

51 (70)
2022

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

Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых

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

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

ПИ № ФС77-52567 от 25.01.2013

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

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

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

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балашова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

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

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

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

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

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
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 19.12.22
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 17,44

Тираж 500 экз.

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

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

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-Лабэ, Чехия)

Susan Knell PhD, Pittsburg University, Kansas (США)

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И., Романова Л. А.

**К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. Н. ШАЦКОЙ..... 9**

Завражин С. А.

**ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭНЕРГИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ
ПЕДАГОГИКЕ..... 21**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Селиверстова Е. Н.

**ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС:
МОДНЫЙ ВЫЗОВ ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ?..... 31**

Удалова Р. И.

**МАРШРУТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ
ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ
КОМПЕТЕНЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 43**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Завьялова Н. Ю.

**КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ
КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ СИЛОВЫХ СТРУКТУР 52**

Лаптева Е. Ю., Крылова А. С.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ
ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН ЗАНЯТИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ
ПАНДЕМИИ 60**

СОДЕРЖАНИЕ

Миронова С. В.

**ОБ ОДНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ АНАЛИТИКО-
ТРАНСФОРМИРУЮЩИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ УДАЛЕННОГО
КОНТРОЛЯ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ..... 67**

Скляр М. С.

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ
КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ
СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПОРТА 75**

Фортова Л. К., Юдина А. М.

**ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ..... 85**

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Дубровина Л. А., Сорокина И. Р.

**РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ
МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ
ОБУЧЕНИЯ..... 90**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Фёдоров А. Ф.

**ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ
НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ..... 100**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Корсунова Т. Н.

**ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ
В ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ 1917 – 1931 ГОДОВ..... 108**

Учаев Н. М.

**ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
САМОРЕГУЛЯЦИИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ 119**

СОДЕРЖАНИЕ

Филатов Д. О.

УЧЕБНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА КАК СУБЪЕКТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	131
--	------------

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ: ХРОНИКА, КОММЕНТАРИИ, РЕЦЕНЗИИ

Рогачева Е. Ю., Дорошенко С. И.

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В НОВОМ ФОРМАТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ XXXV СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ)	137
--	------------

НАШИ АВТОРЫ.....	145
-------------------------	------------

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ.....	150
------------------------------------	------------

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I., Romanova L. A.

**ON THE QUESTION OF THE PERIODIZATION
OF V. N. SHATSKAYA'S MUSICAL AND PEDAGOGICAL
ACTIVITY** 9

Zavrazhin S. A.

**EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "ENERGY"
IN THE DOMESTIC PEDAGOGY** 21

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Seliverstova E. N.

**FLIPPED CLASSROOM:
A FASHION CHALLENGE OR A NEED FOR TIME?** 31

Udalova R. I.

**THE ROUTE OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS
IN THE PROCESS OF FLEXIBLE COMPETENCIES FORMING
IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES** 43

PROFESSIONAL EDUCATION

Zavyalova N. Yu.

**TEACHERS PROFESSIONAL SKILLS COMPETITION AS A TOOL
TO IMPROVE THE QUALITY OF EDUCATION
IN THE UNIVERSITIES OF LAW ENFORCEMENT AGENCIES** 52

Lapteva E. Yu., Krylova A. S.

**THE USE OF MODERN GAME APPLICATIONS FOR ONLINE
FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY DURING
PANDEMIA** 60

CONTENTS

Mironova S. V.

**ABOUT ONE KIND OF ANALYTICAL-TRANSFORMATIVE TASKS
FOR REMOTE CONTROL ACCORDING TO THE METHODOLOGY
OF MATHEMATICS TRAINING..... 67**

Sklyar M. S.

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL
REFLECTION AS ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL
CONDITION FOR PROFESSIONAL CULTURE FORMATION
OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SPORT 75**

Fortova L. K., Yudina A. M.

**PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT
OF DIGITALIZATION OF HIGHER PROFESSIONAL
EDUCATION..... 85**

SPECIAL AND SOCIAL PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Dubrovina L. A., Sorokina I. R.

**DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF YOUTH STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF THE RATING SYSTEM OF TRAINING 90**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Fedorov A. F.

**PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY
IN JUVENILE DELINQUENTS..... 100**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Korsunova T. N.

**SCHOOL THEATER AND ITS EDUCATIONAL SIGNIFICANCE
IN THE UNITED LABOR SCHOOL OF 1917 – 1931 108**

Uchaev N. M.

**OBJECTIVE-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF SELF-REGULATION OF THE OFFICIAL ACTIVITIES
OF THE ROSGWARDIA EMPLOYEES 119**

CONTENTS

Filatov D. O.

EDUCATIONAL-IMPORTANT QUALITIES AS SUBJECTIVE DETERMINANTS OF STUDENTS COLLEGE ACTIVITY 131

SCIENTIFIC LIFE: CHRONICLES, COMMENTARIES, REVIEWS

Rogacheva E. Yu., Doroshenko S. I.

HISTORY OF PEDAGOGY IN A NEW FORMAT (BASED ON THE XXXV SESSION OF THE SCIENTIFIC COUNCIL ON THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE)..... 137

OUR AUTHORS..... 147

INFORMATION FOR AUTHORS..... 150

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

С. И. Дорошенко, Л. А. Романова

К ВОПРОСУ О ПЕРИОДИЗАЦИИ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В. Н. ШАЦКОЙ

Статья посвящена проблеме периодизации музыкально-педагогической деятельности одного из основоположников музыкально-эстетического воспитания в СССР – В. Н. Шацкой. Наряду с общепринятым подходом, осуществленным В. И. Адищевым на основании изменений социального положения и места работы педагога, авторы обосновывают возможность выделения четырех основных периодов в музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой, связанных с её исследовательской (экспериментальной) деятельностью и адаптацией продуцируемых ею на том или ином этапе идей музыкально-эстетического воспитания к моделям школы, управленческим и даже идеологическим ориентирам, меняющемуся социуму. В статье приводится авторская периодизация и дается содержательная характеристика каждого из выделенных периодов.

Ключевые слова: периодизация, музыкально-педагогическая деятельность, музыкально-эстетическое воспитание, экспериментальная работа, социальный опыт, «Сетлемент», «Детский труд и отдых», Первая опытная станция Наркомпроса.

В июне 2022 г. исполнилось 140 лет со дня рождения русского и советского педагога, академика АПН РСФСР Валентины Николаевны Шацкой (1882 – 1978). В. Н. Шацкая прожила яркую и насыщенную жизнь, захватив разные и чуть ли не контрастные общественные и культурные эпохи, пройдя сквозь резкие исторические сломы и повороты. Супруга и сподвижница отечественного педагога-экспериментатора Станислава Теофиловича Шацкого, она не только не осталась в тени своего выдающегося мужа, но и внесла неопределимый вклад в становление и развитие отечественного музыкального образования.

Прекрасная и очень долгая жизнь Валентины Николаевны Шацкой, в судьбе которой отразилась почти вся отечественная история XX в., сама по себе актуализирует проблему периодизации. Насыщенность творческой биографии Валентины Николаевны позволяет почти с равной успешностью доказывать и вызывающую преклонение преданность одним идеям, одному делу на протяжении трех четвертей века, и вызывающее не меньшее восхищение умение отвечать на запросы времени, чувствовать и осуществлять принципиальные изменения в теоретико-педагогических ориентирах.

Разделы биографии В. Н. Шацкой, выделенные В. И. Адищевым [1], осуществлены на основании изменений социального положения, места работы и не подлежат никакому сомнению. Это учеба (1892 – 1905), начало музыкально-педагогической деятельности, работа в детских социально-образовательных учреждениях «Сетлемент» и «Детский труд и отдых» (1905 – 1919), работа на Первой опытной станции по народному образованию Наркомпроса РСФСР (1919 – 1932), деятельность в Московской государственной консерватории и Филармонии (1932 – 1944), работа в Академии педагогических наук РСФСР (1944 – 1962), последний период жизни (1962 – 1978). Эти изменения лежат в основе периодизации, при этом каждый из периодов нуждается в содержательном наполнении, которое во многом осуществлено благодаря трудам О. А. Апраксиной, В. И. Адищева, и может быть продолжено.

Жизнь и педагогическая деятельность В. Н. Шацкой также несомненно распадается на два периода: с Шацким и без Шацкого.

Если обратиться к основаниям периодизации, связанным с изменениями школы и педагогики, развитием теоретических идей, то можно выявить корреляцию между этапами творческого пути В. Н. Шацкой и развитием музыкально-эстетического воспитания как целостного явления, но это задача отдельного исследования.

В педагогическом наследии Валентины Николаевны широко представлены социологические и исследовательские мотивы; в ее практическом опыте разработаны многообразные формы музыкально-просветительской, музыкально-образовательной деятельности. При этом опыт В. Н. Шацкой отличается

прекрасной адаптацией идей музыкально-эстетического воспитания того или иного этапа его развития к моделям школы, управленческим и даже идеологическим ориентирам, меняющемуся социуму. Вспомним, что Валентина Шацкая, выпускница Московской консерватории, начала свой педагогический труд на заводских окраинах Москвы, а пик ее творческой деятельности ознаменован созданием образовательного детского и юношеского музыкального радиовещания в огромном государстве, – масштабы менялись глобально, поэтому один опыт напрямую не сравним с другим.

Первый период музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой (1905 – 1918 гг.) находится на непосредственной границе с началом исполнительской карьеры. Успешные дебюты молодой пианистки в России и Европе завершились непредсказуемым образом: она пошла «в народ», вдохновленная перспективами социальных преобразований, создания «Сетлемента» – утопически-социалистической детско-взрослой общины. Этот поворот в жизни, конечно, связан со знакомством со С. Т. Шацким и замужеством. Усилия В. Н. Шацкой и С. Т. Шацкого были обращены к вполне асоциальным, а то и антисоциальным элементам – детям городских пролетарских окраин, родители которых потеряли свои сельские корни и не нашли себя в городской среде и культуре.

Детские клубы и детский сад «Сетлемента» – явление еще далеко не марксистское; они целиком базируются на альтруистических и меценатских посылах постепенного улучшения жизни беднейших слоёв населения. С 1905 г. В. Н. Шацкая вела музыкально-воспитательную работу, описанную затем в

брошюре «Музыка в детском саду» [4]. Современные исследователи сходятся на мысли, что в этот период в педагогике Шацких лидировали принципы свободного воспитания – весьма своеобразной концепции, обращенной к спонтанному раскрытию внутренних сущностных сил ребенка. У свободного воспитания были популярны в то время пропагандисты: И. И. Горбунов-Посадов, К. Н. Вентцель. В их трудах присутствуют и широкомасштабный протест по отношению к «старой школе», и идеи гармонизации личности, достижения активной жизненной позиции, духовно-нравственного роста. Справедливости ради нужно сказать, что в полной мере «на рельсах» свободного воспитания Шацкие не стояли. Это можно утверждать хотя бы потому, что их начинание не увенчалось крахом и развалом: они преследовали вполне определенные цели, повышали культурный уровень воспитанников, дело «Сетлемент», а затем общества «Детский труд и отдых» развивалось, а сами Шацкие стали уже в эти годы популярными педагогами и общественными деятелями.

Многие идеи и установки, отличающие музыкально-педагогическое творчество В. Н. Шацкой, сформировались уже в этот первый период ее педагогического творчества. Такова была линия на изучение, преобразование социально-музыкальной среды, на пробуждение её музыкального самосознания.

Однако первые попытки обращения к музыкальному опыту детей и его реконструкции, а затем развития были очень спонтанными, в том числе из-за опасения нарушить свободу музыкального, деятельностного выбора ребенка. В творчестве молодой Шацкой звучит доводимый до юношеской крайности субъективный идеализм: представить,

услышать музыку «ушами ребенка» невозможно, навязывать свои интерпретации (в том числе исполнительские, даже такие простые, как динамические оттенки) запрещено. Педагог не может и не должен опираться на программу музыкальных занятий; систематизировать методические находки нет смысла, потому что они пригодны лишь в определенном индивидуальном опыте. Добровольность и свобода включения детей в музыкальную деятельность – альфа и омега всех музыкально-педагогических ориентиров.

Как уже упоминалось, опыт и «мораль» первого периода творчества В. Н. Шацкой были отражены в небольшой книге «Музыка в детском саду». Эта книга не относится сполна к литературе по дошкольному музыкальному образованию в нашем современном понимании хотя бы потому, что детский сад был единичным новым явлением (а потому мысль о массовой подготовке к школе или о каких-либо мотивах дошкольного образования была еще очень спорной). Возраст детсадовских детей был разным и, по крайней мере, более «зрелым», нежели современный детсадовский (были дети и восьми, и девяти, и более лет). Музыкальный и социальный опыт их тоже был разным: были дети, окончившие начальную школу, имевшие опыт пения в церковном хоре, но были и такие, кто не ходил и не говорил, причем последним было не год и не два: их страшное отставание в развитии было обусловлено вопиющими условиями жизни в рабочих бараках и отсутствием всякой педагогической и просто бытовой поддержки. Понятно, что в этой ситуации детский сад (он был одним из первых в России) выполнял адаптационную, социализирующую миссию.

На этом первом этапе вхождения на педагогическое поприще В. Н. Шацкая вела сама с собой наиболее интенсивную, подчеркнута рефлекслируемую борьбу: она боролась «за свободу» со своей академической выучкой, нормами высокой требовательности (нетрудно представить, какими были эти нормы у выпускницы В. И. Сафонова). Первые впечатления от «хождения в народ», описанные В. Н. Шацкой, очень близки отчетам, публиковавшимся в журнале «Свободное воспитание». Они показывают попытки следования за желаниями аудитории, при этом и аудитория, и ее желания предстают случайными и далекими от образовательных задач. «Пока, вначале, раз-два пели то, что они знали, и так, как они умели; певунов было очень много. Когда же я предложила им научить их другим песням, и некоторые из раньше им известных предложила разучить на два голоса, то хор сразу поредел: “Ну это что – это как в школе...” Постепенно всё же отобрались особые любители из наиболее музыкальных детей и составили подобие хора. Говорю так, потому что занятия шли довольно вяло, доставляли мне массу огорчений» [4, с. 4].

Интересно, что мысль о том, чтобы вести занятия только с теми, кто проявил хоть какие-то музыкальные способности, даже на этом этапе (под влиянием идеи свободы) была быстро отвергнута В. Н. Шацкой. Произошло это потому, что и среди более музыкальных учеников (детей и взрослых) не было тех, кто стремился к настоящей работе. Первые опыты В. Н. Шацкой интересны еще и стремлением найти свою «музыкально-педагогическую интонацию», свою линию в музыкальном образовании. С этих позиций можно обратиться к переломному моменту в занятиях с

детсадовцами. В. Н. Шацкая с детьми готовила спектакль «В лесу» с музыкальными (хоровыми) номерами. Дети увлеклись постановкой, прониклись доверием к руководителю, признали, что поют они плохо и выразили желание работать по-настоящему. В дальнейшем требовательность к качеству исполнения повела к осознанным упражнениям, работе над звуком, произношением.

Первый период музыкально-педагогического творчества В. Н. Шацкой характеризуется особой степенью свободы учеников в деле выбора репертуара. Валентина Николаевна иногда просто констатировала: «Игра в лошадки» не понравилась..., особенно понравились «Жаворонок», «Болезнь куклы» [3, с. 63].

Вероятно, такой подход был нужен молодому педагогу еще и как основа собственного опыта общения с детьми. В дальнейшем все более ярко проявляется стремление донести до детей красоту даже той музыки, которая поначалу ими отвергается.

Социальный эксперимент педагогов, работавших под руководством С. Т. Шацкого и А. У. Зеленко, едва ли не с самого начала был нацелен не только на учёт возможностей и потребностей среды, но и на ее изучение и преобразование. В этом смысле ни «Детский труд и отдых», ни колония «Бодрая жизнь» не были в полной мере детищами свободного воспитания. Валентина Николаевна подчеркивала приоритетную значимость целенаправленного накопления детьми музыкального опыта, который должен был вытеснить «частушки и шансонетки», на которых они были воспитаны. Пожалуй, именно ориентация на подбор близкого детям репертуара, накопление музыкальных впечатлений в первую очередь сближает

взгляды В. Н. Шацкой и других деятелей свободного воспитания. Но и на этом поприще В. Н. Шацкая быстро приходит к необходимости экспериментальной деятельности, собирания и проверки данных путем нескольких независимых друг от друга методов педагогических исследований. И еще одна характеристика, свойственная всему музыкально-педагогическому пути Валентины Николаевны: уже в этот период ярко проявляется коллегиальность исследовательской и педагогической деятельности, работа не в одиночку, а в группе единомышленников. Еще в 1916 – 1917 гг. на базе «Детского труда и отдыха» был создан кружок педагогов-музыкантов, готовых вести и фиксировать наблюдения, проводить опросы и анализировать их результаты. Такая фиксация «музыкальных проявлений» детей была необходима для того, чтобы выработать подходы к широкому кругу вопросов: отбор и создание музыкального репертуара (напомним, что в начале XX в. вопрос стоял именно о создании, так как специально для детей было написано очень мало), выявление и методическое обеспечение видов музыкальной деятельности, фиксация продвижения, музыкального развития детей.

Но в более широком плане исследовательская деятельность характеризует **второй период** музыкально-педагогического творчества В. Н. Шацкой – **1919 – 1932 гг.**, работу на Первой опытной станции Наркомпроса РСФСР. Одной из ведущих идей опытно-экспериментальных учреждений Наркомпроса была педагогизация социальной среды, то есть вовлечение через школьников социальной среды в процесс образования и, шире, социалистического строительства. Первое время (до 1923 г.) на стан-

ции под руководством Валентины Николаевны существовало музыкальное отделение, затем работа продолжилась вне этой структуры. В. Н. Шацкая писала: «Мы пришли к выводу, что музыкальная работа с детьми должна проводиться на основах общего плана педагогической, учебной и воспитательной работы школы» [5, с. 22].

Формы организации музыкальной работы были очень многообразными:

1) музыкальные занятия (затем уроки). На этих занятиях формировалось содержание школьного музыкального образования XX в.: организованное слушание музыки, беседы о ней, обмен впечатлениями, хоровое и индивидуальное пение, разучивание хорового репертуара; упражнения для развития музыкальной памяти, слуха, чувства ритма;

2) хоровые и индивидуальные выступления на музыкальных вечерах; исполнение музыкальных произведений детьми по просьбе товарищей;

3) концерты с участием приглашённых артистов;

4) свободное музицирование (пение) во время работы и в другие моменты жизни;

5) занятия желающих на фортепиано;

6) «неорганизованные музыкальные впечатления» [Там же, с. 17 – 18].

Особое внимание уделялось собственной инициативе детей: игра в оперу, пение в процессе труда и отдыха.

Базой для организации музыкально-эстетического воспитания становились результаты исследования музыкального опыта детей и музыкальной среды, окружающей их. 1920-е гг. были временем обращения к народному быту, временем всплеска активности в области этнографической работы. И в этом кон-

тексте направление мысли и деятельности В. Н. Шацкой было современным и востребованным. К рассматриваемому периоду относится статья «Песни и быт деревни». В ней простым языком (В. Н. Шацкая обращалась к сельскому учительству) описывалось, что нужно изучать, дабы правильно организовать музыкально-эстетическое воспитание: «сбор местных песен, изучение и характеристика песни со стороны её текстового и музыкального содержания, источник песни и как давно она держится в быту; откуда и как черпает деревня новое и поскольку это новое удерживается; что и как из нового принимается деревней и в чём её главная потребность» [6, с. 79].

По мысли С. Т. Шацкого, школа должна быть центром социальной жизни села, а школьники – активнейшими пропагандистами тех ценностей, которые привносит школа в сельский быт. Эта мысль проводилась и в музыкальном воспитании, школьники участвовали в поисковой, собирательской работе: они записывали и приносили в школу тексты песен, по возможности пели их «под запись» (чтобы педагог мог записать нотами), фиксировали сведения о датах исполнения, ситуации, в которой поется песня [2].

Кроме этого Первая опытная станция вела исследовательскую работу по музыкальному развитию детей. Сохранились протоколы организованной музыкальной жизни, зафиксированные «реакции детей на исполняемую музыку» [5, с. 16]. Было введено такое диагностическое мероприятие, как «неделя обследования». На протяжении недели фиксировались все случаи звучания, исполнения музыки по часам: песни, попевки, импровизации детей,

подбор, исполнение собственных сочинений [Там же, с. 17].

Особое внимание уделялось включению в музыкальную работу взрослых: жителей окрестных сёл и деревень и педагогов самой Первой опытной станции, а также курсантов – учителей и работников детских учреждений, проходивших подготовку на станции (Первая опытная станция вела подготовку педагогических кадров, это было одним из её предназначений по мысли Наркомпроса). Курсанты проявляли значительную художественно-творческую активность. Они пели в хоре, помогали собирать песни деревни, источники их происхождения, контекст, в котором данные песни звучали.

Сама Валентина Николаевна возглавила работу нескольких хоровых кружков, при этом работа шла не только с кружковцами, но и с «публикой». Хотя идеологические установки 1920-х гг. к их концу становились все более жесткими, а исследовательская линия – все менее востребованной, педагогизация среды средствами музыкального искусства активно осуществлялась на протяжении всего периода существования Первой опытной станции Наркомпроса. «Окультуривание» сельских школьников шло и с помощью поездок в Москву и, конечно, с поддержкой постоянной концертной деятельности самих Шацких, которые выступали дуэтом (репертуар Станислава Теофиловича включал 300 оперных арий и романсов, Валентина Николаевна была прекрасной пианисткой).

Закрытие Первой опытной станции, несомненно, было воспринято Валентиной Николаевной и Станиславом Теофиловичем как большая личная потеря.

Исследование среды как элемент музыкально-педагогической деятельности начало отходить в прошлое, хотя В. Н. Шацкой предстояло еще очень долго работать на ниве массового музыкального образования.

С 1932 по 1944 г. (третий период музыкально-педагогической деятельности) В. Н. Шацкая занималась проблемами систематизации содержания и методов школьного музыкального образования, осуществления консерваторского музыкально-педагогического образования. В предыдущий период музыкальное образование педагогов, наиболее высоко оцениваемое В. Н. Шацкой, осуществлялось на Первой опытной станции, в Академии коммунистического воспитания им. Н. К. Крупской. В 1930-е гг. произошла дифференциация видов музыкальной деятельности, которые должны были осваивать школьники: хоровое исполнительство, овладение основами музыкальной грамоты, знакомство с определенным кругом музыкальных произведений, закрепленных в школьной программе, и формирование умения эстетически грамотно воспринимать их. В этот период была разработана школьная программа по музыке, которая оказалась чрезвычайно стабильной: она не очень сильно изменялась долгие годы. Отобранные музыкальные произведения стали хрестоматийными, повторяемыми, что служило созданию единого образовательного пространства страны и в конечном счете сплочению народа на основе общности осваиваемого содержания образования. Параллельно стала развиваться внешкольная музыкальная деятельность, руководство которой в крупных городах осуществлялось домами художественного воспитания детей. Работа в кружках и студиях, в том числе

экспериментальная, стала основой создания советской методической классики, связанной с работой с хором, со слушанием музыки. Из экспериментальной работы стала уходить спонтанность и импровизационность, зато значительно увеличились выборки, повысилась фундаментальность. В. Н. Шацкая продолжала тяготеть к диагностике осуществляемой музыкально-воспитательной деятельности, к экспериментаторству. Однако основным содержанием ее деятельности стала подготовка педагогов-музыкантов, которая проходила не только в консерватории. В Московском городском педагогическом институте было открыто вечернее отделение для учителей, которым руководила Валентина Николаевна. Этот период – первое осмысление противоречия, которое всегда присутствует в диалоге исполнительского и музыкально-педагогического образования: приходили студенты разных музыкальных специальностей (регенты, певцы, исполнители, не знающие школы). В ходе организации их подготовки вырабатывались направления образования школьных учителей музыки, основная схема которого сохраняется до сих пор: хоровое дирижирование, фортепиано, скрипка, сольное пение, музыкально-теоретическая подготовка, а также педагогика, психология, философско-идеологические дисциплины. Правда, на этот момент образование в педагогическом институте понималось как промежуточный шаг, подготовка к консерваторскому образованию. В. Н. Шацкая с гордостью рапортовала, что «...занятия в музыкальных классах проходили настолько интенсивно, что через два года большинство учащихся отделения влились в музыкально-педагогический факультет кон-

серватории и смогли в дальнейшем получить дипломы наравне со студентами дневного отделения» [5, с. 28].

Четвертый период деятельности Валентины Николаевны Шацкой связан с Академией педагогических наук РСФСР (1944 – 1978 гг.). Это новый виток экспериментальной работы по массовому музыкально-эстетическому воспитанию в школе. Работа велась под эгидой Академии педагогических наук РСФСР: в 1944 г. В. Н. Шацкая возглавила кабинет эстетического воспитания Научно-исследовательского института теории и истории педагогики Академии педагогических наук РСФСР, а в 1947 г. – вновь образованный Научно-исследовательский институт художественного воспитания АПН РСФСР.

В этот период основным направлением музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой стала внеклассная и внешкольная работа. Разрабатывались и проводились лекции-концерты, велось исследование по методике комплексного эстетического воспитания (музыка, литература, живопись, театр). В. Н. Шацкая, по сути, стала автором и первым классиком теории музыкально-эстетического воспитания.

Идея содержательного тесного взаимодействия школы с социальной средой в этот период была отодвинута на второй план. Но широкое применение практических методов педагогического исследования развивалось и совершенствовалось. Разрабатывались тематика и программы лекций-концертов и тут же проверялась их доступность, отклик на них учащихся. Была поставлена очень сложная задача выяснить степень влияния устного слова как беседы или пояснения к концерту на эмоциональность восприятия, эстетическое отношение.

На долгие годы лекции-концерты стали одной из ведущих форм организации внеклассной и внешкольной работы по музыкально-эстетическому воспитанию детей и юношества. Под руководством В. Н. Шацкой был разработан тематический план и программы лекций-концертов в школе (сначала десяти). Задачи ставились традиционные и довольно академичные: познакомить с музыкой как видом искусства, музыкальными жанрами, содержанием и выразительными средствами. В лекциях раскрывался замысел исполнявшихся произведений, давалась их художественная характеристика. Темы и содержание лекций в дальнейшем использовались фактически всеми авторами программ по музыке и многообразных методических разработок. Это «Русская народная песня», лекция-концерт, в котором демонстрировалась близость музыки великих русских композиторов (М. И. Глинки, Н. А. Римского-Корсакова, М. А. Балакирева, А. К. Лядова, М. П. Мусоргского, П. И. Чайковского) русскому песенному творчеству. Лекция-концерт «Природа в музыке» была составлена из лирических миниатюр, романсов и фортепианных пьес. По контрасту с предыдущей лекцией здесь были представлены произведения западных композиторов: «Шум леса» Ф. Листа, «Весной», «Ручеёк» Э. Грига и др. Далее следовали темы «Танцевальная музыка», «Сказка и фантастика в музыке», «Героические образы в музыке». Постепенно вводились более сложные для восприятия произведения: первая часть Патетической симфонии Л. В. Бетховена, арии из русских и советских опер. Эта часть цикла лекций-концертов завершалась конференцией, диагностикой,

подведением первых итогов. Вторая часть цикла лекций-концертов еще очевиднее была направлена на решение образовательных задач. Авторы во главе с В. Н. Шацкой преследовали цель показать учащимся «выразительное значение строения музыкального произведения и разнообразие форм этого строения» [5, с. 33]. В программы включались произведения для фортепиано (прелюды, этюды, ноктюрны, вариации, скерцо). Логика построения целостной программы вела к восприятию произведений крупной формы, поэтому в лекции-концерты сперва была включена первая часть «Апассионаты» для того, чтобы последняя лекция-концерт была посвящена её целостному прослушиванию. Таково же было и продвижение к опере: разбирались особенности строения песни, романса, оперных арий, а предпоследняя лекция-концерт называлась «Опера»; на ней слушали фрагменты из «Евгения Онегина» П. И. Чайковского.

Весь цикл завершался конференцией слушателей и концертом по заявкам.

Форма концерта по заявкам, которая подготавливалась исполнением произведений по заявкам на предыдущих лекциях-концертах, была, по мысли В. Н. Шацкой, особенно значимой и диагностичной. Повторение произведений по просьбе слушателей – это одна из основ методики В. Н. Шацкой. Она с первых своих шагов на педагогическом поприще применяла этот прием активизации слушательской деятельности учащихся. Но в данный период, когда повторение произведений по заявкам проходило в рамках филармонических концертов, оно превратилось в довольно своеобразный и не так уж часто воспроизводимый элемент методики организации музыкально-воспитательной

работы. Это не было традиционным исполнением на бис, и сама работа требовала высокой подготовленности исполнителей: повторялись произведения, звучавшие не только на данном концерте, но и на предыдущих. Легко поверить В. Н. Шацкой, когда она пишет, что «исполнители тщательно готовились» [Там же, с. 34]: артисты филармонии и московских оперных театров оказались не совсем в привычных условиях. Некоторым все это понравилось, и вокруг экспериментальной работы сложился широкий круг постоянных исполнителей.

В ходе эксперимента применялись различные исследовательские методы: беседа (после концерта с учащимися беседовали в литературном кабинете школы), семинар-конференция, проведение и анализ письменных работ, анкетирование. Заявки на повторение тоже стали предметом исследования как количественного, так и качественного.

Работа с учащимися не ограничивалась рамками непосредственного общения. К каждому концерту собиралась библиотека-передвижка, которая оставалась в школе 2 – 3 месяца. К некоторым лекциям-концертам устраивались выставки. «Последствию», возможности самостоятельной работы уделялось особое внимание.

На протяжении последующих лет экспериментальная работа продолжалась. Цикл по отношению к учащимся был рассчитан на три года. Сам эксперимент продолжался десять лет.

Экспериментальная работа, таким образом, была продолжительной; формирующий этап эксперимента явно был самым значимым в деятельности педагогов-экспериментаторов. Работа по изучению музыкального вкуса, характера восприятия, музыкально-эстетических суждений в результате опиралась

на обширную исследовательскую базу: было собрано и проанализировано 1645 сочинений, 345 анкет, 145 заявок на повторение. Участие в исследовании для учащихся было добровольным. Нельзя не обратить внимание на значительное количественное превосходство сочинений над заполненными анкетами.

Продолжение работы проходило на базе двух восьмых классов и привлеченной более широкой аудитории (около шестисот человек). В. Н. Шацкая подробно анализировала «входные данные» эксперимента, полученные на диагностическом этапе (добровольное анкетирование прошла половина учащихся). Постоянно собирались пожелания учеников.

Вообще форма «концерта по заявкам», которая сегодня воспринимается ностальгически, была широко распространена в советское время и, несомненно, сама по себе обладала большими диагностическими возможностями. Наиболее развитыми и стабильными стали радиоконцерты.

В. Н. Шацкая чрезвычайно высоко ценила возможности музыкального радиовещания для детей. Сама она проводила по радио концерты-беседы, посвященные фортепианной музыке. При этом она очень горячо приветствовала беседы о музыке, проводившиеся другими музыкантами, особенно выделяя Д. Б. Кабалевского. Возможности радио – массовый охват аудитории, приглашение композиторов и исполнителей, монтаж (например, фрагменты оперы, сопровождаемые дикторским текстом), опосредованный разговор со слушателями через чтение фрагментов писем, – все это очень привлекало и вдохновляло Валентину Николаевну. В музыкальных радиопередачах особенно ярко прояв-

лялся потенциал окультуривания, повышения слушателей наряду с живым диалогом, достигаемый, например, за счет художественного прочтения фрагментов детских писем с комментариями выдающегося музыканта.

Обращает на себя внимание очевидный факт преимущественного внимания В. Н. Шацкой к внеклассному и внешкольному музыкально-эстетическому воспитанию, а не к уроку музыки. При этом «живые» концерты, по мысли Шацкой, должны были по возможности быть ближе к детям, проводиться в школах. Филармония не может рассчитывать на постоянный состав слушателей-детей, концертной организации трудно осуществлять обратную связь, а тем более вести исследовательскую деятельность. Явно предпочитая камерные концерты, В. Н. Шацкая постоянно стремилась к тому, чтобы услышать голос детей, в том числе в прямом смысле слова (а концертный зал плохо приспособлен для беседы со слушателями).

Как методист В. Н. Шацкая обращала преимущественное внимание на исследование и фиксацию развития музыкального вкуса, музыкальных суждений детей, на отбор музыкального материала и конкретное содержание лекций. В её трудах художественное, профессиональное слово явно доминирует над всеми другими способами развития познавательной, эстетической активности школьников. Почти не видно попыток разработать специальные методические приёмы для включения в деятельность музыкально неподготовленных детей (типа свободного дирижирования, ритмического аккомпанемента и др.). Обращает на себя внимание факт серьезной музыковедческой проработки произведений, предлагаемых

в лекциях [5, с. 101 – 195]. Несомненно, эту позицию нужно считать педагогическим кредо Валентины Николаевны. И это, вероятно, еще одна причина преимущественного внимания к внеклассной и внешкольной работе по музыкально-эстетическому воспитанию.

Таким образом, в очередной раз обращаясь к проблеме периодизации музыкально-педагогического творчества В. Н. Шацкой, можно прийти к следующим выводам. Всю её музыкально-педагогическую деятельность можно разделить на четыре периода.

Первый период 1905 – 1918 гг. характеризует близость идеям «свободного воспитания» детей и диалог с ними; он связан с деятельностью в новаторских социально-образовательных учреждениях («Сетлемент», «Детский труд и отдых») и подведением итогов этой деятельности в книге «Музыка в детском саду» (детский сад в этот период тоже являлся новаторским детским учреждением).

Второй период 1919 – 1931 гг. – расцвет практической музыкально-педагогической деятельности В. Н. Шацкой, работа на Первой опытной станции Наркомпроса, реализация концепции «педагогизации среды», работа, ориентированная на музыкальное воспитание

среды в целом: детей и взрослых. Третий период 1932 – 1944 гг. – деятельность по подготовке педагогов-музыкантов, работа в Московской консерватории, формирование основных представлений о содержании образования педагога-музыканта, работающего в школе и в сфере массового музыкального воспитания.

Четвертый период 1944 – 1978 гг. – доминанта экспериментальной работы по музыкально-эстетическому воспитанию детей и юношества в рамках внеклассной и внешкольной деятельности, работа в Академии педагогических наук РСФСР, на радио.

Общими линиями, которые прошли через всю музыкально-педагогическую деятельность В. Н. Шацкой, надо признать стремление к максимально честной, масштабной и в то же время детализированной и индивидуализированной диагностике музыкально-эстетической воспитанности детей, развитие методики музыкально-педагогической экспериментальной деятельности; доминанту живого исполнения и живого общения с аудиторией слушателей; сохранение и развитие академических музыкально-педагогических традиций, их адаптацию и реализацию в массовом музыкально-эстетическом воспитании.

Литература

1. Адищев В. И. К вопросу о подготовке научной биографии академика В. Н. Шацкой // Музыкаведение. 2020. № 10. С. 50 – 56.
2. Богомолова Л. И., Романова Л. А. Педагогическая инноватика: XX век : учеб. пособие / Л. И. Богомолова, Л. А. Романова ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых, Пед. ин-т. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2019. 372 с.
3. Дорошенко С. И., Леванова Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока музыки и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». 2015. № 3 (11). С. 148 – 158.

4. Шацкая В. Н. Музыка в детском саду. М. : Всерос. Центр. Союз Потребит. о-в, 1919. 39 с.
5. *Она же*. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества. М. : Педагогика, 1975. 200 с.
6. *Она же*. Песни и быт деревни // Вестник просвещения. 1925. Июнь. С. 78 – 89.

References

1. Adishhev V. I. K voprosu o podgotovke nauchnoj biografii akademika V. N. Shaczkoj // Muzy`kovedenie. 2020. № 10. S. 50 – 56.
2. Bogomolova L. I., Romanova L. A. Pedagogicheskaya innovatika: XX vek : ucheb. posobie / L. I. Bogomolova, L. A. Romanova ; Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletov`x, Ped. in-t. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2019. 372 с.
3. Doroshenko S. I., Levanova T. Yu. V. N. Shaczkaya ob integracii uroka muzy`ki i vneurochnoj muzy`kal`novospitatel`noj deyatel`nosti // Vestnik kafedry` YuNESKO «Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie». 2015. № 3 (11). S. 148 – 158.
4. Shaczkaya V. N. Muzy`ka v detskom sadu. М. : Vseros. Centr. Soyuz Potrebit. o-v, 1919. 39 с.
5. *Она же*. Muzy`kal`no-e`steticheskoe vospitanie detej i yunoshestva. М. : Pedagogika, 1975. 200 с.
6. *Она же*. Pesni i by`t derevni // Vestnik prosveshheniya. 1925. Iyun`. S. 78 – 89.

S. I. Doroshenko, L. A. Romanova

ON THE QUESTION OF THE PERIODIZATION OF V. N. SHATSKAYA'S MUSICAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

The article is devoted to the problem of periodization of musical and pedagogical activity of one of the founders of musical and aesthetic education in the USSR – V. N. Shatskaya. Along with the generally accepted approach implemented by V. I. Adishchev on the basis of changes in the social status and place of work of a teacher, the authors substantiate the possibility of distinguishing four main periods in V. N. Shatskaya's musical and pedagogical activity related to her research (experimental) activities and adaptation of the ideas of musical and aesthetic education produced by her at one stage or another to school models, managerial and even ideological guidelines, to a changing society. The article presents the author's periodization and gives a meaningful description of each of the selected periods.

Key words: *periodization, musical and pedagogical activity, musical and aesthetic education, experimental work, social experience, "Settlement", "Child labor and recreation", the First Experimental Station of the People's Commissariat of Education.*

ЭВОЛЮЦИЯ ПОНЯТИЯ «ЭНЕРГИЯ» В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

В статье предпринята попытка рассмотреть понятие «энергия» в историко-педагогической проекции, показать динамику разнообразных подходов к педагогическому прочтению этой лексемы, высветить связь между представлениями отечественных педагогов-мыслителей о её семантике и их взглядами на сущность образовательного процесса, доказать теоретическую и практическую ценность изысканий в этом направлении для современного педагогического знания.

Ключевые слова: энергия, педагогика, тезаурус, семантика, психоэнергетическая природа человека, синергетика, энергоинформационная педагогика.

Современные гуманитарные науки стремительно расширяют свои языковые ресурсы. Педагогика в этом отношении не исключение: она активно обогащается рядом дефиниций, которые еще несколько десятилетий тому назад не входили в её тезаурус. Среди них все чаще встречается лексема «энергия» и её производные. Более того, И. Подласый – крупный российский эксперт в области образования – в 2010 году выступает с публикацией «Энергоинформационная педагогика», в которой обосновывает энергетический характер воспитательной деятельности [10, с. 25]. Такой ракурс её рассмотрения, на первый взгляд кажущийся крайне оригинальным, взрывающим традиционные представления, на самом деле, если заглянуть в историю отечественной педагогической мысли, оказывается в значительной мере обоснованным.

В словари русского языка понятие «энергия» входит с 1806 года в трактовке «сила в действии, действие, мощь» [18, с. 563]. В. И. Даль в «Толковом словаре живого великорусского языка» приводит следующие синонимы

лексеме «энергия»: стойкость, выдержка, неутомчивость, яростивость, сила воли, неистомная сила, рвение [15].

Анализ источников показывает, что в педагогические сочинения названное понятие проникает в середине XIX века, видимо, не без влияния стремительно развивающихся естественных наук (физики, биологии, химии, медицины). Под ним подразумеваются телесные, умственные и духовно-нравственные силы или способности воспитанников, их характер и волевые процессы. В трактате А. Ф. Афтонасьева «Мысли о воспитании» (1846) находим: «Как излишнее послабление, так и неуместная строгость разрушают *энергию* характера детей и силу воли» [1, с. 398]. Развитие, укрепление этих сил «посредством возбуждения его (ученика. – З. С.) к самостоятельности» признается важнейшей образовательной и воспитательной целью [Там же, с. 390].

В знаменитой статье «О значении авторитета в воспитании» (1857) Н. А. Добролюбов использует понятие *внутренней энергии* как внутренней силы, здорового природного влечения

ребенка, которое трансформируется под воздействием произвола внешней карающей силы квазиавторитета. Внутренняя энергия, по мысли Добролюбова, с помощью тотальной рестрикции может, во-первых, быть полностью подавлена, превратив ребенка в апатичное, безвольное существо, во-вторых, искажение внутренней энергии может затронуть его моральный облик, наполнив самодовольством, презрением к окружающим, духом нигилизма и бунтарства. И лишь уважительное отношение к растущему человеку, его внутреннему человеку, наполненному внутренней энергией, позволяет воспитать «натуры гордые, сильные, энергичские» [1, с. 476 – 478].

Находясь под влиянием идей К. Д. Ушинского, представители гуманитарного знания второй половины XIX века позиционируют педагогику как науку и искусство формирования целостного человека в его телесно-душевно-духовных измерениях, которые пронизывает и связывает жизненная активность, энергия, побуждающая к деятельности. В трудах П. Ф. Каптерева жизненная энергия человека ассоциируется в первую очередь с волевой активностью человека, его способностью к нравственной устойчивости, сопротивлению негативным средовым факторам как нравственно ориентированной волевой деятельности. Поэтому педагогический процесс, на взгляд выдающегося отечественного педагога, должен быть центрирован на формирование волевого начала, закалку воли, готовности преодолевать препятствия, проявлять такие качества, как твердость, мужественность, находчивость, стойкость, упорство, настойчивость, самообладание, стремление к самораз-

витию [2, с. 236 – 243]. Из такого видения педагогического целеполагания закономерно вытекает мысль, что развитый механизм воли делает человека социально активным (энергичным), полезным, более независимым от внешних влияний, манипуляций, самостоятельным в выборе поведения и деятельности, в том числе в условиях неопределенности.

Воспитание и обучение необходимо, по убеждению русских педагогов той эпохи, максимально сообразовывать с природой ребенка, т. е. учитывать его способности, темперамент, черты характера, наличие дефектов, патологии, за которыми стоит данная ему поколениями предков та или иная жизненная энергия. Решая эту задачу, педагогическое знание опиралось на естественнонаучные изыскания. Усилия отечественных психиатров, физиологов, психологов были направлены на выявление связи между особенностями жизненной энергии ребенка, представленной в его нервно-психической организации, и его учебной успешностью, спецификой личностного развития, рисунком поведения. Так, основоположник отечественной психотерапии И. А. Сикорский по свойствам нервно-психической организации разделял детей на крепких, т. е. изначально наделенных мощной жизненной энергией, и слабосильных – которые ей обделены. Первые в основном отличаются уже в раннем возрасте гармоничным развитием, поэтому не представляют затруднений для воспитания. Вторые с первых лет жизни обнаруживают искаженное развитие: чрезмерную чувствительность, плаксивость, раздражительность, мешающие формированию нравственных чувств и волевого начала, что делает таких детей

трудными в воспитательном отношении [2, с. 292].

Революционер-демократ и педагог-публицист Н. В. Шелгунов, связывая человеческую энергию со страстностью, доказывал, что дети со слабой природной энергетикой, которую они получили от инертных, ленивых, неактивных родителей, не обречены на социальную пассивность или девиантное поведение. Они при разумном семейном и общественном воспитании «могут сделаться очень подвижными и энергическими людьми» [16, с. 153 – 154]. Личность с кипучей страстностью, согласно Шелгуну, может стать как «энергическим реформатором, фанатиком науки или общественным деятелем», так и «встать на путь антисоциального развития и тогда из человека сформируется замечательный злодей» [Там же, с. 250]. Чтобы молодой человек выбрал первую дорогу, чтобы присущая ему могучая жизненная сила стала залогом его личностного роста и увеличения общественного блага, необходимо, уверенно говорит Шелгунов, институтам воспитания направить свою деятельность на формирование у ребенка нравственно обрамленной воли, постоянно стимулировать его в приобретении социально конструктивных и нравственно ценных привычек [Там же, с. 162].

Блестящий русский физиолог и педагог П. Ф. Лесгафт советовал воспитателям внимательно оценивать характер жизненной активности (энергии) ребенка. В повышенной возбудимости и активности, замечает ученый, нередко видят проявления его злости, а в медлительности и нерешительности – лени. Это заблуждение, так как отождествляются разнопорядковые явления. Поэтому нельзя говорить о врожденных

дурных качествах ребенка, которые проявляются только по мере развития его сознательной деятельности и зависят от неблагоприятных условий, обыкновенно создаваемых взрослыми [8, с. 146].

П. Ф. Лесгафт подчеркивает в деле воспитания важнейшую роль живой, т. е. позитивной, одухотворяющей энергии любви к ребенку со стороны воспитателей. Эта «живая энергия возможна, однако же только при благоприятных условиях зачатия и утробной жизни, а также и семейной жизни, которая поддерживала бы такую энергию и ни в каком случае не понижала и не ослабляла её» [2, с. 296].

Понимание цели воспитания как гармонического, всестороннего развития человека обусловлено, по убеждению Лесгафта, физиологическим законом оптимального функционирования всех морфологических структур и жизненных систем организма, гармоничного распределения между ними энергии для того, чтобы «уметь с наименьшим трудом в наименьший промежуток времени производить наибольшую работу» [Там же, с. 305]. Дисбаланс между духовной, душевной и физической деятельностью, вызываемый дисгармонией функционирования органов, неизбежно влечет за собой дезорганизацию потоков энергии, необходимой для достижения тех или иных целей [Там же, с. 304]. И наоборот, резонанс этих энергий будет способствовать гармоническому развитию, поэтому воспитанием в таком смысловом контексте можно назвать деятельность, направленную на развитие и гармонизацию жизненной энергии. (Похожую трактовку воспитания мы находим и у И. Подласого: «Воспитание – сила, способная высвободить и преобразовать энергию. Воспитание есть

количественное увеличение и качественное развитие природного потенциала» [10, с. 25].)

С точки зрения видных представителей отечественной педагогической мысли второй половины XIX века, запас жизненной энергии ребенка, даже если он весьма скромный, может быть расширен и качественно улучшен за счет бодрого, эмоционального, энергичного отношения учителя к своим обязанностям. И напротив, отсутствие у воспитателя воодушевленности, энергичности или её разбалансировка забирает и деформирует детскую энергетику. «Если учитель вял и апатичен, – пишет К. В. Ельницкий, – то и ученики работают вяло и апатично; если учитель суетлив, рассеян и без меры подвижен, то ученики на уроке суетливы и не сосредотачиваются на предмете обучения; если же, наконец, учитель последовательно, толково, обдуманно и оживленно ведет урок, то и ученики работают охотно, толково, сосредоточенно» [2, с. 315].

Учитель может и должен работать над пополнением и разумным распределением своей природной энергии в профессии. Такой установки придерживался К. П. Яновский. В статье «Об условиях сохранения и развития плодотворной деятельности и энергии учителя» он перечисляет их: посильная работа с учениками; материальное обеспечение педагога и его семьи во время службы и по прекращении её; достойное положение в обществе; саморазвитие; здоровый образ жизни, основанный на нравственной твердости» [Там же, с. 465 – 466].

Выполнение данных условий, считает Яновский, поможет грамотно управлять энергетическим потенциалом воспитанников, сохраняя равновесие их жизненных сил: при необходимости преду-

преждать, сдерживать, умирять деструктивные энергетические выбросы или же, напротив, стимулировать и обогащать их энергетику. В любых случаях при выборе воспитательных средств необходимо обязательно принимать во внимание, используя современный язык, – индивидуальный энергетический профиль ребенка [Там же, с. 464 – 465].

Данный совет выступал альтернативой господствующей в большинстве учебных заведений Российской империи на перекрестке XIX и XX столетий атмосферы казенщины и стандартизации, отсутствия уважения к личности ученика, пренебрежения его интересами, игнорирования его дарований. По убеждению В. П. Кащенко, одаренные дети, т. е. с высокой духовно-интеллектуальной работоспособностью, энергетикой, – наиболее страдающая от мертвящих школьных порядков группа обучающихся. Для них, впрочем, как и для детей с аномальной психофизической организацией (энергетической структурой) необходимо создавать специальные школы. Всеволод Петрович настоятельно призывал менять образовательную парадигму: не детей приравнивать к школе, а школу – к ребенку [Там же, с. 480 – 487].

Проанализированные материалы говорят о том, что в педагогическом дискурсе предоктябрьской эпохи изменение образовательного тренда сопрягалось с реализацией идеи объединения всех здоровых воспитательных сил общества. Фактически это была идея педагогической синергии (симфонии), которую мы встречаем, например в трудах В. М. Бехтерева [Там же, с. 508].

В начале прошлого века в связи с распространением в гуманитарной сфере учения З. Фрейда некоторые отечествен-

ные ученые (С. Н. Шпильрейн, М. Вайсфельд, И. А. Перепель, В. В. Рахманов, В. Рыжков и др.) обратили внимание на возможности его приложения к семейной педагогике и общественному воспитанию.

Одним из ключевых в данной теории выступает заимствованное из биологии понятие «психическая энергия». Ортодоксальный психоанализ, не располагая весомыми научными аргументами её существования, сопрягает её с главенствующими инстинктивными силами: Эросом, или Либи́до (инстинктом жизни), и Танатосом, или Мортидо (инстинктом смерти). В аналитической концепции личности К. Г. Юнга энергия – любые душевные побуждения человека. Поэтому свое учение он называл «энергетической концепцией психической субстанции» [19, с. 357].

Вслед за родоначальниками психоанализа отечественные последователи полагали, что субъективные переживания имеют энергетическую природу, а в ходе воспитания важно иметь в виду сложную энергетическую динамику растущего человека, его амбивалентные, внешне кажущиеся парадоксальными чувства, поступки, низменные желания, соседствующие с высокими помыслами.

С позиций психоанализа одна из важнейших задач воспитания – помочь ребенку в согласовании полярных энергетических начал, формировании умения извлекать пользу из разрушительной энергетики. Воспитатели (родители и педагоги-профессионалы) должны избегать подавления с последующим вытеснением в бессознательное психической энергии и использовать её в конструктивных для личности и общества формах (сублимировать). Об этом заяв-

ляла В. Ф Шмидт, вдохновитель и ответственная за педагогическую часть Детского дома-лаборатории «Международная солидарность» (1921 – 1925 гг.), уникального в мировой образовательной практике учреждения, где пытались реализовать на практике советский вариант психоаналитического воспитания, в идеале ориентированный на гармоничное сочетание гуманистических принципов, имевшихся в арсеналах классического психоанализа и коллективистического подхода [5].

Воспитательный коллектив Дома-лаборатории был ориентирован на то, чтобы как можно большую часть психической энергии ребенок направлял не на борьбу с избыточными запретами и ложными ограничениями в выражении своих естественных потребностей и желаний, а на овладение культурными способами их удовлетворения, приносящими радостное ощущение своей внутренней силы и принятия окружающими [17, с. 19 – 21].

С закрытием Дома-лаборатории, которое символизировало нарастающее наступление власти на психоаналитическую концепцию воспитания, из педагогических текстов уходит и присущая ей терминология, в частности использование конструкта «психическая энергия».

В официальном педагогическом дискурсе постоктябрьской эпохи использование лексемы «энергия» приобретает смысловые коннотации, неразрывно связанные с марксистской идеологией, революционной классовой борьбой, социалистическим строительством, коммунистическим воспитанием.

Идея радикального переустройства мира на началах социальной справедливости пробудила колоссальную энергию масс, часть которой Советская власть ре-

шила идеологически оформить и направить на воспитание «нового» человека, черпающего энергию, с одной стороны, из постоянно возбуждаемой правящей элитой ненависти к представителям групп, стигматизируемых как «враждебные» (дворяне, предприниматели, священнослужители, кулаки, оппозиционеры и др.), с другой стороны, из нарисованного руководством страны образа «светлого будущего», заряжающего энтузиазмом коллективных трудовых свершений. А. В. Луначарский, первый нарком просвещения Советского государства, писал: «Новый гражданин должен быть преисполнен *пафосом* политико-экономических отношений социалистического строительства, ими жить, ими любить, в них видеть цель и содержание своей жизни. Вытекающая отсюда его деятельность, в каком бы направлении она ни была – в сфере ли организационной, чисто физического труда и т. д., – должна быть всегда просвечена этим *огнем*, должна быть согласована со всем коллективом» [7, с. 306].

По-прежнему, не обладая самостоятельным педагогическим статусом, лексема «энергия» в первые десятилетия Советской власти теперь отражает пафос борьбы, энтузиазма, победоносности, революционного огня.

В педагогике А. С. Макаренко воспитание – это энергия формирования «борца, полного инициативы» [9, с. 31]. Зарядка преобразующей мир и человека энергии происходит, по Макаренко, в трудовом коллективе, где доминирует мажор – оптимизм, энтузиазм, бодрость, взаимовыручка, постоянная готовность к действию, собранность, подтянутость, дисциплина преодоления. Создание и развитие такого коллектива, убеждает гениальный со-

ветский педагог, требует от воспитателей большой энергии, силы духа, искренности и смелости [Там же, с. 53].

Несколько иное семантическое наполнение конструкта «энергия» мы встречаем в педагогическом наследии В. А. Сухомлинского. Как и у Макаренко, у Сухомлинского энергия отождествляется с мажорным, бодрым, оптимистичным, жизнерадостным состоянием души [14, с. 86, 103]. Однако если у Макаренко энергией должны быть пропитаны в первую очередь коллективные отношения, которые заряжают личность мажорностью, то у Сухомлинского энергия – это прежде всего атрибут неповторимой индивидуальности, излучение её духовного измерения.

Внимательное знакомство с трудами З. Фрейда, И. П. Павлова, многолетние наблюдения за умственным трудом детей дали право Василию Александровичу уверенно говорить о существовании энергии клеток, энергии мозга, в целом нервной энергии организма как о психофизиологическом источнике физической, интеллектуальной, духовной деятельности ребенка [Там же, с. 170 – 171; 204 – 205]. Великий педагог-гуманист требовал от воспитателей максимально бережного, осмотрительного отношения к этой энергии, постоянного пополнения её хранилищ за счет пробуждения у детей ярких чувств, волнующих переживаний, связанных с познанием Мироздания и накоплением позитивного нравственного опыта [Там же, с. 163 – 169].

В регистре рассматриваемой в статье проблематики нельзя не затронуть те педагогические подходы, в которых понятие «энергия» подается в эзотерической интерпретации. Речь идет о позиции по этому вопросу некоторых

представителей российского педагогического зарубежья, в частности, Е. И. Рерих и в целом Учения Живой Этики (Агни Йоги), которое создавалось в 1924 – 1938 годах Еленой Ивановной совместно с индийским мыслителем Махатмой Мориа.

Лексема «энергия» является базальной категорией, используемой в религиозно-философских системах индуизма, зароостризма, буддизма, даосизма, иудаизма, эллинизма, в теософии Е. П. Блаватской и её последовательей (например, в антропософии Р. Штейнера) в качестве источника бытия всего сущего, всеначальной энергии, универсальной энергии Космоса, всеобщей жизненной силы. Авторы Живой Этики, солидаризируясь с такими представлениями, говорят об основной, живой, духовной, огненной, психической энергии. Последняя есть индивидуализированное преломление универсальной энергии Мироздания: «Огненная энергия по своему значению есть первозданная всеначальная энергия, которая при ее сочетании с организованным фокусом, или организмом, становится психической энергией» [11]. Поэтому её онтологический статус амбивалентен: она связана как с земным, так и неземным планами бытия и присущей им энергетикой. Сознание человека является своеобразным конденсатором психической энергии, распределяющим её по всему организму. Она прежде всего затрагивает его тонкоматериальные структуры, обозначаемые в Агни Йоге как эфирное, астральное, ментальное, огненное (духовное) тела, отражающие многомерное строение макрокосмоса. Качество психической энергии, её модальность во многом детерминируются духовным началом человека или Монадой, уровнем её развития. Любые

душевно-духовные побуждения вызывают энергетические эманации, принадлежащие неизвестным науке тонким видам энергии, влияющим на все размерности мироздания. Особенности этих излучений и характер их воздействия на Ойкумену и Вселенную определяются моральным сознанием личности, её направленностью на приращение сил света или тьмы [4; 12; 13].

Эти положения Живой Этики, касающиеся психоэнергетической природы человека как микрокосма, сопряченного макрокосмическим процессам, обусловили специфику педагогических взглядов Е. И. Рерих.

Она настоятельно призывала воспитателей знакомить ребенка с понятием психической энергии, которая сосредоточена в сердце как основном духовном органе человека, выражающим себя в таких качествах, как сострадание, доброжелательность, великодушие, мужество, терпение, преданность, милосердие, вдохновляющим на любовь, творчество, постоянное самосовершенствование. Поэтому воспитание должно быть «сердечным», а ребенок приобретать и в школе, и в семье опыт нравственно-эстетических чувств и поступков. Сердечное воспитание, по Е. И. Рерих, создавая благоприятные условия для укрепления духовно-нравственного здоровья ребенка, саморазвития, конструктивного самоутверждения в общественно полезной деятельности, тем самым способствует воспроизводству, пополнению его психической энергии, её необходимого для преодоления жизненных преград напряжения. А улучшение качества психической энергии даже одного человека не может позитивно не отразиться на всех системах мироздания [4, с. 244 – 245, 363 – 364; 6, с. 9 – 10].

Прослеживая генезис семантических изменений понятия «энергия» в формате педагогического знания, стоит остановиться на использовании им в качестве методологической платформы синергетического (от синергия – совместная энергия, сила) подхода. В отечественной педагогике он становится популярным в конце прошлого столетия. Его ценность усматривалась в том, что он ориентировал педагогов на обстоятельное изучение процессов самоорганизации, саморазвития и саморегуляции всех субъектов образовательной деятельности в целях достижения ими резонанса усилий, направленных на оптимальное функционирование системы любой сложности.

В русле синергетического подхода подчеркивалось, что активность, движение, саморазвитие системы по существу определяется имеющимся в ней энергетическим потенциалом. Исследователи [3, с. 12 – 14] доказывали, что чем больше энергии система вкладывает в свое развитие, тем более высокого уровня она достигает. А энергопотенциал системы зависит от её способности к целеполаганию – находить и эффективно использовать энергию для саморазвития.

Интенсификация артикуляции лексемы «энергия» в фокусе отечественной педагогической синергетики свидетельствовало, полагаем, об актуализации проблемы поиска адекватного языка для

описания открытых, самоорганизующихся, нелинейных систем, какими были признаны личности обучающегося и наставника, ученический коллектив, образовательное пространство, социальная среда.

Использование в современном педагогическом лексиконе конструкта «энергия» говорит, по нашему мнению, о некоторой неудовлетворенности части педагогического сообщества продолжающимся исключением из понимания движущих сил развития личности метафизической составляющей, об интуитивном ощущении воспитателями тонкоматериальных планов строения ребенка как человека. Ответом на эту неудовлетворенность и стала публикация «Энергоинформационной педагогики» И. Подласого.

Подводя итог нашим размышлениям, подчеркнем, что в данной статье предпринята попытка рассмотреть понятие «энергия» в историко-педагогической проекции; показать динамику разнообразных подходов к педагогической кодификации этой лексемы; высветить связь между представлениями отечественных педагогов-мыслителей о её семантике и их взглядами на эссенциальные особенности образовательного процесса; доказать теоретическую и практическую ценность изысканий в этом направлении для современного педагогического знания.

Литература

1. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.) / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1987. 560 с.
2. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. / сост. П. А. Лебедев. М. : Педагогика, 1990. 608 с.
3. Голанский М. М. Саморазвивающиеся системы. М. : [б. и.], 1971. 71 с.
4. Живая Этика : избранное / сост. М. Ю. Ключникова. М. : Республика, 1992. 414 с.

5. Завражин С. А. Эдипов комплекс в условиях коммунистического воспитания: педагогические поиски первой волны русских психоаналитиков // Вестник Владимирского государственного университета. Педагогические и психологические науки. 2021. № 45 (64). С. 37 – 46.
6. Лащенко Н. Д. Философско-педагогические взгляды Е. И. Рерих : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Белгород, 2001. 23 с.
7. Луначарский А. В. О воспитании и образовании / под ред. А. М. Арсеньева [и др.]. М. : Педагогика, 1976. 640 с.
8. Лесгафт П. Ф. Семейное воспитание и его значение // Избр. пед. соч. М. : Педагогика, 1988. С. 16 – 228.
9. Макаренко А. С. О коммунистическом воспитании // Избранные педагогические произведения. Изд. второе. М. : Гос. учебно-пед. изд-во М-ва просвещения РСФСР, 1956. 580 с.
10. Подласый И. Энергоинформационная педагогика. М. : Дата Сквер, 2010. 424 с.
11. Рерих Е. И. Беседы с Учителем // «Мир Огненный». 1999. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <https://books.google.ru/books?id=ihuYDQAAQBAJ&pg=PT251&lpg=PT251> (дата обращения: 25.11.2021).
12. *Она же*. Сокровенное Знание. Теория и практика Агни Йоги. М. : РИПОЛ КЛАССИК, 2003. 799 с.
13. Самохина Н. Е. Понятие психической энергии в философской психологии Агни-Йоги // Психолог. 2018. № 2. С. 13 – 29.
14. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Изд. 7-е. Киев : Радянська шк., 1981. 382 с.
15. Толковый словарь Даля [Электронный ресурс]. URL: <http://slovardaya.ru> (дата обращения: 25.11.2021).
16. Шелгунов Н. В. Избранные педагогические сочинения. М. : АПН РСФСР, 1954. 403 с.
17. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3 : Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
18. Этимологический словарь современного русского языка. В 2 т. Т. 2. / сост. А. К. Шапошников. М. : Флинта : Наука, 2010. 576 с.
19. Юнг К. Г. Дух и жизнь / пер. с нем. Л. О. Акопяна ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.

References

- 1 Antologiya pedagogicheskoy my`сли Rossii pervoj poloviny` XIX v. (do reform 60-x gg.) / sost. P. A. Lebedev. M. : Pedagogika, 1987. 560 s.
2. Antologiya pedagogicheskoy my`сли Rossii vtoroj poloviny` XIX – nachala XX v. / sost. P. A. Lebedev. M. : Pedagogika, 1990. 608 s.
3. Golanskij M. M. Samorazvivayushhiesya sistemy`. M. : [b. i.], 1971. 71 s.
4. Zhivaya E`tika : izbrannoe / sost. M. Yu. Klyuchnikova. M. : Respublika, 1992. 414 s.

5. Zavrazhin S. A. E`dipov kompleks v usloviyax kommunisticheskogo vospitaniya: pedagogicheskie poiski pervoj volny` russkix psixoanalitikov // Vestnik Vladimirskegogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2021. № 45 (64). S. 37 – 46.
6. Lashhenko N. D. Filosofsko-pedagogicheskie vzglyady` E. I. Rerix : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Belgorod, 2001. 23 s.
7. Lunacharskij A. V. O vospitanii i obrazovanii / pod red. A. M. Arsen`eva [i dr.]. M. : Pedagogika, 1976. 640 s.
8. Lesgaft P. F. Semejnoe vospitanie i ego znachenie // Izbr. ped. soch. M. : Pedagogika, 1988. S. 16 – 228.
9. Makarenko A. S. O kommunisticheskom vospitanii // Izbranny`e pedagogicheskie proizvedeniya. Izd. vtoree. M. : Gos. uchebno-ped. izd-vo M-va prosveshheniya RSFSR, 1956. 580 s.
10. Podlasy`j I. E`nergoinformacionnaya pedagogika. M. : Data Skver, 2010. 424 s.
11. Rerix E. I. Besedy` s Uchitelem // «Mir Ognenny`j». 1999. № 1 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://books.google.ru/books?id=ihuYDQAAQBAJ&pg=PT251&lpg=PT251> (data obrashheniya: 25.11.2021).
12. *Ona zhe*. Sokrovennoe Znanie. Teoriya i praktika Agni Jogi. M. : RIPOL KLASSIK, 2003. 799 s.
13. Samoxina N. E. Ponyatie psixicheskoy e`nergii v filosofskoj psixologii Agni-Jogi // Psixolog. 2018. № 2. S. 13 – 29.
14. Suxomlinskij V. A. Serdce otdayu detyam. Izd. 7-e. Kiev : Radyans`ka shk., 1981. 382 s.
15. Tolkovy`j slovar` Dalya [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://slovardaya.ru> (data obrashheniya: 25.11.2021).
16. Shelgunov N. V. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. M. : APN RSFSR, 1954. 403 s.
17. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy` / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3 : Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
18. E`timologicheskij slovar` sovremennogo russkogo yazy`ka. V 2 t. T. 2. / sost. A. K. Shaposhnikov. M. : Flinta : Nauka, 2010. 576 s.
19. Yung K. G. Dux i zhizn` / per. s nem. L. O. Akopyana ; pod red. D. G. Laxuti. M. : Praktika, 1996. 560 s.

S. A. Zavrazhin

EVOLUTION OF THE CONCEPT OF "ENERGY" IN THE DOMESTIC PEDAGOGY

The article attempts to consider the concept of "energy" in the historical and pedagogical projection; to show the dynamics of various approaches to the pedagogical reading of this lexeme; to highlight the connection between the ideas of Russian teachers-thinkers about its semantics and their views on the essence of the educational process; to prove the theoretical and practical value of research in this direction for modern pedagogical knowledge.

Key words: *energy, pedagogy, thesaurus, semantics, psychoenergetic human nature, synergetics, energy-informational pedagogy.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.02

Е. Н. Селиверстова

ПЕРЕВЕРНУТЫЙ КЛАСС: МОДНЫЙ ВЫЗОВ ИЛИ ПОТРЕБНОСТЬ ВРЕМЕНИ?

В статье в процессе анализа педагогической литературы и практики школьного обучения сосредоточено внимание на обогащении представлений о педагогических возможностях перевернутого класса как модного подхода к организации обучения. Целесообразность подобного обогащения обосновывается необходимостью отказа от преимущественного рассмотрения перевернутого класса как способа разнообразия урока и перенос акцентов в его оценке на уровень дидактического осмысления вновь возникающих явлений практики обучения, которые обусловлены парадигмой субъектно-ориентированного образовательного процесса.

Ключевые слова: обучение, субъектно-ориентированное обучение, субъектная активность обучающегося в познании, субъектный опыт обучающихся в познании.

Сегодня вряд ли найдутся возражения против того, что одним из ярких инновационных трендов не только в вузовском, но и в школьном образовании по праву можно считать перевернутый класс. Идейними вдохновителями этого новшества XXI в. были Дж. Бергман и А. Самс (США), которые в начале 2000-х гг. предприняли попытку поменять места занятия обучающихся в классе и их домашнюю самостоятельную работу так, чтобы первоначальное столкновение школьников с новой учебной информацией проходило не в классе, а дома. Тем самым авторы стремились обеспечить продуктивную деятельность обучающихся именно на уроке, в условиях непосредственного руководства со стороны учителя, в отличие от традиционного подхода, основанного на том, что в классе школьники

занимались восприятием информации, поступавшей от учителя, и пытались ее усвоить, следуя логике наставника, и не всегда успешно справлялись с этим в силу не только когнитивных, но и организационно-временных трудностей. Понятно, что именно это является источником многочисленных проблем, с которыми традиционно сталкиваются школьники при выполнении домашних заданий, как правило требующих гораздо больших не только когнитивных, но и мотивационных усилий, а также способности к самоорганизации своего познания.

Сегодня этот новый способ организации обучения превратился в своего рода модное направление инновационного развития школьной практики, интерес к которому значительно повысился в условиях пандемии COVID-19 в

2020 г. Практика перевернутого класса продемонстрировала свою безусловную целесообразность в условиях полностью дистанционного обучения, поскольку в этот период в силу объективной необходимости обучение основывалось на самостоятельном изучении школьниками учебно-методических материалов под руководством учителя, осуществляемом специфическими средствами интернет-технологий или другими средствами, вносящими интерактивность в учебный процесс.

Стабильно сохраняя свою востребованность у учителей-практиков, перевернутый класс все в большей степени завоевывает пространство школьного обучения. Вместе с тем среди ученых обнаруживаются разногласия в оценке его педагогических возможностей и степени эффективности применительно к школьному обучению. Большинство исследователей рассматривают перевернутый класс в качестве модели смешанного обучения, предполагающего интеграцию методов дистанционного и очного обучения, а потому и сочетание традиционной классно-урочной системы с использованием интернет-сервисов [1; 2; 7 и др.]. Вместе с тем встречаются подходы, в которых перевернутый класс понимается просто как способ разнообразия уроков и предоставления обучающимся нестандартных способов организации познавательной деятельности. Однако, как утверждают зарубежные [к примеру, 23] и отечественные [к примеру, 8; 6] исследователи, такая точка зрения все-таки не в полной мере соответствует реальному положению дел. И с ними нельзя не согласиться, понимая, что использование перевернутого класса, предполагающего доминанту

самостоятельной познавательной деятельности обучающихся, не всегда способно оказывать серьезное влияние на развитие мотивационной сферы обучающихся, поскольку оно связано с гораздо большими трудностями как когнитивного порядка, так и в отношении самоорганизации школьниками своей познавательной деятельности.

Вместе с тем эти разногласия не касаются понимания сущности перевернутого класса. По мнению исследователей [1; 2; 3; 5; 7; 10; 12 и др.], сущность перевернутого класса заключается в том, что обучающимся предоставляется возможность предварительного опережающего знакомства с новым учебным материалом в условиях самостоятельной работы. Для этого в их распоряжении имеются видеуроки, видеоролики, созданные самими учителями или найденные в сети Интернет, электронные библиотеки, online учебники, журналы, энциклопедии, словари, научные статьи, печатные издания, а также самые разнообразные информационные источники, необходимые для самостоятельного изучения. Таким образом, на уроке в классе освобождается время для того, чтобы не предъявлять новую информацию, а помогать школьникам разбираться в сути изученного теоретического материала, отвечая на возникшие у них вопросы, включая их в решение практических задач, в выполнение исследовательских и проектных заданий. Теперь именно на уроке учитель может создать подходящие условия для глубокой проработки учебного содержания, включая обучающихся в ходе познавательной деятельности в деловое сотрудничество, во взаимодействие друг с другом, применение освоенного опыта в новой ситуа-

ции и создание нового учебного продукта, что, как известно, оказывается наиболее ценным и востребованным в условиях современного обучения. Однако для достижения аналогичных целей могут быть использованы и другие подходы к организации обучения, которые к тому же не требуют столь принципиальной трансформации учебного процесса и имеют гораздо более основательный теоретико-технологический фундамент. Речь идет о таких достаточно разработанных подходах с богатыми историческими корнями, как, к примеру, проблемное обучение или технология исследовательской деятельности обучающихся, которые до сих пор все еще сравнительно редко применяются в практике школьного обучения.

Вполне закономерно встает вопрос о том, в чем секрет столь быстрого распространения перевернутого класса, несмотря на наличие ряда осложняющих обстоятельств. Речь идет в первую очередь об отсутствии достаточно масштабных научных исследований (в том числе экспериментальных), по результатам которых могла быть изучена и доказана эффективность этого нового подхода и разработаны организационно-педагогические условия его успешного использования в практике. Не меньшее значение представляют и возникающие на сегодняшний день трудности с отсутствием полноценного методического сопровождения перевернутого класса, в результате чего учителям приходится самостоятельно создавать видеоуроки и разрабатывать необходимые методические материалы, которые по своему содержанию и способам конструирования существенно отличаются от традиционно принятых в школе. Наконец, не мень-

шие сложности, как неоднократно отмечают учителя, представляет и недостаток персональных компьютеров, которые находятся в распоряжении обучающихся в процессе выполнения ими домашних заданий.

Очевидно, поиск ответа на поставленный вопрос требует обратить внимание на специфику социокультурной ситуации XXI в. и те противоречия, которые возникают сегодня в практике школьного обучения. Жизнь современного человека в условиях перенасыщенности информационного пространства и повышенной доступности информации посредством тотального использования мобильных устройств, открывающих к ней доступ, фактически приводит к обесцениванию информационных аспектов школьного обучения, которые издавна выступали основой его содержания и составляли смысл познавательной деятельности школьников. Не секрет, что именно это в существенной степени снижает мотивацию учения современных школьников, усиливает формализацию проводимого ими познания, фактически обесценивая его в сознании обучающихся. Происходящее сегодня разрушение традиционных представлений о миссии обучения в жизни современного человека выдвигает требования, связанные с трансформацией его ценностно-целевых установок. В результате изменится взгляд на сущность обучения, расширится спектр его педагогических возможностей посредством выдвижения на первый план не столько собственно познавательной, сколько образовательной сущности. Поскольку ключевая ценность образования состоит не столько в освоении человеком знаний и умений, сколько в

готовности воспользоваться ими в целях жизненного и профессионального самоопределения, саморазвития и самосовершенствования, то и обучение сегодня не должно быть ограничено чисто когнитивными установками, а должно помогать школьнику, как обычно определял А. С. Пушкин, усиливать свое «человеческое самостоянье», основанное на осознанном и саморегулируемом стремлении к творческому созиданию себя и мира вокруг себя.

Анализ результатов дидактических исследований последних десятилетий [19; 20; 22 и др.] позволяет осмыслить суть происходящих сегодня изменений в обучении в формате его субъектной ориентации. Выработка обновленных представлений о качестве современного школьного обучения, обусловленная требованиями ФГОС ООО, также проходит в соответствии с целевыми установками субъектно-ориентированного образования. Так, в качестве обязательных требований к результатам обучения кроме традиционно фиксируемых *предметных результатов*, ФГОС выделяет *личностные результаты*, которые характеризуют готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, способность ставить цели и строить жизненные планы, а также *метапредметные результаты*, которые включают освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (регулятивные, познавательные,

коммуникативные), способность их использования в учебной, познавательной и социальной практике, самостоятельность планирования и осуществления учебной деятельности и организации учебного сотрудничества с педагогами и сверстниками, построение индивидуальной образовательной траектории.

Выход на передний план субъектности как главной характеристики обучения со всей очевидностью ставит вопрос о целесообразности осмысления педагогических возможностей перевёрнутого класса именно через призму этого феномена. Поскольку идея субъектности является ключевой для понимания сущности происходящих в обучении изменений и к тому же еще недостаточно освоенной на педагогическом уровне, остановимся на ее анализе более обстоятельно, не претендуя, однако, на его полноту и глубину, а рассчитывая лишь на возможность «схватить» специфику феномена *субъектность*.

Наиболее последовательно и приближенно к педагогическому контексту идея субъектности разрабатывается психологами. В современных психологических исследованиях в процессе изучения различных сторон субъектности вырабатывается понимание того, что она является центральной категорией психологии человека и используется, чтобы раскрыть «социальный, деятельностно-преобразующий способ бытия человека; как самость субъектность есть очевидная и непосредственно данная форма само-бытия человека» [21, с. 372]. Так, с точки зрения О. А. Конопкина [9], понятием *субъектность* описывается специфически человеческое свойство и способность, которые опираются на осознанную саморегуляцию и самоорганизацию

человеком своей жизнедеятельности и проявляются в ощущении и реализации человеком свободы выбора поведения и способов жизнедеятельности независимо от влияющих на него сил внешнего окружения. В исследованиях А. К. Осницкого [13] субъектность предстает как целостная характеристика активности человека, которая подчеркивает интенциональность активности человека и выступает ее содержательно-действенной характеристикой. В ней раскрывается направленность сознания человека на какой-то объект, способность относиться к окружающим человека вещам, свойствам, ситуациям, быть заинтересованным в рассмотрении именно этих вещей, свойств, ситуаций, а не каких-то иных. А. К. Осницкий [14, с. 22 – 23] особо отмечает, что субъектный вид активности в психологии прямо называть *авторской активностью* в отличие от вынужденной активности, которая стимулируется внешними обстоятельствами как природного, так и социального происхождения. Аналогичные подходы развиваются и Е. Н. Волковой [4], которая определяет субъектность через категорию «отношение», подчеркивая, что субъектность предполагает отношение человека к себе как к деятелю и связана с активностью, инициативностью, преобразующими возможностями человека относительно окружающей действительности, а также относительно себя самого, своего внутреннего мира.

Словом, *субъектность* толкуется психологами как интегративное качество личности, благодаря которому личность получает жизненную устойчивость и свободу проявления преобразовательных усилий. Центральным ме-

ханизмом субъектности выступают самоорганизация и саморегуляция в ситуациях выбора лично значимых способов поведения и выполнения различных видов деятельности. Именно субъектность создает психологическую основу для проявления человеком самостоятельности как активности, порождаемой и инициируемой им самим. Понятием *субъектность* описывают такие свойства личности, которые обуславливают появление активности человека, но не всякой активности, а только такой, которую инициирует сам человек, ориентируясь на собственные возможности, и которая связана с превращением окружающего мира, событий, явлений и самого себя в объект целенаправленных преобразований. Чтобы человек получил возможность стать субъектом, необходимо освоение соответствующего опыта – *субъектного опыта*.

Дидактический срез постановки вопроса о сущности субъектного опыта вполне очевидно сопряжен с отнесенностью этого опыта прежде всего к деятельности обучающегося. Как известно, специфика обучения связана с включением школьников в познавательную деятельность, что обуславливает целесообразность при описании на языке дидактики субъектно-ориентированного обучения оперировать понятием *субъектный опыт в познании* [17]. Он понимается как аспект социального опыта, педагогическая интерпретация которого составляет содержание образования и определяет то, чему необходимо учить в процессе обучения (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. В. Краевский). Однако следует подчеркнуть, что, несмотря на востребованность понятия *субъектный опыт обучающихся в познании* для более глубокого осмыс-

ления инновационных явлений современного обучения, оно пока еще не получило должной теоретической разработки.

Вероятно, именно поэтому новые явления практики субъектно-ориентированного обучения описываются с помощью уже сложившихся в дидактике, но устаревших по отношению к обновляющимся реалиям обучения понятий. К примеру, при анализе качества познавательной деятельности школьников по-прежнему обращаются к понятию *познавательная активность*, выделяя репродуктивный и продуктивный уровни ее проявления. При этом за пределами внимания остается уточнение источников ее возникновения: является ли она авторской, инициируемой самим обучающимся (субъектной) или вынужденной, которая стимулируется преимущественно внешними обстоятельствами, обусловленными либо специальными побуждающими усилиями учителя, либо спонтанно возникающими ситуациями (например, недовольство родителей по поводу недостаточно высокой успеваемости ребенка и т. п.). Фактически при таком подходе утрачивается возможность оттенить значимые стороны познавательной деятельности школьников в обучении, которые отражают качество ее самоорганизации (субъектности) или полную зависимость от внешних организационных усилий учителя. В последнем случае целесообразно говорить об исполнительской позиции обучающегося, которая обусловлена отсутствием у него сформированного субъектного опыта в познании.

В противовес этому субъектная позиция школьника в познании свидетельствует о его познавательной инициативности, связанной с осознанием не

только результатов познания, но и используемыми при этом способами его организации, творчески-преобразовательной активности, самостоятельности, основанной на рефлексии хода и результатов познания с последующим выбором вариантов его корректировки и дальнейшего проектирования с ориентацией на собственные ценностно-смысловые установки. При этом важно, что качество такой познавательной самоорганизации может быть различным. В наших исследованиях [18] установлено, что целесообразно выделять три уровня, качественно неоднородных по своему содержанию. Минимальная степень самоорганизации в познании соотносится с 1-м уровнем субъектного опыта как *субъекта отдельных познавательных действий*, когда инициативность, самостоятельность и осознанность хода познания проявляются в выборе и реализации отдельных познавательных действий при заданной извне целевой установке. 2-й более высокий уровень субъектного опыта в познании как *субъекта целостной познавательной деятельности* характеризуется тем, что познание постепенно приобретает деятельностный характер, когда обучающийся демонстрирует готовность к инициативной постановке познавательных целей и разработке стратегий их достижения на основе овладения универсальными учебными умениями (умением учиться). На этом уровне обучающийся готов на началах самоорганизации проходить через все необходимые этапы познавательной деятельности, начиная от выделения познавательного противоречия и завершая проведением самоконтроля и самооценки хода и результатов осуществленного познания. Наконец, 3-й уровень субъектного опыта обучающе-

гося в познании как *субъекта отношения в познании* отличается готовностью к личностной, ценностно-смысловой саморегуляции познанием, предполагающей, что школьник не только самоуправляет открытием нового, но и при этом вырабатывает субъективно избирательное, рефлексивно-смысловое отношение к научному знанию, с точки зрения которого последнее обретает личностный смысл, а само познание приобретает в силу этого форму самодеятельности, самосовершенствования и самообразования. Существенным оказывается то, что на этом уровне школьник в состоянии осуществить не только рефлексии действий и целостной познавательной деятельности, но и, что особенно важно, рефлексии смыслов, ради которых выполнялась познавательная деятельность, что, в свою очередь, позволяет оптимизировать способы познавательной деятельности, придавая им индивидуально неповторимый и субъектно-личностный характер. Мы полагаем, что в данном случае речь может идти о персонализированном обучении, основанном на приспособлении учебного процесса под каждого конкретного обучающегося, собственные цели, запросы и потребности которого выходят на первый план.

С учетом рассмотренного сделаем промежуточный вывод, связанный с тем, что именно качество субъектного опыта обучающегося в познании целесообразно выбирать в качестве основы для анализа причин столь выраженного интереса современной практики к использованию перевернутого класса, несмотря на недостаточную проработанность его теоретических, технологических и организационных аспектов. В этом отношении существенно, что

перевернутый класс создает благоприятные условия для решения одной из самых сложных задач, возникающих в условиях традиционного подхода к организации обучения, – включение обучающихся в процесс целеполагания. При традиционном подходе целевые установки для познавательной деятельности школьников формулируются учителем и предъявляются им в готовом виде, а если и доводятся до школьников, то только перед началом объяснения нового материала. Возникшая ситуация – серьезное препятствие к реализации познавательной активности школьников, которая имеет субъектно-деятельностный характер, поскольку, как известно, любая деятельность начинается с осознания ее цели. К тому же даже если предлагаемая школьникам в готовом виде цель будет доведена до их сознания и принята ими, она вряд ли будет отвечать ценностным установкам каждого отдельного обучающегося, а значит, не будет иметь для каждого личностного смысла. Именно это обстоятельство выступает в качестве главного затруднения в отношении реализации в современной школе полноценной стратегии субъектно-ориентированного обучения, зафиксированной в требованиях ФГОС, а перевернутый класс как раз обладает существенными преимуществами, что открывает возможность организовывать обучение на началах деятельностного и персонализированного подходов. Действительно, опережающее знакомство обучающихся с новым учебным материалом позволяет каждому школьнику занять такую познавательную позицию, которая актуализирует его познавательную инициативу в анализе учебного содержания в аспекте «знаю – не знаю», «понимаю –

не понимаю», «принимаю – не принимаю», и сформулировать вопросы, с которыми он может обратиться к учителю и одноклассникам на уроке в ходе совместного обсуждения той информации, с которой происходило знакомство дома. Таким образом, на уроке возникает атмосфера диалога, основанная на вовлеченности каждого в познавательную деятельность в ходе обмена различными вопросами, мнениями и точками зрения. При этом важно, что вариант включения в диалог обучающихся задается не учителем, а выстраивается самими обучающимися. В сложившихся условиях учитель оказывается уже не в позиции источника информации, а непосредственным участником обсуждения, поддерживающим субъектную познавательную позицию каждого школьника в разработке и реализации собственной познавательной тактики, которая обретает для него личностную значимость.

При таком подходе содержание урока претерпевает кардинальные изменения. Если традиционный урок основан на выделении структурных единиц учебного предмета, а отбор учебного материала проходит на основе движения от содержания предмета к обучающемуся, то в перевернутом классе в основе формирования содержания урока лежат актуальные компетенции и ценности школьников, с позиций которых они определяют границы своего незнания и формулируют вопросы, обсуждение которых на уроке и будет составлять его актуальное содержание. Можно сказать, что в этом случае мы имеем дело не с результативным, как при традиционном обучении, а с процессуальным подходом к отбору содержания урока, предполагающим, что

эта процедура исходит не из требований к тому, чем должны овладеть школьники, а из специфики используемых ими при этом способов познавательной деятельности, которые, собственно, и определяют степень их успешности в достижении планируемого результата. Следовательно, перевернутый класс использует принципиально иной подход к формированию содержания урока, который задается вектором «от ученика – к учебному предмету». При этом есть все основания утверждать, что такой подход носит персонализированный характер, поскольку каждый учащийся обнаруживает свои точки непонимания, выдвигая свои особые вопросы, с которыми он приходит на урок, чтобы обсудить их с учителем и другими школьниками. Тем самым, несмотря на многочисленный состав класса, обеспечивается не только активное, но и инициативное участие каждого ученика в формировании содержания урока, а также и возможность идти своим персональным путем, вырабатывая и укрепляя свое личностно-значимое отношение к познанию.

Понятно, что в таких условиях принципиальные изменения претерпевает и роль учителя. Педагог, который на традиционном уроке – источник новой учебной информации, организует условия для ее восприятия, осмысления и запоминания в ходе преимущественно репродуктивной познавательной деятельности, в перевернутом классе осваивает роль педагога-организатора образовательной среды. Он создает такие учебные ситуации, которые провоцируют обучающихся к самостоятельной работе с информацией, ее переработке, переформулированию и

творческому преобразованию не в процессе слушания, в процессе действия с ней. Именно это оказывается наиболее благоприятным для того, чтобы информация становилась достоянием сознания школьника, переходила в разряд его знаний и способствовала накоплению опыта познавательной самоорганизации уже в ходе овладения новым учебным материалом, предваряющим учительское объяснение.

Подчеркнем, что такой подход оказывается продуктивным не только в отношении достижения необходимой полноты, глубины и прочности знаний, а прежде всего в аспекте личностного развития школьников. Предварительное знакомство обучающихся с новым учебным материалом, нацеленность на выделение непонятого и формулирование соответствующих вопросов основано на возможности обдумывать изучаемое в индивидуально избираемом формате, что актуализирует рефлексию смыслов, поскольку ориентирует обучающегося на выбор варианта обращения за помощью, необходимой именно

ему, в определенной жизненной и учебной ситуации, которая им по-особому переживается, а потому и определяет выбор такой стратегии познания, которая отражает его познавательные запросы, его индивидуальные познавательные предпочтения, обусловленные результатами проведенной самооценки хода и результатов своей познавательной деятельности, что является отражением субъектно-личностных характеристик развития обучающихся.

В качестве иллюстрации целесообразно обратиться к выводам М. Курвитс и Ю. Курвитс [11], которые, объясняя целесообразность использования перевернутого класса в условиях современного обучения, обратили внимание на таксономию целей обучения, разработанную Б. Блумом. Мы полагаем, что пирамида целей обучения Б. Блума, имеющая шесть уровней, последовательно отражает уровни результатов обучения, зафиксированные во ФГОС и соотносимые с описанными выше уровнями субъектного опыта в познании (см. таблицу).

Соотношение уровней пирамиды целей Б. Блума, уровней результатов обучения по ФГОС и уровней субъектного опыта школьников в познании

Уровень целей обучения по Б. Блуму	Уровень результатов обучения по ФГОС	Уровень субъектного опыта в познании
<i>Знание</i> (перечисляет, воссоздает, показывает, представляет, демонстрирует, вспоминает)	Предметные результаты	Субъект отдельных познавательных действий
<i>Понимание</i> (объясняет, описывает своими словами, обосновывает, приводит примеры)		
<i>Применение</i> (использует, решает, экспериментирует, делает прогноз)		
<i>Анализ</i> (анализирует, находит связь, классифицирует, упорядочивает, сравнивает, группирует, систематизирует)	Метапредметные результаты	Субъект целостной познавательной деятельности
<i>Синтез</i> (обобщает, конструирует, комбинирует, интегрирует, создает, выражает гипотезу)		
<i>Оценка</i> (критически оценивает, выбирает, тестирует, делает выводы, принимает решения)	Личностные результаты	Субъект отношений в познании

Проведенный анализ убеждает в том, что обнаруживающийся сегодня повышенный интерес практики школьного обучения к использованию перевернутого класса нельзя считать модным вызовом современности. Полагаем, что стремление к более масштабному использованию перевернутого класса целесообразно оценивать как попытку «нащупать» и создать вариант новой организационной культуры школьного обучения. В ее основе лежит новый способ взаимодействия основных субъектов обучения – учителя и обучающихся, а именно способ, реализующий логику субъектной организации обучения. В отличие от традиционно существующего формата взаимодействия, основанного на доминанте учительских усилий по организации познавательной деятельности обучающихся, он предполагает перенос акцентов в сторону формирования у обучающихся зрелого опыта познавательной самоорганизации. В таких условиях школьники получают возможность переходить, по образному высказыванию М. В. Ворониной [5], от «пассивных (в смысле не самоорганизующихся. – Е. Н.) получателей информации к активным оценщикам и пользователям информации», которые способны, работая с информацией, восстанавливать из нее знания, превращая познавательную активность в осознанный, управляемый про-

цесс, который приобретает для них личностный смысл. Это в полной мере отражает доминантные характеристики современного обучения, когда на первый план выходит не его знаниевый (просветительский, когнитивный) аспект, а собственно образовательная сущность, для которой характерна направленность обучения не столько на усвоение готовых знаний и способов действия, сколько на раскрытие возможностей и способностей ученика, создание условий для его самореализации в ходе познавательной деятельности на основе выбора и самостоятельного принятия осмысленных познавательных решений. Приоритеты инициативности, самостоятельности, творческой и созидательности, приобретения школьниками опыта самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в ходе познания – это те индикаторы, которые отражают процесс развития представлений о современном обучении с позиций парадигмы субъектности, как ее применительно к образованию еще в конце XX в. представил В. А. Петровский [15]. Можно уверенно сказать, что перевернутый класс выступает в качестве яркой приметы нового педагогического мировоззрения, складывающегося сегодня нового педагогического мышления, которое отражает инновационное понимание смысла и способов организации школьного обучения в условиях информационного общества.

Литература

1. Абрамова Я. К. Смешанное обучение как инновационная образовательная технология // Перспективы развития информационных технологий. 2014. № 17. С. 115 – 119.
2. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение. М. : Буки Веди, 2016. 280 с.
3. Богоряд Н. В., Лысунец Т. Б. Изменение роли преподавателей в концепции смешанного обучения // В мире научных открытий. 2014. № 3 (51). С. 76 – 81.
4. Волкова Е. Н. Субъектность педагога: теория и практика : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1998. 42 с.

5. Воронина М. В. «Перевернутый класс» – инновационная модель обучения // Открытое образование. 2018. Т. 22. № 5. С. 40 – 51.
6. Годунова Е. Перевернутый класс как средство от скуки [Электронный ресурс]. URL: <https://newtonew.com/school/flipped-classroom-in-russia?ysclid=lahd1jxkor139706717> (дата обращения: 24.08.2022).
7. Запрудский Н. И. Современные школьные технологии. Минск : Сэр-Вит, 2017. 165 с.
8. Карпова Е. В. Мотивационные и антимотивационные факторы «перевернутого обучения» // Ярославский педагогический вестник. 2020. № 4. С. 8 – 15.
9. Конопкин О. А. Феномен субъектности в психологии личности // Вопросы психологии. 1994. № 6. С. 148 – 150.
10. Курвитс М. Что такое перевернутый класс и в чем его отличие от традиционного [Электронный ресурс]. URL: <https://marinakurvits.com/perevernutii-klass/> (дата обращения: 24.08.2022).
11. Курвитс М., Курвитс Ю. Перевернутый класс как организация личностно-ориентированного подхода в образовании [Электронный ресурс]. URL: <https://prezi.com/ghqzfbhryi9n/presentation/> (дата обращения: 24.08.2022).
12. Логинова А. В. Особенности использования и принципы функционирования педагогической модели «перевернутый класс» [Электронный ресурс]. URL: <http://moluch.ru/archive/89/18143/> (дата обращения: 24.08.2022).
13. Осницкий А. К. Проблемы исследования субъектной активности // Вопросы психологии. 1996. № 1. С. 5 – 19.
14. *Он же*. Психологические механизмы самостоятельности. М. : Психологический институт, 2010. 230 с.
15. Петровский В. А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Т. 1. № 3. С. 100 – 109.
16. Понятовская Ю. Учитель, ты готов к перевороту? [Электронный ресурс]. URL: <http://edcommunity.ru/communication/blogs/detail.php?page=post&blog=uliya-blog-s1&id=1529> (дата обращения: 17.08.2022).
17. Селиверстова Е. Н. Понятийная система отечественной дидактики в фокусе субъектной ориентации современного обучения [Электронный ресурс] // Педагогика и просвещение. 2021. № 4. С. 15 – 27. URL: <https://www.nbpublish.com/prmag/#37079> (дата обращения: 05.09.2022).
18. *Она же*. Развивающая функция обучения: опыт дидактической концептуализации : монография. Владимир, 2006. 218 с.
19. *Она же*. Субъектность как принцип систематизации современного дидактического знания // Педагогика. 2013. № 10. С. 25 – 33.
20. Сериков В. В. Личностно-развивающее образование: два десятилетия исканий // Известия ВГПУ. 2011. № 8. С. 14 – 20.
21. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
22. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М. : Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

23. Läg T., Sæle R. G. Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis // AERE Open. July-September 2019. Vol. 5. № 3. Pp. 1 – 17. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858419870489> (дата обращения: 17.08.2022).

References

1. Abramova Ya. K. Smeshannoe obuchenie kak innovacionnaya obrazovatel'naya texnologiya // Perspektivy` razvitiya informacionny`x texnologii. 2014. № 17. S. 115 – 119.
2. Andreeva N. V., Rozhdestvenskaya L. V., Yarmaxov B. B. Shag shkoly` v smeshannoe obuchenie. M. : Buki Vedi, 2016. 280 s.
3. Bogoryad N. V., Ly`sunecz T. B. Izmenenie roli prepodavatelej v koncepcii smeshannogo obucheniya // V mire nauchny`x otkry`tii. 2014. № 3 (51). S. 76 – 81.
4. Volkova E. N. Sub`ektnost` pedagoga: teoriya i praktika : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. M., 1998. 42 s.
5. Voronina M. V. «Perevernuty`j klass» – innovacionnaya model` obucheniya // Otkry`toe obrazovanie. 2018. T. 22. № 5. S. 40 – 51.
6. Godunova E. Perevernuty`j klass kak sredstvo ot skuki [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://newtonew.com/school/flipped-classroom-in-russia?ysclid=lahd1jxkor139706717> (data obrashheniya: 24.08.2022).
7. Zaprudskii N. I. Sovremennye shkoly`ny`e texnologii. Minsk : Se`r-Vit, 2017. 165 s.
8. Karpova E. V. Motivacionny`e i antimotivacionny`e faktory` «perevernutogo obucheniya» // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2020. № 4. S. 8 – 15.
9. Konopkin O. A. Fenomen sub`ektnosti v psixologii lichnosti // Voprosy` psixologii. 1994. № 6. S. 148 – 150.
10. Kurvits M. Chto takoe perevernuty`j klass i v chem ego otlichie ot tradicionnogo [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://marinakurvits.com/perevernutii-klass/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
11. Kurvits M., Kurvits Yu. Perevernuty`j klass kak organizaciya lichnostno-orientirovannogo podxoda v obrazovanii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://prezi.com/ghqzf6hryi9n/presentation/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
12. Loginova A. V. Osobennosti ispol`zovaniya i principy` funkcionirovaniya pedagogicheskoy modeli «perevernuty`j klass» [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://moluch.ru/archive/89/18143/> (data obrashheniya: 24.08.2022).
13. Osniczkiy A. K. Problemy` issledovaniya sub`ektnoj aktivnosti // Voprosy` psixologii. 1996. № 1. S. 5 – 19.
14. *On zhe*. Psixologicheskie mexanizmy` samostoyatel`nosti. M. : Psixologicheskij institut, 2010. 230 s.
15. Petrovskij V. A. Sub`ektnost` : novaya paradigma v obrazovanii // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 1996. T. 1. № 3. S. 100 – 109.
16. Ponyatovskaya Yu. Uchitel`, ty` gotov k perevorotu? [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://edcommunity.ru/communication/blogs/detail.php?page=post&blog=uliya-blog-s1&id=1529> (data obrashheniya: 17.08.2022).
17. Seliverstova E. N. Ponyatijnaya sistema otechestvennoj didaktiki v fokuse sub`ektnoj orientacii sovremennogo obucheniya [E`lektronny`j resurs] // Pedagogika i prosveshhenie. 2021. № 4. S. 15 – 27. URL: <https://www.nbpublish.com/ppmag/#37079> (data obrashheniya: 05.09.2022).

18. Seliverstova E. N. Razvivayushhaya funkciya obucheniya: opy`t didakticheskoy konceptualizacii : monografiya. Vladimir, 2006. 218 s.
19. *Ona zhe*. Sub`ektnost` kak princip sistematizacii sovremennogo didakticheskogo znaniya // Pedagogika. 2013. № 10. S. 25 – 33.
20. Serikov V. V. Lichnostno-razvivayushhee obrazovanie: dva desyatiletiya iskanij // Izvestiya VGPU. 2011. № 8. S. 14 – 20.
21. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy` psixologicheskoy antropologii. Psixologiya cheloveka: Vvedenie v psixologiyu sub`ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995. 384 s.
22. Xutorskoj A. V. Didakticheskaya e`vristika. Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya. M. : Izd-vo MGU, 2003. 416 s.
23. Läg T., Sæle R. G. Does the Flipped Classroom Improve Student Learning and Satisfaction? A Systematic Review and Meta-Analysis // AERE Open. July-September 2019. Vol. 5. № 3. Pp. 1 – 17. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2332858419870489> (data obrashheniya: 17.08.2022).

E. N. Seliverstova

FLIPPED CLASSROOM: A FASHION CHALLENGE OR A NEED FOR TIME?

In the article, in the process of analysing pedagogical literature and school teaching practice, attention is focused on enriching the ideas about the pedagogical capabilities of the flipped classroom as a fashionable approach to the organization of education. The expediency of such enrichment is justified by the need to abandon the predominant consideration of the flipped classroom to diversify the lesson and shift the emphasis in its assessment to the level of didactic understanding of the newly emerging phenomena of teaching practice, which are conditioned by the paradigm of the subject-oriented educational process.

Key words: *flipped classroom, learning process, subject-oriented learning process, schoolchildren's subjective activity, schoolchildren's subjective experience in cognition.*

УДК 379.81

Р. И. Удалова

МАРШРУТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается актуальный вопрос о необходимости педагогического сопровождения школьников во внеурочной деятельности в процессе формирования гибких компетенций. Раскрывается необходимость владения навыками, которые, по мнению педагогов-практиков, ученых, современных работодателей, являются ключевыми компетенциями современного образования. В рамках проведенного исследования актуализируется практическая ценность гибких компетенций: умения выстраивать общение (коммуникацию), креативно выполнять определенные задачи, умения критически оценивать информацию и результативно взаимодействовать друг с другом, работая в команде.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, гибкие компетенции 4К, процесс формирования, проектирование педагогического маршрута, внеурочная деятельность.

Концептуальный вектор формирования у обучающихся компетенций (навыков) креативного мышления, критического мышления, коммуникации, кооперации заложен в нормативно-правовых документах, регламентирующих современную образовательную политику. Например в приказе Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» ставится акцент на применение «системно-деятельностного подхода, обеспечивающего системное и гармоничное развитие личности обучающегося, освоение им знаний, компетенций, необходимых как для жизни в современном обществе, так и для успешного обучения на уровне основного общего образования, а также в течение жизни» [4, п. 1. 5]. В приказе Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» говорится о важности применения обучающимися различных современных технологий: «совместной, коллективной работы» – навык работы в команде, креативное мышление; «на основе осознания личной ответственности и объективной оценки личного вклада каждого в решение общих задач» – коммуникация и критическое мышление [5, п. 1].

Для учителя важно думать критически, мыслить творчески, управлять своими эмоциями, выстраивать отношения с обучающимися, коллегами, родителями, работать в команде, отстаивать

свою профессиональную позицию, принимать решения, осознавать меру ответственности за принятое решение, четко формулировать цель, задачи, решения поставленной цели и прогнозировать результат своей работы.

Процесс формирования гибких компетенций у школьников, безусловно, требует того, чтобы педагог в том числе сам владел этими компетенциями, необходимыми знаниями, информацией о 4К, методически грамотно применял их на практике.

Профессиональное самоопределение педагога в условиях форсированных, стремительных изменений высокотехнологического общества (по мнению Г. А. Игнатъевой и О. В. Тулуповой) следует рассматривать с позиции понимания основного принципа профессионального развития педагога современной школы, который заключается в «выращивании» будущего человеческого капитала непосредственно в процессе построения этого будущего и, что очень важно, в контексте решения задач развития регионального образования [1].

По мнению В. И. Слободчикова, педагог сам определяет индивидуальную профессиональную позицию, опираясь на непосредственную жизненную ситуацию, ориентируясь на признание неповторимости, уникальности каждого человека [6].

Понятие «педагогическое сопровождение» в педагогической практике рассматривается как помощь подростку в его личностном росте, установка на эмпатийное понимание ученика, на открытое общение (Ф. М. Фрумин,

В. П. Слободчиков), особая сфера деятельности педагога, направленная на приобщение подростка к социально-культурным и нравственным ценностям, необходимым для самореализации и саморазвития (А. В. Мудрик).

С нашей точки зрения, *педагогическое сопровождение* – это организованный со стороны педагога процесс, включающий наблюдение, консультирование, оказание «профессиональной поддержки», выявление проблемных зон и их устранение, и подразумевающий контроль педагогом индивидуальных и групповых затруднений, продвижений и достижений в образовательной деятельности.

В структуру маршрута педагогического сопровождения заложены три блока: *управление, организация, контроль*.

В логике построения маршрута педагогического сопровождения обучающихся заложены, как минимум, *психологический, педагогический, социальный* аспекты.

С точки зрения выдающихся психологов, таких как Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. А. Леонтьев, В. В. Медушевский, Е. В. Назайкинский, В. Г. Ражников, С. Л. Рубинштейн, В. И. Слободчиков, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин и другие, интерес к познанию и осмыслению важности необходимых знаний, наличие определенного опыта, компетенций обостряют любознательность, влияют на процессы формирования креативного, критического мышления, развитие коммуникативных навыков (навыков общения) в совместной (командной) деятельности (*психологический контекст*).

Определение доминирующего воспитательного акцента, ценностных ориентиров и в самостоятельной, и в коллективной деятельности через общение с ровесниками, педагогами, родителями подчеркивается в работах К. Д. Ушинского, В. А. Сухомлинского, А. С. Макаренко, Д. Б. Кабалевского, Б. М. Неменского с акцентом на преемственность в области педагогической деятельности (*педагогический контекст*).

Решению задач создания благоприятных условий воспитания для приобретения и накопления знаний, востребованных компетенций, социального опыта с целью социального становления личности и ее успешной адаптации в социуме (обществе) посвящены работы П. А. Сорокина, А. В. Мудрика, А. Г. Харчева, Н. И. Кареева, А. Н. Сохора и других (*социальный контекст*).

Основная и ведущая *цель* нашего исследования – проектирование маршрута педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования гибких компетенций как основной составляющей внутришкольной системы образования в условиях организации внеурочной деятельности.

Следуя логике нашего исследования, мы определили *ключевые направления образовательной концепции* формирования гибких проектных компетенций (4К) у школьников, которые обозначены:

- в определении целевого вектора и значения этого процесса в учебной и внеурочной деятельности;
- согласованности задач, направленных на выявление и устранение проблем;
- планировании и распределении имеющихся и необходимых ресурсов;

➤ логическом применении способов создания новых «продуктов», «смыслов», «ценностей»;

➤ последовательности этапов в процессе достижения результатов;

➤ преемственности и согласованности *практического* применения программ в рамках образовательного процесса.

Отметим, что особое внимание практической стороне вопроса уделяет ученый-педагог Б. Т. Лихачев, выделяя три основных этапа в данном процессе: непосредственное восприятие школьниками художественного произведения, его творческое воспроизведение в собственной деятельности и научное постижение, т. е. анализ проделанной работы [3].

Таким образом, основополагающими *аспектами результативности* работы педагога по формированию 4К становятся следующие *ориентиры* на решение выявленных и обозначенных *задач*:

✓ как спроектировать маршрут педагогического сопровождения для максимальной адаптации его во внеурочной (практической) деятельности (логическая последовательность этапов, содержательный ресурс, методический инструментарий, кадровый потенциал, материально-технические условия);

✓ каким образом соотнести задачи формирования 4К с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО;

✓ каким образом зафиксировать результаты практических достижений обучающихся по итогам реализации всех этапов маршрута педагогического сопровождения.

Вышеперечисленные *задачи* направлены на решение *главной проблемы* – отсутствие осознанного понимания у обучающихся необходимости формирования и впоследствии умения применять

гибкие компетенции (полученные знания и навыки) в нестандартных, непривычных, а иногда и непредсказуемых жизненных ситуациях как в рамках образовательного процесса, так и при решении проблем в реальных жизненных ситуациях [2].

Далее, говоря о последовательности *этапов*, обозначим их: *подготовительный, содержательный, совместной деятельности, самостоятельный (проектный), оценочно-рефлексивный (итоговый)*.

Для решения *первой задачи* надо отметить, что на начальном (подготовительном) этапе проектирования маршрута мы начали с создания педагогических условий для формирования 4К, которые включают:

➤ диагностику результатов оценочных процедур;

➤ анализ результатов в контексте требований ФГОС НОО (действующая редакция);

➤ предоставление необходимой информации;

➤ обеспечение базового уровня знаний в соответствии с требованиями ФГОС НОО, ФГОС ООО;

➤ повышение своих профессиональных компетенций на постоянной основе.

Следующей важной (второй) задачей была необходимость проанализировать, каким образом соотнести результаты процесса формирования гибких компетенций 4К с требованиями ФГОС НОО и ФГОС ООО.

В пункте, определяющем требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования, сегмент процесса формирования 4К проанализирован и рассматривается нами в качестве примера в рамках достижения *личностных* результатов. А именно:

➤ *коммуникативные компетенции (у обучающихся)* – «представления о нравственно-этических нормах поведения и правилах межличностных отношений»;

➤ *креативное мышление (у обучающихся)* – «стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности»;

➤ *критическое мышление (у обучающихся)* – «осознание ценности труда в жизни человека и общества», «познавательные интересы, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании»;

➤ *кооперация, умения работать в команде (у обучающихся)* – «соблюдение правил здорового и безопасного (для себя и других людей) образа жизни в окружающей среде (в том числе информационной)» [4, п. 40].

Требования к результатам освоения обучающимися программ основного общего образования, процесс формирования 4К рассматриваются нами также в рамках достижения **личностных** результатов в той же логике:

➤ *коммуникативные компетенции (у обучающихся)* – «осознание важности художественной культуры как средства коммуникации и самовыражения», «освоение социального опыта, основных социальных ролей, соответствующих ведущей деятельности возраста, норм и правил общественного поведения»;

➤ *креативное мышление (у обучающихся)* – «восприимчивость к разным видам искусства», «стремление к самовыражению в разных видах искусства»;

➤ *критическое мышление (у обучающихся)* – «ориентация на моральные ценности и нормы в ситуациях нравственного выбора», «готовность оценивать свое поведение и поступки», «осо-

знанный выбор и построение индивидуальной траектории образования и жизненных планов»;

➤ *кооперация, умения работать в команде (у обучающихся)* – «готовность к разнообразной совместной деятельности, стремление к взаимопониманию и взаимопомощи, активное участие в школьном самоуправлении», «умение учиться у других людей, осознавать в совместной деятельности новые знания, навыки и компетенции» [5, п. 42].

Необходимо отметить, что процесс формирования каждой в отдельности компетенции следует рассматривать с точки зрения стратегической роли воспитания, учитывая «преимущество образовательных программ начального общего, основного общего образования» [Там же].

Ведущими методами представленного в данной статье исследования являются *проектирование* и *моделирование*, ориентированные на разработку маршрута педагогического сопровождения обучающихся, в рамках которого осуществляются организация, управление, систематизация образовательных процессов, направленных на достижение качественных результатов во внеурочной деятельности, согласно требованиям федеральных государственных образовательных стандартов.

В фундаментальной основе маршрута заложены *общенаучные подходы* (системно-деятельностный, личностно-ориентированный и комплексный) и четыре группы *принципов* (объективности, системности, преемственности и достаточной полноты обоснования).

Предлагаемый *маршрут педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования гибких компетенций во внеурочной деятельности* представлен в таблице.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Форма работы/ Мероприятие	Цель	Планируемый результат	Технология, техника, методический инструментарий
Классный час	Мотивация обучающихся к участию и взаимодействию через коммуникативные навыки	Активное участие в социально значимой деятельности через сформированные коммуникативные действия	Технология педагогического сопровождения школьников Индивидуальная карта саморазвития Артпедагогические техники
Концерт	Создание условий для определения способностей и формирования креативного мышления	Устойчивое стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности	Коуч-техники: – «постановка открытых вопросов», – «шкала удовлетворенности продвижения к цели от 1 до 10»
Выставка	Создание условий для выявления и дальнейшего развития творческих способностей с учетом социальной доминанты	Устойчивое стремление к самовыражению в разных видах художественной деятельности с оценкой своего вклада в общий результат	Коуч-техники: – «шкала продвижения к цели от 1 до 10», – «путешествие в будущее», – технология smart
Конкурс	Создание условий для анализа полученного опыта в творческой деятельности и общении	Умение признавать существование разных точек зрения, корректно и аргументированно высказывать свое мнение	Коуч-техники: – «шкала продвижения к цели от 1 до 10», – «путешествие в будущее», – технология smart
Фестиваль	Повышение общекультурного уровня, развитие творческих способностей через общение в команде	Устойчивое желание развития творческих способностей. Умение принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы	Коуч-техники: – «шкала продвижения к цели от 1 до 10», – «путешествие в будущее», – технология smart, – упражнение «вопросы»
Олимпиада	Повышение уровня знаний по предметным областям, критическое (объективное) понимание своих результатов и анализ достижений других участников	Устойчивость познавательных интересов, активность, инициативность, любознательность и самостоятельность в познании. Адекватный анализ и оценка своих достижений и достижений других участников	Коуч-техники: – «шкала продвижения к цели от 1 до 10», – «путешествие в будущее», – технология smart, – «колесо развития»
Акция	Создание условий для формирования навыков работы в команде	Умение принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению: распределять роли, договариваться, обсуждать процесс и результат совместной работы	Технология «мозговой штурм» Упражнение «вопросы»

Окончание таблицы

Форма работы/ Мероприятие	Цель	Планируемый результат	Технология, техника, методический инструментарий
Проект	Создание условий для формирования навыков работы в команде, общения, критического и креативного мышления	Умение принимать цель совместной деятельности, коллективно строить действия по ее достижению, предлагать и сравнивать несколько вариантов решения задачи и творчески подходить к выбору наиболее подходящего варианта	Презентация проектных работ, Коллективное прогнозирование Рефлексия
Стартап	Создание условий для формирования навыков работы в команде, общения, критического и креативного мышления	Планирование последовательных действий для решения задачи и получения результата. Умение формулировать цель совместной деятельности с анализом причин успеха и корректировать действия для преодоления ошибок в случае неудач, креативно подходить к выбору наиболее подходящего варианта	Презентация стартапа, питчинг, Рефлексивный круг
Кадровый потенциал / ответственные			
Классные руководители, заместители директора по учебно-воспитательной работе, педагоги-предметники, педагоги дополнительного образования, педагоги-психологи, социальные педагоги (родители, представители организаций и учреждений культуры, спорта и другие по согласованию)			
Материально-технические условия			
в соответствии с возможностями конкретной образовательной организации			

Отметим, что в маршрут входит разработанная программа внеурочной деятельности «Созвучие», которая является *комплексной* и создает условия для формирования у школьников компетенций 4К [10; 11].

Эффективность плановой работы в процессе реализации программы внеурочной деятельности «Созвучие» подтверждают следующие данные: в сравнении с исходными показателями было зафиксировано увеличение на 11 % количества школьников, участвовавших в мероприятиях различного уровня (от школьного до всероссийского), а также увеличение на 9 % качественных показателей, что подтверждается получением грамот, благодарностей, призовых мест.

Для подтверждения гипотезы о практической значимости в 2018 – 2021 гг. нами был апробирован маршрут педагогического сопровождения в образовательных организациях Нижнего Новгорода (Автозаводский район) среди обучающихся четвертых – шестых классов [9; 10; 11].

Таким образом, в соответствии с результатами проведенного исследования можно считать установленным, что маршрут педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования гибких компетенций во внеурочной деятельности позволяет повышать уровень планируемых результатов согласно обозначенным требованиям, заявленным в федеральных

государственных стандартах НОО и ООО. Маршрут педагогического сопровождения обучающихся в процессе формирования гибких компетенций позволяет педагогу максимально плодотворно решать комплексные задачи по всем воспитательным направлениям личностных результатов. Приоритетная цель создания педагогических условий при про-

хождении всех этапов маршрута соответствует логике культурологической парадигмы воспитания личности растущего человека в целом, ее самоопределению через поиск «доминирующей культурной идеи» [12, с. 22], которая в дальнейшем поможет понимать, ценить, беречь общекультурные ценности, а впоследствии их создавать.

Литература

1. Игнатьева Г. А., Тулупова О. В. Нормативно-компетентностная модель преподавателя системы дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2018. № 20 (4). С. 153 – 179.
2. Компетенции «4К»: формирование и оценка на уроке : практ. рекомендации / авт.-сост.: М. А. Пинская, А. М. Михайлова. М. : Корпорация «Российский учебник», 2019. 76 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика : курс лекций / под ред. В. А. Сластенина. М. : ВЛАДОС, 2010. 647 с.
4. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 01.09.2022).
5. Приказ Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // СПС «КонсультантПлюс» (дата обращения: 01.09.2022).
6. Слободчиков В. И. Очерки психологии образования / Биробидж. гос. пед. ин-т. Биробиджан, 2005. 272 с.
7. Токарева Ю. А., Гаспарович Е. О. Управление профессиональными компетенциями : учеб.-метод. пособие. Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2021. 327 с.
8. Троянская С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учеб. пособие. Ижевск : Изд. центр «Удмуртский университет», 2016. 176 с.
9. Удалова Р. И. Внеурочная деятельность в воспитательном пространстве школы: общекультурное направление : учеб.-метод. пособие. Н. Новгород : НИРО, 2020. 87 с.
10. Она же. Компетенции «4К»: непрерывное образование педагогов : учеб.-метод. пособие. Н. Новгород : НИРО, 2022. 55 с.
11. Она же. Созвучие: программа внеурочной деятельности младших школьников. Н. Новгород : НИРО, 2014. – 109 с.
12. Фадеева С. А. Проектирование социального воспитательного пространства: от культуры личности – к личности Культуры // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 18 – 22.

References

1. Ignat`eva G. A., Tulupova O. V. Normativno-kompetentnostnaya model` prepodavatelya sistemy` dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya // *Obrazovanie i nauka*. 2018. № 20 (4). S. 153 – 179.
2. Kompetencii «4K»: formirovanie i ocenka na uroke : prakt. rekomendacii / avt.-sost.: M. A. Pinskaya, A. M. Mixajlova. M. : Korporaciya «Rossijskij uchebnik», 2019. 76 s.
3. Lixachev B. T. Pedagogika : kurs lekcij / pod red. V. A. Slastenina. M. : VLADOS, 2010. 647 s.
4. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 31.05.2021 № 286 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta nachal`nogo obshhego obrazovaniya» // SPS «Konsul`tantPlyus» (data obrashheniya: 01.09.2022).
5. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» // SPS «Konsul`tantPlyus» (data obrashheniya: 01.09.2022).
6. Slobodchikov V. I. Ocherki psixologii obrazovaniya / Birobidzh. gos. ped. in-t. Birobidzhan, 2005. 272 s.
7. Tokareva Yu. A., Gasparovich E. O. Upravlenie professional`ny`mi kompetencyami : ucheb.-metod. posobie. Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2021. 327 s.
8. Troyanskaya S. L. Osnovy` kompetentnostnogo podxoda v vy`sshem obrazovanii : ucheb. posobie. Izhevsk : Izd. centr «Udmurtskij universitet», 2016. 176 s.
9. Udalova R. I. Vneurochnaya deyatel`nost` v vospitatel`nom prostranstve shkoly` : obshhekul`turnoe napravlenie : ucheb.-metod. posobie. N. Novgorod : NIRO, 2020. 87 s.
10. *Ona zhe*. Kompetencii «4K»: neprery`vnoe obrazovanie pedagogov : ucheb.-metod. posobie. N. Novgorod : NIRO, 2022. 55 s.
11. *Ona zhe*. Sozvuchie: programma vneurochnoj deyatel`nosti mladshix shkol`nikov. N. Novgorod : NIRO, 2014. – 109 s.
12. Fadeeva S. A. Proektirovanie social`nogo vospitatel`nogo prostranstva: ot kul`tury` lichnosti – k lichnosti Kul`tury` // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2020. № 3. S. 18 – 22.

R. I. Udalova

THE ROUTE OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS IN THE PROCESS OF FLEXIBLE COMPETENCIES FORMING IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES

The article raises the urgent question of the need for pedagogical support of schoolchildren in extracurricular activities in the process of forming flexible competencies. The article reveals the need to possess skills that, according to practical teachers, scientists and modern employers, are the key competencies of modern education. Within the framework of the conducted research, the practical value of flexible competencies is actualized – these are the skills to build communication, creatively perform certain tasks, the ability to critically evaluate information and effectively interact with each other while working in a team.

Key words: *pedagogical support, flexible 4K competencies, formation process, pedagogical route design, extracurricular activities.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

Н. Ю. Завьялова

КОНКУРС ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗАХ СИЛОВЫХ СТРУКТУР

С развитием общества неизбежно изменяются цели и задачи обучения, действенность выработанных методик преподавания объективно снижается, а значит, должны изменяться формы и методы преподавания. Одним из эффективных средств совершенствования профессиональной компетенции преподавателей вузов является их участие в конкурсах профессионального мастерства. Автор, имея многолетний опыт участия и в конкурсах профессионального мастерства, и в конкурсной комиссии, предлагает некоторые рекомендации по организации конкурсных мероприятий, применение которых позволит максимально достичь поставленной цели выработать наиболее эффективные методы и способы преподавания, повысить мотивацию преподавателей к дальнейшему профессиональному росту.

Ключевые слова: профессиональное мастерство, качество образования, педагогическая техника, конкурс педагогического мастерства, методика преподавания.

Повышение качества образования – постоянная и актуальная задача, требующая комплексного подхода. Ее решение предполагает не только донесение преподавателями необходимых и достаточных научных, технических и иных знаний и умений, передачу опыта, но и правильный выбор методов и способов освоения этих знаний. Иными словами, форма преподнесения учебного материала не менее значима, чем содержание программы, которое необходимо освоить обучаемым.

В этой связи крайне важен выбор методов и форм методической работы, который зависит от решаемых педагогических задач. В вузах системы МВД, иных силовых структур выбор таких методов

имеет свои особенности, поскольку следует учитывать, что курсанты и слушатели одновременно с обучением проходят службу, как и большинство преподавателей таких вузов. Поэтому преподаватель воспринимается обучаемыми не только как педагог, но и как старший по званию сотрудник, начальник. Отсюда к мотивации курсантов и слушателей «получить необходимые знания» добавляется еще мотив «в точности исполнить указание руководителя учебной группы» (т. е. преподавателя), что несколько снижает критичное отношение обучаемого и к действиям преподавателя, и к изучаемому материалу. С одной стороны, преподавателю вуза силовой структуры легче работать с взводами курсантов и

слушателей, чем с группами студентов, так как он меньше отвлекается на дисциплину на занятиях, с другой стороны, преподаватель должен так заинтересовать курсантов (слушателей), чтобы они могли самостоятельно вырабатывать нужное решение предложенных задач и проблем, а не ожидать разъяснений и указаний руководителя.

Чем шире в арсенале преподавателя диапазон педагогических приемов и способов, тем больше вероятность решения поставленных педагогических задач. Кроме того, он должен чувствовать и настроение взвода, чтобы при необходимости быстро модифицировать форму подачи материала для лучшего его усвоения. На восприятие слушателями учебного материала оказывают влияние такие обстоятельства, как отсутствие на занятии наиболее подготовленных курсантов (например, находящихся в наряде), проведение занятия после большого обеденного перерыва, занятия по физической подготовке, после (или до) проведения зачета по другой дисциплине и т. д.

Конечно, и само содержание материала, который должен быть «выдан» на занятии, и методика его подачи обсуждаются на заседании кафедры и фиксируются в методической разработке занятия, но для лучшего достижения целей занятия в конкретных условиях отступление от утвержденной методической разработки представляется возможным. Эту же мысль мы читаем у доктора педагогических наук В. П. Беспалько, правда, применительно к обучению в школе: «Каждая дидактическая задача разрешима с помощью адекватной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех ее компонентов: организационной

формы, дидактического процесса и квалификации учителя» [1, с. 7 – 8]. Таким образом, для достижения всех целей занятия необходимы следующие составляющие профессионального мастерства преподавателя: должный уровень его квалификации, в том числе умение донести необходимую информацию до обучаемых, умение преподавателя выбрать наиболее оптимальную в конкретных условиях с конкретным взводом форму проведения занятия и его умение эффективно реализовать задуманный и скорректированный в конкретных обстоятельствах «сценарий» занятия.

Существует огромное количество уже наработанных и проверенных практикой методик преподавания, которые позволяют достичь нужных результатов в обучении. Однако со временем их действенность объективно снижается, поскольку с развитием общества неизбежно изменяются цели и задачи обучения, соответственно которым должны изменяться формы и методы преподавания. Учитывая, что специфика организации учебного процесса, обусловленная традиционными подходами, рассчитана на «среднего ученика» [6, с. 480], понятно, что и качество образования со временем неизбежно снижается. В связи с этим нельзя не согласиться с доктором педагогических наук Е. Н. Селиверстовой, которая отметила, что «постепенно все больше “приживаются” такие подходы к организации обучения, которые в известной степени противоречат требованиям классической дидактики, но одновременно демонстрируют достаточную продуктивность в отношении достижения приоритетных целевых ориентиров обучения XXI века» [5, с. 9].

Итак, необходимость постоянного и непрерывного совершенствования уровня профессионального мастерства преподавателя вызвана непрекращающимся развитием общественных отношений, в том числе в сфере обучения. В первую очередь, это проявляется в непрерывном внедрении все новых инновационных технологий и технических средств обучения. Так, еще каких-нибудь десять лет назад нельзя было и представить себе, что очень скоро практически все учебные аудитории будут оснащены мультимедийным оборудованием. Последние два года наглядно доказали объективную необходимость освоения возможностей дистанционного обучения, не используемых ранее. Все это свидетельствует о том, что каждый преподаватель вуза обязан идти «в ногу со временем»: осваивать новые программные продукты, например, Discord, MS Teams, Skype, MAGIX Vegas Pro, Adobe Premiere Pro, Adobe Photoshop и др. Уже сегодня преподаватель должен уметь создавать презентации, включающие различные объекты, в том числе трехмерные, разрабатывать электронные учебники, снимать видеолекции, обрезать и склеивая видеосюжеты, накладывая аудиосопровождение и так далее, даже при отсутствии технического образования. Для преподавателей силовых структур разработано большое количество программ, также требующих освоения, – это различные тренажеры, симуляторы, иные адаптивные компьютерные технологии, использование которых существенно повышает эффективность обучения.

Для преподавателя вуза силовой структуры постоянное самосовершенствование имеет большое значение еще

и потому, что преподаватель должен быть для курсантов и слушателей примером того, что независимо от стажа выслуги каждый сотрудник правоохранительных органов должен работать над повышением уровня своего профессионального мастерства.

Вместе с тем преподаватель, реализующий исключительно традиционные формы и методы обучения, вполне может достаточно результативно выполнять стоящие перед ним задачи. Это только спустя какое-то время методика перестанет давать нужный эффект, поэтому преподавателю-консерватору нет острой необходимости тратить массу времени и сил на незамедлительное изучение передового опыта, на поиск новых педагогических идей, их адаптацию к учебному процессу и реализацию, а также на анализ результатов внедрения педагогических новелл. Кроме того, у преподавателя-новатора не все и не всегда получается «гладко», в чем-то новые нетрадиционные методы и способы могут уступать уже применяемым. Новатор в таких случаях должен уметь оценить ситуацию, понять причины неудач, вовремя исправить положение, на что также затрачивается большое количество времени.

Таким образом, для каждого конкретного преподавателя необходимость самосовершенствования неоднозначна: с одной стороны, он тратит много времени и сил, но успех этих затрат не гарантирован, а положительные результаты проявляются не сразу; с другой стороны, позитивными моментами работы преподавателя в направлении повышения своей квалификации могут стать повышение его статуса как наиболее опытного преподавателя среди педагогического сообщества и профессиональное признание со стороны курсантов (слушателей).

Понятно, что не каждый преподаватель в системе ценностей «время или профессиональный рост» выберет второе. Отсюда проблема: как стимулировать работу преподавателя над собой? Очевидно, что необходимо повысить его мотивацию к работе над уровнем своего профессионального мастерства и создать необходимые для этого организационно-управленческие условия. Основными субъектами, способными создать необходимые условия, являются методические службы вуза. Среди форм управленческой деятельности этих служб, направленных на повышение мотивации преподавателя, Н. И. Пекарских называет такие организационные и методические мероприятия, как курсы, практико-ориентированные семинары для преподавателей, мастер-классы, консультации, профессиональные конкурсы и др. [4, с. 140].

В рамках заданной проблематики мы сконцентрируем свое внимание на организации и проведении конкурсов профессионального мастерства преподавателей. Как справедливо указали И. В. Возняк и Е. Г. Власенко, ценность таких конкурсов в том, что они позволяют «в короткие сроки проанализировать собственную деятельность на основе профессиональной рефлексии, актуализировать имеющиеся знания, опыт, изучить новые методы и технологии, увидеть возможности дальнейшего профессионального роста» [2, с. 90].

В настоящее время в вузах и иных учебных учреждениях проводятся самые разнообразные конкурсы, их объектами становятся как методические и учебные материалы (например, разработки занятий, в том числе в аудио- и видеоформате, учебные и учебно-методические пособия, технические сред-

ства обучения и проч.), так и сам процесс их реализации (проведение занятия, применение инновационных ТСО и др.), а также рабочие места преподавателей, учебные аудитории, иные помещения.

Прежде чем организовывать любое конкурсное мероприятие, необходимо четко определить его цели и задачи. Такие задачи должны быть конкретными, не размытыми, например: создание благоприятной мотивационной среды для профессионального роста преподавателей; вовлечение в творческий педагогический поиск как можно большего числа преподавателей; разработка новых педагогических технологий, внедрение наиболее эффективных и оптимальных из них в учебный процесс; выявление, поддержка и поощрение талантливых, творчески работающих преподавателей; выявление, обобщение и распространение лучшего педагогического опыта и т. п. Точная постановка цели дает конкретное представление о том, каким должен быть конечный результат мероприятия. В. П. Беспалько по этому поводу отмечает: «Цель в педагогической системе должна быть поставлена диагностично, т. е. настолько точно и определенно, чтобы можно было однозначно сделать заключение о степени ее реализации и построить вполне определенный дидактический процесс, гарантирующий ее достижение за заданное время» [1, с. 30]. Требование диагностичности цели в полной мере можно отнести и к организации конкурса, и содержанию конкурсных работ, чтобы в дальнейшем можно было объективно оценить результаты этих работ. Представляется правильным при организации конкурсов указать общие цели для всех конкурсных

мероприятий и конкретные цели каждого из них.

Далее следует определиться с видами конкурсных мероприятий, каждому из которых следует присвоить свое уникальное наименование, которое внятно и однозначно отражает основную идею именно этого конкурса, чтобы участвующие в нем преподаватели понимали его смысл и задачи. Например: «Лучшая деловая игра», «Лучшая электронное учебное пособие», «Лучшее инновационная методика преподавания», «Лучший молодой преподаватель», «Лучший преподаватель кафедры», «Лучшее проведение учебного занятия», «Лучший куратор взвода» и т. п. Выбор конкурсных мероприятий должен быть неслучайным, проведение всех конкурсов должно наилучшим образом соответствовать общим целям вуза исходя из реальных времени.

Помимо основных конкурсов представляется предпочтительным объявить дополнительные номинации, такие как «Лучшая методическая идея» (в числе таких идей может быть отмечено необычное начало занятия, применение нестандартного методического приема, позволяющего обучаемым лучше усвоить или запомнить материал, повысить мотивацию обучения), «Самый креативный преподаватель», «Самый эрудированный преподаватель», «Самое глубокое раскрытие темы учебного занятия», «Симпатии обучаемых (курсантов, слушателей)», «Лучшая презентация к занятию», «Лучшая разработка раздаточных материалов» и т. п. Дополнительные номинации, по нашему мнению, следует проводить в рамках объявленных конкурсов, т. е. не назначать дополнительные конкурсы, а оценивать профессиональные качества и умения преподавателей, участ-

ствующих в основных конкурсных мероприятиях. Считаем, что претендентов на дополнительные номинации можно выбирать из участников всех конкурсов, а не среди их отдельных видов. Цель этих номинаций в том, чтобы отметить отдельные аспекты работы преподавателя, даже если он не выиграл основной конкурс, и тем самым морально поощрить за приложенные усилия.

Пожалуй, самый важный момент стадии организации конкурсных мероприятий – определение критериев оценки конкурсов. Ведь если оценки конкурсных работ необъективны, в том числе из-за неверно определенных критериев оценки, то этот фактор не только явится причиной недостижения целей конкурсов, но и отрицательно повлияет на мотивацию преподавателей принимать участие в подобных конкурсах в следующий раз. При выборе критериев оценки нужно учитывать, что представляемые конкурсные работы чаще всего относятся к разным учебным дисциплинам – от математических, естественнонаучных, технических, юридических до иностранных языков, физических, тактических и прочих дисциплин. Отсюда обязательное требование определить критерии таким образом, чтобы они, во-первых, могли быть однозначно понятны каждому члену конкурсной комиссии и идентифицируемы независимо от преподаваемых конкурсантами дисциплин; во-вторых, критерии оценки не должны допускать субъективности со стороны членов конкурсной комиссии; в-третьих, количество баллов, начисляемых согласно разным критериям оценок, должны быть максимально рефлексивными поставленным конкурсными мероприятиями целям; в-четвертых, критерии должны быть по

возможности универсальными для оценивания разных конкурсов. Так, для оценки методической разработки занятия либо для проведения занятия можно было бы предложить следующие критерии.

1. *Актуальность.* Здесь подразумевается не актуальность темы, которая определена учебной программой, а актуальность выбранной для темы конкурсного занятия формы проведения занятия (например, для лекционных занятий – вводная лекция, установочная, обзорная, проблемная, учебная дискуссия) и выбранных методов проведения (объяснительно-иллюстративный, информационный, частично-поисковый, проблемный, исследовательский и др.), а также используемых ТСО (плакаты, ПК, видеопроекторы, обучающие программы, тренажерные технические средства и др.). Для объективности оценки этого критерия представляется целесообразным истребовать от конкурсанта вместе с основной работой дополнительные материалы: учебный план дисциплины, перечень материально-технического и программного оснащения кафедры, выписку из рабочей программы о содержании дидактических единиц, предусмотренных рабочей учебной программой для конкурсного занятия.

2. *Оптимальность и оригинальность использованных преподавателем методических методов и приемов.* Занятие не должно проходить монотонно, но вместе с тем его «перегруз» сводит на нет эффективность усвоения материала обучающимися. Следует также учитывать необходимость, наличие и содержание психологических пауз, своевременность их использования.

3. *Техника проведения занятия.* Прежде всего, речь преподавателя

должна быть свободной, а не быть простым пересказом материала; преподаватель должен не только владеть предметом беседы, но и уметь захватить внимание слушателей, уметь выделить интонацией или сопроводить жестами важные идеи и положения. При этом преподаватель должен побуждать интерес обучаемых не к своей персоне, а к материалу.

4. *Содержание учебного материала.* Содержание должно соответствовать рабочей программе – все ее дидактические единицы должны быть отражены в конкурсной работе участника. Важна не только информационная насыщенность материала, но и умение преподавателя подтвердить доносимые мысли и идеи аргументами, при этом он должен быть аккуратен в ссылках на факты и события. Не менее значимым является оптимальное структурирование информации, наличие и содержательность выводов.

5. *Практическая направленность занятия.* Членам конкурсной комиссии следует обратить внимание на умение преподавателя формировать интерес обучаемых к будущей профессии. Для этого преподаватель должен уместно приводить примеры из практики, моделировать практические ситуации, максимально приближенные к предстоящей профессиональной деятельности. На любых дисциплинах, в том числе и непрофильных, всегда можно привести пример, где используются положения изучаемой темы. Например, при изучении иностранных языков курсантами силовых вузов на их интерес к дисциплине большое влияние оказывают не столько тексты на правоохранные темы, сколько примеры преподавателя об использовании иностранного языка

в оперативно-служебной деятельности сотрудников.

6. *Организация самостоятельной работы обучаемых.* Этот вид работы преподаватель должен детально планировать, причем так, чтобы обязательность ее выполнения не вызывала сомнений. Вопросы для самоподготовки должны иметь творческий, аналитический или проблемный характер и быть ориентированными не только на формирование способности у обучаемых удерживать в памяти знания и воспроизводить их, но и на развитие их мышления и умений мобилизовать новые знания для использования в практической деятельности.

7. *Организация контроля усвоения знаний и умений обучаемых, его эффективность.* При контроле знаний преподаватель должен убедиться, что информация, доведенная на занятии, понятна и усвоена. Если форма конкурсного занятия – семинар, практическое занятие, практикум и тому подобное, в ходе которых возможно опросить обучаемых и членам конкурсной комиссии несложно оценить этот критерий, то на лекции могут возникнуть определенные сложности. Нам представляется, что предлагаемый критерий оценки на лекционном занятии также может быть определен, эмпирическими данными для этого является степень заинтересованности обучаемых, о которой можно судить по задаваемым курсантами (слушателями) вопросам, их ответам на вопросы преподавателя, дискуссиям, иным репликам.

Это лишь примерные критерии оценок, при оценивании отдельных конкурсов могут быть предложены и иные. Вместе с тем не стоит перегружать членов конкурсной комиссии разнообразием критериев.

Для создания действительно соревновательной обстановки при проведении конкурсных мероприятий важно не только правильно определить критерии их оценки, но и обеспечить беспристрастность оценивания членами конкурсной комиссии. Например, при значительном расхождении максимальной и минимальной суммы баллов, выставленных разным конкурсантам, члены конкурсной комиссии могли бы предоставлять пояснительную записку с изложением причин такого решения.

После объявления результатов конкурсных мероприятий взятый преподавателями-участниками конкурсов «творческий разгон» не заканчивается. Ведь в ходе подготовки конкурсной работы у преподавателя появляется множество идей, не все из которых реализованы. Ощувив свой опыт новаторства, преподаватель-участник конкурса лучше представляет, как воплотить эти идеи и дальше развивать свой потенциал. Более того, правильно организованные и проведенные конкурсы способствуют повышению мотивации к дальнейшему профессиональному росту и преподавателей, не участвовавших в конкурсах. Поэтому результатом проведения конкурсных мероприятий должно стать не только выявление лучших работ и поощрение победителей, но и обеспечение возможности ознакомления всех преподавателей вуза со всеми конкурсными работами для их использования в учебном процессе. К выводу о необходимости пролонгированного научно-методического сопровождения конкурсантов в постконкурсный период пришла и Е. М. Пахомова в специальном исследовании [3, с. 7].

Итак, подведем итог изложенному. Совершенствование педагогических технологий в вузах, в том числе

силовых структур – объективная задача каждого преподавателя. Использование новых эффективных методов и форм проведения занятий напрямую влияет на качество знаний обучаемых.

Один из действенных способов побудить преподавателя к повышению своей квалификации – создание в вузе соревновательных условий, в том числе посредством организации конкурсов педагогического мастерства, проведение которых должно строиться на добровольной основе. Их проведение необходимо планировать исходя из задач,

стоящих перед профессорско-преподавательским коллективом, с учетом особенностей преподавания дисциплин в вузах.

Самый важный моментом при проведении конкурсных мероприятий – объективность оценивания конкурсов. Несправедливая оценка конкурсных работ может не только явиться причиной недостижения целей конкурсов, но и отрицательно повлиять на мотивацию преподавателей участвовать в подобных конкурсах в будущем.

Литература

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М. : Педагогика, 1989. 192 с.
2. Возняк И. В., Власенко Е. Г. Педагогический опыт как основа формирования профессиональной компетентности методиста // Вестник Белгородского института развития образования. 2021. Т. 8. № 3 (21). С. 76 – 93.
3. Пахомова Е. М. Конкурс профессионального мастерства как средство повышения квалификации учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2003. 28 с.
4. Пекарских Н. И. Конкурсы профессионального мастерства как средство самосовершенствования личностно-профессиональных качеств педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 5. С. 140 – 144.
5. Селиверстова Е. Н. Современное школьное обучение: новые ракурсы дидактического осмысления // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2020. № 43 (62). С. 9 – 19.
6. Obukhov A., Dedov D., Krasnyansky M., Popov A. A Mathematical Model of Organizing the Developmental Instruction in the System of Professional Education // Technical Vjesnik. 2020. № 2. P. 480 – 488.

References

1. Bepaľko V. P. Słagaemy`e pedagogicheskoy tehnologii. M. : Pedagogika, 1989. 192 s.
2. Voznyak I. V., Vlasenko E. G. Pedagogicheskij opy`t kak osnova formirovaniya professional`noj kompetentnosti metodista // Vestnik Belgorodskogo instituta razvitiya obrazovaniya. 2021. T. 8. № 3 (21). S. 76 – 93.
3. Paхомova E. M. Konkurs professional`nogo masterstva kak sredstvo povu`sheniya kvalifikacii uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2003. 28 s.
4. Pekarskix N. I. Konkursy` professional`nogo masterstva kak sredstvo samovershenstvovaniya lichnostno-professional`ny`x kachestv pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2013. № 5. S. 140 – 144.

5. Seliverstova E. N. Sovremennoe shkol`noe obuchenie: novy`e rakursy` didakticheskogo osmy`sleniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 43 (62). S. 9 – 19.
6. Obukhov A., Dedov D., Krasnyansky M., Popov A. A Mathematical Model of Organizing the Developmental Instruction in the System of Professional Education // Technical Vjesnik. 2020. № 2. P. 480 – 488.

N. Yu. Zavyalova

**TEACHERS PROFESSIONAL SKILLS COMPETITION AS A TOOL TO IMPROVE
THE QUALITY OF EDUCATION IN THE UNIVERSITIES OF LAW
ENFORCEMENT AGENCIES**

With the development of society, the goals and objectives of education inevitably change, the effectiveness of the developed teaching methods objectively decreases, which means that the forms and methods of teaching must also change. One of the effective means of improving the professional competence of university teachers is their participation in professional skill competitions. The author, having many years of experience in participating in professional skill competitions and in the competition commission, offers some recommendations on organizing competitive events, the use of which will maximize the achievement of the goal, which is to develop the most effective teaching methods and techniques and increase the motivation of teachers for further professional growth.

Key words: professional skills, quality of education, pedagogical technique, competition of pedagogical skills, teaching methods.

УДК 378

Е. Ю. Лаптева, А. С. Крылова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ИГРОВЫХ
ПРИЛОЖЕНИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ЗАНЯТИЙ
ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

Статья рассматривает общие вопросы цифровизации образования и ее влияния на формат организации учебного процесса в вузе в целом и по дисциплине иностранный язык в частности. Дан анализ предпосылок, условий, преимуществ и недостатков использования цифровых технологий в организации дистанционного обучения. Даны практические рекомендации использования современных игровых приложений для организации дистанционных занятий по иностранному языку.

Ключевые слова: цифровизация, иностранный язык, иностранный язык в вузе, онлайн-занятия, дистанционное обучение, игровые приложения, образование в условиях пандемии.

Цифровизация в современном мире завоевывает все сферы деятельности человека. Но если еще недавно она воспринималась большинством как исключительно удобный инструмент для индивидуального пользования, например, поиска информации, оплаты штрафов, записи к врачу, бронирования билетов или отеля, то сегодня сфера применения значительно расширилась и появились еще более удобные и востребованные опции – портал государственных услуг, возможность приобретать товары и услуги онлайн, управлять своим капиталом. Перемены в обществе, связанные с внедрением цифровых технологий, затронули и сферу образования. Понятие «цифровая образовательная среда» появилось задолго до пандемии и в первую очередь ассоциировалось с появлением и использованием массовых онлайн платформ, электронных библиотек, электронных образовательных курсов. Однако именно в 2020 г. данное понятие закрепило за собой статус приоритетного направления в развитии государственной образовательной политики. И именно сейчас можно утверждать, что система образования на наших глазах претерпевает фундаментальные трансформации [2; 5].

Говоря о цифровизации в сфере образования, важно подчеркнуть тот факт, что она дает значительные возможности не только для самообразования, но и для самореализации, позволяя, например, студентам и школьникам из разных регионов страны и мира принимать участие в различного рода онлайн-мероприятиях – олимпиадах, конкурсах, конференциях. Более того, цифровизация позволяет вести электронное портфолио всех участников онлайн-пространства, так как любая регистрация об участии сохраняет «цифровой след» участника.

Также это возможность анализа интересов участников, их побед или неудач, что в идеале может быть применено при разработке индивидуальной образовательной траектории и стать объектом исследования и анализа для педагогов, психологов и социологов.

Пандемия, начавшаяся во всем мире в 2020 г., бросила обществу серьезный вызов и затронула абсолютно все сферы жизни общества, обнажив ряд насущных проблем. Отрасль образования не стала исключением. Март 2020 г. вскрыл все пробелы и проблемы образовательной системы, показал реальное состояние цифровизации системы образования и степень готовности педагогических кадров различных образовательных учреждений отвечать требованиям времени и обстоятельств. Педагоги столкнулись с необходимостью экстренной реорганизации учебного процесса для продолжения планомерной трансформации знаний без снижения качества [6].

Встал вопрос о конкретном практическом применении информационных технологий в образовательном процессе, когда техника проведения онлайн-занятий должна быть максимально приближена к формату занятий face-to-face, особенно при изучении таких дисциплин, как «Иностранный язык», где формирование требуемых компетенций в значительной степени зависит от непосредственного диалога его участников [1; 3].

Оказавшись в силу обстоятельств на самоизоляции, участники образовательного процесса были вынуждены за короткий период времени перейти на удаленные формы общения на длительный срок, что поставило перед преподавателем немалое количество проблем – от способов организации

учебного процесса (формат общения, источники информации и т. п.) до вопросов контроля качества обучения. Эти вопросы стали еще более актуальными и острыми. Проводя их анализ спустя год, уже можно делать определенные выводы о том, что участники образовательного процесса теряют и/или приобретают при переходе полностью на дистанционный формат обучения.

В марте 2020 г. перед преподавателями иностранного языка в первую очередь стояла непростая задача оперативного выбора инструментов для проведения онлайн-занятий, максимально приближенных к реальному формату взаимодействия участников образовательного общения, позволяющему с наименьшими потерями качества реализовывать требуемые цели и задачи.

Общение в мессенджерах давало возможность минимального ограниченного общения, выполняя скорее функцию организационно-индивидуального консультирования. Электронная почта позволяла лишь обмениваться крупными файлами и давать подтверждение о каком-либо взаимодействии. Электронные образовательные платформы (Moodle, BlackBoard, etc.) и уже созданные на их базе электронные курсы в поддержку очного обучения частично решали проблему предоставления учебного материала, инструктирования при выполнении заданий, учета и хранения выполненных работ, тестовой проверки усвоения учебного материала, невербального взаимодействия участников учебного процесса [3].

Однако отсутствие зрительного контакта, физического взаимодействия преподавателя и обучаемых, возможности голосового воздействия на процесс

освоения материала, безусловно, нарушало логику образовательного процесса, приводя к снижению познавательной активности и мотивации.

Одним из путей решения проблемы замещения очного контакта на начальном этапе пандемии стало использование видеозаписей и видеоинструкций к каждому из занятий и размещение их в электронной среде. Использование программ захвата экрана и записи (Bandicam, etc.) позволяло давать более подробные, более четкие и предметные голосовые инструкции [4]. Подобные «живые» аудиоинструкции со сменой картинки экрана, перемещением курсора мыши, изменением тембра голоса преподавателя, с одной стороны, стимулировали концентрацию внимания учащихся при ознакомлении с инструкциями к предстоящему заданию и мотивировали его дальнейшее правильное выполнение, но, с другой – не обеспечивали быстрой обратной связи. Данный формат больше подходил для инструкций к самостоятельной работе студента, в то время как дисциплина «Иностранный язык» представляет собой интерактивное практическое занятие с необходимостью живого общения. Таким образом, для наших целей требовался иной инструмент.

Организовать практические занятия, наиболее приближенные к очным, несколько сложнее, чем лекционные, но возможно. Данная задача успешно решалась педагогами с помощью различных онлайн-сервисов по организации видеоконференций – Skype, Zoom, Microsoft Teams, Discord, благоприятные факторы и недостатки которых были описаны нами ранее [4]. В результате выбор был сделан в пользу Microsoft Teams, так как данная программа была установлена в вузе для

корпоративного пользования и игрового приложения Discord, использование которого в образовательных целях стало открытием для большинства преподавателей.

Программа Дискорд (Discord) представляет собой приложение для организации взаимодействия ее пользователей (конференцсвязь). Изначально программа создавалась как профессиональная интерактивная площадка для геймеров и на сегодняшний день знакома большей части играющей в компьютерные игры молодежи.

Приложение способно организовывать совместные конференции (создавать серверы), настраивать каналы связи, создавать публичные и приватные чаты для обмена текстовыми сообщениями.

Программа имеет понятный и удобный для пользователя интерфейс и систему настройки индивидуального пользователя, два варианта использования – через браузер, но с ограниченным набором опций, и устанавливаемую на личный девайс, позволяющую пользоваться всеми имеющимися опциями. Программа может быть установлена на разные девайсы с возможностью использования с обоих одновременно (например, видео и управление – с экрана компьютера, голосовое общение – с мобильного телефона), что делает его особенно удобным, так как создается мобильность использования программы.

В период пандемии приложение прекрасно справилось с необходимостью организации дистанционных онлайн-занятий со студентами, имея огромное количество положительных моментов и не уступая таким программам по организации взаимодействия,

как Zoom, Teams, а в некоторых случаях и имея ряд преимуществ.

Основным преимуществом приложения является тот факт, что оно известно для большинства молодых людей, играющих сегодня в компьютерные онлайн-игры. Таким образом, облегчается процесс подключения и настройки программы (учитывая, что эта программа у большинства уже установлена), ориентирования в ее опциях.

Для преподавателей данная программа имеет следующие преимущества:

- возможность создания различных серверов для разных групп студентов. Для присоединения к серверу каждой отдельно взятой группе высылается ссылка. Есть возможность разрешения или запрета на присоединение («разрешение войти в кабинет или нет»);

- возможность переключения между серверами (группами студентов), находясь в программе («переход из кабинета в кабинет»);

- наличие как минимум двух каналов для работы – текстового (для отправки/получения заданий, информации, документов) и голосового (с возможностью включения/отключения аудиовидеосвязи):

- *текстовый* канал предусматривает также вставку/удаление текстового или файлового материала, картинок, ссылок, смайликов; возможность форматирования и редактирования текста, что особенно удобно при необходимости выполнить оперативную «работу над ошибками». Есть возможность индивидуального комментария конкретного текстового высказывания (с помощью текста, эмодзи, смайлов), выражения одобрения/недовольства.

Это привносит в процесс общения интерактивность и создает ощущение совместного общения «в классе». Преподаватель может использовать как общий текстовый канал (для общих заданий), так и приватный для каждого студента (в случае предоставления индивидуальных заданий). В бесплатной версии есть небольшой минус – ограничение размера вложений до 8 МВ;

– *голосовой* канал дает возможность организации взаимодействия со студентами либо только через аудиосвязь, либо через аудиовидеосвязь. На экране можно настроить разный формат отображения видеокamer участников – камер небольшого формата всех присутствующих участников или фокусирование на одном участнике (например, в случае ответа студента). При включенных у всех участников видеокameraх создается эффект присутствия на очном занятии в аудитории. Преподаватель и студенты видят друг друга; преподаватель получает незамедлительную обратную связь о степени концентрации внимания учащихся и их вовлеченности в учебный процесс, что позволяет оперативно корректировать выстроенную образовательную линию занятия; преподаватель может контролировать действия учащихся, комментировать правильность выполнения заданий, вести вопросно-ответную работу, сопровождая все это мимикой, жестами, изменением темпа речи;

- возможность создания «частных комнат» и в текстовом, и в голосовом канале, что позволяет организовывать работу в группах. В текстовом канале это может быть совместная работа группы над текстовым проектом (похоже на страницу «Вики» (Wiki) в BlackBoard). В голосовом канале это

может быть составление и отработка совместных диалогов;

- возможность учета входа участника на сервер («журнал присутствия на занятии»), когда список всех присутствующих на сервере отображается на экране, с которого может быть сделан скриншот для отчетности преподавателя. При необходимости данный список может быть переведен в скрытое состояние, что позволяет увеличить полезную площадь экрана. Также есть возможность учета присутствующих не только на сервере, но и в голосовом канале («непосредственное присутствие студента в кабинете на занятии, а не просто присутствие в «здании университета»);

- возможность демонстрации в голосовом канале своего экрана всеми участниками и для всех участников сервера. Для преподавателя – это возможность предоставления и объяснения учебного материала, подлежащего изучению, для студентов – возможность представления и защиты презентации/курсовой работы;

- возможность индивидуальной настройки системы «под себя» (управление мышкой или клавишами, включение «горячих клавиш», включение/отключение уведомлений, возможность шумо- и эхоподавления, автоматическая настройка громкости и регулировка усиления звука, индивидуальная настройка микрофона.

В качестве примера можно привести использование игрового приложения Discord в формате видеоаудиосвязи для организации типового онлайн-занятия по дисциплине «Иностранный язык», которое позволяет создать максимальный эффект живого общения преподавателя со студентами.

При включенных видеочамерах участники занятия, находясь в виртуальном классе, имеют возможность поприветствовать друг друга, подкрепить свою речь «мимикой» и «жестами».

Преподаватель имеет возможность разместить разноплановые задания в готовом виде непосредственно на экран или отправить документом (doc, pdf, jpg, jpeg) для индивидуального использования каждым участником (открыть/скачать/сохранить).

Для проверки выполнения заданий преподаватель имеет возможность организовать фронтальный и индивидуальный опросы студентов как в устной форме, так и в режиме набора текста с отображением ответов на экране для оперативного и наглядного исправления ошибок.

В случае необходимости представления творческих заданий, например презентаций, участники виртуального занятия используют функцию демонстрации экрана с возможностью организации интерактивного взаимодействия как устно, так и в виде письменных комментариев.

Завершение виртуального занятия предполагает совместное подведение итогов, наглядное представление задания для самостоятельной работы и его «закрепление» на экране сервера.

Единственный недостаток использования данной программы – отсутствие возможности записи как, например, в Zoom или Microsoft Teams, что создает дополнительные сложности при предоставлении преподавателем отчетности о проведенных занятиях. Для этого требуется установка дополнительной программы записи.

Также небольшим минусом можно считать использование некоторых слэнговых выражений в комментариях, принимая тот факт, что Дискорд – это приложение для геймеров. Однако подобных выражений не так много и они не выходят за рамки демократичных норм языка.

Согласно опросу, проведенному среди студентов, занимающихся по Zoom, Teams и Discord, 95 % опрошенных отдали свое предпочтение именно приложению Discord, мотивируя это, в первую очередь, знакомым и понятным интерфейсом и отсутствием необходимости устанавливать на компьютер и телефон новое приложение.

Естественно, новые возможности порождают на этапе своего становления и новые проблемы. Введение новых продвинутых технологий требует устранения ряда технических сложностей (оборудование, Интернет и т. п.), повышения цифровой грамотности профессорско-преподавательского состава вузов для формирования новой профессиональной культуры преподавателей.

Безусловно, переходя к онлайн-технологиям в условиях пандемии, и преподаватели, и студенты испытывали серьезные психологические и методико-организационные трудности. Но, с другой стороны, именно эта вынужденная необходимость выхода из зоны собственного комфорта породила у многих преподавателей мотивацию к самосовершенствованию в области IT-технологий, а многих студентов подтолкнула к самоорганизации, развитию внутренней мотивации к обучению и в итоге к принятию большей ответственности за результаты своего обучения.

Литература

1. Крылова А. С. Смешанное обучение в иноязычной подготовке бакалавров в техническом вузе // Иностранные языки в современном мире: инфокоммуникационные технологии в контексте непрерывного языкового образования // Сборник материалов VII Междунар. науч.-практ. конф. / под науч. ред. Ф. Л. Ратнер. 2014. С. 372 – 377.
2. Крылова А. С., Лаптева Е. Ю. Влияние современных тенденций в образовании на методологию организации учебного процесса в вузе // Современные проблемы филологии, педагогики и методики преподавания языков : всерос. науч.-практ. конф. Казань 29 марта 2019 г. : сб. науч. тр. Казань : Изд-во КНИТУ-КАИ, 2019. С. 186 – 189.
3. Крылова А. С., Лаптева Е. Ю. Проблемы создания и использования электронных курсов в обучении иностранному языку в техническом университете // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. Воронеж, 2019. № 2. С. 45 – 48.
4. Крылова А. С., Лаптева Е. Ю., Айтуганова Ж. И. Обучение иностранному языку в техническом вузе в условиях пандемии: проблемы и решения // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. тр. Ялта : РИО ГПА, 2021. Вып. 70. Ч. 1. С. 235.
5. Уваров А. Ю., Ван С., Кан Ц. и др. Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования в России и Китае // Цифровая трансформация образования и искусственный интеллект : II Рос.-кит. конф. исслед. образования. Москва, Россия, 26 – 27 сент. 2019 г. / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : Изд. дом Высш. шк. экономики, 2019. 155 с.
6. Maican, M.-A. Cocorad̃a, E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic// Sustainability 2021, 13, 781 [Электронный ресурс]. URL: <https://doi.org/10.33390/su13020781> (дата обращения: 12.12.2021).

References

1. Kry`lova A. S. Smeshannoe obuchenie v inoyazy`chnoj podgotovke bakalavrov v texnicheskom vuze // Inostranny`e yazy`ki v sovremennom mire: infokommunikacionny`e tehnologii v kontekste neprery`vnogo yazy`kovogo obrazovaniya // Sbornik materialov VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod nauch. red. F. L. Ratner. 2014. S. 372 – 377.
2. Kry`lova A. S., Lapteva E. Yu. Vliyanie sovremenny`x tendencij v obrazovanii na metodologiyu organizacii uchebnogo processa v vuze // Sovremenny`e problemy` filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya yazy`kov : vseros. nauch.-prakt. konf. Kazan` 29 marta 2019 g. : sb. nauch. tr. Kazan` : Izd-vo KNI-TU-KAI, 2019. S. 186 – 189.
3. Kry`lova A. S., Lapteva E. Yu. Problemy` sozdaniya i ispol`zovaniya e`lektronny`x kursov v obuchenii inostrannomu yazy`ku v texnicheskom universitete // Vestnik VGU. Problemy` vy`sshego obrazovaniya. Voronezh, 2019. № 2. S. 45 – 48.
4. Kry`lova A. S., Lapteva E. Yu., Ajtuganova Zh. I. Obuchenie inostrannomu yazy`ku v texnicheskom vuze v usloviyax pandemii: problemy` i resheniya // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. tr. Yalta : RIO GPA, 2021. Vy`p. 70. Ch. 1. S. 235.

5. Uvarov A. Yu., Van S., Kan Cz. i dr. Problemy` i perspektivy` cifrovoj transformacii obrazovaniya v Rossii i Kitae // Cifrovaya transformaciya obrazovaniya i iskusstvenny`j intellekt : II Ros.-kit. konf. issled. obrazovaniya. Moskva, Rossiya, 26 – 27 sent. 2019 g. / Nacz. issled. un-t «Vy`sshaya shkola e`konomiki». M. : Izd. dom Vy`ssh. shk. e`konomiki, 2019. 155 s.
6. Maican, M.-A. Cocorad`a, E. Online Foreign Language Learning in Higher Education and Its Correlates during the COVID-19 Pandemic// Sustainability 2021, 13, 781 [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://doi.org/10.33390/su13020781> (data ob-rasheniya: 12.12.2021).

E. Yu. Lapteva, A. S. Krylova

THE USE OF MODERN GAME APPLICATIONS FOR ONLINE FOREIGN LANGUAGE CLASSES AT UNIVERSITY DURING PANDEMIA

The article considers the general issues of digital technology usage in education as well as its impact on the way foreign language classes are organized at university. It gives the analysis of the prerequisites, specific conditions, advantages and disadvantages of digital technologies in online distance learning, provides practical recommendations for the use of modern game applications for distance teaching of a foreign language.

Key words: digital technologies, foreign language, foreign language at university, online classes, distance learning, game applications, education in the context of pandemic.

УДК 377.8

С. В. Миронова

ОБ ОДНОЙ РАЗНОВИДНОСТИ АНАЛИТИКО-ТРАНСФОРМИРУЮЩИХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ УДАЛЕННОГО КОНТРОЛЯ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ

В статье рассматривается проблема совершенствования средств и форм организации контроля за формированием профессиональных компетенций студентов при изучении методики обучения математике с использованием дистанционных форм обучения, предлагается один из эффективных способов его организации, основанный на применении разновидности аналитико-трансформирующих заданий, приводится пример такого рода заданий.

Ключевые слова: дистанционное обучение, формирование профессиональных компетенций, аналитико-трансформирующие задания, методика обучения математике.

Современная ситуация в мире в целом и в школьном обучении и профессиональном образовании в частности характеризуется необходимостью активного применения дистанционных форм, использования средств удаленного обучения и контроля, разработки и развития электронных сред для организации учебного процесса. Многообразие используемого обеспечения этого

процесса на практике становится с каждым днем все шире. Однако методы и средства контроля сохраняются, как правило, прежними (тесты, контрольные работы, устные опросы и собеседования), а они чаще всего не предназначены для осуществления удаленного формата итоговых контрольных мероприятий (зачетов или экзаменов). В связи с этим проблема поиска новых форм и средств контроля, адаптированных к условиям дистанционной формы проведения зачетов и экзаменов, снижающих возможности «списывания» и необъективность оценки знаний, умений и установления уровня сформированности необходимых компетенций, в частности для студентов вузов, например, по такому предмету, как методика обучения математике, становится все более актуальной.

Одним из способов решения поставленной проблемы может быть применение заданий *аналитико-трансформирующего* характера – заданий, требующих от студентов навыков анализа предлагаемых объектов с позиций методики обучения математике, а также умения преобразовывать (трансформировать) имеющиеся методические знания в непривычной ситуации. Некоторые виды таких заданий были рассмотрены ранее [2].

Остановимся подробнее еще на нескольких разновидностях аналитико-трансформирующих заданий по методике обучения математике, которые могут быть использованы при проведении зачетов и экзаменов в дистанционной форме.

Одно из таких заданий следующее – студентам предлагается просмотреть видеоматериалы одного

урока математики и выполнить его *качественный* анализ (при этом можно предложить всем студентам свое задание, подобрав видео различных уроков математики), занеся результаты в таблицу.

Схема качественного анализа урока математики включает в себя следующие критерии оценивания:

1. Организационная часть (указать способ организации и объяснить выбор);
2. Форма организации этапа актуализации знаний (указать способ организации и объяснить выбор);
3. Форма изложения материала (указать методические приемы и объяснить их выбор);
4. Использование ТСО, наглядных пособий, оборудования (указать каких);
5. Реализация межпредметных связей (на каких этапах и какими средствами осуществлялась);
6. Организация самостоятельной работы (указать форму и объяснить ее выбор);
7. Развитие инициативы, активности, наблюдательности, логического мышления (указать методические приемы и объяснить их выбор);
8. Закрепление материала (указать способ организации и объяснить выбор);
9. Достоинства урока (не менее трех);
10. Недостатки урока (не менее трех);
11. Новое для внедрения в практику других преподавателей (указать элементы новизны: методов, приемов, форм работы и пр.);
12. Связь с жизнью, практикой (на каких этапах и какими средствами осуществлялась);
13. Соблюдение требований к уроку (соответствие выбранных приемов по-

ставленным целям и задачам, соответствие структуры урока указанному типу, полнота отражения содержания изучаемого материала);

14. Формирование и развитие интеллектуальных способностей, творческой активности (на каких этапах и какими средствами осуществлялась);

15. Оценка знаний учащихся (каким образом запланирована, на каких этапах, как осуществляется проверка).

Это задание носит аналитико-трансформирующий характер, так как от студентов требуется не только преобразовать форму видеоматериала, но и проанализировать увиденное по основным параметрам. На выполнение задания отводится 60 минут, выполненное задание присылается на проверку преподавателю. Для объективной оценки выполнения задания можно опираться на следующие критерии:

- 1) соответствие содержания каждого критерия предложенным видеоматериалам;
- 2) полнота заполнения строк таблицы;
- 3) правильность указания используемых учителем методических приемов;
- 4) точность определения форм и способов учебной работы;
- 5) верность определения применяемых на каждом этапе урока средств.

Приведем пример выполнения такого задания одним из студентов направления «Педагогическое образование», профили «Математика и физика» Арзамасского филиала Нижегородского государственного университета имени Н. И. Лобачевского. Для выполнения анализа была предложена видеозапись урока по теме «Формулы сокращенного умножения: разность квадратов», проводимого в 7-м классе одной из школ г. Арзамаса. Кратко остановимся на описании сценария урока [1].

Перед началом ученики (24 человека) разделены на 6 групп (по 4 человека), каждая из которых размещается за одним столом. На столах подготовлены: учебники алгебры для 7-го класса, тетради, дневники, пеналы, конверты с карточками (индивидуальными заданиями), стикеры, дополнительная литература, листы формата А3 (по четыре листа) – листы достижений группы, в которых указаны три пункта «Цель», «Познание», «Выводы», фломастеры и магниты.

На рабочей доске записаны: таблица квадратов чисел от 1 до 20, заполнение которой еще не завершено (табл. 1), и четыре выражения:

- а) $(a + b)^2$;
- б) $c - d$;
- в) $x^2 - y^2$;
- г) mn .

Таблица 1

Квадраты чисел от 1 до 20

1 ²	2 ²	3 ²	4 ²	5 ²	6 ²	7 ²	8 ²	9 ²	10 ²	11 ²	12 ²	13 ²	14 ²	15 ²	16 ²	17 ²	18 ²	19 ²	20 ²
1	4	9	16	25															

После проведения организационного момента (обсуждения структуры занятия, подготовки учащихся к уроку и приветствия), а также после рассмотрения трудностей, возникших у учащихся при выполнении домашнего

задания, на интерактивной доске появляется тема урока, которую школьники записывают в тетрадь.

Затем начинается работа по восстановлению таблицы квадратов (на рабочей доске), а далее зачитываются

выражения, записанные на доске, выясняется, какое из них будет составлять тему урока (появляется учебная проблема).

На следующем этапе школьникам предлагается обсудить в группе и сформулировать цель урока, зафиксировав ее на листе достижений группы (используются фломастеры и один из листов А3), учитель направляет ход мыслей учащихся с помощью предлагаемых вариантов глагольных форм: «изучить», «научиться», «познакомиться», «узнать», «рассмотреть», «доказать» и др. В дальнейшем каждый этап работы группы сопровождается соответствующей инструкцией от учителя, представленной на презентации.

Затем ученикам предлагается самим изучить материал учебника и дополнительных источников для установления и обоснования формулы разности квадратов, а также самостоятельного получения алгоритма ее применения как для выполнения сокращенного умножения, так и для разложения многочлена соответствующего вида на множители. При этом важно, чтобы школьники сами распределяли источники информации, изучали их, а затем объясняли друг другу рассмотренный материал, в ходе этого обсуждения они обмениваются информацией, соответствующей решению поставленной проблемы, подводят итоги работы, важную и интересную для них информацию заносят в лист достижений группы.

После завершения изучения нового материала школьникам предлагается записать в тетрадь словами и символами рассмотренную формулу, а также ее доказательство. А затем нужно совместно обсудить формулировку алгоритма применения формулы в прямую и обратную

стороны (этого алгоритма нет ни в учебнике, ни в дополнительной литературе, учащиеся должны получить его самостоятельно), скорректировать и записать в лист достижений группы и себе в тетради.

На следующем этапе школьники открывают конверт и распределяют карточки-задания каждому, эти задания выполняются индивидуально учениками в тетради, обсуждения не должно быть, но можно обратиться за разъяснениями по заданиям к учителю.

Приведем пример заданий из индивидуальной карточки.

№ 1. Выполните сокращенное умножение:

а) $(x - m)(x + m)$,
б) $(2c - 3)(2c + 3)$.

№ 2. Разложите на множители:

а) $a^2 - 4$,
б) $25b^2 - z^2$.

После выполнения заданий учащиеся еще раз возвращаются к алгоритмам, уточняют их формулировки (если это необходимо), размещают листы достижений на доске (закрепляют магнитами).

Дальнейшая работа связана с обсуждением листов достижений каждой группы (один из участников каждой группы объясняет постановку цели и формулировки полученных ими алгоритмов – защищает результаты группы, другие участники могут дополнить его ответ, внести поправки): поставленных целей, полученных результатов, найденных интересных фактов, каждая группа отвечает на вопросы других учащихся класса и на вопрос учителя о том, удалось ли достичь поставленной цели. В это время обучающиеся могут (при необходимости) внести уточнения или изменения в алгоритмы и формулы в своих тетрадях.

Затем на выданных каждому ученику стикерах предлагается нарисовать смайлик: грустный (если цель лично учеником, по его ощущениям, не достигнута, ничего непонятно), задумчивый (если цель достигнута частично, желательно продолжить изучение), радостный (если личная цель достигнута, все понятно). Смайлики вклеиваются в тетради.

Домашнее задание включает в себя две части: 1) общая – номера из учебника на применение полученных алгоритмов применения изученной формулы в прямую и обратную стороны; 2) индивидуальная – составить и решить два своих задания (свои обозначения и числа) на

применение полученных алгоритмов, которые на следующем уроке нужно будет продемонстрировать одноклассникам и защитить свое решение.

На завершающем этапе урока учитель называет фамилии школьников, которые должны сдать тетради с выполненными индивидуальными заданиями на проверку, кроме того, некоторые ученики могут сдать и свои тетради (по желанию), отметки за их выполнение будут выставлены.

Студент после просмотра видеурока выполняет задание на качественный анализ (по предложенной схеме), заполняя таблицу. Пример заполнения приведен ниже (табл. 2).

Таблица 2

Пример выполнения качественного анализа урока математики студентом

Критерий оценивания	Содержание критерия
1. Организационная часть (указать способ организации и объяснить выбор)	Словесный, инструктивный, соответствует типу урока
2. Форма организации этапа актуализации знаний (указать способ организации и объяснить выбор)	Фронтальная, устная, нужно всем учащимся класса
3. Форма изложения материала (указать методические приемы и объяснить их выбор)	Изложение материала учителем отсутствует, предполагается самостоятельное получение информации из различных источников, что соответствует особенностям содержания и индивидуальным способностям учащихся
4. Использование ТСО, наглядных пособий, оборудования (указать каких)	На уроке применяются карточки-задания для индивидуальной работы, интерактивная доска, презентация, мультимедийный проектор
5. Реализация межпредметных связей (на каких этапах и какими средствами осуществлялась)	Наблюдаются межпредметные связи с изучением русского языка
6. Организация самостоятельной работы (указать форму и объяснить ее выбор)	Самостоятельная работа связана с выполнением индивидуальных заданий школьниками на применение изученного, письменно в тетрадях
7. Развитие инициативы, активности, наблюдательности, логического мышления (указать методические приемы и объяснить их выбор)	Все школьники активны в течение всего урока, логическое мышление формируется при составлении алгоритмов, объяснении шагов решения, это посильно учащимся класса
8. Закрепление материала (указать способ организации и объяснить выбор)	Реализуется как в индивидуальной форме при решении задач, так и при обсуждении полученных результатов в группе

Критерий оценивания	Содержание критерия
9. Достоинства урока (не менее трех)	Активность учащихся, развитие самостоятельности, развитие навыков работы в группе
10. Недостатки урока (не менее трех)	Нет связи с естественными предметами и окружающей жизнью, мало используются технические средства обучения
11. Новое для внедрения в практику других преподавателей (указать элементы новизны: методов, приемов, форм работы и пр.)	Эффективное сочетание всех форм работы (фронтальной, индивидуальной, групповой), новые приемы оформления результатов групповой работы (листы достижений)
12. Связь с жизнью, практикой (на каких этапах и какими средствами осуществлялась)	Не наблюдалась
13. Соблюдение требований к уроку (соответствие выбранных приемов поставленным целям и задачам, соответствие структуры урока указанному типу, полнота отражения содержания изучаемого материала)	Выбранные приемы соответствовали типу урока и основным этапам его структуры, содержание изучаемого материала полностью рассмотрено с учетом индивидуального восприятия школьниками
14. Формирование и развитие интеллектуальных способностей, творческой активности (на каких этапах и какими средствами осуществлялась)	Интеллектуальные способности развивались за счет самостоятельного получения (открытия) новых для школьников математических знаний – алгоритмов, творческая активность формировалась не только на уроке, но и в домашнем задании на самостоятельное составление заданий по теме
15. Оценка знаний учащихся (каким образом запланирована, на каких этапах, как проводилась проверка)	Оценка знаний проводилась в конце урока, при защите результатов группы, а также при последующей проверке индивидуальных заданий учителем

Проведем оценивание выполненного студентом задания по указанным ранее критериям.

1. Что касается соответствия содержания большинства критериев предложенным видеоматериалам, то можно говорить о том, что их содержание во многом соответствует предложенным видеоматериалам, однако определение выбора учителем тех или иных приемов, способов и методов организации работы на отдельных этапах урока студентом не всегда было понятно, о чем свидетельствуют достаточно общие формулировки объяснений, особенно в первых двух пунктах схемы анализа, возможно, это связано еще и с тем, что

студент не знаком с коллективом класса, психолого-педагогическими особенностями учащихся, а также методической системой работы и профессиональными качествами педагога, проводящего данный урок, не имеет возможности уточнить ответы на интересующие его вопросы по выбору определенных методов, приемов и форм работы, но и при этом их основные типы он определяет достаточно точно.

2. Заметим также, что студент выполнял задание очень ответственно, практически во всех строках таблицы он отразил свое впечатление и понимание критерия, стараясь как можно полнее раскрыть его содержание, иногда

очень субъективные, не аргументированные оценочные суждения (в таких пунктах, как указание достоинств и недостатков урока), но в целом это не сильно влияет на оценку выполненного анализа, поскольку объяснение в явном виде не предусматривалось выделенными критериями.

3. В большинстве критериев приемы, применяемые учителем при проведении всех этапов урока, названы правильно, однако в некоторой степени они обобщены, не имеют подробной конкретизации, что свидетельствует о достаточно обобщенных представлениях самого студента о способах, методах и приемах организационной работы на уроке, и возможно, о недостаточно полно сформированных знаниях этого аспекта с методической точки зрения.

4. Следует заметить, что формы организации учебной деятельности на отдельных этапах урока определены достаточно точно, что же касается более детального определения способов учебной работы, то они во многом устанавливаются поверхностно, а в некоторых случаях их указание и вовсе отсутствует в проведенном анализе.

5. Что касается средств обучения, то студент смог увидеть и перечислить большинство из используемых учителем технических средств обучения, возможно несколько упустив

средства, применяемые непосредственно учениками (например, листы достижений).

Таким образом, выполняется качественная оценка проведенного студентом анализа рассмотренного урока, но она может носить довольно субъективный характер. Для снижения уровня субъективности такой оценки и осуществления технического перевода качественной оценки в количественную отметку (на дифференцированном зачете или при проведении экзамена), можно применить следующую числовую схему:

1) если критерий в полной степени соответствует анализируемой ситуации на уроке, то за него начисляется 2 балла;

2) если критерий представлен частично или не в полной мере соответствует рассматриваемому уроку, то критерий оценивается в 1 балл;

3) если же критерий не раскрыт совсем или не соответствует учебной ситуации, то за него выставляется 0 баллов.

При таком подходе к оцениванию (по пяти критериям) максимальное количество баллов, которое может набрать студент, составляет 10 баллов, а минимальное – 0. Для перевода первичных баллов в отметку можно воспользоваться следующей шкалой (табл. 3).

Таблица 3

Шкала перевода первичных баллов в отметку

Первичный балл	Отметка
5 – 6 баллов	Удовлетворительно
7 – 8 баллов	Хорошо
9 – 10 баллов	Отлично
Менее 5 баллов	Неудовлетворительно

Возвращаясь к приведенному примеру качественного анализа урока, выполненному студентом, можно говорить о том, что первый, второй и пятый критерии соответствуют уроку в полной мере (с учетом сказанного выше), а второй и третий – только частично, поэтому сумма набранных баллов равна 8 ($2 + 2 + 1 + 1 + 2$), т. е. студент заслуживает оценки «хорошо».

В практике обучения будущих учителей математики при дистанционной

форме контроля по методике обучения математике можно применять и другие разновидности аналитико-трансформирующих заданий, что позволит повысить его эффективность, а также объективность оценивания достигнутого студентами уровня сформированности запланированных знаний, умений, навыков и компетенций у каждого студента, более полно реализовать индивидуальный подход.

Литература

1. Арюткина С. В. Урок самостоятельного познания математики как одна из эффективных форм организации учебного процесса в соответствии с требованиями современных ФГОС // Государственные образовательные стандарты: проблемы преемственности и внедрения : сб. материалов всерос. науч.-практ. конф. Арзамас : Арзамас. фил. ННГУ, 2015. С. 264 – 269.
2. Миронова С. В. Об одном виде аналитико-трансформирующих заданий удаленного контроля по методике обучения математике // Web-технологии в реализации удаленного формата образования : сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. Арзамас : Арзамас. фил. ННГУ, 2021. С. 441 – 445.

References

1. Aryutkina S. V. Urok samostoyatel`nogo poznaniya matematiki kak odna iz e`ffektivny`x form organizacii uchebnogo processa v sootvetstvii s trebovaniyami sovremenny`x FGOS // Gosudarstvenny`e obrazovatel`ny`e standarty` : problemy` preemstvennosti i vnedreniya : sb. materialov vseros. nauch.-prakt. konf. Arzamas : Arzamas. fil. NNGU, 2015. S. 264 – 269.
2. Mironova S. V. Ob odnom vide analitiko-transformiruyushhix zadaniy udalennogo kontrolya po metodike obucheniya matematike // Web-texnologii v realizacii udalennogo formata obrazovaniya : sb. materialov mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Arzamas : Arzamas. fil. NNGU, 2021. S. 441 – 445.

S. V. Mironova

ABOUT ONE KIND OF ANALYTICAL-TRANSFORMATIVE TASKS FOR REMOTE CONTROL ACCORDING TO THE METHODOLOGY OF MATHEMATICS TRAINING

The article considers the problem of improving the means and forms of organizing control over the formation of professional competencies of students when studying the methodology of teaching mathematics using distance learning forms, proposes one of the effective ways of organizing it, based on the use of a variety of analytical and transforming tasks, gives an example of such tasks.

Key words: *distance learning, formation of professional competencies, analytical-transforming tasks, methodology of teaching mathematics.*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ РЕФЛЕКСИИ КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СПОРТА

В статье актуализируется значение формирования профессиональной культуры специалистов в области спорта в системе высшего образования и определения организационно-педагогических условий эффективности этого процесса. Научно обосновывается развитие профессионально-личностной рефлексии как организационно-педагогического условия формирования профессиональной культуры обучающихся высшей школы. Конкретными примерами характеризуются пути развития профессионально-личностной рефлексии будущих специалистов в области спорта – использование рефлексивно-эвристических заданий; имитационно-игровое моделирование. Раскрывается их значение в формировании компонентов профессиональной культуры личности.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессионально-личностная рефлексия, организационно-педагогические условия, специалисты в области спорта, система высшего образования.

Современные стратегические векторы оптимизации высшей школы Луганской Народной Республики базируются на принципах целенаправленного развития профессионального и личностного потенциала обучающихся. Система высшего образования, с одной стороны, создает условия для становления и совершенствования личности специалиста в области спорта в профессии, а с другой – обеспечивает максимальное проявление способностей и качеств индивида, значимых для его успешной жизнедеятельности. Необходимость модернизации процесса профессиональной подготовки в соответствии с современными тенденциями профессионального развития личности актуализирует научное обоснование и практическую реализацию процесса формирования профессио-

нальной культуры обучающихся в системе высшего образования. Профессиональная культура специалистов в области спорта как интегративное качество личности, представленное единством взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов – универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, моделей профессионального поведения, профессионально-этических норм, ценностей, ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств, – выступает условием эффективности различных типов профессиональной деятельности, показателем профессиональной компетентности и фактором профессиогенеза личности [13, с. 114].

Отсутствие реального внедрения современных научно-теоретических достижений в становлении и развитии

профессиональной культуры обучающихся в практику высшего физкультурно-спортивного образования обусловило поиск путей обеспечения эффективности этого процесса. Одним из них стало определение комплекса организационно-педагогических условий формирования профессиональной культуры специалистов в области спорта как совокупности возможностей учреждений системы высшего образования и мер педагогического взаимодействия, направленных на реализацию этой задачи.

Цель статьи – научное обоснование и характеристика путей реализации развития профессионально-личностной рефлексии как организационно-педагогического условия формирования профессиональной культуры обучающихся высшей школы.

Подготовка будущих специалистов в области спорта в системе высшей школы к различным типам профессиональной деятельности должна быть наполнена как социально, так и лично значимыми смыслами, обеспечивая формирование профессиональной культуры обучающихся и их готовности к развитию и самореализации в профессии. Направленная активность специалиста в области спорта на осознание личностью своих способностей и компетенций, реализацию собственного потенциала в профессиональной сфере обусловлена единством мотивационно-ценностных, когнитивно-содержательных, деятельностно-регулятивных характеристик личности, отражаемых компонентами профессиональной культуры и приобретенных в определенных условиях системы высшего образования.

Исследуя динамику структуры личности профессионала, В. Д. Шадриков

подчеркивает значимость компонентов профессиональной культуры в траектории и динамике его профессионального развития: «по мере роста профессионального мастерства работник должен видеть пути самовыражения, самоактуализации в деятельности» [16, с. 22 – 23]. Обогащение направленности и компетентности специалиста, расширение его трудовых функций и совершенствование профессионально значимых качеств, по мнению исследователей (Н. М. Голубева [4], Н. И. Гуткина [5], Е. Г. Гуцу [6], С. А. Дружилова [8] и др.), невозможно без рефлексии – деятельности субъекта по оценке обстоятельств и условий профессионального труда, содержания взаимодействия в профессиональном сообществе и вне его, понимания проблем, возникающих в процессе профессиональной адаптации.

Ряд авторов (Е. В. Батенева [1], А. А. Бизяева [3], Е. Г. Гуцу [6], Е. В. Пискунова [11], Т. Ф. Ушева [14], М. В. Циулина [15], Т. В. Юрова [18] и др.) единодушны в оценке рефлексивной составляющей личности специалиста, утверждая, что она выступает основой процессов совершенствования компонентов профессиональной культуры и развития в профессии, выступая комплексом «личностных, профессионально значимых качественных характеристик, выражающихся в способности к самоактуализации, самопониманию, самоидентификации, саморегуляции, самооцениванию, что ведет к самораскрытию своих внутренних потенциалов и их личностно-профессиональной самореализации» [18, с. 30].

В контексте проблемы развития профессиональной культуры в части формирования ее компонентов интересна точка зрения И. Е. Девятовой,

связывающей профессиональную рефлексию с особенностями контента различных типов профессиональной деятельности и накопленным опытом решения профессиональных проблем. По мнению педагога, актуализация рефлексивных процессов обеспечивает выработку нового знания (способ действия, алгоритм и т. д.), которое будет использовано в выполнении задач профессии [7, с. 47].

Определяя основной задачей самоанализа и самооценки профессиональной деятельности познание себя как личности и профессионала, Л. М. Митина раскрывает рефлексию как компонент компетентности в области объективного анализа результатов труда и подбора альтернативных действий по их совершенствованию, характеризуя данный личностный конструкт как внутренний стимул профессионального самоопределения и фактор, инициирующий творческую самореализацию и профессиональное развитие специалиста [10, с. 43]. В этом аспекте мы рассматриваем рефлексию не только как основу процессов самоанализа решения профессиональных задач, но и как базис развития общей и профессиональной культуры личности, осознания и оценки степени соответствия собственных действий требованиям профессии, выработки индивидуальной траектории повышения качества своей профессиональной деятельности и стратегии профессионализма.

Как отмечает Е. А. Климов, профессиональная культура неотделима от ее «носителя» – человека, поэтому система профессиональной подготовки «...должна быть ориентирована и на формирование определенного склада личности профессионала, характеризу-

ющегося единством типичных и индивидуальных особенностей, профессиональной направленностью, соответствующими чертами характера, ума, чувств» [9, с. 50]. Личностный смысл формирования профессиональной культуры рождается в опыте анализа и оценки осуществляемых действий по становлению и совершенствованию ее компонентов, через различные смысловые контексты профессиональной деятельности и профессионализма. В соответствии с этим процесс формирования профессиональной культуры будущего специалиста в области спорта может быть представлен через рефлексивную стратегию, в которой реализуются задачи профессионализма и самосовершенствования личности обучающегося.

Основываясь на положениях, раскрывающих взаимосвязь и взаимозависимость процессуального алгоритма стимулирования рефлексивной активности обучающихся и развития профессионально значимых компетенций, личностных качеств, усвоения новых способов профессиональной деятельности, обеспечения профессионального самосовершенствования, одним из организационно-педагогическим условий формирования профессиональной культуры специалистов в области спорта в системе высшего образования мы определяем развитие профессионально-личностной рефлексии как способности к самоанализу и самокоррекции процесса формирования профессиональной культуры.

Определяя профессионально-личностную рефлексию как способность специалиста эффективно осуществлять рефлексивные процессы; анализировать профессиональные проблемы; выполнять подбор приемов и способов,

релевантных ситуации профессионального затруднения; вырабатывать критерии успешности собственной профессиональной деятельности; анализировать изменения, происходящие в профессиональной сфере; осознавать и оценивать собственный профессиональный опыт, исследователи (Е. В. Батенева [1], В. Н. Белкина [2], И. Н. Семенов [12], И. Ю. Шустова [17], Т. В. Юрова [18], Л. В. Яковлева [19] и др.) отмечают ее значение в обеспечении процессов развития и саморазвития личности. Иными словами, осуществление личностью рефлексивных операций стимулирует возникновение потребности в интенсификации процессов самосовершенствования и определения последовательности действий по активизации профессионального развития. Таким образом, рефлексия, осуществляемая в контексте формирования профессиональной культуры специалистов в области спорта, может быть рассмотрена в качестве средства актуализации личностно-значимых мотивов профессионализма. Потребность в преобразовании, совершенствовании компонентов профессиональной культуры, опосредованно проявляющихся в профессиональной деятельности, выступает системообразующим фактором процесса их формирования. На основе развития у будущих специалистов в области спорта навыков самоанализа сформированности профессиональной культуры, обобщения собственного опыта профессиональной деятельности, самоконтроля своих действий, между субъектами образовательного процесса формируется обратная связь, раскрывающая результативность педагогического воздействия на динамику составляющих профессиональной культуры.

Педагогическими средствами формирования профессиональной культуры будущих специалистов в области спорта стало использование комплекса методов развития профессиональной рефлексии личности:

1. Рефлексивно-эвристические задания – позволяют определить роль компонентов профессиональной культуры в решении задач профессиональной деятельности и включают составляющие, актуализирующие процесс рефлексии: наличие проблемы для анализа, оценка собственных действий, планирование будущих шагов по реализации поставленных задач. Так, например, в ходе усвоения курса «Профессиональная культура специалистов в области физкультуры и спорта» на семинаре «Когнитивный компонент профессиональной культуры» с целью фиксации собственных мотивов обучения, формирования когнитивного компонента профессиональной культуры и развития навыков рефлексии обучающимся было предложено задание, представленное вопросником: «Какие знания необходимы специалисту в области спортивной подготовки, спортивной тренировки, дополнительного образования в области физической культуры и спорта? Какие виды знаний вам необходимо расширить? Какие учебные дисциплины вас особенно привлекают? Чему помимо основных предметов вы хотели бы научиться?». Система предлагаемых вопросов направлена на анализ обучающимися собственных представлений о профессиональной культуре и ее когнитивном компоненте, осознание необходимости развития его составляющих с целью самосовершенствования в профессиональной сфере.

Рефлексивно-эвристические задания являются одним из эффективных

способов формирования готовности контролировать свою деятельность в процессе достижения результата, корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией. В процессе рефлексии будущие специалисты в области спорта анализируют свой учебный опыт, его значение в формировании компонентов профессиональной культуры и как следствие, реализации профессиональной деятельности (аналитический компонент оценивания результатов учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной деятельности), определяют направления и задачи профессионального самосовершенствования.

2. Имитационно-игровое моделирование. В ходе экспериментальной работы использовался опыт проведения имитационных игр как метода формирования компонентов профессиональной культуры на рефлексивной основе. Специально организованная учебная деятельность будущих специалистов в области спорта, основанная на имитации и моделировании реальной действительности и функционирования в сфере профессиональной деятельности, сочетает в себе как учебные, так и игровые составляющие. Игровые действия ориентированы на постановку и решение обучающимися продуктивных задач формирования профессиональной культуры и обеспечиваются различными видами и способами деятельности (познавательной, коммуникативной, творческой и др.). Например:

- Игра «Профессиональное лото». Участники игры получают карточку, на которой написано название компонента профессиональной культуры специалистов в области спорта (аксиологический, когнитивный, деятельностный,

личностный). Ведущий из коробки достаёт карточки, на которых написана одна из их составляющих (конкретные профессиональные знания, умения профессиональной деятельности, профессионально-этические нормы, ценностные ориентации, профессионально значимые качества и др.) и отдаёт их тому участнику, кто первый произнесёт фразу: «У меня». Победителем игры становится тот, кто правильно соберёт большее количество карточек. При подведении итогов игры проходит обсуждение компонентов профессиональной культуры и их составляющих.

- Игра «Интервьюер». Группы из 3 – 5 обучающихся организуют и проводят беседу с тренерами Луганской Народной Республики, используя следующие вопросы: фамилия, имя, отчество; звание (год, дата присвоения); краткая биографическая справка; стаж тренерской деятельности; краткая информация о месте работы; цели и задачи его профессиональной деятельности; содержание и особенности авторской программы решения профессиональных задач; формы, методы, средства, технологии (спортивной подготовки, спортивной тренировки, дополнительного образования в области физической культуры и спорта и др.), разработанные или используемые тренером; известные воспитанники тренера. По итогам беседы группа готовит мультимедийную презентацию «Портрет современного тренера Луганской Народной Республики».

- Игра «Биограф». Группы из 2 – 3 обучающихся, используя различные источники информации, готовят сообщения о тренерах, личность и мастерство которых служат для них ориентиром в профессиональном саморазвитии. Каждая группа выступает с устным

рассказом «Тренер – это призвание», в котором отражает наиболее яркие моменты биографии и профессиональные достижения тренера.

- Игра «Конкурс профессиональных достижений». Участники игры поочередно рассказывают о своем конкретном достижении в освоении профессии (профессиональной подготовке, выполнении профессиональной деятельности, изучении передового опыта, межличностном взаимодействии и т. п.). Участники игры совместно обсуждают факторы, условия и составляющие достижения профессиональных успехов.

- Игра «Конкурс профессиональных промахов». Участники игры поочередно рассказывают о допущенной ошибке в ходе освоения профессии (профессиональной подготовке, выполнении профессиональной деятельности, межличностном взаимодействии и т. п.), о последствиях, путях решения и выводах, сделанных в результате анализа этой ошибки. Участники игры могут добавлять информацию по выводам и возможностям исправления результатов допущенных промахов.

- Игра «Обменная лавка». Среди участников игры выбирают продавца и покупателя обменной лавки. Для обмена в лавке могут быть использованы различные составляющие профессиональной культуры – конкретные знания, умения, модели поведения, профессионально значимые качества, способности к самооценке и др. Каждый покупатель может обменять, имеющийся, по его мнению, в достаточной степени у него компонент на тот, который отсутствует. Продавец, в свою очередь, должен в процессе беседы выяснить значение предлагаемого для об-

мена товара в реализации профессиональных задач и его равноценность с требуемым компонентом. Участники игры могут участвовать в обсуждении значимости компонентов профессиональной культуры и последствий их приобретения и потери.

- Игра «Письмо проблеме». Участникам игры предлагается написать письмо своей конкретной проблеме в усвоении и реализации различных составляющих профессиональной культуры – мотивации, знаний, умений, профессионально-этических норм, ценностных ориентаций, профессионально значимых качеств, потребностей в самореализации, способностей к самооценке, самообразованию и саморазвитию. В письме необходимо четко сформулировать проблему, описать трудности в решении поставленных задач и наметить пути решения обозначенной проблемы.

- Игра «Лотерея». Каждый участник игры пишет на карточке одну из составляющих компонентов профессиональной культуры (конкретные профессиональные знания, умения профессиональной деятельности, профессионально-этические нормы, ценностные ориентации, профессионально значимые качества и др.). Все карточки собираются, перемешиваются и складываются в коробку. Затем каждый участник вытягивает из коробки одну карточку, зачитывает вслух ее содержание и характеризует значение данного личностного образования для реализации профессиональной деятельности, подкрепляя свои высказывания конкретными примерами, оценивая наличие и уровень сформированности этого компонента у себя.

Включение будущих специалистов в области спорта в имитационно-игровое моделирование с активизацией рефлексивных действий позволяет актуализировать представления обучающихся о профессиональной деятельности и профессиональной культуре, инициирует осмысление содержания ее компонентов, влияет на эффективность образовательной деятельности в целом. Рефлексивная активность будущих специалистов в области спорта в процессе различных видов индивидуальной и коллективной игровой деятельности обеспечивает не только переосмысление собственного познавательного и профессионального опыта, но и способствует построению рефлексивного диалога между субъектами образовательного процесса с целью развития свойств и качеств личности, отвечающих требованиям профессионального взаимодействия и обеспечивающих его эффективную реализацию – умения организовывать сотрудничество, выбирать оптимальные формы и методы самопрезентации, прогнозировать и обосновывать результат эффективности взаимодействия, выражать и аргументировать в диалогической речи собственные предпочтения и др.

Подводя итоги, отметим, что результатом целенаправленного анализа характерных особенностей становления и развития профессиональной культуры личности стало определение организационно-педагогических условий ее формирования, обеспеченных конструированием и применением элементов содержания образования, методов, организационных форм профессиональной подготовки будущих специалистов в области спорта и ориентированных на переход обучающихся к бо-

лее высокому уровню сформированности компонентов профессиональной культуры.

Значимым организационно-педагогическим условием формирования профессиональной культуры специалистов в области спорта определено развитие у обучающихся профессионально-личностной рефлексии как способности к самоанализу и самокоррекции этого процесса. По отношению к профессиональной культуре специалиста в области спорта профессионально-личностная рефлексия характеризуется самосознанием индивидом опыта ее формирования, выработкой критериев, определяющих эффективность и успешность этого процесса с точки зрения своей субъектности и личностного потенциала. На основе нового рефлексивного опыта актуализируется профессионально-личностное развитие и самосовершенствование личности. Профессионально-личностная рефлексия обеспечивает анализ профессиональной культуры как объекта исследования и проектирования, при этом деятельность по формированию и развитию ее компонентов становится более осознанной, ориентированной на реализацию конкретных запросов к системе высшего образования.

Без развития профессионально-личностной рефлексии компоненты профессиональной культуры (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции, ценностные ориентации, модели профессионального поведения, профессионально значимые качества и др.) не могут актуализироваться на достаточном уровне, а профессиональное развитие проходит менее интенсивно. Использование комплекса методов и приемов развития

профессионально-личностной рефлексии обуславливает создание своеобразного рефлексивного пространства, способствующего формированию компонентов профессиональной культуры будущих специалистов в области спорта, пониманию ими смыслов и ценностей своей профессиональной деятельности, осознанию студентами значимости профессиональной самореализации, активизации самообразовательной и развивающей деятельности.

Литература

1. Батенева Е. В. Рефлексия как компонент профессионально-педагогической культуры педагога // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2021. Т. 6. Вып. 1. С. 111 – 115.
2. Белкина В. Н., Ревякина И. И. Педагогическая рефлексия как профессиональная компетенция // Ярославский педагогический вестник. (Психолого-педагогические науки). 2010. Т. II. № 3. С. 203 – 206.
3. Бизяева А. А. Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ, 2004. 216 с.
4. Голубева Н. М. Особенности рефлексии в психологической адаптации студентов к образовательной среде организации высшего образования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология». Саратов, 2018. 23 с.
5. Гуткина Н. И. О психологической сущности рефлексивных механизмов // Психология личности: теория и эксперимент. М., 1982. С. 100 – 108.
6. Гуцу Е. Г., Кочетова Е. В., Няголова М. Д. Профессиональная рефлексия преподавателя вуза в условиях перехода на компетентностную модель профессионального образования // Вестник Мининского университета. 2015 № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/ea8/gutsu.pdf> (дата обращения: 15.11.2021).
7. Девятова И. Е. Технологии развития педагогической рефлексии // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 49 (33). С. 41 – 49.
8. Дружилов С. А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры специалиста. Новокузнецк : Изд-во ИПК, 2000. 127 с.
9. Климов Е. А. Введение в психологию труда : учеб. для вузов. М. : Культура и спорт : ЮНИТИ, 1998. 350 с.
10. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал: психологические проблемы. М. : Дело, 1994. 216 с.
11. Пискунова Е. В. Профессиональная педагогическая рефлексия в деятельности и подготовке педагога // Вестник ТГПУ. 2005. № 1 (45). С. 62 – 66.
12. Семенов И. Н. Методологические проблемы этимологии и типологии рефлексии в смежных науках // Психология : журн. Высш. шк. экономики. 2013. Т. 10. № 2. С. 24 – 45.
13. Скляр М. С. Основные понятия концепции формирования профессиональной культуры специалистов в области физкультуры и спорта в системе высшего образования // Психология и педагогика: методологические и методические проблемы и пути их решения : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (15 апр. 2021 г., г. Уфа). Уфа : Аэтерна, 2021. С. 112 – 115.

14. Ушева Т. Ф. Рефлексия как ключевая компетенция будущего педагога // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии : сб. ст. по материалам XLIV междунар. науч.-практ. конф. № 9 (44). Новосибирск : СибАК, 2014. С. 65 – 73.
15. Циулина М. В., Гревцева Г. Я. Понятийный аппарат проблемы рефлексивно-ценностного сопровождения профессионально-творческой подготовки студентов педагогического вуза // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2018. Т. 10. № 4. С. 37 – 47.
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Логос, 1996. 320 с.
17. Шустова И. Ю. Рефлексия в инновационной практике школы : монография. М. : НОУ Центр «Педагогический поиск», 2015. 152 с.
18. Юрова Т. В. Педагогическая рефлексия: диагностика и условия развития : монография. Владивосток : Изд-во ВГУЭС, 2008. 224 с.
19. Яковлева Л. В. Педагогическая рефлексия как показатель профессиональной культуры учителя // Формирование профессиональной личности учителя / под ред. Е. И. Рогова. Пятигорск, 1992. С. 178 – 180.

References

1. Bateneva E. V. Refleksiya kak komponent professional`no-pedagogicheskoy kul`tury` pedagoga // Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki. 2021. Т. 6. Вы`п. 1. S. 111 – 115.
2. Belkina V. N., Revyakina I. I. Pedagogicheskaya refleksiya kak professional`naya kompetenciya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. (Psixologo-pedagogicheskie nauki). 2010. Т. II. № 3. S. 203 –206.
3. Bizyaeva A. A. Psixologiya dumayushhego uchitelya: pedagogicheskaya refleksiya. Pskov : PGPI, 2004. 216 s.
4. Golubeva N. M. Osobennosti refleksii v psixologicheskoy adaptacii studentov k obrazovatel`noj srede organizacii vy`sshego obrazovaniya : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : specz. 19.00.07 «Pedagogicheskaya psixologiya». Saratov, 2018. 23 s.
5. Gutkina N. I. O psixologicheskoy sushhnosti refleksivny`x mexanizmov // Psixologiya lichnosti: teoriya i e`ksperiment. M., 1982. S. 100 – 108.
6. Guczu E. G., Kochetova E. V., Nyagolova M. D. Professional`naya refleksiya prepodavatelya vuza v usloviyax perexoda na kompetentnostnuyu model` professional`nogo obrazovaniya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2015 № 3. URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/upload/iblock/ea8/gutsu.pdf> (data obrashheniya: 15.11.2021).
7. Devyatova I. E. Texnologii razvitiya pedagogicheskoy refleksii // Nauchnoe obespechenie sistemy` povu`sheniya kvalifikacii kadrov. 2017. № 49 (33). S. 41 – 49.
8. Druzhilov S. A. Psixologicheskie problemy` formirovaniya professionalizma i professional`noj kul`tury` specialista. Novokuzneczk : Izd-vo IPK, 2000. 127 s.
9. Klimov E. A. Vvedenie v psixologiyu truda : ucheb. dlya vuzov. M. : Kul`tura i sport : YuNITI, 1998. 350 s.

10. Mitina L. M. Uchitel` kak lichnost` i professional: psixologicheskie problemy`. M. : Delo, 1994. 216 s.
11. Piskunova E. V. Professional`naya pedagogicheskaya refleksiya v deyatel`nosti i podgotovke pedagoga // Vestnik TGPU. 2005. № 1 (45). S. 62 – 66.
12. Semenov I. N. Metodologicheskie problemy` e`timologii i tipologii refleksii v smezhny`x naukax // Psixologiya : zhurn. Vy`ssh. shk.` e`konomiki. 2013. T. 10. № 2. S. 24 – 45.
13. Sklyar M. S. Osnovny`e ponyatiya koncepcii formirovaniya professional`noj kul`tury` specialistov v oblasti fizkul`tury` i sporta v sisteme vy`sshego obrazovaniya // Psixologiya i pedagogika: metodologicheskie i metodicheskie problemy` i puti ix resheniya : sb. st. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (15 apr. 2021 g., g. Ufa). Ufa : Ae`terna, 2021. S. 112 – 115.
14. Usheva T. F. Refleksiya kak klyuchevaya kompetenciya budushhego pedagoga // Lichnost`, sem`ya i obshhestvo: voprosy` pedagogiki i psixologii : sb. st. po materialam XLIV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 9 (44). Novosibirsk : SibAK, 2014. S. 65 – 73.
15. Ciulina M. V., Grevceva G. Ya. Ponyatijny`j apparat problemy` refleksivno-cennostnogo soprovozhdeniya professional`no-tvorcheskoj podgotovki studentov pedagogicheskogo vuza // Vestnik YuUrGU. Seriya «Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki». 2018. T. 10. № 4. S. 37 – 47.
16. Shadrikov V. D. Psixologiya deyatel`nosti i sposobnosti cheloveka : ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Logos, 1996. 320 s.
17. Shustova I. Yu. Refleksiya v innovacionnoj praktike shkoly` : monografiya. M. : NOU Centr «Pedagogicheskij poisk», 2015. 152 s.
18. Yurova T. V. Pedagogicheskaya refleksiya: diagnostika i usloviya razvitiya : monografiya. Vladivostok : Izd-vo VGUE`S, 2008. 224 s.
19. Yakovleva L. V. Pedagogicheskaya refleksiya kak pokazatel` professional`noj kul`tury` uchitelya // Formirovanie professional`noj lichnosti uchitelya / pod red. E. I. Rogova. Pyatigorsk, 1992. S. 178 – 180.

M. S. Sklyar

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND PERSONAL REFLECTION
AS ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITION FOR PROFESSIONAL
CULTURE FORMATION OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SPORT**

The article actualizes the importance of professional culture formation of specialists in the field of sports in the system of higher education and determining the organizational and pedagogical conditions for the effectiveness of this process. The development of professional and personal reflection as an organizational and pedagogical condition for the professional culture formation of higher education students has been scientifically substantiated. The ways of professional and personal reflection development of future specialists in the field of sports have been characterized through case histories – the use of reflexive-heuristic tasks; simulation game modelling. Their significance in the formation of the components of the professional culture of the individual has been revealed.

Key words: professional culture, professional and personal reflection, organizational and pedagogical conditions, sports specialists, higher education system.

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье предпринята попытка проанализировать проблемы и перспективы развития цифровизации высшего профессионального образования. Постулируются основные проблемы, характерные для государственных структур и образовательных организаций. Констатируется, что в современных реалиях отсутствуют всесторонние исследования последствий цифровых новаций, инициируемых государственными структурами, а также образовательными организациями высшего уровня. Опираясь на институциональный и синергетический подходы, определены основные тенденции предупреждения и снижения негативных последствий цифровизации высшего профессионального образования.

Ключевые слова: цифровизация высшего профессионального образования, проблемы, перспективы, цифровые технологии, цифровая образовательная среда, цифровизация образования.

Цифровизация современного профессионального образования обусловлена необходимостью соответствия подготовки профессиональных кадров социальному заказу, предполагающему цифровую грамотность специалистов, мобильность, оперативность, гибкость, креативность, конкурентоспособность, владение не только традиционными, но и инновационными технологиями.

Мы разделяем дидактическую концепцию цифрового профессионального образования и обучения, разработанную П. Н. Биленко, В. И. Блиновым, В. М. Дулиновым, постулирующую, что сегодня образование перешло в цифровой континуум и актуализировало педагогическую общественность трансформировать сложившиеся взгляды на содержание процесса образования [3].

В эпоху внедрения цифровых технологий в процесс образования все четче прослеживается новая тенденция:

чем выше уровень цифровизации образовательной организации, тем выше требования к будущим специалистам и профессорско-преподавательскому составу.

Основопологающее условие – готовность студентов как будущих специалистов к постоянному непрерывному обучению и работе в формате конкурентной среды.

Высшее профессиональное образование должно гибко реагировать на запросы общества, настраивая выпускников на овладение информационно-коммуникативной культурой, социальной и профессиональной зрелостью, ответственной поведенческой стратегией.

Проанализировав нормативно-правовую базу, детерминированную цифровизацией социальных процессов Российского государства, мы пришли к выводу, что государство стремится быть в тренде происходящей трансформации

мировых тенденций и прикладывает много усилий для конструирования цифровой образовательной среды на территории России.

С этой целью в конце 2020 г. была создана информационная система «Современная цифровая образовательная среда», позволившая каждому индивиду обучаться на онлайн курсах, которые реализуют образовательные организации и платформы, как говорится в постановлении Правительства Российской Федерации «О современной цифровой образовательной среде, по технологии «одного окна»» [1].

Упомянутая система создана не случайно, а функционирует в формате Федерального проекта «Молодые профессионалы (повышение конкурентоспособности профессионального образования)» и национального проекта «Образование» [1].

Структура системы оперирует такими дефинициями, как «цифровое индивидуальное портфолио обучающегося», «персональная образовательная траектория», «онлайн-курс», «образовательные платформы».

Контроль за реестром онлайн-курсов, интеграцией образовательных платформ информационных систем, анализ результатов освоения образовательных программ обеспечивает государство. Располагаясь на территории Российской Федерации, программные средства государственной информационной системы направлены на обеспечение информационной безопасности и интегрирование с такими информационными системами, как «Единый портал государственных и муниципальных услуг», «ЕСИА», «Единая система нормативной

справочной информации» и другими [2].

В условиях пандемии 2021 – 2022 гг. происходит более массовое вовлечение дифференцированных образовательных ресурсов в системы цифрового образования. Безусловно, вызывает дискуссию потребность обоснования структурированной модели инновационных форм, методов, средств, принципов цифровой гуманитаристики в образовательной деятельности высшей школы. Содержание образовательного процесса в условиях смешанного обучения не должно полностью заменять традиционные дидактические и воспитательные подходы, но в то же время необходимо трансформировать их через включение цифровых индикаторов, существующих ОПК, ПК компетенций. В этом мы видим возможности существенного обогащения образовательного процесса, который будет направлен на адаптацию традиционных технологий, навыков, знаний в их цифровой форме в киберсреде.

В современной ситуации, допускающей отсутствие централизованной переподготовки профессорско-преподавательского состава к цифровым формам преподавания специальных дисциплин и нивелирование единого уровня цифровой грамотности, информационно-коммуникативной культуры у абитуриентов и обучающихся студентов, создаются совершенно неравномерные условия для освоения учебного материала в смешанной форме.

При организации смешанной формы образовательного процесса в высшей школе с включением элементов цифровизации необходимо превен-

тировать существенные риски, связанные с особенностями цифрового обучающего инструментария:

1. Не все дисциплины равнозначно могут быть включены в систему работы с виртуальной, дополненной реальностью, с системой больших данных. Например, ряд источников, которые относятся к историческому блоку, могут быть менее эффективны в их оцифрованном виде, не смоделированы на методологическом и программном уровне симуляторы виртуальной реальности, раскрывающие проблемы обучения и воспитания, в то время как для ряда медицинских направлений аналогичные программные кейсы с включением виртуальной реальности прописаны и применяются в обучающей практике студентов [5].

2. Ситуацию определенного риска создает несформированная информационно-коммуникативная культура у студентов при существенном снижении межличностных взаимодействий. Цифровизация инициирует потребность педагогического сопровождения процесса формирования мягких и цифровых навыков в их интеграции. Современность, понимаемая футурологом Д. Кашио через призму BANI феноменов – brittle (хрупкости), anxious (тревожности), nonlinear (нелинейности), incomprehensible (непостижимости), инициирует формирование навыков творчества, социокультурной толерантности к высокой степени неопределенности и развития эмоциональной и социальной форм интеллекта. Таким образом, в ситуации с применением цифровых технологий важно отдельно формировать, развивать социокультурную

коммуникацию, способствовать командообразованию, развитию лидерских качеств у студентов не только в традиционной, но и в их киберформах [5].

3. Цифровые технологии имеют существенные ограничения в сравнении с традиционными средствами обучения по времени использования в образовательном процессе. Неограниченное включение ИТ, киберинформационной среды приводит к возможности развития рисков, связанных со здоровьем человека (снижение концентрации внимания, рассеянности, эмоциональной подавленности, бессонницы и др.), следствием которых может стать снижение усвоения знаний у студентов, повышение профессионального выгорания у профессорско-преподавательского состава. Рост бессистемного включения ИТ в образовательный процесс нарушает мнемические процессы, минимизирует критическое мышление при информационных перегрузках, связанных с необходимостью анализа сложных процессов в их оцифрованном виде.

4. Отсутствие цифровых навыков, знаний, умений, гипостазированная симулякративная система нравственных ценностей у студентов приводят к сложностям в разграничении киберинформационной и социокультурной сред, способствуя развитию интернет-аддикций, фрустраций, прокрастинаций, пессимистических, нигилистических настроений. Сегодня существует высокий социальный запрос на формирование цифровой этики и информационной гигиены для сохранения психофизиологического и конструктивного эмоционального состояния у обучающихся студентов [4].

Снизить вышеуказанные риски может существенный пересмотр роли преподавателя в системе смешанного обучения. Цифровые технологии инициируют потребность организации педагогического наставничества и фасилитационной поддержки студентов, что, в свою очередь, повышает роль педагога и педагогического проектирования в системе разработки лекционных, практических занятий в смешанной форме. Важным является вопрос о снижении количества студентов в учебных группах при смешанном обучении для повы-

шения качества интерактивного компонента онлайн-занятий и развития информационно-коммуникативной культуры.

Таким образом, перспективы развития цифровизации высшего профессионального образования располагаются в плоскости разработки всесторонней, в частности, цифровой концепции развития личности человека, затрагивая пересмотр роли педагога и организацию специальной подготовки участников смешанного образовательного процесса в контексте интеграции социализации с ее киберсоставляющей.

Литература

1. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 – 2030 годы : указ Президента Рос. Федерации от 09.05.2017 № 203 [Электронный ресурс] // Собрание законодательства Российской Федерации. 2017. № 20. Ст. 2901. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 23.07.2022).
2. Современная цифровая образовательная среда : постановление Правительства Рос. Федерации от 16 нояб. 2020 г. № 1836 [Электронный ресурс] // Собрание законодательства Российской Федерации. 2020. № 47. Ст. 7538. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/> (дата обращения: 23.07.2022).
3. Дидактическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / П. Н. Биленко [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова. М., 2020. 98 с.
4. Фортова Л. К., Овчинников О. М. Конструирование образовательного процесса на основе идей ненасилия и толерантности // Научное мнение. 2014. № 9 – 2. С. 62 – 64.
5. Фортова Л. К., Юдина А. М. Современные подходы к исследованию информационно-коммуникативной культуры студентов: монография. Владимир : Шерлок-пресс, 2021. 80 с.

References

1. O Strategii razvitiya informacionnogo obshhestva v Rossijskoj Federacii na 2017 – 2030 gody` : ukaz Prezidenta Ros. Federacii ot 09.05.2017 № 203 [E`lektronny`j resurs] // Sobranie zakonodatel`stva Rossijskoj Federacii. 2017. № 20. St. 2901. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (data obrashheniya: 23.07.2022).

2. Sovremennaya cifrovaya obrazovatel'naya sreda : postanovlenie Pravitel'stva Ros. Federacii ot 16 noyab. 2020 g. № 1836 [E'lektronny`j resurs] // Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii. 2020. № 47. St. 7538. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/74822854/> (data obrashheniya: 23.07.2022).
3. Didakticheskaya koncepciya cifrovogo professional'nogo obrazovaniya i obucheniya / P. N. Bilenko [i dr.] ; pod nauch. red. V. I. Blinova. M., 2020. 98 s.
4. Fortova L. K., Ovchinnikov O. M. Konstruirovaniye obrazovatel'nogo processa na osnove idej nenasiliya i tolerantnosti // Nauchnoe mnenie. 2014. № 9 – 2. S. 62 – 64.
5. Fortova L. K., Yudina A. M. Sovremennyye podxody` k issledovaniyu informacionno-kommunikativnoj kul'tury` studentov: monografiya. Vladimir : Sherlokpress, 2021. 80 s.

L. K. Fortova, A. M. Yudina

**PROBLEMS AND PROSPECTS FOR THE DEVELOPMENT OF DIGITALIZATION
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

This article attempts to analyze the problems and prospects for the development of digitalization of higher professional education. The main problems characteristic of state structures and educational organizations are postulated. It is stated that in modern realities there are no comprehensive studies of the consequences of digital innovations initiated by government agencies, as well as top-level educational organizations. Based on the institutional and synergistic approaches, the main trends in preventing and reducing the negative consequences of the digitalization of higher professional education are identified.

***Key words:** digitalization of higher professional education, problems, prospects, digital technologies, digital educational environment, digitalization of education.*

СПЕЦИАЛЬНАЯ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

УДК 313.6

Л. А. Дубровина, И. Р. Сорокина

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В УСЛОВИЯХ РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме развития социальной активности у студентов вузов. Проанализированы подходы к изучению активности личности, выделены специфические особенности социальной активности, даны характеристики социальной активности студенческой молодежи. Поднимаются вопросы эффективного профессионального становления студентов вузов в условиях рейтинговой системы обучения. Показана связь социальной активности с развитием личности, её морально-нравственных качеств. Предлагаются пути развития социальной активности студентов в условиях балльно-рейтинговой системы образования.

Ключевые слова: субъектность, активность, социальная активность, профессиональное становление, образ жизни, личностный подход, рейтинговая система, студенческая молодежь.

В современной российской действительности востребованы энергичные, творческие люди, способные действовать в постоянно изменяющихся и усложняющихся условиях. На смену понятию «добросовестный исполнитель» пришло понятие «социально активный» человек. Л. К. Иванова, И. В. Колесов отмечают, что социальная активность является одним из основных источников прогрессивного обновления общества [7]. Студенческая молодежь – самая активная часть общества. Психолого-педагогическая проблема заключается в развитии просоциальной активности, основанной на соответствующих желаниях и потребностях молодежи применить полученные знания на благо общества. Требования, предъявляемые социумом к физиологически зрелой

личности студента, зачастую не совпадают с их социальной зрелостью. Отмечается запоздалое гражданское и социальное становление личности, разногласие между интеллектуальным развитием и социальной адаптацией. Данная тенденция вступает в диссонанс с приоритетной ориентацией общества на воспитание социально активной, инициативной, инновационно-ориентированной молодежи [6].

Проблема нашего исследования заключается в рассмотрении противоречия между актуальной потребностью общества в активных, инициативных, творческих людях и, с другой стороны, реально организованным процессом образования, который в большей мере ориентирован на воздействие, а не на взаимодействие, не дает возможности

проявляться и развиваться инициативе личности.

Е. В. Сысоева отмечает противоречия современного образовательного процесса: «В теории и практике образования сложился ряд противоречий, требующих научного разрешения:

– между личностно-ориентированными приоритетами образования, отраженными в содержании, структуре, системе, способах организации взаимодействия субъектов образовательного процесса, и недостаточным вниманием к проблемам развивающейся личности обучающихся;

– между потребностью современного уровня образования в качественно новом развитии взаимодействия «преподаватель – студент» и недостаточной концептуальной разработанностью научных оснований данного процесса;

– между актуальностью личностно-ориентированной парадигмы образовательного процесса и доминированием традиционных подходов и технологий организации взаимодействия субъектов в практике образовательной деятельности;

– между потребностью педагогической практики в формировании компетенций субъектов образовательного процесса и недостаточной разработанностью технологического и научно-методического обеспечения развития взаимодействия как формирующего фактора;

– между необходимостью организации образовательного процесса с учетом уровневой системы профессионального образования и отсутствием специальной подготовки педагогов к реализации новых функций и ролей во взаимодействии со студентами» [16, с. 261].

Профессиональное становление личности начинается в процессе обучения в вузе. В. Г. Иванов, И. Р. Исакова отмечают, что профессиональное становление происходит через развитие самосознания личности. С ним связаны процессы самосовершенствования, развития профессионально важных качеств, формирование ценностно-мотивационного отношения к будущей профессии и дальнейшего самообразования. Центральным компонентом профессионального становления личности является приобретение знаний, навыков и умений, необходимых для успешной конкретной профессиональной деятельности. Содержание профессионализации не исчерпывается получением специальности. Процесс профессиональной подготовки в вузе предполагает целенаправленное развитие у студентов системы социально-профессиональных качеств, убеждений, мировоззренческих позиций. Профессиональный интерес, не обогащенный общечеловеческими нравственными ценностями, может стать причиной профессиональной узости. Поэтому полноценное профессиональное становление личности подразумевает развитие духовно-нравственного компонента в процессе обучения студентов вуза [8].

В. Г. Иванов, И. Р. Исакова выделяют факторы, необходимые для полноценного профессионального развития студентов в условиях вуза:

– создание условий для дальнейшей профессионализации учащейся молодежи;

– оказание помощи в социальном и профессиональном самоопределении;

– адаптация первокурсников к среде профессионального учебного заведения;

- обеспечение духовно-нравственного становления личности;
- развитие профессионально важных способностей человека и социально значимых качеств;
- формирование профессионально-этических норм поведения;
- освоение личностью объективной системы профессиональных ролей;
- становление профессиональной культуры будущего специалиста;
- содействие нахождению своего места в профессиональном мире после завершения образования и формирование конкурентоспособности выпускников [8].

В процессе вузовской профессиональной подготовки системообразующим фактором является учебный процесс. В рамках этого процесса развиваются все социально-профессиональные, а также духовно-нравственные качества личности будущего специалиста. Личностно-ориентированный подход к обучению – главный фактор успешной профессионализации учащейся молодёжи. Этот подход необходим для развития заинтересованности студентов в получении профессиональных знаний и умений, их духовно-нравственного развития.

Отечественные психологи отмечают, что личность проявляется и формируется только в деятельности. На этом основана методология деятельностного подхода. Для становления деятельности нужен мотив. Б. А. Сосновский подчёркивает, что личность «прилагает» мотив к той или иной деятельности. В этом случае мотив переходит из личностного в деятельностный, становится вторичным. Основной функцией мотива является смыслообразование [15]. Образ жизни – это деятельность или активность людей, которые

определённым образом реагируют на условия жизни. Б. А. Сосновский указывает на то, что люди неразрывно связаны с условиями жизни и используют их. Условия жизни формируют её образ. Образ жизни характеризуется её уровнем, качеством и стилем. Под влиянием образа жизни развивается индивидуальный стиль профессионального взаимодействия [Там же].

А. Н. Леонтьев писал, что любая деятельность предполагает наличие её субъекта [Там же]. А. И. Пригожин выделяет два ведущих признака субъектности личности:

- понимание собственной инициативы как основы своего существования;
- свобода выбора.

Е. Ю. Райчева считает, что самосознание формирует субъектную активность, является системообразующим и регулирующим фактором этой активности. Самоотношение личности в рамках этой системы – результат развития самосознания, так как оно основано на мотивах самореализации [12, с. 94]. О. В. Розина отмечает, что для развития самосознания необходимо поддерживать культурные особенности, традиции народа, к которому принадлежит личность. Это поддерживает средовой компонент образовательной системы [13].

Эффективное профессиональное становление личности возможно через развитие социальной активности студентов. Слово «активность» имеет латинское происхождение и означает инициативность, деятельное участие в чем-либо, энергичную деятельность.

Термин активности широко используется в различных сферах науки как самостоятельно, так и в качестве дополнительного в различных сочетаниях. Это стало сегодня настолько привычным, что сформировались самостоятельные

понятия. Например, такие как активный человек, активная жизненная позиция, активное обучение, активист, активный элемент системы. Понятие активности приобрело такой широкий смысл, что при более внимательном отношении его использование требует уточнений.

Словарь русского языка даёт употребительное определение «активного» как деятельного, энергичного, развивающегося. В литературе и бытовой речи понятие «активность» часто употребляется как синоним понятия «деятельность». В физиологическом смысле понятие «активность» традиционно рассматривается как всеобщая характеристика живых существ, их собственная динамика. Как источник преобразования или поддержания ими жизненно значимых связей с окружающим миром. Как свойство живых организмов реагировать на внешние раздражения. Активность при этом соотносится с деятельностью, обнаруживаясь как её динамическое условие, свойство её собственного движения. У живых существ активность изменяется в соответствии с эволюционными процессами развития. Активность человека приобретает особое значение как важнейшее качество личности, способность изменять окружающую действительность в соответствии с собственными потребностями, взглядами, целями.

Важнейшую сферу активности человека составляет социальная активность. Различные авторы по-разному рассматривают понятие социальной активности. Л. В. Мардахаева определяет социальную активность как поведение, направленное на изменение социальных условий в соответствии с потребностями, интересами, целями и идеями;

формирование в себе необходимых социальных качеств; выдвижение и реализацию социальных инноваций [11, с. 20].

В социальной педагогике социальную активность рассматривают в рамках успешности социализации. Через включение в социальную активность формируются социально значимые качества личности человека. К таким качествам относят направленность, мировоззрения, ценностные ориентации [3, с. 384]. В социальной активности развивается и проявляется личностная индивидуальность. Развитие индивидуальности представляет значимость как для самой личности, так и для общества.

Индивидуальность оказывает влияние на эффективность социального воспитания. Она включает в себя как природные, так и социально-приобретенные свойства. К природным характеристикам индивидуальности относят темперамент. Темперамент проявляется в чувствительности к внешним воздействиям, импульсивности или сдержанности, эмоциональности, общительности или замкнутости. Темперамент определяет качественное протекание процесса социальной адаптации, его легкость или возникновение затруднений. К социально-приобретённым свойствам индивидуальности относятся характер, а также ответственность и разумность как его проявления. Характер человека стабилизирует социальные формы активности. Разумность и ответственность можно отнести к системным элементам характера. Разумность проявляется в способности делать выбор, предвидеть результаты сделанного выбора и нести ответственность за свой выбор. Ответственное отношение к себе и внешним условиям характеризует социальную зрелость личности.

Активность проявляется во взаимодействии с окружающим миром. Различают внутреннюю (реализуется в деле) и внешнюю (при выполнении неинтересного дела) активность. Социальная активность сочетается с таким качеством личности, как целеустремленность. Это качество определяет специфику потребностно-мотивационной сферы личности. М. И. Еникеев считает, что потребности личности – это «испытываемая человеком необходимость устранения отклонений от параметров жизнедеятельности, оптимальных для него как для биологического существа, индивида и личности» [2, с. 58]. Выделяют различные мотивационные состояния, например, такие как стремления, намерения, интересы, установки, желания. Мотивация определяет направленность деятельности, интенсивность и длительность сохранения ее основных параметров.

Направленность характеризует ценностно-ориентационную систему личности. Она определяет иерархию базовых потребностей и систему мотивов личности. Направленность проявляется в мировоззрении, духовных потребностях и делах. Э. Шпрангер выявил ведущие направленности личности, на основе которых описал типологию личности. Среди самых распространенных типов им были выделены следующие: социальный, научный, экономический, эстетический, политический, религиозный.

Социальная активность личности неразрывно связана с проявлением воли личности. Волевые действия проявляются в способности преодолевать препятствия на пути к цели [4, с. 116]. М. И. Еникеев считает, что способности как «совокупность врожденных анатомо-физиологических и приобре-

тенных регуляционных свойств, которые определяют психические возможности человека в различных видах деятельности». Специфику воли определяет мировоззрение личности. Мировоззрение – это обобщенная система взглядов человека на мир, понимание и оценка смысла своей жизни и деятельности, судеб человечества. Убеждения – система взглядов, свидетельствующая о сформированности личности и являющаяся ее стержнем. Ценностные ориентации определяют помыслы, поступки и взаимоотношения людей, характеризую сущность личности [3, с. 60].

В исследовательских работах Д. В. Адамчук под социальной активностью личности понимается ее участие в деятельности добровольных ассоциаций, то есть общественных организаций. Современное российское образование не имеет единой стратегии формирования социальной активности и гражданской позиции, которая существовала в советском образовании еще двадцать лет назад [2, с. 88].

Социальную активность человека определяют как «степень проявления его сил, возможностей и способностей, как члена коллектива, так и как члена общества». Это готовность к деятельности, которая представляет целенаправленную творческую, социальную деятельность». Выделение готовности и отношения личности к выполнению социально значимой деятельности является важным для характеристики социальной активности личности [9, с. 47].

Л. К. Иванова, И. В. Колесов в своей статье отмечают, что социальная активность может проявляться и формироваться в разных видах человеческой деятельности, если они имеют просоциальную направленность, если

их цель – не только узколичные интересы и потребности, а интересы и благо общества, коллектива. Кроме того, чем дальше человек в своем поведении и деятельности отходит от узколичных потребностей, тем большую ценность для общества приобретает его активность. Формирование социальной активности личности включает следующие этапы: развитие общественно полезных и значимых интересов и потребностей (не противоречащих ценностям и нормам общества), формирование навыков и умений коллективной жизни, освоение системы групповых ценностей, возвышение потребностей и интересов личности до интересов и потребностей общества [5].

К. А. Абульханова-Славская считает, что ценностные ориентации личности с учетом недостаточной сформированности правового сознания в обществе приобретают первостепенное значение. Проблемы начинают решаться на личностном уровне. Социальная активность как результат личностного выбора становится механизмом нравственного развития личности. Социальная активность в этом случае становится более сложным актом проявления личности, чем просоциальная активность, связанная с подчинением внешним требованиям, предъявляемым человеку обществом [1].

При условии наличия связи социальной активности с ценностными ориентациями личности появляется ответственность за свою активность. Ответственную личность характеризует готовность к преодолению трудностей, независимость от окружающих – их оценок, влияний, способность четко оценивать свои возможности (и недостатки) в разрешении конкретной ситуации. Ответственная

личность гарантирует достижение результата своими силами, невзирая на непредвиденные обстоятельства, трудности.

Ю. О. Кустикова отмечает, что развитие социальной активности студенческой молодежи должно происходить с учетом как особенностей изменяющейся социальной и образовательной среды, так и с учетом специфики этой социально-демографической группы. При развитии социальной активности как личностной черты необходимо обращать внимание на разрешение сложившегося противоречия между потребностями молодежи в становлении ее в качестве социального субъекта и возможностями реализации этих потребностей [10].

Среди факторов, влияющих на развитие социальной активности студенческой молодежи, можно выделить: стремление к самореализации, авторитетные для молодежи люди. Ю. О. Кустикова выделяет ряд факторов, тормозящих развитие социальной активности студенческой молодежи: неверие в общественные идеалы и безразличие общества, старших возрастных групп к проблемам молодежи, недоверие органам власти и индифферентность самой студенческой молодежи [10].

Эффективность развития социальной активности студенческой молодежи зависит от уровня представленности всех видов ее активности и степени согласованности интересов с интересами других социальных субъектов.

Критериями высокого уровня развития видов социальной активности выступают:

– для познавательной активности – признание знаний и навыков их приобретения основной целью, ярко выраженная потребность в знаниях;

– для трудовой активности – важность самого процесса труда и интересной творческой работы, систематическое проявление инициативы в трудовой деятельности;

– для общественно-политической активности – наличие собственных политических убеждений, участие в деятельности общественных объединений, осведомленность о социальных проблемах общества и заинтересованность в их решении.

Одним из важнейших факторов развития социальной активности студенческой молодежи является связь ее с профессиональной подготовкой. Как отмечают психологи (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов), подготовка к будущей профессии – это ведущая деятельность юношеского возраста, в которой формируются личностные образования [14]. Ценностно-мотивационная сфера личности студентов формируется в процессе овладения ими профессиональной деятельностью. Б. А. Сосновский подчеркивает, что ценностно-мотивационная сфера становится составной частью общей направленности личности [15].

В условиях современного вузовского образования прочно закрепились и показала свою эффективность балльно-рейтинговая система оценки

работы. В рамках этой системы можно учитывать проявление социальной активности как основного показателя сформированности профессиональных компетенций. Субъектность студентов будет проявляться в свободе выбора сферы своей социальной активности с учетом интересов и возможностей каждого. Главное – это проявление своей инициативы на благо общества и ближайшего окружения.

Таким образом, развитие социальной активности у студенческой молодежи может происходить при включении ее в различные виды общественно-полезной деятельности. Ядром системы общественно полезной деятельности должна стать деятельность, связанная с профессиональной подготовкой студентов. Это поможет естественным образом объединить учебную и воспитательную работу со студентами, придать профессиональной подготовке студентов морально-нравственную направленность. Социальная активность будет иметь индивидуальную значимость при условии свободы выбора и постановки студента в позицию субъекта деятельности. Только при таком подходе возможно избежать развития конъюнктурной личности, соответствующей внешним социальным требованиям без внутреннего их принятия.

Литература

1. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход [Электронный ресурс]. URL: <https://psyera.ru> (дата обращения: 03.08.2022).
2. Адамчук Д. В. Социальный портрет московского старшеклассника (по материалам социологического исследования). М. : Моск. центр качества образования, 2019. 56 с.
3. Василькова Т. А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студентов пед. вузов, обучающихся по специальности «Педагогика и психология», «Соц. педагогика», «Педагогика». М. : КНОРУС, 2019. 240 с.

4. Дробышева Т. В. Тематическая секция «Социальное самоопределение и социальная активность молодежи» // Психологический журнал. 2020. № 5. С. 115 – 117.
5. Дубровина Л. А. Психолого-педагогические условия развития социальной активности у студенческой молодежи // Актуальные вопросы юридической психологии: образование, право и социальные практики : материалы II Международ. науч.-практ. конф. / под ред. Е. С. Аничкина [и др.]. Барнаул : Изд-во Алт. унта, 2020. С. 59 – 65.
6. Ефимова Г. З. Социальный инфантилизм студенческой молодежи как фактор противодействия модернизации современного российского общества // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» 2018. № 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf> (доступ свободный). Загл. с экрана. Яз. рус., англ. DOI: 10.15862/09PVN614 (дата обращения: 03.08.2022).
7. Иванова, Л. К., Колесов, И. В. Социальная активность подростков: сущность и содержание // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2019. № 1 (25). С. 54 – 62.
8. Иванов В. Г., Искакова, И. Р. Профессиональное становление студентов и процесс профессионализации в вузе [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/professionalnoe-stanovlenie-studentov-i-protsess-professionalizatsii-v-vuze> (дата обращения: 03.08.2022).
9. Краткий словарь по социологии / гл. ред. П. Д. Павленок. 3-е изд. М. : Инфра-М и Термика, 2019. 111 с.
10. Кустикова Ю. О. Технология формирования социальной активности студента в воспитательной системе вуза [Электронный ресурс]. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tehnologiya-formirovaniya-socialnoy-aktivnosti-studenta-v-vospitatelnoy-sisteme> (дата обращения: 03.08.2022).
11. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. М. : Гардарики, 2020. 269 с.
12. Райчева Е. Ю. Субъектность и самоотношение личности // Вестник МГГУ им. М. А. Шолохова. Серия «Педагогика и психология». 2019. № 1. С. 94.
13. Розина О. В. Подготовка учителей к духовно-нравственному воспитанию школьников в контексте проблемы национального и конфессионального самосознания // Вестник ПСТГУ, серия IV Педагогика. Психология. 2021 № 5 (28). С. 7 – 17.
14. Соколова Е. С. Социальная активность современной российской молодежи [Электронный ресурс]. URL: <https://psibook.com/articles/sotsialnaya-aktivnost-sovremennoy-rossiyskoj-molodezhi.html> (дата обращения: 03.08.2022).
15. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М. : Прометей, 1993. 200 с.
16. Сысоева Е. В. Концепция проблемы взаимодействия субъектов образовательного процесса // Инновационные технологии в науке и образовании : материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 27 марта 2019 г.). В 2 т. Т. 1 / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары : ЦНС «Интерактив плюс», 2019. № 1 (5). С. 256 – 265.

References

1. Abul`xanova-Slavskaya K. A. Tipologiya lichnosti i gumanisticheskij podxod [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://psyera.ru> (data obrashheniya: 03.08.2022).
2. Adamchuk D. V. Social`ny`j portret moskovskogo starsheklassnika (po materialam sociologicheskogo issledovaniya). M. : Mosk. centr kachestva obrazovaniya, 2019. 56 s.
3. Vasil`kova T. A. Social`naya pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov ped. vuzov, obuchayushhixsya po special`nosti «Pedagogika i psixologiya», «Socz. pedagogika», «Pedagogika». M. : KNORUS, 2019. 240 s.
4. Droby`sheva T. V. Tematicheskaya sekciya Social`noe samoopredelenie i social`naya aktivnost` molodezhi // Psixologicheskij zhurnal. 2020. № 5. S. 115 – 117.
5. Dubrovina L. A. Psixologo-pedagogicheskie usloviya razvitiya social`noj aktivnosti u studencheskoj molodezhi // Aktual`ny`e voprosy` yuridicheskoy psixologii: obrazovanie, pravo i social`ny`e praktiki : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. / pod red. E. S. Anichkina [i dr.]. Barnaul : Izd-vo Alt. un-ta, 2020. S. 59 – 65.
6. Efimova G. Z. Social`ny`j infantilizm studencheskoj molodezhi kak faktor protivodejstviya modernizacii sovremennogo rossijskogo obshhestva // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE» 2018. № 6. URL: <http://naukovedenie.ru/PDF/09PVN614.pdf> (dostup svobodny`j). Zagl. s e`kрана. Yaz. rus., angl. DOI: 10.15862/09PVN614 (data obrashheniya: 03.08.2022).
7. Ivanova, L. K., Kolesov, I. V. Social`naya aktivnost` podrostkov: sushhnost` i sodержanie // Psixologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus. 2019. № 1 (25). S. 54 – 62.
8. Ivanov V. G., Iskakova, I. R. Professional`noe stanovlenie studentov i process professionalizacii v vuze [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/professionalnoe-stanovlenie-studentov-i-protsess-professionalizatsii-v-vuze> (data obrashheniya: 03.08.2022).
9. Kratkij slovar` po sociologii / gl. red. P. D. Pavlenok. 3-e izd. M. : Infra-M i Termika, 2019. 111 s.
10. Kustikova Yu. O. Texnologiya formirovaniya social`noj aktivnosti studenta v vospitatel`noj sisteme vuza [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://www.art-education.ru/electronic-journal/tehnologiya-formirovaniya-socialnoy-aktivnosti-studenta-v-vospitatelnoy-sisteme> (data obrashheniya: 03.08.2022).
11. Mardaxaev L. V. Social`naya pedagogika. M. : Gardariki, 2020. 269 s.
12. Rajcheva E. Yu. Sub`ektnost` i samootnoshenie lichnosti // Vestnik MGGU im. M. A. Sholoxova. Seriya «Pedagogika i psixologiya». 2019. № 1. S. 94.
13. Rozina O. V. Podgotovka uchitelej k duxovno-nravstvennomu vospitaniju shkol`nikov v kontekste problemy` nacional`nogo i konfessional`nogo samosoznaniya // Vestnik PSTGU, seriya IV Pedagogika. Psixologiya. 2021 № 5 (28). S. 7 – 17.

14. Sokolova E. S. Social'naya aktivnost` sovremennoj rossijskoj molodezhi [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://psibook.com/articles/sotsialnaya-aktivnost-sovremennoj-rossijskoj-molodezhi.html> (data obrashheniya: 03.08.2022).
15. Sosnovskij B. A. Motiv i smy`sl. M. : Prometej, 1993. 200 s.
16. Sy`soeva E. V. Konceptiya problemy` vzaimodejstviya sub`ektov obrazovatel`nogo processa // Innovacionny`e texnologii v nauke i obrazovanii : materialy` VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Cheboksary`, 27 marta 2019 g.). V 2 t. T. 1 / redkol.: O. N. Shirokov [i dr.]. Cheboksary` : CzNS «Interaktiv plyus», 2019. № 1 (5). S. 256 – 265.

L. A. Dubrovina, I. R. Sorokina

**DEVELOPMENT OF SOCIAL ACTIVITY OF YOUTH STUDENTS
IN THE CONDITIONS OF THE RATING SYSTEM OF TRAINING**

The article is devoted to the problem of development of social activity among university students. Analyzes approaches to the study of personality activity, highlights the specific features of social activity, and gives characteristics of student youth social activity. The issues of effective professional development of university students in the conditions of the rating system of education are raised. Shows the relationship of social activity with the development of personality, its moral qualities. Ways of development of social activity of students in the conditions of a point-rating system of education are offered.

Key words: *subjectivity, activity, social activity, professional development, lifestyle, personal approach, rating system, student youth.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

А. Ф. Фёдоров

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ТРЕВОЖНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ПРАВОНАРУШИТЕЛЕЙ

В статье рассматривается проблема тревожности несовершеннолетних преступников, отбывающих наказание в воспитательной колонии. Было проведено и проанализировано диагностическое исследование уровня тревожности подростков при помощи трех психодиагностических методик. Преступность несовершеннолетних традиционно привлекает внимание ученых и практических работников правоохранительных органов по многим причинам. Одна из них заключается в том, что люди, совершающие противоправные действия в раннем возрасте, позже, как правило, значительно труднее поддаются исправлению и в итоге составляют основной резерв для взрослой и рецидивной преступности. В статье затрагиваются вопросы специфики коррекционной работы с учетом режимных требований в условиях воспитательной колонии.

Ключевые слова: психологическая коррекция, тревожность, несовершеннолетний правонарушитель, подросток, воспитательная колония, арт-терапия, стратификационные особенности.

Введение. Нестабильность общественного правового сознания, специальная операция на Украине, рост националистических и экстремистских установок в мировом сообществе приводят к отрицательным изменениям в сознании несовершеннолетних. Особенно ярко эти процессы проявляются в психологически и экономически уязвимых категориях нашего общества. Несовершеннолетних правонарушителей можно отнести к такой категории. Данные изменения зачастую обуславливают негативные процессы, происходящие в сознании и поведении несовершеннолетних, которые выражаются в утрате ими традиционных жизненных ценностей, культивировании чуждых национальным идеалам стереотипов

поведения. Такое психолого-социальное воздействие оказывает влияние на количественные и качественные показатели преступности несовершеннолетних. Глобальные изменения плюс влияние извне через средства массовой информации, индивидуальные средства коммуникации в условиях мировой глобализации также оказывают влияние на подростков. Попадая к психологу, работающему в воспитательной колонии, подростки в подавляющем большинстве нуждаются в психологической коррекции личности.

Коррекционная работа в условиях воспитательной колонии имеет свою специфику, так как психологу приходится подстраиваться под режимные

требования и правила внутреннего распорядка. При формировании тренинговой группы психологу необходимо учитывать стратификационные особенности подростков, отбывающих наказание в воспитательной колонии.

Под стратификацией мы понимаем деление в преступной среде несовершеннолетних на касты и наделение их в соответствии с этим правами и обязанностями. Это одно из основных проявлений криминальной субкультуры считается негативным показателем воспитательной работы с несовершеннолетними преступниками. Сотрудники администрации исправительного учреждения обязаны бороться с этими негативными факторами. С другой стороны, иерархия позиций, ролей и обязанностей есть в любой группе законопослушных подростков и юношей. Таким образом, элемент стратификации не считается чем-то уникальным в криминальной среде. Основанием мобильности при продвижении вверх служит успешное прохождение испытаний в конкурентной борьбе с соперниками, которых надо повергнуть, или поручительство «авторитета», а при продвижении вниз – нарушение законов уголовного мира. Можно сказать, что характерная особенность криминальной стратификации – ее динамичность. Смена статусов с низших на высшие затруднена, а с высших на низшие облегчена, т. е. и среди «своих» выбиться в «верхи» весьма затруднительно, хотя лишиться занимаемого статуса значительно легче. Подобные явления держат подростка в постоянном напряжении как источник тревожности, фрустрации, стресса.

Довольно большое число исследований в трудах отечественных специа-

листов по психологии посвящается изучению тревожных состояний у взрослых людей. А вот исследований в рамках коррекции тревожности у подростков мало. Следовательно, это свидетельствует о том, что подросткам с тревожным состоянием почти не оказывается помощи. Из-за этого у несовершеннолетних появляются психологические трудности. Л. М. Костина пишет, что тревога – это эмоция, которая возникает при оценке ситуации как неблагоприятной [2].

Высокий уровень тревожности приводит к затруднениям в общении, самореализации и к возникновению конфликтов. А. М. Прихожан утверждает, что переживание эмоционального дискомфорта связано с предчувствием опасности [6]. Р. С. Немов пишет, что «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [4].

Предметом исследования выступала коррекция тревожности несовершеннолетних правонарушителей с помощью тренинговой работы с элементами арт-терапии.

Адриан Хилл ввел термин арт-терапия в 1938 г. [7]. Групповая арт-терапия позволяет развивать навыки, способствующие активизации компенсаторных механизмов организма человека [3].

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

Цель: разработка и апробирование программы коррекции тревожности у несовершеннолетних с элементами арт-терапии.

В работах ученых, таких как А. М. Прихожан, Р. С. Немов, А. В. Петровский, отмечается мысль относительно повышения личностной тревожности у подростков. Подростки с высокой тревожностью склонны к аддиктивному поведению и различным эмоциональным нарушениям, а также к неврозам (Н. И. Гарбузов, Е. Е. Каган, Е. Е. Лебединский, А. С. Ошваковская, А. И. Захаров и др.) [1].

Методы исследования.

Методы, которые применялись при исследовании, были следующими: теоретический анализ литературы по проблеме исследования; вербально-комму-

никативный метод: метод беседы; психодиагностические методы: методика «Тест Тейлора», «Шкала тревоги Спилберга», «Тест тревожности» Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена.

Результаты исследования, обсуждение. Исследование проводилось на базе воспитательной колонии для несовершеннолетних. В исследовании приняли участие подростки в количестве 50 человек.

На основе полученных результатов построена диаграмма процентного соотношения уровня тревожности несовершеннолетних, отбывающих наказание в воспитательной колонии (рис. 1).

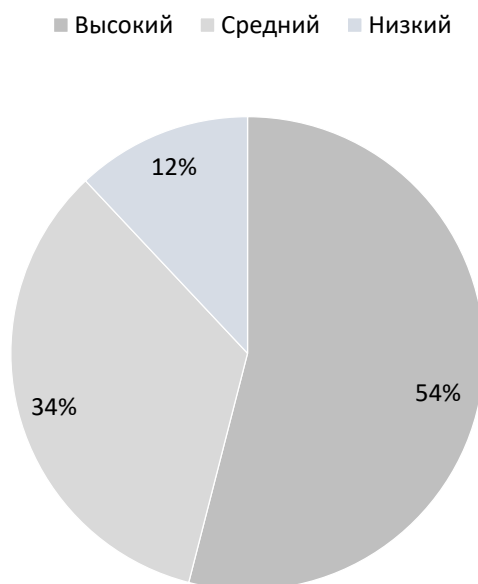


Рис. 1. Процентное соотношение уровня тревожности у подростков по методике «Шкала тревоги Спилберга»

Признаки высокого уровня тревожности диагностировались у 27 подростков, что составляет 54 % случаев у исследуемых респондентов. 17 несовершеннолетних (34 %) обладали средним уровнем тревожности, из которых три несовершеннолетних с максимально высокими показателями в дальнейшем попали в контрольную группу. Также у шести несовершеннолетних, что составило

12 %, отмечался низкий уровень тревожности. В целом, можно сказать, что чуть больше половины обследованных подростков имели высокий уровень тревожности. Исследование показало, что 14 несовершеннолетних (28 %) обладали средним уровнем тревожности, из которых два несовершеннолетних с максимально высокими показателями в дальнейшем попали в контрольную группу, а

у 28 несовершеннолетних преступников, что составляет 56 %, высокий уровень тревожности. Низкий уровень тревожности наблюдался у 8 несовершеннолетних, что составляет 16 % (рис. 2).

Также была проведена методика «Тест Тейлора».

Исходя из результатов данной методики была построена диаграмма процентного соотношения уровня тревожности подростков (рис. 3).

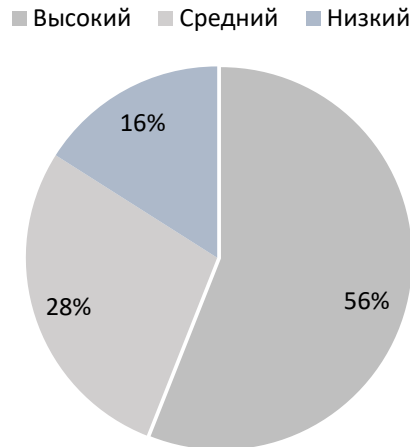


Рис. 2. Процентное соотношение уровня тревожности у несовершеннолетних по методике Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена

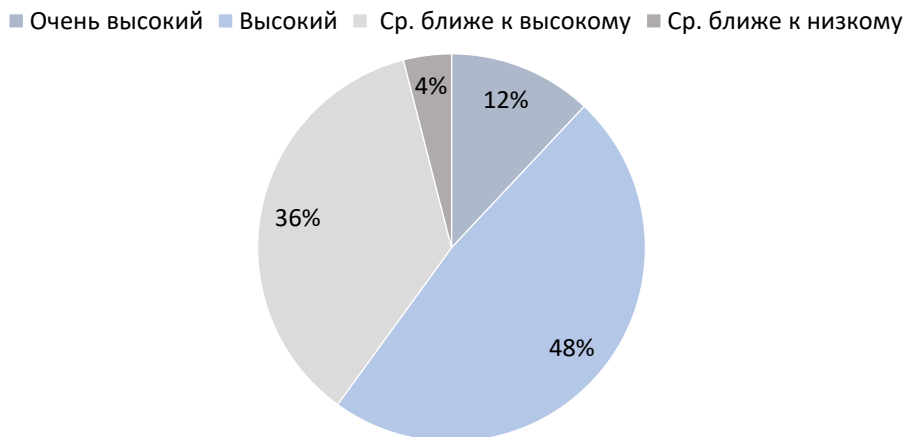


Рис. 3. Процентное соотношение уровня тревожности у несовершеннолетних по методике «Тест Тейлора»

Было выявлено, что низкий уровень тревожности у 4 % подростков. Средний уровень тревожности – у 36 %. Высокий уровень тревожности – у 48 % подростков. Очень высокий уровень тревожности – у 12 % подростков.

Анализ уровня тревожности, проведенный по методике «Шкала тревоги Спилберга», показал, что на момент начала эксперимента высокий уровень тревожности наблюдался у 54 % несовершеннолетних правонарушителей.

По итогам психологической диагностики была сформирована группа подростков, у которых были выявлены наиболее высокие показатели тревожности, для дальнейшего участия в психокоррекционной программе.

Согласно итогам исследования была разработана программа коррекции поведения несовершеннолетних правонарушителей, содержащая в себе: методы арт-терапии (игротерапия, изо-терапия, лепка), индивидуальную работу и коррекционную программу с элементами арт-терапии, а также повышение уровня информированности и включенности воспитателей в процесс формирования законопослушной гармоничной личности среди несовершеннолетних правонарушителей с высоким уровнем тревожности. Цель программы: коррекционная работа с несовершеннолетними правонарушителями по внедрению в их арсенал психологических орудий опосредствования тревоги и страхов.

Задачи реализованной программы: снижение уровня тревожности у несовершеннолетних правонарушителей; создание условий для этого; оптимизация условий для развития стратегий совладения с тревогой у них.

Планируемый результат по итогам программы коррекции: формирование арсенала средств контроля психики, организации эмоций, а также поведения, умения видеть отдаленные последствия реагирования, овладевать своим поведением в моментах повышенного влияния эмоций на деятельность.

Программа коррекционно-развивающих занятий была рассчитана на несовершеннолетних правонарушителей и осуществлялась в течение 12 недель. Цикл практических занятий рассчитан на 24 занятия по два раза в

неделю. Во время проведения коррекционной программы практически все несовершеннолетние вели себя хорошо. Им было интересно выполнять различные задания.

Была проведена информационная работа с воспитателями исправительного учреждения. Необходимо было обсудить, какие регуляторы будут наиболее результативными. В связи с этими исследованиями был подготовлен семинар для сотрудников воспитательных колоний по правилам контроля тревоги у несовершеннолетних.

В программу включались занятия, направленные на повышение настроения, сплоченности группы, снятие напряжения; развитие чувства близости, достижение взаимопонимания; содействие развитию умения контролировать тревогу формированию эмпатии; повышение самооценки и уверенности в себе; формирование навыков выражения эмоций; развитие осознания сильных сторон своей личности; содействие поиска «путей преодоления тревоги» при помощи самоинструирования; предоставление возможности несовершеннолетним правонарушителям почувствовать себя сильными и смелыми, способствовать повышению самооценки; формирование положительных эмоций; обучение подростка фиксировать в своем сознании положительные поступки. Также были добавлены специфические занятия, направленные на нивелировку и развенчание так называемого «АУЕ» (арестантский уклад един). Некоторые коррекционные упражнения были адаптированы под поведенческие особенности осужденных. Занятия были построены так, чтобы они не влекли за собой изменений правил внутреннего распорядка в исправительном учреждении.

Повторное психодиагностическое обследование несовершеннолетних делинквентов показало, что у 43 % исследуемых уровень тревожности удалось снизить до минимальных показателей.

Снижение уровня тревожности у несовершеннолетних позволило оценить эффективность проведенной программы коррекции в виде реализованной программы.

Рассмотрим результаты контрольной группы по методике «Шкала тревоги Спилберга» (рис. 4).

По результатам исследования можно сделать вывод, что после про-

граммы коррекции имеют низкий уровень тревожности 40 % из контрольной группы и средний уровень тревожности имеют 60 % респондентов.

Результаты контрольной группы по методике Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена (рис. 5) показали следующие результаты.

Из результатов исследования делаем вывод, что после программы коррекции 60 % из контрольной группы имеют низкий уровень тревожности и 13 несовершеннолетних (40 %) имеют средний уровень тревожности.

Были проанализированы результаты методики «Тест Тейлора» (рис. 6).

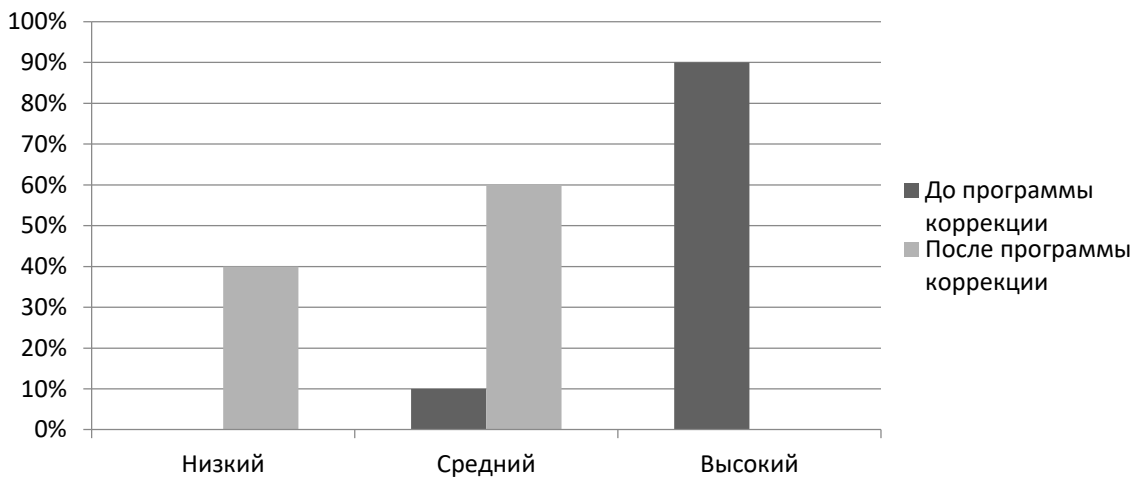


Рис. 4. Процентное соотношение уровня тревожности у несовершеннолетних до и после коррекционной программы по методике «Шкала тревоги Спилберга»

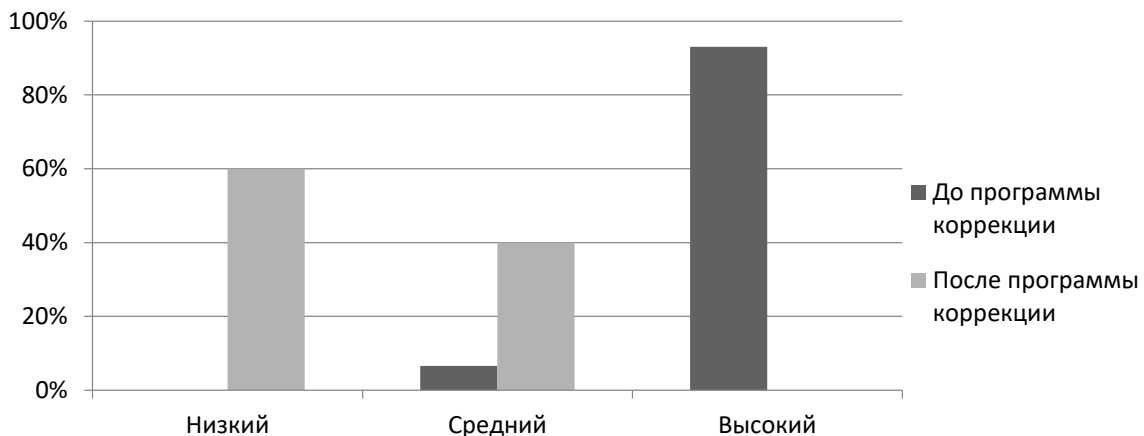


Рис. 5. Процентное соотношение уровня тревожности несовершеннолетних после и до коррекционной программы по методике Р. Тэмбла, М. Дорки, В. Амена

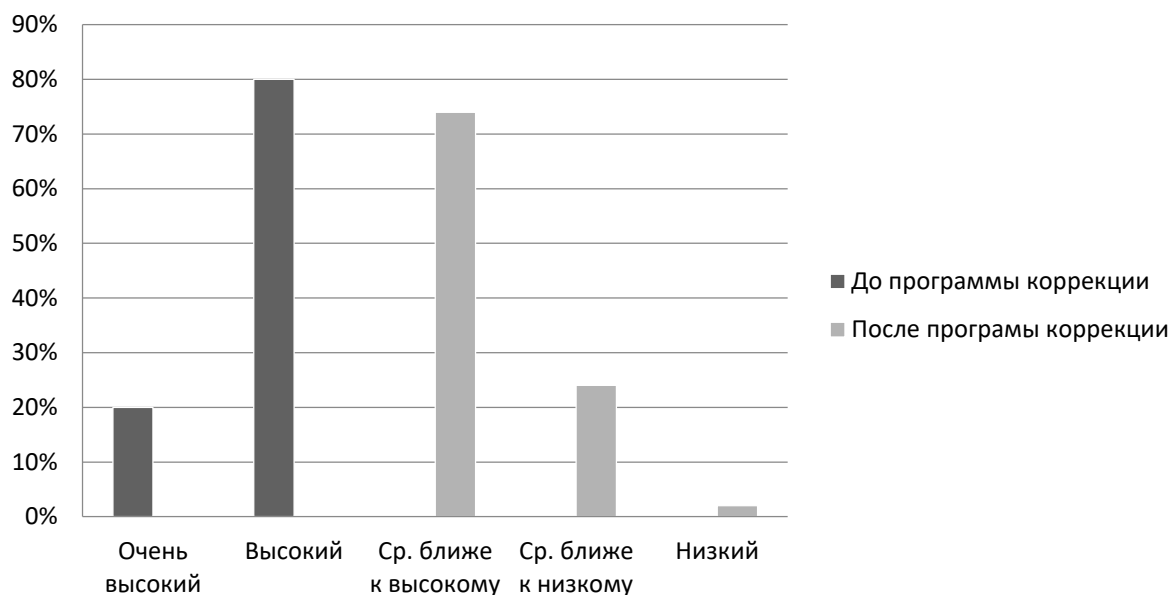


Рис. 6. Процентное соотношение уровня тревожности несовершеннолетних до и после коррекционной программы по методике «Тест Тейлора»

Исходя из диаграммы были сделаны следующие выводы: что после программы коррекции 3 % из контрольной группы имеют низкий уровень тревожности, 23 % имеют средний ближе к низкому уровень тревожности и 74 % имеют средний ближе к высокому уровень тревожности.

Заключение. С помощью критерия Уилкоксона провели расчет, чтобы доказать, что программа с элементами арт-терапии способствовала снижению уровня тревожности несовершеннолетних. Высокий уровень тревожности был выявлен у примерно 69 % из числа обследованных.

Ранее говорилось, что в ходе повторного исследования подростков с высоким уровнем тревожности в контрольной группе после проведения программы коррекции с элементами арт-

терапии было установлено, что у 43 % исследуемых уровень тревожности удалось снизить до минимальных показателей. Это доказывает, что разработанная программа коррекции тревожности с элементами арт-терапии способствовала снижению уровня тревожности подростков. Следовательно, арт-терапия подходит для коррекции тревожности у несовершеннолетних. Также на результативность снижения тревожности влияла помощь и поддержка сотрудников воспитательной колонии. Таким образом, в профилактике и преодолении тревожности у несовершеннолетних делинквентов значительную роль играет обеспечение набором средств, а также способов необходимых действий, запускающих процесс психологической защиты и компенсаторные механизмы психики.

Литература

1. Захаров А. И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка / А. И. Захаров. СПб. : Союз, 1997. 224 с.
2. Костина Л. М. Методы диагностики тревожности. СПб. : Речь, 2015. 198 с.
3. Лебедева, Л. Д. Педагогические аспекты арт-терапии. М. : Дидакт, 2010. 196 с.

4. Немов Р. С. Психология : учебник. В 3 кн. Кн. 3. Психодиагностика. 3-е изд. М. : Академия, 2009. 348 с.
5. Прихожан А. М. Психология тревожности: дошкольный и школьный возраст. 2-е изд. СПб. : Питер, 2007. 192 с.
6. Прихожан А. М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М. – Воронеж, 2010. 221 с.
7. Хорни Карен. Тревожность [Электронный ресурс]. URL: <http://psylist.net/praktikum/ocenka.htm> (дата обращения: 15.05.2022).

References

1. Zaxarov A. I. Preduprezhdenie odklonenij v povedenii rebenka / A. I. Zaxarov. SPb. : Soyuz, 1997. 224 s.
2. Kostina L. M. Metody` diagnostiki trevozhnosti. SPb. : Rech`, 2015. 198 s.
3. Lebedeva, L. D. Pedagogicheskie aspekty` art-terapii. M. : Didakt, 2010. 196 s.
4. Nemov R. S. Psixologiya : uchebnik. V 3 kn. Kn. 3. Psixodiagnostika. 3-e izd. M. : Akademiya, 2009. 348 s.
5. Prixozhan A. M. Psixologiya trevozhnosti: doshkol`ny`j i shkol`ny`j vozrast. 2-e izd. SPb. : Piter, 2007. 192 s.
6. Prixozhan A. M. Trevozhnost` u detej i podroستkov: psixologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. M. – Voronezh, 2010. 221 s.
7. Xorni Karen. Trevozhnost` [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://psylist.net/praktikum/ocenka.htm> (data obrashheniya: 15.05.2022).

A. F. Fedorov

PSYCHOLOGICAL CORRECTION OF ANXIETY IN JUVENILE DELINQUENTS

The article deals with the problem of anxiety of juvenile offenders serving their sentences in an educational colony. A diagnostic study of the level of anxiety in adolescents was carried out and analyzed using three psychodiagnostic methods. Juvenile delinquency traditionally attracts the attention of scientists and practitioners of law enforcement agencies for many reasons. One of them is that people who commit crimes at an early age tend to be much more difficult to correct later and eventually form the main reserve for adult and recidivist crime. The article touches upon the issues of the specifics of correctional work, taking into account the regime requirements in the conditions of an educational colony.

Key words: *Psychological correction, anxiety, juvenile delinquent, teenager, educational colony, art therapy, conversation.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 371.38

Т. Н. Корсунова

ШКОЛЬНЫЙ ТЕАТР И ЕГО ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ЗНАЧЕНИЕ В ЕДИНОЙ ТРУДОВОЙ ШКОЛЕ 1917 – 1931 ГОДОВ

В статье анализируются воспитательные возможности театра и театральной деятельности в Единой трудовой школе 1917–1931 годов. В работе выделяются содержательные направления воспитания (идейно-политическое, трудовое, эстетическое, умственное), осуществлявшиеся с помощью театральной деятельности. Рассматриваются формы и методы реализации воспитательных возможностей театра (экскурсии, клубная, кружковая деятельность в школе).

Ключевые слова: театральная деятельность, школьный театр, Единая трудовая школа, драматизация, воспитание.

Министр просвещения С. С. Кравцов выступил с инициативой создания широкой сети школьных театров в рамках Всероссийского проекта «Школьная классика». К 2024 году в каждой школе должен быть свой театр! [5]. Можно без преувеличения утверждать, что мы сегодня переживаем ренессанс школьного театра, новое обращение к его воспитательным возможностям.

Однако в школьных программах, в образовательных стандартах театра нет. И единственным периодом в истории отечественной школы, когда драматизация и школьный театр зримо присутствовали в школьных программах, был период 1917 – 1931 годы, особенно его начало. Современная методология историко-педагогических исследований в области эстетического воспитания требует выявления не только фактов, но и противоречий воспитательного процесса, связанных с социально-культурным контекстом эпохи

[7, с. 295]. Такие противоречия существовали и в отношении воспитания с помощью театра.

Театральная деятельность школьников осмысливалась с позиций ее огромного образовательного и воспитательного потенциала. Однако педагоги и психологи 1920-х годов (В. М. Бехтерев [2], П. П. Блонский [21], К. Н. Вентцель [3], А. П. Пинкевич [14] и др.) подчеркивали, что далеко не любая постановка будет полезна для детей, не любое посещение театра или игра в школьном спектакле положительно скажется на эмоциональной, духовной сфере ребенка. Так, В. М. Бехтерев обращался к свидетельству одного из своих пациентов: «Помню себя с тринадцати лет очень впечатлительным мальчиком. Сильно подействовала на меня в этом возрасте опера “Евгений Онегин”. После посещения театра сейчас же влюбился в свою двоюродную сестру, которой был тогда двадцать

один год» [2, с. 714]. От «раннего посещения театров» предостерегал А. П. Пинкевич, видя в таковом угрозу «быстрого нарушения душевного равновесия у ребёнка» [14, с. 33]. К. Н. Вентцель призывал «утроить так, чтобы поводом для театральных представлений детей служили действительно наиболее ценные события человеческой жизни, а не что-либо мелкое и пошлое...» [3, с. 51]. П. П. Блонский даже приводил мысли своих коллег о необходимости борьбы с «чрезмерным увлечением кино, театром, низкосортными “романами”, так как эти увлечения вредят здоровью» [21, с. 11].

Вместе с тем в начале 1920-х годов отечественными педагогами активно прорабатывались различные воспитательные возможности театра и театральной деятельности.

В 1918 году театральным отделом Наркомпроса были поставлены задачи, связанные с организацией театральной работы в школе [12, с. 3]. Метод инсценирования рекомендовался для изучения материала, связанного со словесностью, географией, историей. Более сложной задачей становилось создание подробной и воспроизводимой методики организации деятельности детского театра с активным участием детей в постановках не только в качестве актёров, но и суфлёров, режиссёров, гримеров и т. д. Следующей задачей Народный комиссариат просвещения считал создание постоянных детских театров, которые бы ставили качественные пьесы и обеспечивали детскими спектаклями большие города и провинции. Наконец, ведущей задачей театрального отдела была организация субботних и воскресных дней для нужд школьного и внешкольного образования. Предлагалось установить связь

между профессиональными театрами и школами для погружения учащихся в историю мирового и русского театра через организацию спектаклей и мини-лекций.

Театр даже рассматривался как «особый раздел типов воспитания» [10, с. 28], то есть сам по себе становился элементом содержания воспитания 1920-х годов. Но чаще шла речь о конкретных содержательных направлениях воспитания, в которых театр играл значимую или даже ведущую роль. Как ни странно, эстетическое воспитание в текстах пропагандистов театра в школе 1920-х годов занимало далеко не первое место.

Прежде всего, театр рассматривался как мощное средство *идейно-политического воспитания*. «Кинематограф, театр, концерты, выставки и тому подобное, поскольку они будут проникать в деревню, а к этому должны быть приложены всяческие усилия, необходимо использовать для коммунистической пропаганды как непосредственно, ... так и путем сочетания их с лекциями и митингами» [4, с. 25], – провозглашал Восьмой съезд РКП(б). Характерно в этом контексте название кружка, описанного Н. Кучевской в сборнике «Театр в школе» 1924 года: «Политико-литературно-драматический кружок» [20]. Наиболее востребованной была театральная работа, построенная «на подготовке к праздникам: Октябрьская Революция, Первое Мая и т. д.» [20, с. 19].

Театр в школе понимался и как средство *трудового воспитания*. «Виды городского труда. Труд города и деревни. Можно ли жить без труда?» [20, с. 19] – эти темы, пронизывающие все содержание школьного образования, построенного на основе комплексного подхода,

должны были осваиваться с помощью театра и драматизации. Трудовое воспитание было тематически напрямую связано с идейно-политическим: «бедный и богатый, ... обыватель и гражданин, крестьянин и рабочий» [20, с. 19]. Кроме того, постановка спектакля способствовала включению детей в разнообразные виды трудовой деятельности (изготовление костюмов, декораций и пр.). Вообще, знакомство с технической стороной театра, с «его службами» [17, с. 60], то есть с работой закулисья, представлялось педагогам 1920-х годов очень важным делом. В Педагогической энциклопедии 1927 года статья, посвященная школьному театру, больше чем наполовину была обращена к проблеме изготовления театральных подмостков (причем были даны разные чертежи с ссылкой к различным техническим возможностям и потребностям школы).

Конечно, театральная деятельность рассматривалась и как средство *эстетического воспитания*. М. С. Бурданова подчеркивала эстетико-воспитательную роль всех искусств, объединяющихся в театральном действе. Но интересно, что при этом эстетическое воспитание все-таки рассматривалось не изолированно, а связывалось с трудовым: речь шла о синтезе «слова, музыки, ритма, живописи и, кроме того, ремёсел: плотничьего, швейного и т. п.» [20, с. 108].

Уход от приоритетности художественно-эстетических задач в школьной театральной деятельности до некоторой степени связан с уже упоминавшимися нравственными опасностями театра. Анализируя воспитательные возможности школьного театра, авторы сборника «Театр в школе» постоянно, даже навязчиво сосредоточиваются на

возможных и неизбежных противоречиях между воспитательными и художественными задачами, возникающими в процессе работы над образами персонажей. В случае возникновения таких противоречий педагогу/режиссеру, по мысли авторов, необходимо жертвовать некоторыми из них. Подчеркивалось, что в школьном театре в жертву художественному результату нельзя приносить воспитательный: «помню тягостное впечатление, которое мы, педагоги, получили от блестящего исполнения одной девочкой роли Анны Андреевны в “Ревизоре”». Она неподражаемо передала пошлость и кокетство зрелой женщины, и за девочку стало страшно» [Там же, с. 101]. Из этого противоречия выводилась мысль о том, что в работе над спектаклем необходимо привить детям не только художественные ценности, но и более значимые духовные. С воспитательных позиций осмысливалась роль режиссера, который является путеводителем, направляет детей, усиливает положительное влияние театра.

Обсуждался и вопрос о том, кто должен руководить театральной работой в школе: профессиональный театральный работник или учитель. Лучшим режиссером, по мнению автора, являлся воспитатель, учитель. Он считался предпочтительнее приходящего профессионального работника, не знающего детей, не разделяющего взглядов педагогического коллектива. Учителю вменялось в обязанность изучать дополнительную литературу и совершенствоваться в вопросах режиссуры и руководства творческим коллективом.

Умственное воспитание средствами школьного театра было связано

с возможностями последнего в освоении содержания школьного образования (особенно литературы, истории).

В театре видели средство самообучения (наряду с юношескими играми и чтением) [13, с. 229], а также реализации комплексных программ. К. П. Спасская в своей статье описывала варианты театральной работы, и в этом описании четко прослеживался принцип комплексности, реализованный в советской педагогике рассматриваемого периода. Театральные постановки, по мнению автора, должны были тесно сплетаться со школьным материалом по литературе, родному языку и т. д.

Наконец, театр в школе рассматривался как средство *воспитания коллективизма*. Важнейшей задачей школьного театра считалось достижение «чувства общности» [20, с. 12]. Теория детского коллектива в её классическом виде ещё не была развита в молодой советской педагогике. Поэтому защитники и пропагандисты школьных театров выстраивали свою аргументацию на борьбе с «резко выраженным эгоизмом», на необходимости пробуждать «сочувствие, порывы великодушия и самоотверженности» [Там же, с. 13]. Были выделены даже своеобразные технологические элементы формирования детской групповой сплочённости с помощью театра: «фантастика, героизм, общественность» [Там же, с. 14]. Героические оттенки детской игры, из которой появляется театральное действие, – ведущая идея Н. Шер. Фантастический элемент постепенно уходит из игровой деятельности, а героический усиливается и конкретизируется. Театральная деятельность в период взросления понимается во многом как попытка организованного вмешательства в детскую игру.

Должна происходить «игра в драматизацию», «свободная драматизация», когда дети намечают для себя роли, по этим ролям строят игру. Переход к собственно театральной игре происходит через «игру в рассказ». «Придя на урок драматизации, вы рассказываете сказку, рассказ, на тему, входящую в круг ваших задач; дети вас слушают, перебивают, спрашивают...» [Там же, с. 21]. Умение удержаться в игре в рамках сюжета рассказа – второй этап развития «драматической игры» (или «второй путь», как его называет автор). И только третий этап – это этап работы «над твердым текстом какой-нибудь пьесы» [Там же, с. 23].

Вообще драматизация, театральная деятельность воспринимались в 1920-е годы как одно из мощных средств внедрения самоуправления в детском коллективе. А. П. Пинкевич, следуя за мыслью Андреезна, описывал три ступени самоуправления. Вторая из этих ступеней (13 – 15 лет) характеризовалась «самостоятельным ведением игр, спорта, театра» [16, с. 93]

М. М. Рубинштейн даже видел в драматизации предпосылку для создания того «живого общения между родителями и детьми, которое отсутствует, к сожалению, теперь во многих семьях» [18, с. 115]. Но, конечно, общение родителей и детей не стало ведущим мотивом внедрения драматизации и театра в образовательный процесс.

Разнообразие школьной работы, связанной с театром, повлекло за собой развитие различных форм и методов организации воспитательной деятельности. Первой, наиболее простой и упоминаемой большинством педагогов, была форма экскурсии. Рассуждая о пользе посещения театров детьми, Н. Бахтин

отмечал, что к просмотру спектакля детей необходимо подготавливать [1, с. 5]. Перед посещением постановки произведение не только должно быть прочитано, но и проанализировано. Необходимо было определить условия, при которых школьный театр предстал бы как мощное педагогическое средство, а не времяпрепровождение, несущее в себе сугубо развлекательные функции.

В методическом материале, предназначенном в дополнение к программам по языку и литературе 1928 года, посещение учащимися театра рассматривалось как одна из значимых форм работы над драматическим произведением. Просмотр постановки мог быть на этапе погружения в эпоху произведения, для анализа социальной, экономической жизни людей. Посещение театра и просмотр изучаемого произведения в форме драмы были возможны и как итоговое занятие, «завершающая экскурсия» [11, с. 116]. В этом случае происходил «осознанный просмотр» с полным анализом героев, времени, ситуаций и т. д. Авторами предлагался следующий план, на который ученикам следовало опираться во время просмотра спектакля (на примере постановки по пьесе А. Н. Островского «Бедность не порок»): а) заметьте разницу между образами героев, как они представлялись в вашем воображении и какими они были на сцене (внешность, голос, костюм, манеры); б) как режиссер отразил купеческий быт в постановке (декорации, мебель, освещение); в) что нового вносят в слова действующих лиц интонации, жесты, мимика, паузы?; г) как держат себя актеры на сцене, пока говорят другие?; д) напишите отзыв на спектакль «Бедность не порок», пользуясь ответами на предыдущие вопросы» [Там же].

Однако основные формы и методы воспитания, связанные с театром, развивались по отношению к школьному театру и драматизации.

В 1924 году вышел сборник статей «Театр в школе» под редакцией Н. Шер. Этот сборник стал программным документом, во многом определившим педагогические представления о школьных театрах, их воспитательном значении в 1920-е годы.

Ценность педагогических установок, представленных авторами сборника, была определена уже тем, что театр в школе решительно отделялся от профессионального театра. Авторы предостерегали коллег-педагогов от попыток подражания «взрослым» образцам. «В школе не нужен и безусловно вреден профессиональный театр» [20, с. 8], – ясно заявлялось в редакторской статье.

Н. Шер справедливо сетовала, что театральная работа в школе недостаточно изучена и говорить предметно и определенно по данной теме достаточно сложно. Театральная работа «может быть бесконечно многообразна, к ней могут быть различные подходы» [Там же, с. 9]. Но основной подход, определявшийся в этом программном документе, – это подход игровой, обуславливающий опору на детскую игру в различных ее проявлениях: сюжетно-ролевую (параллель с игрой в маму и папу), манипулятивной (кошка играет с бумажкой) и др.

Итак, ведущими методами воспитания посредством театрального искусства признавались игровые методы. При этом автором выделены вопросы, часто возникающие у педагогов-практиков:

– «когда и как вмешиваться в детскую игру»;

– «как организовать эту игру»;
– «как вводить музыку»;
– «нужны ли показательные спектакли» [20, с. 17].

Драматизация тесно связывалась с игрой и также осмысливалась как метод воспитания или обучения (во многом в зависимости от репертуара).

Вопрос репертуара школьных театров был одним из самых сложных. В начале 20-х годов XX века практически отсутствовали детские пьесы, готовые для постановки. Драматизация на уроках базировалась сугубо на учебном материале, адаптированном для детской игры. Школьные театры испытывали немалые трудности в подборе и проработке материала для постановки. Пьеса могла (и это считалось очень хорошим вариантом) быть созданной самими детьми: «Иногда тема, разработанная на уроке, ложится в основу пьесы, ... иногда разрабатывается какой-нибудь рассказ, ...иногда же берется уже готовый, твердый текст пьесы» [Там же, с. 22].

В основном театральная работа в школе проходила в формах клубной и кружковой работы, её массовость поддерживалась так называемыми «клубными днями». Так, в Сборнике официальных материалов Амурского губернского отдела народного образования от 1925 года устанавливалась необходимость отведения одного дня в неделю на занятия детьми клубными работами [19, с. 1] (речь шла не обо всех школах, но инициатива должна была распространяться).

Клубы могли быть организованы по следующим направлениям:

- игры и физическое воспитание;
- праздники и вечера;

• литературно-художественная работа;

- производственное просвещение.

В рамках проведения праздников и вечеров планировалось участие всего клубного коллектива. В структуру праздника должны были входить общественно-политическая работа, игры, интеллектуальное развитие, труд и искусство.

Иногда в методических документах 1920-х годов театральную деятельность и драматизацию не выделяли отдельно: литературно-художественная работа включала в себя музыкально-хоровую работу, изобразительное искусство, драматизацию (в виде инсценировок и импровизаций), художественные рассказы, беседы, чтение, живые и стенные газеты, журналы, альманахи.

В 1926 году вышел хрестоматийный сборник по вопросам организации клубной и кружковой работы под редакцией Н. Н. Иорданского. В отличие от школы детские клубы были ориентированы на добровольное посещение; ребенок должен был ходить в клуб, «повинуясь собственному влечению» [9, с. 6]. В то же время в рассматриваемом методическом труде проводилась мысль о том, что ребенок должен еженедельно организовывать свою дополнительную деятельность. Эта мысль была характерной для педагогики 1920-х годов [6]. Имелось в виду нечто вроде современной внеурочной деятельности: конкретный выбор клуба и кружка был делом добровольным, но в целом кружковая и клубная работа должна была строго планироваться и охватывать всех детей.

Задачи детского клуба по большому счету сводились к физическому,

эстетическому, умственному и коллективистическому воспитанию:

«1) дать ребенку простор для удовлетворения его потребностей в движении и игре;

2) путем художественного восприятия образов из окружающей природы, из литературы, музыки и изобразительных искусств подвести его к пониманию красоты, развить способность наслаждаться ею;

3) при условии возможно большей активности дать ему знания в тех отраслях, которые наиболее его интересуют и увлекают;

4) путем проявления доступной его пониманию формы самодеятельности и самоуправления, развить в нем чувство общности» [9, с. 6 – 7].

Воспитательные возможности театра могли реализовываться через посещение спектаклей (уже по отношению к клубной работе подробно был разработан метод экскурсий, и поход в театр считался видом экскурсии [Там же, с. 13]) и через организацию детских праздников и спектаклей. Клубные занятия предоставляли возможность объединить несколько классов.

Кружковая работа в отечественных школах середины 1920-х годов по содержанию была очень разнообразна: литературные, драматические, естественные, художественные, спортивные, библиотечные, производственные, политические, краеведческие кружки и т. д. Драматические кружки предполагали изучение сценарного дела, чтение пьес, постановку спектаклей и концертов. Именно драматические кружки выступали организационными центрами общешкольных спектаклей и праздников.

Н. Н. Иорданский приводил в качестве положительного примера кружко-

вую работу Богородской опытно-показательной станции в 1922 году. В этом примере из семнадцати кружков литературно-драматический был самым популярным: 81 участник – 1 – 2-я группа, 80 участников – 2 – 3-я группа, 62 участника – 4-я группа.

В сборнике «Клубная и кружковая работа» были сделаны попытки обобщения опыта кружковой работы и в других школах. Так, А. Ахов делился опытом организации кружковой работы в Спас-Лихневской школе. Своими силами автор вместе с женой оборудовал школу для работы «согласно новейшим педагогическим методам». Постоянными кружками стали «литературный, по обработке гербария, столярный, драматический и по ликвидации слабых навыков». Автор утверждал, что драматический кружок за несколько месяцев достиг достаточно хороших результатов в плане организации постановок спектаклей, художественной игры учащихся. Декорации, грим и костюмы «становились более проработанными». Пение в спектакле было под рояль, «молодые голоса учеников звучали стройно и нежно». «Этот кружок, как первый, разбудил ранее дремавшие таланты к бодрой жизни» [9, с. 61]. В кружке была организована работа над постановкой пьесы «Русалкин гребень», и на Новый год был показан спектакль в присутствии родителей и комсомольцев.

Тесную связь театральной деятельности с идейно-политическим воспитанием демонстрировало название школьного кружка, о котором писала Н. Кучевская: политико-литературно-драматический кружок. Этот кружок был организован в 1922/23 уч. г. для группы старших детей (6-го и 7-го класса). В качестве первого жанра, к которому

обратились кружковцы, была выбрана мимодрама. Сами дети называли эти занятия «живым кинематографом». Именно с мимодрамы была начата работа, исходящая из стремления детей к самовыражению через движение: «Свободные движения должны сделать и мысли ярче и богаче: работа двигательных центров мозга побуждает к творческому усилию и психические центры» [20, с. 110]. По мысли автора и его коллег по трудовой школе, работа с детьми должна начинаться с мимического изображения и уже позже переходить в словесное.

Мимические постановки в трудовой школе основывались на картинах художников, бытовых ситуациях и исторических событиях. Начиналась работа с литературно-критического анализа картины, ситуации, прорабатывались характеры главных героев, продумывались предполагаемые обстоятельства, события, предшествующие ситуации и последующие за ней. В коллективной работе складывалась история, которую дети были готовы воспроизвести в классе.

Автор приводит пример работы над постановкой сценки по картине П. А. Федотова «Сватовство майора». Сначала дети поделились своими мыслями о происходящем на картине, охарактеризовали основных действующих лиц, проанализировали время, обстановку, среду. Был поставлен вопрос: «Какая разница между картиной и литературными произведениями?», и вскоре был дан ответ: «Картина неподвижна, а в сочинении – все движение» [Там же, с. 111]. Чтобы картину привести в движение, было решено превратить ее в серию картин, сливающихся между собой, создать импровизированный кинематограф.

Для разбора купеческой и военной среды была проведена большая работа по анализу исторических, экономических данных. Дети увлеклись изучением и восстановлением предполагаемых событий, задались вопросом мотивации героев: почему ценивший деньги купец отдает дочь за обнищавшего майора? Так начинали выстраиваться характеры, связи между героями, их мысли и будущие поступки. Далее были проработаны сцены, предшествующие картине и последующие за ней. Введены герои, которые не были изображены на картине, но без которых действие пьесы не могло развернуться. Только после такой подробной и тщательной проработки настало время распределения ролей и собственно мимической постановки. Помимо воспитательных результатов, связанных с оценкой мотивов и действий героев, освоением художественных средств, автор отмечает и возросшую свободу действий детей, формирование их жестов и движений, которые никто не поправлял, совершенно уместных и живых. Дети были погружены в творческий процесс.

Другие постановки детского коллектива были на житейские темы: новый ученик в классе, невольный ворюшка, несчастный случай в семье рабочего и т. д. Вся эта работа подтверждала мысли педагогического коллектива школы: «мимика, – самый доступный и самый естественный для детей путь к творчеству» [Там же, с. 120].

Исходя из анализа методических и публицистических материалов отечественных педагогов 20-х годов XX века, можно сделать следующие выводы относительно воспитательных возможностей театральной деятельности.

Театр и драматизация в школе 1920-х годов рассматривались как мощные средства идейно-политического, трудового, эстетического, умственного воспитания, а также воспитания коллективизма, групповой сплоченности и самоорганизации.

В процесс воспитания вовлекались посещение профессионального театра, игра, драматизация в образовательном процессе, деятельность театральных, драматических клубов и кружков.

Экскурсии в театр могли быть направлены как на изучение устройства театра, так и на осознанный, заранее подготовленный просмотр спектаклей. Были разработаны методические рекомендации по организации экскурсий в театр.

Театральная работа в школе опиралась на закономерности и специфику детской игры. Приёмы организации игровой деятельности были связаны с возрастом детей и соответствующими видами игр (манипулятивные, сюжетно-ролевые), с психологическими

потребностями детей (фантастика, героизм, общение), с творческими возможностями. Приветствовалось самостоятельное создание всех элементов игры-драматизации или спектакля: сценарий, костюмы, грим, шумы и пр.

Театральная деятельность велась в формах кружковой и клубной работы как специально ориентированной на театр, так и включающей в себя элементы театрализации. Эта деятельность в школе продуцировала педагогическую интерпретацию и внедрение различных жанров: сценки, пластические шарады, «живые картины», мимодрамы и др. Участие детей в театральной работе мыслилось как исключительно добровольное; поощрялась инициатива и самодеятельность.

Театральная работа в школах действительно была широко распространённой, массовой, она открывала двери педагогическому и детскому творчеству и во многом оказалась «визитной карточкой», характеризующей облик школы 1920-х годов.

Литература

1. Бахтин Н. Н. Детский театр и его воспитательное значение // Игра. 1918. № 1. С. 5 – 12.
2. Бехтерев В. М. Половые уклонения и извращения в свете рефлексологии // Вопросы изучения и воспитания личности. 1922. № 4 – 5. С. 644 – 746.
3. Ветнцель К. Н. Новые пути воспитания и образования детей. М. : Земля и Фабрика, 1923. 151 с.
4. Восьмой съезд РКП(б) (Март 1919 г.) о политической пропаганде и культурно-просветительской работе в деревне // Директивы ВКП(б) по вопросам просвещения / сост. А. Я. Подземский. Изд. 3-е. М. – Л. : ОГИЗ, 1931. 496 с.
5. Глава Минпросвещения сообщил, что к 2024 году в каждой школе появится свой театр [Электронный ресурс] // URL: <https://tass.ru/obschestvo/14823897> (дата обращения: 30.06.22).
6. Дорошенко С. И., Леванова Т. Ю. В. Н. Шацкая об интеграции урока и внеурочной музыкально-воспитательной деятельности // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2015. № 3 (11). С. 148 – 158.

7. Дорошенко С. И. Методологические подходы к исследованию истории музыкального образования в провинции // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 24 (95). С. 295 – 303.
8. Залкинд А. Б. Вопросы советской педагогики. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. 304 с.
9. Иорданский Н. Н. Клубная и кружковая работа в школе : хрестомат. сб. // под ред. Н. Н. Иорданского. М. – Л. : Моск. акционерное изд. о-во, 1926. С. 4 – 19.
10. Калашников А. Г. Очерки марксистской педагогики. Т. 1. Социология воспитания. М. : Работник просвещения, 1929. 375 с.
11. К программам ГУСа по языку и литературе: Методические проработки для всех классов девятилетки. Л. : Работник просвещения, 1928. 186 с.
12. Луначарский А. В. Вопросы, поставленные комиссариатом народного просвещения театрально-педагогической секции и подотделу детского театра // Игра. 1918. № 1. С. 3 – 4.
13. Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Изд. 2-е. Харьков : Пролетарий, 1930. 349 с.
14. *Он же*. Основные проблемы современной школы. Петроград : Прибой, 1924. 108 с.
15. *Он же*. Педагогика. Т. 1. Общая часть. Дошкольный возраст. М. : Работник просвещения, 1930. 258 с.
16. *Он же*. Педагогика. Т. 2. Школьный возраст. Трудовая школа. 5-е изд. М. : Работник просвещения, 1929. 264 с.
17. Райков Б. Е. Методика и техника экскурсий. Изд. 4-е. М. – Л. : Гос. изд-во, 1930. 116 с.
18. Рубинштейн М. М. Эстетическое воспитание детей. Изд. 3-е. М. : Изд-во т-ва В. В. Думнов, насл. бр. Салаевых, 1924. 122 с.
19. Сборник официальных материалов Амурского Губернского отдела народного образования / изд. Амур. губОНО; ред. М. Соболев. Благовещенск : Типо-литогр. «Амур. правда» ГОМХа, 1925. № 4 (дек.). 43 с.
20. Театр в школе : сб. ст. / под ред. Н. Шер. Л. : Изд-во Сев.-Зап. обл. отд-ния гл. конторы «Известий ЦИК СССР и ВЦИК», 1924. 176 с.
21. Шурпе Э. Ю., Скосырев В. Н. Половой вопрос в советской школе // Блонский П. П. Очерки детской сексуальности. М. – Л. : Изд-во Центр. ин-та охраны здоровья детей и подростков, 1935. 125 с.

References

1. Baxtin N. N. Detskij teatr i ego vospitatel`noe znachenie // Igra. 1918. № 1. S. 5 – 12.
2. Bexterev V. M. Polovy`e ukloneniya i izvrashheniya v svete refleksologii // Voprosy` izucheniya i vospitaniya lichnosti. 1922. № 4 – 5. S. 644 – 746.
3. Vetcnel` K. N. Novy`e puti vospitaniya i obrazovaniya detej. M. : Zemlya i Fabrika, 1923. 151 s.

4. Vos`moj s`ezd RKP(b) (Mart 1919 g.) o politicheskoy propagande i kul`tur-no-prosvetitel`skoj rabote v derevne // Direktivy` VKP(b) po voprosam pro-sveshheniya / sost. A. Ya. Podzemskij. Izd. 3-e. M. – L. : OGIZ, 1931. 496 s.
5. Glava Minprosveshheniya soobshhil, chto k 2024 godu v kazhdoy shkole poyavitsya svoj teatr [E`lektronny`j resurs] // URL: <https://tass.ru/obschestvo/14823897> (data obrashheniya: 30.06.22).
6. Doroshenko S. I., Levanova T. Yu. V. N. Shaczkaya ob integracii uroka i vneurochnoj muzy`kal`no-vospitatel`noj deyatel`nosti // Vestnik kafedry` YuNE-SKO. Muzy`kal`noe iskusstvo i obrazovanie. 2015. № 3 (11). S. 148 – 158.
7. Doroshenko S. I. Metodologicheskie podxody` k issledovaniyu istorii muzy`kal`nogo obrazovaniya v provincii // Nauchny`e vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2010. № 24 (95). S. 295 – 303.
8. Zalkind A. B. Voprosy` sovetskoj pedagogiki. M. – L. : Gos. izd-vo, 1930. 304 s.
9. Iordanskij N. N. Klubnaya i kruzhkovaya rabota v shkole : xrestomat. sb. // pod red. N. N. Iordanskogo. M. – L. : Mosk. akcionernoe izd. o-vo, 1926. S. 4 – 19.
10. Kalashnikov A. G. Oчерki marksistskoj pedagogiki. T. 1. Sociologiya vospitaniya. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 375 s.
11. K programmam GUSa po yazy`ku i literature: Metodicheskie prorabotki dlya vsekh klassov devyatiletki. L. : Rabotnik prosveshheniya, 1928. 186 s.
12. Lunacharskij A. V. Voprosy`, postavlennye komissariatom narodnogo prosveshheniya teatral`no-pedagogicheskoy sekcii i podotdelu detskogo teatra // Igra. 1918. № 1. S. 3 – 4.
13. Pinkevich A. P. Kratkij oчерk istorii pedagogiki. Izd. 2-e. Xar`kov : Proletarij, 1930. 349 s.
14. *On zhe*. Osnovny`e problemy` sovremennoj shkoly`. Petrograd : Priboj, 1924. 108 s.
15. *On zhe*. Pedagogika. T. 1. Obshhaya chast`. Doshkol`ny`j vozrast. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1930. 258 s.
16. *On zhe*. Pedagogika. T. 2. Shkol`ny`j vozrast. Trudovaya shkola. 5-e izd. M. : Rabotnik prosveshheniya, 1929. 264 s.
17. Rajkov B. E. Metodika i texnika e`kskursij. Izd. 4-e. M. – L. : Gos. izd-vo, 1930. 116 s.
18. Rubinshtejn M. M. E`steticheskoe vospitanie detej. Izd. 3-e. M. : Izd-vo t-va V. V. Dumnov, nasl. br. Salaevy`x, 1924. 122 s.
19. Sbornik oficial`ny`x materialov Amurskogo Gubernskogo otdela narodnogo obrazovaniya / izd. Amur. gubONO; red. M. Sobolev. Blagoveshensk : Tipo-litogr. «Amur. pravda» GOMXa, 1925. № 4 (dek.). 43 s.
20. Teatr v shkole : sb. st. / pod red. N. Sher. L. : Izd-vo Sev.-Zap. obl. otd-niya gl. kontory` «Izvestij CIK SSSR i VCIK», 1924. 176 s.
21. Shurpe E`. Yu., Skosy`rev V. N. Polovoj vopros v sovetskoj shkole // Blonskij P. P. Oчерki detskoj seksual`nosti. M. – L. : Izd-vo Centr. in-ta oxrany` zdorov`ya detej i podrostkov, 1935. 125 s.

T. N. Korsunova

SCHOOL THEATER AND ITS EDUCATIONAL SIGNIFICANCE IN THE UNITED LABOR SCHOOL OF 1917 – 1931

This article analyzes the educational opportunities of the theater and theatrical activities in the Unified Labor School of 1917-1931. The work highlights the main meaningful areas of education, in which theatrical activity was given great importance. The practical implementation of the educational possibilities of the theater is considered on the example of the organization of club, circle, lesson and extracurricular activities at school.

Key words: theatrical activity, school theater, unified labor school, dramatization, education.

УДК 159.9

Н. М. Учаев

ОБЪЕКТИВНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СЛУЖЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОТРУДНИКОВ РОСГВАРДИИ

В статье раскрывается выраженность 15 объективно-психологических характеристик личности и 5 объективно-деятельностных (результативных) проявлений сотрудников в деятельности, характеризующие поведенческий уровень саморегуляции служебной деятельности сотрудников Росгвардии. Исследование осуществлялось на выборке сотрудников ($n = 129$). Выявлен уровень адекватности самооценочных характеристик сотрудников, определена дистанция личностного развития сотрудников, выявлены взаимосвязи между экспертными оценками и показателями самооценки, между уровнем уверенности в развитии профессионально-значимых объективных проявлений сотрудников и перспективной оценкой саморазвития. Изучен компонентный состав объективно-психологического уровня саморегуляции служебной деятельности сотрудников Росгвардии, а также выявлены различия выраженности показателей в компонентном составе саморегуляции служебной деятельности в различных группах, отобранных по качеству выполнения служебной деятельности.

Ключевые слова: саморегуляция, уровень саморегуляции, объективно-психологический, профессиональная деятельность, служебная деятельность, профессионально значимые качества, войска национальной гвардии, Росгвардия.

Современная геополитическая обстановка в мире, усиление глобальной конкуренции приводят к внешней угрозе Российской Федерации, а также напряженная социально-экономическая ситуация в условиях санкционного давления повышает риски нарушения

общественного порядка, общественной безопасности, экстремизма внутри страны. В связи с потенциальными угрозами политика Российской Федерации направлена на совершенствование военной организации, форм и способов применения вооруженных сил,

других войск и органов, повышение мобилизационной готовности в целях обеспечения обороны и безопасности Российской Федерации [1]. Соответственно, возникает необходимость и в формировании внутренних психологических условий, позволяющих современному военнослужащему эффективно реализовывать собственный потенциал в условиях повышенной интенсивности, ответственности и напряженности деятельности. В этой связи, на наш взгляд, необходимо уделять особое внимание изучению психологических механизмов саморегуляции служебной деятельности военнослужащих, развитию ее личностных компонентов, формированию профессиональной субъектности, что должно способствовать качественному выполнению служебных задач, закрепленных Федеральным законом Российской Федерации [2]. Способность к осознанной регуляции личностью деятельности может сыграть решающую роль в принятии эффективных решений и выборе способа действия в экстремальной, нестандартной обстановке, обеспечить готовность к выполнению сложных служебно-боевых задач.

Реализуя служебную деятельность, военнослужащий не просто реагирует на условия объективной реальности, он их изменяет. В этой связи уровень сформированности саморегуляции личности напрямую зависит от активности сотрудника, степени его включенности в профессиональную деятельность не только на репродуктивном, но и на креативном уровне, в основе которого лежат планирование, оценка внутренних и внешних условий деятельности, выбор адекватных средств ее реализации, анализ результатов, стремление к самореализации, постоянное саморазвитие.

Таким образом, изучение осознанной саморегуляции произвольной активности человека следует начать с определения этого феномена. С точки зрения В. И. Моросановой, саморегуляция – это «... целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью» [7, с. 18]. Саморегуляция как целостная система психических средств в своем становлении и развитии, по мнению А. В. Зобкова, проходит через три взаимосвязанных уровня [4]. Первый – объективно-психологический (индивидуально-поведенческий) уровень саморегуляции деятельности. Второй – собственно-психологический (личностный) уровень саморегуляции. Третий – интегративный (субъектный) уровень саморегуляции.

Саморегуляция профессиональной деятельности на объективно-деятельностном уровне анализа может быть раскрыта через изучение внешне наблюдаемых операций и действий. Анализ деятельности на предмет ее целесообразности и направленности позволит выявить исчерпывающую характеристику субъекта деятельности как с количественной, так и с качественной стороны. Изучение объективно-психологического уровня саморегуляции возможно через раскрытие следующих ее компонентов – эмоционально-волевых, интеллектуально-волевых, коммуникативных и мотивационно-организационных [Там же].

Метод. Целью исследования является изучение объективно-психологических характеристик и объективно-деятельностных проявлений саморегуляции служебной деятельности сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации.

В рамках обозначенной цели нами:

а) проводилась кластеризация сотрудников с опорой на объективно-психологический уровень анализа саморегуляции их деятельности; б) изучалась самооценка объективно-личностных и объективно-деятельностных проявлений саморегуляции сотрудников Росгвардии на текущий момент времени, на ближайшую перспективу (1 год) и на отдаленную перспективу, позволяющих раскрыть «дистанцию» личностного развития и оценить характер самодиагностики функционально-динамического кольца саморегуляции деятельности [4]; в) устанавливались адекватность самооценки профессионально важных черт личности и успешность собственной деятельности, представленные на объективно-психологическом уровне анализа саморегуляции деятельности.

Для решения поставленных задач нами была разработана и использована анкета, позволяющая раскрыть объективно-психологические проявления сотрудников в профессиональной деятельности на поведенческом (индивидуальном) уровне саморегуляции, оценить характер их самодиагностики на этапе планирования, дистанцию профессионально-личностного развития по 10-балльной шкале [10].

Обработка данных проводилась с помощью программы IBM SPSS Statistics (v. 21.0 для Windows).

Исследование сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации осуществлено на базе ОВО по г. Владимиру – филиал ФГКУ «УВО ВНГ России по Владимирской области». Изучаемая группа состояла из 129 человек (возраст $M = 31,13$, $SD = 5,39$; стаж службы $M = 8,15$, $SD = 4,22$). Группа экспертов в количестве трех че-

ловек была отобрана по критерию принадлежности к должности командира роты. Специфика службы (командиры рот подменяют друг друга, участвуют в приеме нормативных показателей, оценки знаний, умений и навыков всех сотрудников младшего начальствующего состава) позволила использовать командиров различных рот в одной экспертной группе.

В процессе работы нами была оценена степень согласованности экспертных оценок с помощью коэффициента конкордации Кендалла ($W = 0,79$ при $a = 0,05$). Полученный результат соответствует достаточной степени согласованности экспертных мнений и говорит о надежности результатов экспертизы. Тем самым степень согласованности достаточна, чтобы использовать среднюю оценку экспертов по каждому показателю как объективную оценку анализа продуктивности служебной деятельности.

Полученные результаты объективной оценки служебной деятельности позволяют произвести отбор исследуемой группы по качеству исполнения служебной деятельности. Посредством метода Варда и построения дендрограммы исследуемая группа была разделена на три кластера. Атрибутом каждого кластера является качество выполняемой служебной деятельности.

Для дальнейшего представления о качестве каждого отобранного кластера введем условное деление для каждой группы оценок экспертов по следующему принципу.

Для присвоения исследуемому кластеру первой категории необходимо выполнение двух условий.

Первое – наличие оценок объективно-психологических характеристик

служебной деятельности, удовлетворяющих условию $M_x > M_y + SD_y$, где M_x – среднее значение оценок по показателю в анализируемом кластере; M_y – среднее значение оценок по показателю по всей исследуемой группе; SD_y – стандартное отклонение оценок по показателю по всей исследуемой группе.

Второе – количество оценок, удовлетворяющих первому условию, должно быть больше, чем у других кластеров.

Для присвоения исследуемому кластеру второй категории необходимо выполнение следующих двух условий.

Первое – наличие оценок объективно-психологических характеристик служебной деятельности, удовлетворяющих условию $M_x = M_y \pm SD_y$.

Второе – количество оценок, удовлетворяющих первому условию, должно быть больше, чем у других кластеров.

Для присвоения исследуемому кластеру третьей категории также необходимо выполнение двух условий.

Первое – наличие оценок объективно-психологических характеристик служебной деятельности, удовлетворяющих условию $M_x < M_y - SD_y$.

Второе – количество оценок, удовлетворяющих первому условию, должно быть больше, чем у других кластеров.

Результаты и обсуждение. Согласованная экспертная оценка объективно-психологических характеристик личности сотрудников имеет следующий вид: самостоятельность при планировании действий ($M = 6,22$, $SD = 1,58$), самостоятельность в процессе выполнения действий ($M = 6,20$, $SD = 1,61$), общительность ($M = 6,10$, $SD = 1,40$), организованность ($M = 6,10$, $SD = 1,46$), выдержка ($M = 5,80$, $SD = 1,41$), настойчивость ($M = 5,79$, $SD = 1,56$), уверенность ($M = 5,78$, $SD = 1,31$), готовность к риску

($M = 5,61$, $SD = 1,35$), инициативность в процессе выполнения действий ($M = 5,39$, $SD = 1,53$), инициативность при планировании действий ($M = 5,35$, $SD = 1,32$), умение совместно работать ($M = 5,24$, $SD = 1,41$), познавательная активность ($M = 5,24$, $SD = 1,57$), ответственность ($M = 5,14$, $SD = 1,40$), находчивость ($M = 5,12$, $SD = 1,69$), трудолюбие ($M = 5,09$, $SD = 1,69$).

Объективно-деятельностные проявления сотрудников эксперты оценили следующим образом: общий уровень подготовки и профессионализма ($M = 6,06$, $SD = 1,55$), выполнение профессионального регламента ($M = 6,01$, $SD = 1,59$), знание документов, регламентирующих служебную деятельность ($M = 5,86$, $SD = 1,60$), владение табельным огнестрельным оружием ($M = 5,58$, $SD = 1,46$), физическая подготовка ($M = 5,50$, $SD = 1,50$).

Полученные результаты согласованной экспертной оценки позволяют обнаружить наиболее развитые объективно-психологические характеристики личности сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации: самостоятельность при планировании действий и самостоятельность в процессе выполнения действий. Вероятно, такой результат обусловлен первоочередной необходимостью для сотрудника действовать самостоятельно, без вмешательства других лиц, ставить перед собой цели и задачи, находить средства и методы для достижения цели, оценивать результат и вносить необходимые изменения в процессе деятельности.

Наименее развитой объективно-психологической характеристикой оказалось трудолюбие. По нашему мнению, это может быть связано с тем, что

ключевой элемент трудолюбия – готовность к труду – теряет свою актуальность в связи с обязанностью выполнять поставленные перед сотрудниками войск национальной гвардии Российской Федерации должностные задачи в полном объеме, что, в свою очередь, нивелирует характеристику готовности или неготовности к труду.

Согласно приведенным результатам общий уровень подготовки и профессионализма является наиболее развитым объективно-деятельностным проявлением сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации. Такой результат может быть связан с ценностью для сотрудников специфического и уникального опыта службы, владением дополнительными знаниями, обладающими потенциальной пользой при несении службы.

Наименее развитым объективно-деятельностным проявлением оказалась физическая подготовка. Предположительно, такой уровень развития может быть обусловлен выгодностью иных способов решения поставленных служебных задач – без применения физической силы и тем самым сниженной необходимостью в ее приоритетном развитии.

Таким образом, полученная согласованная экспертная оценка объективно-психологических характеристик и объективно-деятельностных проявлений сотрудников позволяют выделить нам первый кластер, который отличается самой большой численностью сотрудников ($n = 54$), что составляет 42 % от общей исследуемой совокупности. Сотрудники, входящие в данный кластер, обладают наибольшим возрастом ($M = 33,54$, $SD = 4,63$) и стажем службы ($M = 10,80$, $SD = 3,86$). Согласно объективно-психологической и объективно-

деятельностной оценке характеристик, полученных от экспертов, данную группу следует отнести ко второй категории, так как группа характеризуется уровнем развития по всем как объективно-психологическим характеристикам личности, так и объективно-деятельностным проявлениям в деятельности не только в интервале $M \pm SD$, но и обладает большим количеством оценок такого уровня, чем у других кластеров.

Второй кластер является вторым по численности сотрудников ($n = 39$), что составляет 30 % от всей численности исследуемой группы. Сотрудники, входящие в данный кластер, в среднем моложе, чем сотрудники первого кластера ($M = 31,87$, $SD = 5,65$) и обладают меньшим стажем службы ($M = 7,79$, $SD = 3,37$).

Данный кластер согласно объективно-психологической и объективно-деятельностной оценке характеристик, полученной от экспертов, мы отнесли к первой категории, так как выполняются все необходимые условия для этого.

Третий кластер отличается наименьшей численностью ($n = 36$), что составляет 28 % от всей исследуемой группы. Сотрудники, входящие в данный кластер, обладают наименьшим возрастом ($M = 26,72$, $SD = 3,11$) и стажем службы ($M = 4,56$, $SD = 2,44$).

Выделенный кластер согласно ранее описанным условиям следует отнести к третьей категории.

Проведенное ранее исследование пилотной группы продемонстрировало удовлетворительную оценку экспертами исследуемой группы. В настоящем исследовании подтверждается такая же тенденция [11].

Разработанная нами анкета позволяет выявить у сотрудников, участвующих

щих в исследовании, самооценку собственных профессионально значимых черт личностных качеств, объективно проявляющихся в деятельности. Результаты представлены следующим образом: общительность ($M = 7,07$, $SD = 1,24$), самостоятельность при планировании действий ($M = 7,02$, $SD = 1,21$), самостоятельность в процессе выполнения действий ($M = 6,96$, $SD = 1,16$), организованность ($M = 6,91$, $SD = 1,37$), выдержка ($M = 6,78$, $SD = 1,34$), настойчивость ($M = 6,38$, $SD = 1,35$), уверенность ($M = 6,32$, $SD = 1,40$), готовность к риску ($M = 6,05$, $SD = 1,26$), умение совместно работать ($M = 5,66$; $SD = 1,03$), инициативность при планировании действий ($M = 5,64$, $SD = 1,12$), инициативность в процессе выполнения действий ($M = 5,64$, $SD = 1,18$), познавательная активность ($M = 5,52$, $SD = 1,08$), ответственность ($M = 5,33$, $SD = 1,3$), трудолюбие ($M = 5,13$, $SD = 1,18$), находчивость ($M = 5,12$, $SD = 1,23$).

Самооценка деятельностных проявлений сотрудников может быть представлена следующим образом: общий уровень подготовки и профессионализма ($M = 7,09$, $SD = 1,22$), знание документов, регламентирующих служебную деятельность ($M = 6,88$, $SD = 1,16$), выполнение профессионального регламента ($M = 6,87$, $SD = 1,09$), владение табельным огнестрельным оружием ($M = 6,02$, $SD = 1,07$), физическая подготовка ($M = 5,93$, $SD = 1,08$).

Полученные результаты самооценки сотрудниками своих личностных качеств позволяют выделить наиболее развитые, по их мнению, психологические характеристики личности сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации: общи-

тельность, самостоятельность при планировании действий и в процессе выполнения действий. Следует отметить, что на первом месте по развитию оказался показатель общительности, что может быть связано с характером несения службы, а именно с типом профессии – «человек – человек», где умение вступать в контакт с посторонними людьми – одна из ключевых характеристик. Высокая самооценка сотрудниками показателей самостоятельности говорит об их понимании своего профессионального регламента, а именно, необходимости действовать самостоятельно, без вмешательства других лиц, ставить перед собой цели и задачи, находить средства и методы для достижения цели, оценивать результат и вносить необходимые изменения в процессе выполнения деятельности.

Наименее развитыми личностными характеристиками, по мнению, сотрудников, оказались находчивость и трудолюбие. Показатель «находчивость» сотрудники оценили наименьшим по уровню развитости, что может быть связано с ее редким применением в связи с разработанной должностной инструкцией, которая рассчитана на большинство возникающих ситуаций в служебной деятельности сотрудника. В свою очередь, трудолюбие, как было описано ранее теряет свою актуальность в связи с обязанностью выполнять поставленные перед сотрудниками войск национальной гвардии Российской Федерации должностные задачи в полном объеме, что также нивелирует характеристику готовности или неготовности к труду.

Полученные результаты позволяют выделить наиболее развитые деятельностные проявления, к которым отно-

сится общий уровень подготовки и профессионализма. Такой результат может быть связан с пониманием сотрудниками важности и ценности специфического и уникального опыта службы, обладанием дополнительных знаний, приносящих потенциальную пользу при несении службы.

Наименее развитым деятельностью проявлением согласно самооценке сотрудников оказалась физическая подготовка. Предположительно, такой уровень развития может быть обусловлен пониманием сотрудниками выгоды иных способов решения поставленных служебных задач – без применения физической силы, и тем самым сниженной необходимостью в ее приоритетном развитии.

Следует отметить, что в целом степень развитости объективно-личностных и объективно-деятельностных показателей, полученных от экспертов, совпадает с самооценкой собственных личностных качеств и самооценкой деятельностных проявлений сотрудников.

Для определения согласованности экспертных оценок и самооценок сотрудников в контексте выраженности объективно-психологических и деятельностных проявлений сотрудников в настоящий момент времени мы объединили все самооценки каждого сотрудника. Объединение проводилось и для объективных оценок, полученных от экспертов.

Таким образом, было получено первое единое значение, выражающее усредненную совокупность всех результатов самооценивания каждого сотрудника, и второе единое значение, отражающее усредненную совокупность всех результатов объективных оценок экспертного мнения этого же сотрудника.

Полученные данные позволяют установить уровень взаимосвязи (корреляция Пирсона) между усредненными экспертными оценками и усредненными индивидуальными самооценками сотрудников, характеризующий степень адекватности самооценки сотрудников. Выявлена высокая положительная взаимосвязь ($r = 0,721$; $p \leq 0,01$). Полученный результат характеризует высокую адекватность самооценки сотрудников и профессионализм экспертов, которые в процессе выполнения служебной деятельности обязаны во избежание возникновения неконтролируемых ситуаций обладать достаточной степенью информированности о состоянии исследуемой группы, находящейся в их подчинении [11].

Выявленные экспертные оценки и самооценки сотрудников, а также уровень взаимосвязи между ними позволяют уточнить адекватность самооценки показателей сотрудников, исходя из анализа расстояний (d) между усредненной самооценкой развития показателей в настоящий момент самих сотрудников и усредненной экспертной оценки.

Полученные значения расстояний (d) означают, насколько близко самооценка сотрудника совпадает с объективной оценкой его реального состояния. Отрицательные значения расстояний (d) говорят о том, что оценка экспертов была выше, чем самооценка сотрудника по данному объективно-психологическому проявлению.

Можно отметить, что наименьшим расстоянием (наибольшей точностью) по всей группе обладает такое качество личности, как трудолюбие. Предположительно, это можно объяснить тем, что эксперты, являющиеся для исследуемой

группы командирами, в процессе совместной работы с сотрудниками регулярно ставят перед ними служебные задачи и в первую очередь требуют от них желаний и готовности выполнять поставленный приказ. В связи с регулярностью служебных приказов оценить стремление сотрудников исполнить служебную задачу эксперты смогли с наибольшей точностью.

Наибольшим расстоянием (наименьшей точностью) по всей группе обладают такие качества личности, как общительность и выдержка. Это может быть связано с тем, что служебная деятельность связана с принятием эффективных решений в экстремальной и нестандартной обстановке и сотрудники как носители своего эмоционального состояния лично ощущают возникающие негативные влияния, которые не должны отражаться во внешних проявлениях в связи с требованиями командиров о должном уровне контроля над своим поведением, речью и действиями. В этой связи сотрудники оценивают свою выдержку несколько ниже, чем это видят эксперты.

Показатель «общительность» также обладает наименьшей точностью оценки, что может быть связано со специфическими особенностями, присутствующими правоохранительной деятельности, а именно повышенными нервно-психическими перегрузками, нарушением привычного режима суточной жизнедеятельности, отсутствием баланса в области режима работы и отдыха. Сотрудники утрачивают широту общения в личной жизни, что нашло свое отражение в пониженной оценке по данному показателю, в то время как экспертное мнение строится исключительно на анализе служебной деятельности, исполнение которой сотрудники

поддерживают на нормативно-заданном уровне.

Следует отметить, что значение (d) в каждом кластере имеет свое специфическое числовое выражение, специфичность которого заключается в неповторимости данного значения, тем самым подчеркивая особенность саморегуляции в каждом исследуемом кластере.

По нашему мнению, наименьшие значения расстояния (d) характеризуют более успешную саморегуляцию, что позволяет проанализировать сумму значений расстояний для получения представления о предполагаемой зависимости. В процессе суммирования отрицательные значения складывались по модулю. Результат данной операции, следующий: первый кластер $d = 13,02$, второй кластер $d = 11,05$, третий кластер $d = 29,17$.

Таким образом, наименьшие значения расстояний (d), характеризующие адекватность оценки своих возможностей, оказывают влияние на все регуляторные звенья саморегуляции. Таким образом, наименьшие значения расстояний (d) позволяют согласно сложившимся условиям объективной реальности ставить соответствующие объективной реальности цели деятельности, моделировать значимые условия деятельности, строить программу исполнительных действий, оценивать критерии успеха, получать информацию о реально достигнутых результатах и принимать корректные для данной действительности решения о коррекциях системы [4]. Однако следует обратить внимание на тот факт, что у второго кластера, отнесенного к первой категории, не все объективно-психологические качества обладают наименьшим расстоянием (d)

среди остальных кластеров, что говорит о различных структурных зависимостях в компонентном составе саморегуляции всех выделенных кластеров.

Для изучения саморазвития сотрудников на ближайшую перспективу (год) мы оценили разницу между оценками сотрудников развития объективных проявлений по соответствующему показателю – через год, и оценками развития сотрудников в настоящий момент.

Полученные значения характеризуют плановый аспект саморегуляции. Можно предположить, чем больше величина расстояния определенного показателя, тем большую необходимость видит сотрудник в развитии этого показателя за короткий промежуток времени, то есть в течение года. Таким образом, можно отметить, что наименьшим расстоянием во всей группе обладают такие качества личности, как самостоятельность при планировании действий и самостоятельность в процессе выполнения действий. Предположительно, это может быть связано со специфической особенностью, присущей правоохранительной деятельности, а именно с процессуальной самостоятельностью, которая выражается в способности самостоятельно принимать ключевые решения и наличии чувства персональной ответственности за принятые решения и поступки.

Наибольшим расстоянием обладает показатель «умение совместно работать». Возможно, это связано с тем, что служебная деятельность исследуемой группы предполагает совместную работу с напарником, однако согласно должностным обязанностям состав формируемых групп для несения службы определяется командирами. В этой связи данный показатель получил

наибольшую необходимость в развитии за короткий срок.

Возможно, что с увеличением расстояния уменьшается уверенность в достижении показателя. Для установления взаимосвязи между этими переменными использовался коэффициент ранговой корреляции Пирсона. Анализ взаимосвязей показал, что существует сильная отрицательная ($r = -0,874$; $p \leq 0,01$) и значимая связь между этими значениями. Полученный результат говорит о том, что при уменьшении расстояния увеличивается уверенность в достижении запланированных результатов, такая зависимость является одним из возможных инструментов для диагностики адекватного восприятия наступления запланированных событий.

Таким образом, анализ средних значений позволяет отметить разницу в каждом кластере и предположить, что у второго кластера, относящегося к первой категории, будет оптимальное соотношение расстояния (d) и уверенности в преодолении этого расстояния для адекватного восприятия наступления запланированных событий. В свою очередь, у третьего кластера, относящегося к третьей категории, можно заметить нарушение такой зависимости, что отражает наименьший уровень адекватности восприятия наступления запланированных событий среди остальных кластеров.

Для анализа выраженности перспективного саморазвития и представления об идеальном уровне профессионально значимых объективно-психологических проявлений мы нашли разницу между идеальными представлениями о себе и показателем саморазвития через год. Полученный результат представлен вместе с соответствующим усредненным значением уверенности,

означающим, с какой вероятностью указанное расстояние будет преодолено, и значением запланированного времени (в годах) для достижения указанного идеального значения.

Можно отметить, что в целом по группе получены небольшие значения выраженности характеристики «саморазвитие до идеала», что и наблюдалось ранее в пилотной группе [11]. Возможно, что исследуемая группа в связи с экстремальным характером службы уже обладает достаточным уровнем профессиональной компетенции и поэтому не испытывает потребности не только в преодолении больших расстояний (d) для достижения идеальных результатов, но и в больших временных затратах для достижения указанных идеальных значений.

Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между полагаемым сотрудниками временем достижения идеального значения в развитии профессионально-значимых черт и уровнем уверенности в достижении идеала.

Корреляционный анализ показал, что существует сильная отрицательная ($r = -0,859$; $p \leq 0,01$) взаимосвязь между этими значениями. Полученный результат говорит о том, что при увеличении планируемого времени уменьшается уверенность в достижении запланированных результатов, такая зависимость также является одним из возможных инструментов для диагностики адекватного восприятия наступления запланированных событий.

В этой связи анализ средних значений позволяет отметить разницу в каждом кластере и согласно установленным ранее взаимосвязям диагностировать степень адекватности восприятия наступления запланированных событий. Анализ третьего кластера показал

наименьший уровень адекватности восприятия наступления запланированных событий среди остальных кластеров.

Следует отметить, что средние значения планируемого времени по всем показателям не превышают двух лет, это может быть связано с тем, что служебная деятельность предполагает готовность к действиям, связанным с элементом опасности, угрозой потери и неуспеха. Увеличение запланированного времени отдаляет сотрудника от достижения профессионального мастерства, что связано с риском для его жизни.

Выводы. В ходе исследования были выявлены объективные оценки служебной деятельности сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации, позволяющие дифференцировать группу на кластеры, каждый из которых отражает качество выполнения служебной деятельности. Полученные самооценки сотрудников своих личностных и деятельностных показателей позволили провести корреляционный анализ, направленный на изучение взаимосвязи между экспертными оценками и индивидуальными самооценками сотрудников. Полученный таким образом результат позволил подтвердить предположение о том, что эксперты в процессе выполнения служебной деятельности обязаны во избежание возникновения неконтролируемых ситуаций обладать достаточной степенью информированности о состоянии исследуемой группы, находящейся в их подчинении.

Проведенное исследование позволило выявить специфические различия с количественной стороны в структуре саморегуляции сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации. Было обнаружено, что расхождение самооценок сотрудников с оценками

экспертов составило не более 1 балла ($M(d) = 0,47$, $SD(d) = 0,33$ и ($M(d) = 0,75$, $SD(d) = 0,30$ для первого и второго блока анкеты, соответственно), что, по нашему мнению, характеризует профессиональную особенность сотрудников правоохранительных органов. Выявленная особенность оказывает влияние на перспективы саморазвития сотрудников как на короткую (1 год), так и на отдаленную перспективу, и, в свою очередь, на уверенность в успехе.

Заключение. Проведенный анализ как объективно-деятельностных, так и объективно-психологических проявлений позволяет приблизиться к раскрытию целостной структуры саморегуляции деятельности сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации. Полученные результаты в

настоящем исследовании будут полезны психологам, сотрудникам младшего начальствующего состава, лицам командного состава и другим лицам, заинтересованным в совершенствовании служебной подготовки и адаптации сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации.

Дальнейшие исследования, направленные на раскрытие собственно-психологического уровня саморегуляции с детальным изучением ее структурных компонентов, позволят перейти к изучению интегративного уровня саморегуляции, раскрыть и построить целостную поликомпонентную структурную модель саморегуляции сотрудников войск национальной гвардии Российской Федерации.

Литература

1. Военная доктрина Российской Федерации (утв. Президентом РФ 25.12.2014 № Пр-2976) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/70830556/?ysclid=latud8e910968411871> (дата обращения: 19.06.2022).
2. Федеральный закон от 03.07.2016 г. № 226-ФЗ «О войсках национальной гвардии Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/?ysclid=latuf6jn4a390721244 (дата обращения: 05.06.2022).
3. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. М. : Наука, 1980. 335 с.
4. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2013. 320 с.
5. Зобков В. А. Психология отношения и личности учащегося. Казань : Изд-во Каз. ун-та, 1992. 156 с.
6. Конопкин О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности. М. : Наука, 1980. 256 с.
7. Моросанова В. И., Бондаренко И. Н. Диагностика саморегуляции человека / Психол. ин-т РАО. М. : Когито-Центр, 2015. 304 с.
8. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. М. ; Обнинск : ИГ-СОЦИН, 2010. 230 с.
9. Сергиенко Е. А., Виленская Г. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М. : Ин-т психологии РАН, 2010. 352 с.

10. Учаев Н. М., Зобков А. В. Объективно-психологические характеристики служебной деятельности сотрудников Росгвардии // Актуальные проблемы психологической практики в силовых структурах: ментальное здоровье и условия его сохранения : сб. докл. по материалам VI Междунар. межведомств науч.-практ. конф., посвящ. 25-летию фак. соц. наук ННГУ им. Н. И. Лобачевского. Н. Новгород, 2022. С. 268 – 272.
11. Учаев Н. М., Зобков А. В. Апробация анкеты для диагностики объективно-психологических характеристик служебной деятельности сотрудников Росгвардии // Научное мнение : науч. журн. 2022. № 4. С. 104 – 115.

References

1. Voennaya doktrina Rossijskoj Federacii (utv. Prezidentom RF 25.12.2014 № Pr-2976) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/70830556/?ysclid=latud8e910968411871> (data obrashheniya: 19.06.2022).
2. Federal`ny`j zakon ot 03.07.2016 g. № 226-FZ «O vojskax nacional`noj gvardii Rossijskoj Federacii» [E`lektronny`j resurs]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_200506/?ysclid=latuf6jn4a390721244 (data obrashheniya: 05.06.2022).
3. Abul`xanova-Slavskaya K. A. Deyatel`nost` i psixologiya lichnosti. M. : Nauka, 1980. 335 s.
4. Zobkov A. V. Akmeologiya samoregulyacii uchebnoj deyatel`nosti. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2013. 320 s.
5. Zobkov V. A. Psixologiya otnosheniya i lichnosti uchashhegosya. Kazan` : Izd-vo Kaz. un-ta, 1992. 156 s.
6. Konopkin O. A. Psixologicheskie mexanizmy` regulyacii deyatel`nosti. M. : Nauka, 1980. 256 s.
7. Morosanova V. I., Bondarenko I. N. Diagnostika samoregulyacii cheloveka / Psixol. in-t RAO. M. : Kogito-Centr, 2015. 304 s.
8. Osniczkiy A. K. Psixologicheskie mexanizmy` samostoyatel`nosti. M. ; Obninsk : IG-SOCIN, 2010. 230 s.
9. Sergienko E. A., Vilenskaya G. A., Kovaleva Yu. V. Kontrol` povedeniya kak sub``ektnaya regulyaciya. M. : In-t psixologii RAN, 2010. 352 s.
10. Uchaev N. M., Zobkov A. V. Ob``ektivno-psixologicheskie xarakteristiki sluzhebnoj deyatel`nosti sotrudnikov Rosgvardii // Aktual`ny`e problemy` psixologicheskoy praktiki v silovy`x strukturax: mental`noe zdorov`e i usloviya ego soxraneniya : sb. dokl. po materialam VI Mezhdunar. mezhvedomstv nauch.-prakt. конф., posvyashh. 25-letiyu fak. socz. nauk NNGU im. N. I. Lobachevskogo. N. Novgorod, 2022. S. 268 – 272.

11. Uchaev N. M., Zobkov A. V. Aprobaciya ankety` dlya diagnostiki ob`ektivno-psixologicheskix xarakteristik sluzhebnoj deyatel`nosti sotrudnikov Rosgvardii // Nauchnoe mnenie : nauch. zhurn. 2022. № 4. S. 104 – 115.

N. M. Uchaev

OBJECTIVE-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF SELF-REGULATION OF THE OFFICIAL ACTIVITIES OF THE ROSGVARDIA EMPLOYEES

The article reveals the severity of 15 objective psychological characteristics of personality and 5 objective activity (effective) manifestations of employees in activities that characterize the behavioral level of self-regulation of the official activities of employees of the Rosgvardiya. The study was carried out on a sample of employees (n = 129). The level of adequacy of self-assessment characteristics of employees was revealed, the distance of personal development of employees was determined, the interrelationships between expert assessments and self-assessment indicators, between the level of confidence in the development of professionally significant objective manifestations of employees and a prospective assessment of self-development were revealed. The component composition of the objective psychological level of self-regulation of official activity of Rosgvardiya employees has been studied, and differences in the severity of indicators in the component composition of self-regulation of official activity in various groups selected by the quality of performance of official activity have been revealed.

Key words: self-regulation, level of self-regulation, objective-psychological, professional activity, service activity, professionally significant qualities, National Guard troops, Rosgvardiya.

УДК 159.9

Д. О. Филатов

УЧЕБНО-ВАЖНЫЕ КАЧЕСТВА КАК СУБЪЕКТНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Статья посвящена одной из приоритетных задач российского образования – формирование личности профессионала на начальном этапе профессионализации. Автор статьи обращается к базовым категориям психологии: «личность» и «субъект» в контексте профессионализации личности на этапе среднего профессионального образования. Обоснована идея о том, что положения метасистемного и объективно-психологического подходов позволяют выделять и изучать субъектные детерминанты студентов колледжа, представляющие собой симптомокомплексы учебно-важных качеств (УВК). Результаты эмпирического исследования позволили автору выделить и описать у студентов колледжа три группы учебно-важных качеств: абсолютные, относительные и УВК, связанные с мотивационной готовностью к учебно-профессиональной деятельности. В статье описаны данные проведенного факторного и корреляционного анализов, позволившие автору определить и описать компонентный состав каждой

группы УВК и характер их взаимосвязей. Автор статьи указывает на необходимость и актуальность программ психолого-педагогического сопровождения студентов колледжа, детерминирующих формировать и развивать субъектные детерминанты (учебно-важные качества) студентов на этапе среднего профессионального образования.

Ключевые слова: личность, субъект, студент колледжа, учебно-профессиональная деятельность, личностные детерминанты, субъектные детерминанты, учебно-важные качества.

Проблема профессионализации личности на разных этапах исследуются психологами уже достаточное длительное время. Разработки имеют как высокий практический, так и прикладной аспекты. Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет начальный этап вхождения в профессию – это период обучения в профессиональных образовательных организациях. Именно здесь у обучающегося формируется первое впечатление об операционально-технической и организационной сторонах будущей профессии, делаются первые профессиональные шаги. Для повышения степени осознанности и эффективности профессионализации студентов важными условиями являются осознанная саморегуляция и их способность выступать субъектом собственной учебно-профессиональной деятельности. Таким образом, проблема профессионализации характеризуется и высокой теоретической значимостью, поскольку в методологии современной психологии не существует единого мнения о соотношении таких понятий, как «личность» и «субъект», что необходимо решить для организации и проведения научных исследований и разработок.

В многочисленных научных подходах, школах и теориях современной отечественной и зарубежной психологии выделены базовые категории науки, к ним относится категория «личность».

Вместе с тем в работах С. Л. Рубинштейна, Б. Г. Ананьева, А. Н. Леонтьева, П. К. Анохина, Н. А. Берштейна, О. А. Конопкина, Б. Ф. Ломова, К. А. Абульхановой-Славской, В. И. Моросановой предпринимались попытки определения категории «субъект». В ряде работ субъект определяется как активная личность в ситуациях жизнедеятельности, способная к саморегуляции. Предприняты попытки выделения и описания общих закономерностей регуляторных процессов субъекта [4]. А. К. Осницкий описал концептуальную модель регуляторного опыта субъекта, представленного как целостность рефлексивного, ценностного и операционального компонентов [5]. В работах А. К. Осницкого, М. В. Воробьевой, Ле Тхи Хоа изучались взаимосвязи между регуляторным опытом и успешностью выполнения деятельности, а также профессиональным самоопределением обучающихся [1, с. 171 – 177]. На наш взгляд, наиболее перспективными для рассмотрения данного вопроса являются идеи, заложенные в положениях объективно-психологического (О. В. Дашкевич, В. А. Зобков и др.) и метасистемного (В. Д. Шадриков, А. В. Карпов и др.) подходов.

В исследованиях В. А. Зобкова, В. А. Великовой, Н. Ю. Литвиновой, Е. Б. Акининой и других студент выступает субъектом собственной деятельности при условии участия ведущих компонентов

личности, таких как доминирующая мотивация и самооценка в психической регуляции деятельности и поведения [2, с. 127]. С позиций объективно-психологического подхода субъектные качества у личности формируются и проявляются через отношение к жизнедеятельности. Отношения формируются в деятельности и проявляются в поведении и характере выполнения работы субъекта.

В метасистемном подходе личность рассматривается как метасистема по отношению к деятельности – системе. Личность, включенная в деятельность, обретает качественную специфичность, трансформируясь в субъект деятельности. А. В. Карпов определяет субъект как личность, включенную в деятельность [3, с. 446 – 449]. При включении в деятельность у личности начинают формироваться и развиваться субъектные детерминанты (профессионально-важные качества (ПВК)), у обучающихся – учебно-важные качества (УВК). При этом набор и взаимосвязи личностных детерминант составляют гораздо большую по количественному составу совокупность черт личности, чем субъектные детерминанты. Личностные детерминанты определяют успешность и психическое благополучие человека в разных сферах жизнедеятельности, многообразие и природу отношений, в которые личность включается. Субъектные детерминанты связаны с определенной деятельностью. Сама деятельность способствует их формированию, развитию и совершенствованию. В условиях колледжа у студентов начинают развиваться субъектные детерминанты – учебно-важные качества, которые влияют на успешность обучения и прохождение первого этапа

овладения профессиональной деятельностью.

Учебно-важные качества образуют и представляют собой субсистемный уровень метасистемной организации личности в учебно-профессиональной деятельности. УВК как субсистемный уровень формируются на основе компонентного (в нашем исследовании – личностные качества студента) и элементного (его способности, темперамент и др.) уровней. Каждая деятельность требует специфичного набора УВК, которые условно могут быть классифицированы, согласно А. В. Карпову, на абсолютные, относительные и УВК мотивационной готовности. Каждый уровень УВК обеспечивает выполнение деятельности на определенном уровне качества и эффективности.

В многочисленных психологических исследованиях учебно-профессиональная деятельность синонимична учебной. Исследователи в области психологии профессионального становления личности указывают, что учебно-профессиональная деятельность, как и любая другая деятельность, реализуется на базе УВК. Однако А. В. Карпов подчеркивает, УВК не являются простым набором качеств. Формирование и развитие УВК происходит поступательно и последовательно, через образование специфичных качественных связей между собой на определенном этапе профессионализации. На этапе среднего профессионального образования у студентов колледжа образуются специфичные функциональные связи между отдельными УВК, что приводит к формированию симптомокомплексов, включающих абсолютные, относительные УВК и УВК мотивационной готовности, специфичные по своему компонентному составу и характеру вза-

имосвязей. Каждый этап профессионализации личности сопровождается распадом устоявшихся и формированием принципиально новых взаимосвязей между УВК, образуются новые симптомокомплексы. Переходы с первых этапов профессионализации личности на последующие, связанные с выполнением трудовой деятельности в условиях организаций, сопровождаются постепенной сменой учебно-важных качеств на профессионально-важные.

В проведенном нами исследовании, посвященном выявлению и анализу учебно-важных качеств (УВК) студентов на этапе среднего профессионального образования, мы сформировали диагностический комплекс из трех блоков методов и методик. Методики первого блока позволяют анализировать личностные особенности обучающихся. В него вошли 16 Р. Ф. Кеттелла, «Изучение качественно-модальных эмоциональных особенностей» Л. А. Рабиновича, анкета «Отношение к жизнедеятельности» В. А. Зобкова (факторы 42 – 45, 53). Методики второго блока позволили нам провести анализ особенностей проявления надежности как параметра эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов колледжа («Опросник волевых качеств личности» М. В. Чумакова, «Определение эмоциональной чувствительности к стрессовым факторам» В. Э. Мильмана, «Рельеф психического состояния личности» А. О. Прохорова, анкета «Отношение к жизнедеятельности» В. А. Зобкова (фактор 54)). Методы и методики третьего блока позволяют оценить параметры эффективности и успешности студентов в деятельности. В третий блок вошли методы (метод экспертных оценок и «полярных групп») и анкетная методика «Отношение к жизнедеятельности»

В. А. Зобкова (факторы 46 – 52), направленные на изучение особенностей поведения и оценки эффективности учебно-профессиональной деятельности студентов. В исследовании принимали участие 110 студентов Колледжа инновационных технологий и предпринимательства Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

Наибольший интерес представляют результаты диагностики с применением мотивационно-самооценочного опросника (МСО) В. А. Зобкова. Методы корреляционного и факторного анализа позволили нам выявить три группы УВК у студентов на этапе среднего профессионального образования и определить их компонентный состав.

Абсолютные учебно-важные качества (УВК) студентов на этапе среднего профессионального образования связаны с развитой личностно-престижной мотивацией ($r = 0,61$) и деловыми коллективистскими качествами с адекватной самооценкой ($r = 0,44$), что находит свое отражение в поведении ($r = 0,63$) обучающихся, их смелости проявлять себя в индивидуальной работе ($r = 0,64$) и демонстрировать определенный уровень конформизма ($r = -0,45$) в условиях совместной учебно-профессиональной деятельности. Данная группа УВК связана также с функционированием физиологических и психических процессов личности в целом.

Группа относительных УВК студентов колледжа обеспечивает качество выполнения учебно-профессиональных задач и определяет эффективность деятельности в целом. Эмпирически доказано, что данная группа УВК связана с отношением студента к собственной жизнедеятельности ($r = 0,4$), что находит

отражение в его активности ($r = 0,9$) и способности к творчеству ($r = 0,75$).

УВК мотивационной готовности студентов на этапе среднего профессионального образования представлены способностью к самоконтролю ($r = 0,41$) при развитой личностно-престижной мотивации в сочетании с неадекватно завышенной самооценкой ($r = 0,48$), значимости для обучающегося фактора отношений, сложившихся в академической группе. Студенты демонстрируют устойчивое отношение к себе ($r = 0,53$), к деятельности ($r = 0,41$), с преобладанием требовательно-деятельностного типа отношения с другими ($r = 0,42$) и стремление к доминантности ($r = 0,51$) в отношениях с другими участниками группы.

Проведенное психодиагностическое исследование и методы математико-статистического анализа позволили нам определить группы УВК студентов на этапе среднего профессионального образования и их компонентный состав с последующей разработкой эмпирической модели субъектных детерминант учебно-

профессиональной деятельности на начальном этапе профессионализации личности в условиях колледжа. Субъектные детерминанты включают в себя УВК, которые объединяются в три группы качеств: абсолютные, относительные и УВК мотивационной готовности.

Нами была составлена и реализована психолого-педагогическая программа по формированию субъектных детерминант учебно-профессиональной деятельности у студентов колледжа на базе Владимирского государственного университета в период с сентября 2019 г. по февраль 2020 г. Оценка ее эффективности показала необходимость систематической работы со студентами. Сотрудники образовательной организации должны формировать и развивать учебно-важные качества целенаправленно в рамках учебных занятий, практик на предприятиях, воспитательного процесса, культурно-массовых мероприятий, психологического сопровождения обучающихся.

Литература

1. Бякова Н. В. Особенности регуляторного опыта человека и проблемы успешности овладения профессией // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2011. № 4 (15). С. 171 – 177.
2. Зобков В. А. Психология развития и воспитания отношения человека к другим людям. М. : Юрайт, 2021. 175 с.
3. Карпов А. В. Психология деятельности. В 5 т. Т. 1. Метасистемный подход. М. : РАО, 2015. 546 с.
4. Митин А. Н. Компетентностный подход в обучении информационным технологиям с использованием электронных образовательных ресурсов // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 93 – 96.
5. Осадчук О. Л., Максименко Л. А. Понятие «надежность» в различных сферах жизнедеятельности человека: философские и этико-психологические аспекты // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 3 – 1. С. 167 – 173.

References

1. Byakova N. V. Osobennosti regul'yatornogo opy'ta cheloveka i problemy` uspeshnosti ovladeniya professiej // Vestnik Surgut'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2011. № 4 (15). S. 171 – 177.
2. Zobkov V. A. Psixologiya razvitiya i vospitaniya otnosheniya cheloveka k drugim lyudyam. M. : Yurajt, 2021. 175 s.
3. Karpov A. V. Psixologiya deyatel'nosti. V 5 t. T. 1. Metasistemny`j podxod. M. : RAO, 2015. 546 s.
4. Mitin A. N. Kompetentnostny`j podxod v obuchenii informacionny`m texnologiyam s ispol'zovaniem e`lektronny`x obrazovatel'ny`x resursov // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2014. № 4. S. 93 – 96.
5. Osadchuk O. L., Maksimenko L. A. Ponyatie «nadezhnost`» v razlichny`x sferax zhiznedeyatel'nosti cheloveka: filosofskie i e`tiko-psixologicheskie aspekty` // Mezhdunarodny`j zhurnal prikladny`x i fundamental'ny`x issledovanij. 2016. № 3 – 1. S. 167 – 173.

D. O. Filatov

EDUCATIONAL-IMPORTANT QUALITIES AS SUBJECTIVE DETERMINANTS OF STUDENTS COLLEGE ACTIVITY

The article is devoted to one of the priority tasks of Russian education – the formation of a professional personality at the initial stage of professionalization. The author of the article refers to the basic categories of psychology "personality" and "subject" in the context of the professionalization of personality at the stage of secondary vocational education. The idea is substantiated that the provisions of the meta-systemic and objective psychological approaches allow us to identify and study the subjective determinants of college students, which are symptom complexes of educational and important qualities (UVK). The results of the empirical study allowed the author to identify and describe three groups of educational and important qualities in college students: absolute, relative and UVK, associated with motivational readiness for educational and professional activities. The article describes the data of the conducted factor and correlation analyses, which allowed the author to determine and describe the component composition of each group of UVCS and the nature of their relationships. The author of the article points out the necessity and relevance of psychological and pedagogical support programs for college students, which determine the formation and development of subjective determinants (educational and important qualities) of students at the stage of secondary vocational education.

Key words: *personality, subject, college student, educational and professional activity, personal determinants, subjective determinants, educational and professional qualities.*

УДК 371.4

Е. Ю. Рогачева, С. И. Дорошенко

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ В НОВОМ ФОРМАТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ XXXV СЕССИИ НАУЧНОГО СОВЕТА ПО ПРОБЛЕМАМ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ)

В Вологде 13 – 15 октября 2022 года прошла международная научно-практическая конференция – XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Участники сессии обобщили результаты историко-педагогических исследований за прошедший год. Были намечены перспективные направления развития истории образования и педагогической мысли.

Ключевые слова: XXXV сессия Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки.

13 – 15 октября 2022 года профессора кафедры педагогики Е. Ю. Рогачева и С. И. Дорошенко приняли участие в работе международной научно-практической конференции – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Тема этой юбилейной сессии Научного совета была заявлена следующим образом: «Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века».

Сессия проходила в Вологодском государственном университете. В работе сессии приняло участие более 100 ученых, в том числе 72 очных участника.

На пленарном заседании выступили официальные лица, губернатор Вологодской области и ректор Вологодского

государственного университета, кандидат исторических наук, доцент, Председатель Общественной палаты Вологодской области, Председатель Совета отделения Российского исторического общества в Вологодской области Вячеслав Викторович Приятелев. С обстоятельным докладом на тему «Актуализация историко-педагогического знания на базе гражданских патриотических ценностей в контексте современного российского образования» выступил главный научный сотрудник лаборатории теоретической педагогики и философии образования, член-корреспондент Российской академии образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор РАО М. В. Богуславский. Ученник и последователь академика РАО Захара Ильича Равкина вспомнил мысль своего предшественника о том, что «именно современность открывает взору историка перспективу во всей ее

глубине, а с другой стороны, призвание историка педагогики открывается в том, чтобы, углубляясь в познание прошлого, в давний мировой и отечественный опыт развития типов школ, систем образования, педагогической практики, их научного обоснования, попытаться ответить на вечный вопрос: камо грядеши, куда идешь? [2, с. 10 – 11]. М. В. Богуславский выявил необходимость базирования истории педагогики «на двух важных магистральных взаимосвязанных и взаимообусловленных социально-политических тенденциях современной образовательной политики: 1. Последовательной девестернизации российского образования и педагогической науки. 2. Действенной суверенизации российского образования на патриотической основе». Первая связана «с последовательным освобождением российского образования и педагогической науки от детерминации западных стереотипов и институций». А вторая связана с необходимостью самоидентификации российского образования и отечественной педагогической науки во всемирном историко-педагогическом пространстве. [Там же, с. 13]

Интерес вызвало выступление профессора кафедры педагогики, доктора педагогических наук, профессора из Тихоокеанского государственного университета Н. П. Юдиной на тему «Традиции научной школы как фактор стабилизации историко-педагогического пространства» [10]. Доклад был обращен к проблеме систематизации научного пространства истории педагогики и продуцировал решение, полученное при помощи конструкторов «коммуникативное пространство» и «научная школа». Н. П. Юдина выделила «столичную» и «провинциальную» истории педагогики. При этом «столичная»

представлена полюсами постоянно действующих научных сообществ, лидерами и руководителями которых являются М. В. Богуславский и Г. Б. Корнетов. Правомерным представляется вывод о том, что научные школы могут консолидировать историков педагогики и, напротив, разрывать их. Выработываемые в научных школах и обеспечивающие преемственные связи между учеными разных поколений научные традиции могут стать объединяющим началом. История педагогики сегодня видится как пространство взаимодействия и научных школ, и отдельных ученых, представляющих и научную «столицу», и научную «провинцию» [Там же, с. 21].

Е. Ю. Рогачева на пленарном заседании представила доклад «“Немецкий Дьюи” Георг Кершенштейнер» [9]. Теория трудовой школы, которая в огромной степени предстала результатом деятельности реформаторов школы XX века, продолжает сохранять актуальность и в наши дни. Георга Кершенштейнера, вошедшего в четверку величайших педагогов XX века наряду с Джоном Дьюи, Марией Монтессори и Антоном Семеновичем Макаренко, называли «немецким Дьюи» поскольку его педагогическая концепция формировалась под влиянием идей американского педагога и философа, реформатора школы XX века. В своем докладе профессор подчеркнула, что труды Кершенштейнера внесли огромный вклад в осмысление идеи трудовой школы и могут считаться классическими, так как они отвечают на наиболее насущные проблемы современности, а также обращаются к фундаментальным проблемам, не ограничивающимся XX веком. Профессор Е. Ю. Рогачева была также в составе руководителей секции № 2

«Отечественные и зарубежные социально-образовательные системы и среды», в рамках которой обсуждались такие интересные темы, как «Роль учебных книг в создании франкоязычной образовательной среды в эпоху российского просвещения» (А. И. Колобкова, доцент кафедры гуманитарных дисциплин и иностранных языков, к. п. н., доцент Российского университета кооперации) [5], «История развития профессиональной ориентации в образовательных системах России и Франции: от индустриального общества к постиндустриальному» (представители Смоленского госуниверситета, к. п. н., доценты С. А. Кремень и Ф. М. Кремень) [8] и «История развития католических школ Германии на рубеже XX – XXI веков» (аспирантка Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета А. В. Крат) [7] и др. В работе секции приняла активное участие бывшая магистрантка кафедры педагогики, учитель немецкого языка Лингвистической гимназии № 3 Л. Г. Миронова.

Доклад С. И. Дорошенко «Философско-культурологическое осмысление истории отечественного музыкального образования в контексте диалога культур столицы и провинции» был сделан в рамках работы секции № 3 «Исторические варианты взаимодействия образовательной политики государства и общественно-педагогического движения в социокультурных и образовательных системах и средах» [4]. В докладе были выделены идентификаторы, характеризующие специ-

фику отечественного музыкального образования с позиций диалога культур столицы и провинции.

В третьей секции интерес аудитории вызвали доклады участников из Луганского государственного педагогического университета: Я. П. Кривко, которая проанализировала генезис отечественной системы контроля качества обучения школьников (1917 – 2014 гг.), и Е. Г. Полупаненко, поделившейся результатами исследования химического образования школьников в 1960-е годы. В работе третьей секции в дистанционном формате приняла участие аспирантка кафедры педагогики Т. Н. Корсунова [6].

Результатами работы сессии стали выявленные и актуализированные участниками ретроспективные и перспективные варианты взаимодействия социальной и образовательной политики государства с современной школой, общественными (в том числе детскими и юношескими) движениями, с образовательными системами и средами.

В работе сессии были ярко представлены результаты педагогической, социально-просветительской, исследовательской деятельности представителей Русского Севера, Вологодчины. С обобщающим докладом на эту тему выступила Л. О. Володина, представлявшая организаторов конференции [3].

Сессия позволила не только осмыслить разноплановые наработки ученых за прошедшие два года, но и наметить перспективные направления работы. Эстафету для проведения следующей сессии принял Оренбург.

Литература

1. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : автореф. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006.
2. Богуславский М. В. Современная образовательная политика как фактор актуализации историко-педагогического знания // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 10 – 17.
3. Володина Л. О. Русский Север: культурные смыслы историко-педагогической науки // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 410 – 414.
4. Дорошенко С. И. Философско-культурологическое осмысление истории отечественного музыкального образования в контексте диалога культур столицы и провинции // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 242 – 247.
5. Колобкова А. А. Роль учебных книг в создании франкоязычной образовательной среды в эпоху российского просвещения // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 77 – 82.
6. Корсунова Т. Н. Место драматизации в программно-методических документах единой трудовой школы 1918 – 1928 гг. // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 203 – 207.

7. Крат А. В. История развития католических школ Германии на рубеже XX – XXI вв. // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 140 – 144.
8. Кремень Ф. М., Кремень С. А. История развития профессиональной ориентации в образовательных системах России и Франции: от индустриального общества к постиндустриальному // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 124 – 129.
9. Рогачева Е. Ю. «Немецкий Дьюи» Георг Кершенштейнер // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 117 – 124.
10. Юдина Н. П. Традиции научной школы как фактор стабилизации историко-педагогического пространства // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда, 2022. С. 17 – 22.

References

1. Bobryshov S. V. Metodologiya istoriko-pedagogicheskogo issledovaniya razvitiya pedagogicheskogo znaniya : avtoref. ... d-ra ped. nauk. Stavropol`, 2006.
2. Boguslavskij M. V. Sovremennaya obrazovatel'naya politika kak faktor aktualizacii istoriko-pedagogicheskogo znaniya // Obrazovatel'ny'e sistemy i sredy: istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 10 – 17.

3. Volodina L. O. Russkij Sever: kul'turny`e smy`sly` istoriko-pedagogicheskoy nauki // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 410 – 414.*
4. Doroshenko S. I. Filosofsko-kul`turologicheskoe osmy`slenie istorii otechestvennogo muzy`kal`nogo obrazovaniya v kontekste dialoga kul`tur stolicy i provincii // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022 S. 242 – 247.*
5. Kolobkova A. A. Rol` uchebny`x knig v sozdanii frankoyazy`chnoj obrazovatel`noj sredy` v e`poxu rossijskogo prosveshheniya // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 77 – 82.*
6. Korsunova T. N. Mesto dramtizacii v programmno-metodicheskix dokumentax edinnoj trudovoj shkoly` 1918 – 1928 gg. // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 203 – 207.*
7. Krat A. V. Istoriya razvitiya katolicheskix shkol Germanii na rubezhe XX – XXI vv. // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 140 – 144.*
8. Kremen` F. M., Kremen` S. A. Istoriya razvitiya professional`noj orientacii v obrazovatel`ny`x sistemax Rossii i Francii: ot industrial`nogo obshhestva k postindustrial`nomu // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo sovetu po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 124 – 129.*

9. Rogacheva E. Yu. «Nemeczkiy D`yui» Georg Kershenshtejner // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskiy diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 117 – 124.*
10. Yudina N. P. Tradicii nauchnoj shkoly` kak faktor stabilizacii istoriko-pedagogicheskogo prostranstva // *Obrazovatel`ny`e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskiy diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda, 2022. S. 17 – 22.*

E. Yu. Rogacheva, S. I. Doroshenko

HISTORY OF PEDAGOGY IN A NEW FORMAT (BASED ON THE XXXV SESSION OF THE SCIENTIFIC COUNCIL ON THE HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCE)

In Vologda, on October 13 – 15, 2022, the international Scientific and Practical Conference was held – the XXXV session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical science at the department of philosophy of education and theoretical pedagogy of the Russian Academy of Education. The participants of the Session summarized the results of historical and pedagogical research over the past year. Perspective directions for the development of the history of education and pedagogical thought were outlined.

Key words: *XXXV session of the Scientific Council on the problems of the history of education and pedagogical science.*

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

ДУБРОВИНА

**Лариса
Анатольевна**

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: Dubrovina69@bk.ru

ЗАВРАЖИН

**Сергей
Александрович**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ЗАВЬЯЛОВА

**Наталья
Юрьевна**

кандидат юридических наук
доцент кафедры специальных дисциплин Краснодарского университета МВД России (г. Краснодар, Россия)
E-mail: zavyalovan1@rambler.ru

КОРСУНОВА

**Татьяна
Николаевна**

аспирант кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых, научный руководитель: доктор педагогических наук С. И. Дорошенко (г. Владимир, Россия)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru

КРЫЛОВА

**Алла
Сергеевна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков, русского, русского как иностранного Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева (г. Казань, Россия)
E-mail: allserg@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ЛАПТЕВА**
Елена
Юрьевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков, русского, русского как иностранного Казанского национального исследовательского технического университета им. А. Н. Туполева (г. Казань, Россия)
E-mail: lapti.daleko@mail.ru
- МИРОНОВА**
Светлана
Владимировна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры физико-математического образования Национального исследовательского Нижегородского государственного университета им. Н. И. Лобачевского, Арзамасского филиала (г. Арзамас, Россия)
E-mail: svetochka.arz@mail.ru
- РОГАЧЕВА**
Елена Юрьевна доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- РОМАНОВА**
Людмила
Александровна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: romanova_vgpi@mail.ru
- СЕЛИВЕРСТОВА**
Елена
Николаевна доктор педагогических наук, профессор
зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eseliver@mail.ru
- СКЛЯР**
Максим
Сергеевич кандидат педагогических наук, доцент
и. о. зав. кафедрой олимпийского и профессионального спорта Луганского государственного педагогического университета (г. Луганск, Луганская Народная Республика, Россия)
E-mail: olympian_max@mail.ru
- СОРОКИНА**
Ирина
Радиславовна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sociolog1966@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- УДАЛОВА**
Раиса
Ивановна кандидат педагогических наук
доцент кафедры теории и практики воспитания и дополнительного образования Нижегородского института развития образования (г. Нижний Новгород, Россия)
E-mail: udalova.raisa@yandex.ru
- УЧАЕВ**
Никита
Михайлович аспирант кафедры общей и педагогической психологии Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: mogrein4959@mail.ru
- ФЁДОРОВ**
Александр
Фёдорович кандидат психологических наук, доцент старший научный сотрудник отдела разработки методологии социальной, психологической, воспитательной и педагогической работы с осужденными Центра исследования проблем исполнения уголовных наказаний и психологического обеспечения профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной системы ФКУ НИИ ФСИН России, (г. Москва, Россия)
E-mail: zimbur79@mail.ru
- ФИЛАТОВ**
Денис
Олегович ассистент кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: filvladimir1993@rambler.ru
- ФОРТОВА**
Любовь
Константиновна доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: flk33@mail.ru
- ЮДИНА**
Анна
Михайловна кандидат педагогических наук доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

OUR AUTHORS

- 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
- DUBROVINA Larisa A.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Dubrovina69@bk.ru
- ZAVRAZHIN Sergei A.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- ZAVYALOVA Natalia Yu.** PhD (Legal)
Associate Professor at the Department of Special Disciplines, Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Krasnodar, Russia)
E-mail: zavyalovan1@rambler.ru
- KORSUNOVA Tatiana N.** Postgraduate Student, Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs, scientific supervisor: Dr. Sc. (Education) Doroshenko S. I. (Vladimir, Russia)
E-mail: tanya.korsunova@yandex.ru
- KRYLOVA Alla S.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department for Foreign Languages, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev (Kazan, Russia)
E-mail: allserg@mail.ru
- LAPTEVA Elena Yu.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department for Foreign Languages, Kazan National Research Technical University named after A. N. Tupolev (Kazan, Russia)
E-mail: lapti.daleko@mail.ru

OUR AUTHORS

- MIRONOVA Svetlana V.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Physics and Mathematics Education, National Research Nizhny Novgorod State University named after N. I. Lobachevsky, Arzamas Branch (Arzamas, Russia)
E-mail: svetochka.arz@mail.ru
- ROGACHEVA Elena Yu.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: erogacheva@hotmail.com
- ROMANOVA Ludmila A.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: romanova_vgpu@mail.ru
- SELIVERSTOVA Elena N.** Dr. Sc. (Education), Professor
Head at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eseliver@mail.ru
- SKLYAR Maxim S.** PhD (Education), Associate Professor
Head at the Department of Olympic and Professional Sport, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk, Lugansk People's Republic, Russia)
E-mail: olimpian_max@mail.ru
- SOROKINA Irina R.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Social Pedagogy and Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sociolog1966@yandex.ru
- UDALOVA Raisa I.** PhD (Education)
Associate Professor of the Department of Theory and Practice of Education and Additional Education, Nizhny Novgorod Institute of Education Development (Nizhny Novgorod, Russia)
E-mail: udalova.raisa@yandex.ru

OUR AUTHORS

- UCHAEV
Nikita M.** Postgraduate Student, Department of General and Pedagogical Psychology, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: mogrein4959@mail.ru
- FEDOROV
Alexander F.** PhD (Psychology), Associate Professor
Senior Researcher of the Department for the Development of Methodology of Social, Psychological, Educational and Pedagogical Work with Convicts, Center for the Study of Problems of the Execution of Criminal Sentences and the Psychological Support of the Professional Activities of the Employees of the Criminal Executive System, Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Moscow, Russia)
E-mail: zimbur79@mail.ru
- FILATOV
Denis O.** Assistant of the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: filvladimir1993@rambler.ru
- FORTOVA
Lyubov K.** Dr. Sc. (Education), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: flk33@mail.ru
- YUDINA
Anna M.** PhD (Education)
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: anna-yudina@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

• **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

• **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте www.sci.vlsu.ru/main/izdanie/vak_vggu.aspx

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу: 600000, г. Владимир, ул. Горького, 87, Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (для кафедры педагогики).

Телефон для справок: (4922) 47-99-72 **E-mail:** pedagog@vlsu.ru