к ближнему, патристические чувства, способность к эмпатии, бескорыстность. В создании молодежных любительских хоров при православных храмах видится большой потенциал в укреплении нравственных основ современного общества и формировании ценностных ориентаций студентов.

Ключевые слова: ценностные ориентации студентов, музыкальные предпочтения студентов, молодёжный церковный хор Казанского собора, духовно-нравственные качества студентов.

Введение

Современная музыкальная жизнь Санкт-Петербурга многокомпонентна и разнообразна. Огромное значение в ней играют любительские молодёжные хоровые коллективы, основную часть которых составляют студенты. В Санкт-Петербурге множество молодёжных хоров, сформированных в рамках православной музыкальной культуры. Они действуют при храмах и церковно-приходских школах. Приобщение студентов к православной культуре, их интерес к участию в церковных хорах свидетельствуют о том, что молодёжные хоры, существующие при храмах, сегодня реализуют важную

воспитательную миссию, формируя у участников ценностные ориентации, укрепляя их мировоззренческую позицию и духовные личностные качества. Вышесказанное обусловило актуальность представленной темы.

Постановка проблемы

Студенты – это молодые люди 18 – 25 лет, обучающиеся в высших учебных заведениях, приобретающие опыт профессиональной и научной деятельности по выбранной специальности. Этот возрастной период характеризуется динамичностью, мобильностью, мечтательностью, совершенствованием всесторонней культуры личности.

Именно в этот период ценностные ориентации – важнейший компонент структуры личности, по степени развитости которых можно судить об уровне ее сформированности. Таким образом, считаем правомерно относить студентов к молодежи.

Цель исследования заключается в изучении роли и значения православного хора в формировании ценностных ориентаций студентов Санкт-Петербурга. В соответствии с поставленной целью в работе поэтапно решаются следующие задачи:

1. Раскрыть содержание понятия «ценностные ориентации студентов».
2. Проанализировать репертуар хора Казанского собора города Санкт-Петербурга и основные этапы формирования его современного облика.
3. Теоретически обосновать основные направления деятельности и методы работы с молодёжным хором Казанского собора по формированию ценностных ориентаций студентов-хористов.

В современной научно-исследовательской литературе проблема формирования ценностных ориентаций молодёжи приобретает всё большую актуальность. В контексте воспитания студентов процесс формирования ценностных ориентаций рассмотрен в исследованиях Р. В. Касьяненко-Божок [4], А. В. Салькова [10], С. С. Бубновой [2], В. И. Кузнецова [5], И. А. Зайцевой [3]. Вместе с тем роль и значение церковного молодёжного хора в формировании ценностных ориентаций студенчества не получили достаточного освещения в современных исследованиях.

Результаты исследования и их обсуждение

В словаре Л. А. Карпенко приводится следующее определение дефиниции «ценностные ориентации студентов», понимая под ними «разделяемые и внутренне принятые личностью материальные и духовные ценности, predisposedness к восприятию условий жизни и деятельности в их субъективной значимости, которые выступают в роли опорных установок для принятия решений и регуляции поведения, являются компонентом направленности личности» [12, с. 97].

С. Л. Рубинштейн трактует понятие «ценностные ориентации» как «идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом действительности и ориентации в ней, а также способ дифференциации объектов по их значимости» [9, с. 17]. Структуру ценностных ориентаций студентов составляют: ценности гуманистического порядка (любовь и уважение к ближнему), ценности нравственного порядка (отрицание лжи, чувство долга), ценности образовательного порядка (стремление к саморазвитию), ценности патриотического характера (любовь к Родине), ценности эстетического порядка (стремление к прекрасному). Вышеперечисленная система ценностей современной молодёжи созвучна основным принципам и законам православия, на протяжении более тысячелетия являющегося духовной опорой отечественного общества.

К сожалению, в период развития атеизма в советской культуре XX столетия ценности и традиции, которые

несёт в себе православная культура, были утрачены для нескольких поколений граждан нашей страны. Это привело к неутешительным результатам в развитии современного общества. Так, по мнению Л. И. Сизеновой: «В настоящее время стало очевидно, какой сокрушительный удар по нравственным устоям нашего общества нанесли XX век и особенно начало века XXI, ужасные последствия которого мы переживаем в данный момент. Выход из создавшейся ситуации видится только в одном – в возрождении того, что формирует нацию, её самосознание, а это есть традиции – исторические, национальные, культурные, православные» [11, с. 97].

Возрождение православной культуры в XXI столетии обусловило интерес молодёжи к православному богослужению. Молодые люди стремятся принять активное участие в православном богослужении. Об этом автор статьи писал [7]. Одна из форм такого участия – пение в хоре православного храма.

Последние проведённые исследования свидетельствуют о том, что в России в 2023 году насчитывалось 40 895 православных храмов либо иных мест для совершения Божественной литургии [13]. Почти в каждом храме существует церковный хор, состоящий из прихожан. Данный факт свидетельствует о благоприятной тенденции приобщения молодёжи как к традициям православной веры в целом, так и православному хоровому пению как форме духовной и творческой практики. Вышесказанное позволяет говорить о том, что участие студентов в молодёжных хоровых коллективах, образованных

при православных храмах, может иметь огромный воспитательный потенциал в формировании у его участников ценностных ориентаций. Данная тенденция характерна и для православных храмов города Санкт-Петербурга.

Казанский кафедральный собор был основан в 1811 году. На протяжении около трёх столетий данный храм является одной из православных святынь города Санкт-Петербурга. Собор был излюбленным храмом многих отечественных императоров, о чём свидетельствует наличие в храме царского места. После исторических катаклизмов XX столетия, связанных с атеистическими страницами истории советского общества, в 1990 году храм возрождается и с тех пор начинает отсчёт своей новой истории [8, с. 99].

На протяжении многих десятилетий советского атеизма в храме продолжалась деятельность церковного хора. Именно благодаря регентам и его участникам до наших дней сохранились образцы духовного репертуара, созданного отечественными композиторами. Как справедливо отмечает Н. Кузнецова, «от образованности, таланта и творческой инициативы того или иного руководителя хора зависело, как будет развиваться эта особая ветвь хоровой музыки, ставшей отличительной чертой самобытного российского пения а capella» [6].

Современный состав хора Казанского собора формировался постепенно, в течение десятилетий расширялся репертуар, оформлялись новые направления деятельности хорового коллектива. Под руководством талантливого регента А. А. Цыганкова в репертуар хора были включены такие

сложные произведения, как «Литургия» и «Всенощная» П. И. Чайковского, П. Чеснокова, С. Рахманинова, Н. Ипполитова-Иванова. Зазвучали запричастные концерты Д. Бортнянского, А. Архангельского, А. Гречанинова.

В 2004 году молодёжный хор Казанского кафедрального собора возглавила выпускница Санкт-Петербургского государственного института культуры София Анатольевна Возная. До момента руководства хором собора у Софии Анатольевны уже был накоплен богатый творческий опыт: долгое время она выполняла функции помощника регента и сама выступала в качестве певчей хора. Поэтому специфику работы в молодёжном хоре Казанского собора она знала изнутри. В процессе работы с хором регент стремилась к единству молитвы и пения: она чутко выстраивала ответы хора по динамике и темпу, прислушиваясь к темпу молитвенного слова священника. Софья Анатольевна также с вниманием относилась к подбору репертуара хору, который соответствовал бы как задачам конкретной службы, так и повышал уровень профессионального мастерства коллектива.

В настоящее время молодёжный хор Казанского собора насчитывает 40 певцов и отличается своей стабильностью и профессионализмом. Его возглавляет регент и духовной композитор Василий Борисенко (псевдоним – Майкл Азовских). Основу хора составляют студенты различных вузов – гуманитарных, технических, педагогических. Фактором, объединяющим столь разных молодых людей, выступает церковное пение. Среди певчих также есть

профессиональные музыканты, имеющие высшее музыкальное образование, как правило, это дирижеры-хоровики и вокалисты.

Деятельность хора направлена не только на обеспечение музыкального сопровождения богослужений храма, но и на воспитание ценностных ориентаций его участников. На основе изучения деятельности хорового коллектива мы сделали некоторые обобщения в данной деятельности. Прежде всего, отметим тот факт, что формирование ценностных ориентаций молодёжи происходит на основе высокохудожественного репертуара – духовных хоровых сочинений отечественных композиторов, в содержании которых заложены идеалы мира, добра, красоты и гармонии. Так, например, звучание хоровых гимнов «Да исправится молитва моя» или «Совет преевечный» П. Чеснокова, и других богослужебных молитв наполняется радостью и светом благодаря красоте тембрового звучания хора.

Характеризуя репертуар молодёжного хора Казанского собора, следует отметить приверженность к творчеству композиторов петербургской школы – Архангельского, Самсоненко, Рютова, Бортнянского, Давидовского. Особое место в репертуаре коллектива занимают сочинения А. А. Архангельского: «Блажен разумевай» (с солирующим тенором), прозрачный «Милосердия двери» и трагический «На реках Вавилонских». Концерты «Господи, услыши молитву мою» и «Помышляю день страшный», казалось бы, у многих на слуху, но соборным исполняется особенно величественно и строго, «по-великопостному». Среди исполняемых хором произведе

ний следует также отметить сочинения первого регента хора Казанского собора В. А. Фатеева, написанные именно для собора с учетом акустических особенностей архитектуры этого замечательного храма.

Помимо непосредственно хоровой деятельности, важное значение в формировании ценностных ориентаций современной молодёжи играет религиозно-просветительская деятельность музыкантов, осуществляемая в разных формах и методах. Эффективным методом формирования ценностных ориентаций на основе религиозно-просветительской деятельности выступает биографический метод. Сущность данного метода состоит в том, что воспитательное воздействие на музыкантов происходит посредством исследования биографий великих людей. В контексте религиозно-просветительской деятельности это могут выступать жития святых и великомучеников, проповедников и духовных наставников. В ракурсе специфики профессиональной деятельности музыкантов – биографии композиторов, чей жизненный путь тем или иным способом связан со служением Богу. Таковыми могут выступать биографии И. С. Баха, К. Монтеверди, Ф. Листа, Ш. Гуно, Дж. Тавернера, А. Архангельского, Д. Бортнянского и др. По утверждению исследователя биографического метода Б. Г. Ананьева, его «сущность заключается в том, что происходит сбор и анализ объективных и субъективных данных о жизненном пути человека, даётся морально-нравственная оценка его поступков в условиях конкретной среды, образа жизни и социального статуса» [1, с. 34].

Ещё одним методом формирования ценностных ориентаций студентов в рамках православного хора выступает метод совместного творческого поиска, активно применяемый регентом на совместных репетициях и спевках. Реализация метода совместного творческого поиска в процессе участия студентов в деятельности церковного хора включает в себя такие составляющие, как парадокс, тайна, сомнение, диалог духовника и участников просветительского занятия, решение проблемы. Например, участвуя в совместном поиске творческих решений, студенты учатся слышать и слушать друг друга, проявляя эмпатию, терпимость и опыт разрешения конфликтных ситуаций.

На основе выводов, которые каждый из участников хорового коллектива делает для себя самостоятельно, решая художественные и эстетические задачи, хоровая деятельность обретает духовный смысл, усвоенные духовно-нравственные понятия и нормы включаются в систему ценностных ориентаций. Знания и практика в области хорового исполнительства обретают духовный смысл, когда имеют личное значение для человека.

В процессе занятия любительской хоровой деятельностью формирование духовно-нравственных ориентаций у участников хорового коллектива происходит в таких формах, как непосредственно хоровые репетиции, дискуссии по духовно-нравственной проблематике, конференции, посвящённые вопросам духовных ценностей, транслируемым в хоровой музыке. Также регентом и настоятелем прихода для участников молодёжных любительских хоров могут быть организованы следующие мероприятия: «Уроки

нравственности», театральные постановки, музыкально-литературные гостиные, просмотры документальных и художественных фильмов по духовной проблематике. Ценностные ориентации участников молодёжного хора могут формироваться на основе изучения текстов Библии и Заповедей. Личный пример великих людей и священников также станет для молодёжи своеобразным ориентиром.

Одной из форм деятельности хора выступает концертно-просветительская работа. Концертно-просветительская работа предполагает формирования у участников хора ценностных ориентаций посредством сочетания концерта как светского мероприятия и религиозного просвещения как процесса воспитания молодёжи на основе законов православия. Как правило, концертно-просветительская работа, организованная православной церковью, опирается на метапредметные связи, аккумулируя в своём содержании лучшие достижения православной культуры – музыку, слово, архитектуру, живопись (иконопись), театральное искусство. Такая метапредметная интеграция способствует более глубокому пониманию и усвоению духовно-нравственных законов православной культуры, на основе которых у музыкантов будет происходить формирование ценностных ориентаций.

Православный календарь открывает широкие возможности для организации тематических концертов на основе хоровой музыки. Перечислим некоторые направления концертной деятельности, реализуемые коллективом:

1. Хоровые концерты, посвящённые крупным православным праздникам, состоящие из обиходных произведений.

2. Хоровые концерты, приуроченные к светским праздникам.

3. Хоровые концерты, состоящие из духовных произведений русских композиторов либо сочинений одной эпохи.

В то же время концертно-просветительская деятельность характеризуется жанровым многообразием, где при использовании различных концертных жанров могут достигаться весьма обширные воспитательные задачи.

Концертные формы реализации религиозно-просветительской деятельности участников молодёжного хора Казанского кафедрального собора имеют различный масштаб – это может быть камерный концерт в воскресной или церковно-приходской школе, а может быть большой праздничный концерт под сводами храма, по количеству это бывают как единичный концерт, так и циклы концертов, концерты, объединяющие приходские хоровые коллективы города и области, концерты для взрослой аудитории и для детей.

Заключение

Таким образом, молодёжный хор Казанского кафедрального собора – пример реализации функции по формированию ценностных ориентаций его участников, основную долю которого составляют студенты. Данный процесс опирается на разнообразные формы и направления деятельности с молодёжью: образовательные, развивающие, воспитательные, религиозно-просветительские. Развитие практики создания молодёжных хоров при православных храмах России будет способствовать укреплению морально-нравственных

основ современного общества, а деятельность хоров внесёт бесценный вклад в воспитание студентов как будущее души нации.

Литература

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет сознания. 3-е изд. СПб. : Питер, 2016. 288 с.
2. Бубнова С. С. Система ценностных ориентаций молодежи центральных регионов России: структура и иерархия ценностей-идеалов и ценностных свойств личности // Личность и бытие: субъектный подход : материалы науч. конф., посвящ. 75-летию со дня рождения чл.-кор. РАН А. В. Брушлинского, Москва, 15 – 16 окт. 2008 г. М. : Ин-т психологии РАН, 2008. С. 340 – 342.
3. Зайцева И. А. К вопросу о ценностных ориентациях молодежи малых городов как отражение ценностных приоритетов современного общества // Молодежь и молодежная политика: новые смыслы и практики / под ред. С. В. Рязанцева, Т. К. Ростовской. М. : Экон-Информ, 2019. С. 165 – 171.
4. Касьяненко-Божок Р. В., Кувшинова В. С. Ценностные ориентации как основа ценностного самоопределения личности студентов // Наука и инновации XXI века : материалы IV Всерос. конф. молодых ученых (Сургут, 30 нояб. 2017 г.) : в 3 т. Сургут : ИЦ СурГУ, 2017. Т. 3. С. 81 – 84.
5. Кузнецов В. И. Динамика ценностных ориентаций российской молодежи : по материалам соц. исслед. ценност. ориентаций рос. молодежи. Ростов н/Д. : Изд-во СКНЦ ВШ, 1999. 335 с.
6. Кузнецова Н. И. О хоре Казанского кафедрального собора // Казанский кафедральный собор : офиц. сайт. СПб., 2011. URL: <http://kazansky-spb.ru/texts/stati/id/55> (дата обращения: 26.12.2023).
7. Миронова Е. Ю. Музыкальные традиции православной культуры в воспитании молодёжи // Вестник Санкт-Петербургского государственного института культуры. 2023. № 2. С. 44 – 48.
8. Никитин А. Казанский собор Санкт-Петербурга: к 200-летию юбилею // Христианское чтение. 2012. № 1. С. 98 – 160.
9. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М. : Мысль, 2006. 256 с.
10. Сальков А. В., Касьяненко-Божок Р. В. Ценностные ориентации студентов в университете как основа их ценностного самоопределения // Современное педагогическое образование. 2020. № 12. С. 44 – 48.
11. Сизенева Л. И. Православие в русской музыке как основа воспитания личности // Нива Господня. Вестник Пензенской Духовной Семинарии. 2022. № 1 (23). С. 94 – 100.
12. Психологический лексикон : энцикл. слов. : в 6 т. / ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. М. : ПЕР СЭ, 2006. 176 с.
13. Статистика количества церквей в России по Росстату // Русинд финанс. Оренбург, 2017 – 2022. URL: <https://rusind.ru/statistika-kolichestva-cerkvej-v-rossii-po-rosstatu.html> (дата обращения: 23.12.2023).

References

1. Anan`ev B. G. Chelovek kak predmet soznaniya. 3-e izd. SPb. : Piter, 2016. 288 s.
2. Bubnova S. S. Sistema cennostny`x orientacij molodezhi central`ny`x regionov Ros-sii: struktura i ierarxiya cennostej-idealov i cennostny`x svojstv lichnosti // Lichnost` i by`tie: sub`ektny`j podxod : materialy` nauch. konf., posvyashh. 75-letiyu so dnya rozhdeniya chl.-kor. RAN A. V. Brushlinskogo, Moskva, 15 – 16 okt. 2008 g. M. : In-t psixologii RAN, 2008. S. 340 – 342.
3. Zajceva I. A. K voprosu o cennostny`x orientacijax molodezhi maly`x gorodov kak otrazhenie cennostny`x prioritetov sovremennogo obshhestva // Molodezh` i molodezhnaya politika: novy`e smy`sly` i praktiki / pod red. S. V. Ryazanceva, T. K. Rostovskoj. M. : E`kon-Inform, 2019. S. 165 – 171.
4. Kas`yanenko-Bozhok R. V., Kuvshinova V. S. Cennostny`e orientacii kak osnova cennostnogo samoopredeleniya lichnosti studentov // Nauka i innovacii XXI veka : materialy` IV Vseros. konf. molody`x ucheny`x (Surgut, 30 noyab. 2017 g.) : v 3 t. Surgut : ICz SurGU, 2017. T. 3. S. 81 – 84.
5. Kuznecov V. I. Dinamika cennostny`x orientacij rossijskoj molodezhi : po materialam socz. issled. cennost. orientacij ros. molodezhi. Rostov n/D. : Izd-vo SKNCz VSh, 1999. 335 s.
6. Kuznecova N. I. O xore Kazanskogo kafedral`nogo sobora // Kazanskij kafedral`ny`j sobor : oficz. sajт. SPb., 2011. URL: <http://kazansky-spb.ru/texts/stati/id/55> (data obrashheniya: 26.12.2023).
7. Mironova E. Yu. Muzy`kal`ny`e tradicii pravoslavnoj kul`tury` v vospitanii molodyozhi // Vestnik Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo instituta kul`tury`. 2023. № 2. S. 44 – 48.
8. Nikitin A. Kazanskij sobor Sankt-Peterburga: k 200-letnemu yubileyu // Xristianskoe chtenie. 2012. № 1. S. 98 – 160.
9. Rubinshtejn S. L. Problemy` obshhej psixologii. M. : My`sl`, 2006. 256 s.
10. Sal`kov A. V., Kas`yanenko-Bozhok R. V. Cennostny`e orientacii studentov v universitete kak osnova ix cennostnogo samoopredeleniya // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2020. № 12. S. 44 – 48.
11. Sizeneva L. I. Pravoslavie v russkoj muzy`ke kak osnova vospitaniya lichnosti // Niva Gospodnya. Vestnik Penzenskoj Duxovnoj Seminarii. 2022. № 1 (23). S. 94 – 100.
12. Psixologicheskij leksikon : e`ncikl. slov. : v 6 t. / red.-sost. L. A. Karpenko ; pod obshh. red. A. V. Petrovskogo. M. : PER SE`, 2006. 176 s.
13. Statistika kolichestva cerkvej v Rossii po Rosstatu // Rusind finans. Orenburg, 2017 – 2022. URL: <https://rusind.ru/statistika-kolichestva-cerkvej-v-rossii-po-rosstatu.html> (data obrashheniya: 23.12.2023).

E. Yu. Mironova

**FORMATION OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS
IN AN AMATEUR CHORAL GROUP**

This article analyzes the role and importance of choral activity of students in the formation of their personal orientations. The object of the study is the youth choir of the Kazan Cathedral, which includes students of humanities, technical, pedagogical higher educational institutions of the city of St. Petersburg. In the course of the research conducted by the author, it was revealed that the biographical method, the method of joint creative search and extensive concert and educational work are effective means of forming students' value orientations. On their basis, students develop such value orientations as: a positive worldview, love for one's neighbor, patriotic feelings, the ability to empathy, selflessness. The creation of youth amateur choirs at Orthodox churches has great potential in strengthening the moral foundations of modern society and the formation of students' value orientations.

Key words: *students' value orientations, students' musical preferences, Kazan Cathedral youth Church Choir, students' spiritual and moral qualities.*

ЮБИЛЕЙ Е. Ю. РОГАЧЕВОЙ

Сорок лет профессор Елена Юрьевна Рогачева преданно служит науке, актуализируя педагогическое наследие деятелей и мыслителей образования конца XIX – первой половины XX века.

Ключевые слова: юбилей Е. Ю. Рогачевой, служение педагогической науке, постижение педагогического прошлого, актуализация наследия Дж. Дьюи, общественно-педагогическое движение.

7 октября 2024 года Елена Юрьевна Рогачева, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, отмечает юбилей.

Е. Ю. Рогачева пришла в педагогику во второй половине 1980-х годов, когда во многом благодаря развернувшейся в СССР перестройке начался радикальный пересмотр сложившихся в советский период «идеологически правильных» стереотипов и подходов к социально-гуманитарному знанию. Это в полной мере коснулось и теории образования, которая в тот период широко обсуждалась не только учеными, но и многочисленными участниками развернувшегося по всей стране широкого общественно-педагогического движения.

Научным руководителем Е. Ю. Рогачевой стал один из наиболее глубоких и интересных историков педагогики того времени Феликс Аронович Фрадкин (1933 – 1993) [1]. Ближайший друг и соратник Б. М. Бим-Бада (1941 –

2023) и Э. Д. Днепровы (1936 – 2015) [6], именно Ф. А. Фрадкин вместе с ними в 1980-е – начале 1990-х годов заложил фундамент новой парадигмы отечественного историко-педагогического знания как знания, способствующего проникновению в новые горизонты педагогической науки.

Ф. А. Фрадкин был не только выдающимся исследователем-новатором, он также был педагогом «божьей милостью», взрастившим целое поколение талантливых учеников, среди которых Е. Ю. Рогачевой, несомненно, принадлежит ведущее место. Именно под его влиянием она, блестяще владеющая английским языком, обратилась к зарубежному педагогическому опыту конца XIX – первой половины XX века, основной доминантой которого был поиск путей и методов образования активного, самостоятельного, ответственного человека, способного к максимально полной самореализации и одновременно продуктивному сотрудничеству с другими людьми во имя интересов развития общества.

В 1989 году Е. Ю. Рогачева защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Становление и развитие прагматического направления профессиональной подготовки учителя США, конец XIX – первая треть XX в.» [12]. В 2006 году она защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук «Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке» [10]. В своих диссертационных работах Е. Ю. Рогачева сосредоточила внимание на исследовании педагогического наследия самого влиятельного мыслителя образования XX века – американского философа-прагматиста, педагога и психолога, социолога и политолога Дж. Дьюи. Именно его наследие было и остается вот уже на протяжении почти сорока лет эпицентром научного поиска Е. Ю. Рогачевой. Ее достижения в этой области отражены во множестве публикаций, среди которых особо следует выделить монографию «Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст» (2005) [11]. Е. Ю. Рогачева, несомненно, является ведущим отечественным специалистом по педагогике Дж. Дьюи, к ней в поиске ответов на волнующие их вопросы обучения и воспитания новых поколений в первой четверти XXI века постоянно обращаются теоретики и практики образования разных стран.

Е. Ю. Рогачева в течение многих лет последовательно актуализирует педагогическое наследие Дж. Дьюи, раскрывает значение его идей для решения самых злободневных проблем теории и практики современного образования –

образования эпохи постиндустриального информационного общества знаний начала III тысячелетия. Огромный интерес и множество отзывов вызвало ее выступление на круглом столе «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» 17 ноября 2016 года, проведенном по инициативе редакции журнала «Педагогика». В своем выступлении Е. Ю. Рогачева обратила внимание участников круглого стола на то обстоятельство, что «результаты реформаторской деятельности Джона Дьюи (1859 – 1952) сегодня активно осмысляются в контексте проблемы успешной адаптации человека к динамически изменяющемуся социуму, развития ученика и учителя как активных субъектов познания, труда и общения, обладающих рефлексивным мышлением, и др. Деятельностные, интерактивные стратегии составляют основу содержания современного образовательного стандарта начального образования. Именно такой хотел видеть новую школу американский реформатор, критикуя традиционную систему образования гебартианского толка за пассивность ученика, усваивающего знания путем зубрежки, механических упражнений без вопросов». Она особо подчеркнула, что «по мнению Дж. Дьюи, обучение должно активно вовлекать детей в процесс познания. Ребенок приходит в школу, имея ряд важных предрасположенностей, “естественных ресурсов” (интерес к общению, открытию и деланию вещей, художественному выражению), от развития которых зависит его “активный рост”. Общение объявлялось основой в организации школьного сообщества исследователей. В основе

такого подхода – идея содействия самореализации личности ребенка, развитию его интересов и потребностей» [7].

Е. Ю. Рогачева принимает участие в работе всех ежегодных международных научных конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», проводящихся с 2005 года, и всех Национальных форумов российских историков педагогики, проводящихся с 2013 года. Она не только постоянно выступает с докладами и сообщениями на пленарных заседаниях, активно участвует в дискуссиях, но и публикует материалы (статьи и главы) в сборниках и монографиях, издаваемых в формате конференций и форумов не только в России, но и за рубежом. Например, в первой половине 2020-х годов Е. Ю. Рогачева в сборниках материалов конференций «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия» опубликовала следующие тексты: «“Питомники” интеллектуальной элиты конца XIX – начала XX века: Восток – Запад» (в соавторстве с С. А. Кириллиной) [4], «“Коперниковские” замыслы Джона Дьюи и космическая педагогика Константина Вентцеля» (в соавторстве с Н. В. Долгановой) [3], «Значение искусства и литературного чтения в жизни Дж. Дьюи» [2], «Педагогическая поддержка семей в школах Великобритании» (в соавторстве с Т. В. Егоровой) [5] и др. В первой половине 2020-х годов³ в монографиях, подготовленных участниками Национальных форумов российских историков педагогики, Е. Ю. Рогачева опубликовала такие главы, как «Влияние педагогических идей Джона

Дьюи на образование в мире» [8], «Реформаторы образования Джейн Аддамс и Джон Дьюи» [9], «Феноменологический подход в образовании» [13] и др.

Я познакомился с Еленой Юрьевной в марте 1988 года, когда по приглашению Ф. А. Фрадкина, с которым дружил с начала 1980-х годов, приехал для чтения лекций по истории педагогики во Владимирский государственный педагогический институт. Среди других его учеников Е. Ю. Рогачева выделялась своей искренней, ненавязчивой доброжелательностью, глубочайшим знанием источников по прагматической педагогике США и блестящей ориентацией в тех проблемах отечественного образования, которые в то время активно обсуждались участниками общественно-педагогического движения в СССР.

В том же году Е. Ю. Рогачева неоднократно приезжала в Научно-исследовательский институт общей педагогики Академии педагогических наук СССР, где на заседаниях лаборатории истории школы и педагогики за рубежом, в которой я тогда работал, мы обсуждали текст ее диссертационного исследования. Эти обсуждения вызвали неподдельный интерес у всех их участников (С. Ю. Алферов, В. Г. Безрогов, Б. М. Бим-Бад, Л. С. Бликштейн, И. И. Огородникова, С. Л. Савина, К. И. Салимова и др.). В своей диссертации Е. Ю. Рогачева сумела рассмотреть достижения педагогики прагматизма США и особенно идеи и опыт Дж. Дьюи в деле подготовки школьного учителя в контексте тех проблем, которые стояли

³ В 2020 году Национальный форум российских историков педагогики не

проводился в связи с пандемией COVID-19.

перед советским педагогическим образованием в конце 1980-х годов.

На протяжении всех последующих лет нашего знакомства я всегда чувствовал поддержку со стороны Елены Юрьевны, ее готовность принять участие в самых разных новых проектах, ее желание содействовать развитию истории педагогики как основы познания педагогической реальности.

И сейчас, проработав столько лет в университете и осуществив много интересных научных проектов, Елена Юрьевна Рогачева позитивна и доброжелательна. Она окружена любящими ее родными и друзьями, много работает со студентами и аспирантами, постоянно публикует новые статьи и книги.

Жизнь, можно сказать, только начинается...

Литература

1. «Разыскатель истины» Феликс Аронович Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина (К 90-летию со дня рождения) / под ред. Е. Ю. Рогачевой. М. : Издат. центр «А и Б», 2024. 128 с.
2. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Актуализация историко-педагогического наследия в первой четверти XXI века : материалы XVIII Междунар. науч. конф., Москва, 10 нояб. 2022 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2022. 338 с.
3. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики современного образования : материалы XVII Междунар. науч. конф. Москва, 11 нояб. 2021 г. В 2 ч. Ч. 1. Российские исследования педагогического прошлого и настоящего / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М. : АСОУ, 2021. 297 с.
4. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: образование в социокультурном пространстве развивающегося общества : материалы XVI Междунар. науч. конф. Москва, 12 нояб. 2020 г. / ред.-сост.: Г. Б. Корнетов, Д. Кароли. М. : АСОУ, 2020. 342 с.
5. Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: Объяснение историей как способ познания педагогического настоящего : материалы XIX Междунар. науч. конф. Москва, 16 нояб. 2023 г. / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. М. : АСОУ, 2023. – 399 с.
6. Корнетов Г. Б. К юбилеям Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бада // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. С. 57 – 63.
7. Круглый стол «Историко-педагогический контекст теории и практики образования» // Педагогика. 2017. № 3. С. 84 – 118.
8. Методология познания педагогического прошлого в контексте исследования актуальных проблем теории и практики современного образования : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2021. 447 с.
9. Педагогические идеи и учения, практики и институты образования в истории человеческого общества и в современном мире : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2022. 436 с.

10. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. М., 2006. 358 с.
11. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс культурный контекст : монография. Владимир, 2005. 332 с.
12. Рогачева Е. Ю. Становление и развитие прагматического направления профессиональной подготовки учителя США, конец XIX – первая треть XX в. : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Владимир, 1989. 220 с.
13. Теория и практика современного образования в пространстве историко-педагогического процесса : монография / под ред. Г. Б. Корнетова. М. : АСОУ, 2023. 396 с.

G. B. Kornetov

ANNIVERSARY OF E. YU. ROGACHEVA

Professor Elena Yurievna Rogacheva has been faithfully serving science for forty years, updating the pedagogical heritage of figures and thinkers of education of the late 19th – first half of the 20th century.

Key words: anniversary of E. Yu. Rogacheva; service to pedagogical science; comprehension of the pedagogical past; updating the heritage of J. Dewey; social and pedagogical movement.

УДК 371

А. А. Романов

ИЗВЕСТНЫЙ ИСТОРИК ОТЕЧЕСТВЕННОЙ И ЗАРУБЕЖНОЙ ПЕДАГОГИКИ (К ЮБИЛЕЮ Е. Ю. РОГАЧЕВОЙ)

В статье сделана попытка охарактеризовать Е. Ю. Рогачеву в качестве известного деятеля педагогики и истории педагогики международного уровня, которая изучила, перевела с иностранных языков и ввела в научный оборот десятки и сотни архивных и малоизученных материалов, установила связи со многими зарубежными авторами. Вместе с этим для нас важно было отнести ее имя к той плеяде ученых, которые участвовали в кардинальной перестройке историко-педагогической науки на рубеже XX – XXI столетий, а также показать, что её роль в этом плане совершенно недооценена в нашей науке.

Ключевые слова: Е. Ю. Рогачева, Д. Дьюи, история зарубежной педагогики, отечественная педагогика, метод биографии, прагматизм, прогрессивизм в педагогике.

Елена Юрьевна Рогачева известна как профессор Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации, член Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки отделения философии образования и теоретической педагогики РАО.

Коллеги назовут ее еще научным руководителем аспирантов и соискателей по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования», заместителем главного редактора журнала «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых», членом диссертационного совета по педагогике этого университета, членом редакционного совета Историко-педагогического ежегодника, членом редакционной коллегии журнала «Историко-педагогический журнал» в период его становления и подъема. Будет сказано и о руководстве Лабораторией сравнительных педагогических исследований Владимирского государственного университета и участии в Научном совете по сравнительной педагогике. Выпускница факультета иностранных языков по специальности «Учитель английского и немецкого языков», еще будучи студенткой, была командирована организацией Тяжпромэкспорт в Египет в 1976 году, где в течение года работала переводчицей на Хелуанском металлургическом комбинате, на таком важном объекте, как «Стан-450». Она все-

гда совершенствовала свои навыки синхронного перевода, работала внештатным экскурсоводом в Национальном музее Каира, стремясь узнать как можно больше.

Лишь немногие знают о ней как победителе многих международных конкурсов в сфере общественных и гуманитарных наук, программ Министерства образования и науки России. Она стажировалась в Чикагском (США) и Лейденском (Нидерланды) университетах, в качестве гостевого профессора читала лекции в университетах Европы (Англия, Дания, Норвегия) и США, была докладчиком на международных конгрессах по сравнительной педагогике и конференциях в Бельгии, Германии, Дании, Норвегии, Северной Ирландии, Пуэрто-Рико и др. В качестве представителя российской делегации, состоявшей из 20 человек из разных вузов России, в 2002 году Е. Ю. Рогачева принимала участие в семинаре по гражданскому образованию в США (неделя в Вашингтоне и три недели в штате Индиана), в 2006 году она преподавала в рамках Летнего семестра в Питсбургском университете штата Канзас в рамках магистерской программы. Она также председательствовала в Образовательном комитете Ассоциации городов-побратимов Владимир-Кентербери-Блумингтон-Нормал в течение более 25 лет. Ей принадлежит более 250 публикаций, из них 40 публикаций на английском языке, среди которых и переводы статей по феноменологии профессора А. Т. Тименецки, долгое время возглавлявшей Мировой Институт Феноменологии и Эстетики в США. Благодаря деятельности Е. Ю. Рогачевой и её

сотрудничеству с Евгением Александровичем Плехановым появился журнал «Феноменологические исследования» на базе Владимира, что дало толчок развитию исследований в этой области в нашей стране, ведь в нем печатались переводы работ А. Т. Тименецки, голландских коллег, выполненные Е. Ю. Рогачевой, статьи отечественных исследователей как известных, так и начинающих.

Для нас же важно отнести Е. Ю. Рогачеву к той плеяде ученых, которым суждено было участвовать в кардинальной перестройке историко-педагогической науки на рубеже XX – XXI столетий. При этом ей довелось выполнять задачи, порой уникального характера, по изучению, переводу трудов зарубежных авторов, установлению с ними рабочих связей, подготовке к печати научных трудов и т. д. В этом плане её роль совершенно недооценена в нашей науке.

Дело даже не в самом личностном развитии ученого Е. Ю. Рогачевой, а в значимости влияния ее работы на представителей старшего поколения. В нашем случае это относится к сфере совместной деятельности с ее научным руководителем Ф. А. Фрадкиным.

Имя Е. Ю. Рогачевой стало известно мне во второй половине 1980-х годов от Ф. А. Фрадкина, рассказывавшего о своей аспирантке, тесной связи ее научных интересов с тематикой исследовательской деятельности Лаборатории истории школы и педагогики за рубежом НИИ общей педагогики АПН СССР. В 1989 году вместе с сотрудни-

ками этой лаборатории она стала соавтором экспериментального учебного пособия «Очерки истории школы и педагогики за рубежом» [1], а в феврале 1990 года защитила здесь же кандидатскую диссертацию «Становление и развитие прагматического направления профессиональной подготовки учителя в США (конец XIX – первая треть XX в.)» [14].

1990 год можно считать знаковым для Елены Юрьевны, ставшей не только кандидатом педагогических наук, но и членом Международной группы историков педагогики при постоянно действующей Международной конференции историков педагогики (ISCHE) [18, с. 25]. Такая группа была создана под руководством профессора К. И. Салимовой на одном из заседаний в Праге накануне празднования 400-летия со дня рождения Я. А. Коменского, где присутствовала и Е. Ю. Рогачева. Эта инициатива позволила развернуть диалог с зарубежными историками педагогики. Именно при активном участии Е. Ю. Рогачевой стали возможными переводы на русский язык с английского статей ученых из разных стран – Голландии, США, Великобритании, Японии. Многие материалы вошли в известный труд «Педагогика народов мира» [22].

В рамках международного общения ученых Ф. А. Фрадкин предложил провести специализированный семинар, который состоялся 14 – 19 апреля 1991 года в Москве, с выездом во Владимир и Суздаль. Необычно представителем был круг иностранных ученых: профессор Мадридского университета Джулио Руис Берио, профессор из Барселоны и

редактор испанского журнала «История педагогики» Пере Сола, бельгийский профессор Марк Депап, итальянский профессор Джовани Дженовезе, профессора из Японии Тошио Накаучи и Кейко Секи, американский профессор Эрвин Йоханнинмейер.

Модератором дискуссий выступал, как правило, Ф. А. Фрадкин, ему помогала в качестве переводчика Е. Ю. Рогачева. С интересом обсуждали предмет, значение и проблемное поле истории педагогики, рассматриваемой и как область научного исследования, и как учебный предмет в университете, проект нового учебника и многое другое [9, с. 74 – 75].

Общение с зарубежными учеными способствовало становлению нового понимания задач истории педагогики, отличающегося от имеющихся образцов и укоренившихся стандартов, казавшихся незыблемыми в советский период. Важным было обсуждение различных толкований педагогических понятий, так как существовали значительные различия в методологических подходах отечественной и зарубежной педагогики. Общим стремлением было вернуть в педагогическую науку диалоговое общение, найти разумную гармонию между историей ангажированных идеологией идей и историей людей.

На X сессии Научного совета АПН СССР по проблемам истории школы и педагогики (май 1991 г.) Е. Ю. Рогачева выступила с сообщением о диалектике взаимодействия общечеловеческого и национального в построении курсов истории педагогики. Важность предмета объяснялась тем, что эта дисциплина обеспечивает студентам широкую пер-

спективу и глубокое понимание современных проблем воспитания. Однако, по мнению автора, в той «традиционной форме преподавания, когда история педагогики подается в виде “педагогической сказки” и предстает своего рода “кладбищем” идей, фактов и имен, этот предмет не может стимулировать развития творческого мышления будущего учителя» [8, с. 199 – 200].

Для Е. Ю. Рогачевой было понятным, что перед школой и педагогикой как в нашей стране, так и за рубежом, становится очевидной задача превращения курса истории педагогики в эффективный инструмент развития профессионального мышления будущего учителя. Ему нужно помочь увидеть сложный и противоречивый процесс эволюции педагогической реформы, становления и развития школы как социального института, системы подготовки учителя и многое другое.

Свои выводы Е. Ю. Рогачева делала не из пожеланий, каких было много у других ученых в тот период, а на основе анализа построения курсов истории педагогики в разных странах. Она обратила внимание, что в США, Германии, Англии, Японии и других странах в преподавании истории педагогики преобладает национальный аспект. Так, например, в университете Токио (Хиточубаши) будущие учителя могут на выбор изучать несколько национальных курсов истории педагогики: «Школьное и семейное воспитание в Японии в XVII – XX вв.», «Развитие общеобразовательной системы школ и народное движение в XX в.», «Современная история педагогики в Японии». В Колумбийском университете (США) будущие

учителя в обязательном порядке изучают «Историю американского образования». Курс включает 14 основных тем, отражающих единство хронологического и проблемного подходов. В Испании наряду с общим курсом истории педагогики учителя имеют возможность углубиться в историю образования своей страны в рамках курса, состоящего из 38 тем.

В итоговом тезисе своего доклада Е. Ю. Рогачева делала вывод: «Курс истории педагогики в системе подготовки учителя в нашей стране строится таким образом, что в нем явно теряется национальный аспект. Более того, советский период в развитии школы и педагогики совершенно теряет свою «мозаичность», так как он должен отразить развитие педагогической теории и практики многонационального государства. Такое построение курса истории педагогики, когда советский период представлен лишь именами А. С. Макаренки, Н. К. Крупской, В. А. Сухомлинского, где не раскрывается во всей своей яркости период 1920-х годов (Л. Выготский, П. Блонский, С. Шацкий и др.), сегодня уже выглядит анахронизмом» [8, с. 200]. Поэтому в курсе истории педагогики у студентов нужно формировать чувство уважения к национальной культуре, раскрывать богатейшее наследие национальной и педагогической мысли, приобщая будущих учителей к оригинальным источникам выдающихся педагогов прошлого.

Обратим внимание на мысли молодого ученого о возможности существования нескольких курсов по истории педагогики, а не одного, как это было в советский период, то есть естественно-

сти наличия альтернативных вариантов. Другим важным моментом стала постановка вопроса о единстве проблемного и хронологического подходов в построении историко-педагогических дисциплин.

Методологический поиск Е. Ю. Рогачевой, ориентированный на историю людей, стал приобретать конкретные целевые установки в тезисах доклада «Биографический подход к изучению истории педагогики (к постановке вопроса)», для обсуждения на XII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки (1992) [3]. Автор отметила популярность за рубежом метода биографии как источника историко-педагогических исследований, привела пример конференции «Биографический и автобиографический подходы в истории педагогики (Ливерпульский университет, 1990), обратив при этом внимание, что в отечественной истории педагогики потенциал этого подхода используется не в полной мере.

Рассуждая о путях выхода из методологического кризиса истории педагогики, «представшей такой безликой в учебниках по истории педагогики», Е. Ю. Рогачева убеждена, что биографические аспекты личности выдающихся педагогов прошлого долгое время оставались в тени. Ярко и образно звучали ее слова: «Жалкие биографические сведения о Л. Н. Толстом, П. П. Блонском, Н. К. Крупской, А. С. Макаренке, С. Т. Шацком, не говоря уже о забытых всеми педагогах, представляли главным образом как аргументы, подтверждавшие социальный рост того или иного педагога. Уходило

на задний план все то уникальное, личностное, духовное, что сегодня становится наиболее существенным. Иногда по тем или иным причинам идеологического характера биография урезалась настолько, насколько это диктовалось политической конъюнктурой. Так создавалась в советской педагогике целая цепочка мифов» [3, с. 37].

На самом деле, по мнению Е. Ю. Рогачевой, «биография призвана стать той призмой, сквозь которую мы сможем лучше увидеть историю вообще и историю педагогики в частности. Биография позволяет обнаружить всеобщее на примере жизни и деятельности определенного, конкретного человека. Она служит своего рода микрокосмом определенной эпохи». И далее, биография не является простым жизнеописанием, это инструмент «восприятия культуры во всем ее богатстве, многосторонности и уникальности. Биография как источник и метод исследования в истории педагогики становится тогда для студента действенным средством, помогающим ему понять сложность и противоречивость того или иного исторического периода в развитии науки. Она раскрывает студентам глаза на то, что науку создают конкретные личности. Биография поможет вернуть педагогике то живое, что было ею утрачено за долгие годы, в течение которых история идей вытесняла историю людей, в результате чего история педагогики превращалась в “спектакль без действующих лиц”» [Там же, с. 37 – 38].

Еще одним предназначением метода биографии является его способность развенчания созданных идеологических мифов вокруг многих ярких представителей науки о воспитании. В

качестве примера Е. Ю. Рогачева называет имя Д. Дьюи: «Какими нелепыми покажутся всякому, кто обратится к оригинальным биографическим материалам о Д. Дьюи, ставшим сегодня не только достоянием спецхранов, обвинения его в “мракобесии” и приклеивание этому видному философу и педагогу-реформатору таких ярлыков, как “враг всех времен и народов”» [Там же, с. 38].

Позднее свет увидят статьи Е. Ю. Рогачевой о Дьюи как «учителе учителей» на английском языке [24]. Они будут напечатаны в США, Польше и Москве. А изданная на английском языке работа «Зачем изучать историю педагогики?», где включен фрагмент Е. Ю. Рогачевой о Джоне Дьюи и его новой концепции учителя, будет переведена и на китайский язык [23]. Тематика биографического подхода к изучению истории педагогики была представлена Е. Ю. Рогачевой в статье «Биография как история», подготовленной для сборника научных трудов «Диалог продолжается...» [4, с. 57 – 64]. Сборник включал материалы по итогам международного теоретико-методологического семинара, проходившего в январе 1995 года во Владимирском государственном педагогическом университете и посвященного памяти профессора кафедры педагогики Феликса Ароновича Фрадкина.

Дальнейшие попытки Е. Ю. Рогачевой определиться с кругом интересных лично для нее историко-педагогических проблем заметны в ее тезисах доклада «Педагогика как “мыслящая система” в свете проблемы ценностных ориентаций в образовании» для XV сессии Научного совета [11]. Этот материал

интересен для исследователей как свидетельство поиска вариантов своей позиции в ситуации ухода от советских методологических образцов и критериев. Автор, называя методологические подходы (эмпирико-аналитический, феноменолого-герменевтический, критической педагогики), говорит о разном смысловом наполнении ими понятия «воспитание». Обращает внимание на тот факт, что педагогика долгое время рассматривалась в устоявшейся традиции общественных дисциплин, а не как человековедческая наука. Однако в рамках подхода гуманитарных наук педагогика предстает как «мыслящая система», а не форма «системного мышления», что характерно для обществоведческих наук и отражает их стремления, направленные на политизацию воспитания [11, с. 49].

Е. Ю. Рогачева настаивает на ценностях, являющихся базовыми для педагогической теории и практики, имеющих отношение к человеческой природе и способам осознания людьми их собственного опыта и отношения к нему. Утраченные советской педагогикой вечные человеческие ценности, согласно автору, уходят «корнями в вопросы о любви, смерти, человеческой свободе, достоинстве. Не случайно мы опять возвращаемся сегодня к традициям Л. Н. Толстого, К. Н. Вентцеля, прогрессивным педагогическим теориям, согласно которым ребенок – это не только интеллект, но еще и душа» [Там же, с. 49 – 50]. Вновь начинается осмысление и «педагогического наследия ведущих представителей прагматической традиции Д. Дьюи и Г. Мида уже с позиций объективного

педагогического анализа» [Там же, с. 50].

Изучение Е. Ю. Рогачевой биографии и наследия Д. Дьюи из влекущей и интересной тематики в итоге стало основой всей ее научной деятельности. Из результатов выделим, в первую очередь, фундаментальный труд «Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст» [10]. В предисловии к монографии известный американский историк педагогики Ларри Холмс, друг Ф. А. Фрадкина, подчеркнул стремление автора к диалогу, который «сегодня чрезвычайно необходим для получения объективного научного знания, а также развенчания многих существовавших мифов в истории педагогики. <...> Пришла пора вернуть педагогическому сообществу незаслуженно забытые имена многих талантливых российских и зарубежных ученых» [Там же, с. 4].

Характеристику фундаментальности монографии подчеркнем обращением к списку литературы, насчитывающему 609 источников, из них 342 на иностранных языках. Плюс к этому количеству 45 работ Д. Дьюи на английском языке, около 30 материалов из архивов США (университеты Южного Иллинойса и Чикаго, Колумбийского и Гарвардского университетов), а также материалы Государственного архива Российской академии образования и Архива АПН РСФСР, проштудированные автором. Трудно даже представить тот колоссальный объем работы, который выполнила Е. Ю. Рогачева при написании своего главного труда.

Грандиозность исследовательских задач определялась не только масштабом личности и наследия Д. Дьюи, но и

непредсказуемыми вызовами, возникшими перед педагогикой в начале нового тысячелетия. Сама ситуация общественного развития того времени укрепляла веру людей в идею взаимозависимости, одной из производных которой стало повышенное внимание к интернациональному контексту педагогического наследия зарубежных ученых. Факт влияния идей и опыта американского реформатора на философско-педагогический дискурс XX века подтвержден в монографии характеристикой восприятия его идей во многих странах разных частей света (Англия, Аргентина, Бразилия, Германия, Италия, Испания, Китай, Куба, Мексика, Нидерланды, Россия, Турция, Франция, Чили, Шотландия, Япония).

В ходе исследования отрабатывались и основы новой методологии познания. Опора на диалог как принцип культурного развития (М. М. Бахтин, М. Бубер, Ф. Розенцвейг, А. Гарнак) позволила не только «органично заимствовать лучшее из мирового наследия, но и подать свой “голос”, совершить личностное переосмысление “чужой культуры”, определить предмет исследования» [10, с. 15]. Автору предстояло показать педагогику Джона Дьюи феноменом интернационального порядка, представить разнообразные интерпретации его педагогического наследия в разных странах мира. Предметом исследования, говоря словами Е. Ю. Рогачевой, «стала не столько сама степень влияния Дьюи на образовательную реформу в разных странах, сколько контекст взаимодействия педагогики Дьюи с различными образовательными системами, способы, в рамках которых его идеи обсуждались, использовались,

трансформировались, а взяв терминологию самого Дьюи, реконструировались» [Там же, с. 25].

Первую главу автор посвятила характеристике педагогики Д. Дьюи как синтезу теории и практики. Американский ученый представлен в качестве одного из самых влиятельных мыслителей XX века, сферой его исследований были философия, философия образования, педагогика, педагогика высшей школы, педология, психология, методика преподавания отдельных предметов и др. Сохраняя на протяжении долгой жизни неиссякаемую работоспособность, он стал автором более тысячи публикаций, из них 180 работ посвящены педагогическим проблемам и переведены на более чем 35 языков мира [Там же, с. 28]. Известность и авторитет Д. Дьюи базировались и на его личностных качествах, он характеризовался как смелый человек, всегда говорящий правду независимо от последствий. Выделены периоды его работы в Чикагском университете (1894 – 1904), где он возглавлял факультет философии, педагогики и психологии, и Колумбийском университете, в стенах Педагогического колледжа которого он проработал 26 лет (1904 – 1930).

Педагогика Д. Дьюи базировалась на философской основе прагматизма, одним из разработчиков которого он сам и являлся. Прагматизм в XX веке рассматривался в качестве одного из источников диалогизма, феноменологии, семиотики. Д. Дьюи, как и М. М. Бахтин, «защищал диалог как живое соприкосновение, мучительное преодоление истоков неуверенности, общение» [Там же, с. 45]. Философия и

педагогика прагматизма «явились мощным инструментом реформирования американского образования. Понимая роль школы в формировании мировоззрения и жизненной позиции подрастающих поколений, Дьюи предложил сделать ее средством возрождения общества, объединяющегося вокруг школы. Школа Дьюи – «кооперативное общество небольшого масштаба», осколок социальной структуры. Дьюи считал, что главное назначение школы – дать детям возможность накопить успешный опыт жить в сотрудничестве. Согласно Дьюи, школа должна опираться на интересы детей, а знание содержит как социальную, так и индивидуальную стороны. Оно является результатом активной деятельности» [10, с. 65]. Философия образования Джона Дьюи, делала вывод Е. Ю. Рогачева, «претендовала на статус одной из ведущих философий образования XX века. На современном этапе развития философии образования многих исследователей – как отечественных, так и зарубежных, привлекают целый ряд коренных характеристик прагматизма: концепция метода и познания как критического исследования, стратегия приложения общенаучных инструментов к решению моральных и аксиологических проблем, эпистемологическая и онтологическая идея неопределенности и бесосновности» [Там же, с. 75].

Вторая глава монографии Е. Ю. Рогачевой «Европейское измерение педагогики Джона Дьюи» посвящена восприятию его педагогической теории и практики в Великобритании, Германии, Франции, Нидерландах, Испании и Италии. В третьей главе педагогика вы-

дающегося реформатора охарактеризована как инструмент модернизации образования в разных странах (Турция, Япония, Китай, Латинская Америка).

В 2006 году Е. Ю. Рогачева защитила докторскую диссертацию «Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке», закрепив за собой право считаться самым компетентным в России исследователем наследия выдающегося американского мыслителя и педагогического реформатора, многие идеи которого остаются актуальными и спустя столетие.

Из книг Е. Ю. Рогачевой выделим еще монографию «Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе» [7], имеющую не только научный, но и значимый просветительский интерес. Автор фактически показала образец использования метода биографии при изучении жизни и наследия выдающегося ученого XX века. В первой главе отдельными параграфами рассмотрены роль родителей в жизни Д. Дьюи, его школы и университеты, взаимоотношения с сыновьями и воспитание дочерей. Об этом необходимо прочитать каждому – каким семьянином может быть великий ученый, как он любил свою семью, был отцом и воспитателем шестерых детей.

Вторая глава «Джон Дьюи – реформатор школьного образования и “учитель учителей”» посвящена проблематике европейского измерения философско-педагогических взглядов американского реформатора, философии Д. Дьюи и ее актуальности на современном этапе; его уникальному педагогическому эксперименту в «Лаборатор-

ной школе» при Чикагском университете; концепции подготовки учителя Д. Дьюи и его роли в реформе американского педагогического образования. Третья глава дает представление о Д. Дьюи как гражданине XX века, выдающемся мыслителе, общественном деятеле и борце за демократию. Здесь же показаны и проанализированы международные образовательные миссии Д. Дьюи.

Отдельной темой для характеристики научной деятельности профессора Е. Ю. Рогачевой могут быть ее разработки для научных журналов. Так, например, по заказу журнала «Психолого-педагогический поиск» она подготовила статьи: «Последние труды Джона Дьюи – великого реформатора XX века» (2012) [12], «Восприятие идей Джона Дьюи в Стране восходящего солнца» (2013) [5], «Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования» (2017) [13], «Джон Дьюи: от юбилея к юбилею (к 160-летию со дня рождения)» (2019) [6].

Е. Ю. Рогачева активно участвует в деятельности международной конфе-

ренции «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия», «Национального форума российских историков педагогики», выступая на пленарных заседаниях и круглых столах, инициатором организации и руководителем которых является Г. Б. Корнетов [17]. Помнятся наши совместные дискуссии с Э. Д. Днепровым, Б. М. Бимбадом, В. Г. Безроговым, помощь Елены Юрьевны в подготовке материалов об этих выдающихся ученых, статей и книг в память о них [2; 16; 19; 20; 21].

В 2024 году под редакцией профессора Е. Ю. Рогачевой вышла монография «Разыскатель истины Феликс Аронович Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина (к 90-летию со дня рождения)». Память о наших старших товарищах, добрых друзьях и коллегах мы должны свято хранить, бережно передать как завет молодому поколению историков педагогики.

Дорогому другу и коллеге Елене Юрьевне Рогачевой мы желаем здоровья и творческого горения на долгие годы!

Литература

1. Очерки истории школы и педагогики за рубежом. Ч. II (XVIII – XX вв.): Эксперим : учеб. пособие. М. : Изд. АПН СССР, 1989. 265 с.
2. Педагогика и образование в зеркале исторической рефлексии : кол. моногр. М. : Академия социального управления, 2015. 384 с.
3. Рогачева Е. Ю. Биографический подход к изучению истории педагогики (к постановке вопроса) // Современные проблемы историко-педагогических исследований : тез. докл. и выступ. на XII сес. Научного Совета по проблемам истории образования и пед. науки. М. : Ин-т ТПиМИО РАО, 1992. С. 36 – 38.
4. Рогачева Е. Ю. Биография как история // Диалог продолжается... : сб. науч. тр. / Владим. гос. пед. ун-т ; сост.: Л. И. Богомолова, Л. А. Кирсанова, Е. Ю. Рогачева, Е. Н. Селиверстова. Владимир, 1995. С. 57 – 64.

5. Рогачева Е. Ю. Восприятие идей Джона Дьюи в Стране восходящего солнца // Психолого-педагогический поиск. 2013. № 4 (28). С. 135 – 146.
6. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: от юбилея к юбилею (к 160-летию со дня рождения) // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 1 (49). С. 68 – 79.
7. Рогачева Е. Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе : монография. Владимир : Транзит-ИКС, 2015. 170 с.
8. Рогачева Е. Ю. Диалектика взаимодействия общечеловеческого и национального в построении курсов истории педагогики // Общечеловеческое и национальное в историко-педагогическом процессе : программа сес. и тез. выступ. ее участников 21 – 22 мая 1991 г. М. : НИИ ТиИП, 1991. С. 199 – 200.
9. Рогачева Е. Ю. Международные проекты Феликса Ароновича Фрадкина (1933 – 1993) // «Разыскатель истины» Феликс Аронович Фрадкин. Современная педагогика и образование в теоретико-методологическом поле Ф. А. Фрадкина (к 90-летию со дня рождения) : монография. М. : Изд. проект «А и Б», 2024. С. 71 – 92.
10. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст : монография. Владимир, 2005. 333 с.
11. Рогачева Е. Ю. Педагогика как «мыслящая система» в свете проблемы ценностных ориентаций в образовании // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования : тез. докл. и выступ. на XV сес. Научного совета по проблемам истории образования и пед. науки. М. : ИТПиМИО РАО, 1994. С. 49 – 50.
12. Рогачева Е. Ю. Последние труды Джона Дьюи – великого реформатора XX века // Психолого-педагогический поиск. 2012. № 24. С. 72 – 82.
13. Рогачева Е. Ю. Прогрессивизм Джона Дьюи в педагогическом дискурсе России накануне и после революции 1917 года как инструмент модернизации образования // Психолого-педагогический поиск. 2017. № 2 (42). С. 67 – 77.
14. Рогачева Е. Ю. Становление и развитие прагматического направления профессиональной подготовки учителя в США (конец XIX – первая треть XX в.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / АПН СССР. НИИ общ. педагогики. М., 1989. 16 с.
15. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Ин-т теории и истории педагогики РАО. М., 2006. 47 с.
16. Виталий Безрогов – 60 лет / под ред. А. А. Романова. Рязань : Концепция, 2020. 344 с.
17. Романов А. А. 100 книг Григория Корнетова. Рязань : Концепция, 2018. 136 с.
18. Романов А. А. Интегральный результат профессионального братства ученых (к 15-летию журнала «Психолого-педагогический поиск») // Психолого-педагогический поиск. 2019. № 4 (52). С. 17 – 33.
19. Романов А. А. Научная и просветительская деятельность Б. М. Бим-Бада (к 75-летию со дня рождения) // Педагогика. 2016. № 10. С. 105 – 111.

20. Романов А. А. Памяти Эдуарда Дмитриевича Днепров // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 1 (33). С. 204 – 212.
21. Романов А. А. Реформаторы российского образования конца XX века (Э. Д. Днепров и Б. М. Бим-Бад) // Психолого-педагогический поиск. 2016. № 4 (40). С. 65 – 72.
22. Kadriya Salimova and Nan L. Dodde (editors). International handbook on History of Education. Orbita-M, International Academy of Self-perfection, 2000. 559 p.
23. Rogacheva E. John Dewey's Educational Experiment and its Relevance for Future Teachers (from the Russian Perspective) // Why Should We Teach History of Education? / eds. K. Salimova, E. V. Yohanningmeier. International Academy of Self-Improvement, 1993. P. 165 – 175.
24. Rogacheva E. The Educational Legacy of Pragmatism and Its Influence on Early Soviet Educational Reform // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present And Future; eds. Czeslaw Majorek, Erwin V. Johanningmeier. Krakow : Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. P. 55 – 70.

A. A. Romanov

**A WELL-KNOWN HISTORIAN OF RUSSIAN AND FOREIGN PEDAGOGY
(FOR THE ANNIVERSARY OF E. Yu. ROGACHEVA)**

The article attempts to characterize E. Yu. Rogacheva as a well-known figure in pedagogy and the history of pedagogy at the international level, who studied, translated from foreign languages and introduced dozens and hundreds of archival and little-studied materials into scientific circulation, established contacts with many foreign authors. At the same time, it was important for us to attribute her name to the galaxy of scientists who participated in the radical restructuring of historical and pedagogical science at the turn of the XX – XXI centuries, and also to show that her role in this regard is completely underestimated in our science.

Key words: *E. Yu. Rogacheva, D. Dewey, history of foreign pedagogy, domestic pedagogy, method of biography, pragmatism, progressivism in pedagogy.*

НАШИ АВТОРЫ

- АЛИЕВА**
Аминат
Сафаровна
учитель иностранного языка средней общеобразовательной школы № 36 (г. Владимир, Россия)
E-mail: aminat.ali12@yandex.ru
- ВОРОБЬЕВ**
Григорий
Алексеевич
кандидат технических наук
доцент кафедры информатики, информационных технологий и защиты информации Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Россия)
E-mail: vorobjev_g_a@mail.ru
- ВОЛЧКОВА**
Венера
Ильдусовна
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков Казанского кооперативного института Российского университета кооперации (г. Казань, Россия)
E-mail: vi-volchkova@rambler.ru
- ГАЗИЗОВА**
Альфия
Ильдусовна
доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры теории и практики преподавания иностранных языков Казанского (Приволжского) федерального университета (г. Казань, Россия)
E-mail: Alfgazva@mail.ru
- ГАЙНЕЕВ**
Эдуард
Робертович
кандидат педагогических наук
доцент кафедры технологий профессионального обучения Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск, Россия)
E-mail: gaineev.eduard@yandex.ru
- ГРИЧАНОВ**
Антон
Сергеевич
кандидат педагогических наук, доцент
преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки и оперативного планирования Всероссийского института повышения квалификации сотрудников МВД России (г. Домодедово, Московская обл., Россия)
E-mail: g-ton@mail.ru
- ДОРОХИНА**
Алина
Сергеевна
студент Липецкого государственного педагогического университета имени П. П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Россия)
E-mail: alino4ka-botva@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ДОРОШЕНКО
Светлана
Ивановна** доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ДОРОШЕНКО
Юрий
Иванович** кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: uidor@mail.ru
- КАЧАЛОВ
Юрий
Алексеевич** аспирант кафедры экономики и управления социально-культурной деятельностью, старший преподаватель кафедры звукорежиссуры и цифровых технологий Самарского государственного института культуры (г. Самара, Россия)
E-mail: kachalovyuriy@yandex.ru
- КОРНЕТОВ
Григорий
Борисович** доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления (г. Москва, Россия)
E-mail: kgb58@mail.ru
- ЛАПШИНА
Ирина
Константиновна** доктор исторических наук, профессор
заведующий кафедрой всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- МАСАЛИМОВА
Альфия
Рафисовна** доктор педагогических наук, профессор
заведующий кафедрой педагогики высшей школы Казанского федерального университета (г. Казань, Россия)
E-mail: alfkazan@mail.ru
- МИРОНОВА
Елена
Юрьевна** аспирант Санкт-Петербургского государственного института культуры; научный руководитель: Горобец Светлана Владимировна, доктор культурологии, доцент
ученый секретарь ученого совета Санкт-Петербургского государственного института культуры (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: lenammi@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МОЛЕВА**
Галина
Аркадьевна кандидат педагогических наук, профессор
профессор кафедры технологического и экономического
образования Владимирского государственного
университета имени Александра Григорьевича и Николая
Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- ОЛЕЙНИК**
Нармина
Оруджовна кандидат психологических наук
заведующий кафедрой общей и социальной психологии
Херсонского государственного педагогического
университета (г. Херсон, Россия)
E-mail: Narmina88@gmail.com
- ОСМОЛОВСКИЙ**
Роман
Владимирович аспирант Института содержания и методов обучения
(г. Москва, Россия)
E-mail: roman.osmolovsky@hse.ru
- ПАНОВ**
Евгений
Валентинович кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры физической подготовки Сибирского
юридического института МВД России (г. Красноярск,
Россия)
E-mail: pan-69@mail.ru
- ПОЛЯКОВА**
Татьяна
Николаевна доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры театрального искусства Российского
государственного педагогического университета
им. А. И. Герцена (г. Санкт-Петербург, Россия)
E-mail: mystic2001@yandex.ru
- РОМАНОВ**
Алексей
Алексеевич доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры юридической психологии и педагогики
Академии права и управления Федеральной службы
исполнения наказаний (г. Рязань, Россия)
E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru
- СКЛИЗКОВА**
Тина
Алексеевна кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русской и зарубежной филологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: tinka_s@list.ru
- СКРИПНИКОВА**
Татьяна
Ивановна кандидат филологических наук
доцент кафедры русского и иностранных языков
Воронежского государственного аграрного университета
им. императора Петра I (г. Воронеж, Россия)
E-mail: skripnikova77@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ТУКТАРОВА**
Гузель
Мансуровна кандидат филологических наук
доцент кафедры иностранных языков, русского
и русского как иностранного Казанского национального
исследовательского технического университета
им. А. Н. Туполева (г. Казань, Россия)
E-mail: tuktarova.gm@mail.ru
- УДАЛЬЦОВА**
Мария
Олеговна кандидат психологических наук
доцент кафедры юридической психологии и педагогики
Вологодского института права и экономики Федеральной
службы исполнения наказаний (г. Вологда, Россия)
E-mail: m_ydalcova@mail.ru
- ФОМИНА**
Татьяна
Петровна кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры математики и физики Липецкого
государственного педагогического университета имени
П. П. Семенова-Тян-Шанского (г. Липецк, Россия)
E-mail: fomina_t_p@mail.ru

OUR AUTHORS

- ALIEVA
Aminat S.** Foreign Language Teacher, Secondary school № 36 (Vladimir, Russia)
E-mail: aminat.ali12@yandex.ru
- VOROBYEV
Grigory A.** PhD (Technical Sciences)
Associate Professor at the Department of Informatics, Information Technology and Information Security, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shan (Lipetsk, Russia)
E-mail: vorobjev_g_a@mail.ru
- VOLCHKOVA
Venera I.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Humanities and Foreign Languages of Kazan Cooperative Institute, Russian University of Cooperation (Kazan, Russia)
E-mail: vi-volchkova@rambler.ru
- GAZIZOVA
Alfia I.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department Theory and Practice of Teaching Foreign Languages, Kazan Federal University (Kazan, Russia)
E-mail: Alfgazva@mail.ru
- GAINEEV
Edward R.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Vocational Training Technologies, Ulyanovsk State Pedagogical University named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: gaineev.eduard@yandex.ru
- GRICHANOV
Anton S.** PhD (Education), Associate Professor
Lecturer at the Department of Tactical and Special Training and Operational Planning, (Domodedovo, Moscow region, Russia)
E-mail: g-ton@mail.ru
- DOROKHINA
Alina S.** Student, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shan (Lipetsk, Russia)
E-mail: alino4ka-botva@yandex.ru
- DOROSHENKO
Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- DOROSHENKO
Yuri I.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: uidor@mail.ru

OUR AUTHORS

- KACHALOV Yuri A.** Postgraduate Student at the Department of Economics and Management of Social and Cultural Activities, Senior Lecturer at the Department of Sound Engineering and Digital Technologies of the Samara State Institute of Culture (Samara, Russia)
E-mail: kachalovyuriy@yandex.ru
- KORNETOV Gregory B.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head at the Department of Pedagogy, Academy of Social Management (Moscow, Russia)
E-mail: kgb58@mail.ru
- LANTSOVA Svetlana V.** Postgraduate Student at the Department of Psychology and Social Pedagogy, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia)
E-mail: svetlanalantsova11@gmail.com
- LAPSHINA Irina K.** Dr. Sc. (History), Professor
Head at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- MASALIMOVA Alfiya R.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head at the Department of Pedagogy of the Higher School, Kazan Federal University (Kazan, Russia)
E-mail: alfkazan@mail.ru
- MIRONOVA Elena Yu.** Postgraduate Student, St. Petersburg State Institute of Culture; scientific supervisor: Gorobets Svetlana V., Doctor of Cultural Studies, Associate Professor
Academic Secretary of the Academic Council, St. Petersburg State Institute of Culture (St. Petersburg, Russia)
E-mail: lenammi@yandex.ru
- MOLEVA Galina A.** PhD (Education), Professor
Professor at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov (Vladimir, Russia)
E-mail: gamoleva@mail.ru
- OLEYNIK Narmina O.** PhD (Psychology)
Head at the Department of General and Social Psychology, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia)
E-mail: Narmina88@gmail.com
- OSMOLOVSKY Roman V.** Postgraduate Student at the Institute of Content and Teaching Methods (Moscow, Russia)
E-mail: roman.osmolovsky@hse.ru

OUR AUTHORS

- PANOV Evgeny V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Physical Training, Siberian Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Krasnoyarsk, Russia)
E-mail: pan-69@mail.ru
- POLYAKOVA Tatyana N.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Theater Arts, Russian State Pedagogical University named after A. I. Herzen (St. Petersburg, Russia)
E-mail: mystic2001@yandex.ru
- ROMANOV Alexey A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Academy of Law and Management of the Federal Penitentiary Service (Ryazan, Russia)
E-mail: a.romanov@365.rsu.edu.ru
- SKLIZKOVA Tina A.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian and Foreign Philology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: tink_a_s@list.ru
- SKRIPNIKOVA Tatiana I.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Russian and Foreign Languages, Voronezh State Agrarian University named after Emperor Peter the Great (Voronezh, Russia)
E-mail: skripnikova77@rambler.ru
- TUKTAROVA Guzel M.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Foreign Languages, Russian and Russian as a Foreign Language, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev (Kazan, Russia)
E-mail: tuktarova.gm@mail.ru
- UDALTSOVA Maria O.** PhD (Psychology)
Associate Professor at the Department of Legal Psychology and Pedagogy, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service (Vologda, Russia)
E-mail: m_ydalcova@mail.ru
- FOMINA Tatiana P.** PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Mathematics and Physics, Lipetsk State Pedagogical University named after P. P. Semenov-Tyan-Shan (Lipetsk, Russia)
E-mail: fomina_t_p@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx vestnik-pedagog.vlsu.ru

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 33-81-01 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru