

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
МОСКОВСКИЙ ПСИХОЛОГО-СОЦИАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**МИР ОБРАЗОВАНИЯ —
ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ**

Научно-методический журнал

**№ 2 (90)
апрель — июнь**

**Москва
2023**

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзором)
Свидетельство ПИ № ФС77-62459 от 27 июля 2015 г.

*Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий,
в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук*

Главный редактор

Игорь Алексеевич Алёхин — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ, заслуженный деятель науки Российской Федерации, член-корреспондент Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования

Заместитель главного редактора

Светлана Константиновна Бондырева — доктор психологических наук, профессор, президент ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет», академик Российской академии образования, лауреат премии Правительства РФ в области образования

Редакционная коллегия:

Надежда Александровна Асташова — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского»

Владимир Петрович Бездухов — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», член-корреспондент Российской академии образования

Татьяна Николаевна Герасимова — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культуры ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ

Ирина Владимировна Дубровина — доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник ФГБУ «Психологический институт РАО», академик Российской академии образования

Назира Кубанычбековна Дюшеева — доктор педагогических наук, профессор, президент Кыргызской академии образования, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования (Бишкек, Киргизская Республика)

Дмитрий Григорьевич Левитес — доктор педагогических наук, профессор, руководитель магистерской программы подготовки ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет»

Ирина Холовна Каримова — доктор педагогических наук, профессор, академик, вице-президент Академии образования Таджикистана, иностранный член Российской академии образования (Душанбе, Республика Таджикистан)

Александр Самуилович Кацев — доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой международной журналистики ГОУ ВПО «Кыргызско-Российский Славянский университет» (Бишкек, Киргизская Республика)

Михаил Абрамович Лукацкий — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А. И. Евдокимова», член-корреспондент Российской академии образования

Оксана Сергеевна Попова — доктор психологических наук, доцент, проректор по научно-методическому обеспечению воспитательной работы УО «Республиканский институт профессионального образования» (Минск, Республика Беларусь)

ISSN 2073-8536

© Московский психолого-социальный университет, 2023
© «Мир образования — образование в мире», 2023

Содержание Table of Contents

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф. Эволюция содержания и методов этнокультурной подготовки учителей в университетах России

Gabdulkhakov V. F., Zinnurova A. F. Evolution of the Content and Methods of Ethnocultural Teacher Training at Russian Universities

Алехин И. А., Осташкин В. Н. Воспитание у красноармейцев и краснофлотцев жгучей ненависти к немецко-фашистским захватчикам в годы Великой Ответственной войны. Часть 5: военная печать

Alekhin I. A., Ostashkin V. N. The Experience of Education Among the Red Army and Red Navy Burning Hatred for the Nazi Invaders During the Years of the Great Responsible War. Part 5: Military seal

Кадисон Ю. Б. Компаративный анализ содержания проблем российского образования на примере трудов К. Д. Ушинского: дискурс и дискуссия

Kadison Yu. B. Comparative Analysis of the Content of Educational Problems in Russia on the Example of Works by K. D. Ushinsky: Discourse and Polemics

Артамонов Д. П., Шутько Д. В. Развитие процесса воспитания профессионального долга у будущих офицеров в военно-учебных заведениях России XVIII — начала XX века

Artamonov D. P., Shutko D. V. The Development of the Process of Educating Professional Duty Among Future Officers in Military Educational Institutions of Russia in the XVIII — Early XX Centuries

МИР ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ EDUCATION WORLD: METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL KNOWLEDGE

Алехин И. А., Быков А. К., Лямзин М. А. Творческие доминанты в научно-исследовательской деятельности профессора Александра Васильевича Барабанщикова

Alekhin I. A., Bykov A. K., Lyamzin M. A. Creative Dominants in the Research Activities of Professor Alexander Vasilyevich Barabanshchikov

Аронов А. А., Казакова А. Г. Воспитание патриотов России в контексте специальной военной операции

Aronov A. A., Kazakova A. G. Education of Patriots in Russia in the Context of a Special Military Operation

Гарифуллина А. М., Валеева Р. А. Мотивация будущих педагогов к развитию мультипотенциальных способностей

Valeeva R. A., Garifullina A. M. Student Teachers' Motivations to Develop Multipotential Abilities

Тараторин Е. В. Методологические подходы к определению уровня стиля жизни студентов в культурном ландшафте

Taratorin E. V. Methodological Approaches to Determining the Level of Students' Lifestyle in the Cultural Landscape

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ EDUCATION AROUND THE WORLD

Камилова М. Х. Психологические условия повышения потенциала правовой грамотности в семье

Kamilova M. Kh. Psychological Conditions for Increasing the Potential of Legal Literacy in the Family

Бекмуродова Х. Н. Социально-психологические особенности профессиональной ориентации студенческой молодежи в образовательных учреждениях

Bekmurodova H. N. Socio-psychological Features of Professional Orientation of Students in Educational Institutions

Хусанов А. М. Индивидуально-психологические аспекты профилактики кибератак у подростков

Khusanov A. M. Individual-psychological Aspects of Preventing Cyberattacks in Adolescents

МОЕ МНЕНИЕ MY OPINION

Волкова (Гусакова) Е. В., Герасимова Т. Н. Результаты педагогического эксперимента по воспитанию активной гражданской позиции студентов современных вузов

Volkova (Gusakova) E. V., Gerasimova T. N. The Results of a Pedagogical Experiment on the Education of an Active Citizenship of Students of Modern Universities

Гарифуллина А. М. Применение менторинга в системе отечественного дошкольного образования

Garifullina A. M. Application of Mentoring in the System of Domestic Preschool Education

Токарева А. А. Показатели веры в справедливый мир у старших школьников и их связь с учебным стрессом

Tokareva A. A. Indicators Believe in a Just World in Older Students and Their Association with Academic Stress

Положевец Е. В., Сыкеева И. Н. Масштаб возможностей метамоделей языка убеждений в моделировании профессиональной деятельности

Polozhevets E. V., Sykeeva I. N. The Scale of the Possibilities of the Metamodel of the Language of Beliefs in the Modeling of Professional Activity

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И СУЖДЕНИЯ PEDAGOGICAL SEARCH: PROBLEMS AND JUDGMENTS

Алехин И. А., Неминущая Е. А. Повышение качества русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих в российских военных вузах на основе развивающих технологий

Alekhin I. A., Neminshaya E. A. Improving the Quality of Russian-language Training of Foreign Military Personnel Based on Developing Technologies in Russian Military Universities

Богданов И. В. Начальная военная подготовка в современных образовательных организациях России

Bogdanov I. V. Basic Military Training in Modern Educational Institutions in Russia

Молева М. М., Шевченко О. К., Катина В. М. Оценка результатов педагогического эксперимента по формированию информационно-компьютерной компетентности курсантов

Moleva M. M., Shevchenko O. K., Katina V. M. Evaluation of the Results of a Pedagogical Experiment on the Formation of Information and Computer Competence of Cadets

ПЕРЕДОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ADVANCED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE

Ашмаров И. А., Судариков Г. В. К вопросу о преподавании дисциплины «Экономика» в высшей школе

Ashmarov I. A., Sudarikov G. V. On the Question of Teaching the Discipline “Economics” in Higher School

Алехин И. А., Острейко Л. В. Модель организации контроля успеваемости слушателей военных вузов на занятиях по иностранному языку при онлайн-обучении

Alekhin I. A., Ostreyko L. V. Model of Organization of Control the Progress of Students of Military Universities in Foreign Language Classes in Online Learning Mode

Сыкеева И. Н., Сыкеев Д. В. Перспективы внедрения искусственного интеллекта в жизнедеятельность человека в форме

Sykeeva I. N., Sykeev D. V. Prospects of Implementing Artificial Intelligence in a Life of a Person in the Military

Дементьев Ю. Ю. Технология формирования военно-педагогической компетентности будущих офицеров РВСН

Dementiev Yu. Yu. Technology for the Formation of Military-pedagogical Competence of Future Officers of the Strategic Missile Forces

ТРИБУНА МОЛОДОГО УЧЕНОГО YOUNG SCIENTIST'S TRIBUNE

Завалишин А. В. К вопросу реализации внеучебной деятельности в рамках предметно-профильной подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности

Zavalishin A. V. On the Issue of the Implementation of Extracurricular Activities within the Framework of Subject-profile Training of Teachers in the Field of Life Safety

Валиева Л. Р. Сущностная характеристика готовности студентов педагогической направленности к рефлексивной деятельности

Valieva L. R. Essential Characteristics of Readiness of Pedagogical Students for Reflective Activity

Маннанов Е. Ф. Особенности мотивационно-ценностного компонента готовности к профессиональному самообразованию курсантов воинских частей

Mannanov E. F. Features of the Motivational-value Component of Readiness for Professional Self-education of Cadets of Military Units

Хачатрян М. А. Формирование готовности будущих учителей к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности

Hatchatryan M. A. Formation of Readiness of Future Teachers for Self-Organization in Professional Pedagogical Activity

Шерихай Э. Ш. Формирование военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских военных училищ на основе проектной деятельности

Sherikhai E. Sh. Formation of Military-professional Orientation Among Pupils of Suvorov Military Schools on the Basis of Project Activities

Информация об авторах
Authors

Правила оформления статей
Articles execution rules

ИСТОРИЯ И ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ HISTORY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

УДК 378

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

В. Ф. Габдулхаков

доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ педагогических исследований, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», заведующий Центром прикладной педагогики ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан». ORCID: 0000-0003-2708-0058

А. Ф. Зиннурова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан». ORCID: 0000-0001-7384-9396

Эволюция содержания и методов этнокультурной подготовки учителей в университетах России

V. F. Gabdulkhakov

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of the Scientific and Educational Center for Pedagogical Research of the “Kazan (Volga) Federal University”, State Institution “Tatarstan Academy of Sciences”, Head of the Center for Applied Pedagogy of the State Educational Institution “Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan”. ORCID: 0000-0003-2708-0058

A. F. Zinnurova

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the “Kazan (Volga) Federal University”, State institution “Tatarstan Academy of Sciences”. ORCID: 0000-0001-7384-9396

Evolution of the Content and Methods of Ethnocultural Teacher Training at Russian Universities

Цель описанного в статье исследования — определение основных этапов эволюции содержания и методов этнокультурной подготовки учителей в советский и постсоветский периоды. В ходе исследования установлено, что трансформация этнокультурной подготовки учителей проходила в университетах России параллельно с эволюцией поликультурного педагогического образования. Выделены лингвоцентрический этап (этап системной организации языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, развития объяснительно-иллюстративных методов обучения), логоцентрический этап (этап реализации практической направленности при освоении языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, использования развивающих и проблемных методов обучения), этап антропоцентрического освоения языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, развития методов индивидуализации и персонализации обучения. Доказывается, что в современной практике необходимо учитывать приоритеты каждого этапа: они интегративно связаны между собой и дополняют друг друга.

Ключевые слова: эволюция, содержание обучения, методы обучения, этнокультурное образование, поликультурное образование, лингвоцентрический, логоцентрический, антропоцентрический подходы к обучению.

Введение

Эволюция содержания и методов этнокультурной подготовки педагогов для работы в национальной (этнической) среде в российских университетах происходила и происходит постоянно. И эту эволюцию надо стараться учитывать непосредственно в образовательных учреждениях, в работе с детьми.

Молодые педагоги, придя на работу в учебное заведение, часто не осознают базовой теоретической основы этнокультурного образования — образования на родном (татарском, башкирском, чувашском, марийском и др.) языке — и, сталкиваясь с проблемами низкой мотивации обучающихся, пытаются использовать инновационные технологии типа коуча или фасилитации, испытывают разочарование и теряют интерес к своей работе.

Надо признать, что базовая теоретическая основа этнокультурного образования на уровне эволюции содержания и методов обучения не всегда полно рассматривается в университетах и на практике овладеть ею самостоятельно не всегда возможно. Если в 30–80-е годы XX века эта эволюция была связана с переходом от объяснительно-иллюстративных методов к проблемно-развивающим, текстоцентрическим, то с 90-х годов XX века до нашего времени эта эволюция связана с переходом к методам антропоцентрического, нейрокогнитивного, геймификационного (цифрового) воздействия и взаимодействия. Современная этнокультурная подготовка в университетах должна включать всю цепочку непрерывной трансформации и развития содержания и методов обучения: актуализация только инновационных или цифровых методов делает молодых педагогов бессильными перед возникающими в педагогической практике непредсказуемыми этнокультурными ситуациями.

Проблема исследования заключается в обосновании основных этапов эволюции содержания и методов этнокультурного образования, детерминирующих качество, конкурентоспособность молодых педагогов, удовлетворенность профессиональной деятельностью.

Цель исследования — определить основные этапы эволюции содержания и методов этнокультурной подготовки в университетах России в советский и постсоветский периоды.

Методология исследования строится на антропологии И. Канта [9], К. Д. Ушинского [16], лингводидактике Н. М. Шанского [13].

Методы исследования: анализ научных, учебно-методических, программно-методических материалов, педагогическое (антропологическое) наблюдение за развитием этнокультурного образования в университетах России в советский и постсоветский периоды.

Результаты исследования

Анализ научной литературы, учебно-методических, программно-методических материалов, педагогическое (антропологическое) наблюдение за развитием этнокультурного образования в советский и постсоветский периоды позволили выделить несколько этапов в эволюции содержания и методов подготовки учителей к работе в этнокультурной среде.

В 30–60-е годы XX века этнокультурная подготовка педагогов строилась на **лингвоцентрической концепции**. Эта концепция предполагала системную организацию языкового и литературного материала [13]. Язык описывался и рассматривался в школе и университете как система. Системообразующим принципом был принцип уровневой организации языка — от фонетического уровня до морфологического (словообразовательного), грамматического и синтаксического. Соответственно язык изучался последовательно от звуков и букв к морфологии, грамматике и синтаксису. Такой принцип циклично повторялся на разных этапах обучения — дошкольном, начальном, среднем. В университетах эти уровни тоже повторялись и углублялись. В 80–90-е годы уровневая организация языковой системы была дополнена синтаксисом текста.

В 30-е годы XX века национальные (нерусские) языки в России не имели такой системной лингвистической и методической интерпретации, как русский, английский, французский, немецкий и другие языки. Именно поэтому первые лингвисты и методисты национальных регионов России брали за основу

систему лингвистического и методического описания русского языка (от фонетики, морфологии, лексики до синтаксиса и культуры речи) и русской литературы (от мифологии и фольклора до современной поэзии и прозы). На основе русской системы лингвистического и методического описания языка стали разрабатываться аналогичные системы татарского, башкирского, чувашского, марийского и других языков. На основе русской системы литературного образования были подготовлены национальные системы литературного и этнокультурного развития учащихся [13; 15].

В 30–40-е годы XX века появились первые варианты системного описания татарского, башкирского, чувашского и других языков народов России, первые программы обучения национальным языкам и программы национального литературного образования [15].

В процессе совершенствования этих программ развивались методы обучения. В основном это объяснительно-иллюстративные методы. Эти методы предполагали разные формы объяснения (индивидуальные, групповые, дифференцированные, разноуровневые и др.) и разные формы наглядности (таблицы, схемы, иллюстрации, диафильмы и др.). Впоследствии эти методы дополнялись включением новых для того времени технических средств обучения (эпидиаскопов, видеопроекторов, магнитофонов и др.).

В 70–80-е годы национальные образовательные учреждения России перешли на новую — **логоцентрическую** — концепцию [6; 17]. Эта концепция не отвергала прежнюю — лингвоцентрическую — и предполагала реализацию на ее основе принципа практической направленности обучения. Практическая направленность означала преимущественную направленность не на теорию языка (как раньше), она означала направленность на применение теории в речи, то есть на практику овладения связной родной речью. Синтаксис текста стал не только завершающим уровнем языковой системы, он стал пронизывать все содержание обучения языку: звуки, лексика, морфология, грамматика, синтаксис предложения стали рассматриваться на текстовой основе. Примеры звуков, новых слов, грамматических категорий и т. д. стали рассматриваться не

отдельно, а прямо в тексте. В результате обучаемые видели, как можно использовать звуки, морфологические и грамматические структуры при построении связной речи, то есть текста [13; 15].

Поскольку государственная стратегия этнокультурного педагогического образования предполагала поликультурность, то учебно-методические материалы в детских садах, школах и вузах строились как билингвальные. Второй язык изучался с опорой на первый. В национальных образовательных учреждениях вторым языком был русский, в обычных учреждениях (с русским языком обучения) вторым языком был национальный (татарский, башкирский, чувашский и др.).

Опора на родной язык (или на язык общения) являлась важнейшим методическим принципом этнокультурного образования. Эта опора учитывала два лингвистических явления: транспозицию (сходство законов одного языка с законами другого языка) и интерференцию (расхождение законов одного языка с законами другого). Именно поэтому в процессе обучения важно было осуществлять транспозицию и преодолевать интерференцию.

Практическая направленность была связана с реализацией принципа текстоцентрической направленности [4]. В основу обучения был положен связный текст (не звук или буква, слово или словосочетание — как раньше). Текстоцентрическая направленность потребовала создания новых учебно-методических комплексов, раскрывающих особенности построения связной родной речи и стимулирующих речевую — текстовую — деятельность обучающихся на родном языке. Этот этап эволюции этнокультурного образования сопровождался переходом на методы развивающего [7; 8; 18] и проблемно-развивающего обучения [10–12].

Методы развивающего обучения предполагали активизацию у обучающихся зоны ближайшего развития, усвоение учебного материала на высоком уровне трудностей и преодоление познавательных трудностей в игровой форме [2].

Методы проблемно-развивающего обучения предполагали создание на занятиях проблемных ситуаций, осознание противоречий в учебном материале, разрешение этих противоречий, построение связных суждений и умозаключений на родном и втором языке.

В 90-е годы XX века — 20-е годы XXI века появилась (и развивается в настоящее время) новая концепция обучения родному языку, литературе, национальной культуре — **антропоцентрическая**. Эта концепция, несмотря на введение новых стандартов и компетентностного подхода, сохраняется и развивается в настоящее время [4]. Концепция связана с разработкой новых программ, однако она не отменяет ни лингвоцентрическую, ни логоцентрическую концепции. Именно поэтому содержание обучения родному языку, литературе, национальной культуре строится на системной основе, осуществляет практическую направленность, и в центре обучения остается связный текст.

Антропоцентризм был связан с преимущественной ориентацией на языковую личность во всех ее проявлениях (коммуникативных, духовно-нравственных, интеллектуальных). Именно поэтому приоритетом в образовании стала не личность как продукт коллективных взаимодействий, а индивидуальность обучающегося (как форма реализации Я-концепции). Под словосочетанием *«языковая личность»* исследователи понимали индивидуальность, которая реализуется через средства общения как самобытная языковая индивидуальность. Этот подход был связан с отказом от стандартных требований к обучающемуся, с разработкой индивидуальных маршрутов, траекторий коммуникативного, литературного, этнокультурного развития обучающихся.

Кроме того, антропоцентризм в России был связан с отказом от традиционных стандартов, привычных образцов речевого поведения. Антропоцентризм стал поддерживать развитие индивидуального образа речевого поведения. В результате чего в учебные планы российских образовательных учреждений снова была введена риторика как дисциплина,

которая способствует коммуникативной самореализации и развитию красноречия. До этого риторика в России частично исчезла из учебных планов в 20-х годах XIX века и полностью исчезла через 100 лет — в 20-х годах XX века как дисциплина, связанная с пустословием и празднословием. В 90-е годы стали создаваться программы и пособия по детской и профессиональной риторике на родных языках для всех звеньев непрерывного образования. Общая эволюция содержания и методов этнокультурного педагогического образования показана в таблице 1.

Таблица 1

Общая эволюция содержания и методов этнокультурного педагогического образования

| Периоды | Концепции | Методы, формы |
|--|---------------------|--|
| 30–60-е годы XX века | Лингвоцентрическая | Объяснительно-иллюстративные методы (индивидуальные, групповые, дифференцированные, разноуровневые и др.), разные формы наглядности (таблицы, схемы, иллюстрации, диафильмы и др.) |
| 70–80-е годы XX века | Логоцентрическая | Методы развивающего (Эльконин, Давыдов, Занков) и проблемно-развивающего (Матюшкин, Лернер, Махмутов) обучения, методы транспозиции, преодоления интерференции, разные формы текстоцентрической направленности (монолог, диалог, повествование, описание, рассуждение) |
| 90-е годы XX века — 20-е годы XXI века | Антропоцентрическая | Методы формирования языковой личности, реализации индивидуальных маршрутов, траекторий коммуникативного, литературного, этнокультурного развития обучающихся, разные формы развития индивидуального образа речевого поведения (эвристические, игровые, цифровые, геймификационные и др.), нейрокогнитивного воздействия и взаимодействия |

В последние годы — 20-е годы XXI века — антропоцентризм в педагогическом образовании России звучит чаще как антропология педагогического образования. Осознание необходимости актуализации антропологических основ педагогического образования было связано с цифровой трансформацией образования (разработкой дистанционных, транснациональных форм взаимодействия преподавателя и студента).

Радикальная перестройка содержания педагогического образования, его цифровизация и обезличивание спровоцировали актуализацию антропологических основ воспитания и обучения.

Эффективность подготовки педагогов в университете обычно проверяется по тому, как эти педагоги потом влияют на качество этнокультурного воспитания в образовательных учреждениях. Наши наблюдения убеждают в необходимости развивать методики нейрокогнитивного воздействия на детей-билингвов. Эти методики позволяют приобщать обучающихся к современной интерпретации национально-культурного наследия.

Например, в Татарстане сейчас наблюдается активизация национально-культурной театральной деятельности. Сюжеты классических произведений подвергаются переосмыслению и трансформации: отрицательные герои становятся положительными, а положительные — отрицательными [5]. В сказке татарского классика Габдуллы Тукая «Шурале» есть отрицательный герой — лесной человек Шурале. Он страшный, пугающий, при встрече может защекотать до смерти. Его следует бояться, и лучше с ним не встречаться. И есть положительный герой — молодой джигит, который хитростью защебил руку Шурале в расщелине бревна и оставил его страдать, умирать.

В новой версии сказки брошенный Шурале не страдает от коварства молодого джигита, не погибает в муках один. Шурале теперь — симпатичный, наивный, добрый, молодой человек в шляпе, который ищет девушку, поцелуй которой освободит его от бревна, избавит от страданий и подарит счастье. Такая ассоциация характерна для спящей царевны (из русской и мировой литературы). Это результат межкультурного взаимодействия татарской литературы с русской и мировой литературой.

На сценах оперного театра имени Мусы Джалиля, драматического театра имени Галиаскара Камала наблюдается транспозиция, то есть положительные ассоциации в одинаковых (или похожих) сюжетах начинают доминировать над отрицательными. Это изменение традиционной национальной культуры, культуры,

трансформация культурного кода народа, еще больше сближающего его с русской национальной культурой.

Да и в самой русской культуре происходят существенные трансформации. Примером может служить популярный сейчас на российских телеканалах сказочный блокбастер «Последний богатырь». Это не просто попытка «причесать» русский фольклор современными методами, это серьезная трансформация сложившихся стереотипов. Богатырь — это уже не канонизированный образ защитника и носителя самых высоких нравственных ценностей, как это представлено в русском фольклоре или картинах русского художника В. М. Васнецова. Это живой человек, иногда трусливый, иногда романтичный, смешной, а иногда и коварный. Кощей Бессмертный — это уже не олицетворение зла, вражеской силы. Это симпатичный, мужественный и порядочный человек.

Конечно, такие трансформации вызывают затруднения у педагогов, привыкших работать по-старому. В то же время это серьезная проблема для методики дошкольного и школьного образования (для преодоления образной интерференции и осуществления транспозиции). Многие не понимают, как строить интерпретацию образов, если положительный герой не всегда положительный, а отрицательный становится положительным.

Для разрешения этого противоречия педагоги часто неосознанно используют нейрокогнитивные приемы — приемы активизации сферы подсознания и расширения языковой среды. В этих условиях чужие культуремы становятся своими [1], вторая культура становится родной, положительный герой остается положительным, даже если он изображается с юмором или иронией [3].

Дискуссии и обсуждения

Обсуждение нейрокогнитивных подходов на Международном съезде учителей русской словесности [14] убедило нас в необходимости их развития не только для детей старшей и подготовительной групп, но и для детей младшей и средней групп. Нейрокогнитивные приемы воздействия на детей-

билингвов помогают преодолевать негативное влияние языковой и образной интерференции. По результатам исследования были сформулированы следующие положения:

— творческие и театрализованные игры надо чаще связывать с продолжением сюжетов татарских сказок, когда дети не теряются в догадках, зачем мальчик украл золотой гребень у Водяной или как будет умирать безобидный Шурале, а сами придумывают положительный воодушевляющий конец;

— образная интерференция успешно преодолевается при помощи транспозиции — переноса положительных ассоциаций из арсенала средств, совпадающих по символике культурам разных народов;

— образная интерференция коррелирует с языковой: количество ошибок, обусловленных контрастивными различиями языков, существенно снижается, если параллельно и синхронно ведется работа над преодолением образной интерференции.

Выводы

Таким образом, эволюция этнокультурного педагогического образования в XX–XXI веках интегративно связана с развитием поликультурного (русско-национального) содержания. В то же время эта эволюция предполагала трансформацию содержания и методов освоения языкового, этнокультурного и поликультурного содержания. Трансформация этнокультурного и поликультурного педагогического образования происходила по следующим этапам:

— 30–60-е годы XX века — лингвоцентрический этап (этап системной организации языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, развития объяснительно-иллюстративных методов обучения);

— 70–80-е годы XX века — логоцентрический этап (этап реализации практической направленности при освоении языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, использования развивающих и проблемных методов обучения);

— 90-е годы XX века — 20-е годы XXI века — этап антропоцентрического освоения языкового, этнокультурного и поликультурного содержания, развития методов индивидуализации и персонализации обучения.

В современной практике необходимо учитывать приоритеты каждого этапа: они не отрицают друг друга, они интегративно связаны между собой и должны учитываться при подготовке учителей к работе в этнокультурной среде.

The purpose of the study described in the article is to determine the main stages of the evolution of co-maintenance and methods of ethnocultural training of teachers in the Soviet and post-Soviet periods. The study found that the transformation of ethnocultural teacher training took place in Russian universities in parallel with the evolution of multicultural teacher education. The linguocentric stage is singled out (the stage of the systemic organization of linguistic, ethnocultural and multicultural content, the development of explanatory and illustrative teaching methods); logocentric stage (the stage of implementation of a practical orientation in the development of linguistic, ethnocultural and multicultural content, the use of developing and problem-based teaching methods); stage of anthropocentric mastering of linguistic, ethnocultural and multicultural content, development of methods of individualization and personalization of education. It is proved that in modern practice it is necessary to take into account the priorities of each stage: they are integratively interconnected and complement each other.

Keywords: evolution, teaching content, teaching methods, ethnocultural education, multicultural education, linguocentric, logocentric, anthropocentric approaches to learning.

Список литературы

1. Бухонкина А. С. Типы асимметрии культурем : дис. ... канд. филол. наук / А. С. Бухонкина. — Волгоград : Волгоградский гос. ун-т, 2002. — 183 с.
Bukhonkina A. S. Tipy asimmetrii kul'turem : dis. ... kand. filol. nauk / A. S. Bukhonkina. — Volgograd : Volgogradskii gos. un-t, 2002. — 183 s.
2. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. — Москва, 1967. — С. 7–23.
Vygotskii L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste / L. S. Vygotskii. — Moskva, 1967. — S. 7–23.
3. Верещагин Е. М. Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — Москва, 1983. — С. 56–67.
Vereshchagin E. M. Yazyk i kul'tura. Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo / E. M. Vereshchagin, V. G. Kostomarov. — Moskva, 1983. — S. 56–67.
4. Ворожбитова А. А. Теория текста: Антропоцентрическое направление : учеб. пособие / А. А. Ворожбитова. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Высшая школа, 2005. — С. 8–22.
Vorozhbitova A. A. Teoriya teksta: Antropotsentricheskoe napravlenie : ucheb. posobie / A. A. Vorozhbitova. — 2-e izd., ispr. i dop. — Moskva : Vysshaya shkola, 2005. — S. 8–22.
5. Габдулла Тукай и тюркский мир: материалы международной конференции, посвященной 130-летию со дня рождения Г. Тукая / сост. Ф. Х. Миннуллина, А. Ф. Ганиева. — Казань : ИЯЛИ, 2016. — 484 с.

Gabdulla Tukai i tyurkskii mir: materialy mezhdunarodnoi konferentsii, posvyashchenoi 130-letiyu so dnya rozhdeniya G. Tukaya / sost. F. Kh. Minnullina, A. F. Ganieva. — Kazan' : IYaLI, 2016. — 484 s.

6. *Габдулхаков В. Ф.* Бодуэн де Куртенэ и методические концепции обучения русскому языку как второму / В. Ф. Габдулхаков // И. А. Бодуэн де Куртенэ и мировая лингвистика : междунар. конф. «VI Бодуэновские чтения» (Казань, 18–21 октября 2017 г.) : тр. и матер. : в 2 т. / под общ. ред. К. Р. Галиуллина, Е. А. Горобец, Д. А. Мартьянова, Г. А. Николаева. — Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2017. — Т. 2. — С. 53–54.

Gabdulkhakov V. F. Boduen de Kurtene i metodicheskie kontseptsii obucheniya russkomu yazyku kak vtromu / V. F. Gabdulkhakov // I. A. Boduen de Kurtene i mirovaya lingvistika : mezhdunar. konf. «VI Boduenovskie chteniya» (Kazan', 18–21 oktyabrya 2017 g.) : tr. i mater. : v 2 t. / pod obshch. red. K. R. Galiullina, E. A. Gorobets, D. A. Mart'yanova, G. A. Nikolaeva. — Kazan' : Izd-vo Kazan. un-ta, 2017. — Т. 2. — S. 53–54.

7. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов; РАО, Психол. ин-т ; Междунар. ассоц. «Развивающее обучение». — Москва : ИНТОР, 1996. — 542 с.

Davydov V. V. Teoriya razvivayushchego obucheniya / V. V. Davydov; RAO, Psikhol. in-t ; Mezhdunar. assots. «Razvivayushchee obuchenie». — Moskva : INTOR, 1996. — 542 s.

8. *Занков Л. В.* Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. — Москва, 1999. — С. 31–45.

Zankov L. V. Izbrannye pedagogicheskie trudy / L. V. Zankov. — Moskva, 1999. — S. 31–45.

9. *Кант И.* Антропология с прагматической точки зрения / И. Кант ; пер. с нем. Н. М. Соколова. — 2-е изд. — Москва : URSS, 2010. — 194 с.

Kant I. Antropologiya s pragmatischei tochki zreniya / I. Kant ; per. s nem. N. M. Sokolova. — 2-e izd. — Moskva : URSS, 2010. — 194 s.

10. *Лернер И. Я.* Проблема методов обучения и пути ее исследования / И. Я. Лернер // В сб. : Вопросы методов педагогических исследований. — Москва, 1973. — С. 5–12.

Lerner I. Ya. Problema metodov obucheniya i puti ee issledovaniya / I. Ya. Lerner // V sb. : Voprosy metodov pedagogicheskikh issledovaniy. — Moskva, 1973. — S. 5–12.

11. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А. М. Матюшкин. — Москва : Педагогика, 1972. — С. 12–45.

Matyushkin A. M. Problemnye situatsii v myshlenii i obuchenii / A. M. Matyushkin. — Moskva : Pedagogika, 1972. — S. 12–45.

12. *Махмутов М. И.* Избранные труды : в 7 т. / М. И. Махмутов. — Казань : Магариф-Вақыт, 2016. — Т. 1: Проблемное обучение: Основные вопросы теории / сост. Д. М. Шакирова. — 423 с.

Makhmutov M. I. Izbrannye trudy : v 7 t. / M. I. Makhmutov. — Kazan' : Magarif-Vakyt, 2016. — Т. 1: Problemnoe obuchenie: Osnovnye voprosy teorii / sost. D. M. Shakirova. — 423 s.

13. Научно-методические идеи Н. М. Шанского в контексте современного филологического образования» (к 95-летию со дня рождения) : сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 2 ноября 2017 г.) / под общ. ред. О. М. Александровой, И. Н. Добротиной. — Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2017. — 259 с.

Nauchno-metodicheskie idei N. M. Shanskogo v kontekste sovremennogo filologicheskogo obrazovaniya» (k 95-letiyu so dnya rozhdeniya) : sb. nauch. trudov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (Moskva, 2 noyabrya 2017 g.) / pod obshch. red. O. M. Aleksandrovoi, I. N. Dobrotinoy. — Moskva : FGBNU «Institut strategii razvitiya obrazovaniya RAO», 2017. — 259 s.

14. Решения Международного съезда учителей и преподавателей русской словесности. 11–13 ноября 2021 года, Москва, Россия [Электронный ресурс]. — URL: <http://philol.teacher.msu.ru/node/64> (дата обращения: 02.05.2023).

Resheniya Mezhdunarodnogo s"ezda uchitelei i prepodavatelei russkoi slovesnosti. 11–13 noyabrya 2021 goda, Moskva, Rossiya [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://philol.teacher.msu.ru/node/64> (data obrashcheniya: 02.05.2023).

15. Татар әдәби теле тарихы (XIII гасыр — XX йөз башы) / И. Б. Бәширова, Ф. Ш. Нуриева, Э. Х. Кадыйрова ; фәнни ред. Ф. М. Хисамова. — Казан : ТӘҺСИ, 2015. — I т.: Фонетика. Графика: язма традицияләр, норма һәм вариантлылык. — 696 б.

Tatar әдәби tele tarikhy (XIII gasyr — XX iöz bashy) / I. B. Bәshirova, F. Sh. Nurieva, E. Kh. Kadyirova ; fәnni red. F. M. Khisamova. — Kazan : TӘhSI, 2015. — I t.: Fonetika. Grafika: yazma traditsiyalәr, norma һәм variantlylyk. — 696 b.

16. Ушинский К. Д. Человек как предмет педагогической антропологии: Опыт педагогической антропологии : пед. соч. : в 6 т. / К. Д. Ушинский. — Москва, 1990. — Т. 2. — С. 12–23.

Ushinskii K. D. Chelovek kak predmet pedagogicheskoi antropologii: Opyt pedagogicheskoi antropologii : ped. soch. : v 6 t. / K. D. Ushinskii. — Moskva, 1990. — T. 2. — S. 12–23.

17. Формирование культурного кода в сознании учителей Восточной Европы / В. Ф. Габдулхаков, М. П. Жигалова, Л. И. Кобылянская и др. // Непрерывное педагогическое образование: проблемы и поиски. — 2018. — № 2 (8). — С. 9–13.

Formirovanie kul'turnogo koda v soznanii uchitelei Vostochnoi Evropy / V. F. Gabdulkhakov, M. P. Zhigalova, L. I. Kobylyanskaya i dr. // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie: problemy i poiski. — 2018. — № 2 (8). — S. 9–13.

18. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / АПН СССР ; Д. Б. Эльконин ; под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. — Москва : Педагогика, 1989. — 555 с.

El'konin D. B. Izbrannye psikhologicheskie trudy / APN SSSR ; D. B. El'konin ; pod red. V. V. Davydova, V. P. Zinchenko. — Moskva : Pedagogika, 1989. — 555 s.

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. А. Алёхин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0003-0401-1113

В. Н. Осташкин

доктор исторических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0009-0004-5066-8030

**Воспитание у красноармейцев и краснофлотцев жгучей ненависти к немецко-фашистским захватчикам в годы Великой Ответственной войны.
Часть 5: военная печать**

I. A. Alekhin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0000-0003-0401-1113

V. N. Ostashkin

Dr. Sci. (Historical), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0009-0004-5066-8030

The Experience of Education Among the Red Army and Red Navy Burning Hatred for the Nazi Invaders During the Years of the Great Responsible War. Part 5: Military Seal

В статье анализируется опыт воспитания у красноармейцев и краснофлотцев жгучей ненависти к немецко-фашистским захватчикам, показываются особенности агитационно-пропагандистской деятельности средствами военной печати. В работе представлена и проанализирована специфика влияния на сознание и поведение военнослужащих информации о злодеяниях фашистских извергов на оккупированной территории в военных журналах, центральных, окружных и флотских газетах, бюллетенях, листовках, боевых листках. Сформулированы рекомендации современным командным и военно-политическим органам по использованию этого опыта в военно-политической пропаганде и агитации по формированию в ходе специальной военной операции у военнослужащих и всего российского народа образа врага и готовности к защите своего Отечества.

Ключевые слова: воспитание жгучей ненависти, формирование образа врага, Великая Отечественная война, смерть немецким оккупантам, военная печать, журналы, газеты, листовки, боевые листки.

В интересах защиты социалистического Отечества в ходе Великой Отечественной войны руководство страны стремилось использовать все имеющиеся в его распоряжении средства, в том числе и вдохновляющую и мобилизующую силу печатного слова. На всех этапах борьбы за свободу и независимость оно неизменно считало, что пресса является «могучим оружием пропаганды, агитации и организации, незаменимым средством воздействия на самые широкие массы» [6, с. 49]. В это время правительство Советского Союза считало газету не только коллективным пропагандистом и коллективным агитатором, но и коллективным организатором всех наших побед. Высокую оценку в условиях вооруженной борьбы давал прессе В. И. Ленин. В такие моменты, говорил он, газеты представляют собой грозное оружие, не менее опасное, «чем бомбы и пулеметы» [13, с. 691].

В годы Великой Отечественной войны советская военная печать выступала как важное идейное оружие сражающейся партии и народа. Воспитывая у воинов высокие патриотические качества, поднимая их на беспощадную борьбу с оккупантами, периодическая печать в своей повседневной деятельности руководствовалась идеями защиты социалистического Отечества и широко их пропагандировала среди народных масс и воинов армии и флота [1, с. 98–99].

Исследование, проведенное авторами, показало, что ЦК ВКП(б) и советское правительство, политорганы проявляли постоянную заботу о снабжении воинов газетами и журналами. Потребности соединений, частей и кораблей флота в газетах и журналах, а также в бумаге для типографских целей в целом обеспечивались. Так, например, количество газет и журналов, поступающих ежедневно на крупнейшие соединения Северного флота — эскадру, — во второй половине 1944 года составило 3023 экземпляра, в том числе газеты «Правда» — 270 экз., «Известия» — 112 экз., «Комсомольская правда» — 124 экз., «Красный флот» — 644 экз., «Красная звезда» — 85 экз., «Краснофлотец» — 1306 экз., журналы «Большевик» — 30 экз., «Блокнот агитатора» — 182 экз. [16].

Педагогический анализ содержания названных газет показывает, что периодической печати принадлежит особая роль в воспитании у военных моряков ненависти к врагу. Во-первых, она осуществляла формирование у личного состава ненависти к немецко-фашистским захватчикам. Во-вторых, наряду с выпуском многотиражных газет осуществлялось издание брошюр, памяток, листовок, обращений, лозунгов, методических разработок, пособий, различных материалов в помощь политработникам, пропагандистам и агитаторам (рис. 1) [3–5].

Как и центральная печать, армейские и флотские газеты и журналы являлись действенным средством идейно-политического, воинского воспитания личного состава. Только за период с июля по сентябрь 1941 года на страницах газеты «Красный флот» было напечатано 12 статей, разоблачающих истинное лицо гитлеровской партии и фашистской армии: «Расовые бредни германского фашизма», «Немецко-фашистская армия — орда насильников» и др. [10].



Рис. 1. Материалы в помощь политработникам, пропагандистам и агитаторам

За годы Великой Отечественной войны флотская печать выросла и количественно, и качественно. Если на 1 июня 1941 года в ВМФ имелось 70 печатных газет, то к маю 1945 года их было уже 143 [17].

В годы войны на флоте выходили: центральная газета — «Красный флот», на Балтийском флоте — «Краснознаменный Балтийский флот», на Северном флоте — «Краснофлотец», на Черноморском флоте — «Красный черноморец», на Тихоокеанском флоте — «Боевая вахта». На флотилиях и в ВВС флотов выходило 15 газет. Многотиражные газеты выпускались на военно-морских базах, в соединениях кораблей, секторах береговой обороны,

авиадивизиях, соединениях ПВО флота, отдельных частях, на линейных кораблях и крейсерах [24, с. 29].

В первое время массовые матросские издания в зависимости от того, где они печатались, носили разные названия: дивизионная печатная газета, корабельная печатная газета и т. д. Но с 5 ноября 1943 года в соответствии с директивой № 19 начальника ГлавПУ ВМФ они все стали называться краснофлотскими. Выходили они два-три раза в неделю тиражами от 200 до 2000 экз. В среднем каждый номер печатной газеты приходился на 2–5 читателей.

Широкое распространение на кораблях и в частях флота получили журналы «Агитатор» (до июля 1942 года — «Партийно-политическая работа в Военно-Морском Флоте»), «Краснофлотец», «Блокнот агитатора ВМФ», «Морской сборник». Флотская печать строилась с учетом интересов всех категорий военнослужащих.

Исследование, проведенное авторами, показало, что, хотя с началом войны отдельные политорганы начали выпуск печатных изданий, в целом эта работа в первые месяцы войны имела существенные недостатки. Многотиражные газеты, издаваемые на линейных кораблях и крейсерах, выходили с перебоями. Так, за первые 10 дней войны на линейном корабле «Парижская коммуна» было выпущено две газеты, а на крейсерах «Молотов», «Ворошилов», «Красный Кавказ» — всего по одной; объясняется это тем, что работники типографий все время стояли по боевой готовности № 1 на боевых постах [26].

Большую помощь командирам и политорганам в деле воспитания ненависти к немецко-фашистским захватчикам оказывали материалы, публикуемые в газете «Правда» и других центральных газетах. Нередко на их страницах военные моряки могли видеть документы Чрезвычайной Государственной Комиссии по установлению и расследованию злодеяний немецко-фашистских захватчиков и их сообщников, другие материалы, раскрывающие звериную сущность германского фашизма [2].

Необходимо подчеркнуть, что газеты соединений, кораблей и частей постоянно практиковали перепечатку материалов из центральных газет. Так, 13 июля 1941 года газета «Правда» опубликовала статью «Изверг Гитлер — лютый враг русского народа». В ней был использован совет В. И. Ленина о том, что если нужно изобразить политическое лицо врага, то лучше всего это сделать, опубликовав его собственные высказывания и сопроводив их соответствующими комментариями. В этой статье было помещено несколько самых откровенных выдержек из книги Гитлера «Майн кампф», которые не оставляли ни малейших сомнений относительно кровавых замыслов немецких рабовладельцев против советского народа. Статья заканчивалась словами: «...германские фашисты могут оставаться на советской земле либо в виде трупов, либо в виде пленных». Эта статья была перепечатана большинством многотиражных газет флота.

Большое значение для деятельности печатных органов по воспитанию ненависти к врагу имело положение «О работе на фронте специальных корреспондентов». «На военных корреспондентов, — говорилось в положении, утвержденном Управлением пропаганды и агитации ЦК ВКП(б) и Главным политуправлением Красной Армии в августе 1941 г., — возлагается обеспечение печати и радио военной информацией и материалами, освещающими: а) боевой опыт частей, бойцов и командиров Красной Армии (Военно-Морского Флота) в Отечественной войне Советского Союза... б) чинимые немецко-фашистскими захватчиками зверства, грабежи и насилия над мирным населением оккупированных ими районов, истребление немцами советских военнопленных» [14, с. 499].

Говоря о перестройке работы газет и журналов с началом войны, по мнению авторов, необходимо отметить, что главным их содержанием стало освещение в печати боевых действий на флотах, в соединениях, на кораблях и в частях. Набатным колоколом звучал с их страниц страстный призыв к всенародной войне против немецко-фашистских захватчиков.

В период оборонительных сражений на страницах многотиражных газет соединений и крупных надводных кораблей систематически печатались ноты Наркоминдела СССР и сообщения Чрезвычайной Государственной Комиссии о злодеяниях фашистских оккупантов на захваченной ими советской территории. Часто с соответствующими комментариями публиковались приказы, директивы, инструкции и другие документы германского командования, письма и дневники немецких военнослужащих, в которых выражались мнения гитлеровских громил об ограблении страны и истреблении советского народа.

В ходе наступательных действий Красной Армии личный состав соединений, кораблей и частей становился очевидцем все более зверских преступлений немецких фашистов. В этих условиях газеты стали использовать источники, которыми раньше они не располагали: свидетельства местных жителей и участников боев — очевидцев гитлеровских зверств, письма на фронт граждан, проживающих в освобожденных от захватчиков районах, резолюции митингов, проходивших на местах, где фашисты совершали казни.

В декабре 1941 года ЦК партии счел необходимым все газеты, брошюры и другие печатные издания в армии и на флоте выпускать с призывом «Смерть немецким оккупантам!». Эти слова должны были постоянно напоминать воинам об их священном долге, звали на героические подвиги во имя свободы советского народа (рис. 2).



Рис. 2. Изменение призыва в печатных изданиях с «Пролетарии всех стран, соединяйтесь!» на «Смерть немецким оккупантам!»

Свой вклад в воспитание мужества и героизма у воинов Севастопольского оборонительного района внесла газета Черноморского флота «Красный черноморец», газеты бригад морской пехоты, защищавших Севастополь, — «В бой за Родину!», «Во славу Родины», «Защитник Родины» и др. В них рассказывалось о собраниях и митингах личного состава, на которых черноморцы клялись: «Умрем, но не допустим врага в наш родной город!».

Командиры и политработники широко использовали номер газеты «Красный черноморец», рассказывающий о подвиге пяти моряков-черноморцев, воспитанных в духе ненависти к врагу, которые погибли, но выдержали бой с 20 вражескими танками [11].

Через несколько дней на кораблях и в частях Черноморского флота читали новую статью — «Герои дота № 11». Газета поместила предсмертное письмо комсомольца-моряка Калюжного, написанное на обрывке бумаги и обнаруженное в его противогазе. «Родина моя! Земля русская! Я сын Ленинского комсомола, его воспитанник, дрался так, как подсказывало мне сердце! Я умираю, но знаю, что мы победим. Врагу не бывать в Севастополе! Моряки-черноморцы! Уничтожайте фашистских бешеных собак. Клятву воина я сдержал. Калюжный» [12].

Анализ деятельности многотиражной газеты бригады подводных лодок Балтийского флота «Подводник Балтики» показывает, что на ее страницах постоянно помещались письма родных подводников, освобожденных из-под немецкого ига Красной армией, делались подборки и полосы о зверствах немецко-фашистских захватчиков, давались отчеты митингов мести, помещали письма с тыла.



Рис. 3. Заметки в газете, призывающие к мести фашистам за их злодеяния

Так, например, в № 45 газеты «Подводник Балтики» от 21 мая 1942 года дана полоса «Подводники! Кровь, слезы и страдания наших родных взывают к мщению. Смерть фашистским варварам, смерть палачам!». На полосе помещены два письма родных моряков-подводников, освобожденных Красной Армией из немецкого плена. Здесь же дан рассказ Л. Мирского «Мечь», стихотворение А. Гурьянова «От мести врагу не уйти», помещено коллективное письмо подводников «Мы отомстим за вас, товарищи!».

В № 69 той же газеты помещено письмо 10-летней Лены Зайцевой брату-подводнику Михаилу Зайцеву. Лена пережила черные дни фашистской неволи. Немцы уничтожили всю ее семью. Письмо Лены было перепечатано затем в газетах «Красный Балтийский флот» и «Комсомольская правда». Это письмо вызвало много откликов у моряков. По инициативе редакции состоялся митинг

подводников, где они дали обещание отомстить за горе семьи Зайцева, нещадно бить фашистских мерзавцев. На митинге выступили член Военного Совета БФ корпусной комиссар Н. Смирнов и писатель-балтиец Вс. Вишневский. В № 78 газеты был помещен отчет и митинге ненависти [18].

Этот материал получил свое практическое воплощение в боевых делах подводников. Уходя в поход, личный состав подводной лодки капитана 3-го ранга Линденберга на корабельном митинге дал клятву мстить немецким захватчикам. Текст ее был опубликован в № 84 газеты от 11 октября 1942 года. Экипаж выполнил клятву, потопив три немецких транспорта. Когда подлодка вернулась из похода, редакция опубликовала статью «Выполнение клятвы» (№ 101).

В завершающем периоде войны умело и активно воспитывала чувство ненависти к врагу многотиражная газета Дунайской военной флотилии «Дунаец». С ее страниц не сходили материалы о зверствах гитлеровцев на советской земле и призывы отомстить врагу.

Особенно активизировалась эта работа в период подготовки к высадке десантов на территорию, занятую фашистами. Так, например, в период подготовки к высадке десантов в Днестровском лимане и Жебриени газета опубликовала передовые статьи «Убей гадину!», «Не забудем, не простим!», а 20 августа 1944 года — статью «Виселицу за все злодеяния», в которой рассказывалось о тех чудовищных мучениях, которые испытывала группа раненых моряков-черноморцев. Их вели по одной из центральных улиц Одессы. Руки у них были закованы в цепи, рты прошиты проволокой. Матросов вели на расстрел. Газета далее напоминала, что близится решающее сражение и дунайцы должны беспощадно уничтожать врага [8].

Перед высадкой десантов в Радужевац и Прахово, занятые врагом, газета «Дунаец» опубликовала передовую «Матрос! Ты — мститель. Твой приговор — пуля врагу». В ней говорилось: «Пусть твоя ненависть будет в прицеле орудия, из которого ты пошлешь смерть гитлеровскому отродью. Пусть твоя злоба будет в твоём пулеметном диске, на острие твоего штыка. Ты народный

мститель, дунаец! Ты мудрый судья, твой приговор — пуля немцу! Твоя расплата — конец немцу. Смерть палачам и убийцам. Смерть фашистским мерзавцам!» [9].

Периодически многотиражные газеты помещали подборки из писем, документов и статей о зверствах и грабежах оккупантов, чинимых на советской земле. В этих письмах содержится, как правило, рассказ о делах немецких фашистов на нашей земле и призыв к морякам «отомстить немецким гадам». После выхода в свет Постановления ЦК ВКП(б) об усилении роли фронтовой печати от 24 мая 1943 года [15, с. 410–411] значительно возросло количество многотиражных газет на флотах. На Балтийском флоте в мае 1943 года выходила 21 краснофлотская газета, а в феврале 1945 года — 33. На Северном флоте соответственно 12 и 16, на Черноморском — 28 и 35 [25, с. 256]. Это позволило улучшить работу по воспитанию у личного состава ненависти к немецким оккупантам.

Практиковалось издание брошюр, сборников, листовок, разоблачающих зверства захватчиков на оккупированной территории. Широкое распространение на Балтийском флоте получили сборник статей «Мы ненавидим — мы мстим», брошюра «Писатели о немцах», книга «Откровения фашистских людоедов». Большое воспитательное значение имели для защитников Одессы сборники «Лицо двуногих зверей», «Кровь за кровь», «Враг о себе». Подобные материалы издавались на всех флотах [22].

По инициативе партийных организаций были приняты меры для улучшения распространения печатных изданий и более эффективного использования газет, журналов и брошюр с материалами, воспитывающими ненависть к врагу. Важную роль в этом отношении сыграли организация газетных витрин, проведение коллективных чтот печатных материалов и др. Все это позволило поддерживать информацию на должном уровне и своевременно доводить материалы до личного состава.

В годы войны значительное место в печатной продукции занимали листовки, носившие ярко выраженный обличительный характер, призывающий

к мщению. Они оказывали серьезное воспитательное воздействие на воинов, на активизацию их боевой активности. Были изданы и широко распространены листовки: на Балтийском флоте — «Смерть немецко-фашистским злодеям!», «Отомсти!», на Северном флоте — «Добьем врага в Заполярье!», на Черноморском флоте — «Черноморцы! Мстите за разрушенную Керчь», «Чудовищные зверства немецко-фашистских захватчиков в Крыму».

Примером может служить листовка политотдела эскадры Балтийского флота «Отомсти!», которая страстными словами будила ненависть к захватчикам, призывала экипажи кораблей успешно громить врага. «Помните, — говорилось в этой листовке, — что, выполняя боевое задание, вы мстите фашистам за слезы и кровь наших людей, томящихся в фашистской неволе. Вперед на полный разгром ненавистного врага» [19].

Перед проведением Новороссийской десантной операции были выпущены листовки-обращения к солдатам от матросов кораблей, осуществляющих высадку десанта. Так, матросы и офицеры «СКА-111» писали: «Обращаемся к вам, дорогие товарищи-десантники, с призывом беспощадно истреблять немецких захватчиков, отомстить им за кровь советских людей, за зверства гитлеровцев в Керчи, Новороссийске, Краснодаре, Ейске и др.» [20].

В связи с вступлением наших войск на территорию Германии и ее союзников наряду с усилением работы по воспитанию ненависти к гитлеровской клике, к фашистским преступникам, их войскам, продолжавшим оказывать ожесточенное сопротивление, необходимо было обратить особое внимание на разъяснение личному составу гуманной политики Коммунистической партии и Советского государства по отношению к немецкому народу.

Однако часть газет, разоблачая кровавые замыслы германского фашизма, воспитывая у советских воинов неистребимую ненависть к смертельному врагу, продолжала публиковать материалы, неверно ориентирующие личный состав кораблей и частей.

Газета ВВС Северного флота «Североморский летчик» в номере от 12 ноября 1944 года опубликовала статью «За что я бью немца». В ней говорилось: «Было время, когда мы с немцами жили мирно. Тогда, когда они тихо сидели в Германии, занимались своим делом: строили машины, варили пиво. Но как только гитлеровские выкормыши стали бросать фугаски над Мадридом и Барселоной, наше отношение к немцам стало меняться» [21]. Утверждение автора о том, что отношение советских людей к фашистам Германии стало меняться с лета 1936 года — принципиально неверное. Уже в 1933 году, в связи с приходом в Германии фашистов к власти, ВКП(б) предупреждала об образовании в центре Европы нового очага войны. 11 апреля 1945 года газета «Красная звезда» опубликовала статью И. Эренбурга «Хватит!», в которой ошибочно утверждалось, что Германия представляет собой одну «колоссальную шайку» преступников и что ответственность за разбойничьи дела гитлеровского руководства должна разделить вся немецкая нация.

Позиция Коммунистической партии, советского правительства по отношению к гитлеровскому государству, немецкому народу, сопротивляющемуся фашизму, была разъяснена газетой «Правда» 14 апреля 1945 года в статье Г. Александрова «Товарищ Эренбург упрощает». В ней была подвергнута критике точка зрения И. Эренбурга, и тем самым были исправлены редакции тех газет, которые допускали аналогичные ошибки. В «Правде» еще раз подчеркивалось, что Красная Армия воюет за уничтожение гитлеровской военной машины, гитлеровского фашистского государства, но никогда не ставила целью истребление немецкого народа. Газета отмечала, что Коммунистическая партия никогда не смешивала, не ставила на одну ступень германскую нацию и кровавую клику Гитлера — сборище авантюристов и убийц, которые должны быть наказаны как главные военные преступники.

Перед проведением и после завершения боевых операций на кораблях и в частях выпускались стенные газеты и боевые листки, которые в условиях войны приобретали особое значение. Опыт показал, что боевые листки являлись одной из оперативных форм стенной печати. Отмечая роль боевых

листочков как важного средства политического воспитания, ГлавПУ ВМФ рекомендовало выпускать их следующим образом: по боевым частям, на батареях среднего калибра — по огневым взводам, на крупных батареях — по башням, по боевому листку предписывалось выпускать также на тральщиках, подводных лодках, зенитных батареях, в ротах. Позднее подобная практика была перенесена на все корабли и части Военно-Морского Флота [23, с. 29]. Опытные политработники писали для боевых листочков передовые статьи, призывающие личный состав к истреблению немецких оккупантов, воспитывали ненависть к врагу.

Боевые листочки выходили на кораблях регулярно, выпуск их не представлял затруднений. Только в первые десять войны на крейсере «Ворошилов» (Черноморский флот) было выпущено 90 боевых листочков, на крейсере «Молотов» — 32, на линейном корабле «Парижская Коммуна» — 38 и т. д.

Таким образом, важным средством воспитания у красноармейцев и краснофлотцев жгучей ненависти к немецко-фашистским захватчикам в годы Великой Ответственной войны явилась военная печать.

The article analyzes the experience of instilling a burning hatred for the Nazi invaders among the Red Army and Red Navy men, shows the features of agitation and propaganda activities by means of the military press. The paper presents and analyzes the specifics of the influence on the consciousness and behavior of military personnel of information about the atrocities of fascist monsters in the occupied territory in military magazines, central, district and naval newspapers, bulletins, leaflets, combat leaflets. Recommendations are formulated for modern command and military-political bodies on the use of this experience in military-political propaganda and agitation for the formation of the image of the enemy and readiness to defend their Fatherland during a special military operation among the military and the entire Russian people.

Keywords: education of burning hatred, formation of the image of the enemy, the Great Patriotic War, death to the German invaders, military press, magazines, newspapers, leaflets, combat leaflets.

Список литературы

1. Алёхин И. А. О воспитании военнослужащих и всей молодежи на историческом наследии в условиях современной гибридной войны / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин, Д. В. Шутько // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: HXIUIJZ

Alekhin I. A. O vospitanii voennosluzhashchikh i vsei molodezhi na istoricheskom nasledii v usloviyakh sovremennoi gibridnoi voiny / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, D. V. Shut'ko //

Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: НХИУJZ

2. Алёхин И. А. О воспитании чувства ненависти у личного состава Советской армии и Военно-морского флота в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Часть 1: генезис / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 2 (82). — С. 81–94.

Alekhin I. A. O vospitanií chuvstva nenavisti u lichnogo sostava Sovetskoi armii i VoЕННО-morskogo flota v gody Velikoi Otechestvennoi voiny 1941–1945 gg. Chast' 1: genezis / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 2 (82). — S. 81–94.

3. Алёхин И. А. О воспитании чувства ненависти к немецко-фашистским захватчикам у личного состава РККА и РККФ в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Часть 2: совершенствование организаторской работы командиров и политорганов Армии и Флота / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин, В. В. Дудулин // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 4 (84). — С. 141–155. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_141

Alekhin I. A. O vospitanií chuvstva nenavisti k nemetsko-fashistskim zakhvatchikam u lichnogo sostava RKKA i RKKF v gody Velikoi Otechestvennoi voiny 1941–1945 gg. Chast' 2: sovershenstvovanie organizatorskoi raboty komandirov i politorganov Armii i Flota / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, V. V. Dudulin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 4 (84). — S. 141–155. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_141

4. Алёхин И. А. О воспитании жгучей ненависти к врагу у красноармейцев и краснофлотцев в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг. Часть 3: пропаганда и агитация / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин, В. В. Дудулин // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 4 (88). — С. 139–152. — DOI: 10.51944/20738536_2022_4_139 — EDN: АУОQТW

Alekhin I. A. O vospitanií zhguchei nenavisti k vragu u krasnoarmeytsev i krasnoflottsev v gody Velikoi Otechestvennoi voiny 1941–1945 gg. Chast' 3: propaganda i agitatsiya / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, V. V. Dudulin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 4 (88). — S. 139–152. — DOI: 10.51944/20738536_2022_4_139 — EDN: АУОQТW

5. Алёхин И. А. Воспитание у красноармейцев и краснофлотцев жгучей ненависти к немецко-фашистским захватчикам в годы Великой Ответственной войны. Часть 4: великая сила плаката / И. А. Алёхин, А. В. Деникин, В. Н. Осташкин // Мир образования — образование в мире. — 2023. — № 1 (89). — С. 16–22. — DOI: 10.51944/20738536_2023_1_16 — EDN: LTXNWT

Alekhin I. A. Vospitanie u krasnoarmeytsev i krasnoflottsev zhguchei nenavisti k nemetsko-fashistskim zakhvatchikam v gody Velikoi Otvetstvennoi voiny. Chast' 4: velikaya sila plakata / I. A. Alekhin, A. V. Denikin, V. N. Ostashkin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2023. — № 1 (89). — S. 16–22. — DOI: 10.51944/20738536_2023_1_16 — EDN: LTXNWT

6. В. И. Ленин, КПСС о печати : сборник документов и материалов / подгот. А. З. Окорокков ; ред. кол. : В. И. Власов и др.. — Москва : Политиздат, 1970. — С. 49.

V. I. Lenin, KPSS o pechati : sbornik dokumentov i materialov / podgot. A. Z. Okorokov ; red. kol. : V. I. Vlasov i dr.. — Moskva : Politizdat, 1970. — S. 49.

7. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алёхин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алёхина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (data obrashcheniya: 02.06.2023).

8. Дунаец. — 1944. — 20 июня и 8 августа.
Dunaets. — 1944. — 20 iyunya i 8 avgusta.
9. Дунаец. — 1944. — 27 августа.
Dunaets. — 1944. — 27 avgusta.
10. Красный флот. — 1941. — 12, 16, 18, 23, 25, 30 июля; 7, 9, 23 августа; 3, 13, 26 сентября.
Krasnyi flot. — 1941. — 12, 16, 18, 23, 25, 30 iyulya; 7, 9, 23 avgusta; 3, 13, 26 sentyabrya.
11. Красный черноморец. — 1942. — 18 мая.
Krasnyi chernomorets. — 1942. — 18 maya.
12. Красный черноморец. — 1942. — 21 мая.
Krasnyi chernomorets. — 1942. — 21 maya.
13. Ленин о печати. — Москва : Госполитиздат, 1959. — С. 691.
Lenin o pechati. — Moskva : Gospolitizdat, 1959. — S. 691.
14. О партийной и советской печати : сб. документов. — Москва : Правда, 1954. — С. 499.
O partiinoi i sovetskoi pechati : sb. dokumentov. — Moskva : Pravda, 1954. — S. 499.
15. О реорганизации структуры партийных и комсомольских организаций в Красной Армии и усилении роли фронтовых, армейских и дивизионных газет: Постановление ЦК ВКП(б), 24 мая 1943 г. // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях... — Т. 7. — С. 410–411.
O reorganizatsii struktury partiinykh i komsomol'skikh organizatsii v Krasnoi Armii i usilenii roli frontovykh, armeiskikh i divizionnykh gaze: Postanovlenie TsK VKP(b), 24 maya 1943 g. // Kommunisticheskaya partiya Sovetskogo Soyuz v rezolyutsiyakh... — T. 7. — S. 410–411.
16. ОЦВМА, ф. 272, д. 19165, лл. 39–42.
OTsVMA, f. 272, d. 19165, ll. 39–42.
17. ОЦВМА, ф. 243, д. 23930, лл. 14–16; д. 37409, л. 47.
OTsVMA, f. 243, d. 23930, ll. 14–16; d. 37409, l. 47.
18. ОЦВМА, ф. 135, д. 23478, л. 509.
OTsVMA, f. 135, d. 23478, l. 509.
19. ОЦВМА, ф. 243, д. 23973, л. 51.
OTsVMA, f. 243, d. 23973, l. 51.
20. ОЦВМА, ф. 109, д. 24017, л. 168.
OTsVMA, f. 109, d. 24017, l. 168.
21. ОЦВМА, ф. 200, д. 37755, л. 100.
OTsVMA, f. 200, d. 37755, l. 100.
22. Партийно-политическая работа в Советских Вооруженных Силах в годы Великой Отечественной войны. 1941–1945 : Краткий ист. обзор. — [2-е изд., доп. и перераб.]. — Москва : Воениздат, 1968. — 583 с.
Partiino-politicheskaya rabota v Sovetskikh Vooruzhennykh Silakh v gody Velikoi Otechestvennoi voyny. 1941–1945 : Kratkii ist. obzor. — [2-e izd., dop. i pererab.]. — Moskva : Voenizdat, 1968. — 583 s.
23. Подкопаев П. С. Идеологическая работа КПСС в советском Военно-Морском Флоте в годы Великой Отечественной войны / П. С. Подкопаев. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1983. — 136 с.
Podkopaev P. S. Ideologicheskaya rabota KPSS v sovetskom Voenno-Morskom Flote v gody Velikoi Otechestvennoi voyny / P. S. Podkopaev. — Leningrad : Izd-vo LGU, 1983. — 136 s.
24. Попов Н. П. Советская военная печать в годы Великой Отечественной войны, 1941–1945 / Н. П. Попов, Н. А. Горохов. — Москва : Воениздат, 1981. — 416 с.

Popov N. P. Sovetskaya voennaya pechat' v gody Velikoi Otechestvennoi voiny, 1941–1945 / N. P. Popov, N. A. Gorokhov. — Moskva : Voenizdat, 1981. — 416 s.

25. ЦВМА, ф. 2092, оп. 1, д. 41, л. 21.

TsVMA, f. 2092, op. 1, d. 41, l. 21.

УДК 37

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Ю. Б. Кадисон

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики, гуманитарных и естественно-научных дисциплин ЧОУ ВО «Тульский институт управления и бизнеса имени Н. Д. Демидова»

Компаративный анализ содержания проблем российского образования на примере трудов К. Д. Ушинского: дискурс и дискуссия

Yu. B. Kadison

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Humanities and Natural Sciences of the Private Educational Institution of Higher Education Named after N. D. Demidov

Comparative Analysis of the Content of Educational Problems in Russia on the Example of works by K. D. Ushinsky: Discourse and Polemics

Реформирование образования сотрясает российское общество уже не одно десятилетие: меняются социально-экономические, политические предпосылки нововведений, научно-исследовательские ряды пополняются новыми лицами в области теории и практики педагогической мысли. Неосознанность инновационных рисков для обучающихся и педагогов с учетом опыта поколений является сегодня актуальной темой для научных дискурсов и дискуссий. На сегодняшний день при осознанной, хотя зачастую и многосложной экстраполяции когнитивно-культурной и коммуникативной зрелости как никогда актуальным становится изучение трудов К. Д. Ушинского.

Ключевые слова: содержание образования, федеральный государственный образовательный стандарт, программы и учебники, рейтинг школы и ЕГЭ, мотивы выбора профессиональной деятельности, русская педагогика К. Д. Ушинского — национальное достояние.

Проблемы и последствия реформирования российского образования на протяжении уже нескольких десятилетий остаются темой для научных дискуссий.

Практики и теоретики не могут найти компромисс в единстве подхода, определяющего индикатор сущности содержания образования. Динамизм развития общества в конкретной исторической эпохе и социального пространства сегодня объединяет в единое пространство множество теорий: материального (Коменский Я. А., Спенсер Г.) и формального (Локк Дж.,

Песталоцци И. Г.), лично ориентированного (Лернер И. Я., Скоткин М. Н., Краевский В. В.) и дидактического прагматизма (Дьюи Дж.), операциональной структуризации (Беспалько В. П., Талызина Н. Ф.) и целевой стандартизации (ФГОС) [5]. Таким образом, само понятие «содержание образования» в своей сущности отражает междисциплинарную систему знаний, связь познания и деятельности (умения и навыки), ценностно значимые запросы и намерения личности, ее способности и возможности.

К сожалению, как отмечают учителя, проработавшие в системе образования не одно десятилетие, — ни в одной из реформ, ни в одной инновации не были просчитаны риски, а все колебания из стороны в сторону — не что иное, как совершенно недопустимый эксперимент на детях и самих педагогах. В. В. Краевский в статье «Содержание образования: вперед к прошлому» писал: «Вопрос о содержании образования — “Чему учить?” — принадлежит к числу вечных. И относится ко всем», то есть когнитивная сфера напрямую связана, а порой и доминирует над социальной. «Как будут учить наших детей — так они и будут жить. Нельзя допустить легкомыслия и беспамятства в этом вопросе. Полезно вспомнить недавнее прошлое. Программы, учебники, пресловутая “перегрузка” — все это содержание образования» [4].

Переход от унитарной школы к лично развивающей сущности содержания образования дал толчок в развитии многообразия образовательных систем и технологий, однако, «до сих пор педагогика больше думает о том, как учить... чем о том, для чего учиться...». При выделении доминантного предметного объекта, к сожалению, все еще используется концепция формализма, табуирования и даже нигилистического конструирования современных тенденций (Ушинский К. Д.) [3]. В сентябре 2019 года Минпросвещения России опубликовало письмо «Об изучении учебного предмета “Второй иностранный язык”», после которого школы массово начали включать в программы изучение второго иностранного языка, но с 1 сентября 2022 года второй иностранный язык перестал быть обязательным, а также

базового обязательного уровня лишились такие предметы, как «Астрономия», «Экономика», «Право», «Естествознание», «Россия в мире» и «Экология». Уже с 1 сентября 2023 года в школах будут введены федеральные основные общеобразовательные программы, которые придут на смену Примерным программам. В начальной школе обязательными станут Федеральные рабочие программы по русскому языку, литературному чтению и окружающему миру. В старших классах единые программы будут введены по предметам «Русский язык», «Литература», «История», «Обществознание», «География» и «Основы безопасности жизнедеятельности».

У каждой школы свой рейтинг: от его шкалирования во многом зависят предпочтения учебного заведения. Рейтинговая шкала включает в себя корреляты «среднего балла» учащихся и результаты ЕГЭ. Из этого вытекает следующая проблема общеобразовательных школ: зачастую оценки не коррелируют с реальными знаниями. К. Д. Ушинский прогнозировал такое истечение обстоятельств: хаотичное распределение когнитивной информации не приводит к экстраполяции смежных навыков и понятий и не участвует в общем расширении образовательной базы [3].

Учебный предмет — педагогически обоснованная система научных знаний и практических навыков и умений, воплощающих основное содержание и методы определенной науки. К. Д. Ушинский считал, что «научные знания непрерывно растут, и что эти огромные научные ценности не могут механически быть перенесены в школу, их необходимо пересмотреть и упорядочить, логически упростить в соответствии с возрастом ребенка». Поставив дидактику на психологическую основу, он разъяснял, что прочно усваивается только то, что соответствует «временным наклонностям» [3].

Наука должна действовать не только на ум, но и на душу человека. Именно в контексте «принципа народности» актуально рассматривать внеурочный курс «Разговоры о важном», введенный Минпросвещения России с 5 сентября 2022 года в школах России. «К чему учить историю, словесность, все множество наук, если это учение не заставит полюбить идею и истину

больше, чем деньги, карты и вино, и ставить духовные достоинства выше случайных преимуществ», — утверждал Константин Дмитриевич [3]. Обучение может выполнять образовательные и воспитательные задачи лишь в том случае, если оно будет соблюдать три основных условия: связь с жизнью; соответствие с природой ребенка и особенностями его психофизического развития; обучение на родном языке.

Во время послания Федеральному собранию Президент Российской Федерации В. В. Путин выразил удивление по поводу содержания некоторых школьных учебников, отметив, что нужно тщательнее следить за тем, что в них пишут. Сегодня его слова напрямую коррелируют с дидактическим постулатом Константина Дмитриевича о том, что при образовательной программе часто нет мобильности и семантической наполненности предложенного материала, то есть учебные пособия и образовательные программы прежде всего должны содержать необходимый перечень полезных сведений и выдержек, а не хаотичную, а порой и устаревшую информацию[2].

И вот через 30 лет реформ в нашем сознании всплывает необходимость «позволить» школьникам заниматься общественно-полезным трудом. В скором времени в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» будет внесено понятие «трудовое воспитание»: человек создан для труда, который является необходимым условием его гармоничной жизни и социального развития (Ушинский К. Д.) [3]

Основным проектором в воспитании личности, несомненно, выступает педагог. «...В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается только из живого источника человеческой личности. Без личного влияния воспитателя на воспитанника истинное воспитание невозможно...» — писал К. Д. Ушинский [2].

По результатам исследований, проведенных ЦЭНО РАНХиГС с 2020 по 2022 год, одной из важных и парадоксальных проблем в реформировании образования современной России становится кадровый «голод»: число вакансий в школах и колледжах превышает количество «желающих их

заполнить», при этом парадокс заключается в том, что в целом по стране подготовка педагогов осуществляется в пределах 9,25 % от общего объема подготовки в системе высшего и среднего профессионального образования, а вот доля педагогических кадров, занятых в сфере образования, составляет 5,5 % от общей численности занятых в стране, то есть число подготовленных педагогов почти вдвое превышает число трудоустроенных по полученной специальности [1].

Однако страшнее не столько количественный голод, сколько качественный. В образовании, особенно в школьных учреждениях, к сожалению, достаточно людей, до конца не определившихся с выбором профессии и, как следствие, через пару лет сменивших свою рабочую направленность.

На вопрос о том, что бы помогло сохранить молодые кадры в школе, 42 % респондентов указали на решение жилищной проблемы, 31 % — на дополнительные выплаты, 16 % — на создание условий работы, 8 % — на возможности для развития карьеры. И почему-то никто не сказал о призвании как о главном мотиве остаться в профессии [1].

А ответ прост, как дважды два: «Преподаватель должен иметь необыкновенно много нравственной энергии, чтоб не уснуть под убаюкивающее журчанье однообразной учительской жизни» (Ушинский К. Д.). Педагоги и воспитатели нового поколения из-за объемной отчетности не могут достигнуть детального погружения в образовательный процесс. Формализм, рутина нивелируют заинтересованность в конкретном предмете [6]. Оптимизм в данном направлении есть: «Долой рутину, да здравствует творчество!» — заявляет Минпросвещения о снижении в номенклатуре отчетности в 2023 году.

Педагогика, считал К. Д. Ушинский, — не наука, но искусство, причем «высшее из искусств», поскольку она призвана усовершенствовать самое сложное — природу человека, «его душу и тело» [2].

Педагогическая теория и практика будет эффективна, если не жить только за счет зарубежных заимствований, непрерывного реформирования без

учета собственной педагогической мысли и опыта. В этом ракурсе очень настороженными и убедительными становятся слова М. М. Безруких: «Но у нас всегда новое — хорошо забытое старое несмотря на то, что это старое отторгнуто, отвергнуто, бездоказательно. Любое нововведение должно быть научно обосновано, иначе изменений к лучшему не произойдет». Следовательно, проблемы реформирования российского образования в первую очередь связаны с неосознанностью инновационных рисков для обучающихся с учетом опыта поколений [1].

К. Д. Ушинский создал классические педагогические труды, непревзойденные в русской педагогике, ставшие национальным достоянием. На наш взгляд, именно в наши дни, когда мы пошагово вступаем в эру когнитивной, социальной, культурной и коммуникативной зрелости, грядет время К. Д. Ушинского. Наступает пора настоящего, или, по крайней мере, нового, его прочтения и осознания, позволяющего снизить инновационный риск в принятии неэффективных решений реформаторства образования.

The reform of education has been shaking Russian society for more than a decade: the socio-economic, political prerequisites for innovations are changing, the research ranks are replenished with new faces in the field of theory and practice of pedagogical thought. The lack of awareness of innovative risks for students and teachers, taking into account the experience of generations, is an urgent topic for scientific discussions and discussions today. Today, when we are slowly, difficult, but still entering the band of social, mental and spiritual maturity, the time of K. D. Ushinsky is coming

Keywords: the content of education: Federal State educational standard, programs and textbooks, school rating and USE, motives for choosing professional activity, Russian pedagogy of K. D. Ushinsky is a national treasure.

Список литературы

1. *Дашковская О.* Почему учителя уходят из школы [Электронный ресурс] / О. Дашковская // Вести образования. — URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039-rochemu_uchitelya_uhodyat_iz_shkoly (дата обращения: 30.03.2023).

Dashkovskaya O. Pochemu uchitelya ukhodyat iz shkoly [Elektronnyi resurs] / O. Dashkovskaya // Vesti obrazovaniya. — URL: https://vogazeta.ru/articles/2023/2/7/teacher/22039-rochemu_uchitelya_uhodyat_iz_shkoly (data obrashcheniya: 30.03.2023).

2. *Джурицкий А. Н.* История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов [Электронный ресурс] / А. Н. Джурицкий. — Москва : Владос, 2000. — 432 с. — URL: https://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-295.shtm (дата обращения: 30.03.2023).

Dzhurinskii A. N. Istoriya pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. pedvuzov [Elektronnyi resurs] / A. N. Dzhurinskii. — Moskva : Vlados, 2000. — 432 s. — URL: https://pedlib.ru/Books/6/0461/6_0461-295.shtm (data obrashcheniya: 30.03.2023).

3. Днепров Э. Д. Ушинский и современность [Электронный ресурс] / Э. Д. Днепров. — Москва, 2008. — 232 с. — URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/0m97oxd8qw/direct/82226514> (дата обращения: 20.03.2023).

Dneprov E. D. Ushinskii i sovremennost' [Elektronnyi resurs] / E. D. Dneprov. — Moskva, 2008. — 232 s. — URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/folder/0m97oxd8qw/direct/82226514> (data obrashcheniya: 20.03.2023).

4. Краевский В. В. Содержание образования: вперед к прошлому [Электронный ресурс] / В. В. Краевский. — URL: <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm> (дата обращения: 30.03.2023).

Kraevskii V. V. Soderzhanie obrazovaniya: vpered k proshlomu [Elektronnyi resurs] / V. V. Kraevskii. — URL: <http://kraevskyvv.narod.ru/papers/co2001.htm> (data obrashcheniya: 30.03.2023).

5. Подласый И. П. Педагогика: в 2 т. Т. 1. Теоретическая педагогика : в 2 кн. Кн. 1 : учебник для СПО [Электронный ресурс] / И. П. Подласый. — Москва : Юрайт, 2019. — 404 с. — URL: <https://e-library.namdu.uz> (дата обращения: 20.03.2023).

Podlasyi I. P. Pedagogika: v 2 t. T. 1. Teoreticheskaya pedagogika : v 2 kn. Kn. 1 : uchebnik dlya SPO [Elektronnyi resurs] / I. P. Podlasyi. — Moskva : Yurait, 2019. — 404 s. — URL: <https://e-library.namdu.uz> (data obrashcheniya: 20.03.2023).

6. Поташник М. М. Почему учителя уходят из школы [Электронный ресурс] / М. М. Поташник // Народное образование. — 2019. — № 5 (1482). — С. 93–100. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-uchitelya-uhodyat-iz-shkoly> (дата обращения: 30.03.2023).

Potashnik M. M. Pochemu uchitelya ukhodyat iz shkoly [Elektronnyi resurs] / M. M. Potashnik // Narodnoe obrazovanie. — 2019. — № 5 (1482). — S. 93–100. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pochemu-uchitelya-uhodyat-iz-shkoly> (data obrashcheniya: 30.03.2023).

УДК 37

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Д. П. Артамонов

адъюнкт ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ.
ORCID: 0009-0004-5222-5321

Д. В. Шутько

доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0009-0006-8295-9996

Развитие процесса воспитания профессионального долга у будущих офицеров в военно-учебных заведениях России XVIII — начала XX века

D. P. Artamonov

Adjunct of the Military University. ORCID: 0009-0004-5222-5321

D. V. Shutko

Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0009-0006-8295-9996

The Development of the Process of Educating Professional Duty Among Future Officers in Military Educational Institutions of Russia in the XVIII — Early XX Centuries

В статье дана историко-педагогическая характеристика этапам процесса воспитания профессионального долга у будущих офицеров в военных учебных заведениях России начала XVIII — начала XX века. Отражены слагаемые системы духовно-нравственных ценностей обучающихся в российских военных школах исследуемого периода. Определено влияние духовно-нравственных ценностей общества, государства и вооруженных сил различных исторических этапов становления армии и флота России на процесс воспитания профессионального долга у будущих защитников Отечества.

Ключевые слова: военное учебное заведение, военнослужащий, воинский долг, воспитание, духовно-нравственные ценности, духовность, кадет, курсант, нравственность, патриотизм, профессиональный долг.

Прежде чем обратиться к истории развития процесса воспитания профессионального долга у будущих офицеров в военно-учебных заведениях России начала XVIII — начала XX века, определимся с самим понятием «профессиональный долг». На основе теоретического анализа ряда опубликованных научных работ понятие «профессиональный долг» может рассматриваться как нравственное качество военнослужащего, отвечающее требованиям, предъявляемым государством, обществом, Вооруженными Силами и самим военнослужащим к его будущей профессии, и определяющее его образовательную деятельность. При этом профессиональный долг ученика военной школы будет выступать разновидностью воинского долга и долга обучающегося. Долг выступает перед обучающимся в виде обязательств, соблюдение которых становится его внутренней нравственной потребностью. Осознание курсантом своего профессионального долга отражает его объективные обязанности в планах, взглядах, наклонностях, во внутренних мотивах обучения будущей военно-учетной специальности и определяет поведение в повседневной учебной и служебной деятельности [14].

Результат воспитания профессионального долга напрямую зависит от степени усвоения обучающимися образовательной программы, осознания ценностного содержания будущей военной профессии, а также их внутренней системы духовно-нравственных ценностей и мировоззренческих установок. Такие духовно-нравственные ценности, как патриотизм, воинский долг, ответственность за судьбу Отечества, любовь к родному языку, к своему народу, уважение традиций, честность, готовность защитить культурное

наследие, природу Родины и национальные богатства, являются ценностными ориентирами воспитания профессионального долга будущего офицера России по обеспечению оборонной функции государства. Именно ценностный подход позволяет рассматривать исследуемое явление с позиций реализации высших (духовных) потребностей и стремлений обучающихся, которые мотивируют их цели, поведение и деятельность.

Тема профессионального долга офицера во все исторические времена занимала особое место в духовной, нравственной жизни общества, она зависела от идеологии, политики государства, роли религии в государстве, развития культуры и других факторов, определяющих формирование защитника Отечества.

Путь к созданию системы профессионального обучения и воспитанию профессионального долга у будущих защитников Отечества в российских военных школах был не прост. Вплоть до XIII века регулярная система подготовки офицеров в России практически отсутствовала. Должности командиров замещались на родовой основе [6, с. 285]. В это время основу профессионального долга офицера определяли религиозные духовно-нравственные ценности и честь рода.

Подготовка российских профессиональных военных кадров в начале царствования Петра I осуществлялась в гвардии или за границей (первоначально, за неимением военно-учебных заведений в России, начиная с 1697 года, практиковалось обучение дворянских детей за границей). Данный подход был малоэффективен и занимал большое количество времени, а развитие военного дела требовало постоянного притока в армию обученных офицеров.

Срочная необходимость укрепления армии и флота в условиях государственных реформ и сложной внешнеполитической обстановки в начале XVIII века побудила Петра I принимать на службу рекомендованных офицеров из Иноземного приказа и зарубежья (в Иноземном приказе к началу царствования Петра I числилось около 300 офицеров). Наем иностранных

офицеров сыграл свою роль, но это было сопряжено с определенными трудностями. Подавляющее большинство было неспособно в силу иного менталитета обучать русских солдат и осуществлять командование ими. Многим иностранцам пришлось знакомиться с российским военным строем, а некоторые из них имели слабые военные знания или не имели их вовсе. При подобном подходе об эффективном воспитании профессионального долга у защитников Отечества речи не шло.

Ни обучение офицеров через службу в гвардии, ни привлечение иностранцев не решали проблему воспитания профессионального долга и обеспечения постоянного притока в войска хорошо подготовленных офицеров. Эволюция армейского вооружения и изменения в тактике боя требовали офицеров, владеющих необходимыми специальными знаниями по их применению и эксплуатации. Были необходимы не простые командиры, а профессионалы в инженерии, артиллерии, навигации, тактике и др.; верующие и преданные офицеры с глубокой внутренней убежденностью в необходимости защиты Отечества.

Вместе с тем в процессе воспитания профессионального долга возникла объективная потребность определения нравственных ценностей, основ военно-профессиональной деятельности (таких как вера, царь, Отечество, мастерство) настоящих и будущих офицеров России. Введение этих основ имело задачу повысить качество подготовки офицеров, а воспитание на их базисе профессионального долга должно было обеспечить преобладание качества «верности присяге, царю и Отечеству» над всеми личными внутренними мотивами. Без этого нельзя было бы даже думать о сколько-нибудь эффективном и прогрессивном развитии военного дела в России в общем и системы профессионального военного образования и воспитания в частности. В связи с этим Петр I акцентировал внимание на организации подготовки армейских и флотских офицеров внутри страны в специализированных военно-учебных заведениях. Так, уже с 1701 года начинается создание военных школ в России, зарождаются основы процесса воспитания профессионального долга у

защитников Отечества. Попробуем систематизировать этапы развития исследуемого процесса.

Первый этап (1701–1731 годы). Основателем профессионального военного образования в России по праву считается Петр I [1, с. 86]. Именно по его указу в 1701 году была открыта Школа математических и навигацких наук, которая, по словам самого государя, «нужна не токмо къ морскому ходу, но и артиллеріи и инженерству».

Идея, в которую царь глубоко уверовал и которой он подчинил всю свою деятельность, была служение государству. Император вполне понимал, что для абсолютизма нового Российского государства важнейшее значение будет иметь духовно-нравственный стержень будущих начальников и командиров армии и флота. Как следствие, в отличие от подготовки в армиях европейского образца, подготовка российских офицеров имела нравственную основу. По императорскому указу для учеников Навигацкой школы из-за границы приглашались группы актеров для разыгрывания сцен, прославляющих верность Отечеству, воинскую службу, честь и достоинство; высмеивались человеческие пороки. В задачу военно-учебных заведений входило воспитание таких качеств, как доброта, отзывчивость, преданность Родине, готовность ее защищать вплоть до самопожертвования [12].

Большое значение в системе духовно-нравственного воспитания при формировании профессионального долга имели воинские традиции и ритуалы. Ученики кадетских и военных училищ не имели жизненного опыта и социальных навыков поведения в различных ситуациях и вынужденно искали образцы для собственного поведения. Данные ценности способствовали формированию ответственного отношения к учебе и побуждали к сознательному подражанию героям своей страны. Ритуал «посвящение в офицеры», законодательно закрепленный в 1714 году, окончательно определял отношение к службе в новом качестве как к пожизненному служению государству, прививал любовь к военной профессии и гордость за принадлежность к прославленному офицерскому корпусу [18, с. 465].

Символом безупречного выполнения воинского долга являлась верность боевому знамени.

Именно на этом этапе сформировались общие духовно-нравственные принципы воспитания профессионального долга в военных учебных заведениях России. Приоритетом общей системы воинского воспитания было формирование преданности государю и Отечеству, дисциплинированности, сознательного отношения к военной службе, долгу и чести [9, с. 24–26].

Второй этап (1731–1863 годы). Набор дворян в военно-учебные заведения осуществлялся, как правило, в административно-приказном порядке, но даже подобная мера не решала задачу полного комплектования. В лучшую сторону ситуация изменилась после открытия в 1731 году Сухопутного шляхетского кадетского корпуса — первой специализированной военной школы. И, как показывает анализ исторической литературы, отмечать начало устоявшейся системы воинского воспитания с задачей формирования профессионального долга будущих офицеров следует именно с этого момента [7, с. 12–23]. Система обучения и воспитания, а также внутренние правила корпуса со временем значительно изменялись в зависимости от методов и идей действующего директора.

В годы военного триумфа Наполеона Бонапарта политическая ситуация за рубежом значительно ухудшилась, и над Россией нависла угроза войны. Михаил Илларионович Кутузов, возглавлявший корпус с 1794 по 1798 год, понимал это как никто иной. Его внимание преимущественно было сосредоточено на придании учебному заведению военной направленности, что существенно повысило эффективность процесса воспитания профессионального долга у обучающихся. Для улучшения качества военной подготовки Кутузов ввел в корпусе дополнительные курсы по тактике и военной истории. Это было сделано для того, чтобы повысить компетентность не только кадетов, но и корпусных офицеров-преподавателей. Раз в год занятия для старших кадетов переносились из корпусных казарм в летние лагеря на два месяца, что впоследствии стало традицией всех военно-учебных заведений. В

лагере кадеты отрабатывали различные тактические приемы, вели ружейные и артиллерийские стрельбы, развивали лидерские качества, учились пользоваться картами, производить топографические измерения, совместно действовать по командам и сигналам. Преобразования Михаила Илларионовича Кутузова впоследствии принесли свои плоды. Его выпускники честно выполняли свой профессиональный долг и доказали свое мастерство на полях сражений Отечественной войны 1812 года [5, с. 90–100].

На данном этапе новые методы и приемы воспитания профессионального долга у обучающихся в военных учебных заведениях России основывались на взглядах великих полководцев: П. А. Румянцева, А. В. Суворова, М. И. Кутузова, на практике Отечественной войны 1812 года и идеях европейского Просвещения. В военных гимназиях прорабатывался опыт оценки нравственных достоинств кадетов. Вводились инструкции, наставления и правила вежливости для молодых офицеров и воспитателей [2, с. 5–11].

К сожалению, после выступления декабристов началась обратная реакция. Цензура была ужесточена, воздействия на учащихся стали менее гуманными. Среди средств, влиявших на духовно-нравственное воспитание личности и, как следствие, формирование профессионального долга в российских военно-учебных заведениях, преобладали эффективное проведение внеучебного времени, постоянный контроль за воспитанниками и поддержание строгой дисциплины. Считалось, что без таких качеств, как честность, мужество, стойкость, дисциплинированность, доблесть, организованность, решительность и способность переносить тяготы и лишения, обеспечить правильное несение военной службы невозможно [17].

Основной целью воспитания было дальнейшее укрепление и развитие духовно-нравственных ценностей, формирование основных профессионально-этических норм, личностных качеств и отношений офицеров. Формы и методы военного воспитания основывались на рациональном сочетании убеждения и принуждения, а также на личном авторитете командира, что способствовало более сознательному отношению будущих офицеров к выполнению своего

профессионального долга [16, с. 14, 18–23].

Третий этап (1863–1917 годы) — начало фазы реформирования русской армии и разработки иных методов и средств духовно-нравственного воспитания в военных учебных заведениях. На этом этапе в 1863 году вводится Главное управление военно-учебных заведений, открыт педагогический музей, в вузах введены комитеты по воспитанию, издан воинский кодекс офицера. Основными направлениями системы воинского воспитания в военных учебных заведениях определены умственное, физическое, а определяющим — нравственное.

К 1866 году кадетские корпуса были реструктуризированы в военные гимназии, с акцентом на гуманистические методы воспитания и повышение уровня интеллектуального развития учащихся. Упор был сделан на более полное общее образование, так как именно оно способствует гармоничному развитию личности и является основой не только для профессиональной подготовки, но и для духовно-нравственного развития будущих специалистов [15, с. 61]. Этот новый тип военной школы быстро стал популярным.

В основу системы обучения и воспитания профессионального долга включались положения военной присяги, требования уставов (впервые во второй половине XIX века в русской армии были введены: «Дисциплинарный устав», 1869–1875 годы; новый «Устав внутренней службы», 1877 год; «Правила воинского чинопочитания и отдания чести», 1884 год; «Военно-судебный устав», 1867 год; «Военно-морской дисциплинарный устав», 1889 год), постановления и распоряжения Главного управления военно-учебных заведений, приказы и директивы Военного министерства, а также внутренние инструкции, регламенты, иные нормативные акты и руководящие документы, разрабатываемые командованием вузов [4, с. 64–67].

К распространенным формам нравственного воспитания относились организация экскурсий, литературных и танцевальных вечеров, балов, коллективных выездов, спортивных праздников и встреч с деятелями культуры и искусства. В духовном воспитании обучающихся важную роль играли

военные священники, поскольку «решительнейшее влияние на образ мыслей, сердца и характер имеет вера» [10, с. 12]. Воспитанники участвовали в богослужениях и таинствах Церкви, общественных и индивидуальных молитвах, молебнах, проповедях, беседах и др.

К концу XIX века религиозность в армейской среде пошла на спад. Руководящий состав вузов стал воздерживаться от богослужений. Нравственные аспекты религии, требующие доблести и героизма, верности долгу и самопожертвования, стирались из сознания большинства будущих офицеров. Наряду с этим актуализировалось внимание на проблемах национально-патриотического воспитания в военно-учебных заведениях, призванного создавать идеал офицера с чувством профессионального долга на основе национальных гордости и самосознания [11, с. 2].

В воспитательный процесс внедряется задача организации доверия подчиненных к своим командирам. Изготавливаются Правила и Советы молодым офицерам и воспитателям, открываются курсы подготовки офицеров-воспитателей. Через периодические печатные издания распространяется идея, что воспитателями в военных учебных заведениях должны становиться только лучшие офицеры. Определяются основы военной педагогики и практика ее реализации в духовно-нравственном воспитании будущих офицеров [13].

Результаты анализа показывают, что к началу XX века в России уже существовала обширная сеть военных учебных заведений, в которых наблюдалась четкая дифференциация определения целей и задач обучения и воспитания. В российских средних общеобразовательных вузах (кадетских корпусах, гимназиях и др.) осуществлялось «подготовление воспитывающихся юношей к будущей службе Государю и Отечеству — посредством постепенной, с детского возраста выработки в кадетах тех верных понятий и стремлений, кои служат прочной основой искренней преданности престолу, сознательного поведения власти и закону, чувства чести, добра и правды» [8, с. 552–555]. В средних и высших военно-специальных учебных заведениях для взрослых профессиональный долг воспитывался на таких ценностях, как христианство,

верноподданничество, воинский долг по защите престола и Отечества, гордость за службу в русской армии, чиновничество, владение профессией, честность, мужество, товарищество, трудолюбие, дисциплинированность и др. Серьезный акцент делался на том, какую роль играл офицер как личность на современном поле боя, какими качествами он должен обладать, какова его миссия как обладателя военной профессии.

Итогом развития военного образования изложенных этапов являлась выработка форм, методов и средств духовно-нравственного воспитания, воспитания профессионального долга у будущих офицеров — защитников Отечества, способных применять оружие и военную технику последнего поколения, а также обозначение конкретных требований к обучению, воспитанию и специальной подготовке военнослужащих, логически вытекающих из задач, стоящих перед офицерами на разных этапах становления государства Российского. Офицерские духовно-нравственные ценности: воинский и профессиональный долг, честь и достоинство в отношениях с другими офицерами и гражданскими лицами, сострадательное отношение к подчиненным и традиции профессионального мастерства — в офицерском корпусе приобрели новое выражение. Многие из них были отражены в уставах и других нормативных документах. При этом процесс воспитания профессионального долга, как и вся система воинского воспитания, зачастую был чрезмерно идеализирован и излишне подвержен идеологическим воззрениям, в нем присутствовали двойные стандарты и формализм, что негативно сказывалось на результатах [3, с. 119–129].

Таким образом, проведенный с позиции аксиологического и личностно-социально-деятельностного подхода анализ истоков процесса воспитания профессионального долга у обучающихся военно-учебных заведений России XVIII — начала XIX века показывает, что данная педагогическая задача неразрывно связана с процессом становления и развития российской армии и флота. Воспитание профессионального долга в военных учебных заведениях основывалось на таких нравственных ценностях военно-профессиональной

деятельности, как вера, царь, Отечество, мастерство (воспитание на их базисе профессионального долга обеспечивало преобладание качества «верность вере, царю и Отечеству» над всеми личными внутренними мотивами); на личном авторитете субъектов воспитания, развития качества военной подготовки; на осознании обучающимися своего будущего отношения к элите общества с задачей профессиональной защиты интересов государства.

The article gives a historical and pedagogical characteristic of the stages of the process of educating professional duty among future officers in military educational institutions of Russia in the early XVIII — early XX centuries. The components of the system of spiritual and moral values of students in Russian military schools of the studied period are reflected. The influence of the spiritual and moral values of society, the state and the armed forces of various historical stages of the formation of the Russian army and navy on the process of educating the professional duty of future defenders of the Fatherland is determined.

Keywords: military educational institution; serviceman; military duty; upbringing; spiritual and moral values; spirituality; cadet; moral; patriotism; professional duty.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Развитие теории и практики военного образования в России XVIII — начала XX в. : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / И. А. Алёхин. — Москва, 2004. — 636 с. — РГБ ОД, 71:05-13/9.

Alekhin I. A. Razvitie teorii i praktiki voennogo obrazovaniya v Rossii XVIII — nachala XX v. : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / I. A. Alekhin. — Moskva, 2004. — 636 s. — RGB OD, 71:05-13/9.

2. Алёхин И. А. Влияние православного воспитания на развитие и укрепление духовного и физического здоровья военнослужащих русской армии в синодальный период русской православной церкви (XVIII — начало XX века) / И. А. Алёхин, В. В. Иванов // Мир образования — образование в мире. — 2020. — № 4 (80). — С. 5–11.

Alekhin I. A. Vliyanie pravoslavnogo vospitaniya na razvitie i ukreplenie dukhovnogo i fizicheskogo zdorov'ya voennosluzhashchikh russkoi armii v sinodal'nyi period russkoi pravoslavnoi tserkvi (XVIII — nachalo XX veka) / I. A. Alekhin, V. V. Ivanov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2020. — № 4 (80). — S. 5–11.

3. Алёхин И. А. О роли отечественных просветителей в формировании российской педагогической мысли первой четверти XVIII века / И. А. Алёхин, В. В. Дудулин, В. А. Соби́на // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 1–2 (54). — С. 119–129.

Alekhin I. A. O roli otechestvennykh prosvetitelei v formirovanii rossiiskoi pedagogicheskoi mysli pervoi chetverti XVIII veka / I. A. Alekhin, V. V. Dudulin, V. A. Sobina // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2021. — № 1–2 (54). — S. 119–129.

4. Алёхин И. А. Формирование морально-политической и психологической готовности военнослужащих / И. А. Алёхин, Е. И. Федак, Д. А. Фередин // Морской сборник. — 2021. — № 4 (2089). — С. 64–67.

Alekhin I. A. Formirovanie moral'no-politicheskoi i psikhologicheskoi gotovnosti voennosluzhashchikh / I. A. Alekhin, E. I. Fedak, D. A. Feredin // Morskoi sbornik. — 2021. — № 4 (2089). — S. 64–67.

5. Алёхин И. А. О воспитании военнослужащих и всей молодежи на историческом наследии в условиях современной гибридной войны / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин, Д. В.

Шутько // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: НХИУJZ

Alekhin I. A. O vospitanii voennosluzhashchikh i vsei molodezhi na istoricheskom nasledii v usloviyakh sovremennoi gibridnoi voiny / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, D. V. Shut'ko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: НХИУJZ

6. *Бескровный Л. Г. Военные школы в России в первой половине XVIII в. // Исторические записки. — Москва, 1953. — Т. 42.*

Beskrovnyi L. G. Voennye shkoly v Rossii v pervoi polovine KhVIII v. // Istoricheskie zapiski. — Moskva, 1953. — T. 42.

7. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алёхин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алёхина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: https://urait.ru/bcode/511539 (data obrashcheniya: 02.06.2023).

8. Военно-учебные заведения / под ред. В. Ф. Новицкого // Военная энциклопедия. — Т. 6. — Санкт-Петербург : Т-во И. Д. Сытина, 1911–1915.

Voенно-uchebnyye zavedeniya / pod red. V. F. Novitskogo // Voennaya entsiklopediya. — T. 6. — Sankt-Peterburg : T-vo I. D. Sytina, 1911–1915.

9. *Галенковский П. А. Воспитание юношества в прошлом : Исторический очерк педагогических средств при воспитании в военно-учебных заведениях (в период 1700–1856 гг.) / П. А. Галенковский. — Изд. 2-е. — Санкт-Петербург, 1904.*

Galenkovskii P. A. Vospitanie yunoshstva v proshlom : Istoricheskii ocherk pedagogicheskikh sredstv pri vospitanii v voенно-uchebnykh zavedeniyakh (v period 1700–1856 gg.) / P. A. Galenkovskii. — Izd. 2-e. — Sankt-Peterburg, 1904.

10. *Греков В. Ф. Краткий исторический очерк военно-учебных заведений Российской империи. 1700–1910 [Электронный ресурс] / В. Ф. Греков. — Москва : Тип. Вильде, 1910. — 190 с. — Режим доступа: по подписке. — URL: https://lib.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=68571 (дата обращения: 23.05.2023).*

Grekov V. F. Kratkii istoricheskii ocherk voенно-uchebnykh zavedenii Rossiiskoi imperii. 1700–1910 [Elektronnyi resurs] / V. F. Grekov. — Moskva : Tip. Vil'de, 1910. — 190 s. — Rezhim dostupa: po podpiske. — URL: https://lib.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=68571 (data obrashcheniya: 23.05.2023).

11. *Дмитриевский А. М. Идеал офицера / А. М. Дмитриевский // Военный сборник. — 1912. — № 7.*

Dmitrievskii A. M. Ideal ofitsera / A. M. Dmitrievskii // Voennyi sbornik. — 1912. — № 7.

12. *Козырев С. А. Ретроспективный анализ патриотического воспитания в кадетских корпусах дореволюционной России [Электронный ресурс] / С. А. Козырев, В. С. Олейников // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. — 2016. — № 1 (69). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-patrioticheskogo-vospitaniya-v-kadetskih-korpusah-dorevoluytsionnoy-rossii-1 (дата обращения: 15.05.2023).*

Kozyrev S. A. Retrospektivnyi analiz patrioticheskogo vospitaniya v kadetskikh korpusakh dorevoluytsionnoi Rossii [Elektronnyi resurs] / S. A. Kozyrev, V. S. Oleinikov // Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii. — 2016. — № 1 (69). — URL: https://cyberleninka.ru/article/n/retrospektivnyy-analiz-patrioticheskogo-vospitaniya-v-kadetskih-korpusah-dorevoluytsionnoy-rossii-1 (data obrashcheniya: 15.05.2023).

13. *Краснов П. Н. Чего войска ожидают и чего желают от молодых офицеров / П. Н. Краснов // Русский инвалид. — Санкт-Петербург, 1907. — № 101.*

Krasnov P. N. Chego voiska ozhidayut i chego zhelayut ot molodykh ofitserov / P. N. Krasnov // Russkii invalid. — Sankt-Peterburg, 1907. — № 101.

14. *Лавров А. М. Развитие профессионального долга обучающихся военного вуза формами социального воспитания : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / А. М. Лавров. — Москва, 2013. — 247 с. РГБ ОД, 61 13–13/503.*

Lavrov A. M. Razvitie professional'nogo dolga obuchayushchikhsya voennogo vuza formami sotsial'nogo vospitaniya : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / A. M. Lavrov. — Moskva, 2013. — 247 s. RGB OD, 61 13–13/503.

15. *Назаров Н. А. История офицерских собраний армии и флота / Н. А. Назаров. — Москва, 1999.*

Nazarov N. A. Istoriya ofitserkikh sobranii armii i flota / N. A. Nazarov. — Moskva, 1999.

16. *Райковский В. Л. Военное воспитание / В. Л. Райковский. — Москва : Печатня А. И. Снегиревой, 1908. — 60 с.*

Raikovskii V. L. Voennoe vospitanie / V. L. Raikovskii. — Moskva : Pechatnya A. I. Snegirevoi, 1908. — 60 s.

17. *Ростовцев Я. И. Наставление для образования воспитанников военно-учебных заведений: высочайше утверждено 24 декабря 1848 года / генерал-майор Ростовцев. — Санкт-Петербург : Тип. военно-учебных заведений, 1849. — X–XIV, 185 с.*

Rostovtsev Ya. I. Nastavlenie dlya obrazovaniya vospitannikov voenno-uchebnykh zavedenii: vysochaishe utverzhdno 24 dekabrya 1848 goda / general-maior Rostovtsev. — Sankt-Peterburg : Tip. voenno-uchebnykh zavedenii, 1849. — X–XIV, 185 s.

18. *Строков А. А. История военного искусства / А. А. Строков. — Москва : Воениздат, 1955. — Т. 1. Рабовладельческое и феодальное общество.— 662 с.*

Strokov A. A. Istoriya voennogo iskusstva / A. A. Strokov. — Moskva : Voenizdat, 1955. — T. 1. Rabovladel'cheskoe i feodal'noe obshchestvo.— 662 s.

**МИР ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
И ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
EDUCATION WORLD: METHODOLOGY OF PSYCHOLOGICAL AND
PEDAGOGICAL KNOWLEDGE**

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. А. Алёхин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0003-0401-1113

А. К. Быков

доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0002-7759-2644

М. А. Лямзин

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии АНО ВО «Открытый университет управления, экономики и права». ORCID: 0000-0002-4480-2908

**Творческие доминанты в научно-исследовательской деятельности
профессора Александра Васильевича Барабанщикова**

I. A. Alekhin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0000-0003-0401-1113

A. K. Bykov

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0000-0002-7759-2644

M. A. Lyamzin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology ANO VO “Open University of Management, Economics and Law”. ORCID: 0000-0002-4480-2908

**Creative Dominants in the Research Activities of Professor Alexander
Vasilyevich Barabanshchikov**

В статье кратко раскрыты основные события и обстоятельства, имевшие место в периоды подготовки и защиты кандидатской (1951–1954 годы) и докторской (1960–1968 годы) диссертаций одного из основателей теории военной педагогики, заслуженного деятеля науки РСФСР, доктора педагогических наук, профессора, генерал-майора Александра Васильевича Барабанщикова (06.12.1924 — 17.02.1997). Охарактеризованы содержание и стиль руководства диссертационными исследованиями соискателей А. В. Барабанщикова.

Ключевые слова: А. В. Барабанщиков, диссертационное педагогическое исследование, военная педагогика, педагогика высшей военной школы, научное руководство диссертацией, научная школа.

На кафедре педагогики Военного университета имени князя Александра Невского Министерства обороны Российской Федерации долгие годы успешно работает научная школа одного из основоположников теорий военной педагогики и педагогики высшей военной школы Александра Васильевича Барабанщикова. Среди его учеников — более 60 докторов педагогических наук, исследовавших базовые и актуальные военные аспекты педагогической науки.

Профессор А. В. Барабанщиков, будучи бессменным начальником кафедры военной педагогики и психологии с июля 1959 года до ноября 1988 года, возглавлял в Военно-политической академии имени В. И. Ленина (далее ВПА) с момента создания в 1975 году и до своей кончины в 1997 году диссертационные советы по защите кандидатских и докторских диссертаций по истории и теории педагогики, военной педагогике и психологии (в дальнейшем — по педагогическим наукам).

Многие созданные Александром Васильевичем подходы и традиции в организации научно-исследовательской работы, руководстве диссертационными педагогическими исследованиями зарождались в период подготовки им собственных кандидатской и докторской диссертаций.

В этой связи в жизни учителя и наставника нескольких поколений военных педагогов и психологов особого внимания заслуживают два периода: 1951–1954 годы и 1960–1968 годы. В научном плане они были, как представляется, очень важными этапами научно-исследовательской деятельности Александра Васильевича, результатами которых стали подготовленные им кандидатская и докторская диссертации. И если до защиты первой он был начинающим военным ученым в роли адъюнкта Высшего военно-педагогического института имени М. И. Калинина (г. Ленинград) (далее ВВПИ), то к моменту защиты докторской диссертации Александр Васильевич уже 9 лет возглавлял кафедру военной педагогики и психологии ВПА [2, с. 273–275].

Какие основные события в эти годы происходили вокруг Александра Васильевича и как они отразились на его научной работе; чем характерны

выбранные им темы диссертаций; как проходила подготовка диссертаций и их защита; каково было профессиональное окружение, какие факты, относящиеся к этим периодам его жизни, еще не нашли освещения — вот лишь часть вопросов, которые стали предметом данной статьи.

Представленный материал базируется на содержании защищенных А. В. Барабанщиковым диссертаций [4; 5], на воспоминаниях дочери и сына Александра Васильевича (Татьяны Александровны и Владимира Александровича¹, учеников Александра Васильевича В. Я. Слепова [13], Н. П. Балыкова и В. К. Луценко, за что им искренняя благодарность; на анализе воспоминаний профессора К. К. Платонова [12], историко-педагогического исследования М. О. Цепина [14], статей о педагогическом наследии А. В. Барабанщикова [1; 2; 8] и доступных авторам исторических сведений.

Из биографии Александра Васильевича известно, что он с отличием окончил Рязанский педагогический институт, а в июле 1951 года — факультет истории СССР ВВПИ, получил диплом с квалификацией «Офицер-политработник с высшим военно-педагогическим образованием» по специальности «история СССР», сдал конкурсные экзамены и приказом начальника Главного политического управления Советской армии был зачислен в очную адъюнктуру по кафедре педагогики и психологии того же института (руководители кафедры — полковники А. Г. Базанов, Т. С. Колос) для работы над диссертацией по военной педагогике.

Выбор педагогики как области своего научного призвания и практической деятельности был для Александра Васильевича не случаен. Татьяна Александровна пишет, что соседка по улице в г. Пензе, где прошли детские годы папы, ей рассказала: «Когда Саше было лет тринадцать-четырнадцать, он приспособил свой сарай под школу, где собирал детишек с нашей улицы и “учил” нас. Он был настоящим учителем для нас, пятишестилетних девчонок и мальчишек. Мы писали, рисовали, считали камушки и

¹ Татьяна Александровна предоставила из личного архива воспоминания о своем отце и некоторые документы, включая фотографии, автобиографию и письмо Александра Васильевича в президиум и директорат Академии акмеологических наук (1994 год) (далее Письмо), которое также является его краткой автобиографией.

палочки. Саша организовывал концерты художественной самодеятельности и даже приглашал родителей своих учеников на собрания, чтобы сообщить о первых успехах своих подопечных». А со слов двоюродного брата Александра Васильевича — Юрия, «Саша был весьма требовательным “директором школы”, ученики его даже побаивались». Так в школьные годы у Александра Васильевича проявилось желание посвятить свою жизнь педагогике.

Следует также отметить, что после Великой Отечественной войны деятельность военных педагогов и психологов, к которым относился и А. В. Барабанщиков, значительно активизировалась. Они включились в разработку ряда теоретических и практических проблем, таких как предмет и задачи советской военно-педагогической науки (Базанов А. Г., Бельский К., Бонч-Бруевич И.), вопросы психологии обучения и воспитания воинов (Луков Г. Д.), система принципов обучения и воспитания воинов (Базанов А. Г., Бельский К.), дидактическая природа форм и методов обучения личного состава (Герасимов С., Дунаев К., Маковенчев И. и др.), история военной педагогики (Базанов А. Г., Бескровный Л. Г., Дерман В., Сукновалов А. и др.), основные элементы боевой подготовки пехотинца (Федосеев А.), практика обучения и воспитания войск (Герасимов С.), подготовка кадров политсостава (Муравьев И., Романов Н.), воспитание храбрости и мужества у воинов (Ломов А.) и др.

На развитие военно-педагогической теории в первые послевоенные годы оказывало влияние проведение первых научных конференций по вопросам военной педагогики и военной психологии (в марте и апреле 1950 года, Ленинград), а также дискуссии о предмете советской военной педагогики, развернувшейся на страницах журнала «Военная мысль» в 1952–1954 годах [14, с. 16–17].

С 1946 года началась защита докторских и кандидатских диссертаций по проблемам военной педагогики, педагогики высшей военной школы, физической культуры и спорта в Вооруженных Силах.

На этом фоне проходило обучение Александра Васильевича в адъюнктуре ВВПИ и подготовка им диссертации. В упомянутом выше Письме

А. В. Барабанщиков пишет: «В сентябре 1954 г. завершил обучение в адъюнктуре, защитил кандидатскую диссертацию по педагогике на тему «Воспитание советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы»». Документально подтверждено, что решением совета ВВПИ от 15 сентября 1954 года (протокол № 8) Александру Васильевичу Барабанщикову присуждена ученая степень кандидата педагогических наук. В Высшей аттестационной комиссии при Министерстве высшего образования СССР 21 апреля 1955 года был выписан диплом кандидата наук № 000284 на его имя².

Выбор темы диссертации Александром Васильевичем был не случаен. В послевоенные годы перед советской наукой и войсковой практикой была поставлена задача обобщения опыта воспитательной работы в годы Великой Отечественной войны, формирования новых направлений научных исследований в интересах Вооруженных Сил СССР. Александр Васильевич, как призванный в ряды Красной армии с 24 августа 1942 года, относился к числу тех ученых, которые знали исследуемые проблемы изнутри, в практике войск. Предшествующие годы военной службы Александра Васильевича рядовым и командиром отделения в 27-м отдельном автомобильном учебном полку Приволжского военного округа — инструктором практического обучения, курсантом Орджоникидзеградского военного автомобильного училища (с 31 марта 1946 года переименовано в 1-е военное автомобильное училище) и командиром взвода курсантов в нем же доказали высокую значимость дружбы, сплоченности, войскового товарищества и боевого братства для решения стоящих перед воинскими подразделениями задач, для достижения победы над врагом.

Интерес Александра Васильевича к данной теме был обусловлен и тем, что ему как историку по полученному базовому образованию и как педагогу-исследователю представилась возможность на уровне историко-

² У нас нет сведений об оппонентах и о ведущем предприятии по этой диссертации Александра Васильевича.

педагогического анализа раскрыть исконно русские, подлинно национальные идеи войскового товарищества, дружбы и боевого братства [1, с. 81–85].

Кандидатская диссертация Александра Васильевича была актуальной для того времени, имела и имеет поныне теоретическое и практическое значение.

Диссертация состоит из введения на 10 страницах, двух глав по четыре параграфа, заключения (6 страниц) и списка литературы. Общий объем текста — 253 страницы. В первой, теоретической, главе раскрывались содержание понятия «войсковое товарищество и дружба», формы и черты товарищества и дружбы воинов Советской Армии, социальные основы этого явления и обосновывалась его сущность.

Во второй главе, имеющей прикладное значение для войсковой практики, показаны основные пути и средства воспитания советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы. В частности, воспитание в процессе боевой и политической подготовки, в часы массовой работы с воинами, в период приема молодого поколения и увольнения в запас,; рассматривалось также такое важнейшее условие воспитания советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы, как поддержание строгого воинского порядка.

Для теории и практики военной педагогики первой половины 50-х годов прошлого века в этой диссертации было много нового и полезного. Так, в ее первой главе содержались концептуальные положения теории воспитания военнослужащих, которые к тому времени только еще формировались (Кравчун Н. С. защитил докторскую диссертацию по теме «Развитие теории и практики воспитания советских воинов» в 1973 году). Из второй главы командиры и политработники могли почерпнуть для себя практические рекомендации по воспитанию воинов в таком важном направлении, как войсковое товарищество и дружба. При этом организация воспитательной работы с воинами не ограничивалась только занятиями по политической подготовке, она рассматривалась шире и комплексно, включая боевую

подготовку, в ходе которой преимущественно и происходит сплачивание воинских коллективов.

На момент защиты диссертации Александру Васильевичу исполнилось полных 29 лет. Точных сведений о его воинском звании в это время у нас нет. По всей вероятности, Александр Васильевич был старшим лейтенантом. С октября 1944 года — член ВКП(б)/КПСС.

Еще во время учебы в ВППИ (1947–1951 годы) Александр Васильевич подружился со своим сокурсником Н. Ф. Феденко (1928–1994), с которым продолжил службу на кафедре военной педагогики и психологии ВПА после ее создания, где Николай Федорович с 1966 по 1985 год был заместителем начальника кафедры; их связала крепкая мужская дружба. Н. Ф. Феденко так же был адъюнктом ВППИ и в 1955 году защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук (по психологии) по теме «Реакционная сущность современной американской военной психологии».

Кроме Н. Ф. Феденко, в адъюнктуре ВППИ в этот же период учились М. И. Дьяченко¹, Н. С. Кравчун², Н. Ф. Котов³, Я. Я. Юрченко⁴ и др.

Научным руководителем Александра Васильевича по диссертации был кандидат педагогических наук (1939), доцент (1940), заместитель начальника кафедры педагогики и психологии подполковник Григорий Демьянович Луков (21.01.1910 — 01.06.1968), оказавший значительное влияние на становление Александра Васильевича как исследователя, педагога и психолога, руководителя кафедрального коллектива [12, с. 205–209].

Г. Д. Луков являлся учеником Л. С. Выготского и коллегой А. Н. Леонтьева — классиков отечественной психологии и педагогики. А. А. Леонтьев (1936–2004) пишет, что Г. Д. Луков в составе ядра «харьковской

¹ М. И. Дьяченко (16.02.1919 — 08.08.2006) — диссертация на тему «Психологические основы подвига советского воина». Ленинград: ВВПИ, 1952.

² Н. С. Кравчун в ВВПИ защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Роль примера в воспитании курсантов военно-морских училищ», а позднее — диссертацию на соискание ученой степени доктора педагогических наук на тему «Развитие теории и практики воспитания советских воинов». М.: ВПА, 1973. 434 с.

³ Котов Н. Ф. Вопросы воспитания советских воинов в трудах М. И. Калинина : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Ленинград: ВВПИ им. М.И. Калинина, 1955. — 20 с.

⁴ Я. Я. Юрченко (22.04.1922 — 13.06.2011) там же защитил диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук на тему «Воспитание дисциплинированности советских воинов в 1954 г.».

группы» учеников Л. С. Выготского (1896–1934) [в нее с середины 1931 года входили приехавшие из Москвы А. Н. Леонтьев (1903–1979), Л. И. Божович (1908–1981) и А. В. Запорожец (1905–1981), а также уже работавшие в Харькове П. Я. Гальперин (1902–1988), П. И. Зинченко (1903–1969) и В. И. Аснин (1904–1956)] под руководством А. Н. Леонтьева принимал участие в психологических исследованиях в рамках «“теории деятельности — сознания — личности” (или, быть может, даже “личности — сознания — деятельности”» [9, с. 123, 128].

Г. Д. Луков был не только ученым, но и великолепным преподавателем. Как отмечает в своей статье А. В. Барабанщиков, «лекции Г. Д. Лукова отличались глубиной научного анализа, простотой изложения; смелая мысль ученого в них подтверждалась опытом участника войны. Своей эрудицией и внутренней страстностью он привлекал внимание слушателей, вызывал у них устойчивый познавательный интерес. И не случайно, что многие офицеры, слушавшие лекции Г. Д. Лукова, стали исследователями в области военной психологии и ее пропагандистами» [7].

В. Я. Слепов в воспоминаниях о Г. Д. Лукове отмечает: «О его педагогическом мастерстве и профессионализме говорит тот факт, что только ему единственному в институте было разрешено читать лекции без конспектов и бесконтрольно. Если и приходил на его лекции начальник политотдела Никольский, то только с целью самообразования, о чем он сам много раз говорил нам об этом и гордился тем, что в институте есть такой мастер — преподаватель. <...> Нам очень нравилась ясность ума у многих преподавателей, но особенно в лекциях Г. Д. Лукова, который необъяснимо умел отвлекаться от частных моментов в изучаемом явлении, умел представить четко и образно его структурные элементы, взаимосвязи, последовательный ход его развития. Данное качество, как известно, предполагает развитие способности образного мышления, привычку все “раскладывать по полочкам”, привычку к логической упорядоченности» [13, с. 62–64].

Материалы кандидатской диссертации были изданы в книге капитана А. В. Барабанщикова «Воспитание советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы».

После завершения адъюнктуры ВВПИ Александр Васильевич убыл в г. Баку для продолжения военной службы в должности лектора политотдела воздушной армии и политуправления Бакинского округа ПВО. Таковы некоторые события, относящиеся к 1951–1954 годам — времени подготовки Александром Васильевичем кандидатской диссертации и ее защиты, которой в 2024 году исполнится 70 лет.

Докторская педагогическая диссертация разрабатывалась А. В. Барабанщиковым в 1960–1968 годах в условиях выполнения им сложных и разноплановых обязанностей начальника кафедры военной педагогики и психологии, которая была впервые создана 6 июля 1959 года в ВПА для проведения учебной, воспитательной, методической и научной работы в Академии¹. Через несколько дней, 18 июля, приказом Начальника главного политического управления Советской Армии и Военно-Морского Флота (по личному составу № 0268) майор А. В. Барабанщиков, старший преподаватель кафедры партийно-политической работы и основ воинского воспитания ВПА, был назначен начальником вновь созданной кафедры. Вместе с ним первыми ее преподавателями стали коллеги по ВВПИ М. И. Дьяченко, Н. Ф. Котов (20.05.1922 — 2010), Н. С. Кравчун (11.12.1918 — 10.2008) и Н. Ф. Феденко. Все они впоследствии, кроме Н. Ф. Котова, стали докторами наук, профессорами.

С созданием ранее не существовавшей в ВПА кафедры ее начинающему руководителю пришлось решать множество организационных проблем, связанных с различными событиями, которые определенным образом влияли и

¹ В то время в ВПА было семь факультетов: общевоинской, артиллерийский, бронетанковый, военно-воздушный, военно-морской, редакторский, заочного обучения, а также постоянные годовичные курсы политсостава. В 50-е — начале 60-х годов были созданы факультеты военно-юридический, военно-педагогический, РВСН, ПВО, факультет по подготовке политработников для армий социалистических и других дружественных стран.

на подготовку докторской диссертации. Вот лишь некоторые из них в хронологической последовательности.

С ноября 1960 по январь 1964 года (до выделения в самостоятельную группу научных сотрудников ВПА) на кафедре функционировала лаборатория по разработке военно-педагогических и психологических проблем для Вооруженных Сил СССР, которую возглавлял М. И. Дьяченко. Решаемые лабораторией важные для обороны страны задачи требовали пристального внимания со стороны начальника кафедры.

В 1960 году на кафедре началась подготовка адъюнктов. А. В. Барабанщиков осуществлял научное руководство адъюнктами. Первыми под его руководством защитили кандидатские диссертации В. П. Давыдов (1964), В. Г. Демин (1964), В. В. Стрежнев (1965).

22 февраля 1961 года, всего через полтора года после назначения начальником кафедры, кандидат педагогических наук подполковник А. В. Барабанщиков решением Высшей аттестационной комиссии при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР (протокол № 8/11) утвержден в ученом звании доцента по кафедре военной педагогики и психологии.

В 1962 году в ВПА создается военно-педагогический факультет в составе 200 слушателей. На нем с 1 сентября 1963 года началась подготовка преподавателей общественных наук, в том числе военной педагогики и психологии (до ликвидации факультета в 2002 году). Первыми слушателями отделения специальности «военная педагогика и психология» были Н. П. Балыков, В. И. Вдовюк, Н. И. Луганский, В. К. Луценко, А. М. Седов и др. Преподаватели кафедры под началом Александра Васильевича вели на военно-педагогическом факультете, помимо других факультетов ВПА, и особенно в указанном выше отделении слушателей, наиболее активную учебно-воспитательную и научную работу.

В 1963 году в ВПА началось внедрение кибернетических устройств в процесс обучения слушателей. Очевидно, это обстоятельство нуждалось в

осмыслении Александром Васильевичем, который проводил фундаментальное научное исследование по военной дидактике. С этого же года на кафедре функционирует кабинет военной педагогики и методики (в разное время его названия менялись). Начальник кафедры осуществлял руководство деятельностью кабинета, уделял ему постоянное личное внимание.

С 1964 года в Академии начали действовать постоянные курсы повышения квалификации и переподготовки преподавателей общественных наук (социально-экономических дисциплин) военно-учебных заведений (вузов) Министерства обороны СССР; отделение переподготовки заместителей по политической части командиров полков и заместителей начальников политотделов соединений. Учебные занятия по военной педагогике и психологии обеспечивала соответствующая кафедра ВПА. Представляется, что общение Александра Васильевича и преподавателей кафедры с преподавателями вузов и войсковыми политработниками взаимно обогащало педагогическую теорию и практику профессионального образования курсантов (слушателей), опыт обучения и воспитания воинов.

В соответствии с постановлением ЦК КПСС от 21 января 1967 года «О мерах по улучшению партийно-политической работы в Советской Армии и Военно-Морском Флоте» по линии Министерства обороны СССР было создано, наряду с существовавшим во Львове, еще семь высших военно-политических училищ видовых профилей в городах Новосибирске, Кургане, Ленинграде, Свердловске, Донецке, Киеве и Симферополе. Кроме этого, в том же году учреждено высшее военно-политическое училище КГБ (Голицыно Московской области), а в 1968 году — Высшее политическое училище МВД (г. Ленинград). В каждом из них создаются кафедры военной педагогики и психологии, и головная кафедра ВПА невольно становится «донором» научной педагогической мысли, учебно-методических материалов, кадров, образовательных технологий и т. п.

В 1968 году в Академии создается научно-исследовательская лаборатория исследования учебного процесса и научной организации труда.

Естественно, что ее становление и развитие было невозможно представить без тесной связи с коллективом кафедры военной педагогики и психологии и ее руководителем.

На этом кратко показанном фоне событий Александр Васильевич целенаправленно и напряженно работал над подготовкой докторской диссертации, посвященной военной дидактике — обучению советских воинов. Тема докторской диссертации А. В. Барабанщикова — «Педагогические основы обучения советских воинов», специальность № 730 «Теория педагогики».

Выбор темы был обусловлен ее важностью, приоритетностью для развития военной педагогики. Александру Васильевичу как начальнику кафедры было необходимо заложить теоретические основы военной педагогики, обосновать твердые научные позиции военной педагогики как самостоятельной отрасли педагогики в направлении научной обоснованности ее дидактических положений.

Следует отметить, что в конце 50-х — начале 60-х годов проблемы обучения довольно активно разрабатывались в рамках общей педагогики (Архангельский С. И., Ганелин Ш. И., Голант Е. А., Гончаров Н. К., Есипов Б. П., Королёв Ф. Ф., Лернер И. Я., Махмутов М. И. и др.). Но в военной педагогике, которая также нуждалась в исследовании дидактики в специфических условиях воинской деятельности, на то время не было фундаментального научного труда на уровне докторской диссертации.

Выбор темы был обусловлен и познавательным интересом к военной дидактике, имеющим практическую направленность, который возник у А. В. Барабанщикова в период службы инструктором практического обучения и командиром взвода курсантов, развивался в годы учебы в ВВПИ, совершенствовался во время службы в Баку.

Можно также с высокой долей вероятности предположить, что на выбор темы диссертации повлияли деловые контакты Александра Васильевича с такими отечественными учеными, как Н. К. Гончаров (1902–1978), А. Н. Леонтьев (1903–1979), Б. Ф. Ломов (1927–1989), М. И. Махмутов (1926–2008),

К. К. Платонов (1906–1984), Д. Б. Эльконин (1904–1984) и др., которые исследовали также и актуальные проблемы обучения.

Тема докторского исследования А. В. Барабанщикова стала продолжением исследований психологической теории обучения советских воинов его научного руководителя по кандидатской диссертации Г. Д. Лукова. С ним оставались дружеские отношения и после того, как Григорий Демьянович в октябре 1959 года уволился из ВПА и вернулся в Ленинград. Напомним, что Г. Д. Луков еще с 30-х годов был приверженцем идей Л. С. Выготского, в том числе его положения о соотношении обучения, воспитания и развития личности: обучение идет впереди развития и ведет его за собой. Григорий Демьянович посвятил немало времени и сил исследованию психологии обучения и воспитания советских воинов [10; 11].

Уже в начале 60-х годов были изданы промежуточные результаты (назовем их так) проводимого Александром Васильевичем исследования: в ВПА — лекция майора А. В. Барабанщикова «Вопросы педагогики. Теория обучения советских воинов» (1960) [3], в Воениздате — книга (152 с.) подполковника А. В. Барабанщикова «Педагогические основы обучения советских воинов» (1962) [6]. Можно сказать, что это была научная монография к будущей докторской диссертации, до защиты которой оставалось еще 6 лет!

Официальными оппонентами по диссертации стали известные ученые, два доктора педагогических наук по специальности № 730 «Теория педагогики» С. И. Архангельский и Н. И. Болдырев¹, а также доктор военных наук Х. М. Джелаухов². Оппоненты не работали в ВПА и были представителями сторонних организаций.

Ведущим предприятием по диссертации (сегодня — ведущая организация) выступала Военная ордена Ленина академия бронетанковых войск имени Маршала Советского Союза Р. Я. Малиновского (начальник

¹ Доктор педагогических наук, профессор Сергей Иванович Архангельский, Московский педагогический государственный институт имени В. И. Ленина; доктор педагогических наук, профессор Николай Иванович Болдырев, Институт теории и истории педагогики Академии педагогических наук СССР.

² Генерал-майор Христофор Михайлович Джелаухов, доктор военных наук, доцент, Военная академия Генерального штаба Вооруженных Сил СССР.

Академии в то время — маршал бронетанковых войск, Герой Советского Союза А. Х. Бабаджанян).

Текст диссертации, отпечатанный на пишущей машинке, включал восемь глав, которые разделены на два тома. Том 1 — введение, с первой по четвертую главы (396 с.); том 2 — с пятой по восьмую главы, заключение и список использованной литературы (418 с.). Прделанный гигантский труд вызывает уважение и восхищение.

Что касается автореферата диссертации, то, судя по выходным данным, его объем — 52 страницы машинописного текста. Он подписан в печать 14 сентября 1968 года и отпечатан в типографии ВПА. Защита докторской диссертации состоялась на заседании Ученого совета ВПА² во второй половине октября 1968 года (точной даты установить не удалось).

У нас нет стенограммы того заседания ученого совета ВПА, поэтому сейчас можно восстановить лишь его отдельные детали. Вспоминая защиту своей кандидатской диссертации годом ранее, 27 сентября 1967 года, В. Я. Слепов пишет, что заседание ученого совета проходило в конференц-зале, на втором этаже основного корпуса ВПА на ул. Садовой, д. 14. Тогда на его защите присутствовало 23 члена ученого совета. Видимо, это число оставалось примерно таким же и в октябре 1968 года.

На защите диссертации присутствовал Владимир Александрович — сын А. В. Барабанщикова, в то время студент 2-го курса психологического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова. Он вспоминает, что ученым секретарем на заседании был кандидат исторических наук Л. А. Бублик. В работе совета принимал участие начальник ВПА генерал-полковник А. С. Желтов, который в конце обсуждения диссертации выступил и поддержал предложение о присуждении Александру Васильевичу ученой степени доктора педагогических наук. Члены ученого совета голосовали положительно¹.

² В 1938 году в ВПА создается ученый совет с правом присуждения ученых степеней кандидата и доктора наук. Источник: «Летопись Военного университета: год за годом».

¹ Решением Высшей аттестационной комиссии при Министерстве высшего и среднего специального образования СССР от 14 февраля 1969 года (протокол № 7) А. В. Барабанщикову присуждена ученая степень доктора педагогических наук. Диплом подписан министром В. П. Елютиным.

Успешная защита докторской диссертации открыла новый этап научной деятельности Александра Васильевича. Она также явилась стимулом развития теории и практики военной педагогики и военной дидактики в высших военно-учебных заведениях СССР и странах Варшавского договора, во всех видах и во многих родах Вооруженных Сил, в советской космонавтике, в военно-прикладных видах спорта и других сферах, способствовала дальнейшему динамичному развитию дидактики высшей военной школы, обучению сержантов, прапорщиков, военнослужащих по контракту и т. п.

Таковы кратко основные события и обстоятельства, имевшие место в периоды подготовки и защиты Александром Васильевичем кандидатской (1951–1954 годы) и докторской (1960–1968 годы) диссертаций. Эти материалы хотя бы частично дополняют представления о личности и деятельности заслуженного деятеля науки РСФСР, доктора педагогических наук, профессора, генерал-майора Александра Васильевича Барабанщикова.

Полученный Александром Васильевичем личный опыт в подготовке и защите диссертаций в дальнейшем был успешно применен и развит в практике его научного руководства диссертационными исследованиями, руководстве двумя диссертационными советами по военной педагогике и психологии. За время руководства советами А. В. Барабанщиковым в них было защищено около 500 докторских и кандидатских диссертаций.

Авторы данной статьи, являясь учениками А. В. Барабанщикова, на основе обобщения своих наблюдений сформулировали несколько базовых характеристик содержания и стиля руководства диссертационными исследованиями соискателей ученых степеней со стороны Александра Васильевича.

Во-первых, это демократический стиль взаимоотношений научного руководителя с соискателями, традиции и принципы которого сохраняются на кафедре в настоящее время.

А. В. Барабанщиков считал, что выбор темы диссертации соискателем должен основываться, с одной стороны, на необходимости совершенствования

актуальных проблем развития военно-педагогической теории и практики, то есть быть социально обусловленным, а с другой — учитывать познавательные интересы исследователя.

Александр Васильевич никогда не навязывал свою точку зрения ни по названию темы диссертации, ни по ее плану, ни по каким другим аспектам работы. Если он с чем-то был не согласен, он говорил: «Подумайте еще раз по этому вопросу», а в тексте диссертации ставил вопросительный знак. При этом он иногда рекомендовал прочитать тот или иной источник, который был не учтен в работе. Такая позиция «лояльного вмешательства» в концептуальный содержательный и стилистический рисунок диссертации позволяла соискателям обеспечивать самостоятельный характер выполняемых диссертаций, их непохожесть друг на друга, в них сохранялась авторская оригинальность в трактовке проблемы. Он терпимо относился и к тому, если авторская позиция соискателя по научной проблеме не соответствовала его взглядам, отраженным в опубликованных им ранее работах.

Соискатель мог неограниченное количество раз и в любой момент просить о встрече Александра Васильевича и всегда получал на это согласие. Обсуждение хода работы могло идти как в расположении кафедры, так и у него дома или даже на даче. На подобных обсуждениях он всегда был доброжелателен, никогда ни тоном, ни выражением лица не демонстрировал недовольства проделанной работой.

Демократичность к авторским взглядам соискателя сочеталась у Александра Васильевича с высокой требовательностью к выполнению всех необходимых организационных моментов исследования. Обязательно и детально обсуждались такие моменты, как обоснование актуальности темы исследования; разработка содержания и методики опытно-экспериментального исследования; подготовка рефератов по специальности и философии для сдачи кандидатских экзаменов; готовящиеся публикации; черновые варианты глав; подготовленная диссертация в целом; автореферат; доклад и варианты ответов на предполагаемые вопросы на заседании экспертной комиссии, предзащите и

защите диссертации; стенограмма защиты исследования на диссертационном совете. Как видно из приведенного перечня, мелочей в подготовке диссертации для Александра Васильевича как научного руководителя не было.

В начальный период подготовки диссертации он уделял повышенное внимание «начитке» соискателя, его напряженной самостоятельной работе по овладению теоретическими наработками ученых по исследуемой проблеме, без чего невозможно построение авторской научной парадигмы диссертации. Он всячески приветствовал стремление начинающих исследователей работать в крупнейших библиотеках г. Москвы, диссертационном зале Российской государственной библиотеки, в Государственной научно-педагогической библиотеке имени К. Д. Ушинского.

Львиное место в подготовке диссертаций соискателями занимали организация и проведение педагогического эксперимента. Александр Васильевич требовал, чтобы он был реальным, содержал в себе и констатирующую, и формирующую части. Когда у диссертанта были сомнения в научной перспективности сформулированной концепции исследования, базовых определений работы, он говорил: «Проведете эксперимент, и все станет на свои места», что действительно в дальнейшем и происходило. О приоритетности эксперимента во взглядах А. В. Барабанщикова на кандидатское исследование говорит тот факт, что в практике диссертационных советов, которые он возглавлял, содержанию, методике, ходу и результатам эксперимента в тексте диссертации стала отводиться отдельная глава.

Александр Васильевич всегда ратовал за гуманность и «педагогичность», если можно так сказать, взглядов исследователей на педагогические явления. Он выступал против авторитарных концепций педагогического процесса, принижения роли самовоспитания военнослужащего, его самоактуализации, «бездетности» текстов диссертации, когда в них не было педагогических фактов, обобщения конкретного опыта лучших педагогов, фамилий людей, которые участвовали в эксперименте.

Во-вторых, по мнению А. В. Барабанщикова, научный руководитель должен обеспечивать личную примерность как ученого и исследователя в научно-исследовательской работе. Эта установка была его жизненным кредо. В списке научных и учебно-методических трудов Александра Васильевича почти 1000 (!) печатных листов публикаций. При этом он руководил кафедрой и диссертационными советами, активно участвовал в работе Педагогического общества РСФСР, нескольких диссертационных советов, регулярно публиковался в ведущих педагогических журналах, читал лекции в нескольких вузах г. Москвы, Подмосковья и т. п. — так мог жить и работать только человек увлеченный, неординарный, не жалеющий своих сил для общего дела — процветания страны, ее Вооруженных Сил, педагогической и военно-педагогической науки.

Александра Васильевича среди других ученых выделяли энциклопедические познания. Он прекрасно знал не только психологию и педагогику, но и отечественную историю, всемирную историю, философию, социологию и другие гуманитарно-социальные науки. Этому способствовали полученное им базовое образование, а в большей мере — постоянная самообразовательная работа. У Александра Васильевича было две больших библиотеки — дома и на даче, которые им постоянно пополнялись новой литературой. Кроме того, он постоянно выписывал огромное для одного человека количество периодических изданий. Среди них журналы «Педагогика», «Психологический журнал», «Вопросы психологии», «Вопросы философии», «Вестник высшей школы» и др. Как следствие — в читаемых им лекциях, выпускаемых книгах и научных статьях мы всегда находим факты, примеры, цитаты, исторические ссылки, богато иллюстрирующие и аргументирующие излагаемый материал. Своей тягой к новым знаниям он «заражал» и соискателей, проводивших научные исследования.

В-третьих, Александр Васильевич считал очень важным взаимодействие ученых в сфере военной педагогики с учеными по другим отраслям и

специальностям педагогики, в том числе в области диссертационных исследований.

А. В. Барабанщиков был интегрирован в элиту педагогической науки в стране, поддерживал контакты не только с Академией педагогических наук СССР (с 1992 года — Российской академией образования), ведущими научными и образовательными учреждениями страны, но и с ведущими учеными — психологами и педагогами — того времени. Известно, что А. В. Барабанщиков долгое время являлся заместителем председателя диссертационного совета по педагогическим наукам одного из НИИ Академии педагогических наук СССР, входил в редакционный совет журнала «Советская педагогика», с 1971 года он являлся бессменным членом Экспертного совета ВАК СССР и Российской Федерации, поддерживал тесные личные связи с видными педагогами С. И. Архангельским, М. И. Кондаковым, И. Т. Огородниковым, А. И. Пискуновым, Г. Н. Филоновым и многими другими. Известные ученые постоянно приглашались в качестве оппонентов на защиту диссертаций по военно-педагогической проблематике в диссертационный совет, возглавляемый А. В. Барабанщиковым. Как представляется, эти связи были во многом производными влияния цельности, многогранности и масштабности личности Александра Васильевича на общающихся с ним ученых, а также его известности как постоянного автора научных статей в центральных журналах.

The article briefly reveals the main events and circumstances that took place during the preparation and defense of the candidate's (1951–1954) and doctoral (1960–1968) dissertations of one of the founders of the theory of military pedagogy, Honored Scientist of the RSFSR, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Major General Alexander Vasilyevich Barabanshchikov (06.12.1924 — 17.02.1997). The content and style of leadership of dissertation research of applicants by A.V. Barabanshchikov are characterized.

Keywords: A. V. Barabanshchikov, dissertation pedagogical research, military pedagogy, pedagogy of the higher military school, scientific management of the dissertation, scientific school.

Список литературы

1. Алехин И. А. Генерал А. В. Барабанщиков — основатель советской военной педагогики / И. А. Алехин // Военный академический журнал. — 2019. — № 3. — С. 81–85.
Alekhin I. A. General A. V. Barabanshchikov — osnovatel' sovetskoi voennoi pedagogiki / I. A. Alekhin // Voennyi akademicheskii zhurnal. — 2019. — № 3. — S. 81–85.

2. *Алехин И. А.* Барабанщиков Александр Васильевич (6 декабря 1924 — 17 февраля 1997). Ученому, организатору, педагогу, человеку (к 90-летию со дня рождения) / И. А. Алехин // Мир образования — образование в мире. — 2014. — № 4. — С. 273–278.

Alekhin I. A. Barabanshchikov Aleksandr Vasil'evich (6 dekabrya 1924 — 17 fevralya 1997). Uchenomu, organizatoru, pedagogu, cheloveku (k 90-letiyu so dnya rozhdeniya) / I. A. Alekhin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2014. — № 4. — S. 273–278.

3. *Барабанщиков А. В.* Вопросы педагогики: Теория обучения советских воинов. Лекция, прочитанная в ВПА имени В. И. Ленина / А. В. Барабанщиков. — Москва : ВПА, 1960. — 109 с.

Barabanshchikov A. V. Voprosy pedagogiki: Teoriya obucheniya sovetskikh voinov. Lektsiya, pročitannaya v VPA imeni V. I. Lenina / A. V. Barabanshchikov. — Moskva : VPA, 1960. — 109 s.

4. *Барабанщиков А. В.* Воспитание советских воинов в духе войскового товарищества и дружбы : дис. ... канд. пед. наук / А. В. Барабанщиков. — Ленинград, 1954. — 253 с.

Barabanshchikov A. V. Vospitanie sovetskikh voinov v dukhe voiskovogo tovarishchestva i druzhby : dis. ... kand. ped. nauk / A. V. Barabanshchikov. — Leningrad, 1954. — 253 s.

5. *Барабанщиков А. В.* Педагогические основы обучения советских воинов : дис. ... д-ра пед. наук / А. В. Барабанщиков. — Москва : ВПА, 1968. — 747 с.

Barabanshchikov A. V. Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voinov : dis. ... d-ra ped. nauk / A. V. Barabanshchikov. — Moskva : VPA, 1968. — 747 s.

6. *Барабанщиков А. В.* Педагогические основы обучения советских воинов : монография / А. В. Барабанщиков. — Москва : Воениздат, 1962. — 152 с.

Barabanshchikov A. V. Pedagogicheskie osnovy obucheniya sovetskikh voinov : monografiya / A. V. Barabanshchikov. — Moskva : Voenizdat, 1962. — 152 s.

7. *Барабанщиков А. В.* Советская психология в годы Великой Отечественной войны [Электронный ресурс] / А. В. Барабанщиков // Вопросы психологии. — 1985. — № 2. — С. 21. — URL: <http://psy.msu.ru/about/history/vov/articles/barabanshchikov1985.pdf> (дата обращения: 12.04.2023).

Barabanshchikov A. V. Sovetskaya psikhologiya v gody Velikoi Otechestvennoi voiny [Elektronnyi resurs] / A. V. Barabanshchikov // Voprosy psikhologii. — 1985. — № 2. — S. 21. — URL: <http://psy.msu.ru/about/history/vov/articles/barabanshchikov1985.pdf> (data obrashcheniya: 12.04.2023).

8. *Быков А. К.* Об Учителе (А. В. Барабанщикове) / А. К. Быков // Дело всей жизни. — Москва : ВУ, 2004. — С. 83–90.

Bykov A. K. Ob Uchitele (A. V. Barabanshchikove) / A. K. Bykov // Delo vsei zhizni. — Moskva : VU, 2004. — S. 83–90.

9. *Леонтьев А. А.* Л. С. Выготский / А. А. Леонтьев. — Москва : Просвещение, 1990. — 160 с.

Leont'ev A. A. L. S. Vygotskii / A. A. Leont'ev. — Moskva : Prosveshchenie, 1990. — 160 s.

10. *Луков Г. Д.* Очерк по вопросам психологии обучения и воспитания советских воинов / Г. Д. Луков. — Ленинград : ВВПИ им. М. И. Калинина, 1956. — 308 с.

Lukov G. D. Ocherk po voprosam psikhologii obucheniya i vospitaniya sovetskikh voinov / G. D. Lukov. — Leningrad : VVPI im. M. I. Kalinina, 1956. — 308 s.

11. *Луков Г. Д.* Психология (очерки по вопросам обучения и воспитания советских воинов) / Г. Д. Луков. — Москва : Воениздат, 1960. — 256 с.

Lukov G. D. Psikhologiya (ocherki po voprosam obucheniya i vospitaniya sovetskikh voinov) / G. D. Lukov. — Moskva : Voenizdat, 1960. — 256 s.

12. *Платонов К. К.* Мои личные встречи на великой дороге жизни. Воспоминания старого психолога / К. К. Платонов. — Москва : ИП РАН, 2005. — 310 с.

Platonov K. K. Moi lichnye vstrechi na velikoi doroge zhizni. Vospominaniya starogo psikhologa / K. K. Platonov. — Moskva : IP RAN, 2005. — 310 s.

13. *Слепов В. Я. Судьбой дарованные встречи. Автобиографическая повесть / В. Я. Слепов. — Санкт-Петербург, 2011. — 110 с.*

Slepov V. Ya. Sud'boi darovannye vstrechi. Avtobiograficheskaya povest' / V. Ya. Slepov. — Sankt-Peterburg, 2011. — 110 s.

14. *Цепин М. О. Развитие военно-педагогической теории и практики в Советских Вооруженных Силах : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. О. Цепин. — Москва : ВУ, 2005. — 21 с.*

Tsepin M. O. Razvitie voenno-pedagogicheskoi teorii i praktiki v Sovetskikh Vooruzhennykh Silakh : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / M. O. Tsepin. — Moskva : VU, 2005. — 21 s.

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. А. Аронов

доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, преподаватель кафедры педагогики ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0009-0007-7279-1074

А. Г. Казакова

доктор педагогических наук, профессор

Воспитание патриотов в России в контексте специальной военной операции

А. А. Aronov

Dr. Sci. (Pedagogics), Dr. Sci. (Culturology), Lecturer of the Pedagogy Department of the Military University. ORCID: 0009-0007-7279-1074

A. G. Kazakova

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor

Education of Patriots in Russia in the Context of a Special Military Operation

Воспитание патриотов в России всегда было важной и значимой проблемой. Отнюдь не случайно Россия выиграла абсолютное большинство войн против самых разных народов. Принципиально важно признать следующее: в этих войнах Россия защищала себя, свою целостность и суверенитет. В годы Второй мировой войны вклад СССР в дело победы над гитлеровской Германией, ее союзниками и сателлитами был решающим. Тем кощунственнее выглядит медаль в честь победителей фашизма, выпущенная в Вашингтоне, на которой представлены три страны: США, Англия, Франция.

Ключевые слова: патриот, патриотическое воспитание, специальная военная операция, исключительность ситуации.

Сегодня проблема воспитания патриотов в России приобретает не просто особую, а исключительную значимость, поскольку идет речь о самом сохранении России как государства, а также всего русского мира, который как

никогда вызывает у недемократического Запада патологическую, маниакальную, сатанинскую ненависть.

Исключительная значимость патриотического воспитания аксиоматична и не вызывает никаких сомнений. Историческая, эпохальная победа СССР в годы Великой Отечественной войны убедительно свидетельствует: победа стала возможна потому, что еще в предвоенные годы в нашей стране удалось воспитать несколько поколений патриотов, беззаветно преданных своей Родине, своему народу. И отнюдь не случайным стал массовый героизм советских людей как на фронте, так и в тылу [2, с. 9–10].

Что же сегодня побуждает нас вновь и вновь поднимать вопрос об особой актуальности воспитания патриотов в России?

Один из кардинальных вопросов в этой связи — кто нам сегодня противостоит? Нам противостоит государство, которое еще сравнительно недавно, во времена Советского Союза, было составной частью единого государства, одной из крупнейших республик как по численности населения, так и по территории, а также по экономике. Сегодняшняя Украина — это марионеточное государство, находящееся под внешним управлением. Вся внутренняя и внешняя политика Украины полностью подотчетна США, ни одно серьезное решение, в том числе террористического плана, не может быть принято без согласования с Вашингтоном. Сегодня все оппозиционные партии запрещены, лидеры оппозиции арестованы. Посажен под домашний арест митрополит Павел (Лебедь), который призвал монахов Киево-Печерской лавры стоять до конца, защищая святую обитель от рейдерского набега сатанистов Зеленского.

После антиконституционного переворота 2014 года, проплаченного американцами, это государство стало откровенно рассматриваться как анти-Россия, как возможный таран для будущей войны с нашей страной. С тех пор Украину стали вооружать с ног до головы, постепенно, последовательно, каждодневно превращая ее в мощный военный лагерь с глубоко эшелонированной обороной, железобетонными укрепленными районами,

разветвленной системой окопов. Все это время происходило так называемое натаскивание украинских военных на кровь, формировалась лютая ненависть к России, русским людям, истории России, ее культуре. Всячески культивировался призыв «резать Россию», особенно детей, чтобы Россия никогда не возродилась. Актер-комик, ставший по чистой случайности президентом Украины, открыто призывает страны НАТО нанести по России превентивный ядерный удар. Он же, войдя в новую роль, предлагает объявить России максимальное число санкций, он же просит Запад назвать Россию «спонсором терроризма». Призывам комика-президента, постоянно находящегося в бункере, в центре Киева, охотно вторят западные «миротворцы».

Поскольку ястребы на Западе на полном серьезе хотят объявить, с подачи комика, именно Россию спонсором терроризма, постольку есть настоятельная необходимость обратиться к фактам, а не к фейкам и домыслам.

Посмотрим, в какой стране происходит следующее (подтвержденное видеосъемками, откровенными заявлениями самих палачей, украинских карателей, по жестокости явно превосходящих гитлеровцев):

— располагают артиллерийские установки вплотную к жилым домам, таким образом прикрываясь мирными жителями;

— привязывают к столбам и избивают палками людей, вызывающих какие-либо подозрения;

— пытаются пленных, стреляют им по ногам, перерезают горло, расстреливают (эти кадры расправы над российскими военнопленными не вызывают никакого возмущения в СМИ на Западе);

— насилуют женщин, вспарывают им животы, убивают детей и стариков прямой наводкой из танков, пулеметов и автоматов;

— имеет место массовое мародерство, у местных жителей отнимают последнее на всех территориях, занятых карателями, продолжателями дела Бандеры;

— систематически засылают диверсантов, подрывников на территорию противника, организуют террористические акты;

— днем и ночью обстреливают школы, детские сады, больницы, храмы, ГЭС и атомные станции;

— бесконечно устраивают постановочные, провокационные съемки жертв войны, якобы убитых противником (при полном отсутствии доказательств).

Подведем итог: все это происходит на нынешней Украине — по рекомендациям, подсказкам, добрым советам опытных шантажистов из Вашингтона. С учетом ранее перечисленного, а также с учетом немислимого числа фейков, постоянно вбрасываемых в информационное пространство, войну украинских карателей против России можно однозначно квалифицировать как предельно грязную войну. Более того, объективности ради надо признать: такой грязной войны еще не было в истории войн. В этой связи, имея в виду обвальный поток украинских фейков, бывший советник Зеленского Арестович проговорился: «А если нам не врать, то что же останется?»

Так какая же страна преуспела в терроре и какая страна может рассматриваться как спонсор терроризма? Ответ очевиден: речь идет о современной Украине и ее покровителе — США.

В этой связи заметим, что у сегодняшних украинских нацистов, головорезов с фашистскими наколками на теле, есть родственные им предшественники: Бандера, Шукевич, дивизия СС «Галичина», украинская повстанческая армия (УПА) и другие лица и организации. Вспомним хотя бы несколько их «достижений»:

— массовая резня поляков и евреев на Волыни;

— гибель одного из самых выдающихся разведчиков Второй мировой войны — Николая Ивановича Кузнецова (1911–1944), погиб в бою с украинскими националистами 9 марта 1944 года в селе Боратин Бродовского района Львовской области;

— тяжелое ранение командующего 1-м Украинским фронтом генерала армии Николая Федоровича Ватутина, в дальнейшем приведшее к кончине полководца (1901–1944);

— уничтожение белорусской деревни Хатыни, были сожжены 149 человек, из них 75 детей.

До сих пор на Украине поддерживается версия о том, что УПА в годы минувшей войны сражалась как против Красной Армии, так и против гитлеровцев за «незалежность» Украины. Но реальные факты однозначно свидетельствуют, что преданная Гитлеру, Бандере УПА сражалась только с нашей Армией [2, с. 143–145]. И это противостояние продолжалось и после войны, которую на Украине давно не называют Великой Отечественной, а 9 мая как праздник Победы не отмечается, ношение георгиевской ленты запрещено.

В 1965 году нам довелось побывать во Львове вместе с учащимися 119-й московской школы — красными следопытами. Мы шли по боевому пути 3-й гвардейской танковой армии, которой в годы войны командовал Павел Семенович Рыбалко. Наряду с основной целью нам обязательно хотелось побывать на могиле Николая Ивановича Кузнецова. Мы точно знали, что он похоронен в этом городе. Нам удалось опросить около 20 человек. На наш вопрос о Кузнецове местные жители отвечали своим вопросом: «А кто такой Кузнецов?» И все-таки, вопреки так называемому незнанию о человеке, которому посвящены книги, художественный фильм «Подвиг разведчика», в честь которого поставлены памятники в Ровно, Львове, Екатеринбурге, Тюмени, Челябинске, нам удалось узнать: легендарный разведчик, «лейтенант вермахта» Пауль Зиберт покоится на львовском некрополе, который тогда назывался «Холм боевой славы». Мы, конечно же, побывали на могиле Кузнецова и узнали много нового. К нашему удивлению, оказалось, что более половины могил на территории некрополя — это могилы советских военнослужащих, которые погибли после 1945 года. Совершенно очевидно, что они погибли от рук украинских бандитов, националистов, верных

продолжателей дела Гитлера, Бандеры. В этой связи можно привести и другие факты.

Так, в 1949 году во Львове в своей квартире был зверски убит талантливый украинский писатель, публицист Ярослав Александрович Галан (1902–1949). «Вина» его заключалась в том, что Галан был автором антифашистских очерков, памфлетов. Видимо, с точки зрения бандеровцев обличать фашизм совершенно недопустимо.

Мы говорили о том, кто нам противостоит. Картина будет неполной, если мы не дополним ее и рядом других фактов. Сегодня, как известно, против нас воюет 51 государство, ежедневно направляя боевую технику в поддержку фашистского режима комика-убийцы Владимира Зеленского. Во главе крестового похода против России, защищающей право жителей Донбасса жить свободно, не под бомбами, естественно, стоит одно государство — США, государство-террорист, агрессор, провокатор, организатор войн, переворотов, диверсий, террористических актов, шантажа и т. д.

Ястребы этой страны, видимо, кое-что забыли, представляется необходимым напомнить:

— во Второй мировой войне американцы в основном терпели поражение (в декабре 1944 года в Арденнах — от немцев; была японцами полностью уничтожена американская военно-морская база Пёрл-Харбор 7 декабря 1941 года); освобождение Парижа летом 1944 года не стало заслугой наших доблестных союзников: Париж в результате восстания самоосвободился; не менее показателен для американцев вывод войск из Вьетнама и Афганистана;

— крестовые походы против России, в которых традиционно участвовала практически вся Европа — под началом Наполеона и Гитлера — закончились для крестоносцев весьма плачевно: взятием Парижа и Берлина российскими (в первом случае) и советскими войсками [4, с. 18–22].

Обосновывая исключительную значимость патриотического воспитания сегодня в России, с учетом внешних факторов, не можем не сказать о факторах внутреннего характера. Исторический путь, пройденный Россией, в полной

мере убеждает в следующем: когда Россия едина, когда все россияне вместе защищают свое Отечество, страна непобедима. И в годы Великой Отечественной войны фронт и тыл были едины в защите нашей страны — тогда Советского Союза [1, с. 90–92].

Сегодня множество фактов свидетельствует о настойчивом стремлении западных стран во главе с США расколоть российское общество, побудить оппозицию к активным действиям, вызвать недоверие к сформировавшемуся строю, властным структурам, Президенту. В этих условиях всемерной активизации подрывной деятельности против России просто необходимо усиление бдительности всех российских граждан, в том числе молодежи, всех институтов государства к проискам осатаневших «гуманистов», доброжелателей, борцов за «истинную» демократию, живущих по своим правилам. Наш призыв тем более значим, что Запад — коллективный шантажист и провокатор — тратит на подрывную деятельность огромные средства. Да и цели доброжелатели сегодня уже не скрывают: уничтожение России, ее расчленение и захват территории и природных богатств.

В этой связи приведем хотя бы один (из множества) факт использования трибуны Интернета в антироссийских, подрывных целях. Примерно в феврале с. г. в Интернете появился сенсационный заголовок к одной статье, который мы дословно воспроизводим: «Расстрелян выдающийся летчик, дважды Герой Советского Союза Смушкевич Я. В. Путин, ты что, оборзел?» Помимо того, что подобное безобразное, недопустимое обращение провокаторов — авторов пасквиля к Президенту РФ, пользующемуся уважением не только в нашей стране, но и во многих других странах мира, уже вызывает недоумение, требует комментария и начало заголовка. Да, действительно, по личному указанию Иосифа Виссарионовича Сталина в 1941 году был расстрелян выдающийся летчик, дважды Герой Советского Союза Яков Владимирович Смушкевич (1902–1941). В 1936–1939 годах — участник Гражданской войны в Испании, в 1939 году — командир авиагруппы на реке Халхин-Гол, начальник ВВС РККА (1939–1941 годы), помощник начальника Генштаба (1940–1941 годы). Расчет

автора статьи — провокатора был, видимо, основан на том, что сегодняшние граждане России в большинстве своем ранее никогда не слышали о Смушкевиче и времени его расстрела. А на самом деле получается так, что, большим подарком для гитлеровской Германии, уже тогда разрабатывавшей план нападения на Советский Союз, являлся так называемый Большой террор, приведший к гибели опытных советских военачальников. Впоследствии все жертвы совершенно необоснованных репрессий были посмертно реабилитированы. Оказалось, что никакого состава преступления в действиях преданных советской стране и советскому народу совершенно не было. А далее возникает закономерный вопрос: при чем здесь наш Президент, ведь он тогда еще не родился. И такие провокации, фейки в Интернете повторяются с завидным постоянством. Так, 4 апреля с. г. в Интернете появился материал под заголовком «Как расстреляли первого беспартийного космонавта в истории СССР: Константин Феоктистов». А на самом деле знаменитого ученого — космонавта Константина Феоктистова в советской стране никто не расстреливал, хотя он и был беспартийным. Всеми уважаемый космонавт скончался в 83 года. Провокационные материалы, регулярно появляющиеся в Интернете по заданию западных кураторов, с точки зрения задач национальной безопасности не должны совершенно беспрепятственно вбрасываться в наше информационное пространство. Это соображение становится еще более актуальным в ситуации, когда страна проводит специальную военную операцию.

И вновь подведем некоторые итоги. Сегодня реально стоит вопрос о выживании России в условиях беспрецедентной агрессивной политики коллективного Запада. Отсюда проблема воспитания патриотов совершенно закономерно становится проблемой чрезвычайно актуальной, речь идет о нашей жизни, о судьбе великой России, без которой мы не можем себе представить мировую цивилизацию. Как никогда, особую значимость приобретает аксиоматичная мысль: Россия, безусловно, должна выйти победительницей, как и всегда, при неременном условии единства всего

российского, многонационального, многоконфессионального общества [5, с. 25–36].

Многолетние исследования интегративной проблемы патриотического воспитания школьной молодежи, проведенные нами в 60–90-е годы, в соотнесении с анализом современной практики воспитания патриотов в Российской Федерации, приводят нас к следующим выводам:

— затянувшееся отсутствие прошедшей через общероссийский референдум и властные законодательные структуры идеологии, представляющей собой социально-политический заказ государства на гражданина, объективно тормозит поступательное развитие России на пути дальнейшей демократизации российского общества; логично предположить, что патриотизм станет доминантным слагаемым в иерархии личностных качеств российского гражданина XXI века;

— поскольку, как свидетельствует множество фактов, информационное поле России слабо защищено, постольку есть настоятельная необходимость, в том числе с учетом специальной военной операции, в корректной фильтрации вбросов в наше информационное пространство. Такая необходимость соответствует обеспечению задач национальной безопасности Российского государства; реальность такова, что ненавидящий нас эпатажный, недемократический, агрессивный Запад тратит огромные средства на поддержку инакомыслия в России, на выступления несистемной оппозиции;

— особую важность представляет патриотическое воспитание будущих учителей в педагогических российских вузах; как и прежде, сохраняет свою значимость известная формула: патриота может воспитать только патриот, и другого варианта просто не существует; знакомство со многими педагогическими вузами страны убеждает: абсолютно доминирует профессиональная подготовка, вопросы воспитания в целом, и в частности патриотического воспитания, остаются в тени; к сожалению, данный вывод справедлив не только для факультетов физико-математической направленности, но и для гуманитарных факультетов;

— сегодня, как и прежде, в массовой практике патриотического воспитания школьников главный акцент делается на внешкольной и внеклассной воспитательной работе; между тем никакой интересно поставленной подобной работой невозможно компенсировать пробелы, полученные в процессе воспитания на уроках, то есть в процессе обучения;

— к сожалению, как и прежде, и даже в большей степени, наблюдается в школах ставка на патриотический воспитательный потенциал предметов гуманитарного цикла (история, литература и др.); вместе с тем налицо явная недооценка предметов физико-математического и естественного циклов;

— есть настоятельная необходимость в более широком масштабе учитывать и использовать передовую практику патриотического и военно-патриотического воспитания, накопленную в школах в советское время, когда эта практика переживала максимальный подъем и в полной мере проявила свою результативность в годы Великой Отечественной войны;

— представляется заслуживающим внимания повсеместное восстановление в средних общеобразовательных школах НВП, экскурсий по местам трудовой и боевой славы Российского государства, уроков мужества с приглашением в том числе героев, непосредственных участников специальной военной операции;

— продолжением традиций краеведения патриотической направленности можно рассматривать создание в школах комнат боевой славы, уголков, музеев, посвященных отдельным частям и соединениям, принимавшим участие в денацификации и демилитаризации Украины.

The education of patriots in Russia has always been an important and significant problem. It is no coincidence that Russia has won the vast majority of wars against a wide variety of peoples. It is fundamentally important to recognize the following: in these wars, Russia defended itself, its integrity and sovereignty. During the Second World War, the contribution of the USSR to the victory over Nazi Germany and its allies and satellites was decisive. The more blasphemous looks the medal in honor of the victors over fascism, issued in Washington, on which three countries are represented: the USA, England, France.

Keywords: patriot, patriotic education, special military operation, exceptional situation.

Список литературы

1. *Алехин И. А.* О воспитании военнослужащих и всей молодежи на историческом наследии в условиях современной гибридной войны / И. А. Алехин, В. Н. Осташкин, Д. В. Шутько // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: HXIUJZ

Alekhin I. A. O vospitanii voennosluzhashchikh i vsei molodezhi na istoricheskom nasledii v usloviyakh sovremennoi gibridnoi voiny / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, D. V. Shut'ko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: HXIUJZ

2. *Алехин И. А.* Политическое сознание военнослужащих как фактор сдерживания негативного информационно-психологического воздействия / И. А. Алехин, А. В. Леонтьев // В сб. : Гуманитарные аспекты информационного противоборства в гибридных войнах. Материалы межвузовского круглого стола. — Москва, 2021. — С. 143–147.

Alekhin I. A. Politicheskoe soznanie voennosluzhashchikh kak faktor sderzhivaniya negativnogo informatsionno-psikhologicheskogo vozdeistviya / I. A. Alekhin, A. V. Leont'ev // V sb. : Gumanitarnye aspekty informatsionnogo protivoborstva v gibridnykh voinakh. Materialy mezhvuzovskogo kruglogo stola. — Moskva, 2021. — S. 143–147.

3. *Аронов А. А.* Болонский процесс в контексте проблем национальной безопасности России / А. А. Аронов, И. А. Алехин // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 9–15. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_9 — EDN: EIQQXD

Aronov A. A. Bolonskii protsess v kontekste problem natsional'noi bezopasnosti Rossii / A. A. Aronov, I. A. Alekhin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 9–15. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_9 — EDN: EIQQXD

4. *Аронов А. А.* Воспитывать патриотов / А. А. Аронов. — Москва : Просвещение, 1989.

Aronov A. A. Vospityvat' patriotov / A. A. Aronov. — Moskva : Prosveshchenie, 1989.

5. *Аронов А. А.* История русской культуры. Узловые вопросы (IX–XX века) : учеб.-метод. пособие / А. А. Аронов. — Москва : Экон-Информ, 2012.

Aronov A. A. Istoriya russkoi kul'tury. Uzlovye voprosy (IX–XX veka) : ucheb.-metod. posobie / A. A. Aronov. — Moskva : Ekon-Inform, 2012.

УДК 378

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. М. Гарифуллина

аспирант Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: 0000-0001-9445-5126

Р. А. Валеева

доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID ID: 0000-0002-8312-4054

Мотивация будущих педагогов к развитию мультипотенциальных способностей

А. М. Garifullina

Postgraduate Student of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University.
ORCID: 0000-0001-9445-5126

R. A. Valeeva

Student Teachers' Motivations to Develop Multipotential Abilities

В статье раскрывается важность мотивационной составляющей для подготовки конкурентоспособных педагогов в условиях постоянно меняющегося мира, акцентируется внимание на мотивации будущего педагога к развитию мультипотенциальных способностей на различных стадиях его обучения в вузе. Глубинные интервью, проведенные среди обучающихся 1–4-го курсов Института психологии и образования Казанского федерального университета, выявили наиболее важные группы мотивов студентов к развитию мультипотенциальных способностей, а также различия между мотивами у студентов первых и последних курсов.

Данная работа вносит свой вклад в исследования, посвященные вопросам развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в системе высшего образования, предоставляя новые данные о мотивах, которые побуждают студентов участвовать в различных видах деятельности в процессе обучения в вузе для приобретения новых навыков и компетенций.

Ключевые слова: саморазвитие, мультипотенциалы, профессиональные компетенции, мотивация, мультипотенциальные способности.

Современные реалии диктуют новые правила и требования к молодым специалистам. Сегодня недостаточно обладать единственной квалификацией для выполнения своих профессиональных функций. Глобальные изменения во всех сферах жизни общества требуют незамедлительного решения возникающих новых задач и вопросов от каждого члена социума [10]. Национальная система образования становится наиболее мобильной и готовой к изменениям сферой государственной политики. Одним из приоритетных направлений государственной политики в сфере образования является создание условий для развития профессионального образования на непрерывной основе, что означает предоставление возможности формирования индивидуальной образовательной программы и подготовки, необходимой для обеспечения личностного, карьерного и профессионального роста. Таким образом, прослеживается вопрос восприимчивости системы образования к запросам внешнего характера, а именно запросам образовательных учреждений, для которых осуществляется подготовка педагогических кадров [14]. Это связано с развитием у выпускников педагогических вузов мультипотенциальных способностей.

Понятие мультипотенциальности выступает синонимом терминам «многopotенциальность» и «полиматия». Майкл Эспиндола Араки определяет полиматию как жизненный проект, а именно индивидуальную жизненную траекторию, которая позволяет достичь определенных целей с сопутствующими психическими затратами и выгодами (например, умственная энергия для достижения цели или ощущение счастья при достижении задуманного). Человек, обладающий мультипотенциальными способностями, стремится к двум основным целям: саморазвитию с максимально возможным получением знаний и опыта и использованию своего потенциала для улучшения и преобразования мира. Первая цель достигается за счет приобретения знаний трансдисциплинарного характера, в то время как вторая цель достигается за счет создания благоприятной среды для развития данного потенциала. Одной из наиболее заметных черт людей с мультипотенциальными способностями является предпочтение заниматься несколькими типами структурированной деятельности, помимо основной [13; 15].

Важной в данном контексте представляется мотивация будущих педагогов к развитию у себя мультипотенциальных способностей. В исследованиях традиционно выделяют внутреннюю и внешнюю мотивацию. Внутренняя мотивация отражает вовлеченность индивидов в деятельность, которая интересна для них и выполнение которой приносит удовлетворение, в то время как внешняя мотивация отражает вовлеченность для получения вознаграждения или определенной выгоды. Современные исследования выделяют дополнительный вид мотивации — социальную мотивацию. Сущность социальной мотивации заключается в желании социализироваться, завести новые профессиональные и бытовые знакомства, действовать во благо других людей и мира в целом [6].

Исходя из вышесказанного, можем отнести запросы работодателя к уровню подготовки будущего педагога к внешним мотивам студентов к развитию мультипотенциальных способностей в процессе обучения в вузе. Для выявления наиболее важных групп мотивов студентов к развитию

мультипотенциальных способностей мы провели глубинные интервью среди студентов 1–4-го курсов Института психологии и образования Казанского федерального университета (направление подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки, профиль “Начальное образование и английский язык”»), В ходе исследования было выявлено, что процентное соотношение будущих педагогов, мотивированных к развитию мультипотенциальных способностей, увеличивается по мере возрастания года их обучения. Если на 1-м курсе только 18 % респондентов связывали необходимость развития мультипотенциальных способностей с более успешным трудоустройством, то среди студентов 4-го курса этот показатель достиг 44 %. К внешнему типу мотивации также относятся академическая успеваемость, общественная и волонтерская деятельность.

Углубляясь в вопрос успешного трудоустройства выпускника — будущего педагога, не можем не отметить, что учебные заведения высшего образования сосредоточились на обучении студентов навыкам трудоустройства, востребованным в современном обществе. Следуя перечню требуемых навыков, составленному работодателями, университеты в первую очередь сосредоточились на командной работе, коммуникации, лидерстве и решении проблем. Овладение всеми перечисленными навыками делает будущего педагога на шаг ближе к индивидуальному жизненному проекту мультипотенциала. Отечественные и зарубежные исследования в области образования в основном сосредоточены на изучении перечня требуемых навыков для внедрения новых дисциплин в учебный план и совершенствовании образовательных программ. Например, обучение в малых группах, опыт работы и участие работодателей в разработке учебных программ могут способствовать развитию необходимых навыков у студентов в контексте практических занятий. В то время как учебная программа представляет собой главное звено системы образования. Не стоит забывать, что она является лишь частью широкого образовательного механизма. Модель развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе может быть

включена в образовательную программу, поскольку университеты еще не готовят выпускников, способных профессионально реагировать и решать сложные многофакторные проблемы вне рамок научных дисциплин как продуктов специализации.

Следовательно, внешняя мотивация не всегда обладает положительным эффектом к развитию будущего педагога. Принимая во внимание то, что это в первую очередь воздействие на сознание обучающегося извне, то данная мотивация может препятствовать обучению студента, что необходимо для развития мультипотенциальных способностей. Между тем увлеченность и интерес, заложенные во внутренних мотивах, часто приводят к более интенсивным и ориентированным на обучение занятиям, которые способствуют развитию мультипотенциальных способностей будущих педагогов.

Мы также утверждаем, что мотивационные факторы развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов формируются под влиянием определенных обстоятельств. Цели студентов относительно их будущего, особенно профессионального будущего, часто меняются на протяжении всего периода обучения в университете. В первые годы обучения студенты, как правило, в значительной степени сосредоточены на адаптации к вузу, поиске друзей и развитии социальной жизни наряду с учебой. В последний год обучения социальной стороне обучения уделяется меньше времени. Студенты больше внимания уделяют учебе, выпускной квалификационной работе, развитию навыков, необходимых при трудоустройстве или для продолжения учебы. Эти различия в целях говорят о том, что у будущих педагогов на первых и последних курсах обучения, скорее всего, активизируются разные мотивы для развития мультипотенциальных способностей.

Это отражает стратегическое понимание того, что дополнительные навыки и умения вне квалификации могут сообщить дополнительную ценность студента в качестве будущего педагога (например, руководителям

образовательных учреждений). Отсюда и исходят мотивы будущего педагога к развитию мультипотенциальных способностей в свете перспективных профессиональных выгод. Некоторые участники исследования прямо отметили, что их приверженность к развитию мультипотенциальных способностей является важным элементом в проявлении таких навыков, как самодисциплина, саморазвитие и самоорганизация [1]. Перечисленные навыки мы относим в перечень необходимых для будущего педагога, поскольку кто, как не учитель, должен обладать умением организовать образовательное пространство для своих подопечных. Для этого в первую очередь нужно, чтобы он сам был способен к созидательной деятельности без посторонней помощи.

Можем проследить тенденцию к облегчению трудовой деятельности учителя через творческий подход и нестандартные способы решения предложенных задач, что предполагает более легкую жизнь после окончания учебы. Этот аспект внешней мотивации был более распространен при опросе, чем иные: будущие педагоги участвовали в мероприятиях по трудоустройству, академической деятельности (например, в качестве представителя курса), волонтерстве и общественной деятельности, что подчеркивает важность приобретения опыта как мотивации для развития мультипотенциальных способностей будущим педагогом в процессе обучения в вузе. Студенты также предполагают, что некоторые навыки и умения имеют большую ценность для мультипотенциального жизненного проекта учителя, чем другие [7].

Значительное число студентов, объясняя свое желание к развитию мультипотенциальных способностей в процессе обучения в вузе, продемонстрировало внутреннюю мотивацию. Будущие педагоги утверждали, что развитие дополнительных навыков и умений вне рамок педагогической специализации уже помогает им в процессе обучения, поскольку они начинают мыслить вне рамок, предложенных традиционной системой образования. Студенты отмечают, что индивидуальный жизненный проект дает преимущества им как будущим профессионалам перед теми выпускниками, которые были подготовлены в рамках одной-единственной квалификации.

Дополнительным преимуществом развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов является то, что у студента появляется возможность спроектировать дальнейшую жизненную траекторию таким образом, чтобы любимое занятие (хобби или врожденная склонность к какому-то занятию) продолжать развивать в качестве еще одного структурированного вида деятельности, которое также может приобрести статус профессии. Внутренняя мотивация была сильно выражена в качестве дополнительного стимула для участия в спортивных и общественных мероприятиях. Это, вероятно, объясняется тем, что в них значительное внимание уделяется общению и получению ощущения причастности к чему-то масштабному, а также способностью студентов четко согласовывать свои интересы с выбором деятельности. Во многих случаях, когда студенты ссылались на внутреннюю мотивацию к занятиям структурированной деятельностью, они упоминали, что занимались этим до поступления в университет [11]. Они решили продолжить занятия, которые им нравились и были интересны ранее, будучи уже студентами университета, несмотря на то что прямого отношения к профессии педагога эти увлечения не имеют.

Мы также обнаружили высокую степень социальной мотивации у будущих педагогов для участия во внеучебных мероприятиях, особенно в качестве волонтеров, участников различных сообществ по интересам и студенческих кружков. Все перечисленные мероприятия способствуют созданию условий для развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе. Участники опроса среди прочего отметили, что их участие было мотивировано попыткой помочь другим людям, а не себе. Будущие педагоги сообщили, что некоторые из них возглавили кружковое движение или организовали шефство, например для того, чтобы помочь студентам начальных курсов в адаптации к новым условиям. Студенты старших курсов проводили небольшие собрания, организовывали совместные мероприятия, чтобы помочь новичкам при знакомстве с вузом. Впоследствии обе стороны отмечали, что совместными усилиями можно создать новое

направление деятельности вне рамок будущей специализации, которое будет развиваться параллельно с основным структурированным видом деятельности.

Установлено, что как положительные, так и отрицательные впечатления от года обучения и осознания социальных проблем вызывали у студентов чувство долга и мотивировали их целенаправленно заниматься конкретной структурированной деятельностью, чтобы «вернуть долг» обществу [12].

Положительный опыт в основном связан с годом обучения и более широким университетским опытом, и участники говорили о желании «увеличить уровень престижности» своего направления подготовки и вуза в целом, поделившись своим положительным опытом. Такие студенты в основном участвовали в академической и внеучебной деятельности, например в роли старосты или его заместителя, представляя мнение студентов в учебном заведении и общаясь с будущими студентами с целью поделиться опытом и продвигать университет на внешнем уровне. Эти роли позволяют им отдавать долг учебному заведению, пропагандируя свой положительный опыт и показывая другим, что именно их университет является лучшим местом для учебы. В равной степени будущие педагоги рассказывали о том, что им нравится образовательная программа, но они считают, что есть отдельные моменты, которые можно изменить в лучшую сторону. Благодаря участию в академической и иной структурированной деятельности они могут дать обратную связь преподавателям, администрации и своим сокурсникам и тем самым помочь сделать процесс обучения лучше для своего потока, а также для тех, кто придет на те же педагогические направления подготовки в будущем. Другие имели менее позитивный опыт обучения из года в год в университете, но были также мотивированы к участию в различных видах деятельности помимо обучения с целью изменить и улучшить ситуацию на своем направлении обучения и в университете в целом. Действия, предпринятые такими студентами, включали в себя обмен информацией о проблемах и работу с профессорско-преподавательским составом для их решения и улучшения ситуации для нового потока обучающихся. Например, некоторые студенты

организовали шефство над обучающимися первых курсов. Мотивированы они были тем, что, поступив на первый курс пару лет назад, они, к сожалению, почувствовали недостаток информационной поддержки в вопросах адаптации [5; 8]. В связи с этим небольшой круг единомышленников решил помогать новичкам в университете.

Исследования показывают, что социальная мотивация синергична с другими факторами (например, внутренней мотивацией) в объяснении участия в добровольной деятельности. Мы также обнаружили, что другие мотивы обычно сопровождали социальную мотивацию. В частности, будущие педагоги отмечали как внешние мотивы, связанные с развитием мультипотенциальных способностей, навыков и опыта через волонтерство и академические факультативы, так и социальные мотивы, связанные с желанием самореализоваться и сделать окружающий мир лучше [2]. Они рассматривались студентами как взаимодополняющие в том смысле, что они могут сделать добро для других и принести пользу своему будущему. Например, небольшое число будущих педагогов отметили, что всегда хотели представлять мнение своей группы, потому что чувствовали, что у них есть достаточно свободного от учебы времени для организации деятельности одногруппников и помощи им. Некоторые из них видели социальные перспективы в представлении себя в качестве старосты, его заместителя или руководителя кружковой деятельности. Лишь немногие студенты выразили чисто социальную мотивацию для участия в своей внеклассной работе, что согласуется с предыдущей деятельностью по волонтерству (например, участие в поисковом отряде «Снежный десант» в годы обучения в школе и т. д.) и теорией волонтерства на основе мотивации. Это говорит о том, что социальные мотивы обычно сопровождаются индивидуальными мотивами личностного развития [3].

В традиционной системе образования период обучения в высшем учебном заведении представляет собой важный переходный этап для молодого человека. Многие студенты переходят в новую незнакомую среду: новые дисциплины, правила, устав, друзья, возможный переезд в другой город и

непрерывный поток новой информации [9]. Важность развития отношений и сохранения жизненного баланса и положительного опыта обучения в университете привели нас к идее, из которой следует, что заводить друзей и знакомиться с людьми было основополагающей мотивацией для будущих педагогов, участвующих в развитии мультипотенциальных способностей в процессе обучения в вузе. Будущие педагоги отметили, что увлечение дополнительными структурированными видами деятельности расширило их круг общения, ввело в него обучающихся, с которыми в процессе обучения они никак не пересекались.

Можно отметить, что некоторые представители студенческого сообщества испытывают затруднения при общении со сверстниками, особенно попав в совершенно новую для них среду. В связи с этим мы полагаем, что дополнительные структурированные виды деятельности, помогающие в развитии мультипотенциальных способностей, могут оказать хорошее подспорье и в развитии навыков коммуникации с новыми представителями академического сообщества. Один из иностранных обучающихся отметил, что в рамках образовательного процесса было сложно найти друзей, поскольку все в группе сконцентрировано на процессе обучения, достижении образовательных результатов и получении высоких баллов, и не каждый готов уделять определенное время общению с членами группы. Тем временем на дополнительных занятиях или в специально организованных кружках система оценивания не столь значима, а возможно, совсем отсутствует, поэтому студенты находятся в более комфортной обстановке и общению могут уделить гораздо больше времени, что создает крепкую студенческую общину. Трудность знакомства с людьми, особенно на своих курсах, побудила студентов активно участвовать во внеаудиторных мероприятиях, например, один из студентов создал новое общество на своем потоке, чтобы побудить своих однокурсников общаться и заводить друзей, увлеченных одним и тем же занятием.

Некоторые студенты отметили, что процесс обучения в вузе отнимает практически все свободное время. Из-за этого во время обучения не было почти никакого общения со сверстниками. Это легко описать следующими словами: «посещение учебных занятий (лекционных и практических) и возвращение домой». Отсутствие достаточного общения с другими студентами дало мотив некоторым представителям студенческого сообщества к встрече с кураторами, где было решено соединить их с другой группой активистов, которая думала так же.

Социальная мотивация была в основном определена как важная составляющая для участия в спортивных и общественных мероприятиях, вероятно, из-за того, что студенты делают акцент на построении отношений и общении через непосредственное участие в структурированной деятельности какого-либо сообщества. Сообщества и кружковая деятельность также объединяют группы студентов-единомышленников, имеющих схожие интересы в данном виде спорта или творческой деятельности, и, таким образом, предоставляют студентам возможность встретиться с другими людьми со схожими интересами.

В данном ключе вопрос развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе может быть крайне полезен для решения проблем студентов, затрудняющихся в выборе специализации и продолжающих сомневаться в правильности своего решения уже на этапе получения высшего образования [4]. Важность различий мотивационной составляющей для подготовки конкурентоспособных педагогов в условиях постоянно меняющегося мира говорит о том, что мотивация меняется на протяжении всего периода обучения в вузе.

The article reveals the importance of motivational component in preparing competitive teachers in an ever-changing world and focuses on the future teacher's motivation to develop multipotential abilities at different stages of his/her higher education. The in-depth interviews conducted among 1st–4th year students of the Institute of Psychology and Education of Kazan Federal University revealed the most important groups of students' motives for the development of multipotential abilities, as well as the differences between the motives of first and last year students. This fact indicates that student teachers' motivation changes throughout the period of their study at the university.

This paper contributes to the research on the development of multipotential abilities of future teachers in the system of higher education by providing new data on the motives that motivate students to participate in various activities during their study to acquire new skills and competencies.

Keywords: multipotentials, hard skills, self-development, motivation, multipotential abilities.

Список литературы

1. *Андреев В. И.* Конкурентология / В. И. Андреев. — Казань : Центр инновационных технологий, 2013. — 468 с.

Andreev V. I. Konkurentologiya / V. I. Andreev. — Kazan' : Tsentr innovatsionnykh tekhnologii, 2013. — 468 s.

2. *Вапник Э.* Мультипотенциалы: руководство для тех, кто уже вырос, но так и не решил, кем хочет стать / Э. Вапник. — Москва : Эксмо, 2020. — 256 с.

Vapnik E. Mul'tipotentsialy: rukovodstvo dlya tekhn, kto uzhe vyros, no tak i ne reshil, kem khochet stat' / E. Vapnik. — Moskva : Eksmo, 2020. — 256 s.

3. *Гарифуллина А. М.* Сущностно-содержательная характеристика мультипотенциальности педагога / А. М. Гарифуллина, Р. А. Валеева // VII Международный форум по педагогическому образованию : сб. науч. трудов. — Казань, 2021. — Т. 4. — С. 90–96.

Garifullina A. M. Sushchnostno-soderzhatel'naya kharakteristika mul'tipotentsial'nosti pedagoga / A. M. Garifullina, R. A. Valeeva // VII Mezhdunarodnyi forum po pedagogicheskomu obrazovaniyu : sb. nauch. trudov. — Kazan', 2021. — Т. 4. — S. 90–96.

4. *Гарифуллина А. М.* Актуализация проблемы развития мультипотенциальных способностей будущих педагогов в процессе обучения в вузе / А. М. Гарифуллина, Р. А. Валеева // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с дистанционным и международным участием (Ульяновск, 21–22 декабря 2020 г.). — Ульяновск, 2020. — С. 405–408.

Garifullina A. M. Aktualizatsiya problemy razvitiya mul'tipotentsial'nykh sposobnostei budushchikh pedagogov v protsesse obucheniya v vuze / A. M. Garifullina, R. A. Valeeva // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya: opyt i innovatsii : materialy Vseros. nauch.-prakt. konf. s distantsionnym i mezhdunarodnym uchastiem (Ul'yanovsk, 21–22 dekabrya 2020 g.). — Ul'yanovsk, 2020. — С. 405–408.

5. *Гарифуллина А. М., Валеева Р. А.* Мультипотенциалы, или VUCA-учитель в цифровую эпоху развития высшего образования // VI Международная научно-практическая конференция «Проблемы образования. Современные образовательные подходы» : сборник материалов конференции / под ред. Н. В. Самаревой. — Дубна, 2021. — С. 57–62.

Garifullina A. M., Valeeva R. A. Mul'tipotentsialy, ili VUCA-uchitel' v tsifrovuyu epokhu razvitiya vysshego obrazovaniya // VI Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya «Problemy obrazovaniya. Sovremennye obrazovatel'nye podkhody» : sbornik materialov konferentsii / pod red. N. V. Samarevoi. — Dubna, 2021. — S. 57–62.

6. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. — Москва : Логос, 2000. — 384 с.

Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psikhologiya / I. A. Zimnyaya. — Moskva : Logos, 2000. — 384 s.

7. *Сарсенбаева Б. И.* Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Б. И. Сарсенбаева. — Москва, 2006. — 416 с.

Sarsenbaeva B. I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'nogo samosovershenstvovaniya budushchego uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 / B. I. Sarsenbaeva. — Moskva, 2006. — 416 s.

8. *Столяренко Л. Д.* Психология и педагогика : учебник для академического бакалавриата / Л. Д. Столяренко, В. Е. Столяренко. — Москва : Юрайт, 2017. — 510 с.

Stolyarenko L. D. Psikhologiya i pedagogika : uchebnik dlya akademicheskogo bakalavriata / L. D. Stolyarenko, V. E. Stolyarenko. — Moskva : Yurait, 2017. — 510 s.

9. *Халфиева А. Р.* Взаимосвязь психических состояний и регуляторно-личностных свойств студентов различных курсов обучения / А. Р. Халфиева // В сб. : VII Андреевские чтения: современные концепции и технологии творческого саморазвития личности. Сборник статей участников Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Казань, 24–25 марта 2022 г.). — Казань, 2022. — С. 346–350.

Khalfieva A. R. Vzaimosvyaz' psikhicheskikh sostoyanii i regulyatorno-lichnostnykh svoystv studentov razlichnykh kursov obucheniya / A. R. Khalfieva // V sb. : VII Andreevskie chteniya: sovremennye kontseptsii i tekhnologii tvorcheskogo samorazvitiya lichnosti. Sbornik statei uchastnikov Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Kazan', 24–25 marta 2022 g.). — Kazan', 2022. — S. 346–350.

10. *Черных Я. В.* Проблема развития универсального человека в педагогике XXI века / Я. В. Черных // Шаг в науку : сб. материалов III Междунар. науч.-практ. конференции с участием студентов (Грозный, 10 октября 2020 г.). — Грозный, Махачкала : Чеченский государственный педагогический университет, 2020. — С. 532–541.

Chernykh Ya. V. Problema razvitiya universal'nogo cheloveka v pedagogike XXI veka / Ya. V. Chernykh // Shag v nauku : sb. materialov III Mezhdunar. nauch.-prakt. konferentsii s uchastiem studentov (Groznyi, 10 oktyabrya 2020 g.). — Groznyi, Makhachkala : Chechenskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2020. — S. 532–541.

11. *Шадриков В. Д.* Психология способностей / В. Д. Шадриков / Психология индивидуальных различий : хрестоматия / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. — Москва : АСТ ; Астрель, 2008. — С. 64–80.

Shadrikov V. D. Psikhologiya sposobnostei / V. D. Shadrikov / Psikhologiya individual'nykh razlichii : khrestomatiya / pod red. Yu. B. Gippenreiter, V. Ya. Romanova. — Moskva : AST ; Astrel', 2008. — S. 64–80.

12. *Щуркова Н. Е.* Педагогика. Воспитательная деятельность педагога : учеб. пособие для бакалавриата и магистратуры / Н. Е. Щуркова. — Москва : Юрайт, 2019. — 320 с.

Shchurkova N. E. Pedagogika. Vospitatel'naya deyatelnost' pedagoga : ucheb. posobie dlya bakalavriata i magistratury / N. E. Shchurkova. — Moskva : Yurait, 2019. — 320 s.

13. *Araki M. E.* Polymathy: A New Outlook / M. E. Araki // Journal of genius and eminence. — 2018. — Vol. 3 (1). — P. 66–82.

Araki M. E. Polymathy: A New Outlook / M. E. Araki // Journal of genius and eminence. — 2018. — Vol. 3 (1). — P. 66–82.

14. *Valeeva R. A.* Motivation of Student Teachers' Professional Career / R. A. Valeeva et al. // Education and Self Development. — 2022. — Vol. 17, Is. 3. — P. 169–186.

Valeeva R. A. Motivation of Student Teachers' Professional Career / R. A. Valeeva et al. // Education and Self Development. — 2022. — Vol. 17, Is. 3. — P. 169–186.

15. *Root-Bernstein R.* Life stages of creativity. The Encyclopedia of creativity (2nd ed.) / R. Root-Bernstein, M. Root-Bernstein. — Cambridge, MA : Academic Press, 2011. — P. 47–55.

Root-Bernstein R. Life stages of creativity. The Encyclopedia of creativity (2nd ed.) / R. Root-Bernstein, M. Root-Bernstein. — Cambridge, MA : Academic Press, 2011. — P. 47–55.

УДК 37.013.43

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Е. В. Тараторин

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социально-культурной деятельности, начальник творческо-исполнительского центра, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0828-5381>

Методологические подходы к определению уровня стиля жизни студентов в культурном ландшафте

E. V. Taratorin

Ph. D (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Social and Cultural Activities, Head of the Creative and Performing Center, Oryol State Institute of Culture. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0828-5381>

Methodological Approaches to Determining the Level of Students' Lifestyle in the Cultural Landscape

В статье анализируются две противоположные точки зрения на определение понятия «стиль жизни», а также выявляется сущность понятия «культурный ландшафт». Отмечается уникальная роль культурных ландшафтов в процессе формирования стиля жизни студенческой молодежи.

В качестве ведущих методологических подходов к определению уровня стиля жизни студентов в культурном ландшафте в статье представлены коэволюционный предметно-деятельностный, трансдисциплинарный, интегральный, ситуационно-интегральный, культурно-экологический и ландшафтно-средовой методологические подходы. Подробно описана интегральная диагностическая карта стиля жизни, а также карта комплексной оценки проектов, включающей задачи, критерии их решения и показатели эффективности.

Ключевые слова: методологический подход, культурный ландшафт, стиль жизни, проект, студент.

Культура на сегодняшний день становится ключевым катализатором устойчивости, источником, дающим смысл, энергию, творчество, инновации. Культура является инструментом для понимания задач и поиска соответствующих решений. В этой ситуации люди должны формировать новую культуру для преодоления системного кризиса.

М. И. Гаськова [2] и Н. Н. Моисеев [3] рассматривали аспекты такой культуры как способ приспособления и организации жизни человека в новых условиях, как культуру постиндустриального общества, отражающую развитие прикладных направлений постнеклассической науки и базирующуюся на коэволюционной системе ценностей, творческой и созидательной деятельности. В соответствии с этим подходом актуальным является продвижение стиля жизни среди людей, живущих в социальной и природной среде, и прежде всего среди студентов.

Несмотря на частое использование в разговорной речи, официально установленного согласованного определения понятия «стиль жизни» не

существует. Теоретические дискуссии о стиле жизни развивались на протяжении многих лет. Очевидны две противоположные точки зрения: немецкого социолога и философа М. Вебера и французского социолога, этнолога П. Бурдьё, которые рассматривали социальный класс как важный детерминант стиля жизни и, таким образом, четкую иерархию стилей жизни, в отличие от немецкого философа Г. Э. Шульце, который рассматривал стиль жизни как ниши, больше не соответствующие социальным классам в постмодернистском обществе, в котором старые социальные структуры сглажены. Тем не менее все они согласны с коммуникативным характером стиля жизни, и, следовательно, базовое определение понятия «стиль жизни» должно, по крайней мере, относиться к поведению потребления и досуга. Стиль жизни рассматривается как совокупность наблюдаемых моделей поведения, объясняющихся лежащими в их основе мнениями и ориентациями, основанными на мотивирующих паттернах поведения, формирование которых возможно в педагогическом образовательном процессе.

В данном исследовании необходимо отметить уникальную роль культурных ландшафтов в формировании стиля жизни студенческой молодежи. Культурный ландшафт представляет собой синтез, слияние материальных и духовных ценностей разных эпох, культуру-конгруэнтное взаимодействие человека и природы. Его сложный характер взаимосвязей физически воплощает идею сотворчества человека и природы и представляет собой пример стиля жизни современного человека.

Проанализировав работы зарубежных и российских исследователей, было определено, что педагоги не в полной мере используют потенциал культурных ландшафтов, что препятствует выполнению его учебно-воспитательной функции [4, с. 214]. Именно поэтому необходимо реализовать новый жизненно-ценностный педагогический процесс, пропагандирующий стиль жизни студента в культурном ландшафте. Это превращало бы студентов из сторонних наблюдателей и зрителей в реальных акторов коэволюционного процесса, способных строить свои отношения с окружающей средой на основе

партнерства, толерантности и ответственности. Данный педагогический процесс предполагает сопряженное, взаимообусловленное изменение качеств человека и характеристик окружающего ландшафта, направленное на устойчивое соразвитие и повышение уровня жизни. Новые экологичные идеи дают импульс практической реализации принципиально новых приоритетов развития, основанных на принципах опережающего развития образовательных систем.

Теоретические и методологические результаты решения данной проблемы продемонстрируют студентам то, как их стиль жизни может вписаться в культурный ландшафт. Они также увидят взаимозависимость его состояния, качества жизни и своей способности разрабатывать и осуществлять устойчивую деятельность и гибко реагировать на экологические вызовы.

Студенты приобретают идеи стиля жизни в культурном ландшафте, выполняя социально-культурные проекты, которые позволяют им понять культурные и экологические реалии окружающей среды в контексте коэволюции и устойчивого развития. Теоретико-методологическую основу исследования составили коэволюционный предметно-деятельностный, трансдисциплинарный, интегральный, ситуационно-интегральный, культурно-экологический и ландшафтно-средовой методологические подходы.

Коэволюционный субъектно-деятельностный подход [1] отражает мировоззренческие представления В. И. Вернадского о ноосфере и коэволюции [3] как сосуществовании человека с культурным ландшафтом на основе логического, нравственно-этического и эстетического взаимодействия.

Трансдисциплинарный подход к созданию педагогической модели формирования стиля жизни в условиях культурного ландшафта предполагает синтез различных форм познания мира (философия, наука, искусство и др.). Он включает в себя идеи целостности (холизм), интеграции и самоорганизации (синергетика). Мы считаем, что взаимодействие личности с культурным ландшафтом изначально трансдисциплинарно, так как культурный ландшафт можно изучать и разумом, и сердцем, используя различные средства

культурного осмысления действительности и методы познания (рациональные, иррациональные, ситуативные или активированное познание).

Культурно-экологический подход использует зеленые инициативы и культурную парадигму современного образования. Что касается его генезиса, то можно определить культурно-экологический подход как экодизайн прикладных ландшафтных исследований в контексте культурных идей. Таким образом, мы рассматривали культурный ландшафт как продолжение культуры, где компоненты культурного ландшафта выступают как ценности, ставшие частью жизни человека.

Реализация культурно-экологического подхода в образовании качественно влияет на все компоненты педагогического процесса формирования стиля жизни, направляя их на достижение стратегической цели — культуры природопользования.

Ландшафтно-экологический подход развивает идеи культурно-экологического подхода. Осмысление культурного ландшафта в рамках стиля жизни человека принадлежит к открытым человекомерным системам, в которых человек существует как часть культурного ландшафта. Человек естественно живет в ландшафте, его жизнь вне ландшафта немислима [5].

Интегральный подход К. Уилбера предполагает целостное восприятие мира и познающего в нем субъекта [2, с. 69]. Именно поэтому педагогический процесс формирования стиля жизни в условиях культурного ландшафта рассматривает человека и его деятельность как часть сложной целостной социоприродной системы, охватывающей среду, общество и культуру и отражающей ее системные качества.

Операционная система интегрального подхода — модель AQAL (All Quadrants, All Levels) дает целостную картину совместно развивающихся процессов и позволяет изучать внутренние и внешние аспекты любого явления. Эта интегральная модель включает в себя четыре измерения (квадранта), уровни, линии и типы, являющиеся элементами познания. Квадранты представляют горизонтальный вектор интегральной модели: 1-й квадрант —

«Я» (внутренне индивидуальное, интенциональное), 2-й квадрант — «Мы» (внутренне коллективное, культурное), 3-й квадрант — «Оно» (внешнее индивидуальное, поведенческое), 4-й квадрант — «Они» (внешнее коллективное, социальное). М. В. Рагулина разработала данный подход с точки зрения культурного ландшафта [6]. Она представила содержание культурного ландшафта через все его составляющие элементы (культуру, личность, общество, природу) и рассмотрела их эволюцию, взаимовлияние и роль в этом процессе.

Ситуационно-интегральный подход дополняет положения интегрального подхода в области подготовки студентов творческого вуза. Важным элементом этого подхода являются идеи ситуативности и активизации познания. В данном подходе познающий субъект рассматривается через взаимодействие с миром, в диалоге с ним, в структурной связи с системами окружающей среды. Интегрально-ситуативный подход демонстрирует, как выработать стиль жизни личности путем изучения культурных ландшафтов с использованием различных интегральных ситуаций с ориентацией на культуру. Такие ситуации отражают идею непрерывности культурного развития ландшафта от приспособления через осмысление к созидательной и творческой деятельности. Здесь можно выделить три типа интегральных ситуаций: культурно-адаптационные, культурно-смысловые и культурно-деятельностные.

Для проверки эффективности педагогического процесса формирования стиля жизни студентов в условиях культурного ландшафта была разработана диагностическая методика «Интегральный проект: путешествие по культурному ландшафту» [1, с. 99]. Теоретико-методологическими основами этого метода явились положения интегрально-ситуативного подхода и теоретические аспекты субъект-субъектного типа эколого-психологического взаимодействия В. И. Панова [4, с. 220]. Данная методика была применена для определения уровня стиля жизни студентов. Для этого использовался интегральный проект, который включал в себя три подпроекта, последовательно взаимосвязанных друг с другом. Каждый из подпроектов

включал в себя различные аспекты субъект-субъектного взаимодействия личности и культурного ландшафта, а также определенные методы выработки стиля жизни студента творческого вуза в культурном ландшафте.

Уровень 1. Подпроект «Я и культурный ландшафт» определяет метод устойчивого восприятия жизни, при котором студент и культурный ландшафт взаимодействуют как самостоятельные акторы.

Уровень 2. Подпроект «Я в культурном ландшафте» оценивает метод устойчивого осмысления жизни, предполагающий активное совместное взаимодействие студентов и культурного ландшафта.

Уровень 3. Подпроект «Вместе с культурным ландшафтом» демонстрирует готовность к проектированию стиля жизни на основе предметообразующего взаимодействия студента и культурного ландшафта.

Каждый подпроект содержит четыре задачи, отражающие секторы интегральной модели стиля жизни (табл. 1). Интегральная диагностическая карта стиля жизни содержит всего 12 заданий, что подтверждает функциональную полноту диагностики. Рассмотренные в таблице три типа ситуаций определяют содержание подпроектов и их целостность.

Таблица 1

Интегральная диагностическая карта стиля жизни

| Уровень 1. Подпроект «Я и культурный ландшафт» | | Уровень 2. Подпроект «Я в культурном ландшафте» | | Уровень 3. Подпроект «Вместе с культурным ландшафтом» | |
|--|---|---|--|---|--|
| Интегральная модель восприятия жизни | | Интегральная модель осмысления жизни | | Интегральная модель дизайна жизни | |
| 1.1. Онтологическое восприятие образа | 1.4. Потребности и выразительное творчество | 2.1. Изображение означает отношение | 2.4. Стимулирующее продуктивное творчество | 3.1. Имиджевое совместное творчество | 3.4. Инновационное совместное творчество |
| 1.2. Создание смысла | 1.3. Удостоверение личности | 2.2. Понимание смысла | 2.3. Самоидентификация | 3.2. Создание смысла | 3.3. Самореализация |
| Проблемная направленность подпроектов | | | | | |
| Культурно-адаптационная интегральная ситуация | | Культурно-смысловая целостная ситуация | | Культурно-творческая целостная ситуация | |

Количество выполненных задач в рамках подпроекта показывает, насколько сформирован тот или иной способ стиля жизни. Подпроекты реализовывались постепенно, так как предыдущий проект ложился в основу следующего. Студент, выполнивший все задачи подпроекта уровня 1, мог перейти на второй уровень. Это связано со спецификой развития методов стиля жизни: без восприятия нет понимания, а понимание является необходимым условием экологичной творческой деятельности.

Сначала студенты были проинструктированы. Для работы над целостным проектом им нужно было выбрать значимый для них культурный ландшафт. Далее, следуя за навигатором путешественника, они должны были решить ряд задач и зафиксировать их в путевом дневнике (бланке ответов).

Степень выполнения задач оценивалась с помощью Карты комплексной оценки проектов (табл. 2), включающей задачи, критерии их решения и показатели эффективности («выполнено» — 2 балла, «частично выполнено» — 1 балл, «не выполнено» — 0 баллов).

Баллы, полученные за решение задач в каждом проекте, суммировались. Поскольку учащиеся выполняли проекты последовательно, баллы за последний проект и сумма баллов за предыдущие работы суммировались (накопительная система оценивания). Проект следующего уровня оценивался только после того, как студенты выполнили все задания предыдущего проекта. Пороговым уровнем для прохождения 1-го уровня было 8 баллов, 2-го уровня — 16 баллов и 3-го уровня — 24 балла. Таблица 2 содержит интерпретацию результатов.

Понятие «полное владение устойчивым восприятием жизни» выражает мысль о человеке, который имеет собственные идеи, понимание и ощущения, когда происходит восприятие отдельной личностью собственного места в жизни в контексте культуры и совокупности ценностей, в которых она существует, а также с учетом собственных целей, устремлений и забот. «Полное владение устойчивым жизнепониманием» определяется мировоззрением человека, выражается совокупностью позитивных взглядов, определяющих отношение к жизни. «Полное мастерство устойчивого создания

жизни» характеризуется устойчивостью к выбору образа жизни человека и принятия верных и правильных решений.

Таблица 2

Интерпретация результатов

| Уровень 1. Подпроект «Я и культурный ландшафт»: оценка устойчивого восприятия жизни | Уровень 2. Подпроект «Я в культурном ландшафте»: оценка устойчивого осмысления жизни | Уровень 3. Подпроект «Вместе с культурным ландшафтом»: оценка дизайна стиля жизни |
|---|--|---|
| 0–3 балла — низкий уровень | 8–11 баллов — низкий уровень | 16–19 баллов — низкий уровень |
| 4–7 баллов — средний уровень | 12–15 баллов — средний уровень | 20–23 балла — средний уровень |
| 8 баллов — полное владение устойчивым восприятием жизни | 16 баллов — полное владение устойчивым жизнепониманием | 24 балла — полное мастерство устойчивого создания жизни |

Таким образом, эффективность педагогического процесса формирования стиля жизни студента в условиях культурного ландшафта была оценена с помощью диагностического метода «Интегральный проект: путешествие по культурному ландшафту» на экспериментальных площадках в вузах города Орла. В эксперименте приняли участие 512 студентов, период проведения эксперимента — с 2019 по 2021 год.

The article analyzes two opposing points of view on the definition of the concept of "lifestyle", and also reveals the essence of the concept of "cultural landscape". The unique role of cultural landscapes in the process of forming the lifestyle of students is noted.

As the leading methodological approaches to determining the level of students' lifestyle in the cultural landscape, the article presents: coevolutionary subject-activity, transdisciplinary, integral, situational-integral, cultural-ecological and landscape-environmental methodological approaches. The article describes in detail an integrated diagnostic lifestyle map, as well as a map of a comprehensive assessment of projects, including tasks, criteria for their solution and performance indicators.

Keywords: methodological approach, cultural landscape, lifestyle, project, student.

Список литературы

1. *Винокурова Н. Ф.* Геоэкологическое образование для устойчивого развития: теория и образовательная практика / Н. Ф. Винокурова // Проблемы современного педагогического образования. — 2021. — № 71–2. — С. 96–99.

Vinokurova N. F. Geoekologicheskoe obrazovanie dlya ustoichivogo razvitiya: teoriya i obrazovatel'naya praktika / N. F. Vinokurova // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. — 2021. — № 71–2. — S. 96–99.

2. *Гаськова М. И.* Трансформация ценностного сознания населения современной России в постсоветское время в контексте постнеклассической науки (на примере

интегрального подхода К. Уилбера) / М. И. Гаськова // Журнал социологии и социальной антропологии. — 2012. — Т. 15, № 3. — С. 69–85.

Gas'kova M. I. Transformatsiya tsennostnogo soznaniya naseleniya sovremennoi Rossii v postsovetskoe vremya v kontekste postneklassicheskoi nauki (na primere integral'nogo podkhoda K. Uilbera) / M. I. Gas'kova // Zhurnal sotsiologii i sotsial'noi antropologii. — 2012. — Т. 15, № 3. — С. 69–85.

3. *Моисеев Н. Н.* Думая о будущем / Н. Н. Моисеев // Экология и жизнь. — 2002. — № 1 (24). — С. 4–7.

Moiseev N. N. Dumaya o budushchem / N. N. Moiseev // Ekologiya i zhizn'. — 2002. — № 1 (24). — С. 4–7.

4. *Панов В. И.* Экопсихологические предпосылки изучения психической активности / В. И. Панов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. — 2014. — Т. 3, № 3. — С. 214–224.

Panov V. I. Ekopsikhologicheskie predposylki izucheniya psikhicheskoi aktivnosti / V. I. Panov // Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya. — 2014. — Т. 3, № 3. — С. 214–224.

5. *Преображенский В. С.* Я — географ / В. С. Преображенский. Из творческого наследия. — Москва : ГЕОС, 2001. — Т. 2.

Preobrazhenskii V. S. Ya — geograf / V. S. Preobrazhenskii. Iz tvorcheskogo naslediya. — Moskva : GEOS, 2001. — Т. 2.

6. *Рагулина М. В.* Культурный ландшафт: интегральный взгляд / М. В. Рагулина. — Москва, 2015.

Ragulina M. V. Kul'turnyi landshaft: integral'nyi vzglyad / M. V. Ragulina. — Moskva, 2015.

ОБРАЗОВАНИЕ В МИРЕ EDUCATION AROUND THE WORLD

УДК |59.922.6.

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

М. Х. Камилова

научный сотрудник Каршинского государственного университета Республики Узбекистан.
ORCID 0009-0007-3155-0784

Психологические условия для повышения потенциала правовой грамотности в семье

М. Kh. Kamilova

Researcher, of the Karshi State University of the Republic of Uzbekistan. ORCID 0009-0007-3155-0784

Psychological Conditions for Increasing the Potential of Legal Literacy in the Family

В статье теоретически рассматриваются психологические аспекты формирования правовой грамотности в процессе семейных отношений. Был также проанализирован методический инструментарий по вопросам развития правовой грамотности, правосознания и правовой культуры в семье.

Ключевые слова: правосознание, правовая грамотность, семейные отношения, правовые знания-умения.

Общество нуждается в правовых знаниях, социально зрелой, свободной личности, поскольку многие социальные, политические и экономические изменения в обществе усиливают потребность детей в развитии правового сознания. Это требует совершенствования системной регламентации механизмов преподавания, разъяснения и реализации правовых норм, что само по себе является одним из самых основных направлений формирования правового сознания у ребенка [3].

Одним из важных требований для развития общества выступает воспитание молодого поколения, способного к социализации, уважающего права и свободы личности, демократическое государство и общество, соблюдающее нормы права [2, с. 76–80]. На самом деле главной целью нашего государства является воспитание подрастающего поколения людей, которые юридически образованны, популярны, обладают лучшими качествами, могут служить своему народу, ставить интересы государства и общества выше своих

собственных интересов и иметь высокий уровень в их реализации. Дети — это будущее каждой нации, каждого государства, для будущего государства и общества считается очень важным, чтобы дети росли в атмосфере уважения и не страдали от негативных последствий [1, с. 120–125].

В связи с этим была проведена масштабная работа в целях поддержки подрастающего поколения в моей стране, создания условий для духовного и физического развития детей, а также обеспечения соблюдения требований Конвенции ООН о правах ребенка. Действительно, при рождении ребенка его права и свободы были гарантированы Конституцией Республики Узбекистан, которая является основой нашего законодательства [9]. А за счет совершенствования механизма правового регулирования отношений в области прав ребенка обеспечивается социально-правовая защита всех детей, создаются условия для повышения эффективности нашей системы. В то же время был принят ряд законов, направленных на радикальное совершенствование институциональной и правовой базы деятельности по защите прав и законных интересов детей и обеспечению их гармоничного воспитания, при котором гарантируются права ребенка [4, с. 152–166].

Принятая ООН 20 ноября 1989 года Конвенция о правах ребенка состоит из 54 статей и служит защите прав ребенка на международном уровне. Ее ратификация является основой для обеспечения прав и свобод ребенка в Узбекистане. В результате этого была укреплена правовая, методологическая база для создания научных основ формирования правового сознания подрастающего поколения. Несмотря на то что за последние годы в нашей республике был проведен ряд значительных работ по пропаганде правосознания и правовой культуры в обществе, обеспечению верховенства закона и укреплению законности, коренному реформированию национальной правовой системы, формированию уважительного отношения к правам и свободам человека, направленный на повышение правосознания и правовой культуры населения, критически было показано, что работа по правовому образованию и воспитанию не проводилась системно и неразрывно,

систематически не осуществлялась работа по формированию правового иммунитета к факторам, негативно влияющим на правовое воспитание молодежи, уважение законов и этикета в каждом человеке, верность национальным ценностям, бескомпромиссное отношение к нарушениям [5].

Кроме того, выявлен ряд проблем и недостатков, препятствующих повышению уровня правовой грамотности, правосознания и правовой культуры учащихся. Основными из них являются следующие:

— не выстроена системная и неразрывная организация работы по повышению правосознания и правовой культуры учащихся в системе образования;

— отсутствуют необходимые педагогико-психологические ресурсы;

— образовательные процессы в системе непрерывного образования не осуществляются в гармонии с правовым образованием, особенно в части формирования правовой культуры молодежи, они не опираются на историю, религию, обычаи, национальные ценности узбекского народа;

— недостаточно эффективно выстроено сотрудничество с НПО и другими институтами гражданского общества;

— не были установлены конкретные меры по формированию юридического ограничения в отношении факторов, негативно влияющих на правовое воспитание молодежи;

— правовые мероприятия по-прежнему осуществляются традиционными способами, недостаточно применяются инновационные методы пропаганды, включая использование веб-технологий;

— отсутствуют правовые механизмы стимулирования проектов, направленных на повышение правовой грамотности;

— неэффективно осуществляется издание и распространение юридической литературы для пропаганды правовых знаний, а также работа по проведению научных исследований [8, б. 135–138].

Таблица 1

Результаты применения методики повышения правовой грамотности

| Критерии оценки | Степень отношения семей | Процент |
|---|-------------------------|---------|
| Гражданское сознание | 54 | 28 |
| Юридические знания | 32 | 16 |
| Знание своего права | 40 | 18 |
| Знание нормативных правовых документов | 43 | 21 |
| Знания, связанные с жизненными проблемами | 38 | 17 |

В результате применения методики повышения правовой грамотности 32 семьи (16 %) стали положительно оценивать важность правовых знаний в восприятии общества и преодоления гражданского негативизма. Из этого видно, что развитие общества и изменение требований к гражданской активности, в свою очередь, привели к осознанию семьями важности овладения правовыми знаниями.

В результате установлено, что уже 40 семей (18 %) были положительно оценены по критерию осведомленности в области знаний своего права. Это связано с тем, что семья становится особой стадией онтогенетического развития, вступившая в новую фазу жизни.

Таблица 2

Средние показатели мотивационной направленности и уровня удовлетворенности имеющих потребности

| Направленность мотивации и сфера потребностей | Группы | М | Стандартное отклонение | T-статистика (p ≤ 0,05; p ≤ 0,01) |
|---|---------|-------|------------------------|-----------------------------------|
| Ориентация на прием супруга | Мужчины | 14,90 | 4,959 | 1,118 |
| | Женщины | 13,23 | 4,879 | |
| Понимание и адекватное восприятие супруга | Мужчины | 16,14 | 5,552 | 2,580 |
| | Женщины | 12,23 | 4,353 | |
| Компромисс | Мужчины | 12,67 | 4,597 | 0,666 |
| | Женщины | 11,82 | 3,724 | |
| Биологические и физиологические потребности | Мужчины | 16,71 | 7,404 | -1,807 |
| | Женщины | 20,41 | 5,957 | |
| Потребности в обеспечении безопасности | Мужчины | 16,71 | 7,531 | -1,955 |
| | Женщины | 20,95 | 6,687 | |

| | | | | |
|--|---------|-------|-------|--------|
| Потребность в любви и близости | Мужчины | 16,90 | 7,099 | -2,497 |
| | Женщины | 22,27 | 6,998 | |
| Потребность в признании и самоуважении | Мужчины | 17,76 | 7,217 | -2,032 |
| | Женщины | 22,00 | 6,451 | |
| Когнитивная потребность | Мужчины | 16,38 | 7,256 | -2,754 |
| | Женщины | 21,95 | 5,980 | |
| Эстетическая потребность | Мужчины | 17,57 | 7,040 | -1,603 |
| | Женщины | 20,77 | 6,039 | |
| Потребность в саморазвитии | Мужчины | 17,57 | 7,756 | -1,731 |
| | Женщины | 21,14 | 5,626 | |
| Моральная потребность | Мужчины | 16,95 | 7,318 | -2,690 |
| | Женщины | 22,41 | 5,941 | |

Формирование правовой грамотности в процессе семейных отношений имеет фундаментальное значение и при заключении брака молодыми семьями. Благодаря этому у членов семьи формируются необходимые для них правовые знания по удовлетворению их потребности и знания о том, какие методы этого удовлетворения являются законными. Правовая грамотность служит для выявления причин любого типа неудовлетворенных потребностей, возникших под влиянием семейных процессов [6].

Анкеты Ладанова и Уразаевой «Уровень мотивационной направленности» и Моткова «Мера удовлетворения потребностей» предоставили возможность для уточнения. Согласно опросу ранжирования семейной мотивационной ориентации, первая шкала, то есть ориентация на принятие супруга, показала результат, близкий к среднему, с суммой 14,90–13,23. Многие ученые отмечают, что период, необходимый молодой семье для того, чтобы окрепнуть и встать на ноги, самостоятельно решать различные бытовые проблемы, на самом деле напрямую связан с искренним отношением двух состоящих в браке людей друг к другу, их гармоничными взглядами на различные ценности в семье и ее окружении, их умением для возможности применения в них следующей шкалы был средний уровень понимания и адекватного восприятия супруга с 16,14 до 12,23 у мужчин и женщин. Не во всех семьях есть родители и дети, которых они рожают. По воле судьбы в некоторых семьях возникают конфликты, и, как следствие, брак обречен.

Шкала компромисса также была близка к средней в двух группах. В этом случае молодые люди могут создавать семью с определенной целью, принимая что-то во внимание при создании семьи, например, стремясь к богатству, карьере, материальным или социальным интересам («если я выйду замуж за этого парня, я буду жить богато» или «если я женюсь на этой девушке, я добьюсь определенной карьеры, положения с помощью своих родителей», «избавлюсь от одиночества» и т. д.).

Результаты следующего опроса, направленного на измерение уровня удовлетворения потребностей мужчины и женщины в семейной жизни, показали средний уровень. При этом психологов, социологов и демографов интересует массовая отмена браков среди населения, то есть развод, а также процесс формирования семейно-брачной структуры населения [7].

Таким образом, необходимость уделять особое внимание системному и неразрывному воспитанию, прежде всего в отношении повышения правовой грамотности и правовой культуры в обществе, создает необходимость формирования правового сознания в действиях ребенка для развития общества в современных условиях.

This article theoretically covers the psychological aspects of the formation of legal literacy in the process of family relations. The method tools for the development of legal literacy issues, legal consciousness and legal culture in the family have also been analyzed.

Keywords: legal consciousness, legal literacy, family relations, legal knowledge-skills.

Список литературы

1. *Абашкина О. Н.* Правовое образование: организация внеурочной работы : сб. материалов / О. Н. Абашкина. — Москва : Новый учебник, 2002. — 208 с.
Abashkina O. N. Pravovoe obrazovanie: organizatsiya vneurochnoi raboty : sb. materialov / O. N. Abashkina. — Moskva : Novyi учебник, 2002. — 208 s.
2. *Абрамов В. И.* Учебно-методические проблемы правового образования в современной российской школе / В. И. Абрамов // «Черные дыры» в российском законодательстве. — 2008. — № 2. — С. 76–80.
Abramov V. I. Uchebno-metodicheskie problemy pravovogo obrazovaniya v sovremennoi rossiiskoi shkole / V. I. Abramov // «Chernye dyry» v rossiiskom zakonodatel'stve. — 2008. — № 2. — S. 76–80.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология : учебник для вузов / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 2013. — 363 с.
Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya : учебник dlya vuzov / G. M. Andreeva. — Moskva : Aspekt Press, 2013. — 363 s.

4. *Баженова Л. М.* Азбука кино / Л. М. Баженова / Программы дополнительного художественного образования детей. — Москва : Просвещение, 2005. — С. 152–166.

Bazhenova L. M. Azbuka kino / L. M. Bazhenova / Programmy dopolnitel'nogo khudozhestvennogo obrazovaniya detei. — Moskva : Prosveshchenie, 2005. — S. 152–166.

5. *Баранов В. Н.* Правосознание, правовая культура и правовое воспитание / В. Н. Баранов // Теория государства и права ; под ред. В. К. Бабаева. — Москва : Лань, 2003. — 492 с.

Baranov V. N. Pravosoznanie, pravovaya kul'tura i pravovoe vospitanie / V. N. Baranov // Teoriya gosudarstva i prava ; pod red. V. K. Babaeva. — Moskva : Lan', 2003. — 492 s.

6. *Божович Л. И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва : Международная педагогическая академия, 2005. — 212 с.

Bozhovich L. I. Izbrannye psikhologicheskie trudy. Problemy formirovaniya lichnosti / L. I. Bozhovich ; pod red. D. I. Fel'dshteina. — Moskva : Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 2005. — 212 s.

7. *Змановская Е. В.* Правовое поведение подростка и группы / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 352 с.

Zmanovskaya E. V. Pravovoe povedenie podrostka i gruppy / E. V. Zmanovskaya, V. Yu. Rybnikov. — Sankt-Peterburg : Piter, 2010. — 352 s.

8. *Жўраев Б.* Ҳуқуқий саводхонлик — шахс баркамоллигининг муҳим компоненти / Б. Жўраев // Илмий ахборотнома Самду. — 2014. — № 2. — Б. 135–138.

Zhўraev B. Ҳуқуқий savodkhonlik — shakhs barkamolligining muҳim komponenti / B. Zhўraev // Ilmii akhborotnoma Samdu. — 2014. — № 2. — B. 135–138.

9. *Узоқов Х.* Оила этикаси ва психологияси / Х. Узоқов, Э. Ғозиев, А. Тожиев. — Тошкент : Ўқитувчи, 1992. — 128 б.

Uzoқov Kh. Oila etikasi va psikhologiyasi / Kh. Uzoқov, E. Foziev, A. Tozhiev. — Toshkent : ʻOqituvchi, 1992. — 128 b.

10. *Шоумаров Ф. Б.* Оила психологияси (Академик лицей ва касб-хунар коллежлари ўқувчилари учун ўқув қўлланма.) / Ф. Б. Шоумаров. — Тошкент : Шарқ, 2008. — 296 б.

Shoumarov F. B. Oila psikhologiyasi (Akademik litsei va kasb-xunar kollezhlari ʻoquvchilari uchun ʻoquv qўllanma.) / F. B. Shoumarov. — Toshkent : Shark, 2008. — 296 b.

УДК 301.085:15(048)

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Ҳ. Н. Бекмуродова

исследователь Шахрисабзкого государственного педагогического института Республики Узбекистан. ORCID 0009-0007 -2972-4634

Социально-психологические особенности профессиональной ориентации студенческой молодежи в образовательных учреждениях

Н. Н. Бекмуродова

Researcher of the Shakhrisabz State Pedagogical Institute of the Republic of Uzbekistan. ORCID 0009-0007 -2972-4634

Socio-psychological Features of Professional Orientation of Students in Educational Institutions

В статье представлена информация о компетенциях, необходимых в профориентации учащихся общеобразовательных школ в условиях современной глобализации, а также о профессиях, которые будут востребованы в будущем. Автор подчеркнул, что данная проблема очень актуальна на сегодняшний день, важно создать студентам и молодежи необходимые условия для приобретения современных профессий, подготовить их к осознанному выбору общественно необходимых профессий.

Ключевые слова: школьник, подросток, профессия, профориентация, востребованные профессии, знания, умения, навыки.

В основе проводимых в нашей стране реформ в области образования лежат мероприятия, создающие для подрастающего поколения условия, которые помогут им стать зрелыми, образованными, высоконравственными, во всех отношениях разносторонними личностями, помогут подготовить школьников к самостоятельной жизни — сориентируют их на профессии, дадут возможность расширить свои знания о нынешних и будущих профессиях, а также о потребностях рынка труда. Именно поэтому сегодня в общеобразовательных школах нашей страны особое внимание уделяется вооружению учащихся современными знаниями и навыками, интеграции образования и производства, созданию необходимых условий для овладения выпускниками современными профессиями.

Как известно, выбор профессии — важный и ответственный этап в жизни выпускников школ. При глубоком понимании этого вопроса происходит продуктивное использование свободного времени обучающихся в учебных заведениях, повышение их творческого, интеллектуального и предпринимательского потенциала, создание необходимых условий для углубленного изучения современных наук, укрепление навыков самостоятельного выбора индивидуальной траектории обучения. Кроме того, правильный выбор профессии формирует у студентов патриотизм и здоровый иммунитет к различным угрозам в информационном пространстве, а также обеспечивает их твердую жизненную позицию.

На сегодняшний день изучение проблем ориентирования учащихся на профессию в общеобразовательных учреждениях занимает важное место в системе педагогики, психологии и других наук, связанных с этой областью. Как известно, проблемы социально-психологических особенностей

профориентации школьников и студентов в нашей стране изучали исследователи Е. Г. Гозиев, Г. Б. Шоумаров, В. М. Каримова, А. М. Джабборов, Ш. Р. Баротов, К. К. Мамедов, Б. Р. Кадыров, З. Т. Нишонова, Н. С. Сафаев, Б. М. Умаров, Г. Б. Джораев, Ф. Н. Хайдаров.

Исследования, проведенные в общеобразовательных школах Сурхандарьинской, Кашкадарьинской и Самаркандской областей, в которых приняли участие 387 школьников, включали 224 участника экспериментальной группы (ТГ) и 163 участника контрольной группы (НГ).

Основные профессиональные интересы подростков изучались с помощью анкеты. По результатам анкетирования были выделены семь основных видов профессий, вызывающих повышенный интерес у подростков: учитель, врач, бизнесмен, военный, водитель, экономист, художник. Результаты опроса представлены в таблице 1 по регионам и по общему количеству участников.

Таблица 1

**Профессии, вызывающие повышенный интерес у подростков
(N = 387, ТГ: n = 224; НГ: n = 163)**

| Участник | Группа | Название профессии | | | | | | |
|--|--------|--------------------|------|-----------|---------|----------|-----------|----------|
| | | Учитель | Врач | Бизнесмен | Военный | Водитель | Экономист | Художник |
| Самарканд в n = 111 (ТГ: n = 66, НГ: n = 45) | ТГ | 17 | 13 | 10 | 10 | 6 | 6 | 4 |
| | % | 25,8 | 19,7 | 15,2 | 15,2 | 9,1 | 9,1 | 6,1 |
| | НГ | 12 | 9 | 8 | 6 | 4 | 4 | 2 |
| | % | 26,7 | 20,0 | 17,8 | 13,3 | 8,9 | 8,9 | 4,4 |
| | всего | 29 | 22 | 18 | 16 | 10 | 10 | 6 |
| | % | 26,1 | 19,8 | 16,2 | 14,4 | 9,0 | 9,0 | 5,4 |
| Кашкадарья в n = 147 (ТГ: n = 82, НГ: n = 65) | ТГ | 17 | 18 | 12 | 13 | 8 | 7 | 7 |
| | % | 20,7 | 22,0 | 14,6 | 15,9 | 9,8 | 8,5 | 8,5 |
| | НГ | 15 | 15 | 11 | 7 | 7 | 6 | 4 |
| | % | 23,1 | 23,1 | 16,9 | 10,8 | 10,8 | 9,2 | 6,2 |
| | всего | 32 | 33 | 23 | 20 | 15 | 13 | 11 |
| | % | 21,8 | 22,4 | 15,6 | 13,6 | 10,2 | 8,8 | 7,5 |
| Сурхандарьинская в n = 129 (ТГ: n = 76, НГ: n = 53) | ТГ | 16 | 15 | 12 | 12 | 9 | 7 | 5 |
| | % | 21,1 | 19,7 | 15,8 | 15,8 | 11,8 | 9,2 | 6,6 |
| | НГ | 14 | 11 | 9 | 6 | 5 | 5 | 3 |
| | % | 26,4 | 20,8 | 17,0 | 11,3 | 9,4 | 9,4 | 5,7 |
| | всего | 30 | 26 | 21 | 18 | 14 | 12 | 8 |
| | % | 23,3 | 20,2 | 16,3 | 14,0 | 10,9 | 9,3 | 6,2 |
| Генеральный | ТГ | 50 | 46 | 34 | 35 | 23 | 20 | 16 |

| | | | | | | | | |
|--|-------|------|------|------|------|------|-----|-----|
| участник N = 387 (ТГ: n = 224, НГ: n = 163) | % | 22,3 | 20,5 | 15,2 | 15,6 | 10,3 | 8,9 | 7,1 |
| | НГ | 41 | 35 | 28 | 19 | 16 | 15 | 9 |
| | % | 25,2 | 21,5 | 17,2 | 11,7 | 9,8 | 9,2 | 5,5 |
| | всего | 91 | 81 | 62 | 54 | 39 | 35 | 25 |
| | % | 23,5 | 20,9 | 16,0 | 14,0 | 10,1 | 9,0 | 6,5 |

Анализ полученных результатов по интересующим подростков видам профессий представлен в таблице: 25,8 % учителей; 19,7 % врачей; 15,2 % бизнесменов; 15,2 % военнослужащих; 9,1 % водителей; 9,1 % экономистов; 6,1 % художников.

В Самаркандской области интерес подростков НГ вызывают профессии учителя — 26,7 %, врача — 20,0 %, бизнесмена — 17,8 %, военного — 13,3 %, водителя — 8,9 %, экономиста — 8,9 %, художника — 4,4 %.

По общему количеству участников по Самаркандской области учителя составляют 26,1 %, врачи — 19,8 %, бизнесмены — 16,2 %, военные — 14,4 %, водители — 9,0 %, экономисты — 9,0 %, художники — 9,0 %.

Результаты по видам профессий, вызывающих повышенный интерес у подростков Самаркандской области, представлены в виде диаграммы на рисунке 1.

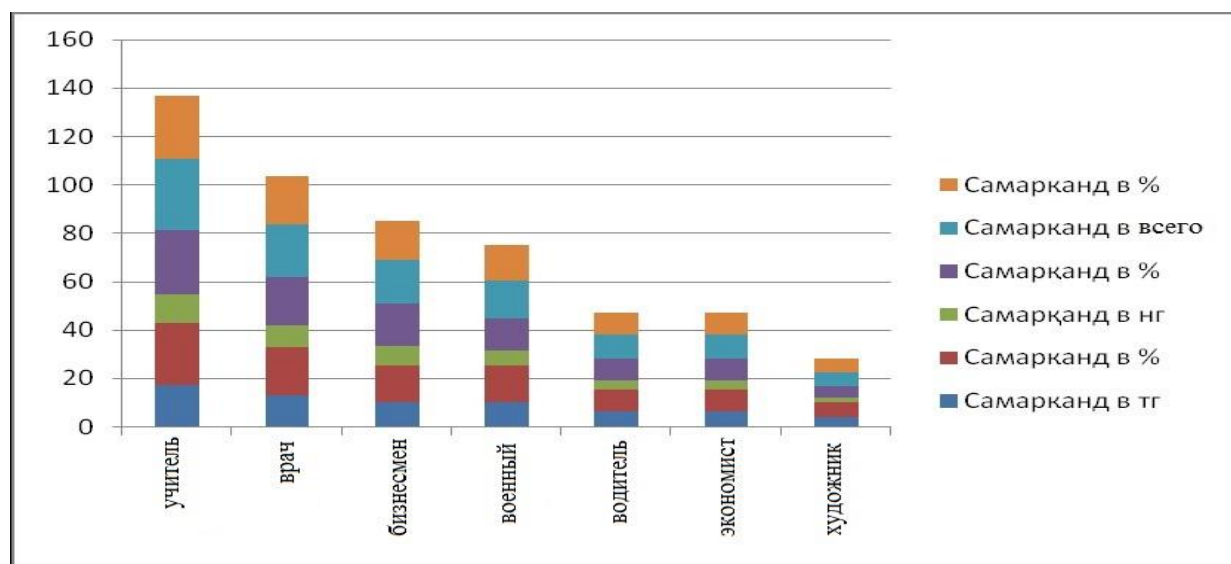


Рис. 1. Профессии, вызывающие повышенный интерес у подростков Самаркандской области

В Кашкадарьинской области выявлен высокий интерес подростков ТГ к профессии учителя — 20,7 %, врача — 22,0 %, бизнесмена — 14,6 %, военного — 15,9 %, водителя — 9,8 %, экономиста — 8,5 %, художника — 8,5 %.

В Кашкадарьинской области выявлен высокий интерес подростков НГ к профессии учителя — 23,1 %, врача — 23,1 %, бизнесмена — 16,9 %, военного — 10,8 %, водителя — 10,8 %, экономиста — 9,2 %, художника — 6,2 %.

По общему количеству участников по Кашкадарьинской области подростки проявили большой интерес к профессии учителя — 21,8 %, врача — 22,4 %, бизнесмена — 15,6 %, военного — 13,6 %, водителя — 10,2 %, экономиста — 8,8 %, художника — 8,8 %.

Результаты по интересующим подростков Кашкадарьинской области видам профессий представлены в виде диаграммы на рисунке 2.

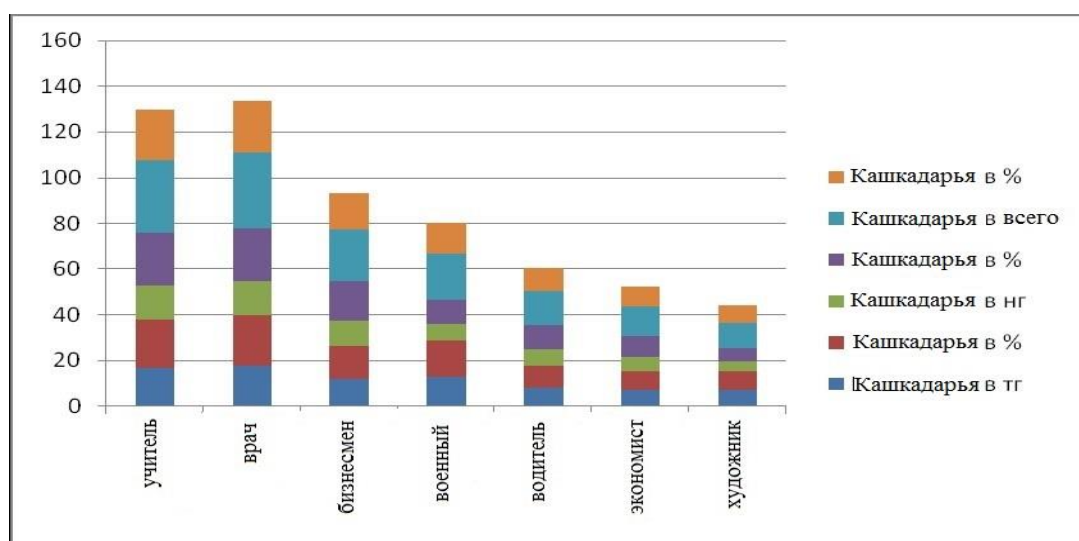


Рис. 2. Профессии, вызывающие повышенный интерес у подростков Кашкадарьинской области

В Сурхандарьинской области выявлено, что интерес подростков высок к профессии учителя — 21,1 %, врача — 19,7 %, бизнесмена — 15,8 %, военного — 15,8 %, водителя — 11,8 %, экономиста — 9,2 %, художника — 6,6 %.

В Сурхандарьинской области установлено, что интерес подростков высок к профессии учителя — 26,4 %, врача — 20,8 %, бизнесмена — 17,0 %, военного — 11,3 %, водителя — 9,4 %, экономиста — 9,4 %, художника — 5,7 % .

По общему количеству участников по Сурхандарьинской области подростки проявили большую заинтересованность к профессии учителя — 23,3

%, врача — 20,2 %, бизнесмена — 16,3 %, военного — 14,0 %, водителя — 10,9 %, экономиста — 9,3 %, художника — 9,3 %.

Полученные результаты по видам профессий, вызывающих повышенный интерес у подростков Сурхандарьинской области, представлены в виде диаграммы на рисунке 3.

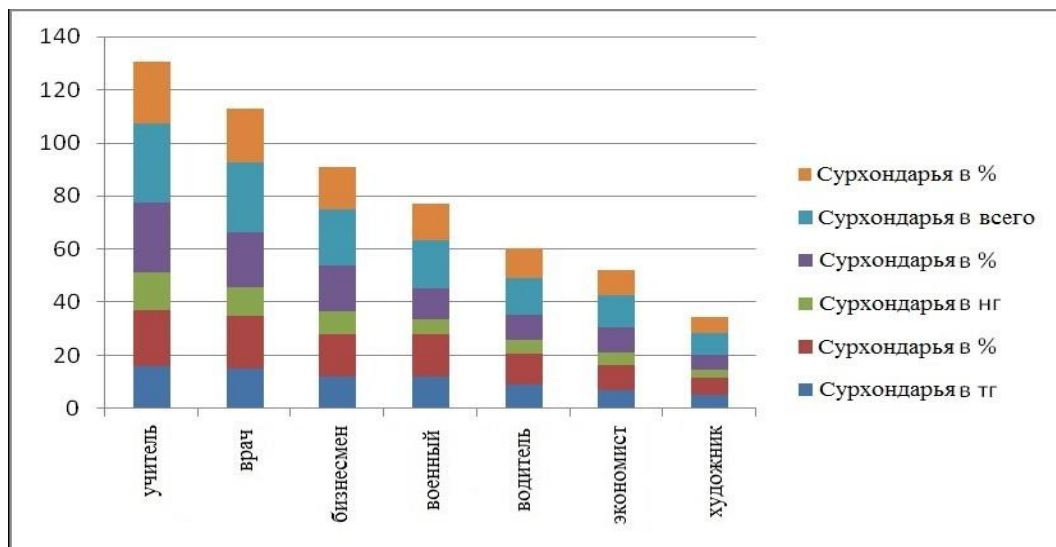


Рис. 3. Профессии, вызывающие повышенный интерес у подростков Сурхандарьинской области

По общему количеству участников у подростков высокий интерес к профессии учителя — 22,3 %, врача — 20,5 %, бизнесмена — 15,2 %, военного — 15,6 %, водителя — 10,3 %, экономиста — 8,9 %, художника — 7 %.

По общему количеству участников НГ подростки имеют высокий интерес к профессии учителя — 25,2 %, врача — 21,5 %, бизнесмена — 17,2 %, военного — 11,7 %, водителя — 9,8 %, экономиста — 9,2 %, художника — 5 %.

По общему количеству участников сильно заинтересованы в профессии учителя 23,5 %, врача — 20,9 %, бизнесмена — 16,0 %, военного — 14,0 %, водителя — 10,1 %, экономиста — 9,0 %, художника — 5 %.

Исходя из общего количества участников, результаты по видам профессий, вызывающих повышенный интерес подростков, представлены в виде диаграммы на рисунке 4.

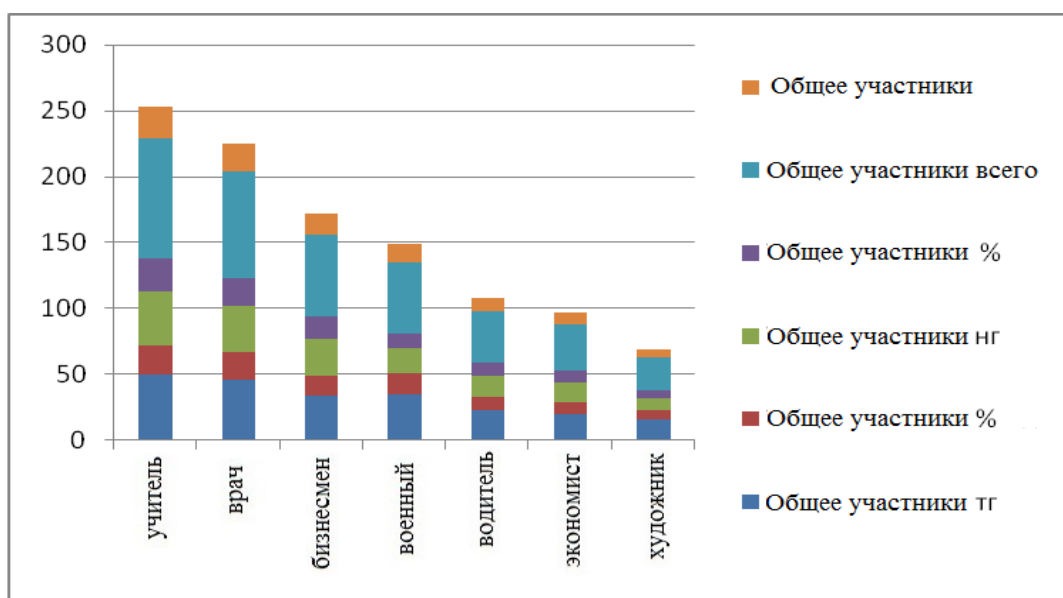


Рис. 4. Профессии, к которым интерес личности подростков высок

В ходе беседы стороны выразили удовлетворение развитием сотрудничества между Таджикистаном и Китаем.

По результатам проведенного анализа было установлено, что основными факторами, влияющими на выбор профессии у подростков, являются материальное положение, мнение родителей и семейные ценности. Опросы показали, что личностные факторы у подростков слабо влияют на выбор ими профессии. Кроме того, было установлено, что подростки проявляют повышенный интерес всего к семи основным профессиям, не полностью понимая требования, предъявляемые к работникам других сфер деятельности. По результатам эксперимента были сформулированы рекомендации подросткам о необходимости усиления личного решения в выборе профессии, а также расширении своих представлений о важности других профессий.

Таким образом, процесс выбора профессии есть социально значимая деятельность, на которую оказывают влияние множество факторов, и в первую очередь сам человек. Следовательно, в процессе выбора профессии необходимо сформировать индивидуальное отношение личности к каждой профессии. При этом большое значение будет иметь проведение профессиональной ориентации молодежи среди множества профессий в соответствии с их возрастными и гендерными особенностями.

В этом случае прежде всего необходимо учитывать профессиональные потребности, мотивы, способности, интересы и умения самого студента. Что же касается профессиональных знаний и умений студентов, то их формирование в высшем учебном заведении оказывает существенное влияние на выбор человеком своей дальнейшей профессии.

Исходя из этого, организация информирования студентов о знаниях и умениях, необходимых для деятельности в различных профессиях, является наиболее актуальной задачей сегодняшнего дня.

The article provides information about the competencies needed in vocational guidance of secondary school students in the context of modern globalization, as well as about professions that will be in demand in the future. The author stressed that this problem is very relevant today, it is important to create the necessary conditions for students and young people to acquire modern professions, to prepare them for a conscious choice of socially necessary professions.

Keywords: schoolboy, teenager, profession, career guidance, sought-after professions, knowledge, skills.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высш. учеб. заведений / Г. М. Андреева. — Москва : Аспект Пресс, 2001. — 290 с.
Andreeva G. M. Sotsial'naya psikhologiya : uchebnik dlya vyssh. ucheb. zavedenii / G. M. Andreeva. — Moskva : Aspekt Press, 2001. — 290 s.
2. Батырева М. В. Процесс профессионального самоопределения городской молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М. В. Батырева. — Тюмень, 2003.
Batyreva M. V. Protsess professional'nogo samoopredeleniya gorodskoi molodezhi : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.04 / M. V. Batyreva. — Tyumen', 2003.
3. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности : учеб. пособие для вузов / В. А. Бодров. — Москва : ПЕР СЭ, 2001. — 511 с.
Bodrov V. A. Psikhologiya professional'noi prigodnosti : ucheb. posobie dlya vuzov / V. A. Bodrov. — Moskva : PER SE, 2001. — 511 s.
4. Влияние социальных факторов на выбор педагогической профессии / О. В. Голубева, О. В. Каткова, Т. А. Корнева, К. Х. Мададова // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования: научно-практический журнал. — 2019. — № 8 (42). — С. 197–202.
Vliyanie sotsial'nykh faktorov na vybor pedagogicheskoi professii / O. V. Golubeva, O. V. Katkova, T. A. Korneva, K. Kh. Madadova // Innovatsionnaya ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya: nauchno-prakticheskii zhurnal. — 2019. — № 8 (42). — S. 197–202.
5. Волобуева Е. В. Влияние родителей на профессиональный выбор старшеклассника : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Е. В. Волобуева. — Ставрополь, 2007.
Volobueva E. V. Vliyanie roditelei na professional'nyi vybor starsheklassnika : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.07 / E. V. Volobueva. — Stavropol', 2007.
6. Захарова Л. Н. Развитие системы профессиональной ориентации молодежи : автореф. дис. ... канд. эконом. наук: 08.00.05 / Л. Н. Захарова. — Краснодар, 2011.
Zakharova L. N. Razvitie sistemy professional'noi orientatsii molodezhi : avtoref. dis. ... kand. ekonom. nauk: 08.00.05 / L. N. Zakharova. — Krasnodar, 2011.

7. *Иванова Т. Н.* Социально-трудовая мобильность современной молодежи: состояние и перспективы (региональная специфика) : автореф. дис. ... д-ра социол. наук: 22.00.03 / Т. Н. Иванова. — Саратов, 2012.

Ivanova T. N. Sotsial'no-trudovaya mobil'nost' sovremennoi molodezhi: sostoyanie i perspektivy (regional'naya spetsifika) : avtoref. dis. ... d-ra sotsiol. nauk: 22.00.03 / T. N. Ivanova. — Saratov, 2012.

8. *Ильин Е. П.* Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 224 с.

I'in E. P. Rabota i lichnost'. Trudogolizm, perfektsionizm, len' / E. P. I'in. — Sankt-Peterburg : Piter, 2011. — 224 s.

9. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е. А. Климов. — Москва : Академия, 2004. — 304 с.

Klimov E. A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya : ucheb. posobie / E. A. Klimov. — Moskva : Akademiya, 2004. — 304 s.

10. *Майерс Д.* Социальная психология : учебник / Д. Майерс. — 7-е изд. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 277 с.

Maiers D. Sotsial'naya psikhologiya : uchebnik / D. Maiers. — 7-e izd. — Sankt-Peterburg : Piter, 2002. — 277 s.

11. *Мионов М. П.* Выбор профессии риска и его влияние на жизненное самоопределение молодежи : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / М. П. Мионов. — Екатеринбург, 2006.

Mironov M. P. Vybor professii riska i ego vliyanie na zhiznennoe samoopredelenie molodezhi : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.04 / M. P. Mironov. — Ekaterinburg, 2006.

12. *Митюрникова Л. А.* Комплексная система профессиональной ориентации молодежи как социальный институт общества : автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Л. А. Митюрникова. — Москва, 2005.

Mityurnikova L. A. Kompleksnaya sistema professional'noi orientatsii molodezhi kak sotsial'nyi institut obshchestva : avtoref. dis. ... kand. sotsiol. nauk: 22.00.04 / L. A. Mityurnikova. — Moskva, 2005.

13. *Пряжникова Е. Ю.* Профорентация : учеб. пособие / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. — Москва : Академия, 2008. — 496 с.

Pryazhnikova E. Yu. Proforientatsiya : ucheb. posobie / E. Yu. Pryazhnikova, N. S. Pryazhnikov. — Moskva : Akademiya, 2008. — 496 s.

14. *Спиридонова Н. Ю.* Связь направленности личности с выбором профессии в юношеском возрасте : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Н. Ю. Спиридонова. — Москва, 2011.

Spiridonova N. Yu. Svyaz' napravlennosti lichnosti s vyborom professii v yunosheskom vozraste : avtoref. dis.... kand. psikhol. nauk: 19.00.13 / N. Yu. Spiridonova. — Moskva, 2011.

15. *Rafajac O.* Analysis of Youth Professional Orientation in the Republic of Croatia / O. Rafajac // Zbornik Veleučilišta u Rijeci. — 2019. — Vol. 7, No. 1.— P. 163–183.

УДК 152.26.004

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. М. Хусанов

исследователь Каршинского государственного университета Республики Узбекистан.
ORCID: 0009-0006-5473-9611

Индивидуально-психологические аспекты профилактики кибератак у подростков

В статье представлен психологический анализ кибератак, описываются психологические механизмы влияния кибератак на подростков в интернет-среде и их последствия. Выявлены и обоснованы психологические условия профилактики и предотвращения кибератак на подростков и преодоление их последствий. Показаны примерные методики по кибербезопасности.

Ключевые слова: виртуальный мир, киберзапугивание, воздействие, личность подростка, психологическая характеристика, конформизм, профилактика, преодоление последствий.

Развитие современных информационных технологий и расширение деятельности интернет-провайдеров во всем мире оказывает все большее влияние на каждый аспект научной и практической деятельности человека, в частности на психические процессы, свойства, состояния и новообразования личности подростка.

В этих условиях для предотвращения негативных последствий воздействия цифровой информации на психику подростка необходимо расширять теоретическую и практическую сферу кибербезопасности. Именно поэтому научные исследования киберзапугивания и его психологического воздействия на личность подростка приобретают все большее значение.

Киберзапугивание рассматривается как психологическое явление. Как показывает опыт, в последнее время усиливается распространенность данного явления среди учащихся подростков [1, с. 37]. При этом в качестве основных причин быстрой распространенности явлений киберзапугивания подростков выделяют:

- стремление к превосходству;
- субъективное чувство неполноценности;
- усиление в поведении подростков конформизма, зависти, беспричинного веселья;
- насаждение в сознании подростков психологии индивидуализма и мести;
- увеличение проблем в семейных отношениях;

— достаточно низкий уровень эмпатии;

— отсутствие способности разрешать возникающие конфликты и другие индивидуальные особенности личности.

Опрос, проведенный среди учащейся молодежи, позволил выявить основные причины, по которым подростки подвергаются киберзапугиванию.

1. По Адлеру, стремление к превосходству — это основной закон человеческой жизни. Стремление к превосходству является врожденным [3, с. 116]. Психологи утверждают, что мы никогда не сможем от него избавиться, потому что это стремление — сама жизнь. По своей сути превосходство как самоцель может проявляться как в негативном (деструктивном), так и в позитивном (конструктивном) направлении. Развитый социальный интерес учитывает благосостояние других людей. Суть понятия социального интереса состоит в том, что люди способны подчинить свои потребности как социальным, так и личным интересам. При этом отрицательная ориентация встречается у людей с низкой способностью к адаптации, у тех, кто изо всех сил пытается адаптироваться. Примером стремления к превосходству среди подростков может быть, например, борьба за социальный статус в группе сверстников.

2. Наличие субъективного чувства неполноценности, которое выражается в том, что у человека на эмоциональном уровне могут возникать ошибочные чувства опасения в превосходстве их другими людьми. Это происходит у подростков, когда они анализируют собственные ошибки и неудачи. По Адлеру же, чувство неполноценности активизирует у человека эту деятельность, а психика стремится восполнить имеющиеся с рождения недостатки [2, с. 51]. Чтобы преодолеть чувство неполноценности, человек сделает все, чтобы стать более совершенным в жизни. В этом случае киберзапугивание варьируется от виртуальной (субъективной идеальной) самооценки, которая включает в себя все предпосылки для компенсации чувства неполноценности подростков, до самоутверждения через дискриминацию других.

3. Зависть — это своего рода соревнование, только скрытое: человек стремится к победе, но даже если воображаемый противник не подозревает об этом, человек ведет счет и соревнуется внутри себя. Так же, как и зависть, может формироваться и мотивация, и ограничение.

С одной стороны, человек, завидуя, стремится к тому, что есть у другого человека или превосходит его. Полное отсутствие зависти не формирует мотив для достижения превосходства над другими. С другой стороны, если человек стремится к превосходству любым путем, это создает предпосылки для нечестной конкуренции. Как показывает опыт, этот фактор играет не последнюю роль в достижении жизненных успехов [4].

4. Мечь — действие или воображаемая несправедливость, совершенная ранее, в результате побуждения к адекватному ответу на истину; в некоторых культурах мечь считается нормой и благородным поступком; в том числе в исламе мечь осуждается [5, с. 67]. Мечь начинается с приступа гнева, вызванного неожиданным внутренним взрывом. Желание отомстить сопровождается нарастанием сил и мощи, в душе человека горит огонь, так как страдает его гордыня. В этом случае те, кто имеет дело с киберзапугиванием, испытывают чувство исправления ситуации или защиты себя и других людей [6, с. 23].

5. Развлечение. Киберзапугивание может начаться с обычных шуток. Но шутки бывают разные [7, с. 45]. Есть шутки, которые делают всех счастливыми, безобидными. Юмор — это тоже самовосхваление. То есть, как и во всех случаях конфликтогенного поведения, внутренняя мотивация направить юмор на партнера — это самоутверждение через унижение другого. Многие подростки выставляют фотографии или личные фотографии для получения интересной информации [8, с. 117]. В будущем шутки могут процветать в Интернете, и теперь управлять ими — непростая задача.

6. Конформизм — это изменение поведения или убеждений в результате реального или воображаемого давления со стороны группы. Подчинение групповым нормам может быть явным или завуалированным [9, с. 70].

Конформизм проявляется в тенденции избегания самостоятельных решений, в пассивном, адаптивном направлении к восприятию готовых решений, стандартам поведения, оценке. Есть несколько типов конформизма. Мы рассмотрим два из них: соответствие и одобрение. Иногда мы проявляем совместимость, не искренне веря в то, что делаем. Мы завязываем галстук или носим рубашку, хотя нам не нравится ни то ни другое. Изменение, вызванное внешними факторами, называется конформизмом. Мы подчиняемся требованиям других, чтобы заслужить поощрение или избежать наказания. Если наше соглашение является ответом на конкретный приказ, его можно назвать подчинением. В случае киберзапугивания поведение подростков, присоединившихся к авторитетной группе сверстников, также можно охарактеризовать как воспринимаемое группой и пользующееся ее уважением [10, с. 142]. Иногда сами подростки начинают искренне в это верить, хотя первоначально их решение принималось под влиянием авторитетной группы сверстников.

7. Проблемы в семейных отношениях:

— недостаток родительского внимания — в результате киберзапугивание становится для подростка единственным способом привлечь внимание к своей личности;

— чрезмерно гармоничный стиль семейного воспитания, отсутствие поведенческих ограничений, ограниченность диапазона мер допустимого влияния, что также способствует киберзапугиванию подростков [11, с. 63];

— семейные конфликты, повышающие вероятность киберзапугивания среди подростков, и др.

8. Отсутствие способности разрешать конфликты. Конфликты, возникающие на этом этапе развития личности, являются неотъемлемой частью, атрибутом ее роста и эмоционального развития [12, с. 91]. Многие привыкли понимать конфликт как нечто негативное, но в конфликтах можно найти и положительные составляющие: ребенок учится решать проблемы и находить общий язык со сверстниками, понимать и принимать точку зрения

другого человека, а также защищать себя через социально приемлемые формы, что, несомненно, способствует развитию личности. В межличностных отношениях даже, казалось бы, простые вещи (например, как вы одеваетесь или говорите, как вы едите или курите) могут вызвать конфликт — это относится к области вкусов, моды и других подобных мотивов. Только конструктивное общение и доверительные отношения помогут принять наиболее верное решение по выходу из конфликтной ситуации, выявить скрытые проблемы и установить нормальную ситуацию [10, с. 136–144]. Однако, учитывая особенности развития личности в период полового созревания, мы понимаем, что подросток еще не может прибегнуть к конструктивному общению с оппонентом, это очень сложно даже для многих взрослых. Не зная, как найти наиболее удачный способ разрешения конфликта или просчитать свою позицию, подросток, не принимая всесторонне мнение оппонента, может превратить конфликт в кибератаку. Там в его распоряжении — большая аудитория слушателей, с помощью которых он чувствует себя сильнее и переходит на новый, более продвинутый уровень защиты своих интересов.

9. Индивидуальные особенности личности подростка (акцентуация характера, проблемы в эмоционально-волевой сфере и др.). Рассмотрим некоторые из них. Своеобразие, резкость, несбалансированность тех или иных качеств личности при акцентуации характера приводят его к определенному диссонансу. Установлено, что при определенной ярко выраженной акцентуации подросток может быть наиболее подвержен киберзапугиванию [13, с. 68], например, истероидный или демонстрационный тип, основными характеристиками которого являются эгоцентризм, крайний эгоизм, ненасытная жажда внимания, уважения, потребность в подтверждении и признании действий и личных способностей. Подросток может полностью удовлетворить многие из этих потребностей во время киберзапугивания: не трогать свою личность, уделять много внимания своей личности, поддерживать большую аудиторию, возвышать себя, унижая другого. Киберзапугивание в этом случае

проявляется как способ бросить агрессию в онлайн-пространство, а также занять доминирующее положение в конфликте.

Все вышеперечисленные причины взаимосвязаны между собой. Так, например, чувствуя себя неполноценным, подросток больше завидует развитым и успешным сверстникам, в результате чего стремится к превосходству над окружающими людьми. Кроме того, семейные проблемы приводят к появлению нарушений в личной сфере подростка и могут усугубить кризис подросткового возраста. Часто этими причинами являются просто возрастные особенности личности подростка: конформизм, принятие сверстниками, стремление к высокому социальному статусу среди них и т. д.

Но, помимо причин киберзапугивания, существуют благоприятные условия, позволяющие обидчику реализовать свои планы. К ним относятся быстрый рост информационных технологий, доступность информации во всех ее проявлениях, неправильное восприятие, раскрытие подростками личной информации в социальных сетях (личные фотографии, адрес, телефон и т. д.), высокая оценка поведения, которое удивляет сверстников, отсутствие страха наказания, отсутствие компьютерной грамотности у подростков из-за ограничений, недостаточное внимание родителей к информированию детей о безопасности использования компьютерной техники (они не отслеживают активность ребенка в Интернете).

Защита от деструктивных идей, которые, воздействуя непосредственно на психику человека, отнимают ее от его догматов, священных идеалов, убеждений, получила название «информационно-психологическая безопасность» [14, с. 37]. Как известно, информационно-психологическая безопасность призвана обеспечивать защиту прежде всего от психологического воздействия на духовные ценности, непосредственно связанные с человеком и обществом, человеком и государством, личностью и ее неприкосновенностью, нацией и национальными ценностями, включая обычаи, традиции, историко-культурное наследие, преемственность поколений, перспективу нации. Кроме того, информационно-психологическая безопасность обуславливается

необходимостью защиты от деструктивных идей и агрессивных идеологий. Проблема информационно-психологической безопасности становится еще острее, если учесть все большее расширение информационного воздействия, способов и приемов использования информационных технологий в формировании общественного мнения.

Проведенные опытные исследования позволили выявить уровень показателей обеспечения кибербезопасности в интернет-пространстве учащихся подростков. Так, например, на рисунке 1 представлены оценочные значения основных показателей зависимостей подростков от различных влияний Интернета.

После проведения тех или иных психодиагностических работ проводится сбор и количественная и качественная обработка полученной информации.

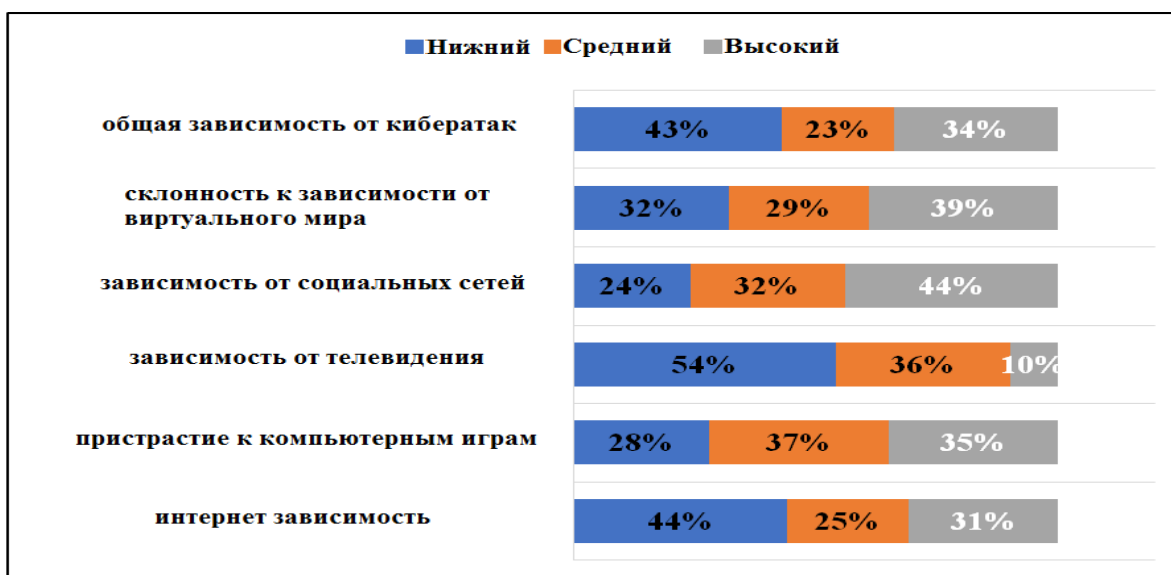


Рис. 1. Показатели исследования кибербезопасности и интернет-зависимости

Проведенные исследования показали, что высокого уровня кибербезопасности и интернет-зависимости по шкале общей зависимости от кибератак удалось достигнуть 34 % тестируемых, по шкале зависимости от виртуального мира — 39 %, по шкале зависимости от социальных сетей — 44 %, по шкале зависимости от телевидения — 10 %, по шкале зависимости от компьютерных игр — 35 % и по шкале зависимости от Интернета — 31 %.

Очевидные различия проявились в таких показателях, как внутренний конфликт (39 %), принятие себя (33 %), отражение отношения к себе (31 %), самоконтроль (36 %), а также уверенность в себе (42 %). Отношение к себе отражает восприятие испытуемым значения своего личного «Я». Отношение к себе в некоторой степени определяется личными ценностями, которые он испытывает. Оно, как правило, проявляется в очень широком спектре эмоций: от чувства собственного достоинства до самоуничижения.

Результаты обследования подростков отражены в показателях анкеты для оценки и самооценки личности на рисунке 2.

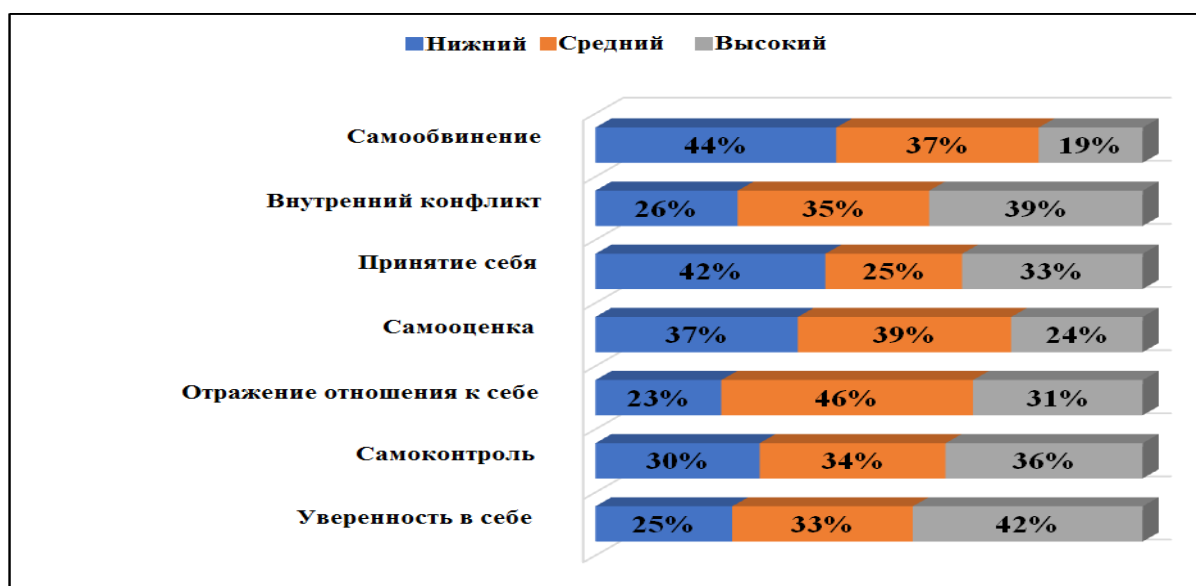


Рис. 2. Показатели анкеты для оценки и самооценки личности

Таким образом, существует ряд причин, по которым возникновение такого явления, как киберзапугивание, зависит не только от возраста, но и от наличия особых социальных и информационных условий, способствующих этому.

При оказании социальной помощи подросткам в данном случае следует опираться на следующие принципы:

- системности;
- адаптируемости и устойчивости;
- безопасности и надежности;
- психологической поддержки и сопровождения подростков;

— гуманности во взаимоотношениях со сверстниками.

Когда эти принципы применяются индивидуально и в группах, достигается успешный результат, такой как оценка, восстановление, личный опыт, чувство собственного достоинства и дальнейшее стремление к развитию способностей. Например, обсуждая фильм, максимально приближенный к жизненной ситуации подростка, подросток учится анализировать и систематизировать себя.

Подростки, которые проводят много времени в одиночестве, с большей вероятностью пострадают от киберзапугивания. Подростку трудно изменить свое поведение или мнение о чем-либо, когда уровень жесткости влияния высок. Чем выше уровень беспокойства, разочарования и скованности у подростка, тем менее комфортно он будет себя чувствовать.

Еще один ключ к помощи подросткам, пострадавшим от кибератак, — это научиться правильно использовать социальные сети.

This article covers the psychological analysis of cyberbullying prevention. It also describes psychological mechanisms that cause cyberbullying to adolescents in the internet environment. Cyberbullying avoidance has been analyzed for the use of psychology as a subject of research and as a criterion that determines the main essence in psychological research. Indicators of cybersecurity and internet addiction and an assessment survey of an individual's self-attitude have been cited.

Keywords: virtual world, cyberspace, exposure, personality, psychological trait, conformism, causes of adolescent cyberspace, conditions for cyberspace distribution, adolescents on computers, data protection, social network.

Список литературы

1. *Алексеева И. Ю.* Что такое компьютерная этика? / И. Ю. Алексеева, Е. Н. Шклярник // Вопросы философии. — 2007. — № 9. — С. 60–72.
Alekseeva I. Yu. Chto takoe komp'yuternaya etika? / I. Yu. Alekseeva, E. N. Shklyarik // Voprosy filosofii. — 2007. — № 9. — S. 60–72.
2. *Баранов А. А.* Психологический анализ причин подросткового кибербуллинга / А. А. Баранов, С. В. Рожина // Вестник Удмуртского университета. Серия: Философия. Психология. Педагогика. — 2015. — Т. 25, № 1. — С. 37–41.
Baranov A. A. Psikhologicheskii analiz prichin podrostkovogo kiberbullinga / A. A. Baranov, S. V. Rozhina // Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya: Filosofiya. Psikhologiya. Pedagogika. — 2015. — T. 25, № 1. — S. 37–41.
3. *Белкин Ф. А.* Геймификация в образовании / Ф. А. Белкин // Современная зарубежная психология. — 2016. — Т. 5, № 3. — С. 28–34.
Belkin F. A. Geimifikatsiya v obrazovanii / F. A. Belkin // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2016. — T. 5, № 3. — S. 28–34.

4. *Карепова Э. В.* Феномен зависти: палач и жертва в одном чувстве [Электронный ресурс] / Э. В. Карепова // ПСИ-ФАКТОР. — URL: <http://psyfactor.org/lib/envy.htm> (дата обращения: 10.05.2023).

Karepova E. V. Fenomen zavisti: palach i zherstva v odnom chuvstve [Elektronnyi resurs] / E. V. Karepova // PSI-ФАКТОР. — URL: <http://psyfactor.org/lib/envy.htm> (data obrashcheniya: 10.05.2023).

5. *Кузнецова О. В.* Компаративный анализ направлений исследований в области киберпсихологии в России и за рубежом / О. В. Кузнецова, Н. И. Скрыльникова // Современная зарубежная психология. — 2017. — № 6 (4). — С. 66–76.

Kuznetsova O. V. Komparativnyi analiz napravlenii issledovaniy v oblasti kibersikhologii v Rossii i za rubezhom / O. V. Kuznetsova, N. I. Skryl'nikova // Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya. — 2017. — № 6 (4). — S. 66–76.

6. McAfee: исследование «Подростки за компьютером — 2014: вопросы защиты личной информации, общения в социальных сетях и кибербуллинга» [Электронный ресурс] // Технологии в образовании: новости и события. — URL: <http://educationevents.ru/2014/06/19/mcafee-research-about-internet-safety-for-teens/> (дата обращения: 10.04.2023).

McAfee: issledovanie «Podrostki za komp'yuterom — 2014: voprosy zashchity lichnoi informatsii, obshcheniya v sotsial'nykh setyakh i kiberbullinga» [Elektronnyi resurs] // Tekhnologii v obrazovanii: novosti i sobytiya. — URL: <http://educationevents.ru/2014/06/19/mcafee-research-about-internet-safety-for-teens/> (data obrashcheniya: 10.04.2023).

7. *Носков Ю. Г.* Опасность и безопасность с позиции деятельностного подхода / Ю. Г. Носков // Информационный сборник «Безопасность». — 1998. — № 1–2. — С. 45.

Noskov Yu. G. Opasnost' i bezopasnost' s pozitsii deyatel'nostnogo podkhoda / Yu. G. Noskov // Informatsionnyi sbornik «Bezopasnost'». — 1998. — № 1–2. — S. 45.

8. *Рубцова О. В.* Цифровые технологии как новое средство опосредования (Часть первая) / О. В. Рубцова // Культурно-историческая психология. — 2019. — № 15 (3). — С. 117–124.

Rubtsova O. V. Tsifrovye tekhnologii kak novoe sredstvo oposredovaniya (Chast' pervaya) / O. V. Rubtsova // Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya. — 2019. — № 15 (3). — S. 117–124.

9. *Солдатова Г. У.* Цифровое поколение России: компетентность и безопасность / Г. У. Солдатова, Е. И. Рассказова, Т. А. Нестик. — Москва : Смысл, 2017. — С. 70.

Soldatova G. U. Tsifrovoye pokolenie Rossii: kompetentnost' i bezopasnost' / G. U. Soldatova, E. I. Rasskazova, T. A. Nestik. — Moskva : Smysl, 2017. — S. 70.

10. An Introduction to Cyberpsychology / I. Connolly, M. Palmer, H. Barton, G. Kirwan (Eds.). — Routledge, 2016. — P. 136–144.

11. What Causes Teens to Become Cyber Bullies? [Electronic resource] // GoodTherapy.Org. — URL: <http://www.goodtherapy.org/blog/teenscyber-bullying-risk-factors-1025123> (date of the application: 25.04.2023).

12. *Gordon S.* 8 Reasons Why Kids Cyberbully Others [Electronic resource] / S. Gordon // About Health. — URL: <http://bullying.about.com/od/Cyberbullying/a/8-Reasons-Why-Kids-Cyberbully-Others.htm> (date of the application: 25.04.2023).

13. *Norman K. L.* Cyberpsychology: An Introduction to Human-Computer Interaction / K. L. Norman. — Cambridge University Press, 2017. — P. 68–75.

14. *Suler J.* Psychology of the Digital Age: Humans Become Electric. Cambridge University Press. Whitty, M. T., Young, G. (Eds). Cyberpsychology: The Study of Individuals, Society and Digital Technologies. — BPS Blackwell, 2016. — P. 37–49.

МОЕ МНЕНИЕ MY OPINION

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Е. В. Волкова (Гусакова)

преподаватель подготовительного отделения для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». ORCID: 0009-0004-8718-1568

Т. Н. Герасимова

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культуры ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского». ORCID: 0009-0007-7689-4855

Результаты педагогического эксперимента по воспитанию активной гражданской позиции студентов современных вузов

Е. V. Volkova (Gusakova)

Lecturer of the Preparatory Department for foreign citizens of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski”. ORCID: 0009-0004-8718-1568

T. N. Gerasimova

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Culture of the Military University. ORCID: 0009-0007-7689-4855

The Results of a Pedagogical Experiment on the Education of an Active Citizenship of Students of Modern Universities

В статье публикуются результаты опытно-экспериментального исследования, направленного на повышение эффективности процесса воспитания активной гражданской позиции студентов современных вузов, на примере ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского (КГУ), Калужского филиала Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева, Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ».

Ключевые слова: опытно-экспериментальное исследование, критерии оценки, показатели оценки, гипотеза эксперимента, результаты эксперимента, педагогические пути и условия повышения эффективности воспитания, активная гражданская позиция.

Проведенный теоретико-методологический анализ воспитания активной гражданской позиции студентов, выявление трудностей, факторов и противоречий исследуемого процесса позволили разработать методику и содержание опытно-экспериментальной работы. Ее цель заключалась в обосновании сущности, содержания и структуры, а также выявлении основных педагогических путей повышения эффективности воспитания активной гражданской позиции студентов современных вузов. Для достижения цели

были поставлены задачи разработки Целевой педагогической программы воспитания активной гражданской позиции студентов в вузе, внедрения ее в образовательный процесс, апробации критериев оценки эффективности процесса воспитания активной гражданской позиции студентов, обоснования педагогических путей повышения эффективности воспитания активной гражданской позиции студентов [3, с. 237–244].

В качестве гипотезы исследования было выдвинуто положение о том, что в современных вузах России углубляется противоречие между возрастающими требованиями государства к воспитанию активной гражданской позиции студентов и возможностями их реализации в практике воспитательной работы вузов, не всегда обеспечивающей комплексное и качественное воспитание активной гражданской позиции студентов. Разрешить выявленное противоречие можно на основе совершенствования воспитания гражданских качеств у студентов посредством реализации положений гуманистической педагогики в преподавании гуманитарных дисциплин, повышения эффективности педагогического моделирования процесса воспитания гражданской позиции у студентов, развития студенческого самоуправления и волонтерского движения в современных вузах [2, с. 22–31].

Опытно-экспериментальное исследования диссертационной проблемы проводилось на базе учреждений высшего профессионального образования: Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского (КГУ), Калужского филиала Российского государственного аграрного университета — МСХА имени К. А. Тимирязева, Калужского филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ». При этом основной базой стал Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского [1, с. 17–26].

Первый этап (2018–2019 годы) кратко можно охарактеризовать как поисковый. Было изучено состояние исследуемой проблемы, сделан анализ научной литературы в области философии, социологии, педагогики и психологии, а также опыта в педагогической науке и практике по проблеме

воспитания активной гражданской позиции у студентов высшей профессиональной школы. На основе анализа результатов выявлено современное состояние проблемы, что позволило определить тему, предмет и цель исследования, выдвинуть гипотезу и поставить задачи.

Второй этап (2019–2020 годы) стал непосредственно экспериментальным. На этом этапе уточнялась гипотеза исследования и критериально-оценочный аппарат; разрабатывалось дидактическое и методическое обеспечение внедряемых мероприятий Целевой педагогической программы с профессорско-преподавательским и руководящим составом. С использованием разработанных методик и критериев была проверена эффективность авторского подхода к воспитанию активной гражданской позиции обучающихся. Выполнены констатирующий и формирующий эксперименты.

Третий этап (2020–2022 годы) позволил проанализировать педагогические условия эффективного воспитания активной гражданской позиции у студентов вузов с периодическим анализом промежуточных результатов в контрольных группах, уточнить теоретические выводы и положения, выносимые на защиту.

На констатирующем этапе эксперимента главной задачей стало выявление уровня воспитанности у студентов гражданской позиции, гражданских личностных качеств и ценностно-мотивационной сферы. Для достижения этой цели были поставлены следующие задачи: разработать средства диагностики и определить степень воспитанности гражданской позиции у студентов на всех этапах их обучения с 1-го по 5-й курс в соответствии с системой критериев и показателей; разработать содержание и определить место внедряемых специальных курсов в профессиональной подготовке и спроектировать мероприятия воспитательной работы; разработать воспитательный инструментарий по исследуемой проблеме. Экспериментальными методами данного этапа являлись наблюдение, анализ документации, тестирование, анкетирование и моделирование [5, с. 28–36].

Так, обучающимся было предложено ответить на следующие вопросы.

1. Был ли у Вас опыт общественно-полезной деятельности и какой?
2. Принимали ли Вы участие в волонтерском движении и что побудило вас к этому?
3. Какие личностные качества должны быть у личности с активной гражданской позицией?
4. Являетесь ли Вы социально активным человеком?
5. Интересуетесь ли Вы социальными проектами своего вуза?

По результатам анкетирования всего 62 % опрошенных с 1-го по 5-й курс имеют опыт общественно-полезной деятельности, при этом только 15 % приобрели опыт волонтерства до вуза и приблизительно 48 % приобретают его в вузе. Самыми важными качествами личности студента с ярко выраженной активной гражданской позицией были названы гражданский долг — 46 %, гражданская инициативность — 35 %, коммуникативные качества — 27 %, волевые качества — 18 %. При этом более 70 % студентов оценили свой уровень социальной активности как средний, а стабильный интерес к социальным проектам вуза проявляют всего лишь 36 % анкетированных.

Пилотное исследование охватило около 400 обучающихся из вузов, ставших базой исследования. Для участия в эксперименте был определен состав контрольных и экспериментальных групп, при формировании которых учитывалось то, что базовый уровень воспитанности активной гражданской позиции участников незначительно отличается.

В качестве экспертов выступали преподаватели, доценты и профессора гуманитарных кафедр экспериментальных вузов, кураторы групп и руководители факультетов и подразделений воспитательной работы вузов.

На формирующем этапе эксперимента со студентами экспериментальной группы было осуществлено два его этапа: комплексной организации воспитательной среды вуза и формирования гражданских ценностей через систему профессиональной подготовки и формирования профессиональных знаний, умений и навыков. Каждый из этапов сопровождался констатирующим и контрольным промежуточным итогом.

На заключительном, контрольном этапе эксперимента проводилась диагностика результатов формирующего этапа и их анализ с точки зрения справедливости выдвинутой гипотезы исследования.

Студенты экспериментальных групп в обязательном порядке полностью включались в единый, целостный комплекс педагогических условий эффективного воспитания активной гражданской позиции.

С помощью комплексной методики была построена Целевая педагогическая программа повышения эффективности активной гражданской позиции студентов в вузе, включающая три организационных уровня: внутривузовские мероприятия, кафедральные мероприятия, индивидуальная работа.

Программа включала два направления работы субъектов исследуемого процесса: комплексной организации воспитательной среды вуза и воспитания активной гражданской позиции через организацию учебного и внеучебного времени студентов.

Целевая педагогическая программа воспитания активной гражданской позиции студентов в вузе рассматривается как составная часть образовательного процесса, так как она направлена: на расширение возможностей субъектов воспитания в формировании гражданских качеств студентов; совершенствование воспитания студентов; удовлетворение потребностей студентов в знаниях основ воспитания активной гражданской позиции и путей ее развития в образовательном пространстве вуза [7, с. 6–9].

Реализация Целевой педагогической программы воспитания активной гражданской позиции студентов в вузе предполагала изменения в процессе обучения студентов гуманитарным дисциплинам, организованном с учетом законодательных актов Российской Федерации, федеральных государственных образовательных стандартов, комплекса учебно-методических разработок по воспитанию активной гражданской позиции студентов, включающего лекции, семинары, практикумы, учебно-инструктивные занятия, индивидуальные собеседования, самостоятельные работы и практики.

Изменения в процессе подготовки профессорско-преподавательского состава к работе по данному направлению включали организацию и проведение научно-теоретических конференций, научных круглых столов, методологических семинаров по проблеме диссертационного исследования.

Процесс диагностики и корректировки воспитательной работы в вузе с учетом выделения аксиологического компонента воспитания активной гражданской позиции в патриотическом, духовно-нравственном, профессионально-трудовом, эстетическом и физическом направлениях воспитательной работы проводился на основе предложенных мероприятий Целевой педагогической программы.

В Целевую педагогическую программу формирования гражданской позиции студентов в вузе были введены лектории по проблемам воспитания активной гражданской позиции для студентов с учетом их возрастных особенностей. Данные лектории, как составная часть единого процесса формирования гражданских позиций, включают следующие тематики: «Нравственное воспитание», «Патриотическое воспитание», «Правовое воспитание», «Трудовое воспитание», «Экологическое воспитание», «Политическое воспитание» [6, с. 52–57].

В этом направлении важно подчеркнуть помощь и значимость работы Ресурсного координационного центра добровольческих инициатив КГУ имени К. Э. Циолковского. Данный центр не только проводит серьезную практическую работу по формированию гражданского сознания студентов, но и практической направленностью проводимых мероприятий закрепляет привычки гражданского поведения. Так, например, на региональном, всероссийском, университетском уровне за 2021–2022 годы неоднократно проводились следующие акции: донорская акция «Протяни руку жизни», поездки в приют «Душа бродяги», квест «Другой мир», помощь в уборке квартир, обучающая программа «Реализация государственной национальной политики в субъектах РФ», областные форумы «Венок дружбы» и «Формула добра», школа личностной эффективности «Вектор», диктант Победы,

этнографический диктант, тест по истории Великой Отечественной войны, ~~организация и проведение РОАГ~~, Всероссийский урок первой помощи, открытие штаба по оказанию помощи пожилым людям в экстренной ситуации (коронавирус), выезд в рамках проекта «Помощь пожилым людям в экстренной ситуации (коронавирус)», акция «Волонтеры Конституции» и др.

В учебном 2022/23 году спектр и направленность мероприятий по гражданскому воспитанию, а также по патриотическому и духовно-нравственному расширились в несколько раз. Из них можно выделить следующие: Всероссийская акция «Капля жизни» памяти жертв в Беслане; участие в IV Гражданском форуме Калужской области «Содействие НКО»; «Полезная программа: Добрая неделя» в рамках Окружных форумов добровольцев России — 2022; Всемирный день безопасности пациента; «Правовая школа»; участие в финале Всероссийского конкурса «Студенческий лидер — 2022»; участие в Школе степендиальных комиссий центрального федерального округа; школа старост; беседа «Единый день голосования для всех и для тебя: твоя позиция!»; групповая дискуссия «Причины и условия развития терроризма в современном мире»; беседа «Предупреждение ЧС»; профилактическое мероприятие «Терроризм — угроза обществу»; тренинг межнационального конструктивного взаимодействия; адаптационная программа для студентов первых курсов «Погружение»; конкурс на лучшую творческую работу по вопросам избирательного права и избирательного процесса; Избирательный диктант — 2023; посещение ГКУ Калужской области «Государственный архива документов новейшей истории»; круглый стол «День народного единства — российский государственный праздник»; лекция-дискуссия «Проблемы современной геополитики России»; круглый стол «Воспитываем граждан России»; школа студенческого самоуправления «X элемент»; конкурс на выявление лучшего студенческого совета «Битва советов»; беседа «Я — гражданин России»; школа личностной эффективности волонтеров «ВЕКТОР»; внутривузовский конкурс «Студент года» и др.

Одним из основных элементов Целевой педагогической программы, определяющей ее эффективность, являются критерии. На научно-теоретическом уровне обоснована их сущность, под которой понимается ключевой признак наблюдаемого объекта, на основе которого осуществляется его оценка. В зависимости от масштаба и сложности объекта выбирается один критерий или их комплекс, способный всесторонне охватить оцениваемый объект и обеспечить его целостную характеристику. Критерий может состоять из показателей. Комплекс критериев оценки экспериментальных результатов является контрольно-измерительным аппаратом оценки эффективности использования разработанной Целевой педагогической программы воспитания активной гражданской позиции студентов современных вузов. Для качественной и количественной оценки опытно-экспериментальной работы были определены критерии и показатели, характеризующие эффективность исследуемого процесса. При этом учитывались основные положения, разработанные А. В. Барабанщиковым, В. Г. Деминым, касающиеся диагностики. Кроме того, важную роль играют положения, сформулированные П. Н. Городовым о диагностике воспитанности.

В исследовании были выделены три критерия оценки эффективности процесса воспитания активной гражданской позиции студентов современных вузов: ценностный, содержательный и коррекционный. Определены соответствующие уровни воспитанности активной гражданской позиции.

Уровень показателей всех критериев определялся посредством экспертного наблюдения, тестирования, анкетирования студентов.

Ценностный критерий проявляется в способности студентов соотносить свое поведение и поведение сокурсников с требованием законов и норм, принятых в государстве и обществе, а также оценивать свои поступки и действия с патриотических позиций, находить в окружающей действительности подтверждение этого. Выражается данный критерий прежде всего в степени сформированности аксиологических, исторических, культурных, правовых, политических знаний обучающихся; степени стремления обучающихся к

личностному и профессиональному самоопределению; наличии устойчивого интереса студентов к участию в социальных проектах и внеучебной деятельности; уровне сформированности ценностно-гражданской воспитательной среды вуза с учетом традиций гражданского воспитания; степени мотивации профессорско-преподавательского состава к воспитанию активной гражданской позиции студентов. Эти показатели можно оценить в конкретной и определенной форме. В зависимости от результирующей составляющей каждого показателя их можно оценивать как высокие, средние и низкие.

Содержательный критерий оценивает организацию и внутреннее содержание воспитательной работы руководства вуза по воспитанию активной гражданской позиции студентов. Показателями критерия являются: создание и проведение в вузе научно-дискуссионных площадок по проблемам гражданского воспитания; степень количественного и качественного отражения в планировании работы вуза вопросов воспитания активной гражданской позиции студентов; всестороннее обеспечение мероприятий формирования гражданской позиции студентов; подготовка профессорско-преподавательского состава к теории и практике воспитания активной гражданской позиции студентов; системный мониторинг и поддержка органов студенческого самоуправления [3, с. 239–240].

Коррекционный критерий отражает сформированность осознанного гражданственного поведения студентов и коррекционную работу по оптимизации его дальнейшего развития. Данный критерий включает в себя следующие показатели: степень сформированности у студентов коммуникативных, лидерских качеств и рационального мышления; уровень педагогического сопровождения воспитания активной гражданской позиции студентов; степень диагностики и коррекции воспитательной работы в вузе; уровень взаимодействия субъектов воспитания с общественными организациями на всероссийском, федеральном и региональном уровнях в

целях воспитания активной гражданской позиции студентов; уровень осознанного гражданского поведения студентов [4, с. 2–4].

В целом опытно-экспериментальная работа по воспитанию активной гражданской позиции студентов показала, что она носит комплексный и всеохватывающий характер, предполагающий совместное использование всеми субъектами воспитательной работы в вузе методов наблюдения, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных обучающе-воспитательных проектов и др.

Сущностью формирующего эксперимента явилась разработка и внедрение Целевой педагогической программы воспитания активной гражданской позиции студентов в вузе для изучения изменения результатов в заранее определенных параметрах и условиях. В формирующем эксперименте осуществлялись характеристика экспериментальной и контрольной группы до эксперимента и после него по рассматриваемым ранее критериям, расчет происшедших изменений, обобщение полученных данных и их интерпретация. При анализе результатов использовались оценки экспертов. При этом важно отметить, что измерения результатов реализации педагогической программы формирования гражданской позиции студентов в вузе осуществлялись по выбранным частным критериям.

Таким образом, определенные результаты и их динамика в ходе опытно-экспериментальной работы указали на эффективность проводимых мероприятий и определили основные педагогические пути воспитания активной гражданской позиции студентов и условия их реализации в современных вузах.

The article publishes the results of an experimental study aimed at improving the efficiency of the process of educating an active citizenship of students of modern universities, using the example of FSBEI HE “Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski” (KSU), Kaluga Branch of the Russian State Agrarian University — Moscow Agricultural Academy K. A. Timiryazev, Kaluga branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation.

Keywords: pilot study, assessment criteria, assessment indicators, experiment hypothesis, experiment results, pedagogical ways and conditions for increasing the effectiveness of education, active citizenship.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Развитие волонтерского движения студенческой молодежи как основа формирования их гражданской позиции / И. А. Алёхин, Т. Н. Герасимова, Е. В. Гусакова // Мир образования — образование в мире. — 2020. — № 4 (80). — С. 17–26.

Alekhin I. A. Razvitie volonterskogo dvizheniya studencheskoi molodezhi kak osnova formirovaniya ikh grazhdanskoj pozitsii / I. A. Alekhin, T. N. Gerasimova, E. V. Gusakova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2020. — № 4 (80). — S. 17–26.

2. Алёхин И. А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России / И. А. Алёхин // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 3 (47). — С. 22–31.

Alekhin I. A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoi molodezhi v istorii Rossii / I. A. Alekhin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2012. — № 3 (47). — S. 22–31.

3. Алёхин И. А. Опыт-экспериментальная работа как элемент проверки условий оптимизации профессиональной подготовки военных специалистов / И. А. Алёхин, А. А. Авуза // Мир образования — образование в мире. — 2018. — № 3 (71). — С. 237–244.

Alekhin I. A. Opytno-eksperimental'naya rabota kak element proverki uslovii optimizatsii professional'noi podgotovki voennykh spetsialistov / I. A. Alekhin, A. A. Avuza // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2018. — № 3 (71). — S. 237–244.

4. Асмолов А. Г. Граждане или подданные: государственная идеология воспитания / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2014. — № 4 (66). — С. 2–4.

Asmolov A. G. Grazhdane ili poddannnye: gosudarstvennaya ideologiya vospitaniya / A. G. Asmolov // Obrazovatel'naya politika. — 2014. — № 4 (66). — S. 2–4.

5. Гусакова Е. В. Социальное проектирование в образовательном процессе вуза как важный фактор воспитания активной гражданской позиции студенческой молодежи / Е. В. Гусакова, Т. Н. Герасимова // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 28–36. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_28 — EDN: EUTRAS

Gusakova E. V. Sotsial'noe proektirovanie v obrazovatel'nom protsesse vuza kak vazhnyi faktor vospitaniya aktivnoi grazhdanskoj pozitsii studencheskoi molodezhi / E. V. Gusakova, T. N. Gerasimova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 28–36. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_28 — EDN: EUTRAS

6. Мартынова М. В. Развитие социальной активности обучающихся вуза культуры / М. В. Мартынова // Образование и культурное пространство. — 2020. — № 4. — С. 52–57.

Martynova M. V. Razvitie sotsial'noi aktivnosti obuchayushchikhsya vuza kul'tury / M. V. Martynova // Obrazovanie i kul'turnoe prostranstvo. — 2020. — № 4. — S. 52–57.

7. Формирование гражданской идентичности как ключевая задача образования в социокультурной модернизации России [Текст] : монография / [А. Г. Асмолов и др.] ; М-во образования и науки Российской Федерации, Федеральный ин-т развития образования ; под науч. ред. А. Г. Асмолова. — Москва : Федеральный ин-т развития образования, 2012. — 251 с.

Formirovanie grazhdanskoj identichnosti kak klyuchevaya zadacha obrazovaniya v sotsiokul'turnoi modernizatsii Rossii [Tekst] : monografiya / [A. G. Asmolov i dr.] ; M-vo obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii, Federal'nyi in-t razvitiya obrazovaniya ; pod nauch. red. A. G. Asmolova. — Moskva : Federal'nyi in-t razvitiya obrazovaniya, 2012. — 251 s.

УДК 377

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. М. Гарифуллина

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5628-2225>

Применение менторинга в системе отечественного дошкольного образования

A. M. Garifullina

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Preschool Education at the Institute Psychology and Education of the Kazan Federal University. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5628-2225>

Application of Mentoring in the System of Domestic Preschool Education

Актуальность статьи заключается в исследовании понимания менторинга с точки зрения теории и практики применения руководителями и менти-педагогами в системе образования Российской Федерации. В наших прежних исследованиях мы рассматривали коэффициенты развития личности педагога, такие как интеллектуальное развитие, эмоциональное развитие, духовность, сказывающиеся на формировании управленческих и исполнительских качеств личности. Мы также приводили примеры отечественных и западных подходов развития научных основ менторинга, изучали пространственную среду: период развития в пандемию, средства цифрового обучения и взаимодействия с педагогическим составом, а также переход из цифровой среды в привычный, академический формат.

На сегодняшний день актуальной оказалась тема применения менторинга на практике, понимание его в теории, а также изучение аспектов, подходящих для отечественного обучения. Целью данного исследования является анализ ответов респондентов по вопросу применения менторинга в практике дошкольной образовательной организации.

Ключевые слова: менторинг, ментор, менти-педагог, теория менторинга, практика менторинга, образование в Российской Федерации.

Введение

Мировое сообщество XXI века ориентировано на повышение качества образовательной политики, что требует кардинального изменения в подходах в руководстве образовательной организацией. Эти и другие направления отражены в государственной программе «Развитие образования» (Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642), Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 года.

Целью данного исследования является развитие понимания и применения теории и практики научных основ менторинга для дошкольных образовательных организаций (для этого проведены мониторинг и экспресс-опрос руководителей дошкольных образовательных организаций — ДОО).

Маршруты развития научного менторинга — разнообразны, в каждом объединяются несколько направлений [1; 9].

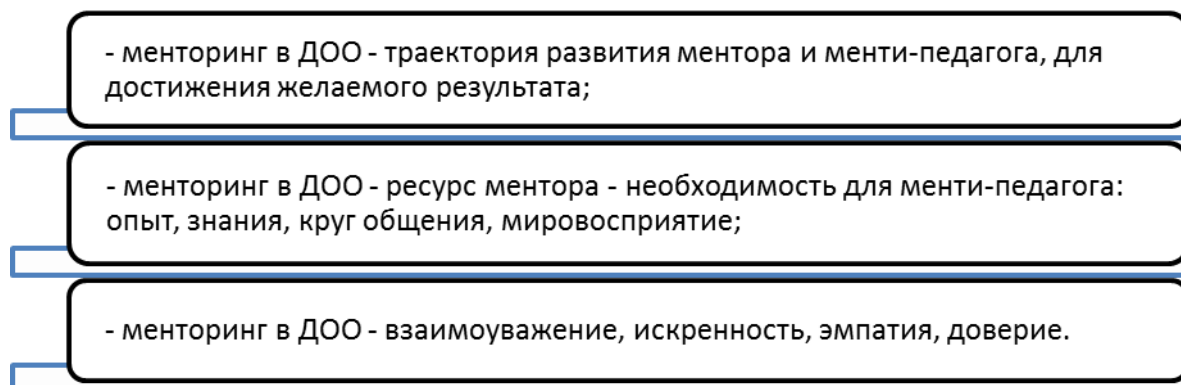


Рис. 1. Значение менторинга в ДОО

При этом принято считать, что недопустимыми являются проявления директивного стиля управления и стремления решить проблемную ситуацию вместо менти-педагога. Различными в ДОО могут быть и формы менторинга. Наиболее распространенным является парный менторинг: руководитель выше по должности, то есть обладает весомым опытом, социальным статусом и, безусловно, старше по возрасту. Тем не менее подобная иерархия является утопичной: опыт не гарантия верных решений, поскольку XXI век гораздо более динамичный, нежели, к примеру, XX век. Опровергнуть такую позицию достаточно просто: информированность мирового пространства достигла апогея.

Исходя из вышеизложенного можно сделать вывод, что разница определяется знаниями, мировоззрением, окружением и другими ресурсами, которыми руководитель-ментор впоследствии и делится с менти-педагогами.

Идеи западного менторинга заключаются в том, что менторинг может быть разным. К примеру, существует так называемый обратный менторинг, когда менти-педагог старше или опытнее ментора. Чаще всего данный вид применяется для ознакомления опытных педагогов или руководителей с новыми технологиями. Младшие педагоги, становясь менторами для старших, могут проявить лидерские качества и лучше понять позицию руководства.

Зачастую менторинг применяется тогда, когда ДОО предполагает участие в международных конкурсах. Групповой менторинг предполагает коллективную работу, где особую необходимость приобретает презентация образовательной организации, например, подготовка к демонстрации наработанного материала или к индивидуальным презентациям (например, к конкурсу «Лучший воспитатель года») [2; 8].

В процессе данной работы достигаются две значимые цели:

- менти-педагоги получают навыки стратегического мышления и лидерства в действии;
- руководство лучше понимает то, как педагогический состав воспринимает их решения.

В случае если возникает необходимость в помощи, к менти-педагогам применяется «быстрый менторинг» — основной задачей здесь является помощь в ситуации изучения перспектив с разных сторон: под знаком «+» и знаком «-». Как правило, в данном случае применяются техника «Аквариум» (для того чтобы визуализировать различные позиции: наблюдателей, критиков, экспертов и оригиналов) [4].

Материалы и методы

При подготовке экспресс-опросника мы руководствовались отечественными и зарубежными исследованиями. Технологиями с применением научных основ менторинга в высшей школе с будущими педагогами в ДОО занимается профессор Казанского федерального университета В. Ф. Габдулхаков [1]; о становлении личности ментора как руководителя можно прочитать в исследованиях Д. Голмана [7; 12]; исследования посвященные национально-культурным и региональным особенностям развития личности менторов и их управленческой культуры, — рассматриваются отечественными учеными: С. Ю. Закурдаевой, П. А. Гагаевым, а также зарубежными учеными — Г. Т. Доран, В. Торнбьерн [3; 11].

В некоторых исследованиях представлены модели развития корпоративной культуры, которые предполагают менторинг как фактор

влияющий, на становление взаимоотношений внутри педагогического коллектива (Каменская И. Н., Афанди А., Аткинс К. [5; 10]).

В процессе нашего исследования, где приняли участие 310 руководителей ДОО, преимущественно заведующие детскими садами и старшие воспитатели — методисты (Оренбургская область, Республика Башкортостан, Пермский край, Ярославская, Вологодская, Костромская, Ивановская, Владимирская, Брянская, Воронежская, Рязанская области), было выявлено, что, помимо классического менторинга, где под этим значением принято понимать стратегическое партнерство и овладение навыками передачи опыта, существуют еще несколько вариаций менторинга. Нам удалось их ранжировать и классифицировать.

Результаты и обсуждение

Анализ результатов экспресс-опроса проведен исходя из характера задаваемых вопросов и поделен на блоки из подавляющих вариантов ответов респондентов.

Руководителям ДОО были заданы следующие вопросы.

1. Слышали ли Вы ранее что-либо о научных основах менторинга?
2. Как Вы думаете, что является менторингом в системе дошкольного образования?
3. Являетесь ли Вы ментором?
4. Чем отличается менторинг от наставничества?

При этом заведующих ДОО было 78 человек, старших воспитателей — 232 человека.

Первый вопрос был нацелен на определение содержательного наполнения понятия «менторинг», в том числе на самостоятельное понимание и трактовку определения. В результате мы определили, что большинство респондентов слышат о менторинге впервые — 62 %. В том, что что-то слышали, но не применяли, признались 27 % респондентов. И о том, что знают, что такое педагогический менторинг, знакомы с его научными основами, сказали 11 % опрошиваемых.

После первого вопроса респондентам были даны источники для более точного ознакомления с научными основами менторинга, а именно основной терминологией, видами и инструментарием, который поспособствовал пониманию искомого вопроса.

При ответе на второй вопрос: «Как Вы думаете, что является менторингом в системе дошкольного образования?», который предполагал неограниченное количество ответов, поскольку являлся вопросом открытого типа, — подавляющее большинство (68,8 %) сказал, что это «эффективный способ руководства образовательной организацией». В числе других популярных вариантов были: «скрытый способ директивного управления» — 8 %, «интерес к современным технологиям» — 7,2 %, «поиски лучших способов взаимодействия с педагогическим коллективом» — 5,4 %, «готовность меняться не только ради образовательной организации, но и для себя — в первую очередь» — 4,3 %, «что-то новое в образовании» — 4,6 %, «умение принести в жертву собственные интересы» — 1,7 %.



Рис. 2. Обзор ответов руководителей на вопрос «Как Вы думаете, что является менторингом в системе дошкольного образования?»

Исходя из полученных ответов можно сделать вывод что большинство руководителей верно предположили, что менторинг — это эффективное партнерство, которое заключается в позитивном руководстве ДОО. Безусловно, данный ответ предполагает индивидуальную оценку — каждый руководствовался личными мотивами: кто-то аргументировал это гуманностью, кто-то предположил, что это рациональный способ достижения образовательных целей, однако все пришли к единому мнению. Те, кто ответил, что менторинг — это «скрытый способ директивного управления» и «умение принести собственные интересы в жертвенное положение во имя общественных», аргументировали свой ответ тем, что, «несмотря на прочтение предложенных источников о менторинге, все-таки не имеют представлений о демократии и предоставлении свободного выбора менти-педагогам в дошкольных образовательных организациях» в процессе руководства ими [6; 9].

Респонденты с ответами «интерес к современным технологиям» сказали, что готовы пройти обучение менторингу и в целом повышать свою профессиональную квалификацию в данной области, поскольку в век глобализации «с нас требуются новые умения» (или гибкие навыки — так называемые *soft skills*), которые могут пригодиться в любой момент. От обратного исходят респонденты с ответами «менторинг — это что-то новое в образовании», именно эти руководители считают, что бюрократическая загруженность не позволяет изучать что-то новое, вроде менторинга для системы дошкольного образования, и именно поэтому они отказываются вникать в предложенную тему.

На «поиски лучших способов взаимодействия с педагогическим коллективом», а также к «готовности меняться не только для образовательной организации, но и для себя» готовы респонденты в возрасте от 25–40 лет. Ранжировать ответы позволили в большинстве своем единогласные утверждения опрашиваемых, когда они говорили о том, что работают в системе образования от 5 до 10 лет, и за это время им удалось освоить классические

подходы по взаимодействию с коллегами, и сейчас они готовы к преобразованиям.

Третий вопрос, задаваемый респондентам, звучал следующим образом: «Являетесь ли Вы ментором?» Подавляющее большинство ответили «нет» — 86 %, остальные 14 % ответили положительно. После принятия ответов респондентам были предложены критерии менторинга и дано время на размышления для того, чтобы сопоставить самостоятельные действия с педагогами в процессе совместного взаимодействия. Результаты изменились. К примеру, заведующая Н. вспомнила, что накануне предложила помощь своей сотруднице в деле, не касающемся рабочих моментов, а это один из критериев научных основ менторинга. Таким образом, ответ «нет» составил 72 %, «да» — 28 %.

Последний вопрос демонстрировал совокупность сложившихся представлений о менторинге: «Чем отличается менторинг от наставничества?»

Среди наиболее актуальных ответов были следующие:

- «ничем» — 0,8 %;
- «все новое — хорошо забытое старое» — 1,2 %;
- «удачным попаданием слова ко времени» — 2,5 %;
- «положительностью восприятия» — 11 %;
- «структурой и демократизмом» — 16,4 %;
- «стратегией развития личности в коллективе» — 17,6 %;
- «преобладанием партнерства в трудовых отношениях» — 24,3 %;
- «инструментарием, способами достижения цели, взаимоотношениями» — 26,2 %.



Рис. 3. Ответы руководителей на вопрос «Чем отличается менторинг от наставничества?»

Исходя из вышеизложенного группируются несколько вариантов наименее популярных ответов, возрастной диапазон опрашиваемых с представленными ответами — старше 40 лет (ответы «ничем», «все новое — хорошо забытое старое», «удачным попаданием слова ко времени»). По признаниям самих респондентов, сказывается высокий уровень загруженности, и (или), проще говоря, выгорание на рабочем месте — из этого следует нежелание изучать новые аспекты педагогической деятельности. Некоторые респонденты самостоятельно выделили отдельным блоком комментарии, что, возможно, на их ответы сказывается педагогическое выгорание.

Наиболее популярными ответами, где более половины респондентов высказались в пользу менторинга, а именно выделили основные отличия менторинга от наставнической деятельности, оказались ответы «преобладанием партнерства в трудовых отношениях», «инструментарием, способами достижения цели, взаимоотношениями».

Промежуточными, но не менее актуальными и положительными среди респондентов оказались ответы «структурой и демократизмом», «стратегией развития личности в коллективе», «положительностью восприятия».

Заключение

Теория и практика менторинга является эффективным инструментом в достижении высоких результатов в процессе реализации поставленных педагогических задач. Траектория развития менторинга не всегда идет по прямой, в процессе возможны отклонения, однако важно сохранять ориентиры. События повседневной жизни будут находить свое отражение в сессиях менторинга, но изначальные намерения — не теряются. Менти-педагог на сессиях с ментором может рассказать о происходящих с ним событиях, и задача ментора при этом — держать в уме заявленные цели и стимулировать их осознание менти-педагогом.

Мы выяснили, что искреннее желание помогать другим педагогам в их развитии и есть менторинг в ДОО. Ментор не является идеалом, он не «неуязвимый харизматик», а человек, который отходит от образа директивного руководителя и создает предпосылки доверительных отношений.

The relevance of the article lies in the study of the understanding of mentoring, from the point of view of the theory and practice of application by managers and menti-teachers in the education system of the Russian Federation. In our previous studies, we considered the coefficients of development of the personality of a teacher, such as: intellectual development, emotional development, spirituality — affecting the formation of managerial and performing qualities of a personality. We also gave examples of domestic and Western approaches to the development of the scientific foundations of mentoring, studied the spatial environment: the period of development into a pandemic, the means of digital learning and interaction with the teaching staff, as well as the transition from the digital environment to the familiar, academic format.

To date, the topic of applying mentoring in practice, understanding it in theory, as well as studying aspects suitable for domestic education has turned out to be relevant. The purpose of this study is to analyze the respondents' answers on the use of mentoring in the practice of a preschool educational organization.

Keywords: mentoring, mentor, menti-teacher, theory of mentoring, practice of mentoring, education in the Russian Federation.

Список литературы

1. *Габдулхаков В. Ф.* О технологиях педагогического образования в федеральных университетах / В. Ф. Габдулхаков // Сборник тезисов профессорского форума. — Москва, 2019. — С. 162–164.

Gabdulkhakov V. F. O tekhnologiyakh pedagogicheskogo obrazovaniya v federal'nykh universitetakh / V. F. Gabdulkhakov // Sbornik tezisov professorskogo foruma. — Moskva, 2019. — S. 162–164.

2. *Габдулхаков В. Ф., Зиннурова А. Ф., Гарифуллина А. М.* и др. Менторинг в работе по развитию инновационной деятельности студентов [Электронный ресурс] / В. Ф. Габдулхаков, А. Ф. Зиннурова, А. М. Гарифуллина и др. // Современные проблемы науки и

образования. — 2023. — № 1. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32401> (дата обращения: 01.02.2023).

Gabdulkhakov V. F., Zinnurova A. F., Garifullina A. M. i dr. Mentoring v rabote po razvitiyu innovatsionnoi deyatel'nosti studentov [Elektronnyi resurs] / V. F. Gabdulkhakov, A. F. Zinnurova, A. M. Garifullina i dr. // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. — 2023. — № 1. — URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32401> (data obrashcheniya: 01.02.2023).

3. *Гарифуллина А. М. Научные основы менторинга в системе дошкольного образования Российской Федерации / А. М. Гарифуллина, С. Н. Башинова // Казанский педагогический журнал. — 2019. — № 6. — С. 89–93.*

Garifullina A. M. Nauchnye osnovy mentoringa v sisteme doshkol'nogo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii / A. M. Garifullina, S. N. Bashinova // Kazanskii pedagogicheskii zhurnal. — 2019. — № 6. — S. 89–93.

4. *Гарифуллина А. М. Реализация научных основ менторинга в американской системе дошкольного образования / А. М. Гарифуллина. — Текст: непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2020. — № 1. — С. 179–185.*

Garifullina A. M. Realizatsiya nauchnykh osnov mentoringa v amerikanskoj sisteme doshkol'nogo obrazovaniya / A. M. Garifullina. — Tekst: neposredstvennyi // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. — 2020. — № 1. — S. 179–185.

5. *Гарифуллина А. М. Менторинг — тайм-менеджмент для дошкольной организации в условиях цифровизации образования Российской Федерации / А. М. Гарифуллина. — Текст: непосредственный // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. — 2021. — № 1. — С. 172–176.*

Garifullina A. M. Mentoring — taim-menedzhment dlya doshkol'noi organizatsii v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii / A. M. Garifullina. — Tekst: neposredstvennyi // Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta. — 2021. — № 1. — S. 172–176.

6. *Гарифуллина А. М. Менторинг — инструмент для системы высшего педагогического образования Российской Федерации / А. М. Гарифуллина // Проблемы современного педагогического образования : сб. науч. трудов. — № 71–1 — Ялта : Гуманитарно-педагогическая академия, 2021. — С. 100–103.*

Garifullina A. M. Mentoring — instrument dlya sistemy vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii / A. M. Garifullina // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya : sb. nauch. trudov. — № 71–1 — Yalta : Gumanitarno-pedagogicheskaya akademiya, 2021. — S. 100–103.

7. *Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше, чем IQ / Д. Гоулман. — Москва : Манн, Иванов и Фербер, 2018. — 380 с.*

Goulman D. Emotsional'nyi intellekt. Pochemu on mozhet znachit' bol'she, chem IQ / D. Goulman. — Moskva : Mann, Ivanov i Ferber, 2018. — 380 s.

8. *Гоулман Д. Эмоциональное лидерство : Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. — Москва : Альпина Паблицер, 2017. — 420 с.*

Goulman D. Emotsional'noe liderstvo : Iskusstvo upravleniya lyud'mi na osnove emotsional'nogo intellekta / D. Goulman, R. Boyatsis, E. Makki. — Moskva : Al'pina Pablisher, 2017. — 420 s.

9. *Кларин М. В. Сто лет исследовательского обучения в России : метод. пособие / М. В. Кларин // Психолого-педагогический поиск. — 2016. — № 1 (37). — 140 с. — Текст : непосредственный.*

Klarin M. V. Sto let issledovatel'skogo obucheniya v Rossii : metod. posobie / M. V. Klarin // Psikhologo-pedagogicheskii poisk. — 2016. — № 1 (37). — 140 s. — Tekst : neposredstvennyi.

10. *Сенге П. О. Пятая дисциплина : Искусство и практика самообучающейся организации / П. О. Сенге. — Москва : Олимп-Бизнес, 2003. — 172 с.*

Senge P. O. Pyataya distsiplina : Iskusstvo i praktika samoobuchayushcheisya organizatsii / P. O. Senge. — Moskva : Olimp-Biznes, 2003. — 172 s. — Tekst : neposredstvennyi.

11. Enhancing mentoring experiences through e-mentoring: a systematic scoping review of e-mentoring programs between 2000 and 2017 // J. Y. Chong, A. H. Ching, Y. Renganathan et al. // *Advances in Health Sciences Education*. — 2020. — Vol. 25. — P. 195–226. — DOI: 10.1007/s10459-019-09883-8

12. *Goleman D. Social Intelligence / D. Goleman. — USA : Mithler, 1994. — 226 p. — Text : unmediated.*

УДК 159.99

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. А. Токарева

педагог-психолог ГБОУ «Школа № 1532», аспирант ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Показатели веры в справедливый мир у старших школьников и их связь с учебным стрессом

А. А. Tokareva

Educational Psychologist School No. 1532, Graduate Student of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

Indicators Believe in a Just World in Older Students and their Association with Academic Stress

Распространенность в современном обществе такого явления, как культура насилия, обуславливает возникновение новых исследовательских тенденций. Чтобы всесторонне изучить данную проблему, необходимо принять во внимание межличностный и внутриличностный аспекты комплекса личностных отношений, отношения личности с окружающей реальностью, проявляющиеся в двух формах: в вере в справедливость мира в целом и в вере человека в то, что мир проявляет справедливость по отношению конкретно к нему.

Ключевые слова: вера в справедливый мир, подростки, справедливость, мировосприятие, социально-психологические факторы, фрустрация.

Введение

Справедливость считается одной из основных ценностей, характерных для человеческого общества. Справедливость является основой для действия социальных институтов. Нормы справедливости включены в содержание социально-политического и морально-правового сознания, что гарантирует соблюдение человеческих прав.

Целью исследования является анализ показателей веры в справедливый мир у старших школьников.

К задачам относится теоретический анализ веры в справедливый мир, эмпирическое исследование показателей веры в справедливый мир у старших школьников, выявление корреляционных связей.

В исследовании использовалась Шкала веры К. Далберт, а также Тест на учебный стресс Ю. В. Щербатых. Исследование показало, что представители старших классов, в отличие от обучающихся среднего звена, имеют более высокие показатели учебного стресса, а также полагают, что мир в большей мере несправедлив. Мы связываем результаты эксперимента с возрастными особенностями фокус-группы эксперимента; обучением, сопряженным с непрерывной подготовкой к экзаменам, а также с прохождением испытуемыми кризиса, свойственного данной возрастной группе.

Специфика, присущая современной жизни вследствие применения коммуникационных и информационных технологий в образовательном процессе и в обществе, а также в результате наличия высокой скорости распространения информации, обуславливает следующие обстоятельства:

— личность имеет фрагментарное мировоззрение, для нее характерна «мозаичная культура» (А. Моль);

— появляется достаточно существенная самооценка, в основе которой не лежит системное информирование;

— системное и критическое мышление весьма слабы;

— отсутствует направленность на небольшой с точки зрения объема и незначительный по времени информационный контент;

— имеет место некритическое, неосознанное принятие информации, размещенной на таких ресурсах, как, к примеру, «Тик-Ток» или «Твиттер», зачастую негативно влияющих на людей школьного возраста; немалую роль здесь играют и несовершенства разработки пространственно-временной архитектоники занятий, организованных дистанционно, некорректное использование объема данных, свойственного классическому процессу обучения, в рамках дистанционных занятий.

Полагаем, в связи с этим можно констатировать двойственный характер влияния цифровых технологий настоящего времени. Восприятие представителей молодежи зачастую обострено, и особенно это касается понятия несправедливости, что в высшей мере актуально на фоне современных глобальных перемен в условиях наличия цифровых технологий. По этой причине исследование специфики восприятия современной молодежью несправедливости в качестве явления, непременно свойственного общественной жизни, является сегодня в высшей степени актуальным.

Старший школьный возраст — период самоопределения подростка, его подготовки к переходу во взрослую жизнь. Одним из важнейших этапов развития детей старшего школьного возраста является формирование мировоззрения. Именно от этого процесса зависит поведение личности в период взросления и в последующей жизни, социальная направленность школьников. В отличие от учащихся среднего звена, для которых особое значение имеют их поступки, у старших школьников особое значение приобретают их взгляды и ценностные ориентации, которые, в свою очередь, могут быть связаны с их верой в справедливый мир.

Целью данного исследования является анализ показателей веры в справедливый мир у старших школьников.

Задачи исследования:

- проанализировать концепцию веры в справедливый мир с теоретической точки зрения;
- провести эмпирическое исследование показателей веры в справедливый мир у старших школьников;
- согласно результатам исследования, выявить корреляционные связи.

В качестве гипотезы автор выдвигает предположение о том, что высокий уровень учебного стресса современных российских старшеклассников может быть связан с низкими показателями веры в справедливый мир. Данное обстоятельство может объясняться кризисом профессионального выбора старшеклассника, в частности:

- повышенным уровнем стресса;
- давлением со стороны родителей и преподавателей;
- необходимостью сделать «правильный» жизненный выбор;
- перестройкой мировоззренческих установок.

Методы исследования

В исследовании использованы следующие методы: анализ источников по исследуемой проблеме, методы сбора и фиксации данных (анкетирование), методы математико-статистической обработки данных.

Результаты исследования

Как утверждает В. Н. Аргунова, негатив в сфере эмоций, включающий гнев, чувство вины и страх, имеет отношение к утрате веры в то, что миру присуща справедливость. Взаимодействие данных обстоятельств может обуславливать некий порочный круг. Переживаемая агрессия, как считает В. Н. Аргунова, может послужить проявлению намерения «по-быстрому наказать плохих людей», обвинить других в имеющихся проблемах, не возлагая на себя определенную ответственность [2, с. 84]. С. А. Голубева и Н. Б. Астанина отмечают, что восприимчивость к справедливости разнится от человека к человеку. Отсюда следует, что реакция различных людей на проявления несправедливости будет также различной [6].

В свете исследования справедливости как понятия нельзя не вспомнить о таком исследователе, как М. Лернер, впервые использовавшем термин «вера в справедливый мир». Такая точка зрения представляет собой веру в то, что любой получает по своим заслугам [15]. Мир, в котором мы существуем, является многогранным и сложным, однако несмотря на это не существует единого, общепринятого взгляда на то, является он справедливым или нет.

Автором концепции веры в справедливый мир является М. Лернер. Согласно данной концепции, у людей имеется желание верить в некую корректность мироздания, в котором каждый будет либо награжден, либо наказан, в соответствии с характером совершенных им деяний [1]. Поводом для этой идеи послужили наблюдения ситуаций, в которых реакция людей на

проявления несправедливости была достаточно иррациональной и заключалась в выражении позиции, согласно которой жертва сама виновата в своих несчастьях. В числе таких людей были даже те, кто, казалось бы, имел весьма высокий уровень образования и интеллекта. Идея о справедливости появилась в качестве возможного объяснения данного феномена. Людям свойственно желание понять, как получилось, что одни пребывают в благополучии, а других постигает несчастье. Потребность найти объяснение этому приобретает особенно острый характер, когда невинный явным образом ни в чем человек оказывается в глубоко негативной ситуации, не имея возможности это прекратить или хотя бы как-то компенсировать. Люди при наблюдении таких ситуаций стараются убедить как себя, так и других, что у этого есть какое-то разумно-моральное объяснение, выражающееся в том, что данный человек заслужил подобное.

В основе концепции Лернера лежит понятие «вера в справедливый мир» (ВСМ), отражающее присущую человеку фундаментальную иллюзию, которая рисует мироздание как место, где каждый получает именно то, что он заслужил [15].

М. Лернер утверждает, что такая вера есть не что иное, как иллюзия фундаментального характера, выполняющая адаптивную функцию, поскольку для человека важно воспринимать действительность как определенным образом упорядоченную и безопасную. Позиция человека здесь не только наблюдательная и оценивающая, ведь он еще и участвует в жизненных ситуациях, в которых проявляется несправедливость. При этом человек сталкивается с несправедливостью на личном уровне.

И. М. Липкус вместе с соавторами предложил концепцию, согласно которой существуют две формы подобной веры. Это позиция, согласно которой мир справедлив сам по себе (ВСМ_{общ}), а также позиция, предполагающая, что мир относится справедливо к самому человеку (ВСМ_{личн}). В первом случае мы имеем дело с верой, предполагающей, что в нашем мире каждому воздается в соответствии с его деяниями. ВСМ_{личн} означает, что человек верит в то, что мир

справедлив именно к нему [16]. $VCM_{общ}$ соответствует вопросу «справедливо ли устройство нашего мира?», а $VCM_{личн}$ — вопросу «справедлива ли жизнь по отношению ко мне?». Сочетание различных взглядов может привести к появлению четырех жизненных позиций: низкого или высокого $VCM_{общ}$ с низким или высоким $VCM_{личн}$.

Интересно, что идеи, предложенные Э. Берном, предполагали нечто подобное: выделено столько же вариантов жизненных взглядов:

- 1) я — о'кей, ты — о'кей (здоровая позиция);
- 2) я — не о'кей, ты — о'кей (депрессивная позиция);
- 3) я — о'кей, ты — не о'кей (параноидальная позиция);
- 4) я — не о'кей, ты — не о'кей (шизоидальная позиция).

И здоровая позиция, и высокие уровни $VCM_{личн}$ и $VCM_{общ}$ могут выступать в качестве ресурса для личности, имея непосредственное отношение к благополучию личности в психологическом смысле [7].

Вследствие выявления посредством анкетных методов и проективной методологии связи между агрессивными проявлениями в подростковой среде и восприятием реальности в качестве чего-то несправедливого [1] появилась идея исследовать это явление при использовании объективных способов, к примеру, Шкалы веры в справедливый мир, предложенной в 1999 году К. Далберт. Шкала является инструментом, позволяющим исследовать степень выраженности $VCM_{личн}$ и $VCM_{общ}$ [11].

Говоря об отдельных элементах рассматриваемой формы веры, отметим, что $VCM_{личн}$ более значима с точки зрения психологии личности. $VCM_{личн}$ соответствует удовлетворенности своей жизнью, благополучию в психологическом плане, конструктивному копинг-поведению, положительной устремленности в будущее, социально полезному поведению, незначительной негативной аффективности и слабо выраженному чувству зависти.

Исследователи К. Далберт и Дж. Джука, занимаясь темой экстраверсии и нейротизма и изучая выборку из 195 человек мужского пола от 15 до 19 лет, замечают, что $VCM_{личн}$ соотносится положительно с благополучием в

психологическом смысле [13]. По данным С. К. Нартовой-Бочавер и соавторов, $ВСМ_{личн}$ соотносится отрицательно с депрессивными проявлениями, однако положительным образом — с психологической стабильностью и самооценкой [19].

Работы, в которых рассматривается $ВСМ_{личн}$, являются согласованными и демонстрируют положительное значение позиции, согласно которой миру присуща справедливость. С личностной позиции $ВСМ_{личн}$ важнее, чем $ВСМ_{общ}$, поскольку для личности чаще характерны переживания несправедливых и справедливых ситуаций, вследствие чего личность оценивает их, пересматривая свою позицию касаясь справедливости окружающего мира.

Изучение $ВСМ_{общ}$ с личностных позиций демонстрирует дезадаптивный и адаптивный смысл подобной веры. Положительное влияние $ВСМ_{общ}$ включает психологическую стабильность, психологическое благополучие, положительный аффект. В связке с восприятием смысла существования $ВСМ_{общ}$ соотносится с желанием помогать иным людям. $ВСМ_{личн}$ коррелирует с более слабо проявленным переживанием чувства злорадства в ситуации созерцания несчастья, постигшего другого человека. Что же до $ВСМ_{общ}$, то здесь налицо связь с более существенной степенью злорадства. Выявлена положительная корреляция $ВСМ_{общ}$ и дискриминации представителей пожилого возраста. Понижение степени $ВСМ_{общ}$ имеет отношение к понижению политической, а также социальной активности [14].

Имеется потребность в анализе соотношения $ВСМ_{личн}$ и $ВСМ_{общ}$ в контексте исследования влияния личностных убеждений на психологическое здоровье. Сравнительный анализ типов веры в справедливость мира у людей, страдающих депрессией, и людей, у которых депрессия отсутствует, показывает, что первые воспринимают реальность в качестве несправедливой именно к ним (незначительный уровень $ВСМ_{личн}$), однако они все же полагают, что реальность в целом справедлива (существенный уровень $ВСМ_{общ}$). Взгляды людей, не страдающих депрессией, не демонстрируют настолько значительную полярность.

Итак, и высокая, и пониженная степени $ВСМ_{общ}$ демонстрируют как позитивные, так и негативные эффекты на личностном и на общественном уровнях. Данная черта была упомянута Н. Б. Астаниной [4]. В целом $ВСМ_{общ}$ относительно $ВСМ_{личн}$ представляет собой более обширное понятие. Однако, по нашему мнению, понятие это чрезмерно размыто. Не исключено, что именно эта причина обуславливает наличие разнородности итогов исследований. $ВСМ_{общ}$ на фоне $ВСМ_{личн}$ менее ощутима на индивидуальном уровне. Следовательно, степень психотерапевтичности в данном случае тоже ниже (чаще можно найти людей, просто столкнувшихся с несправедливостью, чем того, кто тяготится несправедливостью реальности, если, конечно, он не подвержен в данный период жизни экзистенциальному кризису). Чтобы более глубоко уяснить суть психологической активности на личностном уровне, необходимо изучить соотношение $ВСМ_{личн}$ и $ВСМ_{общ}$, акцентируя в большей мере внимание на степень $ВСМ_{личн}$ и в меньшей — на степень $ВСМ_{общ}$.

Множество научных работ говорят нам, что именно $ВСМ_{личн}$ в большей мере отвечает за психологическую стабильность и адаптированность. $ВСМ_{личн}$ отвечает за удовлетворенность жизнью [16]. С невротичностью $ВСМ_{личн}$ коррелирует отрицательным образом, а с эмоциональной устойчивостью — положительным. Последнее также касается открытости и экстравертированности [5].

$ВСМ_{личн}$ есть как бы буфер, способствующий поддержке своего психологического благосостояния. Исследовательская работа с привлечением жертв стихийного бедствия демонстрирует, что высокий уровень $ВСМ_{личн}$ соотносится с незначительной степенью депрессии и прочих симптомов невротического характера при переживании угрозы [7].

$ВСМ_{личн}$ также помогает матерям, воспитывающим детей, для которых характерны ограниченные возможности. Отмечается, что высокий уровень $ВСМ_{личн}$ у матерей, занятых воспитанием детей с синдромом Дауна, коррелирует с удовлетворенностью своей жизнью, а также с меньшей выраженностью беспокойства и депрессии [14].

Отечественный опыт изысканий в данной области в ряде случаев также говорит о связи рассматриваемых двух типов ВСМ с благополучием в психологическом плане.

Работа С. К. Нартовой-Бочавер и коллег демонстрирует, что в случае исследуемых, страдающих глухотой, наблюдается положительная связь психологического благосостояния с $ВСМ_{личн}$. Отрицательная же корреляция наблюдается в случае данной черты по отношению к $ВСМ_{общ}$ [7]. При участии в исследовании респондентов, для которых были характерны проблемы со зрением, наблюдается положительная связь ВСМ обоих типов с благополучием в психологической сфере [6].

Исследования, к которым были привлечены респонденты из западного общества, во многом говорят о связи $ВСМ_{личн}$ с благополучием и адаптированностью, а также о корреляции $ВСМ_{общ}$ с известными следствиями ВСМ, которые имеют антисоциальный характер, а именно с обвинениями пожилых людей, безработных, малоимущих, невиновных. Влияние $ВСМ_{общ}$, имеющее антисоциальный характер, связано с психологическим значением данного аспекта ВСМ с точки зрения субъекта.

Впрочем, такое положение вещей может меняться в зависимости от культурных условий. В Китае исследователи выявили несколько иную тенденцию: удовлетворенность и психологическая стабильность у представителей Китая соотносились лишь с $ВСМ_{общ}$ [18]. Как полагает М. Ву, для китайцев характерно сохранение $ВСМ_{общ}$ при переживании даже чрезвычайно мощных потрясений. Подобная позиция является частным проявлением стратегии, выполняющей поддерживающие функции.

Интересно, что на Западе вообще $ВСМ_{личн}$ сильнее проявляет себя, чем $ВСМ_{общ}$. Для представителей населения Китая ситуация выглядит противоположным образом [18].

Принципы связи взгляда на мир как на справедливый и различного типа переменных, выявленные при изучении выборок представителей взрослого возраста, вполне гармонируют с итогами изучения подростков. Как указывает

Н. Б. Астанина, имеется положительная взаимосвязь благополучия в психологической сфере с $ВСМ_{общ}$ при изучении 212 лиц в возрасте от 13 до 18 лет [3]. Отмечены различия в результатах, связанные с полом. Так, подростки женского пола демонстрировали более высокую степень $ВСМ_{общ}$. Говоря о связи рассматриваемого типа веры с поведением в обществе, выясняется следующее: $ВСМ_{личн}$ положительным образом соотносится с социально полезными действиями представителей подросткового возраста. Понижение $ВСМ_{личн}$ при этом соотносится с повышением степени буллинга, что подчеркивает М. Донат вместе со своими коллегами в ходе исследования подростков [12]. При исследовании португальских подростков в возрасте от 12 до 18 лет обнаружилось подтверждение, что незначительная $ВСМ_{личн}$ соотносится со стремлением к буллингу [10].

Выборка настоящего исследования оценивалась в 210 испытуемых в возрасте от 15 до 17 лет (108 обучающихся женского пола и 102 мужского), а также 210 обучающихся в возрасте от 12 до 14 лет. Работа осуществлялась в ГБОУ города Москвы «Школа № 1532» в 2022 году.

Исследование предполагало оценку показателя веры в справедливый мир посредством применения методики, разработка которой была осуществлена Далберт [11]. В РФ адаптация данной методики была произведена С. К. Нартовой-Бочавер с соавторами [20]. Кроме того, оценивался уровень учебного стресса в обеих группах согласно результатам теста на учебный стресс Ю. В. Щербатых.

Посредством Шкалы веры в справедливый мир можно оценить уровень веры в справедливость мира вообще (подшкала опросника $ВСМ_{общ}$), а также веры в справедливость по отношению к себе ($ВСМ_{личн}$). Опросник включает 13 утверждений, подлежащих оценке от 1 («совсем не согласен») до 5 («полностью согласен»).

Лица, принимавшие участие в исследовании, заполняли стандартизированные диагностические бланки опросника Шкалы в индивидуальном порядке в формате «карандаш — бумага». Обработка

полученной информации осуществлялась с применением статистического пакета Jamovi 2.2.5. Таблицы отражают описательную статистику сумм оценок согласия с каждым утверждением по пяти виньеткам, выявленную после тестирования учащихся обеих возрастных групп.

Таблица 1

Описательная статистика результатов исследования участников младшей возрастной группы (12–14 лет)

| Показатель | Среднее | Стандартное отклонение | Асимметрия (стандартная ошибка 0,108) | Эксцесс (стандартная ошибка 0,215) |
|---------------------|---------|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Возраст | 13,2 | 1,004 | 0,012 | –0,546 |
| ВСМ _{личн} | 35,762 | 10,328 | –0,052 | –0,018 |
| ВСМ _{общ} | 27,948 | 8,572 | 0,319 | 1,215 |

Далее приведем результаты тестирования на уровень учебного стресса данной группы.

Анализ результатов по методике «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых (рис. 1) показал, что в среднем большинство учеников обладают низким (48,7 %) либо очень низким (27,3 %) уровнем учебного стресса. Критически высокие значения были представлены лишь у двоих учеников (1 %), а высокие — у 12 человек (5,7 %). Среднее значение показателя учебного стресса равно 3,2 балла, что, согласно ключу теста, говорит нам о том, что учебный стресс у большинства учащихся данной группы находится в норме и не является поводом для беспокойства.

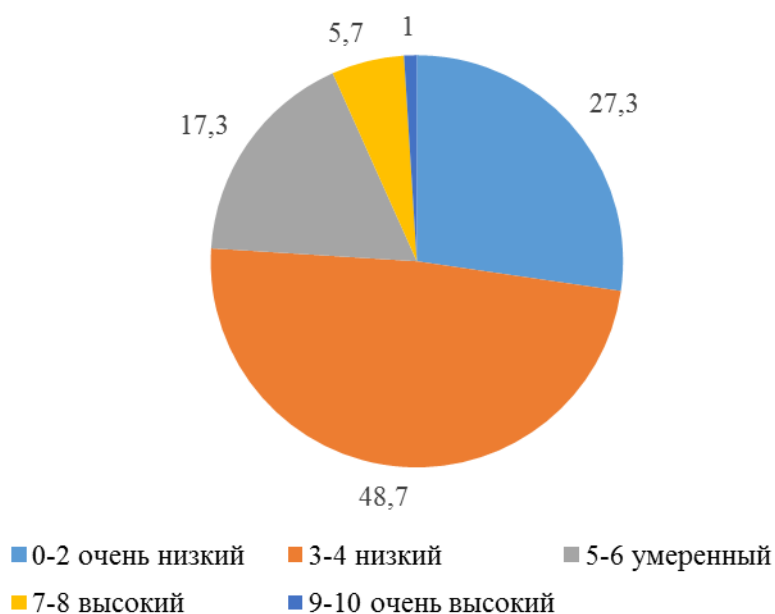


Рис. 1. Результаты методики «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых в младшей возрастной группе

Таблица 2

Описательная статистика результатов исследования участников старшей возрастной группы (15–17 лет)

| Показатель | Среднее | Стандартное отклонение | Асимметрия (стандартная ошибка 0,108) | Эксцесс (стандартная ошибка 0,215) |
|------------|---------|------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|
| Возраст | 16,4 | 1,003 | 0,014 | -0,637 |
| ВСМличн | 33,351 | 11,045 | -0,061 | -0,019 |
| ВСМобщ | 24,754 | 8,681 | 0,328 | 1,314 |

Анализ тестирования на учебный стресс старшей возрастной группы тестируемых выявил гораздо более высокие показатели (рис. 2). Среднее значение показателя учебного стресса равно 5 баллам, что, согласно ключу теста, говорит нам о том, что учебный стресс у большинства учащихся данной группы находится на умеренном уровне, что превышает показатели уровня нормы.

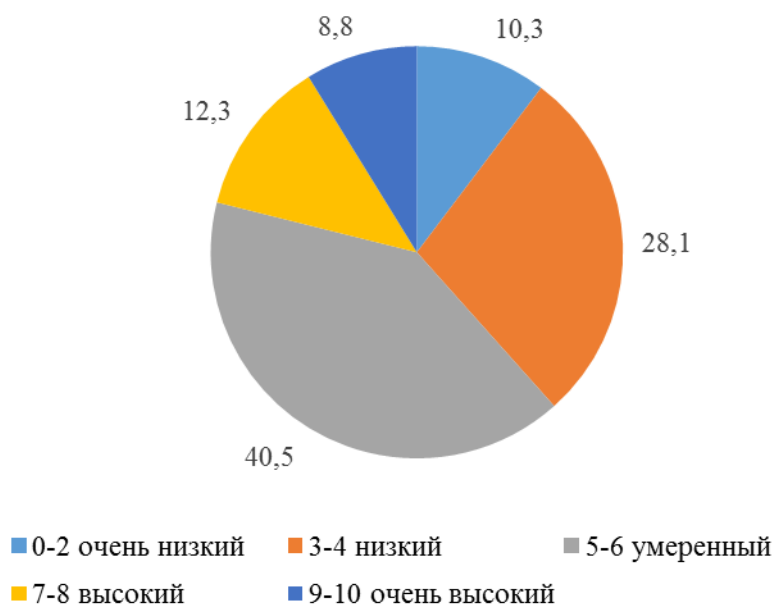


Рис. 2. Результаты методики «Тест на учебный стресс» Ю. В. Щербатых в старшей возрастной группе

Результаты тестирования свидетельствуют о том, что как показатели ВСМ, так и уровень учебного стресса старших школьников и учащихся средней школы отличаются. Так, опрошенные младшей возрастной группы в основном считают, что мир открыт и полон возможностей, а также в целом справедлив; кроме того, обладают низким уровнем стресса.

Результаты тестирования старших школьников свидетельствуют о том, что испытуемые верят в то, что мир далеко не всегда справедлив, а также обладают значительно более высоким уровнем учебного стресса.

Результаты тестирования старшей возрастной группы согласуются с исследованиями И. А. Буровихиной и Н. Б. Астаниной, что может свидетельствовать о достоверности результатов исследования.

Можно предположить, что в эпоху глобализации и отсутствия информационных барьеров гораздо проще наблюдать социальную и иную несправедливость, что имеет прямое отражение на показателях ВСМ старших школьников.

Переходный возраст и, в частности, формирование новых мировоззренческих установок старших школьников также может сказываться

на остроте восприятия несправедливости мира и тем самым снижать показатели ВСМ.

Кроме того, можно сделать предположение о том, что низкие показатели ВСМ у старших школьников относительно обучающихся среднего звена могут быть обусловлены высокой учебной нагрузкой в старших классах, необходимостью выбрать место последующей учебы и профессию, ответственностью за успешную сдачу экзаменов и выполнение «взрослых» обязанностей, что, в свою очередь, является причиной высокого уровня стресса у старшеклассников и может способствовать утрате веры в справедливый мир.

Однако необходимо отметить, что, согласно исследованию Н. Б. Астаниной, у подростков развита вера в конечную справедливость, что может компенсировать относительно низкие показатели ВСМ и послужить стимулом для развития духовно-нравственных качеств у старших школьников.

The prevalence in modern society of such a phenomenon as a culture of violence causes the emergence of new research trends. In order to comprehensively study this problem, it is necessary to take into account the interpersonal and intrapersonal aspects of the complex of personal relationships, the relationship of the individual with the surrounding reality, manifested in two forms: in the belief in the justice of the world as a whole, and in the belief of a person that the world is fair in relation to concrete to him.

Keywords: faith in a just world, teenagers, justice, worldview, socio-psychological factors, frustration.

Список литературы

1. Агеенкова Е. К. Личностные детерминанты агрессивности подростков / Е. К. Агеенкова, П. М. Ларионов, В. А. Волчѣк // Психотерапия. — 2019. — № 2. — С. 86–94.

Ageenkova E. K. Lichnostnye determinanty agressivnosti podrostkov / E. K. Ageenkova, P. M. Larionov, V. A. Volchek // Psikhoterapiya. — 2019. — № 2. — S. 86–94.

2. Аргунова В. Н. Влияние социально-стрессовых расстройств на представления о социальной справедливости и несправедливости / В. Н. Аргунова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. Серия: Социальные науки. — 2018. — № 3. — С. 82–85.

Argunova V. N. Vliyanie sotsial'no-stressovykh rasstroistv na predstavleniya o sotsial'noi spravedlivosti i nespravedlivosti / V. N. Argunova // Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo. Seriya: Sotsial'nye nauki. — 2018. — № 3. — S. 82–85.

3. Астанина Н. Б. Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков / Н. Б. Астанина // Клиническая и специальная психология. — 2016. — Т. 5, № 4. — С. 26–38. — DOI: 10.17759/psyclin.2016050402

Astanina N. B. Vera v spravedlivyi mir kak korrelyat psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov / N. B. Astanina // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2016. — T. 5, № 4. — S. 26–38. — DOI: 10.17759/psyclin.2016050402

4. Астанина Н. Б. Вера в справедливый мир как мировоззренческая установка: понятие и функции / Н. Б. Астанина // Вестник Воронежского института экономики и социального управления. — 2020. — № 1. — С. 47–49.

Astanina N. B. Vera v spravedlivyi mir kak mirovozzrencheskaya ustanovka: ponyatie i funktsii / N. B. Astanina // Vestnik Voronezhskogo instituta ekonomiki i sotsial'nogo upravleniya. — 2020. — № 1. — С. 47–49.

5. Астанина Н. Б. Психология справедливости у российских законопослушных подростков и подростков с противоправным поведением: монография / Н. Б. Астанина. — Воронеж : РИТМ, 2018. — 220 с.

Astanina N. B. Psikhologiya spravedlivosti u rossiiskikh zakonoposlushnykh podrostkov i podrostkov s protivopravnym povedeniem: monografiya / N. B. Astanina. — Voronezh : Ritm, 2018. — 220 s.

6. Астанина Н. Б. Вера в справедливый мир и чувствительность к справедливости у взрослых людей с глубокими нарушениями зрения [Электронный ресурс] / Н. Б. Астанина, С. А. Голубева // Клиническая и специальная психология. — 2014. — Т. 3, № 2. — URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Astanina_Golubeva.shtml (дата обращения: 13.01.2023).

Astanina N. B. Vera v spravedlivyi mir i chuvstvitel'nost' k spravedlivosti u vzroslykh lyudei s glubokimi narusheniyami zreniya [Elektronnyi resurs] / N. B. Astanina, S. A. Golubeva // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2014. — T. 3, № 2. — URL: https://psyjournals.ru/psyclin/2014/n2/Astanina_Golubeva.shtml (data obrashcheniya: 13.01.2023).

7. Калинкина П. А. Учебный стресс школьников старших классов / П. А. Калинкина // Вестник науки. — 2022. — Т. 1, № 12 (57). — С. 324–331.

Kalinkina P. A. Uchebnyi stress shkol'nikov starshikh klassov / P. A. Kalinkina // Vestnik nauki. — 2022. — T. 1, № 12 (57). — S. 324–331.

8. Ларионов П. М. Агрессия и вера в справедливый мир у подростков из Беларуси и Украины: сравнительный анализ / П. М. Ларионов, Е. К. Агеенкова, В. С. Смяян // Клиническая и специальная психология. — 2021. — Т. 10, № 1. — С. 150–179. — DOI: 10.17759/cpse.2021100108

Larionov P. M. Agressiya i vera v spravedlivyi mir u podrostkov iz Belarusi i Ukrainy: sravnitel'nyi analiz / P. M. Larionov, E. K. Ageenkova, V. S. Smeyan // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2021. — T. 10, № 1. — С. 150–179. — DOI: 10.17759/cpse.2021100108

9. Милешина Е. А. Психологические особенности учебного стресса и способы его профилактики / Е. А. Милешина // Будущее науки — 2022 : сб. трудов конференции (Курск, 21–22 апреля 2022 г.). — Курск, 2022. — С. 160–164.

Mileshina E. A. Psikhologicheskie osobennosti uchebnogo stressa i sposoby ego profilaktiki / E. A. Mileshina // Budushchee nauki — 2022 : sb. trudov konferentsii (Kursk, 21–22 aprelya 2022 g.). — Kursk, 2022. — S. 160–164.

10. Нартова-Бочавер С. К. Вера в справедливый мир и психологическое благополучие у глухих и слышащих подростков и взрослых [Электронный ресурс] / С. К. Нартова-Бочавер, М. Б. Подлипняк, А. Ю. Хохлова // Клиническая и специальная психология. — 2013. — Т. 2, № 3, URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (дата обращения: 01.02.2023).

Nartova-Bochaver S. K. Vera v spravedlivyi mir i psikhologicheskoe blagopoluchie u glukhikh i slyshashchikh podrostkov i vzroslykh [Elektronnyi resurs] / S. K. Nartova-Bochaver, M. B. Podlipnyak, A. Yu. Khokhlova // Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya. — 2013. — T. 2, № 3, URL: <http://psyjournals.ru/psyclin/2013/n3/64003.shtml> (data obrashcheniya: 01.02.2023).

11. Реан А. А. Проявление агрессивности подростков в зависимости от пола и социально-экономического статуса семьи / А. А. Реан, И. А. Коновалов // Национальный психологический журнал. — 2019. — № 1. — С. 23–33. — DOI: 10.11621/npj.2019.0103

Rean A. A. Proyavlenie agressivnosti podrostkov v zavisimosti ot pola i sotsial'no-ekonomicheskogo statusa sem'i / A. A. Rean, I. A. Konovalov // Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal. — 2019. — № 1. — S. 23–33. — DOI: 10.11621/npj.2019.0103

12. Староскольская Д. А. Взаимосвязь учебной успешности и эмоционального стресса у подростков / Д. А. Староскольская // Молодой ученый. — 2019. — № 11. — С. 128–130.

Staroskol'skaya D. A. Vzaimosvyaz' uchebnoi uspehnosti i emotsional'nogo stressa u podrostkov / D. A. Staroskol'skaya // Molodoi uchenyi. — 2019. — № 11. — S. 128–130.

13. Сыманюк Э. Э. Исследование учебного стресса и его связь с успеваемостью у учащихся старших классов / Э. Э. Сыманюк, Л. В. Оконечникова, Е. С. Малова // Педагогическое образование в России. — 2019. — № 8.

Symanjuk E. E. Icsledovanie uchebnogo stressa i ego svyaz' s uspevaemost'yu u uchashchikhsya starshikh klassov / E. E. Symanyuk, L. V. Okonechnikova, E. S. Malova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. — 2019. — № 8.

14. Улыбина Е. В. Связь веры в справедливый мир с отношением к академической нечестности у школьников с высокой и низкой лояльностью к читерству / Е. В. Улыбина, А. А. Токарева // Психологическая наука и образование. — 2022. — Т. 27, № 4. — С. 59–67. — DOI: 10.17759/pse.2022270406

Ulybina E. V. Svyaz' very v spravedlivyi mir s otnosheniem k akademicheskoi nechestnosti u shkol'nikov s vysokoi i nizkoi loyal'nost'yu k chiterstvu / E. V. Ulybina, A. A. Tokareva // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. — 2022. — T. 27, № 4. — S. 59–67. — DOI: 10.17759/pse.2022270406

15. Чербиева С. В. Особенности влияния учебного стресса на студенческую жизнь обучающихся разных курсов / С. В. Чербиева // Ученые записки Университета Лесгафта. — 2022. — № 4 (206).

Cherbieva S. V. Osobennosti vliyaniya uchebnogo stressa na studencheskuyu zhizn' obuchayushchikhsya raznykh kursov / S. V. Cherbieva // Uchenye zapiski Universiteta Lesgafta. — 2022. — № 4 (206).

16. Belief in a just world, teacher justice, and bullying behavior / M. Donat, S. Umlauf, C. Dalbert et al. // Aggressive Behavior. — 2012. — Vol. 38. — No. 3. — P. 185–193. — DOI: 10.1002/ab.21421

17. Correia I. School bullying: Belief in a personal just world of bullies, victims and defenders / I. Correia, C. Dalbert // European Psychologist. — 2008. — Vol. 13. — No. 4. — P. 249–254.

18. General Belief in a Just World and Resilience: Evidence from a Collectivistic Culture / Wu M. S., Yan X., Zhou CH. et al. // European Journal of Personality. — 2011. — Vol. 25. — P. 431–442.

19. Nartova-Bochaver S. Subjective well-being from a just-world perspective: A multi-dimensional approach in a student sample / S. Nartova-Bochaver, M. Donat, C. Rüprich // Frontiers in Psychology. — 2019.

20. Russian adaptations of General and Personal Belief in a Just World Scales: Validation and psychometric properties / S. Nartova-Bochaver, M. Donat, N. Astanina et al. // Social Justice Research. — 2018. — Vol. 31, No. 1. — P. 61–84.

УДК 37.8

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Е. В. Положевец

кандидат педагогических наук, руководитель департамента ППО и СДО, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт»

И. Н. Сыкеева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт»

Масштаб возможностей метамоделей языка убеждений в моделировании профессиональной деятельности

E. V. Polozhevets

Ph. D. (Pedagogics), Head of the Department of Vocational Training and SDO of the Private Institution of the Higher Education “Central Russian Institute of Humanitarian and Technological Institute”

I. N. Sykeeva

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Private Institution of the Higher Education “Central Russian Institute of Humanitarian and Technological Institute”

The Scale of the Possibilities of the Metamodel of the Language of Beliefs in the Modeling of Professional Activity

Профессия педагога не прощает ошибок и просчетов в выстраивании взаимодействий с моделями реальных объектов. Метамоделей языка рассматривается техникой, позволяющей выстраивать модели отношения с собеседником, основанные на слове и том, что стоит за ним. Используя данную технику, специалист приобретает инструмент не только для проявления своего опыта в диалоге, но и для получения от собеседника, с помощью уточняющих вопросов, внутреннего отображения (открытия) того, что тот не сможет объяснить словами.

Предполагается, что это дает возможность внести изменения в процесс коммуникации, формирует дар убеждения в открытии недосказанной, скрытой информации, необходимой для понимания. Авторы представляют анализ языковых особенностей, влияющих на мнения и суждения окружающих.

Ключевые слова: мысли-вирусы, вербальные знаки, фокусы языка, метамоделей языка убеждений, интуитивные способности.

Ежедневно нам во время общения приходится убеждать собеседника в чем-то достаточно важном. Одни для этого манипулируют долгими фразами, другие имитируют известные примеры, третьи интуитивно применяют последовательно выстроенную сенсорную модельную цепочку «видеть — смотреть — слушать — чувствовать».

Подлинной силой магии слова, то есть даром убеждать, влиять на суждения окружающих, в свое время были наделены Платон, Сократ, К. Маркс, А. Эйнштейн, М. Ганди, Мартин Лютер Кинг.

Язык — это целая система закодированных вербальных знаков, способная изменять базовые убеждения человека в процессе общения и ментальные карты, выстроенные на этих убеждениях. Основная функция языка — средство

общения и передачи информации (проявления разума). Сказанные слова — это умственный опыт, формирующий психический опыт (мысли, психические процессы), а написанные слова — это поверхностная структура сказанных слов. Способность к языковым обобщениям — уникальное свойство прогнозирования и предотвращения предполагаемых ситуаций или недоразумений и непосредственной реакции на их альтернативную интерпретацию с точки зрения «своей внутренней картины мира», то есть своего собственного имеющегося опыта [5; 9]. Реакция собеседников (эффективная или неэффективная) на языковое сообщение — показатель их внутренней модели мира (собственной ситуации): творческая реакция у одних способна раскрыть моменты принятия эффективных решений, существующая возможность у других кажется в реальности постоянно недоступной или непривлекательной. Надо заметить, что мышление одного создает такие проблемы, которые невозможно решить с помощью мышления того же типа.

Дар речи — способность в перспективе диалога в нужный момент сменить ситуацию к лучшей модели (изменения прежнего суждения и создания нового). Речь организует наш внутренний мир даже в тот момент, когда человек молчит или неслышно говорит. Чем богаче речь, тем больше возможностей открывается при решении любых задач.

Метод ведения дискуссии — могущественное средство языка, направленное на программирование психических процессов с отражением позитивных результатов: опыта деятельности (фантазирование, рассуждение, мышление, пересказ), опыта восприятия мира — модели личного опыта (обсуждение, беседа, лекции и т. д.).

Опыт рассматривается, с одной стороны, как личное восприятие поступившей из внешнего окружения некой информации и восприятие ее органами чувств, а также возникшими внутри человека ассоциативными воспоминаниями, фантазией, эмоциями, ощущениями; с другой стороны — как сырье с имеющимися закодированными (упакованными) и аккумулярованными

знаниями, обеспечивающими контакт с окружающим миром. Более наглядно это представлено на рисунке 1.

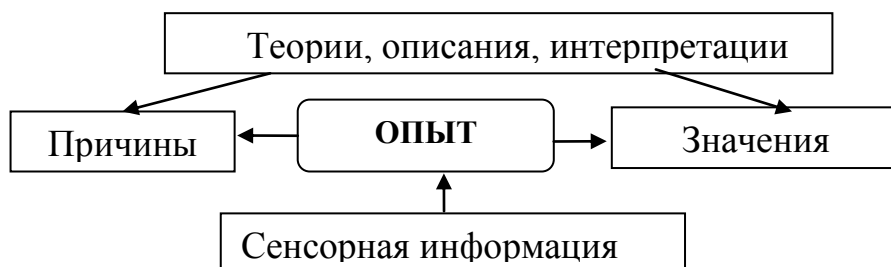


Рис. 1. Модель познания

В данной схеме навыки наблюдений в той или иной ситуации представлены теориями, описаниями, интерпретациями, которые «помещают в рамки» восприятия человека его умозаключения и оценку того или иного события или расстановку акцентов.

Сенсорный опыт — порожденная и воспринятая информация (первичный источник знаний) через сенсорные каналы — органы чувств (глаза, уши, нос, язык, кожа), благодаря которым порождается внутренний опыт — внутренняя система знаний (мысль, убеждение, ценности, самоощущение) или «отмечается» (фильтруется) новая значимая сенсорная информация.

На сенсорном опыте чаще всего основаны успешное обучение, общение и моделирование, дающие определенные знания в достижении определенной цели по решению проблемы или в выстраивании неординарных (уникальных) действий [2].

Моделирование, с одной стороны, — это структура и технология искусственной сборки какого-то объекта, теория подобия, с другой — это общий метод познания реального мира через происходящие в окружающей среде явления и процессы [6]. Смоделировать — значит описать, воспроизвести, предсказать, предвидеть, проявить дальновидность. Что же можно смоделировать во всех направлениях человеческой деятельности? Воспроизвести в ином масштабе модель, противопоставить описание, логически обосновать принятые гипотезы, объяснить причины поведения, выстроить группы событий, сфокусировать внимание на определенном действии, выстроить ряд стратегий и т. д.

Основная цель моделирования — с помощью мозга и языка определить (воссоздать) целый ряд конкретных шагов (техник) для лучшего углубленного понимания сути представленной информации с целью достижения максимального успеха (выгоды), а его задача — поиск единственно правильного (истинного) описания полезности детализированных действий (форм поведения) человека для полного преобразования системы пространства, в которой он действует.

Моделирование существует как в обучении, где трансформируется не только наше восприятие другого человека, но и возможность обладания его знаниями и способностями, так и в профессиональной деятельности. Практическим моделированием действий в обучении выступают наглядное пособие, тренажер, развивающие и обучающие программы, деятельность по планированию педагогических систем и процессов в рамках раскрытия огромного внутреннего потенциала ресурсов человека (творчества, новаторства, мыслительного процесса и т. д.) [4].

Моделирование в профессиональной деятельности — это модель помощи в возможности сформировать способность воспринимать большой объем знаний, расширять возможности сенсорного опыта в той или иной ситуации (здесь и сейчас). Однако при получении или передаче информации (лингвистической) чаще всего неосознанно опускается достаточно большой объем данных, произвольно искажается и ее значение, соответственно, не все будет сгруппировано и систематизировано для обобщения создавшейся ситуации.

Все когнитивные процессы — это результат выполнения определенной программы (стратегии) внутри нервной системы человека, благодаря которой не только обрабатывается получаемая комбинация информации, но и приобретает человеческий опыт по восприятию окружающего мира и взаимодействию с ним [10]. При этом язык как продукт нервной системы способствует активизации деятельности этой же нервной системы, влияющей на коммуникативные навыки, навыки ведения переговоров в рамках «закона

необходимого разнообразия» (варьирование действий для достижения результата), на определенные виды поведения. Данный закон предусматривает обладание определенным запасом гибкости, требуемой в ситуации, в поиске способов достижения желаемой цели или сохранения равновесия между готовностью к изменениям и возможностью быть последовательным в методах достижения решаемой цели. Умение определить точку гибкости — залог успешности в ситуации адаптации к новым мотивам окружения или преобразования в ней количества нужных звеньев с целью понимания реальности.

В профессиональной деятельности могут встречаться специалисты, с одной стороны, постоянно пренебрегающие позитивной стороной своего лингвистического опыта (часто употребляют языковое «но»), с другой — подверженные интерпретации конкретных утверждений и ситуаций («если, то», «делай все что захочешь», «хорошенько потрудись»). С одной стороны, закрепляется предпосылка слабого воздействия на готовность к осмыслению действий и мерам приложения для этого усилий, фокусированию нежелательных результатов и поиску их причин, с другой — для осуществления позитивных действий сильнейшая мотивация соединяется с имеющимися или найденными для этого ресурсами. Именно поэтому стоит проблема сориентировать специалиста на эффективное решение профессиональных задач и позитивное будущее путем переключения внимания (восприятия) с проблем на позитивный результат, с ошибок — на желаемую обратную связь.

Профессиональное поле специалиста — это глубинное пространство его деятельности с определенными планами и последовательными намерениями. Содержание его включает позитивные цели и результаты, на достижение которых направлено само поведение, и осознается собственная роль участия в этом профессиональном пространстве.

Профессиональная цель — это направляющая всей деятельности в рамках получения определенного результата в решении предполагаемой идеи уместными формами и методами.

Решение любой профессиональной задачи рассматривается как скрытое принятие вызова профессии с последующей возможностью измениться, научиться чему-то новому, получить уверенность в достижении успеха. В основе вызова лежит не демонстрация чего-то уже достигнутого, существующего, а совершенство именно другого результата.

Достигая желаемого результата, специалист в любом случае должен исследовать симптомы предполагаемых проблем и причины их появлений, способы внесения коррективов в некоторые обстоятельства или события, а также реально смотреть на уместные и бесполезные рекомендации в выстраивании путей решения поставленной задачи. Если специалист находится в центре внимания той или иной ситуации, обозначенной задачей, его действия всегда будут отличаться от тех действий, по которым предстоит уложиться в жесткие сроки, что в свою очередь позволяет суждения и восприятие по желаемому результату вовремя подвергать сомнениям (подтверждениям), давать оценку совершенства полученного опыта. Главный постулат закалки «профессионального боя» в достижении желаемого результата — это сохранение ощущения безопасности внутри себя и мотивированного ощущения готовности и уверенности справиться со всем тем, с чем придется столкнуться.

При достижении профессионального результата предусмотрены и рамки ограничений на действия «справиться с ситуацией» (принятие поражения) и «изменить ситуацию» (получение адекватного удовлетворения от приобретенного удачного (неудачного) опыта), «переключиться на другой результат» (переход на новое восприятие проблемы или на новую интерпретацию путей (механизмов) ее решения). В зависимости от того, что попадает в данную профессиональную рамку ограничений, меняется и подача имеющейся информации об исходном содержании деятельности, о выделении перспектив расширения опыта, о понимании (осознании) нового смысла

предстоящей ситуации, а также о принятии соответствующих (конкретных) действий.

Вера в свои силы, отсутствие страха, уверенный и спокойный взгляд на многие вещи отдаленной перспективы определяют возможность восприятия смысла и значений эффективности в решении многих профессиональных задач.

Изменение негативности в восприятии какой-то информации, осознание целесообразности определенных действий в ситуации «как таковой», переключение внимания на более широкий круг вопросов и признание полезности этих действий и конструктивности реакций стимулируют выстраивание позитивного поведения и определяют личностную метапозицию.

В данном случае личностная метапозиция рассматривается как способ без эмоционального («холодного», беспристрастного) наблюдения за «поведением своего образа» и достоверной оценки контроля за происходящим процессом (ситуацией) с точки зрения стороннего наблюдателя. Метапозиция позволяет объективно увидеть собственное поведение, оценить качество использованных тона разговора и жестов [11].

Такой подход дает возможность исключить эмоциональные вспышки (реакции) и минимизировать принятие ошибочных решений или выстроить правильно логические умозаключения. Самое ценное и полезное в данной технике («смотреть со стороны», «увидеть изнутри») то, что многократное повторение данного упражнения формирует навык беспристрастного мышления и чистой (объективной) оценки ситуации.

Целый ряд изменений в приобретении сенсорного опыта (своего видения мира) происходит под влиянием убеждений. Убеждение — это, с одной стороны, процесс выстраивания аргументов, а с другой — это модель обобщенного опыта, наделенного позитивными намерениями (ценностями) в выстраивании ключевых связей между базовыми компонентами [3; 7; 8]. Более наглядно эта модель представлена на рисунке 2.

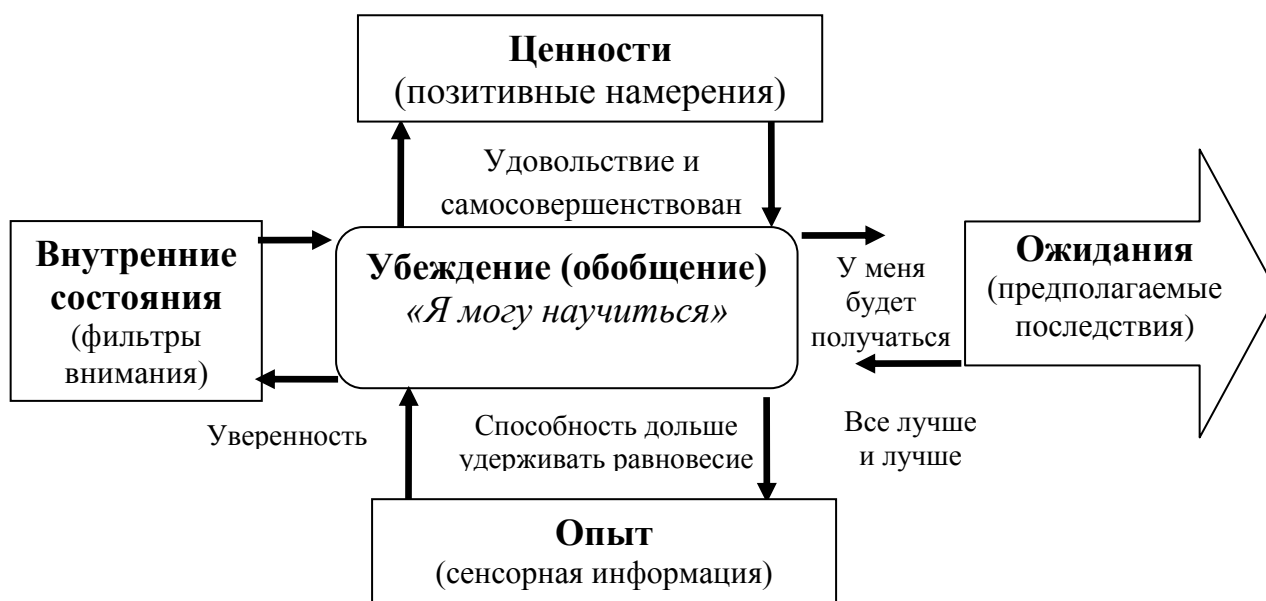


Рис. 2. Модель сенсорного опыта

Изменяются убеждения — изменяются ценности и ожидания, приобретается и новый опыт. Это как в существующем цикле смены времен года с природными явлениями, это как посаженное весной семечко и выросшее из него новое растение. Выполнив свою функцию, они уходят, исчезают. Аналогично происходит с убеждением, имеющим свой цикл жизни (право существования): желание веры в способность разрешения ситуации с реальными позитивными последствиями («пока еще не верим»); готовность к принятию веры в способность достичь определенного успеха («готовы, но не полностью уверены», «может быть, это возможно»); укрепление убеждения в том, что в данный момент делаем все правильно («доверяем убеждению») [5].

Убеждения мотивируют и формируют в конкретном времени и месте не только стратегию мышления, поведенческую цель внутри того или иного окружения, но и способы действий человека в этой поведенческой программе, его реакции [1].

Искаженная информация создает форму ограничивающего убеждения в отношении истинности реальности, снижает возможности, ведет к нежелательным последствиям смириться с тем, с чем не хотелось бы. В итоге она формирует такие типы убеждений (мысли-вирусы), как безнадежность (убежденность в недостижимости цели: «Это не в моей власти»), никчемность

(убежденность в незаслуженной оценке желаемой цели: «Со мной что-то не так») и беспомощность (убежденность в неспособности достичь желаемой цели: «Кто угодно, кроме меня»). Уверенность в своих силах, надежда на будущее, ориентировка на позитивные цели — убеждения на достижение желаемого состояния (успеха).

Позитивные намерения — это как бы внутренняя программа ответственности за предстоящие или побочные позитивные или проблемные (уместные или неуместные) действия.

Самым неудобным и достаточно проблемным продуктом в позитивном намерении выступают критика и критические замечания, авторы которых сосредоточены чаще всего на поисках ошибок в предлагаемых идеях (планах, предложениях). Предполагается, что цель критических замечаний — реальная оценка выдвинутого предложения, определения возможного сбоя и его предотвращение.

На лингвистическом уровне это проявляется в форме обобщающего утверждения-формулировки «ничего не выйдет из этой идеи», вслед за чем наступают поляризация мнений, разногласия участников дискуссии и в заключение — конфликт на личностном уровне. Логика лингвистического умозаключения как бы предусматривает выявление положительных и отрицательных (нежелательных) сторон и для непосредственного участника, и для вовлеченного, на которых может отразиться предложенная идея. Однако использование в речи критика высказываний отрицания («пустая трата времени») с целью таким образом сохранить или рационально использовать имеющиеся ресурсы не будет выглядеть мудро. Для того чтобы избежать проблем с получением качественного или предполагаемого результата в критических замечаниях (высказываниях), необходимо иметь способность распознавать в них подсказки реального позитивного содержания. Этой подсказкой будет не утверждение «по избеганию лишних расходов» или «нерентабельному задействованию ресурсов», а позитивная формулировка со знанием дела «Как это сможем себе позволить?», «Как это получится

обрисовать в общих чертах?», «А каковы намерения воплотить (преобразовать) этот план?», «И чего хотим добиться в результате?», «И каким должен быть результат достижения?», «А каковы подводные камни?», «А возможен ли более легкий путь решения проблемы?». Сравнительное «как» позволяет настоять на позитивных намерениях и переключить внимание на поиски доказательного продуктивного действия. «Почему?» вынуждает, наоборот, на новое утверждение «существует или не существует», «реально или не реально», «в чем суть» и предопределяет поверхностное позитивное намерение для конструктивного действия.

Привлечение внимания к намерению и его усилению, к скрытым последствиям ведет к переопределению поведенческого проявления, к уместному продуктивному реагированию на высказанное намерение (рис. 3).

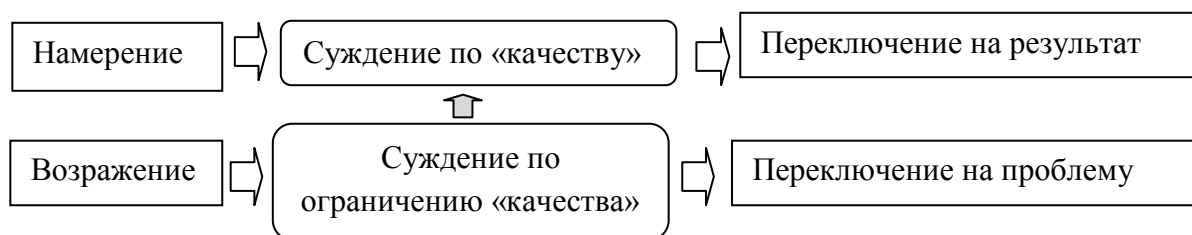


Рис. 3. Схема переопределения поведенческого проявления с проблемы на результат

Две представленные формы суждений в когнитивном процессе позволяют получить разноплановую информацию по преодолению предполагаемых или уже имеющихся трудностей и выстроить гибкую схему действий «не бояться», а с позитивным оттенком «полагать» и «беспокоиться». И тогда ограничивающие утверждения с набором потенциальных собственных точек зрения в виде «сказанная глупость» и «проявленная безответственность» превратятся в «наивность» и «неосведомленность», а критичность высказываний с негативным подтекстом перейдет в мягкую позицию (форму) восприятия и перераспределения (переосмысления) поведенческого проявления с проблемы на результат, в готовность увидеть ситуацию глазами другого человека.

Другая модель видения — это вторая позиция взглядов, убеждений, идей по расширению перспектив и переосмысления ситуаций по установлению значимых доступных моделей поведения. Осознание ситуации с позиции трех точек (моделей видения) выдает наилучший выбор доступных возможностей или альтернатив.

Но мы должны понимать, что способность к переосмыслению возникшей ситуации (когда человек встает на место (позицию) собеседника), к переключению позиции восприятия «глазами другого человека» (то есть человек становится им), к поиску в развитии событий стандартного сценария позитивных намерений — это целое искусство человеческого поведения для достижения профессиональных перспектив. Сам язык является главным инструментом в достаточно простой модели информационного опыта человека.

The teaching profession does not forgive mistakes and miscalculations in building interactions with models of real objects. The meta-model of language is considered a technique that allows you to build models of relationships with the interlocutor based on the word and what is behind it. Using this technique, a specialist acquires a tool not only to show his experience in a dialogue, but also to receive from the interlocutor, with the help of clarifying questions, an internal display (discovery) of what he will not be able to explain in words. It is assumed that this makes it possible to make changes in the communication process, forms the gift of persuasion in the discovery of unsaid, hidden information necessary for understanding. The authors present an analysis of linguistic features that influence the opinions and judgments of others.

Keywords: thought viruses, verbal signs, language tricks, metamodels of the language of beliefs, intuitive abilities.

Список литературы

1. Джеймс У. Классика в истории психологии: принципы психологии убеждений [Электронный ресурс] / У. Джеймс — URL: http://library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_I.pdf (дата обращения: 19.03.2023).

Dzheims U. Klassika v istorii psikhologii: printsipy psikhologii ubezhdenii [Elektronnyi resurs] / U. Dzheims — URL: http://library.manipaldubai.com/DL/the_principles_of_psychology_vol_I.pdf (data obrashcheniya: 19.03.2023).

2. Дилтс Р. Моделирование с помощью ПЛП: практикум по психотерапии / Р. Дилтс. — Санкт-Петербург : Питер, 2016. — 140 с.

Dilts R. Modelirovanie s pomoshch'yu PLP: praktikum po psikhoterapii / R. Dilts. — Sankt-Peterburg : Piter, 2016. — 140 s.

3. Дилтс Р. Мысли-вирусы и метаструктура убеждений [Электронный ресурс] / Р. Дилтс. — URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/D/dilts-robort/fokusi-yazika-izmenenie-ubezhdenij-s-pomoschjyu-nlp/9> (дата обращения: 15.03.2023).

Dilts R. Mysli-virusy i metastruktura ubezhdenii [Elektronnyi resurs] / R. Dilts. — URL: <https://litresp.ru/chitat/ru/D/dilts-robort/fokusi-yazika-izmenenie-ubezhdenij-s-pomoschjyu-nlp/9> (data obrashcheniya: 15.03.2023).

4. *Дилтс Р.* НЛП: управление креативностью [Электронный ресурс] / Р. Дилтс. — URL: <https://librusec.club/b/23312/read/> (дата обращения: 15.03.2023).
Dilts R. NLP: upravlenie kreativnost'yu [Elektronnyi resurs] / R. Dilts. — URL: <https://librusec.club/b/23312/read/> (data obrashcheniya: 15.03.2023).
5. *Дилтс Р.* Фокусы языка. Изменение убеждений с помощью НЛП. / Р. Дилтс. — Санкт-Петербург : Питер, 2022. — 384 с.
Dilts R. Fokusy yazyka. Izmenenie ubezhdenii s pomoshch'yu NLP. / R. Dilts. — Sankt-Peterburg : Piter, 2022. — 384 s.
6. *Звонарев С. В.* Основы математического моделирования : учеб. пособие / С. В. Звонарев. — Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2019. — 112 с.
Zvonarev S. V. Osnovy matematicheskogo modelirovaniya : ucheb. posobie / S. V. Zvonarev. — Ekaterinburg : Izd-vo Ural. un-ta, 2019. — 112 s.
7. *Корягина Н. А.* Психология общения : учебник и практикум для вузов / Н. А. Корягина, Н. В. Антонова, С. В. Овсянникова. — Москва : Юрайт, 2023. — 440 с.
Koryagina N. A. Psikhologiya obshcheniya : uchebnik i praktikum dlya vuzov / N. A. Koryagina, N. V. Antonova, S. V. Ovsyannikova. — Moskva : Yurait, 2023. — 440 s.
8. *Левчаева Н. В.* Убеждение, внушение и аргументация как основные психологические приемы воздействия в процессе делового общения / Н. В. Левчаева // Мир науки и образования. — 2016. — № 1 (5).
Levchaeva N. V. Ubezhdenie, vnushenie i argumentatsiya kak osnovnye psikhologicheskie priemy vozdeistviya v protsesse delovogo obshcheniya / N. V. Levchaeva // Mir nauki i obrazovaniya. — 2016. — № 1 (5).
9. Мета-модель языка в НЛП [Электронный ресурс]. — URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/10017/1/Мета-модель%20языка%20в%20НЛП.pdf> (дата обращения: 19.03.2023).
Meta-model' yazyka v NLP [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://elib.bspu.by/bitstream/doc/10017/1/Мета-модель%20языка%20в%20НЛП.pdf> (data obrashcheniya: 19.03.2023).
10. *Олдер Г.* NLP. Полное практическое руководство [Электронный ресурс] / Г. Олдер, Б. Хэзер. — URL: <https://bookitut.ru/NLP-Polnoe-prakticheskoe-rukovodstvo.AContents.html> (дата обращения: 26.02.2023).
Older G. NLP. Polnoe prakticheskoe rukovodstvo [Elektronnyi resurs] / G. Older, B. Khezer. — URL: <https://bookitut.ru/NLP-Polnoe-prakticheskoe-rukovodstvo.AContents.html> (data obrashcheniya: 26.02.2023).
11. *Шабанов С.* Эмоциональный интеллект. Российская практика [Электронный ресурс] / С. Шабанов, А. Алешина. — URL: <http://psihdocs.ru/sergej-shabanov-alena-aleshina-emocionalenij-intellekt-rossijs.html?page=3> (дата обращения: 28.02.2023).
Shabanov S. Emotsional'nyi intellekt. Rossiiskaya praktika [Elektronnyi resurs] / S. Shabanov, A. Aleshina. — URL: <http://psihdocs.ru/sergej-shabanov-alena-aleshina-emocionalenij-intellekt-rossijs.html?page=3> (data obrashcheniya: 28.02.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК: ПРОБЛЕМЫ И СУЖДЕНИЯ PEDAGOGICAL SEARCH: PROBLEMS AND JUDGMENTS

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. А. Алёхин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0003-0401-1113

Е. А. Неминущая

заведующая кафедрой русского языка ФГБВЛУ ВО «Черноморское высшее военно-морское ордена Красной Звезды училище имени П. С. Нахимова» МО РФ. ORCID: 0009-0005-4656-4981

Повышение качества русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих на основе развивающих технологий в российских военных вузах

I. A. Alekhin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0000-0003-0401-1113

E. A. Neminshaya

Head of the Department of the Russian Language of the Nakhimov Black Sea Higher Naval School, Sevastopol. ORCID: 0009-0005-4656-4981

Improving the Quality of Russian-language Training of Foreign Military Personnel Based on Developing Technologies in Russian Military Universities

В статье отражены научные и прикладные основы повышения качества русскоязычной подготовки иностранных курсантов в российском военном вузе. Отмечены пути успешного формирования коммуникативных умений иностранных военнослужащих на основе развивающих технологий, применяемых в обучении русскому языку.

Ключевые слова: русскоязычная подготовка, иностранные военнослужащие, обучение русскому языку как иностранному, развивающие технологии.

Введение

Обучение русскому языку иностранных военнослужащих (далее ИВС) в военных вузах Российской Федерации является целенаправленным и систематическим педагогическим процессом, направленным на языковую подготовку иностранных курсантов к освоению универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с образовательной программой. Опыт свидетельствует, что эффективность всего образования во многом зависит от качества их русскоязычной подготовки, так

как она является основой восприятия, осмысления и запоминания учебного материала, а также его применения на практике в национальных армиях. Как показало проведенное исследование, качество русскоязычной подготовки целиком и полностью зависит от дидактических технологий, применяемых преподавателями русского языка [2, с. 147–148].

В связи с этим необходимо отметить, что потенциал военного образовательного учреждения, его возможности в области образовательной деятельности заключаются в способностях преподавателей обеспечить качественное образование, то есть в создании необходимых условий для качественной подготовки военнослужащих. Безусловно, в современном образовательном учреждении должна существовать инновационная, отвечающая современным требованиям система обеспечения качества образования, которая содержала бы в себе совокупность методов, приемов и средств, гарантирующих достижение высоких образовательных результатов в соответствии с заданными нормативами и стандартами [3, с. 135–136].

Вопрос использования развивающих технологий в процессе русскоязычной подготовки иностранных военнослужащих представляется особо актуальным в последние десятилетия в связи с повышением общего технического уровня обеспечения, развитием самой методики, которая постоянно находится в поиске наиболее эффективных дидактических технологий. Современный этап в методике преподавания русского языка как иностранного (далее РКИ) можно охарактеризовать такими категориями, как инновация, развитие, движение вперед [6, с. 47–48].

В процессе обучения русскому языку ИВС в настоящее время появляются инновации и продуктивные изменения, которые обусловлены созданием новых дидактических технологий и методик преподавания, способствующих повышению качества русскоязычной подготовки иностранных курсантов в российских военных вузах, а также способов оценки их результатов.

В педагогической теории и практике на сегодня разработано значительное количество различных инновационных методов, приемов, средств

и форм образования, которые целенаправленно систематизированы, адаптированы и получили название развивающих технологий.

Как известно, технологии имеют значительное преимущество перед соответствующими методиками. Это связано с тем, что, во-первых, технологии представляют собой совокупность наиболее эффективных методик, а во-вторых, применение технологий гарантирует достижение заранее запланированных результатов процесса обучения. Кроме того, дидактические технологии призваны задействовать не только когнитивную сферу личности иностранных курсантов, они способствуют активизации эмоциональной и волевой сферы посредством включения самой личности в образовательный процесс, усиливая ее субъектный потенциал. Следовательно, применение развивающих технологий не только направлено на обучение и воспитание иностранных курсантов, но и способствует их развитию, готовит в дальнейшем к самостоятельному освоению всей образовательной программы по соответствующей специальности.

Именно поэтому главная цель технологии развивающего обучения состоит в том, чтобы научить иностранных курсантов учиться. Сформировать у них способности самостоятельного добывания знаний, которые характеризуются технологичностью, повторяемостью, простотой реализации [5].

В то же время применение развивающих технологий призвано решать и конкретные учебные и воспитательные задачи. Так, например, задачами развивающих дидактических технологий в сфере освоения русского языка являются следующие: развитие речи, мышления, сенсорной и двигательной сферы и формирование гуманных взглядов на различные явления окружающей среды и др. На практике решение конкретных задач осуществляется с помощью конкретных дидактических технологий.

Примечателен тот факт, что на данном этапе развития системе высшего военного образования России присущи отдельные противоречия, которые обусловлены рядом не только социальных проблем, но и характером

организации образовательного процесса. В то же время недостаточная комплексная образовательная подготовка и личная незаинтересованность иностранных курсантов при возрастающих требованиях к качеству их подготовленности требуют от педагогических кадров разработки новых путей и способов обучения, обеспечивающих активизацию всех сфер деятельности человека, учитывающих технические достижения в сфере преподавания учебных предметов и применение в образовательном процессе новых форм учебной деятельности и новых средств обучения, которым присущи функции инновационности, инвариантности и адаптивности к условиям образовательного процесса, а именно инновационных развивающих технологий.

Исходя из рассуждений, под развивающей технологией понимается совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку методов, приемов, средств обучения, а также форм их реализации в целях достижения запланированных результатов; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса [5]. Развивающие технологии предполагают развитие личностных качеств обучающегося, поддержку самопознания, самоопределения и самореализации, актуализацию личностных механизмов профессионального развития. В целях русскоязычной подготовки иностранных обучающихся в военных вузах необходимо применение таких технологий, которые бы значительно повысили качество знаний русского языка иностранными курсантами. Развивающая составляющая образования реализуется посредством рефлексивных, диагностических и тренинговых методов и методик, а также интерактивных и проектных образовательных технологий [10].

На современном этапе под русскоязычной подготовкой в контексте обучения ИВС понимается умение применять на практике усвоенный языковой материал, что связано с осознанием определенных закономерностей русского языка, познанием его правил и законов, усвоением определенного объема

знаний, на основе которого формируются соответствующие умения и навыки речи.

Качество русскоязычной подготовки заключается в формировании содержания учебных дисциплин с учетом социокультурных, психологических и личностных особенностей ИВС; в высоком уровне подготовки профессорско-преподавательского состава, задействованного в обучении ИВС; в создании благоприятных условий самостоятельной работы ИВС в ходе обучения; в высоком уровне педагогического мастерства работающих с ИВС преподавателей, использующих развивающие технологии в обучении русскому языку.

Как показывает опыт, повышение качества русскоязычной подготовки ИВС осуществляется путем применения инновационных развивающих технологий. К таким технологиям целесообразно отнести:

- технологии проектного обучения;
- игровые и дискуссионные технологии;
- компьютерные технологии;
- технологии развития критического мышления;
- технологии case-study;
- технологии проблемного и проблемно-деятельностного обучения и др.

Изучение этих технологий в контексте их использования для повышения качества русскоязычной подготовки ИВС представляется актуальным и многоаспектным, способствующим решению многих задач в преподавании РКИ. При этом качество обучения рассматривается не только с позиций методов контроля и оценки результатов ~~на соответствие личностного развития~~, но и целостности содержания самих образовательных технологий.

В современных условиях все более актуальным становится научное и теоретическое обоснование использования развивающих технологий при повышении качества русскоязычной подготовки ИВС в военных вузах страны [4, с. 16–18]. Основными методологическими подходами к рассмотрению процесса обучения ИВС в современной военной педагогике считаются

системный, личностный, деятельностный, полисубъектный (диалогический), аксиологический, культурологический, антропологический, этнопедагогический, личностно-социально-деятельностный, синергетический и др. Представляется, что наиболее содержательным и рациональным для исследования вопросов повышения качества обучения ИВС является личностно-социально-деятельностный подход, представленный в научных исследованиях А. В. Барабанщикова, В. П. Давыдова, В. И. Вдовюка, И. А. Липского, И. А. Алёхина и др. [6]. Данный подход позволяет глубоко и разносторонне исследовать процесс повышения качества русскоязычной подготовки ИВС на основе развивающих технологий с учетом широкого спектра присущих им особенностей при одновременном сохранении элементов системности.

Под педагогической сущностью повышения качества русскоязычной подготовки ИВС понимается целенаправленный специфический процесс поэтапного формирования требуемого комплекса компетенций на основе определения оптимального соотношения развивающих технологий, представленных в содержании образовательного процесса и их учета в ходе реализации обучения.

Специфика объекта обучения, которым является ИВС, определяется его социально-культурными и лингвистическими особенностями. В качестве субъекта, кроме преподавателя, осуществляющего непосредственное педагогическое взаимодействие, выступает широкий круг его участников в лице представителей посольства, переводчиков, руководителей курсантских подразделений и специальных факультетов, преподавательского состава кафедр русского языка, обеспечивающих предварительное обучение коммуникации на русском языке, и др.

Принцип качества русскоязычной подготовки в контексте обучения ИВС означает основополагающее правило обучения, заключающееся в определении содержания образовательного процесса, определяемого личностным и социокультурным развитием иностранных курсантов, и его учета в подборе

учебного материала и способов его освоения в ходе оптимального педагогического взаимодействия с учетом зон актуального развития ИВС [9, с. 3–5].

Процесс русскоязычной подготовки ИВС включает цель и задачи, субъекты и объекты, содержание, закономерности, принципы и противоречия, методы, приемы, средства и формы взаимодействия, результаты и средства контроля. Наряду с традиционными закономерностями названному процессу присущи специфические зависимости, к которым относятся зависимость общественных потребностей и целей обучения ИВС от российской традиции организации педагогического процесса; зависимость успешности процесса обучения ИВС от темпов социального и научно-технического прогресса родной страны обучающегося и возможностей нашей страны в данном контексте; зависимость методики языковой подготовки ИВС от их возрастных особенностей и уровня начального развития; зависимость успешности обучения ИВС в России от уровня развития теории и практики обучения в их государствах; зависимость качества обучения ИВС от материально-технических и экономических возможностей российских военных вузов [1, с. 56–58].

Важную роль в обеспечении качества русскоязычной подготовки играют методы, средства и формы обучения, включенные в развивающие технологии. Учитывая их универсальность для любой дидактической технологии, следует указать на то, что техника их применения, порядок использования могут быть специфичными. В зависимости от характеристик объекта обучения может использоваться преимущественное применение того или иного метода, приема, средства или формы взаимодействия. Процессу русскоязычной подготовки ИВС присущи следующие функции: образовательная, обучающая, воспитывающая, развивающая, побудительная, организационная, которые носят комплексный характер. Кроме того, на качество обучения ИВС влияет ряд факторов: социокультурный, религиозный, психологический, социальный, личностный, материальный, языкового барьера и др. [7].

Механизм реализации применения развивающих технологий в обучении русскому языку ИВС далеко не так прост. Обучающийся должен получать только те задания, для усвоения которых у него уже возникли соответствующие формы психической деятельности. Речь идет об актуальной зоне развития и зоне ближайшего развития личности. Так мы выходим на те же позиции, которые заложены в теории развивающего обучения Л. С. Выготского, сформулировавшего концепцию умственного развития. Обучение, по взглядам Л. С. Выготского, является источником развития обучающегося. Под влиянием обучения происходит перестройка всех его психических функций. При решении проблемы соотношения обучения и умственного развития Л. С. Выготский ведущую роль отводил обучению. Процесс развития обучающегося, считал он, не совпадает с процессом обучения, а идет вслед за ним [8]. В контексте обучения ИВС сформированность механизмов психологического развития у обучающихся имеет ключевое значение. Она напрямую зависит от системы образования и воспитания, которая существует в его родной стране. В связи с этим применение развивающих технологий в обучении ИВС требует соблюдения ряда условий, которые во многом влияют на успешность всего процесса русскоязычной подготовки. Выделим только те из них, которые влияют на качество русскоязычной подготовки ИВС: системность, диалогичность, комфортность и др. И хотя их выполнение в полном объеме практически невозможно, их оптимальное комбинирование позволяет значительно повысить качество обучения [12].

В ходе анализа сложившейся практики русскоязычной подготовки ИВС установлено, что системность применения развивающих технологий выражена в трех практикуемых педагогами этапах: предъявление учебного материала, его практическое закрепление и контроль достижений обучающихся.

Как известно, существующий процесс русскоязычной подготовки ИВС зачастую не инициирует обучающихся на организацию поисково-исследовательской деятельности. А в ходе подготовки к предстоящим занятиям они используют возможности развивающих технологий исключительно для

получения необходимой информации, не затрачивая на это интеллектуальных усилий. При этом, современной системе обучения РКИ требуются такие развивающие технологии, которые будут способствовать формированию активной, самостоятельной позиции обучающихся.

Изучение опыта применения развивающих технологий для повышения качества русскоязычной подготовки ИВС осуществлялось в Черноморском высшем военно-морском училище имени П. С. Нахимова, в ходе которого на основании педагогического наблюдения, опроса, анкетирования, интервьюирования и бесед были выделены их достоинства и недостатки.

Так, например, применение метода проектов направлено на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального или идеального продукта. Использование метода проектов в военных вузах имеет свои ограничения и слабые стороны, такие как недостаточный уровень сформированности у иностранных курсантов, особенно на младших курсах, способностей к проектной и исследовательской деятельности; низкая мотивация курсантов к участию в проекте; нерегламентируемый объем знаний, требуемый программой обучения, и др.

В свою очередь, игровые технологии позволяют повысить качество обучения военных специалистов, активизируя и интенсифицируя процесс обучения; воссоздают межличностные отношения, гибко сочетают разнообразные методы и приемы обучения (от репродуктивных до проблемных), моделируют практически любой вид деятельности. Однако стоит обратить внимание на некоторые недостатки, связанные с чрезмерным акцентированием внимания участников игры на выполнение игровых действий, а не на содержание материала. Иногда этот процесс малопредсказуемый и плохо управляемый. Игровые технологии не должны доминировать в учебном процессе, игра должна только помогать активизировать учебный процесс.

Будучи интерактивным методом обучения, кейс-метод завоевывает позитивное отношение со стороны обучающихся, обеспечивая освоение

теоретических положений и овладение практическим использованием материала; он воздействует на профессионализацию обучающихся, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе. К недостаткам кейс-метода следует отнести возможное формирование предвзятого подхода к решению сходных проблем, сложности в обеспечении дисциплины на занятиях, обсуждение требует больших временных затрат по сравнению с классическими методами.

В современном мире компьютерные технологии находятся на одном из первых мест в изучении любого иностранного языка. Информационные коммуникативные технологии сегодня стали одним из основных приоритетов в преподавании РКИ и позволяют увеличить активизацию регулярной мыслительной деятельности обучающихся. Но для того, чтобы создать условия практического овладения языком, преподавателю необходимо выбрать такие методы обучения, которые позволят каждому обучающемуся проявить свою речевую активность [10].

Ведущим принципом обучения, особенно для ИВС, является принцип инфографики, поскольку, независимо от конкретного содержания обучения, новый материал всегда лучше не только объяснить, но и показать. Инфографические тексты не просто передают готовую информацию, которая не всегда откладывается в памяти обучаемых, но и позволяют им самим добывать и интерпретировать ее. Кроме того, инфографика сможет повысить интерес обучаемых к языку, обогатить их новыми знаниями, создать дополнительную мотивацию к обсуждению изучаемой темы.

Анализируя результаты использования технологии развития критического мышления через чтение и письмо (ТРКМЧП) с элементами кластера и инсорта на занятиях РКИ, отмечаем, что у иностранных курсантов формируются навыки работы с информацией в процессе чтения и письма, а также такие профессиональные компетенции, как самостоятельное решение соответствующей проблемы, знание и умение логически мыслить, умение анализировать и оценивать по определенным критериям изученные явления,

процессы, объекты, исполнительская дисциплина и организованность. ТРКМЧП помогает преподавателю заменить пассивное слушание и пересказ на активное участие обучающихся в образовательном процессе и тем самым повысить эффективность занятий.

На основе использования технологии проблемного обучения в процессе повышения русскоязычной подготовки ИВС в высшей школе развиваются умения обучающихся самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, находить свои подходы к решению проблемы. Проблемное обучение ориентирует на комплексное использование знаний. Важно и то, что решение проблем на занятиях приучает курсантов думать, искать решение, а это является одним из средств формирования мышления.

Таким образом, современная методика РКИ представляет собой постоянно развивающийся и обновляемый уровень существующих методов и приемов, при котором каждый преподаватель может вполне самостоятельно разрабатывать и подбирать новые, комбинировать и адаптировать существующие в зависимости от языкового уровня курсантов, их способностей и мотивации [11, с. 5–8]. В этом понимании развивающие технологии обучения предполагают особые способы организации учебного процесса и вполне соответствуют современным требованиям к обучению: более демократичный подход к самому процессу обучения, направленный на повышение внутренней мотивации, развитие личности иностранного курсанта, его познавательной активности и творческих способностей.

The article reflects the scientific and applied foundations of improving the quality of Russian-language training of foreign cadets in the Russian military university. The ways of successful formation of the communicative skills of foreign servicemen on the basis of developing technologies used in teaching the Russian language are noted.

Keywords: russian-language training, foreign military personnel, teaching russian as a foreign language, developing technologies.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Педагогический опыт обеспечения качества профессиональной подготовки офицерских кадров и иностранных военных специалистов в военных вузах России и США / И. А. Алёхин, Ю. Н. Кузнецов // Мир образования — образование в мире. — 2018. — № 2 (70). — С. 56–63.

Alekhin I. A. Pedagogicheskii opyt obespecheniya kachestva professional'noi podgotovki ofiterskikh kadrov i inostrannykh voennykh spetsialistov v voennykh vuzakh Rossii i SShA / I. A. Alekhin, Yu. N. Kuznetsov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2018. — № 2 (70). — S. 56–63.

2. *Алехин И. А. Внедрение учебных информационно-дидактических систем в образовательную деятельность высших учебных заведений / И. А. Алехин, А. А. Авуза, Н. А. Давыдов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 3 (55). — С. 147–153. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_119*

Alekhin I. A. Vnedrenie uchebnykh informatsionno-didakticheskikh sistem v obrazovatel'nyuyu deyatel'nost' vysshikh uchebnykh zavedenii / I. A. Alekhin, A. A. Avuza, N. A. Davydov // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2021. — № 3 (55). — S. 147–153. — DOI: 10.51944/2073-8498_2021_3_119

3. *Алехин И. А. Педагогическая технология современной подготовки специалистов в военных вузах России / И. А. Алехин, Н. А. Давыдов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 1–2 (54). — С. 135–146. — DOI: 10.51944/ 2073-8498_2021_1-2_135*

Alekhin I. A. Pedagogicheskaya tekhnologiya sovremennoi podgotovki spetsialistov v voennykh vuzakh Rossii / I. A. Alekhin, N. A. Davydov // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2021. — № 1–2 (54). — S. 135–146. — DOI: 10.51944/ 2073-8498_2021_1-2_135

4. *Алехин И. А. Образовательный процесс и информационные технологии с позиции интеграции ресурсов / И. А. Алехин, И. В. Тренин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. — 2017. — № 7. — С. 16–18.*

Alekhin I. A. Obrazovatel'nyi protsess i informatsionnye tekhnologii s pozitsii integratsii resursov / I. A. Alekhin, I. V. Trenin // Aktual'nye problemy gumanitarnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh nauk. — 2017. — № 7. — S. 16–18.

5. *Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного (нового) : учеб. пособие / Т. М. Балыхина. — Изд. 2-е, испр. — Москва, 2010. — 188 с.*

Balykhina T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo (novogo) : ucheb. posobie / T. M. Balykhina. — Izd. 2-e, ispr. — Moskva, 2010. — 188 s.

6. *Барабанщиков А. В. Методика исследования проблем военной педагогики и психологии / А. В. Барабанщиков. — Москва, 1989. — 131 с.*

Barabanshchikov A. V. Metodika issledovaniya problem voennoi pedagogiki i psikhologii / A. V. Barabanshchikov. — Moskva, 1989. — 131 s.

7. *Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. — Москва : Лабиринт, 1999. — 353 с.*

Vygotskii L. S. Myshlenie i rech' / L. S. Vygotskii. — Moskva : Labirint, 1999. — 353 s.

8. *Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — Москва : АСТ, 2005. — 672 с.*

Vygotskii L. S. Pedagogicheskaya psikhologiya / L. S. Vygotskii ; pod red. V. V. Davydova. — Moskva : AST, 2005. — 672 s.

9. *Вятютнев М. Н. Теория учебника русского языка как иностранного : (методические основы) / М. Н. Вятютнев. — Москва : Русский язык, 1984. — 144 с.*

Vyatyutnev M. N. Teoriya uchebnika russkogo yazyka kak inostrannogo : (metodicheskie osnovy) / M. N. Vyatyutnev. — Moskva : Russkii yazyk, 1984. — 144 s.

10. *Занков Л. В. Обучение и развитие / Л. В. Занков. — Москва : Логос, 1975. — 197 с.*

Zankov L. V. Obuchenie i razvitie / L. V. Zankov. — Moskva : Logos, 1975. — 197 s.

11. *Рякина О. Р. Интенсификация обучения иностранных военнослужащих специальной военной речи в авиационных вузах ВС РФ : дис. ... д-ра пед. наук: 20.02.02 / О. Р. Рякина ; Воен. ун-т. — Москва, 2007. — 495 с.*

Ryakina O. R. Intensifikatsiya obucheniya inostrannykh voennosluzhashchikh spetsial'noi voennoi rechi v aviatsionnykh vuzakh VS RF : dis. ... d-ra ped. nauk: 20.02.02 / O. R. Ryakina ; Voen. un-t. — Moskva, 2007. — 495 s.

12. Селевко Г. К. Технологии развивающего обучения / Г. К. Селевко. — Москва : НИИ школьных технологий, 2005. — 185 с.

Selevko G. K. Tekhnologii razvivayushchego obucheniya / G. K. Selevko. — Moskva : NII shkol'nykh tekhnologii, 2005. — 185 s.

УДК 37.032.2

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. В. Богданов

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных и естественно-научных дисциплин Северо-Западного института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет». ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0007-2517>

Начальная военная подготовка в современных образовательных организациях России

I. V. Bogdanov

Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of General Humanities and Natural Sciences of the North-Western Institute (branch) of the Moscow Humanitarian Economic University. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0007-2517>

Basic Military Training in Modern Educational Institutions in Russia

В статье представлен анализ исторических периодов внедрения начальной военной подготовки в России. Проанализирована современная законодательная база, которая регламентирует подготовку граждан к несению воинской службы в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации. Заострено внимание на современном этапе внедрения начальной военной подготовки в образовательных организациях страны, где отмечено, что с начала учебного года спланирована интеграция программы начальной военной подготовки в образовательный процесс российской молодежи, но при этом выявлены тенденции предположительно формального подхода к данной инициативе.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, начальная военная подготовка (НВП), законодательная база, служба в армии, молодежь.

Исторический опыт развития России подтверждает действие социальной закономерности — зависимость сферы воспитания людей и его эффективности от содержания и направленности коренных преобразований общества. Российская Федерация, находясь на современном этапе развития, нуждается в обновлении образовательной системы, где основополагающими постулатами должны стать человечность, благородство, милосердие, взаимовыручка, преданность и любовь.

Президент Российской Федерации В. В. Путин отметил на форуме, посвященном вопросам нравственного и патриотического воспитания молодежи, что «нельзя создать здоровое общество, благополучную страну, руководствуясь принципом “каждый — сам за себя”, следуя примитивным инстинктам нетерпимости, эгоизма и иждивенчества ... Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент — патриотизм. Мы, как бы долго ни обсуждали, что может быть фундаментом, прочным моральным основанием для нашей страны, ничего другого все равно не придумаем. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Нам необходимо в полной мере использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе» [15].

В годы Гражданской войны в молодой Советской стране военная подготовка молодежи осуществлялась в соответствии с декретом «Об обязательном обучении военному искусству», утвержденным Всероссийским центральным исполнительным комитетом 22 апреля 1918 года. Декретом предполагалось посещение молодыми людьми 16–17 лет курсов в органах Главного управления всеобщего военного обучения территориальных войск (всеобуча). Обучающиеся военной подготовке пополняли ряды боевых резервов Красной армии.

В 1930-х годах 18–19-летняя молодежь проходила шестидневные учебные сборы. В 1939 году Верховным Советом СССР подписан закон «О всеобщей воинской обязанности», и в этом же году с 1 сентября в общеобразовательных организациях Советского Союза ввели начальную и допризывную военную подготовку. С 5-го по 7-й класс проводилась начальная военная подготовка (НВП), а с 8-го по 10-й — допризывная подготовка.

В 1950–60-е годы, после окончания Великой Отечественной войны, осуществлялось постепенное, планомерное сокращение Вооруженных Сил СССР. Это повлекло за собой отмену в образовательных организациях допризывной

военной подготовки, что отражено в постановлении Совета министров СССР от 25 января 1962 года, соответственно, патриотическое и военно-патриотическое воспитание перешло в разряд внеклассной работы [1, с. 90–100].

Верховный Совет СССР 12 октября 1967 года принял обновленную редакцию закона «О всеобщей воинской обязанности». В нем было отражено сокращение сроков военной службы на один год, а именно в сухопутных войсках необходимо стало служить два года, также закон вернул НВП в образовательные организации. Но, теперь занятия по НВП были организованы с молодыми людьми (допризывного/призывного возрастов) в общеобразовательных организациях (начиная с 9-го класса), профтехучилищах, техникумах, вузах, совхозах, колхозах, на предприятиях и др.

В те годы курс НВП имел следующее содержание: изучались разделы строевой, огневой, тактической, медицинской, топографической и инженерной подготовки, защиты от оружия массового поражения и гражданской обороны, а также общевоинские уставы Вооруженных Сил СССР. В организационном плане молодые люди были разделены на группы юношей и девушек. Юноши проходили обучение по программе НВП, девушки — по программе санитарных дружинниц. Учебная программа НВП предполагала 140 часов занятий.

С 1967 года в пионерских лагерях для учащихся 4–7-х классов общеобразовательных организаций проводилась Всесоюзная пионерская военно-спортивная игра «Зарница». В дальнейшем появилась схожая игра для старшеклассников — «Орленок».

Организация ДОСААФ имела военно-технические классы и аэроклубы, для желающих бесплатно предлагались программы обучения вождению мотоциклов, грузовых автомобилей, гусеничной техники, прыжкам с парашютом, управлению спортивными самолетами, радиотехническому делу и др. Преподавателями НВП становились, как правило, офицеры, прапорщики запаса, имеющие высшее или среднее педагогическое образование [2, с. 95–97].

С 11 сентября 1980 года постановлением Совета министров СССР «О начальной военной подготовке молодежи» руководство процессом НВП

молодежи страны возложено на Министерство обороны СССР. При этом была утверждена новая программа подготовки молодежи в общеобразовательных школах. Теперь пятидневные занятия в 9-х классах, проводимые на базе образовательных организаций, заменили трехдневными полевыми сборами. В дальнейшем, с 1987 года, обновленная программа НВП реализовывалась в оборонно-спортивных, оздоровительных лагерях. Причем к 140 часам подготовки молодежи добавлялось 70 часов для подготовки юношей во время летних каникул на 14-дневных учебно-полевых сборах. Однако, уже с июня 1990 года НВП была переименована в допризывную подготовку, а к концу года занятия по допризывной подготовке в общеобразовательных организациях были отменены [3, с. 22–31].

Анализ подготовки молодежи к службе в армии показывает значительное снижение ее качества в последние пятнадцать лет. При этом мы помним слова великого педагога, реформатора К. Д. Ушинского о том, что «патриотическое воспитание — это цикличное воспроизводство истории в сознании ребенка, то есть “создание истории” с отходом от субъективного характера “кабинетной теории”» [16, с. 53].

Президент Российской Федерации В. В. Путин 7 мая 2010 года выступил с инициативой о введении предмета НВП в образовательных организациях [15]. Как показывает практика, кое-что уже сделано, так, например, этот процесс обрел регламентацию в обширной законодательной базе [5–10; 12–14]. При этом в общеобразовательных организациях отдельные элементы НВП включены в курс «Основы безопасности жизнедеятельности» (ОБЖ). Осваивая этот курс, учащиеся, в частности, получают навыки оказания первой помощи, узнают о правах и обязанностях призывников и военнослужащих. В некоторых школах практикуются занятия или учебные сборы по строевой и огневой подготовке.

В конце сентября 2022 года Президент РФ подписал Федеральный закон, в соответствии с которым в образовательных организациях страны со следующего учебного года (с 01.09.2023) обновляются общеобразовательные программы по русскому языку, литературе, истории, обществознанию,

географии и ОБЖ. Кроме того, Министерство просвещения опубликовало приказ с внесенными изменениями в ФГОС среднего и общего образования.

В свою очередь, министр просвещения РФ С. С. Кравцов объявил о том, что курс НВП будет интегрирован в учебную программу российских образовательных организаций с 1 сентября 2023 года.

23 ноября 2022 года приказом Министерства просвещения РФ утверждена федеральная образовательная программа среднего общего образования, в которую вошли элементы НВП в рамках уроков ОБЖ и изучение опыта специальной военной операции на уроках истории. Что примечательно, программа ОБЖ представлена двумя вариантами. Каждый вариант содержит 10 модулей, и лишь только первый вариант включает в себя модуль «Элементы начальной военной подготовки» [11]. Но, как показывает анализ федеральной образовательной программы среднего общего образования, выявлены противоречия. С одной стороны, в первом варианте программы ОБЖ представлен модуль «Элементы начальной военной подготовки», с другой стороны, отсутствуют требования к оценке ее результатов (приобретенные знания, умения и навыки обучающихся) в разделе «Личностные результаты изучения предмета ОБЖ». Получается, что преподаватели общеобразовательных организаций имеют возможность не использовать в повседневной работе первый вариант программы, куда включен модуль НВП, что за собой влечет игнорирование указаний Президента РФ по внедрению курса НВП или их формальное выполнение.

Для полноценного внедрения НВП в общеобразовательные организации и интегрирования ее в процесс воспитания молодежи необходимо все же НВП вывести в отдельный предмет, при этом, возможно, ОБЖ оставить одним из его разделов. Но на сегодняшний день при реализации такой инициативы, несомненно, возникает ряд проблем, связанных с отсутствием материально-технической базы (тиров, инвентаря, учебно-методической литературы, учебных пособий и пр.), а также дефицитом подготовленных кадров.

Вместе с тем, современные войны и специальная военная операции показали, что существует необходимость повышения качества обучения и

воспитания учащейся молодежи по оборонным вопросам, формирования у них патриотизма и политического сознания. Именно поэтому необходимо как можно быстрее начать работу на всех уровнях и вертикалях власти по внедрению программы НВП в общеобразовательные организации [4, с. 7–8]. Однако, факт остается фактом: действующая законодательная база допускает возможность формального отношения на местах к реализации программы НВП с 1 сентября 2023 года

Таким образом, в целях совершенствования процесса НВП молодежи в общеобразовательных организациях к службе в армии целесообразно было бы принять следующие меры: в целях актуализации идей патриотического воспитания в современной России следует довести до сведения всех, кто имеет отношение к обучению и воспитанию подрастающего поколения, содержание государственных документов об организации патриотического воспитания в образовательных организациях; создать условия для подготовки достойных педагогических кадров патриотической направленности в системе переподготовки и повышения квалификации; для повышения статуса, значимости патриотического воспитания через НВП выделить данную дисциплину в отдельный самостоятельный предмет; обязать преподавателей образовательных организаций усилить прикладной характер проведения занятий по НВП.

The article presents an analysis of the historical periods of the introduction of initial military training in Russia. The modern legislative framework that regulates the preparation of citizens for military service in the ranks of the Armed Forces of the Russian Federation is analyzed. Attention is focused on the current stage of the introduction of initial military training in educational institutions of the country, where it is noted that from September 1, 2023, the integration of the initial military training program into the educational process of Russian youth is planned, but at the same time trends of a supposedly formal approach to this initiative are revealed.

Keywords: patriotic education, initial military training (NVP), legislative framework, military service, youth.

Список литературы

1. Алёхин И. А. О воспитании военнослужащих и всей молодежи на историческом наследии в условиях современной гибридной войны / И. А. Алёхин, В. Н. Осташкин, Д. В. Шутько // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: HXIUIJZ

Alekhin I. A. O vospitanii voennosluzhashchikh i vsei molodezhi na istoricheskom nasledii v usloviyakh sovremennoi gibridnoi voiny / I. A. Alekhin, V. N. Ostashkin, D. V. Shut'ko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 90–100. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_90 — EDN: НХИУJZ

2. *Алехин И. А. История педагогики : учебник / И. А. Алехин, Е. И. Федак. — 2-е изд., перераб. — Москва, 2019. — 329 с.*

Alekhin I. A. Istoriya pedagogiki : uchebnik / I. A. Alekhin, E. I. Fedak. — 2-e izd., pererab. — Moskva, 2019. — 329 s.

3. *Алехин И. А. Патриотическое воспитание студенческой молодежи в истории России / И. А. Алехин // Мир образования — образование в мире. — 2012. — № 3 (47). — С. 22–31.*

Alekhin I. A. Patrioticheskoe vospitanie studencheskoi molodezhi v istorii Rossii / I. A. Alekhin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2012. — № 3 (47). — S. 22–31.

4. *Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алехина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).*

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (data obrashcheniya: 02.06.2023).

5. *История начальной военной подготовки [Электронный ресурс]. — URL: <https://tass.ru/info/16293035> (дата обращения: 13.04.2023).*

Istoriya nachal'noi voennoi podgotovki [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://tass.ru/info/16293035> (data obrashcheniya: 13.04.2023).

6. *Концепция федеральной системы подготовки граждан Российской Федерации к военной службе на период до 2030 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации № 134-р от 03.02.2010 [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97419/ (дата обращения: 14.04.2023).*

Kontseptsiya federal'noi sistemy podgotovki grazhdan Rossiiskoi Federatsii k voennoi sluzhbe na period do 2030 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii № 134-r ot 03.02.2010 [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_97419/ (data obrashcheniya: 14.04.2023).

7. *Методические рекомендации по организации и проведению 5-дневных учебных сборов с гражданами, обучающимися в государственных образовательных организациях, подведомственных департаменту образования города Москвы, проходящими подготовку по основам военной службы от 2013 г. [Электронный ресурс]. — URL: [https://spo-](https://spo-kr.mskobr.ru/files/Zentr_DP/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf)*

kr.mskobr.ru/files/Zentr_DP/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf (дата обращения: 14.04.2023).

Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu 5-dnevnykh uchebnykh sborov s grazhdanami, obuchayushchimisya v gosudarstvennykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh, podvedomstvennykh departamentu obrazovaniya goroda Moskvy, prokhodyashchimi podgotovku po osnovam voennoi sluzhby ot 2013 g. [Elektronnyi resurs]. — URL: [https://spo-](https://spo-kr.mskobr.ru/files/Zentr_DP/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf)

kr.mskobr.ru/files/Zentr_DP/%D0%9C%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%8F%D1%82%D0%B8%D0%B4%D0%BD%D0%B5%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D1%85%20%D1%81%D0%B1%D0%BE%D1%80%D0%BE%D0%B2.pdf (data obrashcheniya: 14.04.2023).

8. *Об утверждении Положения о подготовке граждан Российской Федерации к военной службе: Постановление Правительства Российской Федерации от 31.12.1999 № 1441*

[Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_25592/ (дата обращения: 14.04.2023).

Ob utverzhdenii Polozheniya o podgotovke grazhdan Rossiiskoi Federatsii k voennoi sluzhbe: Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 31.12.1999 № 1441 [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_25592/ (data obrashcheniya: 14.04.2023).

9. Об утверждении Инструкции об организации обучения граждан Российской Федерации начальным знаниям в области обороны и их подготовки по основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего образования, образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования и учебных пунктах: Приказ Минобороны РФ и Министерства образования и науки РФ от 24.02.2010 № 96/134 [Электронный ресурс]. — URL <https://base.garant.ru/198025/> (дата обращения: 14.04.2023).

Ob utverzhdenii Instruksii ob organizatsii obucheniya grazhdan Rossiiskoi Federatsii nachal'nykh znaniyam v oblasti oborony i ikh podgotovki po osnovam voennoi sluzhby v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya, obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh nachal'nogo professional'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya i uchebnykh punktakh: Prikaz Minoborony RF i Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 24.02.2010 № 96/134 [Elektronnyi resurs]. — URL <https://base.garant.ru/198025/> (data obrashcheniya: 14.04.2023).

10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.05.2012 № 413 [Электронный ресурс]. — URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (дата обращения: 14.04.2023).

Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 17.05.2012 № 413 [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://base.garant.ru/70188902/> (data obrashcheniya: 14.04.2023).

11. Об утверждении федеральной образовательной программы среднего общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ от 23.11.2022 № 1014 [Электронный ресурс]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051> (дата обращения: 13.04.2023).

Ob utverzhdenii federal'noi obrazovatel'noi programmy srednego obshchego obrazovaniya: Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 23.11.2022 № 1014 [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212220051> (data obrashcheniya: 13.04.2023).

12. О воинской обязанности и военной службе: Федеральный закон от 28.03.1998 № 53-ФЗ [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/. — (дата обращения: 14.04.2023).

O voinskoi obyazannosti i voennoi sluzhbe: Federal'nyi zakon ot 28.03.1998 № 53-FZ [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_18260/. — (data obrashcheniya: 14.04.2023).

13. О молодежной политике в Российской Федерации: Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ [Электронный ресурс]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/ (дата обращения: 14.04.2023).

O molodezhnoi politike v Rossiiskoi Federatsii: Federal'nyi zakon ot 30.12.2020 № 489-FZ [Elektronnyi resurs]. — URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_372649/ (data obrashcheniya: 14.04.2023).

14. Рекомендациями по реализации образовательной программы среднего (полного) общего образования в образовательных учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования в соответствии с федеральным базисным учебным планом и примерными учебными планами для

образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования: Письмо Министерства образования и науки РФ от 29.05.2007 № 03-1180 [Электронный ресурс]. — URL: <https://bgpk.edu22.info/images/documenty/ood/Rekomendacii-MON-20071.pdf> (дата обращения: 14.04.2023).

Rekomendatsiyami po realizatsii obrazovatel'noi programmy srednego (polnogo) obshchego obrazovaniya v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh nachal'nogo professional'nogo i srednego professional'nogo obrazovaniya v sootvetstvii s federal'nym bazisnym uchebnym planom i primernymi uchebnymi planami dlya obrazovatel'nykh uchrezhdenii Rossiiskoi Federatsii, realizuyushchikh programmy obshchego obrazovaniya: Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 29.05.2007 № 03-1180 [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://bgpk.edu22.info/images/documenty/ood/Rekomendacii-MON-20071.pdf> (data obrashcheniya: 14.04.2023).

15. Русская народная линия: информационно-аналитическая служба / высказывание Президента РФ [Электронный ресурс]. — URL: https://ruskline.ru/news_rl/2012/09/13/vladimir_putin_my_dolzhny_stroit_svoyo_buduwee_na_prochnom_fundamente (дата обращения: 14.04.2023).

Russkaya narodnaya liniya: informatsionno-analiticheskaya sluzhba / vyskazyvanie Prezidenta RF [Elektronnyi resurs]. — URL: https://ruskline.ru/news_rl/2012/09/13/vladimir_putin_my_dolzhny_stroit_svoyo_buduwee_na_prochnom_fundamente (data obrashcheniya: 14.04.2023).

16. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1 / сост. С. Ф. Егоров. — Москва : Педагогика, 1990. — 416 с.

Ushinskii K. D. Pedagogicheskie sochineniya : v 6 t. T. 1 / sost. S. F. Egorov. — Moskva : Pedagogika, 1990. — 416 s.

УДК 378, 37.09

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

М. М. Молева

кандидат экономических наук, доцент кафедры информатики и управления ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0001-5417-1348

О. К. Шевченко

кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и управления ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0003-4178-1133

В. М. Катина

преподаватель кафедры информатики и управления ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0009-0007-5092-0525

Оценка результатов педагогического эксперимента по формированию информационно-компьютерной компетентности курсантов

М. М. Молева

Ph. D. (Economics), Associate Professor of the Department of Informatics and Management of the Military University. ORCID: 0000-0001-5417-1348

О. К. Шевченко

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department of Informatics and Management of the Military University. ORCID: 0000-0003-4178-1133

В. М. Катина

Evaluation of the Results of a Pedagogical Experiment on the Formation of Information and Computer Competence of Cadets

В статье излагается педагогический эксперимент и исследование по формированию информационно-компьютерной компетентности курсантов в условиях информационной образовательной среды военного вуза. Исследуется гипотеза о положительном влиянии уровня информационно-компьютерной компетентности курсантов на уровень их успешности в решении учебных и профессиональных задач средствами информационных технологий. Описаны методология, цель, задачи и гипотеза проведенного исследования. Рассматриваются и статистически доказываются валидность отбора экспериментальных и контрольных групп, соблюдение уравниваемых условий эксперимента. С помощью анализа данных, статистических тестов и критериев обосновывается и доказывается основная гипотеза проведенного педагогического эксперимента.

Ключевые слова: педагогический эксперимент, обработка данных исследования, контрольные и экспериментальные группы, проверка гипотезы исследования, статистические методы, успеваемость.

Введение

Большую роль в успешном осуществлении педагогических исследований играет принцип единства теории и практики. Основным инструментом оценки эффективности педагогических разработок является педагогический эксперимент. Его можно отнести к числу наиболее сложных эмпирических методов, вместе с тем с помощью эксперимента можно получить информацию, которую не дают другие методы. При научном подходе к реализации педагогического эксперимента, правильной его подготовке и организации, грамотном соблюдении его условий — это один из эффективных и достоверных способов исследования [1, с. 237–244].

Целью эксперимента является проверка сформулированных в ходе исследования гипотез, результаты которых имеют практическое значение, она задается самим исследованием. Эксперимент может выступать одновременно и как инструмент сбора информации.

Так, например, целью проведенного педагогического эксперимента по формированию информационно-компьютерной компетентности курсантов (далее — ИКК курсантов) в информационной образовательной среде (далее — ИОС) военного вуза является оценка уровня сформированности ИКК курсантов

финансово-экономического факультета Военного университета в ходе проводимого исследования на кафедре информатики и управления [17, с. 170–179].

При этом были задействованы такие компоненты ИОС вуза, как разработанные авторским коллективом кафедры электронные учебники, автоматизированные тесты, симуляторы заданий и другие программы для ЭВМ. Все эти разработки получили государственную регистрацию Федеральной службы по интеллектуальной собственности РФ [9–15]. Использование программных разработок базировалось на частных методиках, разработанных в рамках преподаваемых дисциплин [4; 16].

Цель определила основные задачи эксперимента: выявление влияния (зависимости) уровня информационно-компьютерной компетентности курсантов на уровень их успешности в решении учебных и профессиональных задач средствами информационных технологий, а также умение совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области [3; 6; 7].

Гипотеза эксперимента состояла в предположении того, что обучение курсантов в условиях ИОС военного вуза повышает уровень их информационно-компьютерной компетентности, реализующийся в виде более успешного освоения знаний, умений и навыков в процессе обучения, а также умений совершенствоваться в будущей профессиональной деятельности.

Методика исследования

Методика проведения педагогического эксперимента выбрана традиционной. Она строится на сравнении экспериментальных и контрольных групп. При этом важно, чтобы экспериментальная и контрольная группы были сравнимы по основным показателям равенства начальных условий. Результат эксперимента проявляется в изменениях, которые произошли (или не произошли) в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Оценка, анализ и интерпретация изменений осуществляется при помощи математической обработки данных, статистических процедур и критериев, с помощью которых научно и обоснованно устанавливается, отличаются ли

экспериментальные и контрольные группы; являются ли эти отличия статистически значимыми [8].

При осуществлении педагогического эксперимента были соблюдены необходимые уравниваемые условия его проведения.

На этапе планирования эксперимента были определены данные исследования, посредством которых будет описываться и фиксироваться поставленная цель, сформулированные задачи и гипотеза. Такими данными и основным критерием выступила текущая, рубежная и итоговая успеваемость курсантов в процессе формирования их ИКК в условиях ИОС военного вуза. За основу была взята успеваемость курсантов по тем дисциплинам, которые непосредственно участвуют в формировании данной компетенции и в которых ярко выражено применение возможностей ИОС вуза. Такими дисциплинами являются дисциплины естественно-научного цикла (математика, эконометрика, информатика, информационные технологии в профессиональной деятельности, прикладные компьютерные программы, информационные системы в экономике и др.) [3; 17].

Результаты исследования

На начальном этапе для соблюдения уравниваемых условий педагогического эксперимента о сходном размере были обработаны данные об успеваемости курсантов четырех учебных групп финансово-экономического факультета. Результаты статистической обработки данных представлены на рисунке 1.

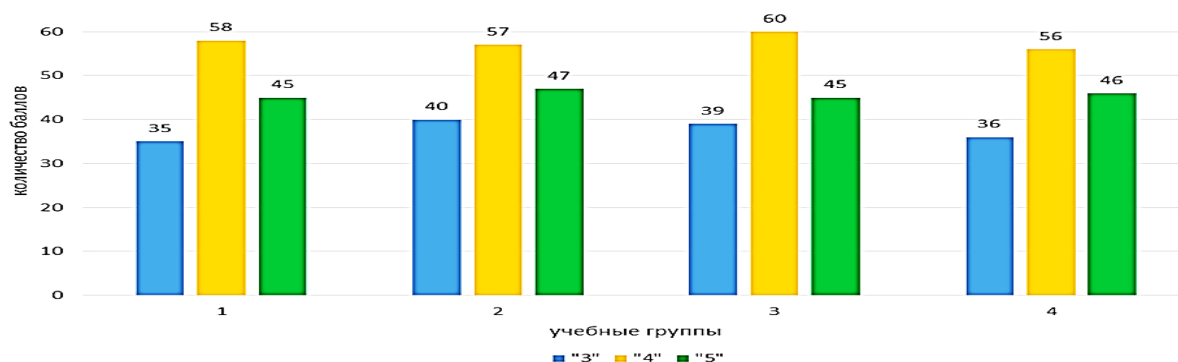


Рис. 1. Гистограммы распределения баллов успеваемости, начальный срез данных

Сравнительный анализ гистограмм, таблиц распределения баллов и средних значений позволил выделить сходство и различия между группами, на основании которых в качестве экспериментальных были выделены группы 1 и 2, в качестве контрольных — группы 3 и 4. Для подтверждения корректности указанного выделения групп был проведен сравнительный анализ совместных распределений экспериментальных и контрольных групп на основе таблиц, гистограмм и средних значений (рис. 2).

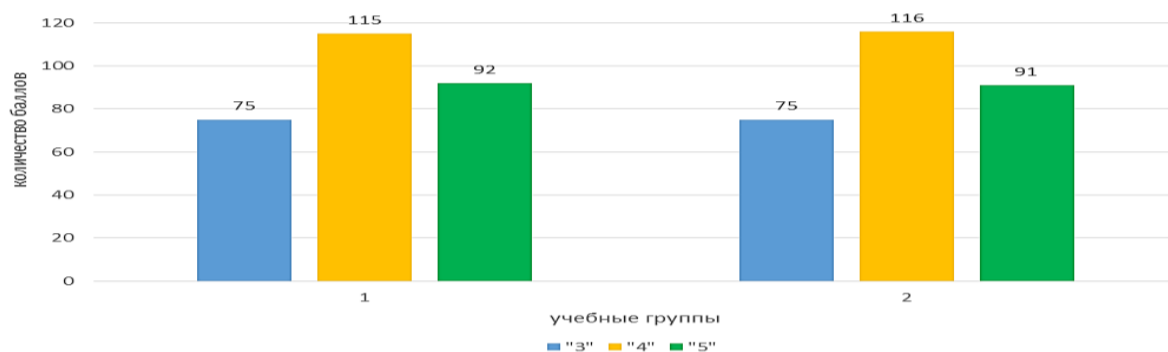


Рис. 2. Гистограммы совместного распределения баллов успеваемости в экспериментальных и контрольных группах на начальном этапе

Доказательная проверка о сходстве распределения баллов успеваемости экспериментальных и контрольных групп была проведена с помощью χ^2 — критерия Пирсона [5]. Вычисленное эмпирическое значение этого критерия $\chi_{эмп}^2 = 0,0098$ попало в зону незначимости, а следовательно, статистически доказано, что распределения баллов успеваемости экспериментальных и контрольных групп совпадают и их выделение в целях педагогического эксперимента произведены корректно.

Далее, на его завершающем этапе исследования, проведены оценка и анализ изменений изучаемого признака под влиянием контролируемых условий. Это итоговые ключевые расчеты и анализ всего эксперимента. Сравнительный анализ успеваемости обследуемых групп был осуществлен с помощью сравнительного анализа и непараметрических критериев проверки статистических гипотез [4, с. 84–86].

На рисунке 3 представлены результаты статистической обработки данных успеваемости на завершающем этапе исследования.

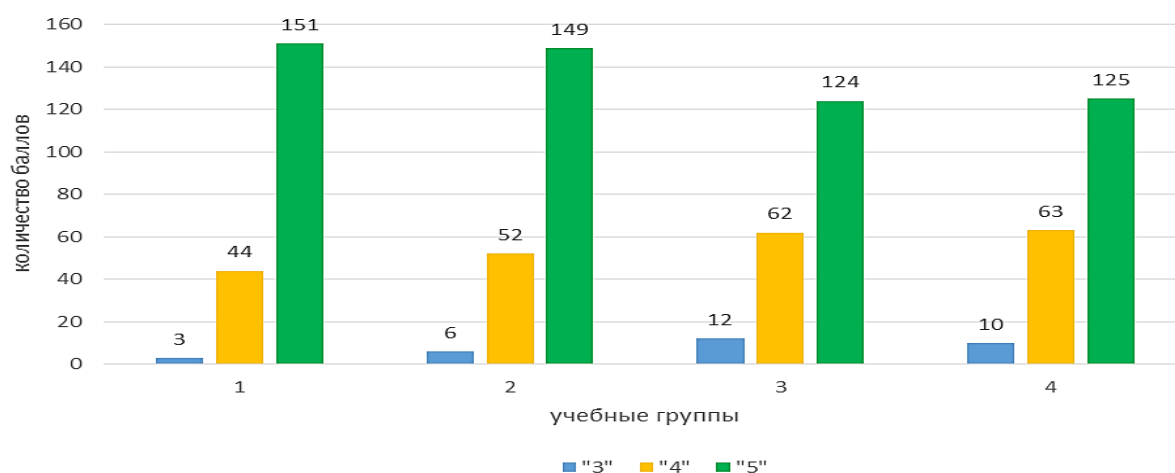


Рис. 3. Гистограммы распределения баллов успеваемости, завершающий срез данных

Визуальный анализ гистограмм распределения баллов в каждой группе показывает, что эмпирический закон распределения баллов в каждой группе на завершающем этапе эксперимента изменился по сравнению с начальным этапом. Можно заметить, что количество более высоких баллов — «5» — возросло, в то время как количество низких баллов — «3» — значительно уменьшилось. Эти тенденции наблюдаются как в экспериментальных, так и в контрольных группах, что объясняет и одновременно доказывает соблюдение в ходе эксперимента уравниваемых условий: педагогический состав, условия обучения, рабочие программы, тематические планы и т.п.

Однако сравнительный анализ гистограмм, таблиц распределения баллов и средних значений выявил различия между экспериментальными и контрольными группами. Следует заметить, что в среднем успеваемость экспериментальных групп — 1 и 2 — выше, чем успеваемость контрольных групп — 3 и 4. Количество низких баллов — «3» — в экспериментальных группах меньше, а количество высоких баллов — «5» — больше, чем в контрольных группах.

Для подтверждения или опровержения утверждений о сходстве или различии проведен сравнительный анализ совместных распределений экспериментальных и контрольных групп на основе таблицы, гистограмм и средних значений (рис. 4).

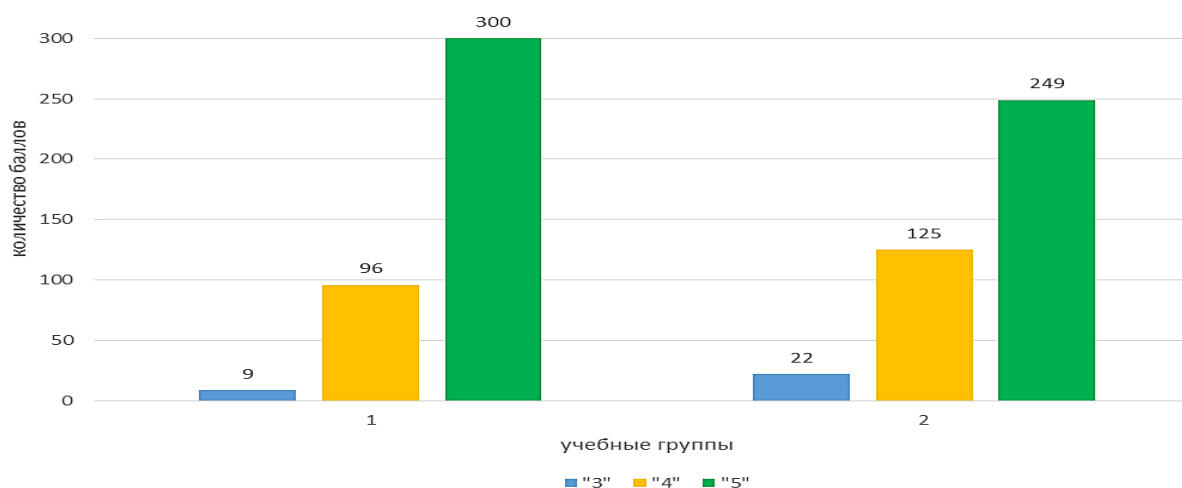


Рис. 4. Гистограммы совместного распределения баллов успеваемости в экспериментальных и контрольных группах на завершающем этапе

Доказательная проверка о сходстве или различии распределения баллов успеваемости экспериментальных и контрольных групп на завершающем этапе была проведена также с помощью χ^2 — критерия Пирсона. Вычисленное эмпирическое значение этого критерия в указанном периоде $\chi_{эм}^2 = 13,9$ получилось довольно высоким и попало в зону значимости, а следовательно, принимается гипотеза о существенности различий в распределениях баллов успеваемости между экспериментальными и контрольными группами, причем с преимуществом в пользу экспериментальных групп, что доказывает основную гипотезу обсуждаемого педагогического исследования.

В психолого-педагогических исследованиях важным аспектом при оценке результатов эксперимента является оценка сдвига под влиянием экспериментальных воздействий, то есть сравниваются и оцениваются одни и те же показатели, измеренные у испытуемых до и после воздействия, при отсутствии или при наличии контрольной группы [2, с. 125–133].

На промежуточных и завершающих этапах эксперимента, в зависимости от учебного плана, продолжительности и объема изучения той или иной учебной дисциплины, проводились рубежные замеры исследуемого признака в контрольных и экспериментальных группах, а затем выполнялось сравнение собственной динамики успеваемости за период эксперимента в каждой из этих групп.

На графике (рис. 5) в виде гистограммы наглядно отражено изменение распределения уровней успеваемости в экспериментальных группах.

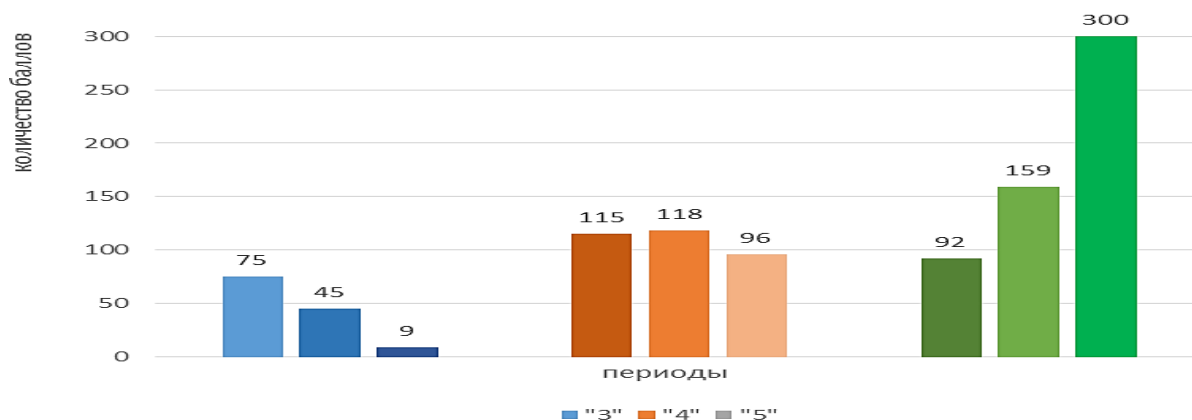


Рис. 5. Динамика экспериментальных групп

Визуальный анализ графика подтверждает сделанные ранее утверждения. Он показывает сильную и планомерную тенденцию к уменьшению низкой успеваемости — баллы «3» — и демонстрирует уверенное и систематическое увеличение высоких баллов успеваемости «5». Можно также отметить довольно стабильный уровень количества хорошей успеваемости — баллы «4».

Под воздействием проводимых педагогических мероприятий промежуточный этап замеров демонстрирует, что количество «4» увеличилось за счет уменьшившегося количества «3». А затем — на завершающем этапе — замеры показывают, что одновременно сократилось количество баллов «3» и «4» за счет увеличения баллов «5».

Одновременно динамика контрольных групп также демонстрирует изменение (рис. 6), показывает возрастание успеваемости в контрольных группах в течение педагогического эксперимента на уровне средних значений. Уменьшилось количество низких баллов «3», возросло количество высоких баллов «5» как в абсолютном, так и в процентном отношении [17, с. 170–172].

Это закономерный процесс, и он обусловлен двумя основными факторами: общей эффективностью и качеством обучения в Военном университете; соблюдением уравниваемых условий эксперимента.

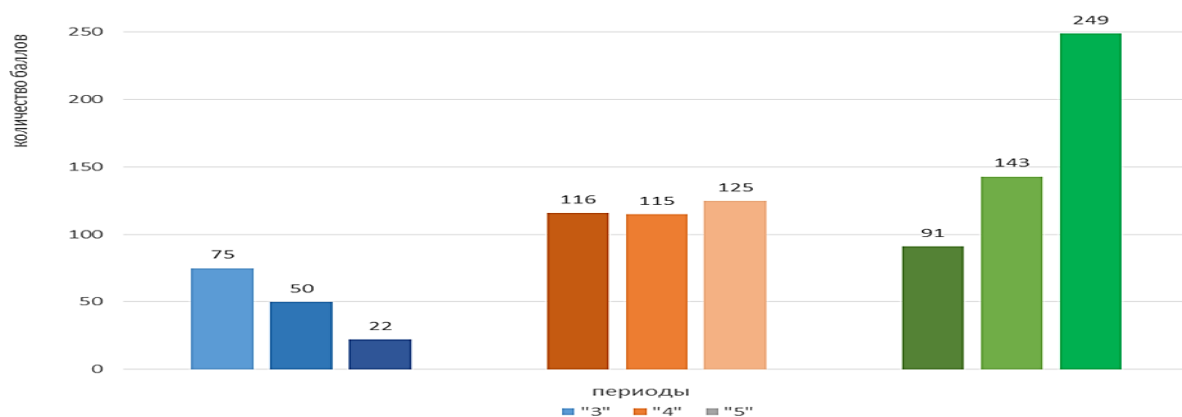


Рис. 6. Динамика контрольных групп

Вместе с тем темпы изменений в контрольных группах ниже, чем в экспериментальных. Так, например, в процентном отношении количество баллов «3» уменьшилось примерно в 4 раза, тогда как в экспериментальных группах — более чем в 10 раз; количество баллов «5» повысилось в 1,96 раза, а в экспериментальных группах — в 2,2 раза; в абсолютных значениях количество баллов «3» уменьшилось в 3,4 раза, тогда как в экспериментальных группах — в 8,3 раза; количество баллов «5» повысилось в 2,7 раза, а в экспериментальных группах — в 3,3 раза.

Выявленное различие между контрольными и экспериментальными группами в пользу экспериментальных обусловлено педагогическими мероприятиями в экспериментальных группах в рамках проведенного исследования. Как мы могли убедиться, сравнительный анализ агрегированных данных подтвердил гипотезу педагогического эксперимента. Но, следует заметить, что недостатком агрегированных и обобщенных данных является то, что они не отражают эффект примененных мероприятий в индивидуальном разрезе внутри каждой группы испытуемых. При анализе результатов педагогического эксперимента существенным вопросом является изучение динамики изменений на основе индивидуальных показателей испытуемых (курсантов).

Доказательная проверка была реализована с помощью критерия Фридмана [5, с. 267–268] по трем замерам: начальный, промежуточный и завершающий этап в экспериментальных группах. В соответствии с алгоритмом

данного критерия были вычислены суммы рангов отдельно по каждой серии измерения признака, и получены эмпирические значения критерия (табл. 1).

Таблица 1

Результаты вычислений по критерию Фридмана

| | Суммы рангов по трем сериям измерений | Эмпирическое значение критерия Фридмана |
|-----------------------------------|---------------------------------------|---|
| Группа № 1 (экспериментальная) | $R_1 = 22, R_2 = 43, R_3 = 57$ | $\chi_{r,эмп}^2 = 39,1$ |
| Группа № 2 (экспериментальная) | $R_1 = 34, R_2 = 40, R_3 = 62$ | $\chi_{r,эмп}^2 = 36$ |

Значения $\chi_{r,эмп}^2$ для обеих экспериментальных групп велики и находятся в зоне значимости, следовательно, принимается гипотеза о том, что уровни успеваемости существенно различаются при начальном, промежуточном и завершающем замерах и имеют выраженную тенденцию возрастания в течение периода эксперимента. Следовательно, подтверждается гипотеза исследования.

При анализе результатов педагогического эксперимента актуальным вопросом является также изучение и сравнение индивидуальных результирующих показателей испытуемых (курсантов) в экспериментальных и контрольных группах. Важно отметить, что в психолого-педагогических исследованиях критерий Колмогорова — Смирнова принято использовать при оценке и сравнении результатов обучения по традиционной методике и по альтернативной методике, что полностью соответствует нашей поставленной задаче по оценке и сравнению результатов в экспериментальных и контрольных группах.

Для доказательной проверки с помощью критерия Колмогорова — Смирнова были сформулированы следующие гипотезы.

H_0 — законы распределения успеваемости курсантов экспериментальных групп и успеваемости курсантов контрольных групп совпадают.

H_1 — законы распределения успеваемости курсантов экспериментальных групп и успеваемости курсантов контрольных групп различны.

В соответствии с алгоритмом расчета этого критерия было получено его эмпирическое значение: $\lambda_{эмп} = 0,98$. Оно находится в зоне значимости [3, с. 40–

42]. Следовательно, гипотеза H_0 отклоняется в пользу гипотезы H_1 . Это означает, что распределения баллов успеваемости курсантов в экспериментальной и контрольной группах имеют существенные различия в пользу экспериментальных групп.

Обобщая осуществленные математическую обработку, статистический анализ, проверку и вычисления, можно утверждать, что уровень успеваемости в экспериментальных группах статистически значимо выше, чем в контрольных. Статистически доказано, что выявленное различие между экспериментальными и контрольными группами обусловлено педагогическими мероприятиями в рамках проведенного исследования.

Заключение

Проведенный педагогический эксперимент — это внедренческий вид исследовательской деятельности, основная цель которого заключалась в экспериментальной проверке гипотезы о том, что обучение курсантов в условиях ИОС военного вуза повышает уровень их ИКК, реализующийся в виде более успешного освоения знаний, умений и навыков в процессе обучения, а также умений совершенствоваться в будущей профессиональной деятельности, то есть в практическом смысле курсанты экспериментальных групп более успешны в своей учебной деятельности [16, с. 318].

Валидность отбора экспериментальных и контрольных групп на начальном этапе, соблюдение уравниваемых условий эксперимента были подтверждены статистическими методами. Проведенный анализ, статистические тесты и полученные значения критериев свидетельствуют о том, что основная гипотеза педагогического эксперимента подтвердилась, то есть научно доказаны, апробированы и верифицированы теоретические положения исследования о том, что уровень ИКК курсантов, сформированный в условиях ИОС военного вуза, способствует повышению их уровня успешности и эффективности в решении учебных и профессиональных задач средствами информационных технологий, а также в формировании умения совершенствовать свои знания и опыт в профессиональной области.

Опытно-экспериментальные и исследовательские эффекты педагогического эксперимента по формированию ИКК курсантов в условиях ИОС военного вуза оцениваются как положительные.

The article describes a pedagogical experiment and research for formatting the cadets' information and computer competence under the military university's information educational environment. There is investigated the hypothesis of the positive influence of the cadets' information and computer competence level on the level of their success in solving educational and professional tasks by means of information technology. The methodology, purpose, objectives and hypothesis of the research are described. The validity of the selection of experimental and control groups, compliance with the equalized experimental conditions are considered and statistically proved. Using data analysis, statistical tests and criteria, the main hypothesis of the pedagogical experiment is substantiated and proved.

Keywords: pedagogical experiment, processing of research data, control and experimental groups, testing of the research hypothesis, statistical methods, academic performance.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Опытно-экспериментальная работа как элемент проверки условий оптимизации профессиональной подготовки военных специалистов / И. А. Алёхин, А. А. Авуза // Мир образования — образование в мире. — 2018. — № 3 (71). — С. 237–244.

Alekhin I. A. Opytno-eksperimental'naya rabota kak element proverki uslovii optimizatsii professional'noi podgotovki voennykh spetsialistov / I. A. Alekhin, A. A. Avuza // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2018. — № 3 (71). — S. 237–244.

2. Алёхин И. А. Использование методики контрольно-измерительных материалов и метода экспертных оценок в исследовании формирования научного мировоззрения у иностранных курсантов / И. А. Алёхин, И. С. Измайлова // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 125–133. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_125 — EDN: JCINGX

Alekhin I. A. Ispol'zovanie metodiki kontrol'no-izmeritel'nykh materialov i metoda ekspertnykh otsenok v issledovanii formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya u inostrannykh kursantov / I. A. Alekhin, I. S. Izmailova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 125–133. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_125 — EDN: JCINGX

3. Баранов В. В. Усиление практической составляющей подготовки IT-специалистов для цифровой экономики / В. В. Баранов, М. М. Батова, К. Чжао // Совершенствование подготовки IT-специалистов по направлению «Прикладная информатика» в условиях цифровизации экономики : сб. науч. трудов науч.-метод. семинара-конференции (Москва, 11 декабря 2019 г.) / под науч. ред. Ю. Ф. Тельнова. — Москва : Российский экономический университет имени Г. В. Плеханова, 2020. — С. 40–45. — EDN: OVBFKG

Baranov V. V. Usilenie prakticheskoi sostavlyayushchei podgotovki IT-spetsialistov dlya tsifrovoi ekonomiki / V. V. Baranov, M. M. Batova, K. Chzhao // Sovershenstvovanie podgotovki IT-spetsialistov po napravleniyu «Prikladnaya informatika» v usloviyakh tsifrovizatsii ekonomiki : sb. nauch. trudov nauch.-metod. seminar-konferentsii (Moskva, 11 dekabrya 2019 g.) / pod nauch. red. Yu. F. Tel'nova. — Moskva : Rossiiskii ekonomicheskii universitet imeni G. V. Plekhanova, 2020. — S. 40–45. — EDN: OVBFKG

4. Батова М. М. Методика обратных задач как один из приемов организации самостоятельной работы в вузе, способствующий достижению системности математических знаний обучающихся / М. М. Батова, О. К. Шевченко // Мир образования — образование в мире. — 2019. — № 2 (74). — С. 84–92. — EDN: GXOROZ

Batova M. M. Metodika obratnykh zadach kak odin iz priemov organizatsii samostoyatel'noi raboty v vuze, sposobstvuyushchii dostizheniyu sistemnosti matematicheskikh znaniy obuchayushchikhsya / M. M. Batova, O. K. Shevchenko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2019. — № 2 (74). — S. 84–92. — EDN: GXORoz

5. *Батова М. М. Особенности применения математических методов в научных педагогических исследованиях и экспериментах / М. М. Батова, О. К. Шевченко, В. М. Катина // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 4 (84). — С. 267–278. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_267 — EDN: FOEOLQ*

Batova M. M. Osobennosti primeneniya matematicheskikh metodov v nauchnykh pedagogicheskikh issledovaniyakh i eksperimentakh / M. M. Batova, O. K. Shevchenko, V. M. Katina // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 4 (84). — S. 267–278. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_267 — EDN: FOEOLQ

6. *Батова М. М. Практический подход к обработке и анализу данных педагогического научного исследования на основе статистических непараметрических методов / М. М. Батова, В. М. Катина, О. К. Шевченко // Мир образования — образование в мире. — 2017. — № 3 (67). — С. 149–157. — EDN: ZWQFMJ*

Batova M. M. Prakticheskii podkhod k obrabotke i analizu dannykh pedagogicheskogo nauchnogo issledovaniya na osnove statisticheskikh neparametricheskikh metodov / M. M. Batova, V. M. Katina, O. K. Shevchenko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2017. — № 3 (67). — S. 149–157. — EDN: ZWQFMJ

7. *Бурнышев Е. К. Цифровая трансформация военного образования / Е. К. Бурнышев, О. К. Шевченко // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 2 (82). — С. 61–72. — EDN: ZBOQJS*

Burnyshev E. K. Tsifrovaya transformatsiya voennogo obrazovaniya / E. K. Burnyshev, O. K. Shevchenko // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 2 (82). — S. 61–72. — EDN: ZBOQJS

8. *Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алёхин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алёхина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).*

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vyshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (data obrashcheniya: 02.06.2023).

9. *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2020665996 Российская Федерация. Программа для автоматизированной симуляции эконометрических моделей парной линейной регрессии в среде Mathcad 15 : № 2020665402 : заявл. 27.11.2020 : опубл. 03.12.2020 / М. М. Батова ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: SEEMVH*

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2020665996 Rossiiskaya Federatsiya. Programma dlya avtomatizirovannoi simulyatsii ekonometricheskikh modelei parnoi lineinoi regressii v srede Mathcad 15 : № 2020665402 : zayavl. 27.11.2020 : opubl. 03.12.2020 / M. M. Batova ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet» Ministerstva obrony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: SEEMVH

10. *Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2020667168 Российская Федерация. Электронный учебник «Математика для психологов» : № 2020665442 : заявл. 27.11.2020 : опубл. 21.12.2020 / А. Ю. Сергеев, М. М. Батова ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: PDCNUK*

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2020667168 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik «Matematika dlya psikhologov» : № 2020665442 : zayavl. 27.11.2020 : opubl. 21.12.2020 / A. Yu. Sergeev, M. M. Batova ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet» Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: PDCNUK

11. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2020667169 Российская Федерация. Электронный учебник «Теория вероятностей и математическая статистика (для экономистов)» : № 2020665388 : заявл. 27.11.2020 : опубли. 21.12.2020 / М. М. Батова, О. К. Шевченко ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: IKWCSK

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2020667169 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik «Teoriya veroyatnostei i matematicheskaya statistika (dlya ekonomistov)» : № 2020665388 : zayavl. 27.11.2020 : opubl. 21.12.2020 / M. M. Batova, O. K. Shevchenko ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet» Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: IKWCSK

12. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022612869 Российская Федерация. Электронный учебник «Основы информационной безопасности в профессиональной деятельности» : № 2022611802 : заявл. 10.02.2022 : опубли. 01.03.2022 / М. М. Батова, В. М. Катина, И. В. Мелехин [и др.] ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: FHFAZQ

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2022612869 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik «Osnovy informatsionnoi bezopasnosti v professional'noi deyatel'nosti» : № 2022611802 : zayavl. 10.02.2022 : opubl. 01.03.2022 / M. M. Batova, V. M. Katina, I. V. Melekhin [i dr.] ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet imeni knyazyaya Aleksandra Nevskogo» Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: FHFAZQ

13. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022612858 Российская Федерация. Электронный учебник «Информационные системы в экономике» : № 2022611795 : заявл. 10.02.2022 : опубли. 01.03.2022 / М. М. Батова, В. М. Катина, И. В. Мелехин [и др.] ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: XWTEMV

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2022612858 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik «Informatsionnye sistemy v ekonomike» : № 2022611795 : zayavl. 10.02.2022 : opubl. 01.03.2022 / M. M. Batova, V. M. Katina, I. V. Melekhin [i dr.] ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet imeni knyazyaya Aleksandra Nevskogo» Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: XWTEMV

14. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022612840 Российская Федерация. Электронный учебник «Информатика и информационные технологии» : № 2022611749 : заявл. 09.02.2022 : опубли. 01.03.2022 / Т. М. Мирзоев, М. М. Батова, В. М. Катина [и др.] ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: VCMQKQ

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2022612840 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik «Informatika i informatsionnye tekhnologii» : № 2022611749 : zayavl. 09.02.2022 : opubl. 01.03.2022 / T. M. Mirzoev, M. M. Batova, V. M. Katina

[i dr.] ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: VCMQKQ

15. Свидетельство о государственной регистрации программы для ЭВМ № 2022612818 Российская Федерация. Электронный учебник Информационные технологии в науке и образовании : № 2022611727 : заявл. 09.02.2022 : опубли. 28.02.2022 / О. К. Шевченко, В. М. Катина, И. В. Мелехин [и др.] ; заявитель Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. — EDN: ZJRHXB

Svidetel'stvo o gosudarstvennoi registratsii programmy dlya EVM № 2022612818 Rossiiskaya Federatsiya. Elektronnyi uchebnik Informatsionnye tekhnologii v nauke i obrazovanii : № 2022611727 : zayavl. 09.02.2022 : opubl. 28.02.2022 / O. K. Shevchenko, V. M. Katina, I. V. Melekhin [i dr.] ; zayavitel' Federal'noe gosudarstvennoe kazennoe voennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego obrazovaniya «Voennyi universitet imeni knyazya Aleksandra Nevskogo» Ministerstva oborony Rossiiskoi Federatsii. — EDN: ZJRHXB

16. *Шевченко О. К.* Методы оптимизации информационно-образовательной среды для повышения эффективности образовательного процесса / О. К. Шевченко, Г. И. Ефимов // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 4 (84). — С. 318–324. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_318 — EDN: HWNVWS

Shevchenko O. K. Metody optimizatsii informatsionno-obrazovatel'noi sredy dlya povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa / O. K. Shevchenko, G. I. Efimov // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 4 (84). — S. 318–324. — DOI: 10.51944/2073-8536_2021_4_318 — EDN: HWNVWS

17. *Шевченко О. К.* Модульный принцип формирования информационно-образовательной среды в повышении эффективности образовательного процесса / О. К. Шевченко, В. М. Катина // Мир образования — образование в мире. — 2021. — № 1 (81). — С. 170–179. — EDN: DWKHRB

Shevchenko O. K. Modul'nyi printsip formirovaniya informatsionno-obrazovatel'noi sredy v povyshenii effektivnosti obrazovatel'nogo protsessa / O. K. Shevchenko, V. M. Katina // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2021. — № 1 (81). — S. 170–179. — EDN: DWKHRB

**ПЕРЕДОВЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ:
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ
ADVANCED EDUCATIONAL TECHNOLOGIES:
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EXPERIENCE**

УДК 511-33+519.66+378.4

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. А. Ашмаров

кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры финансов и кредита ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID 0000-0002-3155-9574

Г. В. Судариков

кандидат экономических наук, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет»

К вопросу о преподавании дисциплины «Экономика» в высшей школе

I. A. Ashmarov

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Finance and Credit, Moscow Psychologic-social university. ORCID 0000-0002-3155-9574

G. V. Sudarikov

Ph. D. (Economics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences of the Moscow Psychologic-social University

On the Question of Teaching the Discipline “Economics” in Higher School

В работе рассмотрено преподавание дисциплины «Экономика» для студентов вузов, а также те возможности, которые дает данная учебная дисциплина для современной студенческой молодежи и юношества, для общества, страны в целом.

Ключевые слова: экономика, экономика и управление, преподавание дисциплины «Экономика», высшая школа, вузы.

Учебная дисциплина «Экономика» («Экономическая теория») относится учебным планом высшего профессионального образования к ряду учебных дисциплин, напрямую связанных с профессиональной деятельностью. В этой связи «Экономика» как дисциплина является обязательной для изучения студентами всех специальностей в учебных заведениях высшего профессионального образования.

Возможно, также именно в этой связи находится большое количество научных (исследовательских) и научно-методических работ, специально посвященных данному вопросу, которые появляются в последнее время в научном сообществе. Этот факт только подтверждает актуальность темы

данной статьи. Скажем несколько слов о наработках, которые уже имеются к данному времени, и попробуем их классифицировать.

Во-первых, большое количество работ исследует учебно-методические аспекты преподавания экономических дисциплин в вузе. В этом ряду стоят работы таких авторов, как Д. А. Абзгильдин [1], Е. В. Евплова [7], Е. Ю. Калашникова, И. А. Коновалова, В. В. Ловянникова [8], Е. В. Огурцова [10], М. В. Полевая [15], В. В. Скоробогатова [17], В. П. Шенягин [20] и др.

Во-вторых, такие авторы, как П. И. Кирсеев, А. Л. Носов [9], А. К. Нурмагамбетова [12] Н. Г. Низовкина [11] и другие, специально занимаются исследованием проблем и особенностей преподавания экономических дисциплин в сфере высшего образования, изучают их значение и роль в формировании профессиональных знаний у студентов [3].

В-третьих, инновационный подход и использование инновационных форм в преподавании экономических дисциплин изучают и пропагандируют Е. Г. Воробьева, Е. А. Плеханова, И. Г. Кильдюшкина [6], Г. Г. Сулейманова [18] и др.

В-четвертых, специалистов интересуют также вопросы финансирования в сфере высшего образования (Толочко И. Г. [19]) и интеграции российского высшего экономического образования в мировую систему образования (Автономов В. С., Дорошенко М. Е., Замков О. О. [2]).

Экономика (наука) в качестве учебной дисциплины читается многим студентам — инженерам, психологам, юристам, медикам, художникам и др. Значение учебного курса «Экономика» в рамках профессионального обучения будущих экономистов, а также и других специалистов — юристов, психологов и т. д. — будущих педагогов-просветителей, ученых-исследователей, специалистов в своей избранной области, — заключается в осмыслении практически всего мирового хозяйственного опыта, накопленного экономической наукой, как отечественной, так и зарубежной. Это собственно экономические сочинения, трактаты и избранные произведения крупных ученых-экономистов, начиная с меркантилистов и классиков и заканчивая

учеными-неоклассиками и представителями неинституциональной экономической школы. В самом процессе обучения предмету «Экономика» сосредоточен огромный потенциал, мировоззренческий, образовательный, познавательный, который необходим для специалистов всех направлений подготовки, то есть для всех вузовских специальностей.

Экономическая грамотность есть основа для формирования всякой культуры, и наращивается она посредством накопления студентами специальных знаний, умений и навыков, которые можно применить на практике. Подготовленный экономист должен не только быть грамотным специалистом, владеть арсеналом инструментов для проведения экономического анализа, но и способствовать сохранению и приумножению материальных и духовных ценностей своей семьи, своего общества (народа), страны в целом. Высококвалифицированный экономист является носителем передовых идей и достижений современной финансово-экономической культуры своей страны.

В современных вузах должны подготавливать экономистов — специалистов, способных осмысливать общественные процессы на макроуровне и помогать людям, обратившимся к ним за помощью и консультацией. В этой связи мы считаем, что, наряду с юридической консультацией, вполне имеет право на жизнь и такая форма консультационной деятельности, как экономическая консультация, консалтинг, деятельность инвестиционных советников и т. д.

В самом деле, пропаганда финансовой грамотности, просвещение масс населения в области финансов, всеобщее экономическое обучение, получение образования в области бизнеса и предпринимательства должно поднимать общий уровень экономической культуры населения.

Профессиональное экономическое обучение и образование является такой формой воспитания, которое осуществляется при помощи специальных средств и приемов, и должно учитывать возрастные, профессиональные,

психологические, мировоззренческие особенности обучающихся, то есть студентов.

Качество выпущенной на предприятиях продукции, рост производительности труда, ежегодные темпы экономического роста (прироста ВВП), обеспечение стабильной занятости — все это необходимо для процветания и роста благосостояния нашего общества. Но всего этого нам не достичь без должного качества профессиональной подготовки экономистов, уровня их знаний и умения практического применения полученных в вузе знаний.

Как справедливо замечают некоторые отечественные специалисты, «изучение экономики в вузе позволяет сформировать такие качества, как рационализм, логика, аналитическое мышление» [16]. Таким образом формируются экономический склад ума, умение анализировать информацию, принимать важные решения, другие важные качества, в том числе исследовательские.

В последнее время мы отмечаем некоторые негативные тенденции, касающиеся все более слабеющего внимания со стороны общества к такому направлению, как «экономика».

Во-первых, в России выпуск бакалавров, специалистов, магистров в области образования «Науки об обществе» снизился с 395,6 тыс. чел. (2019) до 349,6 тыс. чел. (2020) и 325,9 тыс. чел. (2021). В перечень наук об обществе входят две отдельные укрупненные группы специальностей и направлений подготовки: «экономика и управление» и «юриспруденция».

В обоих случаях идет заметное снижение численности выпускников. В частности, в образовательной сфере «Экономика и управление» количество выпускников снизилось с 222,4 тыс. чел. (2019) до 184,4 тыс. чел. (2020) и 169,1 тыс. чел. (2021) [13, с. 69]. Справедливости ради надо отметить, что за истекший трехлетний период 2019–2021 годов снижение выпуска в нашей стране произошло практически по всем направлениям, за исключением сферы ИТ (+ 0,1 тыс. чел.), информационной безопасности (+ 0,4 тыс. чел.) и

здравоохранения (+ 0,3 тыс. чел.), но и здесь рост измеряется буквально в сотнях человек [13, с. 69]. Кроме того, уменьшился также выпуск из аспирантуры по направлению подготовки «Экономика и управление» с 1332 чел. (2019) до 1229 чел. (2020) и 1149 чел. (2021) [13, с. 73], что вполне закономерно, так как сократилось общее количество студентов-выпускников.

Во-вторых, в последнее время в вузовской среде проявляется определенное уничижительное отношение к экономике как науке, причем не только у студентов, но и у преподавателей естественно-научного цикла (физиков, химиков и т. д.). В ответ на это мы можем только сказать, что, безусловно, экономика не является точной наукой, как, например, физика, информатика или математика, и в чем-то уступает (проигрывает) данным точным наукам, но изучать экономическую жизнь общества не менее необходимо, чем изучать природу и ее законы, поэтому лично у нас такой подход и узость мышления могут вызывать только сожаление.

Экономика как наука дает нам совершенно новые возможности для осмысления социально-экономических процессов, и использовать эти новые возможности для анализа социально-экономической деятельности, для построения экономико-математических моделей в соответствующей предметной области, то есть в экономике, а также и в других сферах, в том числе на стыке междисциплинарного научного знания, просто необходимо.

Итак, дисциплина «Экономика» призвана развивать и на самом деле развивает экономический кругозор и интеллект студентов, обогащает их новыми экономическими знаниями. Благодаря мощной методологии и аналитическому аппарату этой науки студенты могут более эффективно работать с экономической информацией, например, анализировать ее, классифицировать, выделять наиболее важное и отделять важную и значимую информацию от второстепенной. Эта универсальная учебная дисциплина, очевидно, позволит расширить образовательные возможности студентов вузов, колледжей, техникумов и даже школ, в которых идет преподавание экономики на высоком профессионально-педагогическом уровне. Задача научного

сообщества и профессорско-преподавательского состава вузов — повышать этот уровень всеми имеющимися силами и средствами.

Со своей стороны мы можем сформулировать некоторые рекомендации для воспитания интереса студентов к экономической науке и формирования необходимой полноты знаний. Потребность в информации является особой значимой потребностью среди четырех базисных потребностей, имеющих у человека, так как «получение и усвоение новой информации способствует развитию центральной нервной системы и психики» [5, с. 3].

Во-первых, студент всегда должен читать и учить учебник (учебное пособие). Ограничиваться одними только лекциями и презентациями мы считаем в корне неправильным подходом, который не дает студенту полноты изложенного в учебнике знания (познания предмета). Лектор — это живой человек, который всегда может отвлечься, что-то пропустить, что-то не успеть рассказать, поэтому задания и работа с учебником являются неотъемлемой частью занятий студентов по дисциплине «Экономика», равно как, впрочем, и по другим дисциплинам.

Во-вторых, важной частью работы со студентами является тестирование по пройденной теме, пройденному материалу, пусть даже и короткое, в виде пяти-десяти вопросов и более. Тестирование позволяет студенту задуматься над поставленным вопросом, определиться с правильным ответом, дает некоторую свободу мысли в определении истины. Тестирование к тому же — наиболее современный инструмент проверки и контроля знаний, который может быть использован и на экзамене, как мы все теперь знаем (пример — тот же ЕГЭ), поэтому тестирование обязательно должно применяться преподавателем и использоваться в учебном процессе.

В-третьих, использование видеоматериалов и прочих мультимедийных материалов, включая презентации, по читаемому учебному курсу, по «Экономике» позволит лучше усвоить необходимый учебный материал и лучше его понять и разобраться в нем, даст условие наглядности при изучении учебного курса. На наш взгляд, безусловно, незаменимой является роль и

функция самого преподавателя, который может эффективно пояснить ту или иную экономическую категорию, экономический закон и закономерность, привести пример, так, чтобы это было понятно и стало доступно всем или большинству слушателей.

В результате овладения новой информацией, в том числе по дисциплине «Экономика», то есть экономическими знаниями, возрастает духовность индивида, духовность личности студента как мера владения индивида информационными ресурсами, а также увеличивается содержательность внутреннего мира — богатство и разнообразие элементов внутреннего мира студента как будущего специалиста, профессионала в своей области.

Получается, что, воспитывая молодежь, прививая ей любовь к экономике и экономическим знаниям, мы в то же самое время обогащаем духовность и содержательность личности студентов (духовность понимается как мера владения индивида информационными ресурсами своего внутреннего мира, а содержательность — как богатство и разнообразие элементов этого мира [4, с. 19]).

Мы считаем, что такая работа является весьма продуктивной и важной, особенно в наши дни, когда молодежь заполняет практически все свое время работой с компьютерами и смартфонами, прочими техническими устройствами, гаджетами, и на обогащение своего внутреннего мира времени у подрастающего и взрослеющего молодого поколения уже совсем не остается. Именно поэтому со своей стороны призываем молодежь поступать на экономические факультеты вузов, расширять свои экономические знания и кругозор, ликвидировать свою экономическую безграмотность, что в жизни потом немало пригодится. Польза от изучения экономики является очевидной как в индивидуальном личностном плане, так и, конечно же, в общественном.

The paper considers the teaching of the discipline “Economics” for university students, as well as the opportunities that this academic discipline provides for modern students and the youth, for society, the country as a whole.

Keywords: economics, economics and management, teaching the discipline "Economics", higher school, universities.

Список литературы

1. *Абзгильдин Д. А.* Учебно-методические аспекты преподавания экономических дисциплин в вузе [Электронный ресурс] / Д. А. Абзгильдин // Международный студенческий научный вестник. — 2018. — № 3–5. — URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18477> (дата обращения: 09.03.2023).

Abzgil'din D. A. Uchebno-metodicheskie aspekty prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin v vuze [Elektronnyi resurs] / D. A. Abzgil'din // Mezhdunarodnyi studencheskii nauchnyi vestnik. — 2018. — № 3–5. — URL: <https://eduherald.ru/ru/article/view?id=18477> (data obrashcheniya: 09.03.2023).

2. *Автономов В. С.* Высшее экономическое образование в России: трудный путь к мировому уровню / В. С. Автономов, М. Е. Дорошенко, О. О. Замков // Вопросы образования. — 2004. — № 2. — С. 127–154.

Avtonomov V. S. Vysshee ekonomicheskoe obrazovanie v Rossii: trudnyi put' k mirovomu urovnyu / V. S. Avtonomov, M. E. Doroshenko, O. O. Zamkov // Voprosy obrazovaniya. — 2004. — № 2. — S. 127–154.

3. *Алексеева Е. А.* Роль экономических дисциплин в формировании профессиональных знаний у студентов [Электронный ресурс] / Е. А. Алексеева // Инфоурок. — URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-rol-ekonomicheskikh-disciplin-v-formirovanii-professionalnyh-znaniy-u-studentov-5212501.html> (дата обращения: 10.03.2023).

Alekseeva E. A. Rol' ekonomicheskikh distsiplin v formirovanii professional'nykh znaniy u studentov [Elektronnyi resurs] / E. A. Alekseeva // Infourok. — URL: <https://infourok.ru/statya-na-temu-rol-ekonomicheskikh-disciplin-v-formirovanii-professionalnyh-znaniy-u-studentov-5212501.html> (data obrashcheniya: 10.03.2023).

4. *Бондырева С. К.* Внутренний мир, сознание, духовность : метод. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 28 с.

Bondyreva S. K. Vnutrennii mir, soznanie, dukhovnost' : metod. posobie / S. K. Bondyreva, D. V. Kolesov. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta, 2007. — 28 s.

5. *Бондырева С. К.* Окружающий мир, потребности, духовность : метод. пособие / С. К. Бондырева, Д. В. Колесов. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2007. — 24 с.

Bondyreva S. K. Okruzhayushchii mir, potrebnosti, dukhovnost' : metod. posobie / S. K. Bondyreva, D. V. Kolesov. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta, 2007. — 24 s.

6. *Воробьева Е. Г.* Инновационный подход в преподавании экономических дисциплин в вузе: технологии и методы обучения [Электронный ресурс] / Е. Г. Воробьева, Е. А. Плеханова, И. Г. Кильдюшкина // Известия вузов. Поволжский регион. Гуманитарные науки. — 2014. — № 3 (31). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyu-podhod-v-prepodavanii-ekonomicheskikh-distsiplin-v-vuze-tehnologii-i-metody-obucheniya> (дата обращения: 09.03.2023).

Vorob'eva E. G. Innovatsionnyi podkhod v prepodavanii ekonomicheskikh distsiplin v vuze: tekhnologii i metody obucheniya [Elektronnyi resurs] / E. G. Vorob'eva, E. A. Plekhanova, I. G. Kil'dyushkina // Izvestiya vuzov. Povolzhskii region. Gumanitarnye nauki. — 2014. — № 3 (31). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnyu-podhod-v-prepodavanii-ekonomicheskikh-distsiplin-v-vuze-tehnologii-i-metody-obucheniya> (data obrashcheniya: 09.03.2023).

7. *Евплова Е. В.* Методика преподавания экономических дисциплин : учеб.-метод. пособие [Электронный ресурс] / Е. В. Евплова, И. И. Тубер. — Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2015. — 108 с. — URL: <http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/Евплова%20Методика%20препод.эко н.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 09.03.2023).

Evplova E. V. Metodika prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin : ucheb.-metod. posobie [Elektronnyi resurs] / E. V. Evplova, I. I. Tuber. — Chelyabinsk : Chelyabinskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet, 2015. — 108 s. — URL:

<http://elib.cspu.ru/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/Evplova%20Metodika%20prepod.ekon.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (дата обращения: 09.03.2023).

8. *Калашникова Е. Ю.* Методика преподавания экономических дисциплин в современных условиях модификации / Е. Ю. Калашникова, И. А. Коновалова, В. В. Ловяникова // Молодой ученый. — 2013. — № 12. — С. 901–903.

Kalashnikova E. Yu. Metodika преподаvaniya ekonomicheskikh distsiplin v sovremennykh usloviyakh modifikatsii / E. Yu. Kalashnikova, I. A. Konovalova, V. V. Lovyannikova // Molodoi uchenyi. — 2013. — № 12. — S. 901–903.

9. *Кирсеев П. И.* Проблемы преподавания экономических дисциплин в сфере высшего образования [Электронный ресурс] / П. И. Кирсеев, А. Л. Носов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». — 2016. — Т. 28. — С. 24–26. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56459.htm> (дата обращения: 09.03.2023).

Kirseev P. I. Problemy преподаvaniya ekonomicheskikh distsiplin v sfere vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / P. I. Kirseev, A. L. Nosov // Nauchno-metodicheskii elektronnyi zhurnal «Kontsept». — 2016. — Т. 28. — S. 24–26. — URL: <http://e-koncept.ru/2016/56459.htm> (дата обращения: 09.03.2023).

10. Методика преподавания экономики: опыт и проблемы : сб. метод. статей. Вып. 1 [Электронный ресурс] / под ред. Е. В. Огурцовой. — Саратов : Издательский центр «Наука», 2010. — 72 с. — URL: https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/nodes2013/85910/Metodika_prepodavaniya_ekonomiki_Sbornik_statey_2010.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

Metodika преподаvaniya ekonomiki: opyt i problemy : sb. metod. statei. Vyp. 1 [Elektronnyi resurs] / pod red. E. V. Ogurtsovoi. — Saratov : Izdatel'skii tsentr «Nauka», 2010. — 72 s. — URL: https://www.sgu.ru/archive/old.sgu.ru/files/nodes2013/85910/Metodika_prepodavaniya_ekonomiki_Sbornik_statey_2010.pdf (дата обращения: 09.03.2023).

11. *Низовкина Н. Г.* Особенности преподавания экономики предприятия в вузе для технических направлений [Электронный ресурс] / Н. Г. Низовкина // Теоретическая экономика. — 2013. — № 3 (15). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-ekonomiki-predpriyatiya-v-vuze-dlya-tehnicheskikh-napravleniy> (дата обращения: 10.03.2023).

Nizovkina N. G. Osobennosti преподаvaniya ekonomiki predpriyatiya v vuze dlya tekhnicheskikh napravlenii [Elektronnyi resurs] / N. G. Nizovkina // Teoreticheskaya ekonomika. — 2013. — № 3 (15). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-prepodavaniya-ekonomiki-predpriyatiya-v-vuze-dlya-tehnicheskikh-napravleniy> (дата обращения: 10.03.2023).

12. *Нурмагамбетова А. К.* Проблемы преподавания экономических дисциплин в сфере высшего образования [Электронный ресурс] / А. К. Нурмагамбетова // Материалы XI Междунар. студ. науч. конф. «Студенческий научный форум». Москва. 23 мая 2019 г. — Москва, 2019. — URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011960> (дата обращения: 09.03.2023).

Nurmagambetova A. K. Problemy преподаvaniya ekonomicheskikh distsiplin v sfere vysshego obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / A. K. Nurmagambetova // Materialy XI Mezhdunar. stud. nauch. konf. «Studencheskii nauchnyi forum». Moskva. 23 maya 2019 g. — Moskva, 2019. — URL: <https://scienceforum.ru/2019/article/2018011960> (дата обращения: 09.03.2023).

13. Образование в цифрах: 2022 : краткий статистический сборник [Электронный ресурс] / Л. М. Гохберг, Л. Б. Кузьмичева, О. К. Озерова и др. ; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — Москва : НИУ ВШЭ, 2022. — 132 с. — URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).

Obrazovanie v tsifrakh: 2022 : kratkii statisticheskii sbornik [Elektronnyi resurs] / L. M. Gokhberg, L. B. Kuz'micheva, O. K. Ozerova i dr. ; Nats. issled. un-t «Vysshaya shkola ekonomiki». — Moskva : NIU VShE, 2022. — 132 s. — URL: <https://issek.hse.ru/mirror/pubs/share/749756927.pdf> (дата обращения: 10.03.2023).

14. Орлов А. В. Программа курса «Современная политическая экономия» СПбГПУ / А. В. Орлов // Проблемы современной экономики. — 2012. — № 4 (44). — С. 47.
Orlov A. V. Programma kursa «Sovremennaya politicheskaya ekonomiya» SPbGPU / A. V. Orlov // Problemy sovremennoi ekonomiki. — 2012. — № 4 (44). — S. 47.
15. Полевая М. В. Современный преподаватель: взгляд на студентов и методики преподавания в вузе [Электронный ресурс] / М. В. Полевая // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. — 2015. — № 3 (19). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-prepodavatel-vzglyad-na-studentov-i-metodiki-prepodavaniya-v-vuze> (дата обращения: 09.03.2023).
Polevaya M. V. Sovremennyyi prepodavatel': vzglyad na studentov i metodiki prepodavaniya v vuzе [Elektronnyi resurs] / M. V. Polevaya // Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta. — 2015. — № 3 (19). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyyu-prepodavatel-vzglyad-na-studentov-i-metodiki-prepodavaniya-v-vuze> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
16. Радостева М. В. Особенности преподавания экономических дисциплин в психолого-педагогическом вузе [Электронный ресурс] / М. В. Радостева // Первое студенческое агентство. — URL: https://pervoe.online/blogs/professionalnaya-sreda/13457-osobennosti_prepodavaniya_ekonomicheskikh_distsiplin_v_psikhologo_pedagogicheskom_vuze (дата обращения: 09.03.2023).
Radosteva M. V. Osobennosti prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin v psikhologo-pedagogicheskom vuzе [Elektronnyi resurs] / M. V. Radosteva // Pervoe studencheskoe agentstvo. — URL: https://pervoe.online/blogs/professionalnaya-sreda/13457-osobennosti_prepodavaniya_ekonomicheskikh_distsiplin_v_psikhologo_pedagogicheskom_vuze (data obrashcheniya: 09.03.2023).
17. Скоробогатова В. В. Организация и методика преподавания экономических дисциплин. Конспект лекций [Электронный ресурс] / В. В. Скоробогатова. — Керчь, 2021. — 64 с. — URL: <https://lib.kgmtu.ru/wp-content/uploads/no-category/5197.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
Skorobogatova V. V. Organizatsiya i metodika prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin. Konspekt lektzii [Elektronnyi resurs] / V. V. Skorobogatova. — Kerch', 2021. — 64 s. — URL: <https://lib.kgmtu.ru/wp-content/uploads/no-category/5197.pdf> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
18. Сулейманова Г. Г. Использование инновационных форм преподавания экономических дисциплин [Электронный ресурс] / Г. Г. Сулейманова // European science. — 2016. — № 3 (13). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-form-prepodavaniya-ekonomicheskikh-distsiplin> (дата обращения: 09.03.2023).
Suleimanova G. G. Ispol'zovanie innovatsionnykh form prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin [Elektronnyi resurs] / G. G. Suleimanova // European science. — 2016. — № 3 (13). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-form-prepodavaniya-ekonomicheskikh-distsiplin> (data obrashcheniya: 09.03.2023).
19. Толочко И. Г. Финансирование в сфере высшего образования: основные проблемы / И. Г. Толочко // Молодой ученый. — 2014. — № 19. — С. 371–374.
Tolochko I. G. Finansirovanie v sfere vysshego obrazovaniya: osnovnye problemy / I. G. Tolochko // Molodoi uchenyi. — 2014. — № 19. — S. 371–374.
20. Шенягин В. П. Основы преподавания экономических дисциплин. Учебно-методическая документация. Направление подготовки — 38.03.01 Экономика, квалификация (степень) выпускника — Бакалавр [Электронный ресурс]. — Москва : Академия тринитаризма, 2015. — 77 с. — URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001e/2858-shn.pdf> (дата обращения: 09.03.2023).
Shenyagin V. P. Osnovy prepodavaniya ekonomicheskikh distsiplin. Uchebno-metodicheskaya dokumentatsiya. Napravlenie podgotovki — 38.03.01 Ekonomika, kvalifikatsiya (stepen') vypusknika — Bakalavr [Elektronnyi resurs]. — Moskva : Akademiya trinitarizma, 2015.

УДК

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. А. Алёхин

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» МО РФ. ORCID: 0000-0003-0401-1113

Л. В. Острейко

профессор кафедры иностранных языков, ФГКВБОУ ВО «Военный учебно-научный центр Сухопутных войск “Общевойсковая академия ВС РФ”». ORCID: 0009-0007-7149-1192

Модель организации контроля успеваемости слушателей военных вузов на занятиях по иностранному языку при онлайн-обучении

I. A. Alekhin

Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Department of Pedagogy of the Military University. ORCID: 0000-0003-0401-1113

L. V. Ostreyko

Professor of the Department of Foreign Languages of the MERC GF “CAMA AF RF”. ORCID: 0009-0007-7149-1192

Model of Organization of Control the Progress of Students of Military Universities in Foreign Language Classes in Online Learning Mode

В статье проводится анализ особенностей и видов осуществления контроля успеваемости слушателей военных вузов при онлайн-обучении иностранному языку. В выделенных видах контроля представлены основные технологии его осуществления. На основе рассмотренных технологий и видов осуществления контроля успеваемости слушателей составлена модель контроля слушателей военных вузов на занятиях по иностранному языку при онлайн-обучении.

Ключевые слова: контроль, виды контроля, контроль успеваемости, слушатели военных вузов, изучение иностранного языка, модель контроля.

В военном вузе при осуществлении онлайн-обучения иностранному языку спецификой преподавания, по мнению Е. В. Зиминной, считается тот факт, что слушателям требуется овладевать с помощью иностранного языка основными понятиями будущей специальности, а также исследовать следующие нормы иностранного языка: синтаксические, морфологические, лексические, фонетические [3].

Как известно, различные виды контроля успеваемости обучающихся вузов в процессе онлайн-обучения иностранному языку исследовались в

работах В. А. Слостенина. При этом в его исследованиях были выделены следующие виды контроля (рис. 1) [5, с. 231].

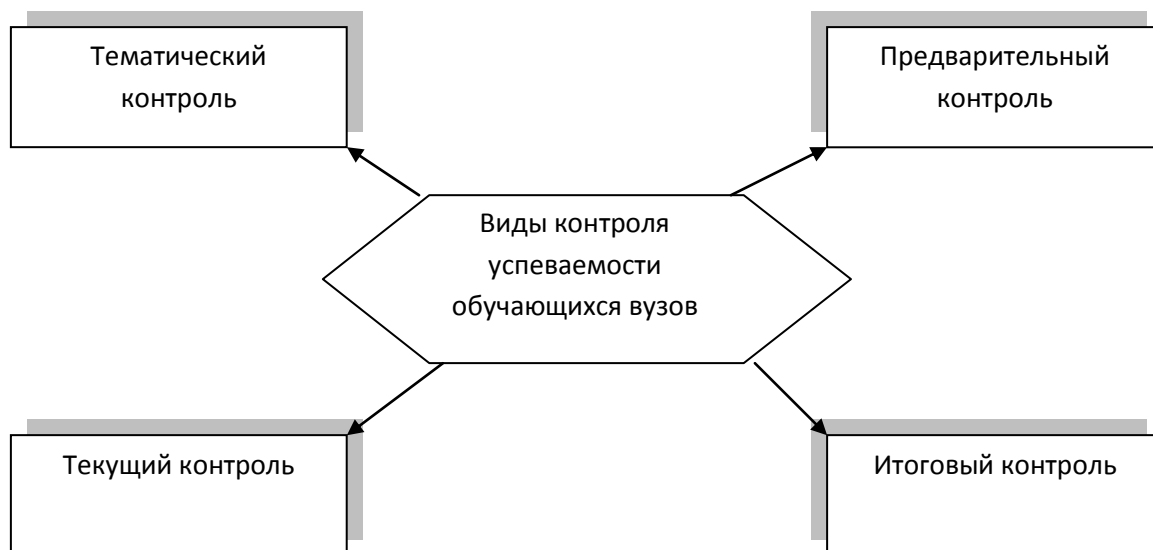


Рис. 1. Виды контроля успеваемости обучающихся вузов

Как показано на рисунке, первоначально осуществляется *предварительный контроль*, который позволяет преподавателю проводить проверку уровня знаний по иностранному языку как у студентов, так и у слушателей военных вузов, проходящих подготовку в рамках онлайн-обучения [1, с. 125–133].

В рамках *текущего контроля* осуществляется проверка усвоения слушателями военных вузов нового материала по иностранному языку. В качестве технологий текущего контроля слушателей военных вузов при онлайн-обучении иностранному языку могут использоваться устные опросы, семинары, защита рефератов, выполнение самостоятельных работ, тестирование и прочие технологии на соответствующих онлайн-платформах.

Педагогическая практика военных вузов свидетельствует о том, что при онлайн-обучении слушателей академии иностранному языку для закрепления новых учебных тем должен проводиться *тематический контроль*. Причем технологии осуществления тематического контроля могут быть аналогичны технологиям текущего контроля в рамках конкретно изучаемого учебного материала [4, с. 542].

В конце учебного семестра преподаватель должен проводить *итоговый* контроль, который может быть представлен в следующих видах работ и форм контроля: тестирование в рамках фронтального контроля, оценка проектных работ, оценка выпускных квалификационных работ (магистерских диссертаций) или курсовых работ. Следовательно, в таких формах может осуществляться итоговый индивидуальный и групповой контроль успеваемости слушателей при онлайн-обучении иностранному языку.

Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что выделенные и рассмотренные выше технологии контроля успеваемости слушателей военных академий при онлайн-обучении иностранному языку имеют собственную область применения, а также ряд недостатков и достоинств. Именно поэтому требуется использовать названные формы контроля комплексно, так как в таком случае они будут способствовать реализации контрольно-оценочной функции в рамках всего образовательного процесса [2, с. 355–360].

На основе выделенных методов и технологий контроля успеваемости слушателей военных вузов при онлайн-обучении иностранному языку составим модель контроля (рис. 2).

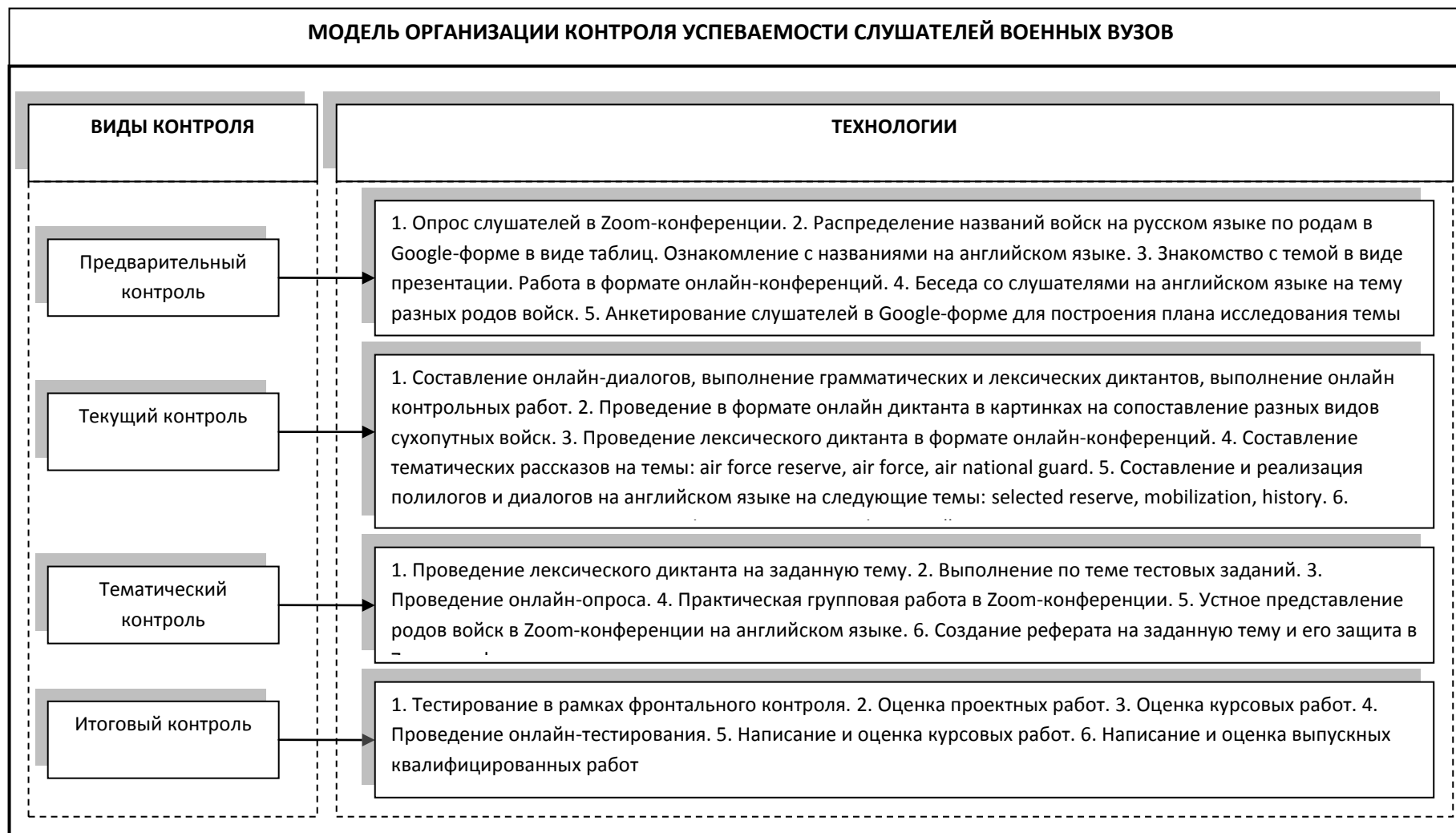


Рис. 2. Модель организации контроля успеваемости слушателей военных вузов при изучении иностранного языка в рамках онлайн-обучения

Таким образом, для реализации контрольно-оценочной педагогической функции при онлайн-обучении слушателей военных вузов иностранным языкам на сегодняшний день существует довольно много информационных средств и ресурсов. В данном случае большое значение имеет комплексность использования технологий оценки успеваемости слушателей в рамках предварительного, текущего, тематического и итогового контроля.

Выделенные в статье электронные образовательные ресурсы позволяют реализовывать методические черты традиционного обучения иностранному языку в онлайн-формате. Основными особенностями электронных образовательных ресурсов, являющихся перспективными для онлайн-обучения слушателей и оптимизации общения преподавателя с обучающимися, выступают аутентичность, мультимедийность, нелинейность, адаптивность и интерактивность.

The article analyzes the features and types of monitoring the progress of students of military universities in online foreign language teaching. The main technologies of its implementation are presented in the selected types of control. Based on the considered technologies and types of monitoring the progress of students, a model of monitoring students of military universities in foreign language classes in online learning has been compiled.

Keywords: control, types of control, control of academic performance, students of military universities, learning a foreign language, control model.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Использование методики контрольно-измерительных материалов и метода экспертных оценок в исследовании формирования научного мировоззрения у иностранных курсантов / И. А. Алёхин, И. С. Измайлова // Мир образования — образование в мире. — 2022. — № 2 (86). — С. 125–133. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_125 — EDN: JCINGX

Alekhin I. A. Ispol'zovanie metodiki kontrol'no-izmeritel'nykh materialov i metoda ekspertnykh otsenok v issledovanii formirovaniya nauchnogo mirovozzreniya u inostrannykh kursantov / I. A. Alekhin, I. S. Izmailova // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2022. — № 2 (86). — S. 125–133. — DOI: 10.51944/20738536_2022_2_125 — EDN: JCINGX

2. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алёхин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алехина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (data obrashcheniya: 02.06.2023).

3. Зими́на Е. В. Особенности методики обучения иностранным языкам слушателей военного вуза в процессе непрерывного профессионального образования [Электронный

ресурс] / Е. В. Зими́на // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. — 2007. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metodiki-obucheniya-inostrannym-yazykam-kursantov-voennogo-vuza-v-protssesse-nepreryvnogoprofessionalnogo-obrazovaniya/viewer> (дата обращения: 13.02.2023).

Zimina E. V. Osobennosti metodiki obucheniya inostrannym yazykam slushatelei voennogo vuza v protssesse nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs] / E. V. Zimina // Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. — 2007. — № 2. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-metodiki-obucheniya-inostrannym-yazykam-kursantov-voennogo-vuza-v-protssesse-nepreryvnogoprofessionalnogo-obrazovaniya/viewer> (data obrashcheniya: 13.02.2023).

4. Сидорин А. Н. Вооруженные силы США в XXI веке. Военно-теоретический труд / А. Н. Сидорин, В. П. Акуленко, В. М. Прищепов. — Москва : Кучково поле, 2013. — 800 с.

Sidorin A. N. Vooruzhennye sily SShA v XXI veke. Voenno-teoreticheskii trud / A. N. Sidorin, V. P. Akulenko, V. M. Prishchepov. — Moskva : Kuchkovo pole, 2013. — 800 s.

5. Слостенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. — Москва : Academia, 2002. — 576 с.

Slastenin V. A. Pedagogika : ucheb. posobie dlya studentov vyssh. ped. ucheb. zavedenii / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, E. N. Shiyanov ; pod red. V. A. Slastenina. — Moskva : Academia, 2002. — 576 s.

УДК 378.603+004.8

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

И. Н. Сыкеева

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт»

Д. В. Сыкеев

старший инженер-испытатель, ФГКУ «12 Центральный научно-исследовательский институт» МО РФ

Перспективы внедрения искусственного интеллекта в жизнедеятельность человека в форме

I. N. Sykeeva

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the private institution of the higher education “Central Russian Humanitarian and Technological Institute”

D. V. Sykeev

Senior Test Engineer, Federal State State Institution of the FGKU “12 Central Research Institute” of the Ministry of Defense of Russia

Prospects of Implementing Artificial Intelligence in a Life of a Person in the Military

Еще недавно самые передовые компьютерные технологии (графика, мехатроника, популярные устройства с поддержкой VR и AR, мультимедиа, игровые шлемы с виртуальной реальностью, HD-голограммы, нейротехнологии и др.) находились в основе развлекательной сферы. Сегодня искусственный разум занял ведущее место в подготовке специалистов.

Военное образование для быстрой и качественной подготовки своих кадров не только на практике использует самые передовые технологии искусственного разума, но и активизирует их в образовательном процессе.

Ключевые слова: инновационные технологии, система образования, средства разведки, дистанционное управление модулями, возможности искусственного интеллекта

Система военного образования — отлаженный и скоординированный механизм одной из самых стройных систем подготовки будущих специалистов, разрабатывающих или обслуживающих в дальнейшем высокоточное современное вооружение. Общее в ней то, что она функционирует, согласно социальному заказу, в едином нормативно-правовом и учебно-методическом пространстве на долгосрочную перспективу.

Высокий конкурс при поступлении в военные вузы позволяет отобрать наиболее мотивированных, интеллектуально и физически подготовленных абитуриентов для освоения образовательных и научных программ разного уровня в условиях казенного военного учреждения, которые по-прежнему демонстрируют неразрывность образования, науки и армии. Единый учебно-научный комплекс соответствует критериям программы развития, утвержденной органами военного образования Министерства обороны РФ. Согласно современным требованиям, военные вузы должны быть укомплектованы новейшими образцами военной техники. Однако не всякий комплекс современного вооружения можно разместить в учебных корпусах. Для этого есть возможность освоения передовых достижений науки и техники в учебных центрах, на предприятиях оборонно-промышленного комплекса. «Заглянуть за горизонт» перспектив современного вооружения, военной и специальной техники позволяют учебно-материальные базы, снабженные действующими образцами учебно-тренировочных средств, базы практик и стажировок курсантов по закреплению у них теоретических знаний и необходимых навыков по избранной специальности. Однако надо понимать, что основное назначение современных тренажеров и учебных образцов — не заменить, а дополнить процесс обучения будущих специалистов в целях

углубления знаний и развития умений и навыков работы боевых расчетов с учетом оперативно-тактической обстановки и др.

В связи с этим большое внимание в системе военного образования занимают военно-технические выставки Минобороны и «Интерполитеха», форумы «Армия», салоны изобретений и новых (инновационных) технологий «Архимед», телепроекты канала «Звезда», как представляющие современные образцы вооружения и военной специальной техники (ВВСТ), так и предлагающие перспективные технические мысли, идеи и решения. С одной стороны, тематические экспозиции повышают престиж военного образования, с другой — раскрывают возможности замены традиционных подходов подготовки специалистов разнообразием неоспоримых преимуществ практических видов учебной деятельности, навыков практических действий, а также направленных на совершенствование форм, методов и организации самого процесса обучения [8].

Особенности подготовки кадрового состава складываются на основе не только знаний и умений в рамках эксплуатации ВВСТ, но и готовности применять их в специфической среде.

Война будущего всегда подразумевает применение новых видов вооружения и развития военного искусства. Мы хорошо знаем теорию «ядерной зимы» с суммарной мощностью взрыва свыше 100 мегатонн (глобальное изменение климата), концепцию «ядерной осени» (непригодные для жизнедеятельности целые регионы на Земле), но трудно еще предположить, чем грозят в будущем информационно-телекоммуникационные технологии ведения межгосударственных тотальных, масштабных и гибридных войн (войны за наследство), беспилотные системы на разных платформах базирования (средства поддержки) и т. д. Возможно, это будут прообразы атакующей стаи ударных дронов из фильма «Падение ангела», не оставляющих шансов средствам защиты (зависают над полем, отыскивают и поражают цель).

В связи с этим широким спектром научно-исследовательских работ выступают исследования характера военных угроз безопасности страны,

проработка проблем в области военной политики, развитие образцов ВВСТ и разработка их боевого применения, эксплуатации и ремонта.

Развитие средств разведки и поражения в период вооруженных конфликтов, повсеместное наращивание силового потенциала НАТО, усиление глобальной конкуренции обозначили необходимость применения в военной сфере деятельности элементов искусственного интеллекта.

Интеллект в переводе с греческого языка — это «ум», проявляющийся в способности восприятия, понимания, объяснения и прогнозирования происходящего в непредвиденных ситуациях. Другими словами, это общая способность (умственный потенциал) к логике, абстракции, творческому мышлению, быстрому обучению.

Одна группа исследователей (Захаров И., Логинов Н., Серикова Г. Н., Сериков А. Л. и др.) для измерения имеющегося уровня интеллекта человека (качества человеческого мышления) применяет конвенцию IQ-тестирования (выявление когнитивных способностей) [4; 10; 11]. Чем выше IQ, тем богаче словарный запас, способность концентрироваться или совершать научные открытия. Другая группа (Гарднер Г., Рыжова В. А., Ярышев С. Н. и др.), применяя теорию множественного интеллекта, не подводит его к единой планке значений, а выявляет у него набор навыков, которые лучше всего ведут к успеху [1; 3; 6; 13]. Однако не каждый, решая геометрическую задачу с объемным изображением, способен создать у себя в голове визуальную 3-D-модель, а потом, используя слова, эффективно отработать полученную информацию. Владелец логических и математических способностей в решении, к примеру, тех же математических задач не всегда понимает свои сильные и слабые стороны в решении фундаментальных вопросов. В целом любое решение человек принимает на основе имеющегося жизненного опыта, соответственно, уровень имеющегося у него интеллекта увеличивает шанс снизить (повысить) вероятность допущения ошибки в принятии единственного и правильного решения.

Искусственный интеллект (artificial intelligence) — это продвинутая компьютерная система, способная выполнить поставленные перед человеком задачи за более короткое время или смоделировать автоматизированное выполнение оптимальных действий (разумного мышления) в решении конкретных (сложных) проблем и тем самым повысить точность и продуктивность человеческой деятельности. Примеры работы такой системы нам известны: игра в шашки с предсказыванием ходов (1952, 1997); робот, доказывающий теоремы (СССР, 1964); робот-помощник Элиза, говорящий на английском языке (1965); беспилотный автомобиль-тележка (1973) и др. Современные компьютерные машины сегодня уже, кроме логических и математических алгоритмов, имитируют человеческий мозг (голосовые помощники гаджетов Алиса, Cortana, Siri и др.). Искусственный разум находится у нас в шаговой доступности: расшифровывает диагностические результаты, определяет болезни и предлагает способы лечения (медицина и здравоохранение); предлагает товары (онлайн-магазины); анализирует данные, выявляет мошеннические действия (политика и промышленность).

Пожарно-робототехнические средства выдерживают сверхвысокие температуры, ведут «пенную атаку», а аварийно-спасательные — разбирают завалы, проделывают проходы, обезвреживают взрывоопасные предметы, обнаруживают пострадавшего и подают сигнал SOS [9].

Удивляют возможности искусственного разума и в сфере образования: комплектование эффективных команд по характеристикам — по нужному набору гармоничных взаимодействий (знаниям, ролям, личностным качествам, ценностям, интересам) для решения определенных задач с образовательным контентом; диагностика коммуникативных навыков говорящего (степень разнообразия речи, количество «воды» в ней); автоматическая разработка заданий на проверку (контроль) знаний (языковую грамотность) в условиях ограниченного времени; подбор учебного материала, автоматическая проверка домашнего задания, что заметно упрощает работу педагога; предсказательная аналитика и др. [6; 7].

Технологии искусственного интеллекта продолжают развиваться бурными темпами. Большие планы возлагают на него и в военно-технической сфере. Выделим часть основных сфер применения искусственного интеллекта в военном деле в режиме реального времени (рис. 1).

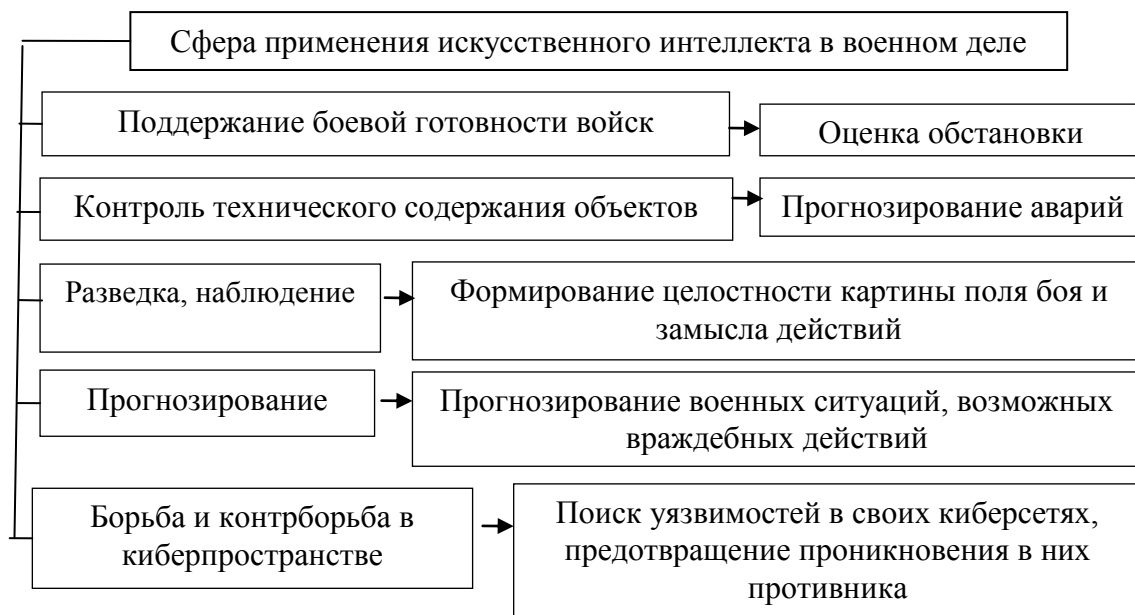


Рис. 1. Основные сферы применения искусственного интеллекта в военном деле

Развитие искусственного интеллекта и внедрение его в ВС РФ — одна из главных задач национальной безопасности страны. На основании ее проработана Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период до 2030 года [8; 12], определены направления ускоренного развития искусственного интеллекта, а также совершенствование системы подготовки кадров в этой области.

Структура базы последовательного внедрения технологий искусственного интеллекта представлена на рисунке 2 [2].



Рис. 2. Структура базы последовательного внедрения технологий искусственного интеллекта

Концепция развития процесса регулирования отношений в сфере технологий искусственного интеллекта и робототехники до 2024 года [5] — базовый документ по основным подходам к регулированию последовательного внедрения искусственного интеллекта и робототехники в различных сферах, в том числе и в образовательной деятельности Министерства обороны. Без цифровизации сегодня невозможно обеспечить и безопасность государства.

Мозг, как орган психической деятельности, но не ее источник, помогает раскрыть новые возможности познания, а искусственный интеллект, ассоциируя процессы человеческого мозга, расширяет возможности планирования любой деятельности, к примеру, оперативно-тактической, обеспечивая ее большими данными (машинным переводом, компьютерным зрением, электронными картами и т. д.).

Теоретические изыскания и практические научные результаты, проверенные в ходе специальных военных операций в ДНР, ЛНР, Сирийской Арабской Республике, являются основой совершенствования форм и средств

боевого применения (дроны с камерами для сканирования местности, выслеживания спасающихся бегством, поиска подозрительных лиц и др.).

Разработки в области ролевого управления беспилотными летательными аппаратами, перейдя из сферы развлечений, стали неотъемлемой частью современной армии. Прочно закрепились в ВМФ морские надводные роботизированные системы с дистанционным управлением модулями (ДУМ): стрелкового оружия, малогабаритного ракетного оружия, посадочных площадок с беспилотными летательными аппаратами, спускоподъемных устройств и др. Например, безэкипажный катер «Макаровец» позволяет реализовать режимы управления стрельбой: супервизорного (с берегового пульта) и автономного (путем назначения маршрутов и реперных точек) независимо от видов качки, статических кренов и дифферентов.

Устойчивый интерес к беспилотной технике проявлен в пилотируемой авиации (ведение разведки, подсветка целей, патрулирование районов, определение масштабов загрязнений, поражение целей, сбор оперативной и достоверной информации о противнике).

Наземные робототехнические комплексы способны создавать помехи и дымовые завесы, редактировать пространственно-временные сценарии выполнения задач, отображать на экранах тактическую информацию, без участия человека автономно отслеживать до двухсот целей, доставлять боеприпасы на поле боя, эвакуировать раненых и многое другое.

Надо отметить возможности данной техники:

- отсутствие необходимости в процессе проведения тактико-огневых действий большого расхода боеприпасов, моторесурсов и штатных средств (биноклей, прицелов и др.);

- моделирование видеоизображением предметного окружения любой местности в масштабе реального времени;

- быстрая смена ситуации (заданного маршрута, вводных, места) на театре военных действий в любое время года;

- многократный перезапуск в одних и тех же условиях;

— высокая степень безопасности кругового наблюдения и свободного перемещения;

— обновление и ремонт «оболочки мозга» столько раз, сколько потребуется.

Данный список можно дополнить тем, что сложная компактная система искусственного интеллекта позволяет во время боя снижать у людей растущую агрессивность (ожесточенность), уменьшать человеческие потери и количество военнопленных. Однако надо понимать, что длительное взаимодействие с роботами-машинами затрагивает ряд важных социально-психологических аспектов, в частности, перераспределение социальной роли «живого воина». Его назначение — борьба против человека-противника, а ситуация роботизации выводит его на борьбу против «разумной машины», предназначенной для убийства людей; на организацию совместных действий (совместное не только размещение человека и машины на поле боя, но и боевая подготовка вне этого времени); открытую конфронтацию (неготовность людей-исполнителей к длительной совместной «коммуникации» с роботами-командирами); привязанность к «подшефным» машинам как к боевым товарищам.

Специалист военного профиля, эксплуатирующий сложное и уникальное изделие, должен не только разбираться в ее устройстве, но и быть способным (готовым) к приобретению новых навыков в реализации технологий дополненной реальности в сочетании с элементами искусственного интеллекта.

Без жестких требований к уровню профессиональной подготовки военного специалиста к использованию современных методик нового поколения (тактических тренажерных средств) невозможно выполнить обширный спектр задач.

Это определяется тем, что при работе на данной технике все операции должны выполняться в строгой последовательности (правильный алгоритм действий). Кроме формирования профессиональных умений и навыков, человеко-машинное взаимодействие успешно развивает творческие способности и профессиональную интуицию.

Таким образом, использование военным специалистом технологий искусственного интеллекта позволяет не только обеспечить качество деятельности комплексов по назначению, но и быть готовым умело ориентироваться в любых условиях обстановки, дополняя знания классических форм обучения. Предполагается, что при этом искусственное образование не навредит живой природе Земли.

Until recently, the most advanced computer technologies (graphics, mechatronics, popular devices with VR and AR support, multimedia, virtual reality gaming helmets, HD holograms, neurotechnologies, etc.) were at the heart of the entertainment sphere. Today, artificial intelligence has taken a leading place in the training of specialists.

Military education for the rapid and high-quality training of its personnel not only uses the most advanced artificial intelligence technologies in practice, but also activates them in the educational process.

Keywords: innovative technologies, education system, intelligence tools, remote control modules, artificial intelligence capabilities

Список литературы

1. *Гарднер Г.* Великолепная пятерка: мыслительные стратегии, ведущие к успеху / Г. Гарднер. — Москва : Альпина Пабlishер, 2016. — 155 с.
Gardner G. Velikolepnaya pyaterka: myslitel'nye strategii, vedushchie k uspekhu / G. Gardner. — Moskva : Al'pina Pablsher, 2016. — 155 s.
2. Горизонт возможных перспектив / С. И. Пасичник, А. В. Рычков, М. В. Щедловская, А. В. Шигин // Вестник военного образования. — 2022. — № 4. — С. 58–64.
Gorizont vozmozhnykh perspektiv / S. I. Pasichnik, A. V. Rychkov, M. V. Shchedlovskaya, A. V. Shigin // Vestnik voennogo obrazovaniya. — 2022. — № 4. — S. 58–64.
3. *Евменов Н. А.* Реагируя на кадровые потребности флота / Н. А. Евменов // Вестник военного образования. — 2022. — № 4. — С. 4–12.
Evmenov N. A. Reagiruya na kadrovye potrebnosti flota / N. A. Evmenov // Vestnik voennogo obrazovaniya. — 2022. — № 4. — S. 4–12.
4. *Захаров И.* Изучение интеллекта: современный взгляд / И. Захаров, Н. Логинов [Электронный ресурс]. — URL: <https://social.hse.ru/psy/cogsem/announcements/516475668.html> (дата обращения: 26.04.2023).
Zakharov I. Izuchenie intellekta: sovremennyi vzglyad / I. Zakharov, N. Loginov [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://social.hse.ru/psy/cogsem/announcements/516475668.html> (data obrashcheniya: 26.04.2023).
5. Концепция развития регулирования отношений в сфере технологий искусственного интеллекта и робототехники до 2024 года [Электронный ресурс]. — URL: <http://government.ru/docs/all/129505/> (дата обращения: 15.04.2023).
Kontsepsiya razvitiya regulirovaniya otnoshenii v sfere tekhnologii iskusstvennogo intellekta i robototekhniki do 2024 goda [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://government.ru/docs/all/129505/> (data obrashcheniya: 15.04.2023).
6. *Ломакин Н. И.* Нейронная сеть для оценки компетентности студентов [Электронный ресурс] / Н. И. Ломакин, Т. А. Плаксунова // EDCRUNCH Ural: новые образовательные технологии в вузе: материалы Междунар. науч.-метод. конф. (Екатеринбург, 25 —28 апреля 2017 г.) (НОТВ-2017). — Екатеринбург : УрФУ, 2017. — С. 307–319. — URL: <http://hdl.handle.net/10995/54295> (дата обращения: 09.04.2023).

Lomakin N. I. Neironnaya set' dlya otsenki kompetentnosti studentov [Elektronnyi resurs] / N. I. Lomakin, T. A. Plaksunova // EDCRUNCH Ural: novye obrazovatel'nye tekhnologii v vuze : materialy Mezhdunar. nauch.-metod. konf. (Ekaterinburg, 25 —28 aprelya 2017 g.) (NOTV-2017). — Ekaterinburg : UrFU, 2017. — С. 307–319. — URL: <http://hdl.handle.net/10995/54295> (data obrashcheniya: 09.04.2023).

7. Лучшева Л. В. Социальные проблемы использования искусственного интеллекта в высшем образовании: задачи и перспективы / Л. В. Лучшева // Научный Татарстан. — 2020. — № 4. — С. 84–89.

Luchsheva L. V. Sotsial'nye problemy ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshem obrazovanii: zadachi i perspektivy / L. V. Luchsheva // Nauchnyi Tatarstan. — 2020. — № 4. — С. 84–89.

8. Национальная стратегия развития искусственного интеллекта на период 2030 года [Электронный ресурс]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/1f32224a00901db9cf44793e9a5e35567a4212c7/ (дата обращения: 14.04.2023).

Natsional'naya strategiya razvitiya iskusstvennogo intellekta na period 2030 goda [Elektronnyi resurs]. — URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_335184/1f32224a00901db9cf44793e9a5e35567a4212c7/ (data obrashcheniya: 14.04.2023).

9. Применение робототехнических комплексов специального назначения» : сб. трудов XXXII Международной научно-практической конференции «Предотвращение. Спасение. Помощь» (секция № 55) (Химки, 1 марта 2022 г.). — Химки : ФГБВОУ ВО АГЗ МЧС России, 2022. — 187 с.

Primenenie robototekhnicheskikh kompleksov spetsial'nogo naznacheniya» : sb. trudov KhKhXII Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii «Predotvrashchenie. Spasenie. Pomoshch'» (seksiya № 55) (Khimki, 1 marta 2022 g.). — Khimki : FGBVOU VO AGZ MChS Rossii, 2022. — 187 с.

10. Серикова Г. Н. Оценка когнитивных способностей при отборе персонала / Г. Н. Серикова, А. Л. Сериков // Векторы благополучия: экономика и социум. — 2013. — № 1.

Serikova G. N. Otsenka kognitivnykh sposobnostei pri otbore personala / G. N. Serikova, A. L. Serikov // Vektory blagopoluchiya: ekonomika i sotsium. — 2013. — № 1.

11. Серикова Г. Н. Проблема оценки интеллекта при отборе персонала / Г. Н. Серикова, А. Л. Сериков // Проблемы управления рыночной экономикой : межрегиональный сборник научных трудов. — Томск : Изд-во ТПУ, 2014.

Serikova G. N. Problema otsenki intellekta pri otbore personala / G. N. Serikova, A. L. Serikov // Problemy upravleniya rynochnoi ekonomikoi : mezhregional'nyi sbornik nauchnykh trudov. — Tomsk : Izd-vo TPU, 2014.

12. Указ Президента РФ В. В. Путина от 11 октября 2019 года № 490 «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/> (дата обращения: 26.04.2023).

Ukaz Prezidenta RF V. V. Putina ot 11 oktyabrya 2019 goda № 490 «O razviti iskusstvennogo intellekta v Rossiiskoi Federatsii» [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72738946/> (data obrashcheniya: 26.04.2023).

13. Ярышев С. Н. Технологии глубокого обучения и нейронных сетей в задачах видеоанализа / С. Н. Ярышев, В. А. Рыжова. — Санкт-Петербург : Университет ИТМО, 2022. — 82 с.

Yaryshev S. N. Tekhnologii glubokogo obucheniya i neironnykh setei v zadachakh videoanaliza / S. N. Yaryshev, V. A. Ryzhova. — Sankt-Peterburg : Universitet ITMO, 2022. — 82 s.

УДК 355.233.231

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Ю. Ю. Дементьев

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт», доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах), ФГКВООУ ВО «Военная академия РВСН имени Петра Великого» МО РФ (филиал в г. Серпухове)

Технология формирования военно-педагогической компетентности будущих офицеров РВСН

Yu. Yu. Dementiev

Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Central Russian Institute of Humanities and Technology; Associate Professor of the Department of Military-Political Work, Military Academy of the Strategic Missile Forces (Branch in Serpukhov)

Technology for the Formation of Military-Pedagogical Competence of Future Officers of the Strategic Missile Forces

В статье рассмотрена профессионально ориентированная технология формирования военно-педагогической компетентности у будущих офицеров РВСН в процессе обучения в военном вузе. Обоснованы и раскрыты ее сущность, структура и содержание. Раскрыты также этапы технологии как педагогического процесса. Отдельно внимание уделено описанию специально отобранных и доказавших свою эффективность форм и методов обучения курсантов.

Ключевые слова: военное образование, РВСН, военный вуз, технология, военно-педагогическая компетентность, компетенции, навыки военно-политической работы.

Современная российская система военного образования основана на компетентностном подходе и ориентирована на формирование у выпускников военных вузов совокупности компетенций, соответствующих задачам предстоящей военно-профессиональной деятельности.

Каждый вид и род Вооруженных Сил России имеет достаточно широкий спектр задач, в соответствии с которыми осуществляется подготовка офицеров в военных вузах. Как отмечает А. В. Федоренко, современный офицер-ракетчик — это высококлассный специалист по эксплуатации и применению вооружения и военной техники, грамотный организатор и руководитель воинского коллектива, методист и воспитатель подчиненных [10].

Исходя из предназначения выпускников военных вузов РВСН, их военно-профессиональная подготовка ориентирована на следующие основные виды военно-профессиональной деятельности: служебную (боевую и повседневную), эксплуатационную и военно-педагогическую. Подготовка курсантов будущих

офицеров РВСН к военно-педагогической деятельности и решению задач военно-политической работы целесообразно рассматривать как процесс формирования у них военно-педагогической компетентности (ВПК).

В свою очередь, формирование ВПК есть педагогический процесс, направленный на получение курсантами в ходе учебных занятий необходимых знаний, умений, систематизированное их накопление и осмысление; приобретение практического опыта применения знаний и умений в ходе практик, стажировок и мероприятий повседневной деятельности; приобретение и развитие личностных качеств курсантов, обеспечивающих овладение военно-педагогическими компетенциями до уровня, обеспечивающего успешную профессиональную деятельность после выпуска из вуза по эффективному решению военно-педагогических задач.

Качественное решение задачи по подготовке курсантов к военно-педагогической деятельности предусматривает разработку и внедрение в учебно-воспитательный процесс военного вуза профессионально ориентированной технологии формирования ВПК.

На основе определения, данного Б. Т. Лихачевым [7], принципов, закономерностей и иных основных теоретических положений отечественной военной педагогики [3], а также современного положительного опыта педагогической практики, в том числе работ В. А. Пестова [9], разработана технология формирования ВПК у курсантов (далее — технология). Под технологией понимается совокупность психолого-педагогических целевых установок, специально отобранных и структурированных в соответствии с целями военно-профессиональной подготовки в целом и каждого конкретного занятия, уровнем подготовленности педагога и обучающихся, форм и методов обучения и воспитания, информационных и технических средств, системно применяемых в образовательном процессе, направленных на формирование у курсантов компетенций, составляющих ВПК.

Основу технологии составляет теория и практика решения учебных задач и ситуаций, моделирующих реальные задачи профессиональной военно-

педагогической деятельности офицера РВСН. При этом учитывается положение о том, что структура и процесс взаимосвязаны и взаимозависимы, то есть содержание структуры обуславливает процесс [7; 9].

Структура технологии представлена на рисунке 1 и состоит из задачно-целевого, содержательного, деятельностного, диагностического и управленческого блоков.

Достижение цели — формирование ВПК у курсантов — осуществляется через выполнение ряда задач, основными из которых являются формирование положительной мотивации у курсантов к военно-педагогической деятельности, овладение курсантами компетенциями, структурными компонентами ВПК, по своей сути отражающими способности к решению педагогических задач [10].

Содержательный блок включает педагогические задачи и ситуации, которые одновременно являются и содержанием, и инструментом дифференцированного формирования у курсантов военно-педагогических компетенций и ВПК в целом.

Сущность деятельностного блока заключается в организации взаимодействия субъектов процесса формирования ВПК (преподавателей, офицеров курсового звена и др.) и объектов (курсантов) по достижению запланированных целей. Деятельностный или инструментальный блок объединяет специально отобранные формы, методы, приемы и средства взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Диагностический блок характеризует степень достижения целей подготовки и отражает уровень сформированности ВПК и составляющих ее компетенций. Данный блок является необходимым звеном для организации обратной связи, которая обеспечивает высокую эффективность процесса подготовки курсантов к военно-педагогической деятельности офицера.

Управленческий блок представляет собой канал управления процессом формирования ВПК у курсантов на всем его протяжении. Кроме того, из рисунка 1 видно, что корректирующие воздействия могут осуществляться на любом этапе процесса и применительно к любому из его компонентов. В

рамках управления осуществляются процессы самоуправления субъектов и самокоррекции объектов, которые способствуют повышению эффективности процесса формирования ВПК у курсантов в целом.

Как процесс технология представляет собой поэтапные действия субъектов и объектов формирования ВПК.

На первом этапе происходит уяснение целей и задач формирования ВПК субъектами и объектами данного процесса, анализ квалификационных требований, основных профессиональных образовательных программ, учебных планов, рабочих программ и тематических планов изучения учебных дисциплин, комплексного плана формирования командно-методических навыков и навыков военно-политической работы (КМН и НВПР) и др. Осуществляется оценка содержательных, организационных, методических возможностей учебных дисциплин кафедр, а также возможностей факультетов, курсов по такой организации всех видов деятельности курсантов с целью создать благоприятные условия для формирования у них ВПК, а также подготовка субъектов, в первую очередь преподавателей и офицеров курсового звена, к процессу формирования ВПК у курсантов.

Сущностью второго этапа является всестороннее изучение и анализ объекта (курсанта). Проводится выявление исходного уровня сформированности ВПК у курсантов. В разработанной технологии применялся следующий инструментарий: методики по определению военно-профессиональной направленности и мотивации, ситуационные педагогические задачи на выявление педагогических умений.

Третий этап является самым объемным и реализуется в различных видах деятельности курсантов. Он предусматривает изменение структуры и содержания учебных дисциплин «Психология и педагогика» и «Военно-политическая работа в ВС РФ» с учетом мероприятий комплексного плана формирования КМН и НВПР и распорядка дня (регламента служебного времени) в целях придания им практической военно-прикладной направленности как наиболее значимых для формирования ВПК у курсантов.

Анализ работ А. А. Вербицкого и современной практики показал, что наиболее актуальным для разработки учебно-методического комплекса дисциплины на основе технологий профессионально ориентированного обучения является следующий алгоритм действий [2; 4–6; 8; 9]:

- определение целей и ожидаемого результата обучения;
- обоснование содержания обучения с учетом будущей профессиональной деятельности выпускника;
- выявление структуры учебного материала, его информационной емкости, системы смысловых связей между элементами;
- определение требуемых уровней усвоения изучаемого материала;
- разработка процессуальной стороны обучения;
- выбор организационных форм, методов, средств индивидуальной и коллективной деятельности;
- выявление логики организации педагогического взаимодействия преподавателя с курсантами;
- выбор процедур контроля и оценки качества усвоения программы курсантами.

В соответствии с данным алгоритмом были переработаны учебно-методические комплексы по вышеназванным дисциплинам с учетом бюджета учебного времени как ограничительного фактора; соблюдения логической последовательности изучения дисциплин; мероприятий комплексного плана формирования КМН и НВПР и характера будущей военно-профессиональной деятельности выпускника, отражаемого в содержании учебного материала, а также форм и методов проведения занятий и используемых средств обучения.

Процессуальная сторона обучения также в значительной мере потребовала переработки с учетом максимального приближения к реальной профессиональной деятельности выпускника.

В этих целях на занятиях применялись активные и интерактивные методы обучения, представленные в таблице, а также различные наглядные, технические и медиаинформационные средства обучения.

Методы профессионально ориентированного обучения, применяемые на различных видах учебных занятий

| Виды учебных занятий | Методы профессионально ориентированного обучения |
|----------------------|--|
| Лекция | Лекция-информация, проблемная лекция, лекция-дискуссия, лекция с интенсивной обратной связью, лекция с разбором конкретных проблемных ситуаций |
| Семинар | Семинар-дискуссия, семинар — круглый стол, семинар с элементами проблемности, технология учебного диалога |
| Практическое занятие | Анализ проблемных ситуаций (задач), кейс-метод, практические упражнения, тренинг педагогических умений |

Как показала практика, в качестве наиболее эффективного средства формирования ВПК зарекомендовали себя учебные профессионально ориентированные задачи и ситуации [1; 4; 8]. Они проектировались таким образом, чтобы их решение способствовало целенаправленному формированию у курсантов педагогических умений, соответствующих компетенций и ВПК в целом.

Разработка задач и ситуаций осуществлялась с соблюдением следующей последовательности: четкая формулировка целей; подбор из реальной практики (или моделирование) задачи (ситуации), решение которой будет способствовать достижению поставленных целей; анализ и оценка валидности подготовленной задачи (ситуации); фиксация знаний, умений и качеств личности, усвоению, формированию и развитию которых будет способствовать решение задачи; экспериментальная проверка задачи и доработка ее содержания (при необходимости); использование задачи в педагогической практике.

Использование задач и ситуаций в ходе занятий осуществлялось в следующих вариантах: решение задачи в малых группах (3–4 человека) с последующим обсуждением решений и выбором оптимального из них; решение задачи как инструмент измерения и оценки уровня сформированности ВПК у курсантов; индивидуальное решение задач и ситуаций в процессе самосовершенствования.

В соответствии с целями профессионально ориентированного обучения

[2; 6] содержание каждого занятия было дополнено решением практических ситуационных задач и кейсов. Тем самым на каждом конкретном занятии с помощью решения ситуационных задач осуществлялось достижение различных целей:

— теоретические занятия (лекции, групповые занятия, семинары) — постановка проблемы, закрепление пройденного материала или мотивация к дискуссии;

— практические занятия — вокруг проблемной ситуации строится организация и содержание обучения.

Таким образом, на занятиях достигается не только усиление практической составляющей обучения, но и развитие взаимодействия между педагогом и обучающимися, реализация принципов воспитывающего обучения, повышение мотивации и стимулирование творческой активности курсантов.

При разработке и внедрении учебно-методического комплекса по дисциплинам «Психология и педагогика» и «Военно-политическая работа в ВС РФ» для различных видов учебных занятий были использованы различные методы обучения, ранее применявшиеся на практике, в том числе в исследованиях Н. А. Баранчука, В. И. Казачка, Э. М. Крыловой, И. Б. Сотникова, и доказавшие свою эффективность при изучении «родственных» дисциплин [1; 4–6; 8].

В качестве средств обучения в ходе занятий были использованы видео- и печатные материалы, мультимедийные и слайдовые презентации, электронные тесты, электронные учебники и др.

Для проведения текущего и рубежного контроля применялись электронные тестовые задания, а также компетентностно ориентированные задания. На самостоятельную работу по подготовке к предстоящим занятиям курсантам выдавались задачи для самостоятельного решения или для разбора под руководством преподавателя.

Следующий этап разработки (реализации) технологии заключался в выявлении и обосновании логики построения педагогического взаимодействия

преподавателей и курсантов. Как было отмечено выше, в профессионально ориентированном обучении педагоги и курсанты вступают в субъект-субъектные отношения. Основным принципом данного подхода заключается в том, что обучающийся является полноправным субъектом образовательного процесса. Тем самым подчеркивается значимость активного участия курсанта в достижении педагогических целей. Курсанты включались в повседневную деятельность вуза во внеучебное время в ходе мероприятий, предусмотренных соответствующими планами на факультетах, курсах и распорядком дня: стажировки в должности младших командиров; проведение занятий по общевойсковой и военно-политической подготовке, тренировок и информирования, проведение информационных и правовых, культурно-досуговых и спортивно-массовых мероприятий в курсантских подразделениях и подразделениях обеспечения учебного процесса; участие в проведении социально-психологических исследований; подготовка и проведение собраний и подведение итогов и др. Такая практика призвана способствовать формированию у курсантов качеств руководителя и повышению готовности к работе с военнослужащими различных категорий.

На четвертом этапе после проведения педагогических воздействий проводится их комплексная оценка с применением тех же методов и средств диагностики уровня сформированности ВПК, что и на втором этапе.

Пятый этап предполагает анализ результатов и разработку на основе полученного практического опыта предложений по дальнейшему совершенствованию предлагаемой технологии. Проводится коррекция выявленных недостатков и упущений, их учет в дальнейшей деятельности.

Процесс разработки технологии осуществляется поэтапно в определенной логической последовательности, с соблюдением определенных требований. Важным компонентом технологии является самосовершенствование как объектов, так и субъектов процесса формирования ВПК.

Таким образом, разработанная технология представляет собой упорядоченную структуру и процесс, направленные на достижение целей

военно-педагогической подготовки курсантов, и является одним из необходимых условий формирования военно-педагогической компетентности будущих офицеров к военно-педагогической деятельности.

The article briefly presents the main types of military professional activities of officers of the Strategic Missile Forces, gives the author's definition of military pedagogical competence, substantiates the structure and content of the professionally oriented technology of its formation among cadets of military universities.

Keywords: military education, Strategic Missile Forces, military university, technology, military-pedagogical competence, competencies, skills of military-political work.

Список литературы

1. Баранчук Н. А. Ситуационные задачи как основа проектирования технологий подготовки офицерских кадров к решению задач повседневной деятельности / Н. А. Баранчук // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. — 2015. — Т. 21.

Baranchuk N. A. Situatsionnye zadachi kak osnova proektirovaniya tekhnologii podgotovki ofiterskikh kadrov k resheniyu zadach povsednevnoi deyatel'nosti / N. A. Baranchuk // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. — 2015. — T. 21.

2. Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. — 2006. — № 11. — С. 39–46.

Verbitskii A. A. Kontekstnoe obuchenie v kompetentnostnom podkhode / A. A. Verbitskii // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2006. — № 11. — S. 39–46.

3. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алёхин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алёхина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: https://urait.ru/bcode/511539 (data obrashcheniya: 02.06.2023).

4. Дементьев Ю. Ю. Профессионально-ориентированные технологии обучения и их применение в образовательном процессе военного вуза / Ю. Ю. Дементьев // Гуманитарный вестник ВА РВСН. — 2018. — № 4–2 (12). — С. 54–60.

Dement'ev Yu. Yu. Professional'no-orientirovannye tekhnologii obucheniya i ikh primeneniye v obrazovatel'nom protsesse voennogo vuza / Yu. Yu. Dement'ev // Gumanitarnyi vestnik VA RVSN. — 2018. — № 4–2 (12). — S. 54–60.

5. Козачок В. И. Условия формирования профессиональной компетентности у будущих военных специалистов средствами профессионально-ориентированной технологии обучения / В. И. Козачок, А. И. Козачок, А. В. Козачок // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. — 2005. — Т. 1, № 7. — С. 66–77.

Kozachok V. I. Usloviya formirovaniya professional'noi kompetentnosti u budushchikh voennykh spetsialistov sredstvami professional'no-orientirovannoi tekhnologii obucheniya / V. I. Kozachok, A. I. Kozachok, A. V. Kozachok // Psikhologo-pedagogicheskii zhurnal Gaudeamus. — 2005. — T. 1, № 7. — S. 66–77.

6. Крылова Э. М. Контекстное обучение как средство реализации компетентностного подхода / Э. М. Крылова // Традиции и инновации в строительстве и архитектуре. — Самара : СГАСУ, 2014. — С. 102–103.

Krylova E. M. Kontekstnoe obuchenie kak sredstvo realizatsii kompetentnostnogo podkhoda / E. M. Krylova // Traditsii i innovatsii v stroitel'stve i arkhitekture. — Samara : SGASU, 2014. — S. 102–103.

7. *Лихачев Б. Т.* Педагогика. Курс лекций : учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. — Москва : Прометей, 1996.

Likhachev B. T. Pedagogika. Kurs lektsii : ucheb. posobie dlya studentov ped. ucheb. zavedenii i slushatelei IPK i FPK / B. T. Likhachev. — Moskva : Prometei, 1996.

8. *Сотников И. Б.* Формирование профессиональной компетентности курсантов военных образовательных учреждений ВНГ РФ в процессе интерактивного обучения / И. Б. Сотников // Образование: традиции и инновации. — 2020. — № 4 (31). — С. 34–39.

Sotnikov I. B. Formirovanie professional'noi kompetentnosti kursantov voennykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii VNG RF v protsesse interaktivnogo obucheniya / I. B. Sotnikov // Obrazovanie: traditsii i innovatsii. — 2020. — № 4 (31). — S. 34–39.

9. Технологии профессионально-ориентированного обучения : учебник / под ред. В. А. Пестова. — Балашиха : ВА РВСН, 2016.

Tekhnologii professional'no-orientirovannogo obucheniya : uchebnik / pod red. V. A. Pestova. — Balashikha : VA RVSН, 2016.

10. *Федоренко А. В.* Роль вуза в формировании военно-педагогической компетентности офицеров для эффективной организации военно-политической работы в ракетном полку / А. В. Федоренко // Гуманитарный вестник ВА РВСН. — 2021. — № 4 (26). — С. 122–125.

Fedorenko A. V. Rol' vuza v formirovanii voenno-pedagogicheskoi kompetentnosti ofitserov dlya effektivnoi organizatsii voenno-politicheskoi raboty v raketnom polku / A. V. Fedorenko // Gumanitarnyi vestnik VA RVSН. — 2021. — № 4 (26). — S. 122–125.

Трибуна Молодого Ученого YOUNG SCIENTIST'S TRIBUNE

УДК 37.09

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

А. В. Завалишин

старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9601-6696>

К вопросу реализации внеучебной деятельности в рамках предметно-профильной подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности

A. V. Zavalishin

Senior Lecturer of the Department of Life Safety, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Sakhalin State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9601-6696>

On the Issue of the Implementation of Extracurricular Activities Within the Framework of Subject-profile Training of Teachers in the Field of Life Safety

В условиях современного мира, когда термин «безопасность» как никогда наполнен жизненным смыслом, общество должно прилагать максимальные усилия для адаптации человека к условиям техносферы и формирования у него риск-ориентированного мышления. Значительный объем этой работы ложится на педагогические кадры, которые должны обучать подрастающее поколение базовым правилам безопасного существования в современных реалиях, так как именно с подготовки будущих педагогов основ безопасности жизнедеятельности (ОБЖ) начинается долгий и непрерывный путь обучения населения мерам предупреждения опасностей нашей среды обитания и защиты от них. В статье рассматриваются проблемы повышения качества предметно-профильной подготовки бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности. В качестве решения автор предлагает использовать потенциальные возможности внеучебной деятельности студентов для формирования профессиональных умений и навыков в ноксологической и педагогической областях. На приведенных в статье примерах деятельности студенческих организаций показаны их связь с результатами освоения учебного материала в процессе академической деятельности и влияние профильной внеучебной деятельности на дальнейшее трудоустройство студентов по специальности.

Ключевые слова: внеучебная деятельность, профессиональное образование, профилизация, профильная внеучебная деятельность, высшее образование, бакалавр образования, безопасность жизнедеятельности, контекстный подход.

Интенсификация влияния научно-технического прогресса и его результатов на общество и личность приводит к существенным изменениям в системе «природа — человек — общество — техносфера». Несмотря на позитивные цели, предполагаемые научно-техническим развитием человеческого общества, такие как борьба с болезнями и голодом и, как

следствие, увеличение продолжительности жизни, облегчение труда, повышение защищенности и независимости человека от окружающей среды, мы сталкиваемся с негативными последствиями, оказываемыми техносферой на человека и его деятельность [13].

В обстановке увеличения количества рисков возникновения аварий и катастроф на технических системах в процессе производственной деятельности человека, повышения уязвимости инфраструктуры для природных чрезвычайных ситуаций, увеличения антропогенной нагрузки на среду обитания одним из актуальных вопросов становится подготовка человека к существованию в негативных условиях техносферы через организацию безопасно ориентированного учебно-воспитательного процесса, таким образом, чтобы его результат проявлялся в развитии внутренней мотивации обучающихся, мышления, воображения, творческих способностей, устойчивого познавательного интереса, в формировании системы жизненно важных, практически востребованных знаний и умений, а также компетенций, которые могут быть реализованы в повседневной жизни и в условиях возникновения чрезвычайных ситуаций [3]. Следовательно, современный человек должен обладать интегративными знаниями и умениями, охватывающими теорию и практику защиты человека, общества и государства от современного комплекса опасных природных, техногенных и социальных факторов [4]. В данных условиях является закономерным повышение значимости учебного предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» в школьном образовании, изучение которого способствует нравственному, физическому, патриотическому воспитанию школьников через формирование культуры безопасности жизнедеятельности и качеств личности безопасного типа поведения. При этом следует учитывать, что качество подготовки учащихся по ОБЖ во многом определяется методикой преподавания учебного предмета, что в свою очередь налагает дополнительные требования к подготовке будущих педагогов ОБЖ, обладающих не только ноксологическими знаниями, но и системой

педагогических знаний, умений и навыков, овладение которыми позволит осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне [5].

Анализ практики организации образовательного процесса и основных методических документов, регламентирующих подготовку будущих учителей ОБЖ, показал, что основной акцент в обучении и воспитании студентов сделан на усвоении теоретического содержания предметной области, формировании понятийного аппарата и изучении закономерностей реализации опасных процессов и принципов защиты от них. Однако прикладной характер учебного предмета «ОБЖ» предполагает наличие у педагога практических навыков обеспечения безопасности, что должно отражаться в их предметно-профильной подготовке. К сожалению, объективные сложности организации системного и долгосрочного взаимодействия работодателей и вуза не позволяют заполнить пробел в предметно-профильной подготовке выпускников, что зачастую находит выражение в излишней теоретизированности знаний студентов и низком уровне понимания обучающимися их прикладного аспекта [18]. Решение указанной проблемы лежит в реорганизации процесса образования на основе деятельностного подхода, в результате которого обучающиеся способны самостоятельно добывать недостающие компоненты знания и приобретать соответствующие умения и навыки [7]. Одним из механизмов реализации деятельностного подхода в вузе может выступать внеучебная деятельность студентов, находящаяся в одной профессиональной плоскости с направлением и профилем подготовки.

Обзор литературы

Развитию внеучебной деятельности в вузах уделяется много внимания, так как именно она является основным инструментом реализации воспитательной и социальной работы со студентами, поскольку предоставляет широкие возможности для реализации обучающимися своих творческих способностей, вне зависимости от их направления подготовки и будущей профессиональной деятельности [11]. Многие педагоги-исследователи обращали свое внимание на потенциал внеучебной деятельности в контексте

формирования универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся.

Большую работу в области исследования внеучебной деятельности провел А. Н. Чиж. Его ретроспективный анализ позволяет проследить становление и развитие внеучебной деятельности в педагогических вузах в 1960–80-е годы. Уже в этот период он рассматривал взаимосвязь учебной и внеучебной деятельности студентов и профессиональную направленность последней [17].

Профессионально ориентированный потенциал внеучебной работы нашел отражение в коллективной монографии под редакцией И. В. Руденко о теоретических основах формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций, в которой одним из направлений реализации внеучебной деятельности является закрепление теоретических знаний и формирование позитивной мотивации к будущей профессиональной деятельности [16].

Связь внеучебной деятельности с повышением качества профессиональной подготовки студентов раскрывается в работах Р. М. Дружининой, которая рассматривает внеучебную деятельность студентов как «звено образовательно-развивающего процесса, как совокупность преобразующих, практико-ориентированных, профессионально значимых мероприятий, осуществляемых в сотрудничестве преподавателями и студентами в дополнение к обязательным учебным занятиям и в непосредственной связи с ними и создающих благоприятные условия для развития личности и профессионального становления студентов» [8, с. 20].

В рамках изучения роли контекстного обучения значимость погружения студентов в профессиональную среду отмечал А. А. Вербицкий. В его работах подчеркивалась ограниченность традиционной организации образовательного процесса, которая практически не дает простора для качественной реализации контекстного обучения в вузе [6]. Противоречия между возрастающими требованиями к выпускнику и отрывом их подготовки от современных реалий в

условиях сокращения времени, отводимого на дисциплины предметно-профильного блока, вынуждают педагогов осуществлять поиск путей повышения качества подготовки студентов посредством внеучебной деятельности обучающихся.

Анализ научно-методической литературы показывает разнообразность применения внеучебной деятельности в зависимости от поставленных целей. Ряд исследователей посредством внеучебной деятельности оказывают влияние на формирование коммуникативных, исследовательских, организационно-управленческих, социокультурных компетенций, но предлагаемые ими модели не рассматриваются в ракурсе предметно-профильной подготовки студентов.

Рассмотрение вопросов использования ресурсов внеучебной деятельности в предметно-профильной подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности началось в 2012 году с подготовки и отправки команды студенческого пожарно-спасательного отряда СахГУ на чемпионат России по многоборью спасателей, прошедший в Вологодской области на базе ФГКУ «Арктический спасательный учебно-научный центр “Вытегра”». В последующие годы внеучебная деятельность, в которую вовлекались будущие учителя ОБЖ, дополнялась участием в олимпиадах ОБЖ, соревнованиях «Школа безопасности» и другими мероприятиями, направленными на формирование культуры безопасности и здорового образа жизни у детей и молодежи. При оценке личных и профессиональных качеств студентов, принимавших активное участие в профильной внеучебной деятельности, отмечались позитивные изменения в способностях студентов к работе в команде, сотрудничеству, самостоятельности. На занятиях студенты демонстрировали более высокий уровень знаний по дисциплинам предметно-содержательного модуля и успешней проходили педагогические практики в школах. Таким образом, исходя из проведенных наблюдений, было сделано предположение о влиянии внеучебной деятельности на формирование профессионально значимых качеств студентов и существовании связи между профильной внеучебной деятельностью и предметно-профильной подготовкой

обучающихся. Для проверки выдвинутого предположения необходимо определить целевые установки и содержательный компонент внеучебной деятельности студентов, которые должны быть заложены в контексте их текущего учебного процесса и будущей профессиональной деятельности.

Для исследования данного вопроса использовались теоретические и эмпирические методы исследований. Теоретические методы исследования включали в себя анализ нормативно-правовой, педагогической и методической литературы по организации внеучебной деятельности в вузе. Эмпирические методы исследования включали в себя изучение практического опыта организации внеучебной деятельности обучающихся, интервьюирование студентов и практикующих учителей ОБЖ, анализ результатов их научно-педагогической деятельности. В рамках исследования был проведен анализ различных видов внеучебной деятельности студентов с целью выявления тех, которые наиболее полно отражают специфику профессиональной подготовки будущих учителей ОБЖ. Исследования проводились на базе кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», на которой осуществляется подготовка бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности.

На начальном этапе исследования необходимо было определить возможности вуза по организации внеучебной деятельности студентов. Внеучебная деятельность студентов организуется в рамках социально-воспитательной работы Сахалинского государственного университета. Приоритетными направлениями социально-воспитательной работы с молодежью являются гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, научно-просветительское, культурно-творческое и спортивно-оздоровительное [10]. В рамках этих направлений проводится следующая работа, которая может оказывать влияние на формирование профессиональных качеств студентов: содействие в обеспечении трудоустройства и вторичной занятости обучающейся молодежи и выпускников; содействие предпринимательской активности молодежи; поддержка талантливой молодежи; формирование

условий для развития творческой и научной деятельности обучающихся; формирование условий, способствующих физическому развитию молодежи и положительному отношению к здоровому образу жизни; формирование условий для духовного развития обучающихся; поддержка деятельности студенческих объединений; содействие международному молодежному сотрудничеству.

Конечной целью организации социально-воспитательной работы в вузе является создание условий в университете для формирования целостной личности студента, способной к саморазвитию и эффективному осуществлению жизнедеятельности в меняющихся политических, экономических и социальных условиях [14].

Основная работа со студенческим активом проходит через объединенный совет обучающихся, деятельность которого разбита на восемь секторов: «Профориентация и карьера», «Культурно-досуговый сектор», «Волонтерский сектор», «Научный и учебно-организационный сектор», «Информационный сектор», «Спортивно-туристский сектор», «Международный сектор», «Сектор патриотической работы». Из всего контингента студентов, обучающихся в СахГУ на программах среднего и высшего профессионального образования (3940 человек по состоянию на 2021 год), вовлечено 84,3% студента. В контексте заявленной темы исследования целесообразно более пристально рассмотреть состав секторов «Профориентация и карьера» и «Спортивно-туристский сектор», которые курируют деятельность таких студенческих объединений, как педагогический отряд «Прибой», технический отряд «Союз», пожарно-спасательный отряд, делопроизводственный отряд, спортивно-туристский клуб «ПИК», спортивно-туристский клуб «Первопроходец» ПТК СахГУ. Наиболее полно предметно-профильной подготовке бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности соответствуют педагогический отряд «Прибой», пожарно-спасательный отряд (далее СПСО СахГУ), спортивно-туристский клуб «ПИК».

Целью деятельности студенческого педагогического отряда «Прибой» является общественное воспитание молодежи, реализация социальных и трудовых инициатив молодежи, содействие личностному развитию и процессам трудовой и социальной адаптации молодежи, решение материальных и социальных проблем студенчества через вовлечение в организацию отдыха, досуга и занятости детей и подростков в каникулярное и внешкольное время, развитие движения студенческих педагогических отрядов.

Студенческий спортивно-туристский клуб СахГУ «ПИК» ставит своей целью привлечение молодежи к непосредственному участию в различных видах туристских мероприятий (походы, экскурсии, экспедиции, слеты, соревнования), направленных на укрепление здоровья и формирование здорового образа жизни

Основными целями СПСО СахГУ являются участие в единой государственной политике в области предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций, обусловленных авариями, катастрофами, стихийными и иными действиями; консолидация усилий общества в решении проблем безопасности и спасения населения в условиях чрезвычайных ситуаций; приобретение студентами университета опыта защиты населения и территорий от чрезвычайных ситуаций, пропаганды культуры безопасности и здорового образа жизни, практико-ориентированной научно-исследовательской работы и подготовки к участию в профессиональных соревновательных мероприятиях; содействие в создании условий для развития и реализации молодежных инициатив и творчества студентов в различных сферах жизни университета и общества; содействие в реализации университетских, региональных, всероссийских, президентских и правительственных программ, направленных на обеспечение социально-экономической, экологической, медицинской, информационной безопасности молодежи; содействие защите жизни, здоровья и достоинства граждан.

Следующим шагом исследования стало определение вида внеучебной деятельности, наиболее полно соответствующего профильной подготовке

будущего учителя ОБЖ. Из представленных студенческих объединений, на наш взгляд, именно деятельность СПСО СахГУ максимально отражает специфику профессиональной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, так как охватывает области педагогической и предметно-профильной подготовки обучающихся. Только за 2019–2022 годы члены СПСО участвовали в организации и проведении множества мероприятий, организовывали их самостоятельно или оказывали содействие в этом. В таблице 1 представлен перечень мероприятий с участием СПСО СахГУ.

Таблица 1

**Перечень основных мероприятий СПСО СахГУ
за 2020–2022 годы**

| 2020 год | 2021 год | 2022 год |
|---|--|---|
| <p>Проведение занятия со школьниками по безопасности в лесу с применением игры «Юный турист на Сахалине», с. Углезаводск Долинского района Сахалинской области (декабрь).</p> <p>Проведение занятия «Я — спасатель» со школьниками в рамках профориентационных мероприятий СахГУ «Школа будущего студента» (декабрь).</p> <p>Полевой сбор по горной подготовке (г. Южно-Сахалинск) (декабрь).</p> <p>Участие в областных соревнованиях по туризму на дистанции «Спелео» (сентябрь).</p> <p>Полевой сбор по горной подготовке (сентябрь).</p> <p>Помощь в реализации проекта «От туризма к безопасной жизни», Долинский район Сахалинской области (август).</p> <p>Университетская олимпиада по ОБЖ для школьников (март).</p> <p>Помощь в организации и проведении мероприятий для школьников 5-х классов в рамках проекта «Обучение основам безопасности» (гг. Корсаков, Южно-Сахалинск,</p> | <p>Муниципальный этап олимпиады по ОБЖ (декабрь).</p> <p>Помощь в организации и проведении мероприятия «Праздник безопасности» (октябрь).</p> <p>Организация и проведение тематической смены «Агент 112» в детском палаточном лагере «Сахалинская звезда» (июнь).</p> <p>Практическая подготовка на базе ПСО г. Южно-Сахалинска (май 2021 года).</p> <p>Сплав по р. Лютоге, Сахалинская область (май).</p> <p>Занятие по водной подготовке «Преодоление порогов», п. Быков Сахалинской области (май).</p> <p>Участие в отборочном этапе чемпионата «Ворлдскилс» по компетенции «Спасательные работы» в г. Владивостоке (март).</p> <p>Участие в региональном этапе чемпионата «Человеческий фактор» (апрель).</p> <p>Участие в областном этапе чемпионата «Ворлдскилс» по компетенции «Спасательные работы» в г. Южно-</p> | <p>Муниципальный этап олимпиады по ОБЖ в г. Южно-Сахалинске (декабрь).</p> <p>Полевой сбор по горной подготовке (ноябрь).</p> <p>Практическая подготовка на базе ПСО г. Южно-Сахалинска (июнь).</p> <p>Участие в проведении тематической смены «Робинзоны» в детском палаточном лагере «Сахалинская звезда» (июль).</p> <p>Помощь в организации и проведении областных соревнований «Школа безопасности» (июнь).</p> <p>Практическая подготовка на базе ПСО г. Южно-Сахалинска (май).</p> <p>Сплав по р. Лютоге, Сахалинская область (май).</p> <p>Занятие по водной подготовке «Преодоление порогов», п. Быков Сахалинской области (май).</p> <p>Участие в региональном этапе чемпионата «Человеческий фактор» (апрель).</p> |

| | | |
|--|--|---|
| <p>Холмск, Невельск) (март). Проведение мероприятия в рамках проекта «Университетские субботы» — игра «Юный турист на Сахалине» (февраль). Серия практических занятий по горной подготовке на базе ПСО имени В. А. Полякова (февраль). Профориентационное мероприятие СахГУ «Открытая лаборатория» (февраль)</p> | <p>Сахалинске (март). Участие в областном этапе чемпионата «Человеческий фактор» (март). Региональный этап олимпиады по ОБЖ в г. Южно-Сахалинске (февраль)</p> | <p>Участие в областном этапе чемпионата «Человеческий фактор» (март). Региональный этап олимпиады по ОБЖ в г. Южно-Сахалинске (февраль)</p> |
|--|--|---|

Представленный перечень демонстрирует, что студенты кафедры безопасности жизнедеятельности, занимающиеся в СПСО СахГУ, ведут многонаправленную деятельность, затрагивающую как предметно-профильную подготовку, так и педагогическую.

Тесная связь СПСО СахГУ с такими организациями, как ВОМО «Всероссийский студенческий корпус спасателей», ООО «Российский союз спасателей» и ВДЮОД «Школа безопасности», позволяет реализовать личностный потенциал обучающегося, обусловленный его познавательными, интеллектуальными, коммуникативными и творческими способностями [15]. Так, в 2019 году группа студентов из СПСО СахГУ в количестве 5 человек была направлена на студенческий форум «Вектор спасения — 2019» в Москву, после которого двое студентов приняли участие в VIII Фестивале «От предмета ОБЖ к безопасной жизни», который прошел 20 ноября 2019 года в Московском городском педагогическом университете. На фестивале студенты сделали доклады о реализации на территории Сахалинской области партнерской программы «Безопасность — это важно!» и о способах обучения школьников вопросам обеспечения безопасности в природной среде посредством настольной дидактической игры «Юный турист на Сахалине». Дальнейшее наблюдение за деятельностью вышеупомянутой группы показало, что четверо из пяти студентов продолжили обучение в магистратуре по направлению подготовки «Педагогическое образование, профиль “Социальная безопасность

в городской среде»), а трое студентов впоследствии выбрали педагогическую работу своей профессиональной деятельностью, подтверждая в беседах, что именно внеучебная деятельность оказала окончательное влияние на их выбор.

Рассматривая состав мероприятий, в которых принимают участие студенты СПСО СахГУ, можно наблюдать непосредственную связь с содержанием учебных дисциплин различных образовательных модулей:

— здоровьесберегающий модуль: физическая культура и спорт; безопасность жизнедеятельности;

— психолого-педагогический модуль: основы вожатской деятельности;

— методический модуль: внеклассная работа по ОБЖ; система воспитания на уроках ОБЖ и во внеурочной работе;

— предметно-содержательный модуль: гражданская оборона; медико-биологические основы безопасности жизнедеятельности; безопасный отдых и туризм; основы медицинских знаний; опасности природного характера и защита от них; опасности техногенного характера и защита от них;

— элективные дисциплины (модули): автономное выживание в природной среде; безопасность в природной среде; пожарная безопасность; первая помощь при дорожно-транспортных происшествиях; психология экстремальных ситуаций и др. [9].

В качестве примера тесной связи внеучебной деятельности с предметно-профильной подготовкой будущих учителей ОБЖ предлагаем подробно рассмотреть участие студентов в подготовке и проведении областных соревнований среди школьников «Школа безопасности». Данные соревнования проводятся в целях формирования у учащихся сознательного и ответственного отношения к вопросам личной и общественной безопасности, получения ими практических навыков и умений поведения в экстремальных ситуациях, пропаганды и популяризации здорового образа жизни, патриотического воспитания, совершенствования морально-психологического состояния и физического развития подрастающего поколения [12].

Традиционно соревнования состоят из следующих видов: пожарная подготовка, комплексное силовое упражнение и кросс, поисково-спасательные работы, маршрут выживания, организация быта в полевых условиях, ориентирование на местности, конкурсная программа.

Следовательно, содержание соревнований охватывает значительный объем практических занятий школьного предмета «ОБЖ», а так как подготовкой команд в основном занимаются учителя ОБЖ, то таким образом складывается потребность в получении студентами, обучающимися на бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности, необходимых профессиональных компетенций, позволяющих вести работу по подготовке школьников к участию в соревнованиях «Школа безопасности». Активная подготовка студентов к проведению соревнований начинается задолго до их старта и реализуется как во время учебного процесса, так и во внеучебной деятельности. В учебной деятельности подготовка студентов по первой помощи проходит при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности», «Основы медицинских знаний». Во внеучебной деятельности студенты отрабатывают приемы оказания первой помощи на практических занятиях СПСО СахГУ. На учебных дисциплинах «Безопасный отдых и туризм», «Автономное выживание в природной среде», «Безопасность в природной среде» идет изучение вопросов обеспечения безопасности в природной среде, а во время полевых сборов по горной подготовке или весенних сплавов по рекам на катамаранах идет приобретение студентами практических навыков, в том числе и по организации быта в полевых условиях, ориентированию на местности, обращению с альпинистским снаряжением и проведению спасательных работ. Таким образом, студенты сознательно и самостоятельно приобретают дополнительный объем знаний и умений сверх учебной программы.

В результате активного вовлечения студентов в профильную учебную деятельность в течение учебного года к началу соревнований «Школа безопасности» формируется подготовленная судейская бригада, готовая

наравне с профессиональными пожарными и спасателями беспристрастно и профессионально оценивает прохождение школьниками различных этапов соревнований. Привлечение студентов к оценочной деятельности во время соревнований налагает на них дополнительную ответственность, мотивирует к поддержанию высокого уровня собственных знаний, к постоянному их пополнению и актуализации. К моменту окончания обучения такой выпускник обладает всеми необходимыми качествами не только для реализации учебной программы школьного предмета «ОБЖ», но и для организации внеурочных занятий по обеспечению безопасности жизнедеятельности, в том числе и по подготовке учащихся к соревнованиям «Школа безопасности». Представленный пример в полной мере соответствует цели подготовки бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности, а именно становлению его профессиональной компетентности, проявляющейся в готовности решать профессионально-педагогические задачи с использованием теоретических и практических профильно-предметных знаний, жизненного опыта, ценностей и наклонностей [1]. Следовательно, можно сделать выводы о том, что профессиональные компетенции формируются только в условиях активной и осознанной деятельности студента и должны обладать интегративным (межпредметным) характером. Принимая во внимание влияние профильной внеучебной деятельности на формирование компетенций обучающихся, возникает закономерный вопрос об интеграции учебной и внеучебной деятельности для взаимодополнения и расширения возможностей друг друга. Сближение учебной и внеучебной деятельности позволит обучающимся самостоятельно совершенствовать свои знания и умения с опорой на формы обучения, отличающиеся от учебных занятий (лекций, семинаров, практических и контрольных работ) [5].

Таким образом, внеучебная деятельность бакалавра образования в области безопасности жизнедеятельности создает предпосылки для реализации практико-ориентированного аспекта его предметно-профильной подготовки в рамках учебного процесса, что необходимо отразить в балльно-рейтинговой

системе оценки успеваемости студентов, однако при этом следует учитывать соответствие характера внеучебной деятельности изучаемому предмету. Данное включение результатов внеучебной деятельности в систему оценки успеваемости обучающихся положительно отразится на уровне заинтересованности внеучебной деятельностью, навыках самоорганизации студентов, стремлении к саморазвитию и выполнению задач повышенного уровня сложности, способности к ведению самостоятельного поиска информации и аналитической деятельности.

Профессиональная направленность внеучебной деятельности позволяет решить многие вопросы предметно-профильной подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности, связанные с ее излишней «теоретизированностью». Основанная на добровольности, самоорганизации, самостоятельности и ответственности, внеучебная деятельность представляет собой многофункциональный педагогический инструмент, который может быть интегрирован в учебный процесс для повышения его качества и результативности. Знания и умения, получаемые на основе собственной мотивации студента, а не в результате обязанности, приобретают личностный смысл, прорабатываются более тщательно, что способствует их более эффективному усвоению.

Следовательно, влияние внеучебной деятельности на формирование профессионально значимых компетенций обучающихся требует организации работы по подбору технологий и методов интеграции внеучебной деятельности в образовательный процесс с разработкой адекватных и понятных студентам критериев оценивания их достижений во внеучебной деятельности в процессе изучения дисциплин согласно учебному плану. При этом следует избегать подмены внеучебными мероприятиями лекционных и семинарских занятий, так как внеучебная деятельность должна не дублировать учебный материал, а расширять его, показывать прикладной характер и способствовать его лучшему усвоению студентами.

Для внеучебной деятельности характерна смена роли обучающихся, которые становятся активными субъектами своей деятельности, что способствует раскрытию и совершенствованию их способностей к командной работе, поиску и обработке информации, самообразованию, самоанализу, формированию лидерских качеств и более полной социализации в профессиональном сообществе. Опыт, полученный во время профильной внеучебной деятельности при взаимодействии с такими представителями профессиональной среды, как спасатели, пожарные, сотрудники профильных общественных организаций (Всероссийское добровольное пожарное общество, Всероссийский студенческий корпус спасателей, Российский союз спасателей, Движение «Школа безопасности» и др.), учителя ОБЖ, позволяет студентам наработать методическую базу организации и проведения внеурочных мероприятий со школьниками, выработать свой индивидуальный стиль педагогического общения, наладить личное взаимодействие со специалистами в области обеспечения безопасности жизнедеятельности.

In the conditions of the modern world, when the term “security” is filled with vital meaning more than ever, society should make maximum efforts to adapt a person to the conditions of the technosphere and form risk-oriented thinking in him. A significant amount of this work falls on the teaching staff, who should teach the younger generation the basic rules of safe existence in modern realities, since it is with the training of future teachers of housing and communal services that a long and continuous path of teaching the population measures to prevent and protect against the dangers of our environment begins. The article deals with the problems of improving the quality of the subject-profile training of a bachelor of education in the field of life safety. As a solution, the author suggests using the potential of extracurricular activities of students to form professional skills in the noxological and pedagogical fields. The examples of the activities of student organizations given in the article show their relationship with the results of the development of educational material in the process of academic activity and the impact of specialized extracurricular activities on the further employment of students in the specialty.

Keywords: extracurricular activities, vocational education, profiling, specialized extracurricular activities, higher education, bachelor of education, life safety, contextual approach.

Список литературы

1. *Абрамова С. В.* Модель подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности / С. В. Абрамова // Ученые записки Университета им. П. Ф. Лесгафта. — 2015. — № 1 (119). — С. 7–14. — DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.01.119.p7-14 — EDN: THYMCF

Abramova S. V. Model' podgotovki pedagogov v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti / S. V. Abramova // Uchenye zapiski Universiteta im. P. F. Lesgafta. — 2015. — № 1 (119). — S. 7–14. — DOI: 10.5930/issn.1994-4683.2015.01.119.p7-14 — EDN: THYMCF

2. *Абрамова С. В.* Современные общие тенденции и факторы подготовки специалистов в образовательной области безопасности жизнедеятельности / С. В. Абрамова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2013. — № 4–1 (51). — С. 108–111. — EDN: RXAEXR

Abramova S. V. Sovremennye obshchie tendentsii i faktory podgotovki spetsialistov v obrazovatel'noi oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti / S. V. Abramova // Vestnik Cherepovetskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2013. — № 4–1 (51). — S. 108–111. — EDN: RXAEXR

3. *Абрамова С. В.* Теоретические основы подготовки педагогов в области безопасности жизнедеятельности в контексте интенсификации образовательного процесса / С. В. Абрамова, Е. Н. Бояров, П. В. Станкевич // Безопасность жизнедеятельности: современные вызовы, наука, образование, практика : материалы IX Межрегион. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Южно-Сахалинск, 3–4 декабря 2018 г.). — Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2019. — С. 4–8. — DOI: 10.52606/9785888115909_4 — EDN: CRYJHY

Abramova S. V. Teoreticheskie osnovy podgotovki pedagogov v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti v kontekste intensifikatsii obrazovatel'nogo protsessa / S. V. Abramova, E. N. Boyarov, P. V. Stankevich // Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti: sovremennye vyzovy, nauka, obrazovanie, praktika : materialy IX Mezhhregion. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem (Yuzhno-Sakhalinsk, 3–4 dekabrya 2018 g.). — Yuzhno-Sakhalinsk : Sakhalinskii gosudarstvennyi universitet, 2019. — S. 4–8. — DOI: 10.52606/9785888115909_4 — EDN: CRYJHY

4. *Абрамова С. В.* Теория и практика подготовки бакалавров образования в области безопасности жизнедеятельности : монография / С. В. Абрамова. — Санкт-Петербург : Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, 2014. — 200 с. — EDN: YIKMCX

Abramova S. V. Teoriya i praktika podgotovki bakalavrov obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti : monografiya / S. V. Abramova. — Sankt-Peterburg : Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A. I. Gertsena, 2014. — 200 s. — EDN: YIKMCX

5. *Болгар Н. Н.* Интеграция учебной и внеучебной деятельности студентов колледжа как условие формирования общих компетенций студентов колледжа [Электронный ресурс] / Н. Н. Болгар, Т. В. Соловьев // Kant. — 2020. — № 3 (36). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-uchebnoy-i-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov-kolledzha-kak-uslovie-formirovaniya-obshchih-kompetentsiy-studentov> (дата обращения: 21.02.2023).

Bolgar N. N. Integratsiya uchebnoi i vneuchebnoi deyatelnosti studentov kolledzha kak uslovie formirovaniya obshchikh kompetentsii studentov kolledzha [Elektronnyi resurs] / N. N. Bolgar, T. V. Solov'ev // Kant. — 2020. — № 3 (36). — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/integratsiya-uchebnoy-i-vneuchebnoy-deyatelnosti-studentov-kolledzha-kak-uslovie-formirovaniya-obshchih-kompetentsiy-studentov> (data obrashcheniya: 21.02.2023).

6. *Вербицкий А. А.* Теория контекстного образования как концептуальная основа реализации компетентностного подхода / А. А. Вербицкий // Коллекция гуманитарных исследований. — 2016. — № 2 (2). — С. 6–12. — EDN: WNDFTTR

Verbitskii A. A. Teoriya kontekstnogo obrazovaniya kak kontseptual'naya osnova realizatsii kompetentnostnogo podkhoda / A. A. Verbitskii // Kolleksiya gumanitarnykh issledovaniy. — 2016. — № 2 (2). — S. 6–12. — EDN: WNDFTTR

7. *Дождиков А. В.* О повышении эффективности системы конкурсов, грантов и олимпиад для российских студентов как элемента внеучебной деятельности / А. В. Дождиков, О. В. Чичерина // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 10. — С. 25–43. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43 — EDN: ENYDCR

Dozhdikov A. V. O povyshenii effektivnosti sistemy konkursov, grantov i olimpiad dlya rossiiskikh studentov kak elementa vneuchebnoi deyatelnosti / A. V. Dozhdikov, O. V. Chicherina

// Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — Т. 31, № 10. — S. 25–43. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-10-25-43 — EDN: ENYDCR

8. Дружинина Р. В. Внеучебная деятельность студентов как средство повышения качества профессиональной подготовки в вузе: на материале английского языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Р. В. Дружинина. — Санкт-Петербург, 2010. — 262 с.

Druzhinina R. V. Vneuchebnaya deyatelnost' studentov kak sredstvo povysheniya kachestva professional'noi podgotovki v vuze: na materiale angliiskogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / R. V. Druzhinina. — Sankt-Peterburg, 2010. — 262 s.

9. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль «Безопасность жизнедеятельности и технология» СахГУ, 2020 [Электронный ресурс]. — http://sakhgu.ru/wp-content/uploads/sveden/education/44.03.05_96/OFO/2022/OPOP_44.03.05-ПО-БЖиТ_год-набора-2022.pdf (дата обращения: 21.02.2023).

Osnovnaya professional'naya obrazovatel'naya programma vysshego obrazovaniya napravleniya podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie (s dvumya profilyami podgotovki)», profil' «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti i tekhnologiya» SakhGU, 2020 [Elektronnyi resurs]. — http://sakhgu.ru/wp-content/uploads/sveden/education/44.03.05_96/OFO/2022/OPOP_44.03.05-PO-BZhiT_god-nabora-2022.pdf (data obrashcheniya: 21.02.2023).

10. Отчет о результатах самообследования федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Сахалинский государственный университет» [Электронный ресурс]. — URL: <http://sakhgu.ru/wp-content/uploads/sveden/documents/06/Otchet-o-samoobsledovanii-za-2021.pdf> (дата обращения: 21.01.2023).

Otchet o rezul'tatakh samoobsledovaniya federal'nogo gosudarstvennogo byudzhethogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya vysshego obrazovaniya «Sakhalinskii gosudarstvennyi universitet» [Elektronnyi resurs]. — URL: <http://sakhgu.ru/wp-content/uploads/sveden/documents/06/Otchet-o-samoobsledovanii-za-2021.pdf> (data obrashcheniya: 21.01.2023).

11. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 14 февраля 2014 г. № ВК-262/09 и № ВК-264/09 «О методических рекомендациях о создании и деятельности советов обучающихся в образовательных организациях» [Электронный ресурс]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/499079065> (дата обращения: 22.01.2023).

Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 14 fevralya 2014 g. № VK-262/09 i № VK-264/09 «O metodicheskikh rekomendatsiyakh o sozdanii i deyatelnosti sovetov obuchayushchikhsya v obrazovatel'nykh organizatsiyakh» [Elektronnyi resurs]. — URL: <https://docs.cntd.ru/document/499079065> (data obrashcheniya: 22.01.2023).

12. Правила организации и проведения соревнований обучающихся Российской Федерации «Школа безопасности» [Электронный ресурс]. — URL: https://static.mchs.gov.ru/upload/site22/document_file/n7y3BunJFf.pdf (дата обращения: 18.01.2023).

Pravila organizatsii i provedeniya sorevnovanii obuchayushchikhsya Rossiiskoi Federatsii «Shkola bezopasnosti» [Elektronnyi resurs]. — URL: https://static.mchs.gov.ru/upload/site22/document_file/n7y3BunJFf.pdf (data obrashcheniya: 18.01.2023).

13. Прудников И. А. К вопросу о ценности знаний в области безопасности жизнедеятельности для обучающихся в условиях сахалинской области / И. А. Прудников, А. Ю. Соболев // Современное образование в островном регионе: механизмы внедрения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : материалы IV Областной науч.-практ. конф. (Южно-Сахалинск, 21 марта 2019 г.). — Южно-

Сахалинск ГБОУ ДПО «Институт развития образования Сахалинской области», 2019. — С. 48–51. — EDN: DIWEFX

Prudnikov I. A. К вопросу о тсennости знания в области безопасности жизнедеятельности для обучающихся в условиях сахалинской области / I. A. Prudnikov, A. Yu. Sobolev // Современное образование в островном регионе: механизмы внедрения федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования : материалы IV Областной науч.-практ. конф. (Yuzhno-Sakhalinsk, 21 марта 2019 г.). — Yuzhno-Sakhalinsk GBOU DPO «Institut razvitiya obrazovaniya Sakhalinskoi oblasti», 2019. — S. 48–51. — EDN: DIWEFX

14. Рабочая программа воспитания в ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет». — Южно-Сахалинск : Сахалинский государственный университет, 2021. — 38 с.

Rabochaya programma vospitaniya v FGBOU VO «Sakhalinskii gosudarstvennyi universitet». — Yuzhno-Sakhalinsk : Sakhalinskii gosudarstvennyi universitet, 2021. — 38 s.

15. *Соколова И. Ю.* Личностный потенциал человека и его развитие в образовательном процессе жизнедеятельности [Электронный ресурс] / И. Ю. Соколова, Е. Е. Борисова // Современные наукоемкие технологии. — 2016. — № 6–2. — С. 421–426. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36048> (дата обращения: 01.03.2023).

Sokolova I. Yu. Lichnostnyi potentsial cheloveka i ego razvitie v obrazovatel'nom protsesse zhiznedeyatel'nosti [Elektronnyi resurs] / I. Yu. Sokolova, E. E. Borisova // Sovremennye naukoemkie tekhnologii. — 2016. — № 6–2. — S. 421–426. — URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=36048> (data obrashcheniya: 01.03.2023).

16. Теоретические основы формирования общепрофессиональных компетенций студентов в воспитательном процессе образовательных организаций / И. В. Руденко, Л. В. Алиева, Ю. А. Кустов [и др.] ; под ред. И. В. Руденко, Л. В. Алиевой. — Москва : Академия естествознания, 2017. — 172 с. — EDN: ZXEAWF

Teoreticheskie osnovy formirovaniya obshcheprofessional'nykh kompetentsii studentov v vospitatel'nom protsesse obrazovatel'nykh organizatsii / I. V. Rudenko, L. V. Alieva, Yu. A. Kustov [i dr.] ; pod red. I. V. Rudenko, L. V. Alievoi. — Moskva : Akademiya estestvoznaniya, 2017. — 172 s. — EDN: ZXEAWF

17. *Чиж А. Н.* Внеучебная деятельность студентов в теории и истории высшего педагогического образования (1960–1980-е гг.) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А. Н. Чиж. — Луганск, 1998. — 258 с.

Chizh A. N. Vneuchebnaya deyatel'nost' studentov v teorii i istorii vysshego pedagogicheskogo obrazovaniya (1960–1980-e gg.) : dis. ... d-ra ped. nauk: 13.00.01 / A. N. Chizh. — Lugansk, 1998. — 258 s.

18. *Штолер А. В.* Проблемы взаимодействия образовательной организации и организаций-работодателей в сфере культуры: опыт исследования / А. В. Штолер, Н. Н. Штолер, К. Л. Япринцева // Высшее образование в России. — 2022. — Т. 31, № 6. — С. 136–151. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-136-151 — EDN: NCYYZK

Shtoler A. V. Problemy vzaimodeistviya obrazovatel'noi organizatsii i organizatsii-rabotodatelei v sfere kul'tury: opyt issledovaniya / A. V. Shtoler, N. N. Shtoler, K. L. Yaprinceva // Vysshee obrazovanie v Rossii. — 2022. — T. 31, № 6. — S. 136–151. — DOI: 10.31992/0869-3617-2022-31-6-136-151 — EDN: NCYYZK

УДК 378.2

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Л. Р. Валиева

аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: 0009-0008-4516-0151

Сущностная характеристика готовности студентов педагогической направленности к рефлексивной деятельности

L. R. Valieva

Post-graduate Student of Kazan (Volga Region) Federal University. ORCID: 0009-0008-4516-0151

Essential Characteristics of Readiness of Pedagogical Students for Reflective Activity

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изменения профессиональной подготовки педагога на основе создания условий, побуждающих его к самопознанию и самоопределению, рефлексии и поиска важнейших смыслов педагогической профессии. В этой связи в статье рассматриваются некоторые аспекты развития готовности студентов педагогической направленности, в частности педагогической магистратуры, к рефлексивной деятельности, как то: структурные компоненты рефлексивной деятельности, виды рефлексии, сущностная характеристика рефлексивной деятельности, показатели готовности студентов педагогической магистратуры к рефлексивной деятельности. Результаты исследования показали, что решение проблемы развития готовности студентов к рефлексивной деятельности необходимо увязывать с постановкой конкретных задач их рефлексивной подготовки, с обеспечением условий для обучения их умению проводить анализ своей деятельности, с созданием среды для формирования у них навыков объективной оценки своих способностей и возможностей, с организацией форм занятий по обучению их приемам совершенствования собственных рефлексивных умений.

Ключевые слова: студенты педагогической магистратуры, профессиональная подготовка педагога, познавательная деятельность, структурирование учебной деятельности, рефлексивная деятельность, виды рефлексии, саморефлексия, рефлексивная позиция, готовность студентов к рефлексии, исследовательская позиция студента.

Введение

Изменения, происходящие сегодня в социально-экономической и общественно-политической жизни нашей страны, требуют и новых подходов к системе подготовки педагогических кадров, что связано с выпуском специалистов, обладающих педагогическими знаниями, умениями и навыками и способных на основе саморазвития самостоятельно добывать и применять свои знания на практике. Все это выдвигает потребность в совершенствовании системы подготовки педагогических кадров, и решение данной задачи связано с качественным обучением студентов, что возможно в том случае, если они как будущие педагоги получают соответствующую подготовку, связанную с развитием у них навыков рефлексии по отношению к своей деятельности. При этом профессиональная педагогическая рефлексия (как личностное качество оно проявляется в способности педагога быть сосредоточенным прежде всего

на самой деятельности и себе как ее субъекте) по своей сути обуславливает постоянное введение педагогом каких-либо новшеств, что обеспечивает ему возможность творчески подходить к решению проблем в образовательной сфере. На это нацеливает и собственно модернизация российского образования, где одно из первых мест занимает подготовка квалифицированных специалистов, способных к работе по педагогическим специальностям на уровне мировых стандартов и готовых на основе постоянного профессионального роста к социальной и профессиональной мобильности.

В современной отечественной педагогике проблема рефлексивной деятельности педагога продолжает оставаться одной из актуальных и подводит не только к пониманию необходимости рефлексии, но и к изучению рефлексивной деятельности на различных уровнях (теоретическом, методическом и практическом). Именно на этих уровнях осуществляются сегодня исследования о сущности рефлексивной деятельности в образовательной сфере, проблематике которых отводится важное место в общей тематике психолого-педагогических исследований. Так, например, рефлексивная деятельность изучается в контексте других видов деятельности; с точки зрения профессионального самосознания учителя; на основе личностного профессионального самосовершенствования педагога; как основа профессионального мастерства; исходя из рефлексивного анализа педагогической деятельности; с учетом структуры профессиональных способностей; как ориентация на формирование и развитие педагогической рефлексии; в связи с переходом понятия «рефлексия» в сферу педагогических знаний. Важно отметить в этой связи, что исследователи в своих работах стараются так или иначе приблизить теоретические положения о рефлексивной деятельности к практике работы учителя, обращая при этом внимание на взаимосвязь профессиональных способностей педагога с рефлексивными процессами, отражающими как раз особенности педагогической деятельности. И, как показал анализ психолого-педагогической литературы, изучение вопросов, связанных с таким явлением, как рефлексивная деятельность

педагога, демонстрирует расширенность этой тематики, в частности, с включением таких аспектов, как:

— внедрение рефлексивных механизмов в профессиональное самоопределение и самореализацию педагога [3];

— рефлексивный анализ коммуникативной деятельности в работе педагога [2];

— рефлексия как необходимый компонент личностного развития педагога [8];

— рефлексивные процессы, реализующиеся в педагогических коллективах [4];

— анализ самоощущения педагога и своей психической деятельности как значимой части его рефлексивного сознания [13];

— важность наличия рефлексивной деятельности в качестве общекультурной характеристики специалиста [5];

— взаимосвязь рефлексивной деятельности с рефлексивной самооценкой как основы процесса саморегуляции образовательной деятельности [10];

— понимание рефлексивной деятельности, входящей в предметную образовательную деятельность, как важнейшего методологического компонента, обеспечивающего самоопределение индивида [15];

— разработка рефлексивных механизмов управления профессиональным развитием педагога [14].

Методологическая база исследования

Анализ психолого-педагогической литературы по проблеме важности рефлексивной деятельности в педагогической профессии показал, что рефлексивная деятельность представляет собой сложное и многокомпонентное явление, обладающее своей структурной характеристикой [7; 20]; рефлексивная деятельность определяется как один из важнейших элементов профессиональной деятельности педагога [12; 16]; рефлексивная деятельность представляет тесную взаимосвязь процессов самоанализа и самоконтроля [9; 17]; рефлексивную деятельность можно представлять в качестве катализатора

успешности педагогической деятельности [11; 19]; рефлексивную деятельность следует трактовать в качестве осознанного отношения педагога к требованиям, что предъявляет педагогическая профессия [6; 18].

Результаты (основная часть)

Как показывает вузовская практика, в период обучения в магистратуре учебная деятельность студента на основе самоанализа своего развития как личности и как будущего педагога направлена на освоение им системных знаний, связанных с избранной специальностью. В этом случае магистрант выступает как субъект, осмысливающий и анализирующий результаты своих учебных действий, что дает ему возможность целенаправленно и осознанно структурировать свою учебную деятельность. В этой связи его рефлексивная деятельность представляет собой важнейший механизм его интеллектуального развития, в котором взаимосвязано присутствуют такие уровни рефлексивной деятельности, как мыслительный процесс, самосознание и собственно деятельность, что подкрепляется личностными качествами магистранта. На каждом этом уровне существенную роль играет рефлексия. Отсюда рефлексивную деятельность можно понимать как активную исследовательскую позицию магистранта по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, мотивированному на преобразования в своей учебной деятельности. При этом магистрант на основе рефлексивной деятельности познает себя и как будущего профессионала со своим внутренним миром, анализируя качество полученных им знаний и результатов применения их в ходе учебы в магистратуре. Структурные характеристики рефлексивной деятельности можно представить и в виде структуры психических процессов, обуславливающих личностные качества и умения магистранта, что является результатом их синтеза. Таким образом, в рефлексивной деятельности магистранта представлены такие структурные компоненты, как:

— мотивационный компонент (мотивы, потребности и целевые установки магистранта);

— технологический компонент (выбор магистрантом пути и способов структурирования рефлексивной деятельности с учетом его желаний и устремлений, а также собственной интерпретации общепринятых профессиональных предписаний в сфере педагогики);

— креативный компонент (переход потенциальной креативности магистранта в реальную с включением наличных интеллектуальных способностей и личностных качеств);

— коммуникативный компонент (способность магистранта организовывать сотрудничество с людьми по теме своего исследования и прогнозировать их участие в своей работе);

— оценочный компонент (осуществление магистрантом объективной оценки своей деятельности в ходе исследования выбранной научной проблематики).

С учетом этих структурных компонентов рефлексивной деятельности студентов педагогической магистратуры развитие этой деятельности предполагает определенную последовательность. Так, вначале магистранты самоопределяются в своих потребностях и мотивах; затем они включаются в процесс решения возникающих задач исследовательского характера; далее они в ходе своего исследования осуществляют самоанализ своего профессионального роста, тем самым реализуя процесс рефлексивной деятельности. Эти этапы объединены совокупностью индивидуальных способов осознания и переосмысления своих познавательных действий. В этой связи мы можем говорить о формировании у магистранта рефлексивной культуры как необходимого элемента собственно педагогической культуры, где рефлексия превращается в личностное качество, отражая как ценностно-смысловые, так и профессиональные ориентации молодого человека.

Следует отметить, что, исходя из того этапа, на котором осуществляется рефлексивная деятельность (анализируются действия до совершения деятельности, одновременно с ней или после ее завершения), выделяются такие ее виды:

— рефлексия до совершения действия: не начатая деятельность, которая уже до ее начала анализируется с целью прогнозирования возможных ее последствий, то есть до принятия по ней какого-либо решения;

— рефлексия в действии: магистрант синхронно контролирует свое взаимодействие с руководителем, что дает ему на основе рефлексивной деятельности возможность корректировать свои действия, исходя из заданной текущей ситуации;

— рефлексия после действия: на этом этапе магистрант отмечает свои ошибки и достижения, извлекая существенные моменты из проделанного на данный отрезок времени исследования.

Как показывает практика педагогической магистратуры, желательно, чтобы данные виды рефлексивной деятельности принимались во внимание магистрантом, хотя их значимость может в определенной степени меняться. При этом для магистранта часто более важными являются рефлексия до действия и рефлексия после действия, так как эти виды рефлексивной деятельности способствуют обеспечению эффективности познавательной деятельности в целом. Что касается рефлексии в действии, то использование ее магистрантом демонстрирует его способность вникать во все происходящее в процессе работы над своей научной темой. Отсюда структурные характеристики рефлексивной деятельности магистранта могут отличаться разным уровнем сложности, что связано, например, с исполнительным характером действий (при реализации намеченных планов или корректировке методических подходов к решению возникшей проблемы). Это может быть связано, например, с задачей проектировочного характера (поиск эффективных способов решения конкретной исследовательской задачи). Наконец, это может быть связано с задачей аналитического характера, когда приходится осмысливать и обобщать опыт своей познавательной деятельности. Однако, как бы то ни было, мышление магистранта всегда будет приобретать рефлексивный характер. И если при решении задач исполнительного характера рефлексия неотчетливо присутствует в практической деятельности, то в ходе решения

задач проектировочного и аналитического характера рефлексия выходит на первый план. Таким образом, продуктивность познавательной деятельности магистранта возможна только тогда, когда он принимает на себя рефлексивную позицию по отношению к своим действиям.

Исходя из этого, а также с учетом структурных компонентов рефлексивной деятельности, в ее характеристику относительно студентов педагогической магистратуры мы вкладываем следующее:

— наличие у магистранта представления о научно-профессиональных аспектах педагогической деятельности;

— умение магистранта адаптировать научную информацию инновационного характера в своей исследовательской деятельности с целью достижения оптимальных результатов;

— умение магистранта прогнозировать результаты своих действий на каждом этапе работы в рамках избранной научной проблемы;

— навыки магистранта к вдумчивому исследованию своей деятельности в процессе учебы в педагогической магистратуре;

— умение магистранта анализировать каждую ситуацию научного характера как составную часть своей исследовательской работы;

— умение магистранта учитывать в процессе обучения в педагогической магистратуре все ее возможности и ресурсы;

— способность магистранта к самоорганизации на основе рефлексивной деятельности;

— способность магистранта проявлять высокую готовность к рефлексивной деятельности при выполнении задач, поставленных перед ним руководителем;

— умение магистранта обобщать опыт своей исследовательской работы и применять его, опираясь на опыт своих коллег.

Все эти умения так или иначе связаны с рефлексией и представляют внутреннюю работу магистранта над собой и своими возможностями на разных этапах учебы в педагогической магистратуре, когда каждый результат он

соотносит с содержанием конкретной деятельности. При этом направленность рефлексивного процесса, который входит составной частью в любой сознательный процесс, по своей характеристике представляет собой интегративный процесс. В этой связи рефлексия становится важнейшим компонентом самоорганизации магистранта, что ведет к осмысленности им своей учебы в педагогической магистратуре, а отсюда — к повышению мотивации исследовательской деятельности и в целом интеллектуального потенциала. Таким образом, рефлексия можно назвать интеллектуальным качеством студента, который на основе рефлексивной деятельности начинает осознавать свою индивидуальность, а главное, свое предназначение, связанное с областью педагогики. И в результате рефлексии своих действий у магистранта формируется осознанное отношение к ним, на основе чего он может переориентировать поставленные ранее задачи, тем самым активизируя процесс рефлексивной деятельности, оценивая себя как бы со стороны. Речь в данном случае можно вести о саморефлексии, связанной с пониманием смысла своей познавательной деятельности, а также о самопознании, связанном с поиском оснований продолжения своего образования в педагогической магистратуре. В этой связи магистратура предполагает развитие у студентов рефлексивной культуры на основе таких принципов, как ориентация на личностную и профессиональную индивидуальность студентов; использование субъективного подхода к педагогическому образованию студентов, предполагающего развитие у них активности и ответственности за свои действия; обеспечение вариативности в содержании и формах подготовки будущего учителя; учет преемственности и интеграции специальной и психолого-педагогической подготовки магистрантов.

Таким образом, с учетом структурных характеристик рефлексивной деятельности можно выявить готовность студентов педагогической магистратуры к осуществлению рефлексии, и важнейшим критерием этой готовности является наличие у них рефлексивной позиции (осознание индивидом возможностей рефлексии по изменению себя как субъекта

профессиональной деятельности). Это означает, что магистрант способен решать учебные задачи оптимальным способом, а знание особенностей своей личности и понимание смысла своей деятельности дает ему возможность адекватно оценивать свои достижения. Данному умению способствует следующее:

- личная вовлеченность студента в процесс рефлексивной деятельности с целью качественного усвоения учебного материала;

- направленность студента на овладение способами и приемами рефлексивной деятельности, а также на накопление опыта самоизучения своих возможностей;

- направленность студента на самостоятельную познавательную деятельность на основе рефлексии и творческих подходов к научной работе;

- опора студента на рефлексивные приемы в ходе повышения своего интеллектуального потенциала;

- активизация студентом продуктивной коммуникации с другими студентами педагогической магистратуры с целью обогащения собственного опыта рефлексивной деятельности;

- осуществление студентом саморегуляции своей учебной деятельности с включением всех компонентов рефлексивной деятельности, направленной на самоопределение в избранной профессии.

Все это вместе взятое создает предпосылки для формирования готовности студентов педагогической магистратуры к рефлексивной деятельности. В этой связи проблема развития готовности к рефлексивной деятельности у студентов актуализируется, во-первых, постановкой конкретных задач их рефлексивной подготовки; во-вторых, обучением их умению проводить анализ своей деятельности; в-третьих, формированием у них умения объективно оценивать свои способности и возможности; в-четвертых, обучением их приемам совершенствования собственных рефлексивных умений и т. д. И для повышения готовности студентов к рефлексии необходимо выводить их к принятию на себя рефлексивной позиции, что, по мнению исследователя В. Г.

Богина, означает перенос деятельности студента из одного пространства опыта в другое, что предполагает, в свою очередь, умение осуществлять самообразовательную деятельность [1]. Главное, чтобы имело место систематическое проявление магистрантами своей рефлексивной позиции, что способствовало бы выявлению ими своих личностных изменений в направлении развития умений самообразовательной деятельности. Эти изменения так или иначе связаны со следующими составляющими общей готовности студентов педагогической магистратуры к рефлексивной деятельности:

— готовность к актуализации как репродуктивных, так и творческих способностей с целью повышения своего потенциала при вхождении в профессию;

— готовность к осмыслению явлений и событий с целью не действовать по шаблонам и по раз и навсегда усвоенным нормам;

— готовность к анализу текущих событий и связанных с ними своих действий в контексте выявления в известном неизвестного, в понятном непонятного, в очевидном неочевидного, то есть фиксации своих актуальных знаний;

— готовность к альтернативному видению педагогических явлений с целью выявления их целесообразности и важности в профессии педагога;

— готовность к выявлению мотивов своих действий с точки зрения организации самообразовательной деятельности;

— готовность к осмыслению своего поведения в контексте «что, как и зачем это делать» при организации рефлексивной деятельности на каждом этапе учебы в магистратуре;

— готовность постоянно обращаться к своему опыту с целью поиска новых творческих подходов к самоорганизации исследовательской деятельности;

— готовность к будущей профессиональной деятельности на основе выверенной системы отношений к себе и профессии;

— готовность к профессиональному самоопределению и решению профессиональных задач любого уровня сложности;

— готовность к рефлексии на основе понимания ее важности в профессиональной деятельности;

— готовность к самоконтролю как возможности изменения установок на основе рефлексивной деятельности к совершенствованию своих компетенций, связанных с деятельностью педагога.

Как показывает практика педагогической магистратуры, развитие готовности студентов магистратуры к рефлексивной деятельности происходит обычно по схеме «самоанализ — самокоррекция — самоопределение», что дает им возможность формировать у себя устойчивую мотивацию к самообразовательной деятельности. При этом самоанализ на основе рефлексивной деятельности способствует выявлению магистрантом собственных возможностей, тем самым помогая ему выработать индивидуальный стиль развития умений и исследовательской деятельности.

Заключение

Итак, исходя из современной практики педагогической магистратуры, само по себе нарастание рефлексивных умений магистрантов в ходе их обучения в магистратуре не происходит. В связи с этим возникает острая необходимость подготовки студентов педагогической магистратуры к рефлексивной деятельности, для чего встает вопрос о внедрении в программу педагогической магистратуры (как важного вузовского звена) спецкурса, ориентированного на развитие на профессиональной основе рефлексивных умений магистрантов как будущих педагогов. Отсюда актуализация рефлексивной деятельности магистрантов должна осуществляться четко сформулированными способами организации как коллективной, так и индивидуальной учебной и исследовательской деятельности студентов, включающими в себя обязательное проведение дискуссий и тренингов. Важным для повышения качества рефлексивной деятельности является также организация педагогической практики магистрантов, ведение ими портфолио с

их самонаблюдением по части самоорганизации ими исследовательской деятельности.

The relevance of this study is due to the need of changing the professional training of a teacher on the basis of creating conditions that encourage him to self-knowledge and self-determination, reflection and search for the most important meanings of the pedagogical profession. In this regard, the article considers some aspects of the development of the readiness of students of a pedagogical orientation, in particular, a pedagogical magistracy, for reflexive activity, such as: structural components of reflexive activity, types of reflection, an essential characteristic of reflexive activity, indicators of the readiness of students of a pedagogical magistracy for reflexive activity.

Keywords: students of a pedagogical magistracy, professional training of a teacher, cognitive activity, structuring of educational activity, reflective activity, types of reflection, self-reflection, reflexive position, students' readiness for reflection, student research position.

Список литературы

1. *Богин В. Г.* Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В. Г. Богин ; под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — Москва, 1993. — С. 159–175.

Bogin V. G. Obuchenie refleksii kak sposob formirovaniya tvorcheskoi lichnosti / V. G. Bogin ; pod red. I. Ya. Lerner, I. K. Zhuravleva. — Moskva, 1993. — S. 159–175.

2. *Вазина К. Я.* Рефлексивное пространство / К. Я. Вазина, Ю. К. Петров, В. Д. Белиловский // Педагогический менеджмент. — Москва : Педагогика, 1991. — С. 16–24.

Vazina K. Ya. Refleksivnoe prostranstvo / K. Ya. Vazina, Yu. K. Petrov, V. D. Belilovskii // Pedagogicheskii menedzhment. — Moskva : Pedagogika, 1991. — S. 16–24.

3. *Ведерникова Л. В.* Формирование ценностных установок будущего учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности / Л. В. Ведерникова. — Москва : Прометей, 2001. — 144 с.

Vedernikova L. V. Formirovanie tsennostnykh ustanovok budushchego uchitelya na tvorcheskuyu samorealizatsiyu v pedagogicheskoi deyatel'nosti / L. V. Vedernikova. — Moskva : Prometei, 2001. — 144 s.

4. *Давыденко Т. М.* Теоретические основы рефлексивного управления школой : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т. М. Давыденко. — Москва, 1996. — 31 с.

Davydenko T. M. Teoreticheskie osnovy refleksivnogo upravleniya shkoloi : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk / T. M. Davydenko. — Moskva, 1996. — 31 s.

5. *Деркач А. А.* Личностно-профессиональное развитие государственных служащих как объект психолого-акмеологического мониторинга / А. А. Деркач. — Москва : РАГС, 2004. — 230 с.

Derkach A. A. Lichnostno-professional'noe razvitie gosudarstvennykh sluzhashchikh kak ob"ekt psikhologo-akmeologicheskogo monitoringa / A. A. Derkach. — Moskva : RAGS, 2004. — 230 s.

6. *Звенигородская Г. П.* Практика рефлексивного образования: смысловой эффект / Г. П. Звенигородская. — Хабаровск : Изд-во ГОУ ВПО ХГПУ, 2003. — 133 с.

Zvenigorodskaya G. P. Praktika refleksivnogo obrazovaniya: smyslovoi effekt / G. P. Zvenigorodskaya. — Khabarovsk : Izd-vo GOU VPO KhGPU, 2003. — 133 s.

7. *Карпов А. В.* Психология рефлексивных механизмов деятельности Текст / А. В. Карпов. — Москва : ИП РАН, 2004. — 424 с.

Karpov A. V. Psikhologiya refleksivnykh mekhanizmov deyatel'nosti Tekst / A. V. Karpov. — Moskva : IP RAN, 2004. — 424 s.

8. *Коджаспирова Г. М.* Теория и практика профессионального педагогического самообразования / Г. М. Коджаспирова. — Москва : Альфа, 1993. — 120 с.

Kodzhaspirova G. M. Teoriya i praktika professional'nogo pedagogicheskogo samoobrazovaniya / G. M. Kodzhaspirova. — Moskva : Al'fa, 1993. — 120 s.

9. *Козиев В. Н.* Самообразование и самооценка учителя. Текст / В. Н. Козиев // Психологические проблемы самообразования учителя : сб. науч. трудов ; под ред. Г. С. Сухобской. — Москва : Изд-во АПН СССР, 1986. — С. 19–27.

Koziev V. N. Samoobrazovanie i samootsenka uchitelya. Tekst / V. N. Koziev // Psikhologicheskie problemy samoobrazovaniya uchitelya : sb. nauch. trudov ; pod red. G. S. Sukhobskoi. — Moskva : Izd-vo APN SSSR, 1986. — S. 19–27.

10. *Коржуев А. В.* Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования / А. В. Коржуев, В. А. Попков, Е. Л. Рязанова // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 18–22.

Korzhuev A. V. Refleksiya i kriticheskoe myshlenie v kontekste zadach vysshego obrazovaniya / A. V. Korzhuev, V. A. Popkov, E. L. Ryazanova // Pedagogika. — 2002. — № 1. — S. 18–22.

11. *Кулюткин Ю. Н.* Методологическая рефлексия как условие интеграции знаний / Ю. Н. Кулюткин // Материалы научно-практической конференции «Интеграционные процессы в образовании взрослых» — Санкт-Петербург, 1997. — С. 103–105.

Kulyutkin Yu. N. Metodologicheskaya refleksiya kak uslovie integratsii znaniy / Yu. N. Kulyutkin // Materialy nauchno-prakticheskoi konferentsii «Integratsionnye protsessy v obrazovanii vzroslykh» (Sankt-Peterburg, chislo mesyats god). — Sankt-Peterburg, 1997. — S. 103–105.

12. *Поминов А. В.* Организация рефлексии педагогической деятельности учителя в условиях дополнительного профессионального образования : автореф. дис ... канд. пед. наук / А. В. Поминов. — Челябинск, 1998. — 23 с.

Pominov A. V. Organizatsiya refleksii pedagogicheskoi deyatelnosti uchitelya v usloviyakh dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis ... kand. ped. nauk / A. V. Pominov. — Chelyabinsk, 1998. — 23 s.

13. *Пьянкова Г. С.* Рефлексия в структуре интегральной индивидуальности профессионала : монография / Г. С. Пьянкова ; Красноярск. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. — Красноярск, 2008. — 260 с.

P'yankova G. S. Refleksiya v strukture integral'noi individual'nosti professionala : monografiya / G. S. P'yankova ; Krasnoyarsk. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. — Krasnoyarsk, 2008. — 260 s.

14. *Сениченко С. А.* Формирование рефлексивных умений в процессе предметной подготовки специалиста по физической культуре : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / С. А. Сениченко. — Курган, 2004. — 185 с.

Senichenko S. A. Formirovanie reflektivnykh umenii v protsesse predmetnoi podgotovki spetsialista po fizicheskoi kul'ture : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / S. A. Senichenko. — Kurgan, 2004. — 185 s.

15. *Шаврина О. Ю.* Педагогическая рефлексия учителя : монография / О. Ю. Шаврина ; М-во образования Рос. Федерации и др. — Уфа : Институт истории, языка и литературы УНЦ РАН ; Стерлитамак : Стерлитамак. гос. пед. ин-т, 2000. — 148 с.

Shavrina O. Yu. Pedagogicheskaya refleksiya uchitelya : monografiya / O. Yu. Shavrina ; M-vo obrazovaniya Ros. Federatsii i dr. — Ufa : Institut istorii, yazyka i literatury UNTs RAN ; Sterlitamak : Sterlitamak. gos. ped. in-t, 2000. — 148 s.

16. *Akbari R.* Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education / R. Akbari // System. — 2007. — No. 35 (2). — P. 192–207. — DOI: 10.1016/j.system.2006.12.008

17. *Benammar K.* Conscious action through conscious thinking — reflection tools in experiential learning. Public seminar / K. Benammar. — Amsterdam : Amsterdam University Press, 2004.

18. *Calderhead J.* Reflective teaching and teacher education / J. Calderhead // Teaching and Teacher Education. — 1989. — No. 5 (1). — P. 43–51. — DOI: 10.1016/0742-051x(89)90018-8

19. Kemmis, S. (2011). *A self-reflective practitioner and a new definition of critical participatory action research*. In N. Mockler & J. Sachs (Eds.), *Rethinking educational practice through reflexive research: Essays in honour of Susan Groundwater-Smith* (pp.11-30). New York: Springer.

20. Schön D. The reflective practitioner: how professionals think in action / D. Schön. — New York : Basic Books, 1983.

УДК 355.233.11

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Е. Ф. Маннанов

адъютант ФГКВООУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации»

Особенности мотивационно-ценностного компонента готовности к профессиональному самообразованию курсантов воинских частей

E. F. Mannanov

Adjunct of the Perm Military Institute of National Guard Troops

Features of the Motivational-value Component of Readiness for Professional Self-education of Cadets of Military Units

В статье рассматривается утверждение о доминировании мотивационно-ценностного компонента над другими в развитии готовности курсантов учебных воинских частей к профессиональному самообразованию. В исследовании принимали участие 123 курсанта учебного батальона, обучающихся по программе подготовки военнослужащих, принятых на военную службу по контракту в воинские части по охране важных государственных объектов, специальных грузов, сооружений на коммуникациях. Проведен сравнительный анализ общежитийской и учебной мотивации курсантов учебного батальона. Выявлены ведущие мотивы, и проведен их сравнительный анализ на разных этапах профессионального обучения курсантов. Научная новизна заключается в исследовании влияния мотивационно-ценностного компонента на готовность курсантов к самообразованию в рамках программы обучения. В результате исследования выявлена необходимость целенаправленного создания условий для развития мотивационно-ценностного компонента готовности к самообразованию у курсантов в учебных воинских частях.

Ключевые слова: курсант, первоначальная подготовка, мотивация, общежитийская направленность личности, учебно-профессиональная направленность личности, идеальное состояние мотива, реальное состояние мотива.

В соответствии с Конституции Российской Федерации защита Отечества является долгом и обязанностью гражданина Российской Федерации [6]. Вместе с тем существующая система подготовки учащейся молодежи к основам военной службы в образовательных учреждениях среднего (полного) общего и среднего профессионального образования не отвечает предъявляемым требованиям, несмотря на достаточно высокий охват обучаемых.

В связи с этим особое значение приобретает профессиональная подготовка высококвалифицированных специалистов для силовых структур. Общеизвестно, что подготовка офицерских кадров осуществляется в высших учебных заведениях (военных институтах и академиях). Однако большое значение имеет подготовка специалистов младшего командного состава, а также военнослужащих, заключивших первый контракт (проводится в учебных воинских частях).

Организация обучения военнослужащих, заключивших первый контракт, происходит в учебных воинских частях и осуществляется в рамках боевой подготовки. Она имеет свои особенности (структура программы и сроки обучения). В программу обучения (48 учебных дня) входит две части: общевоинская подготовка и подготовка по предназначению. Одновременно с интенсивным освоением учебной программы курсанты вовлечены в активную профессиональную деятельность, что вызывает определенные затруднения.

Одним из более эффективных способов решения данной проблемы становится военно-профессиональное самообразование курсантов, следовательно, одной из задач военно-педагогического процесса выступает развитие готовности курсантов к профессиональному самообразованию как условию приобретения знаний и умений.

В своих работах А. К. Громцева рассматривала готовность к самообразованию как некий результат «овладения личностью всеми компонентами самообразовательной деятельности» [2]. К основным компонентам самообразовательной деятельности она относила мотивационный, организационный, оценочный, процессуальный, энергетический.

Вслед за Г. Н. Сериковым и Е. Ф. Федоровой мы также считаем, что мотивационно-ценностный компонент является системообразующим, поскольку он отражает внутреннее отношение к профессиональной деятельности, самообразованию, определяя стремление обучающегося к саморазвитию и профессиональному росту, обуславливает включение в работу над собой [12]. Необходимо отметить также процесс трансформации

познавательных мотивов в профессиональные, поскольку именно переход от теории к практике и обратно позволяет выявить пробелы в полученных теоретических знаниях [9].

Готовность курсантов к профессиональному самообразованию есть результат объединения компонентов, от уровня развития которых зависит степень сформированности искомого качества и, как следствие, возможность осуществления профессионального самообразования и его эффективность [5].

Большинство курсантов, впервые оказавшись в учебных заведениях войск национальной гвардии, имеют лишь общее представление о специфике выбранной профессии и образовательном процессе, направленном на ее освоение; как следствие, на первоначальном этапе обучения у них нередко отсутствуют цели. Не является исключением и обучение в учебном батальоне по программе общевойсковой подготовки военнослужащих, впервые поступивших на военную службу в войска национальной гвардии, по предметам обучения, в объеме, позволяющем получить первичные знания и умения, которые необходимы для выполнения служебно-боевых задач и подготовки по специальности в зависимости от последующего предназначения. У военнослужащих возникают трудности в адаптации, обучении и в повседневной деятельности, которые впоследствии могут негативно отразиться на самостоятельной деятельности в войсках. Формирующиеся проблемы могут повлиять на принятие решения об увольнении из Росгвардии по окончании контракта.

Какова доля мотива самообразования в структуре мотивации учения военнослужащих, заключивших первый контракт?

В проведенном нами исследовании среди курсантов учебного батальона Саровского соединения, проходивших обучение по программе подготовки военнослужащих, принятых на военную службу по контракту в воинские части по охране важных государственных объектов, приняли участие 123 курсанта.

В исследовании применялись следующие диагностические методики:

— авторская анкета для описания выборки курсантов и выявления мотива обучения в учебном батальоне; ответы на вопросы 1, 2, 3, 6 (табл. 1) позволяют судить о личной заинтересованности курсанта в выбранной профессиональной деятельности;

— методика В. Э. Мильмана для изучения учебно-профессиональной мотивации курсантов [11]; опросник состоит из 14 утверждений, по восемь вариантов ответов, и представлен семью шкалами мотивационного профиля. Ответы на вопросы 2, 4, 5, 6, свидетельствуют об уровне сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности курсантов к профессиональному самообразованию. Данная методика позволяет выявить общежитейскую и рабочую (учебно-профессиональную) направленность личности.

Результаты анкетирования курсантов (авторская анкета) с целью изучения мотива обучения представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования курсантов

| Вопросы | Ответы | |
|---|---|--|
| | 1-й месяц обучения 123 курсанта | 2-й месяц обучения 123 курсанта |
| 1. Обучение в учебном батальоне было Вашим собственным желанием? | Да — 89 Нет — 34 | Да — 89 Нет — 34 |
| 2. Какова причина поступления в учебный батальон? | Служебная необходимость — 121 Иное — 2 | Служебная необходимость — 121 Иное — 2 |
| 3. Нравится ли Вам обучение? | Да — 61 Не совсем — 29 Нет — 33 | Да — 86 Не совсем — 26 Нет — 11 |
| 4. Возникало ли желание отчислиться? | Да — 2 Иногда — 36 Нет — 85 | Да — 1 Иногда — 27 Нет — 95 |
| 5. Какова причина отчисления? | Режим — 4 Контроль — 23 Трудности в адаптации — 11 Трудности в освоении программы обучения — 0 | Режим — 0 Контроль — 13 Трудности в адаптации — 6 Трудности в освоении программы обучения — 9 |
| 6. Присутствует ли у Вас желание в будущем связать свою жизнь с выбранной профессией (службой)? | Да — 53 Возможно — 34 Нет — 36 | Да — 69 Возможно — 29 Нет — 25 |

Из анализа ответов, представленных в таблице 1, можно сделать выводы:

1) 72 % курсантов поступили в учебный батальон по своему желанию, у 28 % курсантов отсутствовало желание проходить обучение. Вероятно, что на решение обучаться в учебном батальоне повлияло мнение родителей и друзей, а также служебная необходимость;

2) курсантам в большей степени нравится обучаться к моменту подготовки к зачетам, чем на начальном этапе, вероятно, это связано с тем, что они преодолели имеющиеся трудности в адаптации, связанные со спецификой учебного подразделения (уставного внутреннего порядка, воинской дисциплины и т. д.); очевидно, что этим и объясняется то, что желание курсантов отчислиться из учебного батальона к окончанию периода обучения снизилось;

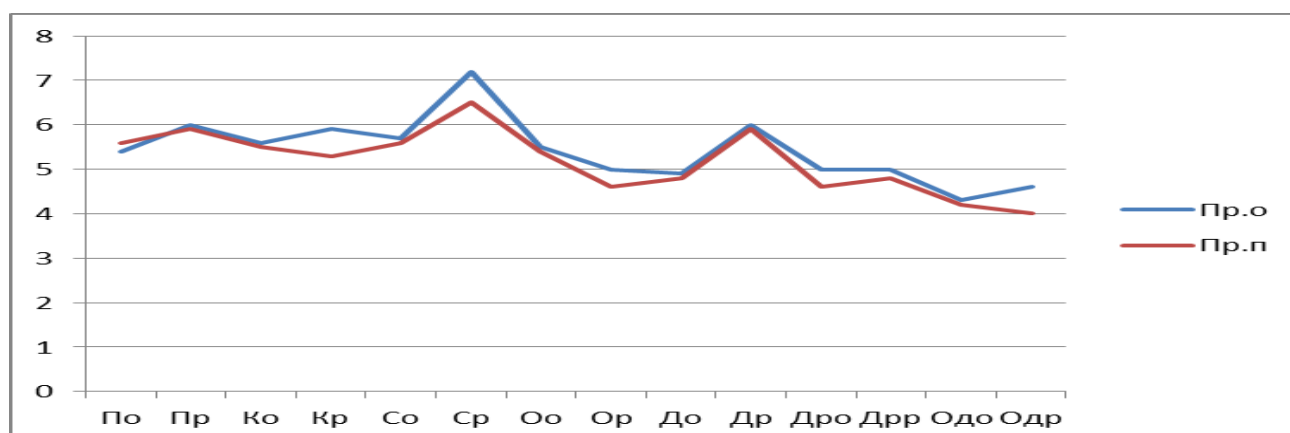
3) обучение обусловлено тем, что, заключив контракт и отслужив 2 года в Росгвардии, курсанты освобождаются от прохождения военной службы по призыву.

Следовательно, к выпускным экзаменам большинство курсантов активно осваивают свою профессиональную среду, происходит формирование профессиональных качеств, необходимых для успешного выполнения своих должностных обязанностей в будущем.

Проведен сравнительный анализ уровня развития и соотношения мотивов в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов на разных этапах обучения (рис. 1, 2).

Развитие идеального мотивационного профиля в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов (рис. 1) по окончании программы общевоинской подготовки характеризуется усилением мотива поддержания жизнеобеспечения в учебно-профессиональной направленности курсантов (Пр, $t = 2,49$; $p < 0,01$), мотива общения в общежитийской направленности (Оо, $t = 2,06$; $p < 0,03$), мотива социальной полезности как в общежитийской направленности (Одо, $t = 1,94$; $p < 0,049$), так и в учебно-профессиональной

направленности (Дро, $t = 2,007$; $p < 0,04$). Значимых изменений в идеальном мотивационном профиле курсантов, обучающихся по программе предназначения, не выявлено.

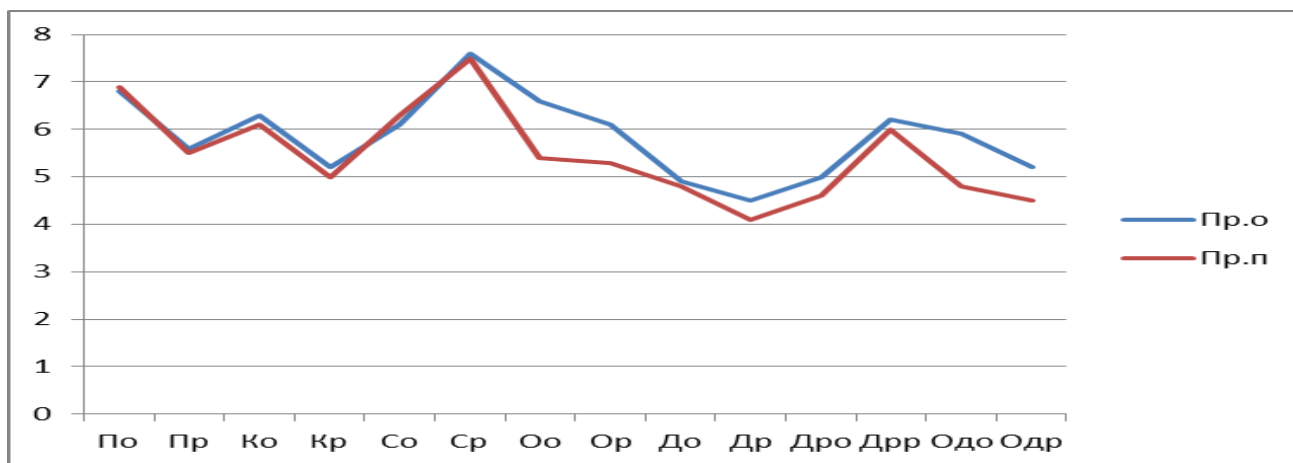


Pr.o — программа общевоинской подготовки; Pr.p — программа подготовки по предназначению.

По – поддержание жизнеобеспечения, общежитийская направленность; Пр – поддержание жизнеобеспечения, рабочая направленность; Ко – комфорт, общежитийская направленность; Кр – комфорт, рабочая направленность; Со – социальный статус, общежитийская направленность; Ср – социальный статус, рабочая направленность; Оо – общение, общежитийская направленность; Ор – общение, рабочая направленность; До – общая активность, общежитийская направленность; Др – общая активность, рабочая направленность; Дро – творческая активность, общежитийская направленность; Дрр – творческая активность, рабочая направленность; Одо – социальная полезность, общежитийская направленность; Одр – социальная полезность, рабочая направленность.

Рис. 1. Динамика идеального мотивационного профиля в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов учебного батальона на этапе первоначальной подготовки

Анализ динамики реального мотивационного профиля в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов (рис. 2) характеризуется повышением мотива комфорта (Кр, $t = 2,178$; $p < 0,028$), социального статуса (Ср, $t = 2,315$; $p < 0,02$) и мотива творческой активности (Дрр, $t = 2,046$; $p < 0,039$) только на этапе общевоинской подготовки.



Pr.o — программа общевоинской подготовки; Pr.p — программа подготовки по предназначению.

По – поддержание жизнеобеспечения, общежитийская направленность; Пр – поддержание жизнеобеспечения, рабочая направленность; Ко – комфорт, общежитийская направленность; Кр – комфорт, рабочая направленность; Со – социальный статус, общежитийская направленность; Ср – социальный статус, рабочая направленность; Оо – общение, общежитийская направленность; Ор – общение, рабочая направленность; До – общая активность, общежитийская направленность; Др – общая активность, рабочая направленность; Дро – творческая активность, общежитийская направленность; Дрр – творческая активность, рабочая направленность; Одо – социальная полезность, общежитийская направленность; Одр – социальная полезность, рабочая направленность.

Рис. 2. Динамика реального мотивационного профиля в структуре учебно-профессиональной мотивации курсантов учебного батальона на этапе первоначальной подготовки

В ходе анализа выявлены следующие мотивационные типы в группах курсантов учебного батальона. У курсантов, обучавшихся по программе общевоинской подготовки, выявлена тенденция преобладания мотивов поддержания над развивающими мотивами, что демонстрирует тенденцию к развитию регрессивного мотивационного типа. Тенденция развития регрессивного мотивационного профиля наблюдается на протяжении всего обучения.

У курсантов, проходящих обучение по программе общевоинской подготовки, наблюдается повышение мотивов общения и социальной полезности в сфере жизнедеятельности, жизнеобеспечения и социальной полезности в учебно-профессиональной направленности.

В процессе обучения у курсантов повышается степень удовлетворенности мотивов комфорта, социального статуса и творческой активности в учебно-

профессиональной направленности. Статистические данные показывают, что на первый план в структуре мотивационной деятельности курсантов выходят мотивы поддержания, которые становятся доминирующими.

Значимые для профессионального саморазвития военнослужащих *мотивы профессионального самообразования* не становятся преобладающими.

Можно предположить, что причиной выраженного доминирования потребительских мотивов является специфика учебно-профессиональной деятельности курсантов.

Выявлению характеристик учебно-профессиональной деятельности курсантов посвящено большое количество исследований, в частности:

— О. С. Васильева, О. Ю. Демченко, В. Н. Зверев, Н. В. Щукина и другие авторы выделяют следующие особенности: совмещение учебной и служебной деятельности, которая строго регламентирована, принцип единоначалия, дефицит свободного времени у курсантов [1; 3; 4; 13];

— Ю. Ф. Кисляк характеризует учебно-профессиональную деятельность курсантов высоким уровнем государственного патернализма, где выбор будущей профессии продиктован продолжением семейных традиций [8];

— М. Н. Кротова, А. В. Межуев указывают на наличие морально-психологических и физических перегрузок, связанных с изменением условий жизни, ограниченность социальных связей, отрыв от семьи, казарменный жизненный уклад, который приводит к коренной ломке ранее сложившихся жизненных привычек [7; 10].

Результаты исследования позволяют говорить о том, что доминирующие мотивы обучения возникают и формируются именно благодаря специфике учебно-профессиональной деятельности курсантов в учебных воинских частях.

Таким образом, мы можем предположить, что готовность курсантов к профессиональному самообразованию в целом зависит от уровня развития каждого из компонентов, и в первую очередь мотивационно-ценностного. Особенности организации боевой подготовки в учебных воинских частях способствуют процессу преобразования познавательной мотивации

военнослужащих в учебно-профессиональную. В связи с этим возникает необходимость в осмыслении проблемы повышения качества подготовки к военной службе не только в образовательных учреждениях среднего (полного) общего и среднего профессионального образования, но и в учебных воинских частях. В частности, на первый план выходит проблема целенаправленного создания условий для развития мотивационно-ценностного компонента готовности к самообразованию у курсантов (военнослужащих, заключивших первый контракт) в период обучения в учебных воинских частях.

The article discusses the statement about the dominance of the motivational-value component over others in the development of the readiness of cadets of training military units for professional self-education. The study involved 123 cadets of the training battalion studying under the training program for military personnel, accepted for military service under a contract in military units for the protection of important state facilities, special cargo, facilities on communications. A comparative analysis of the hostel and educational motivation of cadets of the training battalion was carried out. The leading motives are revealed, and their comparative analysis is carried out at different stages of cadets' professional training. Scientific novelty lies in the study of the influence of the motivational-value component on the readiness of cadets for self-education within the framework of the training program. As a result of the study, the need for purposeful creation of conditions for the development of the motivational-value component of readiness for self-education among cadets in training military units was revealed.

Keywords: cadet, initial training, motivation, general life orientation of the personality, educational and professional orientation of the personality, ideal state of the motive, real state of the motive.

Список литературы

1. Васильева О. С. Влияние агрессивности курсантов на уровень их социально-психологической адаптации / О. С. Васильева, Я. Б. Радишевская // Вопросы психологии. — 2005. — № 1. — С. 29–37.

Vasil'eva O. S. Vliyanie agresivnosti kursantov na uroven' ikh sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii / O. S. Vasil'eva, Ya. B. Radishevskaya // Voprosy psikhologii. — 2005. — № 1. — S. 29–37.

2. Громцева А. К. Формирование у школьников готовности к самообразованию : учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. институтов / А. К. Громцева. — Москва : Просвещение, 1983. — 144 с.

Gromtseva A. K. Formirovanie u shkol'nikov gotovnosti k samoobrazovaniyu : ucheb. posobie po spetskursu dlya studentov ped. institutov / A. K. Gromtseva. — Moskva : Prosveshchenie, 1983. — 144 s.

3. Демченко О. Ю. Динамика профессионального самосознания курсантов государственной противопожарной службы МЧС России : дис. ... канд. пед. наук / О. Ю. Демченко. — Екатеринбург, 2009. — 244 с.

Demchenko O. Yu. Dinamika professional'nogo samosoznaniya kursantov gosudarstvennoi protivopozharnoi sluzhby MChS Rossii : dis. ... kand. ped. nauk / O. Yu. Demchenko. — Ekaterinburg, 2009. — 244 s.

4. *Зверев В. Н.* Управление самостоятельной познавательной деятельностью курсантов в вузах МЧС России : дис. ... канд. пед. наук / В. Н. Зверев. — Санкт-Петербург, 2004. — 183 с.

Zverev V. N. Upravlenie samostoyatel'noi poznavatel'noi deyatel'nost'yu kursantov v vuzakh MChS Rossii : dis. ... kand. ped. nauk / V. N. Zverev. — Sankt-Peterburg, 2004. — 183 s.

5. *Калугин Ю. Е.* О становлении готовности к профессиональному самообразованию студентов вуза / Ю. Е. Калугин, А. В. Прохоров // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. — 2021. — № 2. — С. 73–77.

Kalugin Yu. E. O stanovlenii gotovnosti k professional'nomu samoobrazovaniyu studentov vuza / Yu. E. Kalugin, A. V. Prokhorov // Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki. Seriya: Gumanitarnye nauki. — 2021. — № 2. — S. 73–77.

6. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020). Москва, 2022. ст. 59.

Konstitutsiya Rossiiskoi Federatsii (prinyata vsenarodnym golosovaniem 12.12.1993 s izmeneniyami, odobrennymi v khode obshcherossiiskogo golosovaniya 01.07.2020). Moskva, 2022. st. 59.

7. *Кротова М. Н.* Специфика социально-психологической адаптации на начальном этапе профессионализации курсантов военного вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / М. Н. Кротова. — Ярославль, 2017. — 26 с.

Krotova M. N. Spetsifika sotsial'no-psikhologicheskoi adaptatsii na nachal'nom etape professionalizatsii kursantov voennogo vuza : avtoref. dis. ... kand. psikh. nauk / M. N. Krotova. — Yaroslavl', 2017. — 26 s.

8. *Кисляк Ю. Ф.* Психологические особенности учебной мотивации курсантов Морской академии : дис. ... канд. психол. наук / Ю. Ф. Кисляк. — Ростов на Дону, 2008. — 206 с.

Kislyak Yu. F. Psikhologicheskie osobennosti uchebnoi motivatsii kursantov Morskoj akademii : dis. ... kand. psikh. nauk / Yu. F. Kislyak. — Rostov na Donu, 2008. — 206 s.

9. *Косолапова Л. А.* Роль уровня притязаний и самооценки личности в учебной успеваемости курсантов военных вузов / Л. А. Косолапова, Д. С. Мунь // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2022. — Т. 11, № 1–1. — С. 121–128.

Kosolapova L. A. Rol' urovnya prityazanii i samootsenki lichnosti v uchebnoi uspevaemosti kursantov voennykh vuzov / L. A. Kosolapova, D. S. Mun' // Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya. — 2022. — T. 11, № 1–1. — S. 121–128.

10. *Межуев А. В.* Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза у курсантов младших курсов : автореф. дис. ... канд. пед. наук / А. В. Межуев. — Москва, 2008. — 22 с.

Mezhuev A. V. Formirovanie gotovnosti k zhiznedeyatel'nosti v obrazovatel'noi srede voennogo vuza u kursantov mladshikh kursov : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk / A. V. Mezhuev. — Moskva, 2008. — 22 s.

11. Метод изучения мотивационной сферы личности (В.Э. Мильман) / Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции. Московский гос.ун-т им М.В.Ломоносова, Факультет психологии ;[Бабина В.С. и др.] — Москва, 1990. — С. 36.

Metod izucheniya motivatsionnoi sfery lichnosti (V.E. Mil'man) / Praktikum po psikhodiagnostike. Psikhodiagnostika motivatsii i samoregulyatsii. Moskovskii gos.un-t im M.V.Lomonosova, Fakul'tet psikhologii ;[Babina V.S. i dr.] — Moskva, 1990. — S. 36.

12. *Федорова Е. Ф.* Формирование образовательной системы по повышению уровня готовности студентов к самообразованию на основе системного подхода / Е. Ф. Федорова // Вопросы взаимосвязи образования и самообразования студентов. Вып. 3. — Челябинск : ЮУрГУ, 1998. — С. 37–43.

Fedorova E. F. Formirovanie obrazovatel'noi sistemy po povysheniyu urovnya gotovnosti studentov k samoobrazovaniyu na osnove sistemnogo podkhoda / E. F. Fedorova // Voprosy vzaimosvyazi obrazovaniya i samoobrazovaniya studentov. Vyp. 3. — Chelyabinsk : YuUrGU, 1998. — S. 37–43.

13. *Щукина Н. В.* Субъектная позиция курсантов / Н. В. Щукина // Обозреватель. — 2006. — № 11. — С. 85–86.

Shchukina N. V. Sub"ektnaya pozitsiya kursantov / N. V. Shchukina // Obozrevatel'. — 2006. — № 11. — S. 85–86.

УДК 37.041

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

М. А. Хачатрян

ассистент кафедры дошкольного и начального образования, аспирант, ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт»

Формирование готовности будущих учителей к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности

М. А. Hatchatryan

Assistant of the Department of Preschool and Primary Education, Postgraduate Student, State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Stavropol State Pedagogical Institute”

Formation of Readiness of Future Teachers for Self-organization in Professional Pedagogical Activity

В статье рассматривается актуальная проблема отечественного педагогического образования — проблема формирования готовности будущих учителей к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности. Значимость проблемы, выбранной автором для исследования, не вызывает сомнения. Данное значение обуславливается современными социокультурными реалиями России. В статье представлен глубокий с научной точки зрения, ценный анализ предметных вопросов в рамках рассмотрения центральных понятий проблемного поля. В целом статья обладает выраженной теоретической, прикладной и практической значимостью.

Ключевые слова: самоорганизация, готовность, профессиональная готовность, структура готовности в педагогической профессиональной самоорганизации, профессиональная педагогическая подготовка, формирование готовности будущего учителя к профессиональной самоорганизации.

Педагогическая деятельность в современной социокультурной ситуации предъявляет особые требования к личности учителя и, в частности, к готовности специалиста к постоянной самоорганизации в условиях сложной и противоречивой динамики профессионально-педагогической реальности. Именно поэтому решение проблемы формирования обозначенной готовности у будущих учителей в системе профессионального педагогического образования в настоящее время является актуальным и своевременным. В свою очередь,

решение данного вопроса требует глубокого теоретического осмысления и обоснования таких дефиниций исследуемого предметного поля, как самоорганизация и готовность учителя к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности. Обратимся к категориальному анализу обозначенных дефиниций.

Вопросы самоорганизации будущих специалистов отражены в трудах В. И. Андреева, Ю. К. Бабанского, П. Я. Гальперина, В. В. Давыдова, Л. И. Уманского, Д. Б. Эльконина и др. В аспекте педагогической деятельности проблемы самоорганизации освещены в работах Т. Н. Болдышевой, Н. М. Варшавского, В. Н. Донцова, Н. А. Заенутдиновой, Н. В. Кузьминой, Н. И. Мурачковского, А. Г. Сорокового и др.

Е. Н. Князева и С. П. Курдюмов под самоорганизацией понимают совокупность врожденных и приобретенных свойств личности, которые отражаются в интеллектуальной, волевой сферах личности, мотивах поведения и упорядочении собственной деятельности. Важным фактором высокого уровня самоорганизации, по мнению исследователей, является самосознание человека [6, с. 72].

С. С. Куликова связывает самоорганизацию с процессом сознательной упорядоченной деятельности личности, которая для достижения целей организует себя во времени и пространстве [7, с. 55].

В свою очередь, самоорганизация будущего специалиста, по мнению Н. А. Афанасьевой, включает в себя цели и мотивы саморазвития, навыки саморегуляции и самоконтроля, реалистичной самооценки и самоанализа. При этом способность профессионала к обозначенной самоорганизации активно развивается в процессе профессиональной подготовки в стенах учебных заведений [1, с. 60].

Обратимся к вопросу профессиональной самоорганизации учителя. Так, Н. А. Афанасьева утверждает, что под самоорганизацией педагога понимается целостное динамичное образование личности, опирающееся на педагогическую рефлексию, профессиональную компетентность, непрерывное

самосовершенствование с целью эффективного выполнения задач профессиональной деятельности [1, с. 60].

Исследователи В. П. Бранской и С. Д. Пожарский отмечают, что самоорганизация педагога взаимосвязана с постоянным стремлением личности специалиста к развитию, самосовершенствованию и включает в себя два взаимосвязанных процесса, а именно профессиональную подготовку и профессиональную самореализацию. Первый процесс предполагает приобретение и осмысление профессиональных знаний, умений и навыков, а второй — их отражение в самостоятельной профессиональной деятельности [3, с. 78].

Проанализируем теперь понятие готовности учителя к самоорганизации в профессиональной деятельности. В своей статье В. Ф. Жукова дала общее определение понятию «готовность к деятельности» — по мнению специалиста, это личностная форма выражения содержания деятельности и индивидуальный стиль деятельностной самореализации человека [4, с. 117]. Исследователь рассматривает понятие готовности в разных ракурсах. С точки зрения психологии готовность взаимосвязана с эффективностью деятельности личности. Педагоги акцентируют внимание на выявлении факторов и условий, дидактических средств, с помощью которых можно эффективно руководить в рамках образовательного процесса подготовкой личности обучающихся к различным видам деятельности [4, с. 117]. Автор обобщает следующее определение готовности: готовность представляет собой целостное образование, которое характеризуется психофизиологической, эмоционально-волевой, когнитивной мобилизацией личности в момент включения в деятельность определенной направленности. Готовность является также свойством личности, развивающимся в результате накопления жизненного опыта, опирающегося на позитивное отношение к данной деятельности [4, с. 118].

Для нашего исследования важно определить структурно-содержательные характеристики готовности учителя к самоорганизации в профессиональной

деятельности. В. Ф. Жукова выделяет следующие компоненты готовности: психологическую установку, мотивы деятельности, знания о предмете и способах деятельности, навыки и умения их практического применения, профессиональные качества личности и профессиональное самосознание, отношение объекта к своей деятельности [4, с. 118]. По ее мнению, психологическая готовность имеет сложную динамическую структуру, которая включает интеллектуальные, эмоциональные, волевые и мотивационные стороны психики человека во взаимодействии с внешними условиями и является стойкой личностной характеристикой [4, с. 119].

При обосновании структуры и содержания готовности учителя к самоорганизации в профессиональной деятельности будем ориентироваться на идеи Н. П. Клушиной. Отразим структурно-содержательные характеристики обозначенной готовности в таблице 1.

Таблица 1

Структурно-содержательные характеристики готовности учителя к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности

| Компонент готовности | Содержание компонента готовности |
|--------------------------------|--|
| Мотивационно-ценностный | Ценностное отношение к своей профессии и собственной профессиональной самоорганизации; способность к самооценке на предмет своего профессионального состояния и соответствия |
| Интеллектуально-познавательный | Наличие теоретических, технологических, этических профессионально обусловленных знаний в сфере самоорганизации собственной самоорганизации |
| Действенно-практический | Наличие следующих профессионально обусловленных умений и навыков: <ul style="list-style-type: none"> — коммуникативных (необходимых для профессионального взаимодействия и общения в процессе самоорганизации своей личности); — организаторских (умения и навыки для профессиональной самоорганизации, осуществления, контроля, оценки и коррекции своей профессиональной деятельности); — конструктивных (необходимых для формулировки конкретных профессиональных целей и задач профессиональной самоорганизации, определения средств, форм и методов их достижения и решения); — гностических (необходимых для определения условий достижения профессионально обусловленных целей и решения соответствующих профессиональных задач в сфере соответствующей самоорганизации своей личности) |
| Эмоционально-волевой | Ценностное отношение специалиста к своей профессиональной деятельности, устойчивое стремление трудиться в своей профессии, |

Готовность к обозначенной самоорганизации формируется в процессе профессиональной подготовки будущих учителей. Учебная самоорганизация будущих педагогов выполняет ряд важных и необходимых для дальнейшей профессиональной деятельности функций. В своих исследованиях их обобщает С. С. Котова. Рассмотрим эти функции. *Образовательная функция* связана с эффективностью учебного труда и показателями успеваемости, отсутствием перегрузок. Следующей функцией самоорганизации выступает *развивающая*, направленная на повышение уровня способностей будущих учителей к профессиональной самоорганизации, развитие у студентов соответствующих психических свойств и личностных качеств. Повышение эффективности учебной деятельности студентов и создание положительного эмоционального настроения отражает содержание *управляющей и регулирующей функций* самоорганизации. Автор также предлагает выделить *функцию упорядочивания* учебных действий, которая реализуется в построении индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности с учетом личностных особенностей, темперамента, характера студентов педагогического вуза [7, с. 26].

С. С. Котова обобщает также этапы формирования готовности к профессиональной самоорганизации будущих учителей в учебной деятельности.

На первом этапе — ориентировочно-целевом — студентам и преподавателям необходимо определить и конкретизировать цели и возможные результаты учебной деятельности. Следующим этапом выступает теоретико-диагностический, который предполагает анализ состояния студентами и преподавателями учебно-профессиональной деятельности, ее результатов в конкретный момент, проблем и причин их вызывающих, установление зависимости результатов учебно-профессиональной деятельности от качества организации ее как процесса. Далее следует проектировочно-конструирующий этап, на котором субъектами образовательного процесса планируется и

конструируется дальнейший ход учебно-профессиональной деятельности студентов, содержание ее самоорганизации. Следующим этапом является технологический, включающий непосредственную деятельность, организованную определенным образом и находящуюся под контролем субъектов образовательного процесса. После выполнения работы наступает оценочно-рефлексивный этап, в ходе которого оценивается учебная деятельность, делаются выводы о ее результатах. На данном этапе важным является уровень сформированности рефлексивной позиции студента, его отношение к выполняемым задачам. Завершающим этапом выступает корректировочный, в ходе выполнения которого устраняются ошибки в работе, определяются способы совершенствования деятельности, осмысливаются дальнейшие пути развития самоорганизации будущих учителей [7, с. 34].

В своих работах С. С. Котова рассматривает три уровня сформированности готовности к самоорганизации будущих специалистов: имитирующе-репродуктивный (низкий), комбинирующе-продуктивный (средний) и творческо-преобразующий (высокий). Основу данной классификации составляют алгоритмы усвоения и воспроизведения знаний и умений, способы решения задач [6, с. 60].

Рассмотрим каждый уровень подробнее. *Имитирующе-репродуктивный*, или низкий, предполагает, что студенты владеют отдельными поверхностными и бессистемными теоретическими знаниями о способах усвоения новых знаний в своей учебной деятельности. Будущие учителя не понимают целостной знаниевой картины и имеют первоначальные представления о самоорганизации, не оценивают эти знания, не стремятся к самостоятельному овладению теорией профессиональной самоорганизации собственной личности, обозначенные знания недостаточно прочны и применяются только на уровне воспроизведения. Такие студенты характеризуются низким качеством подготовки, некоторая результативность достигается только под жестким контролем преподавателя. Сами студенты не ставят самостоятельных целей собственного профессионального развития [7, с. 62].

Следующим уровнем готовности, по мнению С. С. Котовой, является комбинирующе-продуктивный, или средний уровень. На данном уровне студентов отличают полные и относительно прочные теоретические знания в сфере собственной профессиональной самоорганизации, они владеют методами и способами познания, могут делать обобщения. Но знаний об учебно-профессиональной самоорганизации при обучении в вузе у них все еще недостаточно, эти знания не полны и не систематизированы. Студенты осознают необходимость усвоения новых знаний, имеют стремление к самостоятельному их приобретению, но для них необходима стимуляция. Будущим специалистам присуща способность анализировать, комбинировать свои знания и опыт, на их основе планировать и изменять свою деятельность, в том числе и по профессиональной самоорганизации. В знакомой ситуации студенты могут самостоятельно справиться с решением поставленной задачи, но испытывают трудности в новой или незнакомой учебной ситуации. Они способны самостоятельно организовывать свою учебную и профессиональную деятельность, но тем не менее нуждаются в руководстве и контроле со стороны преподавателя.

Третий уровень — творческо-преобразующий — является высоким. Студенты на данном уровне сформированности обозначенной выше готовности имеют целостные теоретические и практические представления в области профессиональной самоорганизации, стремятся самостоятельно к получению новых представлений, их расширению и обновлению, могут контролировать новые приемы и способы самоорганизации в своей деятельности, применять свои знания и умения в новой нестандартной ситуации. Студенты могут самостоятельно корректировать цели, организовывать и контролировать свою учебную деятельность без регулярного руководства со стороны преподавателя [7, с. 66].

В целом вопрос формирования готовности будущих специалистов к самоорганизации в профессиональной педагогической деятельности рассматривался педагогами и психологами в комплексе. Наиболее важным

представляется активное участие студентов в педагогическом процессе, применение активных методов обучения, развитие исследовательских навыков. С. К. Бондырева отмечает, что, помимо выполнения учебной деятельности, студенты должны быть вовлечены в научную деятельность, работу различных кружков, исследовательских центров, лабораторий, работать над творческими и научными проектами, грантами. Помогает развитию самоорганизации также и практическая подготовка будущих специалистов. Работая непосредственно на базах практики, погружаясь в профессиональную атмосферу, студенты полнее ощущают необходимость в планировании своих действий, их анализе [2, с. 57].

Так, В. А. Филоненко и В. А. Петькова, обобщая наиболее эффективные условия для формирования готовности к профессиональной самоорганизации у будущих учителей, актуализируют необходимость включения студентов в учебную работу, способствующую усвоению основ самоорганизуемой будущей профессиональной деятельности. Исследователи также подчеркивают методологическое значение лично ориентированного подхода к организации образовательного процесса, развитие у студентов культуры саморазвития, самопознания, самовоспитания, самообразования и самосовершенствования. Авторы также отмечают необходимость разработки соответствующих педагогических технологий и моделей их реализации в практической деятельности педагогическим составом вуза [9, с. 48].

В. А. Филоненко и В. А. Петькова актуализируют значение организации позитивного взаимодействия субъектов профессионального педагогического образования, необходимость преемственности, взаимодействия и сотрудничества образовательного учреждения с иными социальными институтами, осуществления всестороннего обеспечения процесса профессиональной самоорганизации и самоанализа приобретенных профессиональных умений будущими учителями [9, с. 48].

Таким образом, готовность к профессиональной самоорганизации будущих учителей включает в себя особые качества личности, позволяющие наиболее эффективно реализовать себя в дальнейшей профессиональной

деятельности. В структурном плане обозначенная готовность представлена мотивационно-ценностным, интеллектуально-познавательным, действенно-практическим и эмоционально-волевым компонентами.

Ключевую роль в процессе формирования готовности будущих учителей к профессиональной самоорганизации играет обучение в вузе, которое в процессе теоретической и практической подготовки, организации сотрудничества с другими профессиональными учреждениями, использования в качестве методологической основы организации образовательного процесса личностно ориентированного подхода, разработки соответствующих образовательных технологий формирует у будущих педагогов навыки саморазвития, самопознания, самовоспитания, самообразования и самосовершенствования.

The article deals with the actual problem of domestic pedagogical education — the problem of formation of future specialists' desire for self-organization in professional pedagogical activity. The significance of the problem chosen by the author for the study is beyond doubt. This value is determined by the modern socio-cultural realities of Russia. The article presents a deep, from a scientific point of view, valuable analysis of substantive issues within the framework of the consideration of the central concepts of the problem field. In general, the article has a strong theoretical, applied and practical grasp.

Keywords: self-organization, readiness, professional readiness, the structure of readiness in pedagogical professional self-organization, professional pedagogical training, formation of the future teacher's readiness for professional self-organization.

Список литературы

1. *Афанасьева Н. А.* Самоорганизация — фактор успешности учебной деятельности / Н. А. Афанасьева // *Фундаментальные исследования*. — 2008. — № 2. — С. 60–61.

Afanas'eva N. A. Samoorganizatsiya — faktor uspeshnosti uchebnoi deyatel'nosti / N. A. Afanas'eva // *Fundamental'nye issledovaniya*. — 2008. — № 2. — S. 60–61.

2. *Бондырева С. К.* Психолого-педагогические основы интегрирования образовательного пространства : избранные труды. — Москва : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 2005. — 352 с.

Bondyreva S. K. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy integrirovaniya obrazovatel'nogo prostranstva : izbrannye trudy. — Moskva : Izd-vo Mosk. psikhol.-sots. in-ta, 2005. — 352 s.

3. *Бранской В. П.* Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранской, С. Д. Пожарский. — Санкт-Петербург : Политехника, 2002. — 476 с.

Branskoi V. P. Sotsial'naya sinergetika i akmeologiya / V. P. Branskoi, S. D. Pozharskii. — Sankt-Peterburg : Politekhnik, 2002. — 476 s.

4. *Жукова В. Ф.* Психолого-педагогический анализ категории «психологическая готовность» / В. Ф. Жукова // *Известия Томского политехнического университета*. — 2012. — Т. 320, № 6. — С. 117–121.

Zhukova V. F. Psikhologo-pedagogicheskiy analiz kategorii «psikhologicheskaya gotovnost'» / V. F. Zhukova // Izvestiya Tomskogo politekhnicheskogo universiteta. — 2012. — Т. 320, № 6. — С. 117–121.

5. Клушина Н. П. Методическое обеспечение профессиональной подготовки специалистов социальной работы / Н. П. Клушина. — Ставрополь, 2001. — 195 с.

Klushina N. P. Metodicheskoe obespechenie professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi raboty / N. P. Klushina. — Stavropol', 2001. — 195 s.

6. Князева Е. Н. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — Москва : Наука, 1994. — 238 с.

Knyazeva E. N. Zakony evolyutsii i samoorganizatsii slozhnykh sistem / E. N. Knyazeva, S. P. Kurdyumov. — Moskva : Nauka, 1994. — 238 s.

7. Котова С. С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов : монография / С. С. Котова. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. — 208 с.

Kotova S. S. Samoorganizatsiya uchebno-professional'noi deyatel'nosti studentov : monografiya / S. S. Kotova. — Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2012. — 208 s.

8. Куликова С. С. Формирование умений самоорганизации будущих педагогов в условиях информатизации образовательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук / С. С. Куликова. — Санкт-Петербург, 2008. — 190 с.

Kulikova S. S. Formirovanie umenii samoorganizatsii budushchikh pedagogov v usloviyakh informatizatsii obrazovatel'noi deyatel'nosti : dis. ... kand. ped. nauk / S. S. Kulikova. — Sankt-Peterburg, 2008. — 190 s.

9. Филоненко В. А. Самоорганизация в профессиональном становлении личности будущего педагога / В. А. Филоненко, В. А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3, Педагогика и психология. — 2013. — № 3. — С. 45–51.

Filonenko V. A. Samoorganizatsiya v professional'nom stanovlenii lichnosti budushchego pedagoga / V. A. Filonenko, V. A. Pet'kov // Vestnik Adygeiskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3, Pedagogika i psikhologiya. — 2013. — № 3. — S. 45–51.

УДК 37.02

DOI: 10.51944/20738536_2023_2_

EDN:

Э. Ш. Шерихай

заместитель начальника ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» (по инновационным образовательным технологиям). ORCID: 0009-0005-2834-5478

Формирование военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских военных училищ на основе проектной деятельности

E. Sh. Sherikhai

Deputy Head of the Moscow Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation (for innovative educational technologies). ORCID: 0009-0005-2834-5478

Formation of Military-professional Orientation Among Pupils of Suvorov Military Schools on the Basis of Project Activities

В статье проводится анализ подходов отечественных ученых к определению содержания формирования военно-профессиональной направленности у обучающихся,

раскрываются сущность, структура военно-профессиональной направленности личности суворовцев, особенности проектной деятельности, активизирующие формирование военно-профессиональной направленности личности воспитанников суворовских училищ, а также этапы формирования военно-профессиональной направленности личности суворовцев.

Ключевые слова: военно-профессиональная направленность, проектная деятельность, личность суворовцев, формирование, профессиональные намерения, самоопределение, реализация.

Военно-профессиональная направленность занимает особое место в структуре личности офицера, она включает интерес к военной профессии, призвание, профессиональные намерения и ожидания, склонности и способности к военной службе. В отечественных исследованиях военно-профессиональную направленность обучающихся определяют как «динамичное личностное образование, характеризующееся устойчивым повышением интереса к военной специальности под воздействием учебного и воспитательного процесса, основанного на осознании курсантами будущей деятельности и выражающегося в определяемых военной службой потребностях, преобладающих мотивах, мировоззрении и жизненных целях по успешному овладению военной профессией, обучению, воспитанию и управлению подчиненными, выполнению воинского долга перед Отечеством» [9, с. 14].

Рассматривая понятие военно-профессиональной направленности, И. Б. Нагаев, считает ее системообразующим, социально обусловленным, динамическим, интегративным качеством личности и полагает, что она является основой для военно-профессионального самоопределения личности [8, с. 4–7].

По мнению М. Ю. Петрова, «военно-профессиональная направленность курсанта — это детерминанта общей направленности личности, ее сложное свойство, имеющее систему побуждений, определяющее активность субъекта, избирательность его отношений, поведения и действий. В структурно-содержательном отношении она представляет собой сложное, многомерное образование, объединяющее три взаимосвязанных модуля — структурно-содержательный, регуляционно-функциональный и операционно-

результативный» [8, с. 47].

В содержании военно-профессиональной направленности суворовцев, как правило, выделяют две стороны: *«эмоционально-нравственную, которая отражает внутренний облик воспитанника, степень усвоения и соблюдения им воинского этикета и норм поведения, соблюдения правил общественной морали; организаторскую, проявляющуюся в умении воспитанников суворовских военных училищ организовать и планировать свою повседневную деятельность, учебу и службу»* [7, с. 15].

Особенность настоящей статьи в том, что в ней рассматриваются основные компоненты структуры военно-профессиональной направленности личности: эмоционально-волевой, познавательно-мотивационный, деятельно-практический.

При этом *эмоционально-волевой* компонент включает наличие определенного отношения к выбранной профессии, волевых усилий при ее усвоении и удовлетворенность (неудовлетворенность) собственным профессиональным выбором. *Познавательно-мотивационный* компонент характеризует системность знаний о мире профессий и содержание будущей профессии, умение анализировать и сравнивать собственные психологические особенности с требованиями профессии, развитость мотивации и понимания необходимости выбора профессии. *Деятельностно-практический* компонент раскрывает самостоятельность участия в профессиональных пробах, активность разработки профессиональных планов, наличие альтернативных вариантов выбора профессии при самостоятельной организации обучения.

Основными признаками профессиональной направленности, по которым определяется степень ее сформированности, является динамичность, осознанность, определенность, действенность, устойчивость личности. При этом *динамичность* означает способность при необходимости менять образ будущей профессии.

Осознанность свидетельствует о полном понимании собственных стремлений относительно выбранной профессии, умении сопоставлять свои

«хочу» — желание, стремление, интересы, ценностные ориентации (в основном выполняют побудительную роль), «могу» — познавательные и интеллектуальные возможности (планирование и реализация программы, информационное обеспечение), «имею» — устойчивые психофизиологические, характерологические и физические свойства (исполнительная и регуляторная стороны деятельности личности), «нужно» — общественный спрос на профессию [1, с. 171–182].

Определенность означает отсутствие сомнений, убежденность в правильности профессионального выбора, способность достигать поставленных целей, поиск конкретных способов его реализации.

Действенность означает не просто созерцание, а конкретные действия при усвоении профессии.

Хотя профессиональная направленность является динамичной, каждому человеку свойственна относительная *устойчивость* ее направленности. Можно утверждать, что направленность, которая побуждает нас к деятельности, является относительно устойчивой в течение определенного промежутка времени. Она обусловлена осознанием требований специальности, трудностей овладения ею и готовностью к их преодолению. Конечно, в процессе профессионального обучения направленность может меняться, поэтому на современном этапе важны помощь воспитанникам суворовского училища в изучении своих личностных свойств, интересов и способностей, предоставление детальной информации о военных образовательных организациях высшего образования, разных военных профессиях, правилах выбора профессий.

Исследование позволило определить уровни сформированности военно-профессиональной направленности суворовцев. Так, обучающиеся могут быть пассивными в том случае, если ситуация выбора будущей военной профессии для них недостаточно актуальна: тогда они характеризуются повышенной зависимостью от жизненных обстоятельств, неопределенностью и непостоянством собственных желаний, надеются на помощь взрослых, имеют

незначительный объем знаний о мире профессий, не умеют анализировать собственные потенциальные возможности и соотносить их с требованиями военной профессии. Все эти признаки присущи низкому уровню развития военно-профессиональной направленности личности [2, с. 135–146].

В процессе приобретения знаний о военной профессии, осмысления себя как будущего офицера у воспитанников суворовского училища активизируется процесс формирования военно-профессиональной направленности, что соответствует среднему уровню их развития. Обучающиеся расширяют свои знания о содержании будущей военной профессии, начинают применять знания на практике, осознавая свои потенциальные возможности. Появляется потребность в деятельности, желание участвовать в военно-профессиональных пробах. Воспитанники приобретают практический опыт под руководством офицеров, педагогов, но при достаточной решимости еще не в состоянии самостоятельно проектировать свой профессиональный путь.

Высокий уровень развития военно-профессиональной направленности свидетельствует о появлении установки на самоопределение, самореализацию личностных возможностей. Знание содержания профессии и собственных индивидуальных возможностей позволяет осознанно формулировать и реализовывать свои военно-профессиональные намерения, участвовать в профессиональных пробах. На этом уровне суворовцы самостоятельно планируют работу по реализации своего военно-профессионального намерения, пытаются творчески решать проблемы, связанные с выбором будущей военной профессии; способны самостоятельно осознанно выбрать военную профессию, соответствующую их интересам и склонностям [3, с. 64–67].

Следовательно, значимыми в профессиональной направленности личности являются профессиональные намерения. Возникновение и реализацию профессиональных намерений можно представить следующим образом: возникновение потребности, ее осознание, осознание стимула, трансформация потребности в мотив, его осознание, принятие профессионального намерения [11, с. 14].

Синтезируя изложенное выше, представляется возможным определить этапы формирования военно-профессиональной направленности личности, причиной возникновения которых является интегральное сочетание профессиональных интересов, индивидуально-психологических особенностей личности, динамика потребностей общества в военных профессионалах, которые обуславливают авторитет военной профессии, способствуют формированию осознанных стремлений по выбору профессии. Программа действий включает наличие ближних целей (приобретение знаний, умений, навыков), промежуточных целей (конкретизированы профессиональные попытки), отдаленных целей (выбор профессии) с последующим оцениванием полученного результата. При достижении положительного результата выбор осуществлен, при отрицательном происходит дальнейшее уточнение образа профессии, коррекция определенной программы действий по ее выбору [4].

Следовательно, под *профессиональной направленностью личности мы понимаем совокупность осознанных желаний и действий по овладению определенными видами деятельности.*

Педагогический анализ данной проблемы позволил выйти на понимание процесса формирования военно-профессиональной направленности как интегрального сочетания профессиональных интересов, проб, индивидуально-психологических особенностей личности, обусловленных созданием определенного образа военной профессии и способствующих формированию осознанных стремлений и программы действий по выбору военной профессии в определенных условиях.

На основе интерпретации структуры военно-профессиональной направленности возможно выявление особенностей проектной деятельности, активизирующей формирование ее у суворовцев.

Как известно, социальный детерминант проектной деятельности направлен прежде всего на формулирование системы идей и ценностных установок, выдвижение гипотез и альтернативных решений, определение целей проектирования в конкретных критериях, прогнозирование, разработку и

оценку вариантов действий, выбор наиболее эффективных методов проектирования. Образовательная проектная деятельность предусматривает разработку соответствующих стратегических программ реализации проекта, управление взаимодействием [14].

Создание и распространение новаций в системе образования в суворовском училище обуславливаются рядом общих социально-образовательных объективных факторов: появлением новых федеральных государственных образовательных стандартов; профилизацией и индивидуализацией образовательного процесса; реализацией учебных программ, учебников, пособий; функционированием вариативных систем обучения (развивающая, модульная, дифференцированная и т. д.); диалоговой формой общения субъектов учебно-воспитательного процесса; актуальностью непрерывного процесса модернизации содержания, форм и методов обучения; потребностью в совершенствовании управленческой деятельности руководителей образовательной организации с разработкой вариативных моделей структуры управления [13].

Совершенствование образовательной деятельности проявляется в том, что образовательные организации переориентируют на проектирование, которое интерпретируется в тесной взаимосвязи с процессами создания нового в системе образования — как с позиции структурирования учебного процесса, так и с позиции осуществления проектной деятельности [5, с. 57–66].

Проектирование в общем его понимании интерпретируется как научно обоснованное определение системы параметров будущего объекта или качественно нового состояния существующего проекта-прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния или процесса в единстве со средствами его достижения [10]. Педагогическое проектирование трактуется как целенаправленная деятельность, которая определяет необходимость педагогических преобразований, прогнозирует и оценивает последствия определенных педагогических замыслов [6].

Следовательно, под педагогическим проектированием понимается

целенаправленная педагогическая деятельность, характеризующаяся четкой определенностью необходимости педагогических преобразований, направленная на поиск конкретных способов решения задач развития образования, построение инновационных моделей учебного процесса в целях его преобразования и усовершенствования. Педагогическое проектирование направлено на создание нового образовательного продукта, который затем воплощается в реальную образовательную практику. Понятие учебного проекта несколько отличается от понятия педагогического проекта и интерпретируется как практика личностно ориентированного обучения, когда в процессе конкретной деятельности обучающегося, на основе его свободного выбора, а также с учетом его интересов достигается конкретный результат, задекларированный лозунгом «Я знаю, зачем мне нужны знания и где я могу их применить». Для педагога это прежде всего стремление найти баланс между академическими и прагматическими знаниями, умениями и навыками обучающихся.

Проектная деятельность преподавателя в суворовском училище обеспечивает формирование личности, для которой аксиологическими ориентирами являются жизненная активность как результат взаимодействия мировоззренческих установок и индивидуального опыта; детерминант реализации индивидуальности, заложенных природой способностей, наклонностей, творчества; гуманистическая направленность как подструктура личности, предполагающая такие качества индивидуальности, обеспечивающие условия и право каждого индивида на развитие, собственно самосовершенствование, учет его интересов и потребностей; культурно-национальная ценность, что последовательно воспроизводит картину мира представителя этноса, которая коррелирует с общечеловеческими ценностями.

Учитывая, что основой учебно-воспитательного процесса служит методологический принцип педагогической деятельности в рамках определенных социальных взаимосвязей, мы можем говорить о проектировании в содержании учебного процесса педагогической

деятельности, поскольку его осуществление максимально способствует формированию предметных компетентностей обучающегося, проявлению его индивидуальности. Соответственно, осуществление педагогической деятельности может предусматривать выработку принципиально нового качества предметной подготовки и условий формирования когнитивной, процессуальной и мотивационной составляющих личности обучающегося.

Исходя из того, что проектная деятельность позволяет выработать познавательную траекторию обучающегося как индивидуальный опыт познания предметной информации, она также формирует научную картину мира в содержании учебно-воспитательного процесса. Рассмотрим подробнее реализацию проектной деятельности как формы познавательной деятельности обучающегося.

Процесс познания является высшей формой человеческой деятельности, направленной на раскрытие новых закономерностей движения природы и общества, установление новых знаний о природных и общественных явлениях. Деятельность понимается как динамическая система взаимодействия субъекта с миром, в процессе которой происходит возникновение и воплощение в объекте психического образа и реализации опосредованных им отношений в предметной действительности [6, с. 7–12]. При этом познавательная активность является сложным свойством субъекта, интегрирующим важные качественные характеристики его познавательной деятельности: 1) познавательную самостоятельность; 2) инициативность; 3) системность и мобильность предметных знаний, развитие умений и навыков, которые формируются в этом процессе. Активизация учебно-познавательной деятельности составляет процесс, направленный на усиленную совместную проектную деятельность учителя и обучающихся, побуждение к ее энергичному целенаправленному осуществлению, а также преодоление инерции, пассивности и стереотипных форм обучения. Применение в процессе выполнения проектов соответствующих методов и средств будет способствовать усилению мотивации к обучению учебным предметам, что эффективно влияет на учебно-

познавательную активность обучающихся.

Благодаря собственной деятельности с появлением внутренней потребности в знаниях, познавательных интересах, увлеченности проявляется самостоятельность в обретении знаний, когда самостоятельная работа субъекта не исчерпывается ни фактом отсутствия преподавателя, ни способностью выполнить задание без помощи. Она содержит более существенную способность: без какой-либо помощи сознательно ставить для себя задачи, цели, планировать собственную деятельность и осуществлять ее. Данный подход к определению самостоятельной работы обучающихся касается системы развивающего обучения, определяемого как формирование способностей обучающихся к самообразованию, самовоспитанию, саморазвитию, сознательной личностной регуляции активности. В этой связи самостоятельность обучения является главным показателем достижения цели развивающего обучения.

Учитывая, что самостоятельная работа является обучением, которое определяет способность обучающихся осознанно ставить себе цели и задачи, планировать собственную деятельность и осуществлять ее, формирование и развитие каждого элемента самостоятельной деятельности в процессе ученического проектирования осуществляется в процессе предметного обучения. Соответственно, самостоятельная работа должна рассматриваться как репродуктивная, продуктивная и созидательная. В определении сущности самостоятельной работы необходимо учитывать, что интеллектуальные, эмоциональные и волевые качества личности являются социально обусловленными и индивидуально выявленными, соответственно, творческая самостоятельность обучающегося формируется в процессе обучения и воспитания [5; 6; 12].

Следует обратить внимание на ведущие нормативно-ценностные тенденции в группах учащихся, различающихся по уровню развития, направленности обучения, выявление групповых норм, влияющих на процесс личностного самоопределения в содержании работы при реализации

образовательных проектов. При этом самоопределение интерпретируем как результат конкретного учебного и профессионального поиска обучающихся.

Практика показывает, что проектная деятельность предполагает реализацию таких действий, как умение:

1) выявлять, выделять и классифицировать объекты по существенным признакам;

2) сопоставлять, анализировать и обобщать информацию;

3) осуществлять поиск, обнаружение, систематизацию и обобщение информации, особенно в проблемной обучающей ситуации;

4) сопоставлять текущее информационное представление с эталоном и оценивать сходство между ними;

5) корректировать модели; выбирать эталонную гипотезу или разрабатывать ее и др.

В этом случае проектная деятельность существенно обогащает учебный процесс современной образовательной организации, меняет традиционный подход к обучению учащихся, поскольку современный социокультурный трансформационный период характеризуется изменением аксиологических ориентаций, касающихся проектирования образовательного процесса с учетом социально смоделированных условий и системы воспитания, направленных прежде всего на формирование личности, которая бы умела самостоятельно определять траекторию своего жизненного и дальнейшего профессионального развития.

Таким образом, проведенный анализ процесса формирования военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских училищ, а также его особенностей дает понимание дальнейшей деятельности для повышения ее эффективности на основе проектной деятельности.

The article analyzes the approaches of domestic scientists to determining the content of the formation of the military-professional orientation of students, reveals the essence, structure of the military-professional orientation of the personality of Suvorov, the features of project activities that activate the formation of the military-professional orientation of the personality of the pupils of Suvorov schools, as well as the stages of the formation of the military-professional orientation the personalities of the Suvorovs.

Keywords: military-professional orientation, project activity, personality of Suvorov,

formation, professional intentions, self-determination, implementation.

Список литературы

1. Алёхин И. А. Дидактическое обеспечение довузовской подготовки будущих специалистов: теоретико-прикладные основы / И. А. Алёхин, С. В. Масыгин // Мир образования — образование в мире. — 2019. — № 1 (73). — С. 171–182.

Alekhin I. A. Didakticheskoe obespechenie dovuzovskoi podgotovki budushchikh spetsialistov: teoretiko-prikladnye osnovy / I. A. Alekhin, S. V. Masyagin // Mir obrazovaniya — obrazovanie v mire. — 2019. — № 1 (73). — S. 171–182.

2. Алёхин И. А. Педагогическая технология современной подготовки специалистов в военных вузах России / И. А. Алёхин, Н. А. Давыдов // Известия Российской академии образования. — 2021. — № 1–2 (54). — С. 135–146. — DOI: 10.51944/ 2073-8498_2021_1-2_135

Alekhin I. A. Pedagogicheskaya tekhnologiya sovremennoi podgotovki spetsialistov v voennykh vuzakh Rossii / I. A. Alekhin, N. A. Davydov // Izvestiya Rossiiskoi akademii obrazovaniya. — 2021. — № 1–2 (54). — S. 135–146. — DOI: 10.51944/ 2073-8498_2021_1-2_135

3. Алёхин И. А. Формирование морально-политической и психологической готовности военнослужащих / И. А. Алёхин, Е. И. Федак, Д. А. Фередин // Морской сборник. — 2021. — № 4 (2089). — С. 64–67.

Alekhin I. A. Formirovanie moral'no-politicheskoi i psikhologicheskoi gotovnosti voennosluzhashchikh / I. A. Alekhin, E. I. Fedak, D. A. Feredin // Morskoi sbornik. — 2021. — № 4 (2089). — S. 64–67.

4. Военная педагогика : учебник для вузов / И. А. Алехин [и др.] ; под общ. ред. И. А. Алехина. — Москва : Юрайт, 2023. — 414 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Текст : электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/511539> (дата обращения: 02.06.2023).

Voennaya pedagogika : uchebnik dlya vuzov / I. A. Alekhin [i dr.] ; pod obshch. red. I. A. Alekhina. — Moskva : Yurait, 2023. — 414 s. — (Vysshee obrazovanie). — ISBN 978-5-534-04359-4. — Tekst : elektronnyi // Obrazovatel'naya platforma Yurait [sait]. — URL: https://urait.ru/bcode/511539 (data obrashcheniya: 02.06.2023).

5. Леонтьев Д. А. Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. — 2001. — № 1. — С. 57–66.

Leont'ev D. A. Professional'noe samoopredelenie kak postroenie obrazov vozmozhnogo budushchego / D. A. Leont'ev, E. V. Shelobanova // Voprosy psikhologii. — 2001. — № 1. — S. 57–66.

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1975. — 115 с.

Leont'ev A. N. Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' / A. N. Leont'ev. — Moskva : Politizdat, 1975. — 115 s.

7. Мельник А. И. Педагогические условия формирования военно-профессиональной направленности у воспитанников суворовских военных училищ : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А. И. Мельник. — Москва, 2007. — 23 с.

Mel'nik A. I. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya voenno-professional'noi napravlennosti u vospitannikov suvorovskikh voennykh uchilishch : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08 / A. I. Mel'nik. — Moskva, 2007. — 23 s.

8. Нагаев И. Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / И. Б. Нагаев. — Омск, 2004. — 248 с.

Nagaev I. B. Pedagogicheskaya tekhnologiya razvitiya voenno-professional'noi napravlenosti molodezhi na etape vybora voennoi professii : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / I. B. Nagaev. — Omsk, 2004. — 248 s.

9. *Носс И. Н.* Эффективность психодиагностики военно-профессиональной направленности у суворовцев : автореф. дис. ... канд. психол. наук / И. Н. Носс. — Москва : ГАВС, 1992. — 22 с.

Noss I. N. Effektivnost' psikhodiagnostiki voenno-professional'noi napravlenosti u suvorovtsev : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk / I. N. Noss. — Moskva : GAVS, 1992. — 22 s.

10. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. — Москва : Изд-во Ин-та практ. психологии ; Воронеж : МОДЭК, 1996. — 256 с.

Pryazhnikov N. S. Professional'noe i lichnostnoe samoopredelenie / N. S. Pryazhnikov. — Moskva : Izd-vo In-ta prakt. psikhologii ; Voronezh : MODEK, 1996. — 256 s.

11. *Слободчиков В. И.* Основы проектирования развивающего обучения / В. И. Слободчиков. — Петрозаводск, 1996. — 56 с.

Slobodchikov V. I. Osnovy proektirovaniya razvivayushchego obucheniya / V. I. Slobodchikov. — Petrozavodsk, 1996. — 56 s.

12. *Степанов В. Г.* Профорентация. Функциональная асимметрия мозга и выбор профессии : учеб. пособие для вузов / В. Г. Степанов. — Москва : Академический проект, 2008. — 447 с.

Stepanov V. G. Proforientatsiya. Funktsional'naya asimmetriya mozga i vybor professii : ucheb. posobie dlya vuzov / V. G. Stepanov. — Moskva : Akademicheskii proekt, 2008. — 447 s.

13. Технологии профессионально ориентированного обучения : учеб. пособие / И. А. Алёхин, А. Т. Климович, О. А. Овсянникова, А. И. Пустозеров. — Москва : ГКОУ ВО «Российская таможенная академия», 2016.

Tekhnologii professional'no orientirovannogo obucheniya : ucheb. posobie / I. A. Alekhin, A. T. Klimovich, O. A. Ovsyannikova, A. I. Pustozarov. — Moskva : GKOU VO «Rossiiskaya tamozhennaya akademiya», 2016.

14. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе / Д. И. Фельдштейн. — Москва : Педагогика, 1998. — 154 с.

Fel'dshtein D. I. Psikhologiya razvitiya lichnosti v ontogeneze / D. I. Fel'dshtein. — Moskva : Pedagogika, 1998. — 154 s.

Информация об авторах Authors

Алехин Игорь Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0000-0003-0401-1113. E-mail: alehin-igor60@mail.ru

Alekhin Igor Alekseevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Honored Scientist of the Department of Pedagogy of the Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation, Corresponding Member of the Russian Academy of Education. ORCID: 0000-0003-0401-1113. E-mail: alehin-igor60@mail.ru

Аронов Аркадий Алексеевич — доктор педагогических наук, доктор культурологии, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, преподаватель кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0009-0007-7279-1074. E-mail: aaa.sov@rambler.ru

Aronov Arkady Alekseevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Dr. Sci. (Culturology), Professor, Honored Worker of Higher Education of the Russian Federation, Honorary Worker of Higher Professional Education of the Russian Federation, Lecturer of the Pedagogy Department of the Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0007-7279-1074. E-mail: aaa.sov@rambler.ru

Артамонов Дмитрий Павлович — адъюнкт ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0009-0004-5222-5321. E-mail: dmitrii-art@mail.ru

Artamonov Dmitry Pavlovich — Adjunct of the Military University named after Prince Alexander Nevsky Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0004-5222-5321. E-mail: dmitrii-art@mail.ru

Ашмаров Игорь Анатольевич — кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры финансов и кредита, ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». ORCID 0000-0002-3155-9574 E-mail: dobrinka75@mail.ru

Ashmarov Igor Anatol'evich — Ph. D. (Economics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Finance and Credit, Moscow Psychological and Social University. ORCID 0000-0002-3155-9574 E-mail: dobrinka75@mail.ru

Бекмуродова Ҳафиза Номоз қизи — исследователь Шахрисабзкого государственного педагогического института Республики Узбекистан. E-mail: xafiz1068@gmail.com

Bekmurodova Hafiza Nomoz Qizi — Researcher of the Shakhrisabz State Pedagogical Institute of the Republic of Uzbekistan. E-mail: xafiz1068@gmail.com

Богданов Иван Викторович — кандидат педагогических наук, доцент кафедры общегуманитарных и естественно-научных дисциплин Северо-Западного института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет». ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0007-2517>, <https://www.soobchestvo.com>. E-mail: Bogdanov13@inbox.ru

Bogdanov Ivan Viktorovich — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of General Humanities and Natural Sciences of the North-Western Institute (branch) of the Moscow Humanitarian and Economic University. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0007-2517>, <https://www.soobchestvo.com>. E-mail: Bogdanov13@inbox.ru

Быков Анатолий Карпович — доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0000-0002-7759-2644 E-mail: akbikov@mail.ru

Bykov Anatoly Karpovich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Federal State Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0000-0002-7759-2644 E-mail: akbikov@mail.ru

Валеева Роза Алексеевна — доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID ID: 0000-0002-8312-4054. E-mail: valeykin@yandex.ru

Valeeva Roza Alexeevna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Head of Pedagogy Chair of the Institute of Psychology and Education, Kazan Federal University. ORCID: 0000-0002-8312-4054. E-mail: valeykin@yandex.ru

Валиева Лилия Рахимулловна — аспирант ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: 0009-0008-4516-0151. E-mail: lilay.valieva@mail.ru

Valieva Liliya Rakhimullovna — Post-graduate Student of Kazan (Volga Region) Federal University. ORCID: 0009-0008-4516-0151. E-mail: lilay.valieva@mail.ru

Волкова (Гусакова) Евгения Валерьевна — преподаватель подготовительного отделения для иностранных граждан ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет имени К. Э. Циолковского». ORCID: 0009-0004-8718-1568 E-mail: zhenya.gusakova@yandex.ru

Volkova (Gusakova) Evgenia Valerievna — Lecturer of the Preparatory Department for foreign citizens of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Kaluga State University named after K. E. Tsiolkovski”. ORCID: 0009-0004-8718-1568 E-mail: zhenya.gusakova@yandex.ru

Габдулхаков Валерьян Фаритович — доктор педагогических наук, профессор, руководитель НОЦ педагогических исследований, ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», заведующий Центром прикладной педагогики ГНБУ «Академия наук Республики Татарстан». ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2708-0058> E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Gabdulkhakov Valerian Faritovich — Dr. Sci. (Pedagogics) Professor, Head of the REC of Pedagogical Research, Kazan (Volga Region) Federal University, Head of the Center for Applied Pedagogy of the State Educational Institution “Academy of Sciences of the Republic of Tatarstan”. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2708-0058> E-mail: Pr_Gabdulhakov@mail.ru

Гарифуллина Айсылу Маратовна — аспирант Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: 0000-0001-9445-5126. E-mail: aisylumgarifullina33@gmail.com

Garifullina Aisylu Maratovna — Postgraduate Student of the Institute of Psychology and Education of the Kazan Federal University. ORCID: 0000-0001-9445-5126. E-mail: aisylumgarifullina33@gmail.com

Гарифуллина Альмира Маратовна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольного образования Института психологии и образования ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет». ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5628-2225>. E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Garifullina Almira Maratovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Preschool Education at the Institute Psychology and Education of the Kazan Federal University. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5628-2225>. E-mail: alm.garifullina2012@yandex.ru

Герасимова Татьяна Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры культуры ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации ORCID: 0009-0007-7689-4855. E-mail: gerta05@mail.ru

Gerasimova Tatyana Nikolaevna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Culture Federal State Military Educational

Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0007-7689-4855. E-mail: gerta05@mail.ru

Дементьев Юрий Юрьевич — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт», доцент кафедры военно-политической работы в войсках (силах), ФГКВОУ ВО «Военная академия РВСН имени Петра Великого» Министерства обороны Российской Федерации (филиал в г. Серпухове). E-mail: nadin555@list.ru

Dementiev Yuri Yurievich — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of the Central Russian Institute of Humanities and Technology, Associate Professor of the Department of Military-Political Work of the Military Academy of the Strategic Missile Forces (Branch in Serpukhov). E-mail: nadin555@list.ru

Завалишин Андрей Васильевич — старший преподаватель кафедры безопасности жизнедеятельности ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет». ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9601-6696>. E-mail: zavalishin_av@sakhgu.ru

Zavalishin Andrey Vasilyevich — Senior Lecturer of the Department of Life Safety of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education, Sakhalin State University. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9601-6696>. E-mail: zavalishin_av@sakhgu.ru

Зиннурова Альфия Фидаиловна — кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет». ORCID: 0000-0001-7384-9396. E-mail: zaf14189@mail.ru

Zinnurova Alfiya Fidailovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor of the Kazan State University of Architecture and Civil Engineering. ORCID: 0000-0001-7384-9396. E-mail: zaf14189@mail.ru

Кадисон Юлия Борисовна — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии, педагогики, гуманитарных и естественно-научных дисциплин ЧОУ ВО «Тулский институт управления и бизнеса имени Н. Д. Демидова». E-mail: kadison1975@mail.ru

Yulia Borisovna Kadison — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology, Humanities and Natural Sciences of the Private Educational Institution of Higher Education named after N. D. Demidov. E-mail: kadison1975@mail.ru

Казакова Альбина Григорьевна — доктор педагогических наук, профессор. E-mail: aaa.sov@rambler.ru

Kazakova Albina Grigoryevna — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor. E-mail: aaa.sov@rambler.ru

Камилова Мадина Хамиджановна — научный сотрудник Каршинского государственного университета Республики Узбекистан. ORCID: 0009-0007-3155-0784. E-mail: kamilova.rfiadina.81@bk.ru

Kamilova Madina Khamidzhanovna — Researcher of the Karshi State University of the Republic of Uzbekistan. ORCID: 0009-0007-3155-0784. E-mail: kamilova.rfiadina.81@bk.ru

Катина Вера Михайловна — преподаватель кафедры информатики и управления ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0009-0007-5092-0525. E-mail: kati-vera@yandex.ru

Katina Vera Michailovna — Lecturer of the Department of Informatics and Management of the, Federal State Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0007-5092-0525. E-mail: kati-vera@yandex.ru

Лямзин Михаил Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и психологии АНО ВО «Открытый университет управления, экономики и права». ORCID: 0000-0002-4480-2908. E-mail: lma-0907@mail.ru

Lyamzin Mikhail Alekseevich — Dr. Sci. (Pedagogics), Professor, Professor of the Department of Pedagogy and Psychology ANO VO “Open University of Management, Economics and Law”. ORCID: 0000-0002-4480-2908. E-mail: lma-0907@mail.ru

Маннанов Евгений Филгатович — адъюнкт ФГКВОУ ВО «Пермский военный институт войск национальной гвардии Российской Федерации». E-mail: EVGENI-2022@bk.ru

Mannanov Evgeny Filgatovich — Adjunct of the Federal State Official Military Establishment of Higher Education «Perm military Institute of National Guard Troops of the Russian Federation». E-mail: EVGENI-2022@bk.ru

Молева Марина Михайловна — кандидат экономических наук, доцент кафедры информатики и управления ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0000-0001-5417-1348. E-mail: batova_m_m@mail.ru

Moleva Marina Michailovna — Ph. D. (Economics), Associate Professor of the Department of Informatics and Management of the Federal State Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0000-0001-5417-1348. E-mail: batova_m_m@mail.ru

Неминущая Елена Анатольевна — заведующая кафедрой русского

языка ФГБВОУ ВО «Черноморское высшее военно-морское училище имени П. С. Нахимова». ORCID: 0009-0005-4656-4981. E-mail: alena26673@rambler.ru

Neminshaya Elena Anatolyevna — Head of the Department of the Russian Language, Federal State Higher Military Educational Establishment “Nakhimov Black Sea Higher Naval School”. ORCID: 0009-0005-4656-4981. E-mail: alena26673@rambler.ru

Осташкин Валерий Николаевич — доктор исторических наук, профессор, доцент кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0009-0004-5066-8030. E-mail: ostashkin.valeriy@mail.ru

Ostashkin Valery Nikolaevich — Dr. Sci. (Historical), Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of the Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0004-5066-8030. E-mail: ostashkin.valeriy@mail.ru

Острейко Лариса Владимировна — профессор кафедры иностранных языков, ФГКВОУ ВО «Военный учебно-научный центр Сухопутных войск “Общевойсковая академия ВС РФ”». ORCID: 0009-0007-7149-1192. E-mail: larisa-vl@list.ru

Ostreyko Larisa Vladimirovna — Professor of the Department of Foreign Languages of the Federal State Public Military Educational Institution of Higher Vocational Education “Military Educational Research Center of Ground Forces “Combined Arms Military Academy of Armed Forces of the Russian Federation”. ORCID: 0009-0007-7149-1192. E-mail: larisa-vl@list.ru

Положевец Елена Валерьевна — кандидат педагогических наук, руководитель департамента ППО и СДО, ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт». E-mail: polozhevec.elena@mail.ru

Polozhevets Elena Valerievna — Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Vocational Training and SDO, CHOU VO “Central Russian Institute of Humanities and Technology”. E-mail: polozhevec.elena@mail.ru

Судариков Геннадий Викторович — кандидат экономических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин ОАНО ВО «Московский психолого-социальный университет». E-mail: gensud@mail.ru

Sudarikov Gennady Victorovich — Ph. D. (Economics), Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanities and Natural Sciences of the Moscow Psychologic-social University. E-mail: gensud@mail.ru

Сыкеев Дмитрий Валерьевич — старший инженер-испытатель, ФГКУ «12 Центральный научно-исследовательский институт» Министерства обороны Российской Федерации. E-mail: sdv_10@mail.ru

Sykeev Dmitry Valerievich — Senior Test Engineer, Federal State State Institution “12 Central Research Institute” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. E-mail: sdv_10@mail.ru

Сыкеева Ирина Николаевна — кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики ЧОУ ВО «Среднерусский гуманитарно-технологический институт». E-mail: sykeeva@yandex.ru

Sykeeva Irina Nikolaevna — Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Central Russian Institute of Humanities and Technology. E-mail: sykeeva@yandex.ru

Тараторин Евгений Викторович — кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры». ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0828-5381>. E-mail: etaratorin@mail.ru

Taratorin Evgeny Viktorovich — Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, должность автора, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education Oryol State Institute of Culture. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0828-5381>. E-mail: etaratorin@mail.ru

Токарева Александра Алексеевна — аспирант ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации». E-mail: tokareva_aa@bk.ru

Tokareva Aleksandra Alekseevna — Graduate Student of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation. E-mail: tokareva_aa@bk.ru

Хачатрян Марина Александровна — ассистент кафедры дошкольного и начального образования, аспирант ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт». E-mail: merzlikina_ma@mail.ru

Hatchatryan Marina Alexandrovna — Assistant of the Department of Preschool and Primary Education, Postgraduate Student of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education “Stavropol State Pedagogical Institute”. E-mail: merzlikina_ma@mail.ru

Хусанов Аббос Махмудович — исследователь Каршинского государственного университета Республики Узбекистан. ORCID: 0009-0006-5473-9611. E-mail: Husanov.abbos@mail.ru

Khusanov Abbos Mahmudovich — Researcher of the Karshi State University. ORCID: 0009-0006-5473-9611. E-mail: Husanov.abbos@mail.ru

Шевченко Оксана Константиновна — кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры информатики и управления ФГКБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0000-0003-4178-1133. E-mail: shok-64@mail.ru

Shevchenko Oksana Konstantinovna — Ph. D. (Pedagogics), Associate Professor, Professor of the Department of Informatics and Management, Federal State Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0000-0003-4178-1133. E-mail: shok-64@mail.ru

Шерихай Элисо Шалвовна — заместитель начальника ФГКОУ «Московское суворовское военное училище Министерства обороны Российской Федерации» (по инновационным образовательным технологиям). ORCID: 0009-0005-2834-5478. E-mail: sherihay@m-svu.ru

Sherikhai Eliso Shalvovna — Deputy Head of the Moscow Suvorov Military School of the Ministry of Defense of the Russian Federation (for Innovative Educational Technologies). ORCID: 0009-0005-2834-5478. E-mail: sherihay@m-svu.ru

Шутько Дмитрий Васильевич — кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ФГКВБОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации. ORCID: 0009-0006-8295-9996. E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Shutko Dmitry Vasilievich — candidate of pedagogical sciences, associate professor Associate Professor of the Department of Pedagogy Federal State Treasury Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defense of the Russian Federation. ORCID: 0009-0006-8295-9996. E-mail: shutko.dv@rambler.ru

Правила оформления статей Articles execution rules

Правила оформления статей

Рукописи, оформленные не по правилам, на рецензирование не передаются.

1. Текст статьи должен быть отредактирован научным редактором.
2. Статья должна быть подписана автором (всеми авторами).
3. Следует указать контактное лицо, с которым редакция будет вести переговоры и переписку.
4. Авторы должны указать индекс по Универсальной десятичной классификации (УДК).
5. Статьи следует направлять в электронном виде по адресу: publish@mpsu.ru
*Наименование всех файлов, присылаемых для рассмотрения и дальнейшей публикации, должно начинаться с фамилии и инициалов автора. После Ф.И.О. автора в названии необходимо указать: _статья / _заявка / _фото / _рис. 1 / _табл. 1 и т. д. Текст желательно предоставить в формате *.doc*
6. Для подготовки статьи используется редактор Microsoft Word, текст оформляется с использованием следующих параметров: формат листа — А4; ориентация листа — книжная; все поля — 2 см; шрифт — Times New Roman; размер — 14 пунктов; межстрочный интервал — 1,5; выравнивание — по ширине; абзацный отступ — 1,25 см; без принудительных переносов. **Для форматирования материала пробелы в тексте не использовать.**
7. Название статьи размещается по центру листа и выделяется полужирным шрифтом. Прописными (заглавными) буквами заголовков не набирается. Точка в конце заголовка не ставится.
8. Название статьи должно быть продублировано на английском языке. При переводе заголовка на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.
9. Аббревиатуры, сокращения слов и терминов в названии статьи, аннотации и ключевых словах не допускаются, а в тексте должны быть расшифрованы при первом упоминании. В аннотацию не следует включать ссылки на источники из списка литературы.
10. Перед текстом статьи должны быть помещены: аннотация на русском и английском языках объемом не более 800 печатных знаков и ключевые слова. Перечень ключевых категорий по теме статьи — 10–15 научных терминов.
Слово «аннотация» в тексте не указывается.
Ключевые слова — это 10–15 основных терминов. Ключевые слова даются в строчку, через запятую. В конце ставится точка.
11. К рисункам, графикам, таблицам, формулам предъявляются следующие требования.
Количество таблиц в тексте желательно не более 3 и рисунков — не более 5–6.
11.1. Рисунки должны быть выполнены в форматах **jpg, tif с разрешением не менее 300 Dpi**, векторные рисунки — в формате **eps** (каждый рисунок должен прилагаться отдельным файлом). **Для схем допустимо использование графики MS Word (без вставных растровых изображений)**. Рисунки должны быть пронумерованы, в тексте на каждый рисунок должна быть ссылка. Название рисунка указывается под ним и располагается по центру. В названии точка не ставится.
На поле рисунка не допускаются шрифты менее 9 пт, текстовые сокращения, перекрытия одних элементов другими.
Ответственность за качество рисунков и фотографий возлагается на авторов.

Если рисунки были заимствованы из других источников, то в сноске необходимо указать источник.

11.2. Таблицы создаются с помощью MS Word (Вставка > Таблица). Таблицы из MS Excel могут быть вставлены в вордовский файл.

Таблицы должны быть пронумерованы, в тексте на каждую таблицу должна быть ссылка. Номер таблицы указывается до названия таблицы, выравнивание — по правому краю.

Название таблицы располагается над таблицей по центру. В названии точка не ставится.

Для цифровых показателей в таблице необходимо в шапке указать единицы измерения.

Все столбцы в таблице должны иметь название.

При выполнении таблиц не допускаются текстовые сокращения.

Если таблицы не оригинальные, обязательно должны быть ссылки с библиографическим описанием источников.

11.3 Диаграммы, графики и схемы, созданные в Word, Excel, Graph, Statistica, должны позволять дальнейшее редактирование (необходимо приложить исходные файлы).

11.4. Для формул необходимо использовать встроенный редактор формул. При верстке формулы должны помещаться на половине страницы, поэтому большие формулы следует разбивать на отдельные фрагменты. Фрагменты формул по возможности должны быть независимы (при использовании формульного редактора каждая строка — отдельный объект). Нумерация и знаки препинания ставятся отдельно от формул. Нумеруются только те формулы, на которые есть ссылки в тексте.

12. Список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, со сквозной нумерацией, сначала русские авторы, а потом — иностранные. Отсылки в тексте на соответствующий источник из списка литературы оформляются в квадратных скобках (порядковый номер источника и, при необходимости, страницы цитирования [0, с. 00]). При перечислении нескольких источников между ними ставится точка с запятой.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

Рекомендуемый объем списка литературы должен включать не менее 15 источников.

Библиография должна содержать, помимо основополагающих работ, публикации за последние 5 лет. Допустимый процент самоцитирования — не выше 10–20. Объем ссылок на зарубежные источники должен быть не менее 20 %.

При ссылке на электронный ресурс необходимо указывать режим доступа к документу и дату обращения.

При наличии у публикации цифрового идентификатора объекта (DOI) необходимо его указать.

На все источники, включенные в список литературы, в тексте статьи должны быть приведены отсылки в квадратных скобках.

13. В конце статьи надо дать **сведения об авторах**: фамилия, имя, отчество автора, ученая степень, ученое звание, должность, место работы, электронная почта, контактный телефон (для каждого автора). Обязательно указывать идентификатор ORCID для автора, который подает статью, и желательно — для каждого автора статьи. Сокращения в информации не допускаются. Сведения приводятся на русском и английском языках. При переводе информации об авторах на английский язык все слова, за исключением предлогов и артиклей, следует писать с прописной (заглавной) буквы.

14. Ссылки на источник финансирования (гранты и пр.), а также благодарности лицам, которые помогали в работе, или ведущим организациям, на базе которых выполнялась научно-исследовательская работа, даются на русском и английском языках.

15. К статье прилагается рецензия специалиста, известного своими трудами в данной области.

16. Оригинальность статьи должна составлять не менее **70–75 %**.

17. На внесение исправлений и (или) ответ на комментарии рецензента и (или) научного редактора у авторов имеется 2 недели.

18. Для принятия к рассмотрению и рецензированию необходим пакет документов:

- заявка;
- статья, оформленная согласно правилам;
- рецензия от специалиста, занимающегося данной темой и известного своими трудами в данной области;
- справка на антиплагиат (оригинальность статьи — не мене 70–75 %).

Ответственность за достоверность информации, содержащейся в публикуемых материалах, несут авторы.

Если оформление статьи не соответствует настоящим правилам, статья может быть возвращена авторам на доработку.

В случае отказа в публикации статьи редакция направляет авторам мотивированный отказ.

Оригиналы статей авторам редакция не возвращает.

Издательство Московского психолого-социального университета

Московский психолого-социальный университет издает и распространяет по подписке журналы, входящие в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук. С правилами публикации статей и содержанием журналов вы можете ознакомиться на сайте: <http://www.mpsu.ru/pubhouse>

Оформить подписку можно через каталог «Газеты и журналы», выпускаемый Группой компаний «Урал-Пресс» (<http://www.ural-press.ru/catalog/rules>).

«Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии»: научно-практический журнал (*подписной индекс — 36648*). Главный редактор — Ермолаева Марина Валерьевна — доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

«Известия Российской академии образования»: научный журнал (*подписной индекс — 71933*). Заместитель главного редактора — Бондырева Светлана Константиновна — кандидат педагогических наук, доктор психологических наук, профессор, член отделения психологии и возрастной физиологии РАО, академик Российской академии образования.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

«Мир образования — образование в мире»: научно-методический журнал (*подписной индекс — 80531*). Главный редактор — Алёхин Игорь Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

«Мир психологии»: научно-методический журнал (*подписной индекс — 47110*). Главный редактор — Подольский Андрей Ильич — доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.1. Общая психология, психология личности, история психологии (психологические науки)

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.5. Социальная психология, политическая и экономическая психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

«Новое в психолого-педагогических исследованиях. Теоретические и практические проблемы психологии и педагогики»: научно-практический журнал (*подписной индекс — 36640*). Главный редактор — Григорович Любовь Алексеевна — доктор психологических наук, профессор.

Наименование научных специальностей, по которым издание входит в Перечень ВАК:

5.3.4. Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред (психологические науки)

5.3.7. Возрастная психология (психологические науки)

5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования (педагогические науки)

5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) (педагогические науки)

5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

Справки о размещении статей в журналах из Перечня ВАК и приобретении журналов — по электронной почте: publish@mpsu.ru

Библиотеки образовательных учреждений комплектуются на льготных условиях

**Каталог периодических изданий
«Газеты и журналы»
Группы компаний «Урал-Пресс»
Подписной индекс 80531**

Мир образования — образование в мире
Научно-методический журнал
2023, № 1 (89)

Адрес редакции:
115191, Москва, 4-й Рощинский пр-д, 9а.
Тел.: (495) 796-92-62
E-mail: publish@mpsu.ru

Подписано в печать 25.06.2023. Формат 70x100/16.
Усл. печ. л. 000000. Тираж 1000 экз. Заказ № .

Отпечатано с готовых файлов заказчика