



**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ**

**Сборник научных трудов  
IX Международного форума  
по педагогическому образованию**

**ЧАСТЬ 3**



*Казань  
2023*

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ  
КАЗАНСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ**

**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ**

**Сборник научных трудов  
IX Международного форума по педагогическому образованию**

**Казань, 24–26 мая 2023 г.**

**Часть III**



**КАЗАНЬ  
2023**

УДК 37  
ББК 74  
К30

**Ответственный редактор**  
доктор исторических наук, профессор **А.М. Калимуллин**

**Научный редактор**  
доктор педагогических наук, профессор **Р.А. Валеева**

**Редакционная коллегия:**  
кандидат педагогических наук, доцент **Т.А. Баклашова**;  
кандидат педагогических наук, доцент **Э.Г. Галимова**;  
доктор педагогических наук, профессор **Г.Ж. Фахрутдинова**;  
кандидат педагогических наук, доцент **Р.Г. Габдрахманова**;  
кандидат педагогических наук, доцент **И.Ф. Яруллин**;  
кандидат филологических наук, доцент **Э.Ш. Салимзянова**;  
кандидат биологических наук, доцент **Э.Ш. Миннибаев**;  
ассистент **Д.Р. Ахметзянов**

**К30** **Качество педагогического образования в условиях современных вызовов** [Электронный ресурс]: сборник научных трудов IX Международного форума по педагогическому образованию. – Электронные текстовые данные (2,39 файл: Мб). – Казань: Издательство Казанского университета, 2023. – Ч. III. – 212 с. – Системные требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <https://ifte.kpfu.ru>. – Загл. с титул. экрана.

**ISBN 978-5-00130-760-0 (ч. III)**

**ISBN 978-5-00130-749-5**

Сборник включает научные статьи участников IX Международного форума по педагогическому образованию, который проходил в Казанском федеральном университете 24–26 мая 2023 г. В ходе форума были проведены три международные научно-практические конференции, в данной части представлены материалы конференции «Историко-педагогическое наследие и подготовка учителя: национальные ценности, современное осмысление и лучшие практики».

Статьи, поступившие в редакцию, рецензированы. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций. Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов.

УДК 37  
ББК 74

**ISBN 978-5-00130-760-0 (ч. III)**

**ISBN 978-5-00130-749-5**

© Издательство Казанского университета, 2023

*М.К. Абдуахит, магистр, преподаватель,  
Центрально-Азиатский инновационный университет,  
г. Шымкент, Казахстан*

**РАСХОЖДЕНИЯ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ И ШКОЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ  
В ОТНОШЕНИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ:  
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ  
ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

*Аннотация.* В данной статье анализируются проблемы развития цифровой грамотности учащихся при обучении английскому языку как иностранному. Сегодня цифровые технологии сформировали то, как люди работают, общаются и учатся, внедряя новые социальные и культурные практики со знаниями и навыками.

*Ключевые слова:* повседневная практика, использование мобильных устройств, цифровая грамотность, цифровая технология, мультиграмотность.

*M.K. Abduahit, Master, Lecturer,  
Central Asian Innovation University,  
Shymkent, Kazakhstan*

**DIFFERENCES IN DAILY PRACTICE AND SCHOOL POLICY REGARDING  
THE USE OF MOBILE DEVICES: PROBLEMS OF THE DEVELOPMENT OF DIGITAL  
LITERACY OF STUDENTS WHEN TEACHING ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

*Abstract.* This article analyzes the problems of developing students' digital literacy when teaching English as a foreign language. Today, digital technologies have shaped the way people work, communicate and learn, introducing new social and cultural practices with knowledge and skills.

*Keywords:* everyday practice, use of mobile devices, digital literacy, digital technology, multiliteracy.

В образовательном контексте цифровые технологии позволяют учащимся выполнять цифровые практики в цифровой среде обучения, помогая им развивать знания и навыки XXI в. Это помогает обучающемуся подготовиться и стать эффективным гражданином мира в будущем.

В казахстанском образовательном контексте научная литература «обнаружила» проблемы в развитии цифровой грамотности учащихся, например, неадекватность цифровой грамотности учащихся и неадекватную поддержку обучения со стороны учебной программы. Отсутствие необходимой цифровой грамотности у казахстанских учащихся поднимает вопрос о том, насколько они владеют такой грамотностью с помощью доступных технологий, например, мобильных устройств, а также о текущем состоянии их цифровой грамотности, особенно при изучении английского языка.

В области изучения языков термин «цифровая грамотность» определяется как методы обучения, с помощью которых люди используют цифровые медиа для чтения, письма и общения. По мнению ряда авторов, именно таким образом люди взаимодействуют с цифровыми медиа для развития многих навыков и социальных практик в изучении языка. Поскольку цифровые медиа формируют

то, как люди действуют, выражают себя, относятся к другим, думают и идентифицируют себя в мире, данные авторы утверждают, что слово «грамотность» следует понимать не только как способность управлять соответствующими инструментами, но и как творческое участие, в частности социальные практики, а также принимать соответствующие типы социальной идентичности и формировать или поддерживать различные социальные отношения.

Исследования показывают, что использование цифровых технологий может способствовать вовлечению учащихся и повышению мотивации. Взаимодействие с цифровыми технологиями формирует у людей способность общаться, учиться и работать с технологиями. Цифровая грамотность требует от цифровых участников приобретения необходимых навыков, умений и знаний по их использованию с «нормами и практиками надлежащего использования». Развитием цифровой грамотности следует управлять и обеспечивать его не только в школьной среде или формальном учебном контексте, но и в неакадемической среде или неформальном учебном контексте, где молодые учащиеся могут участвовать в социальных и культурных практиках, чтобы стать компетентными учащимися или гражданами мира. Зимке, педагог, сказал, что цифровое обучение может превратить учащихся в агентов перемен в глобальном контексте, поскольку они станут преподавателями для достижения успеха в глобальном обществе.

Сегодня новые цифровые технологии позволяют учащимся получать возможности обучения посредством цифровой грамотности. Интернет-сообщества позволяют изучающим язык получать знания, как правило, в многоязычном и мультикультурном контексте, тем самым предоставляя им возможность развивать языковую и культурную компетентность посредством участия в онлайн-деятельности. В литературе утверждается, что появление цифровых технологий (например, мобильных устройств) требует внедрения новых, смешанных форм обучения с цифровыми технологиями, особенно в языковом обучении, тогда как низкий уровень цифровой грамотности учащихся препятствует процессу успешного внедрения.

Тем не менее предыдущие исследования показали некоторые проблемы с внедрением цифровой грамотности в контексте изучения языка. Они сообщили о нерешительности, проявленной учителями средней школы в Казахстане при рассмотрении вопроса о переходе на мультиграмотность. В следующем году они также заявили, что в контексте преподавания второго языка учителя проявляют осмотрительность при внедрении цифровой грамотности в школьное обучение.

Доступ к мобильному телефону и его использование для изучения языка не полностью поддерживались и разрешались в школе из-за некоторых социальных практик и школьной политики, которая рассматривала мобильные телефоны, вероятно, как нечто отвлекающее обучающихся от учебного процесса и средство их доступа к неприемлемым и опасным сайтам в Интернете. Социальная практика в школе заключается в том, чтобы запретить использование мобильных устройств, а не интегрировать их надлежащим образом в поддержку обучения с тщательным проектированием и управлением. В отличие от цифро-

вой жизни казахстанских юных учащихся, которые привязаны к мобильным устройствам, некоторые участники сообщили, что мобильные телефоны использовались в основном для поиска цифровых ресурсов, но цифровые инструменты не использовались продуктивно и конструктивно для доступа, создания и обмена знаниями через применение адекватных цифровых практик, таких как мультимодальность.

Отчет об использовании и опыте использования цифровых устройств казахскими учащимися английского языка как иностранному для развития цифровой грамотности для изучения английского языка в этом исследовании проливает свет на состояние цифровой грамотности в казахстанских школах. Эти количественные и качественные результаты могут способствовать лучшему пониманию цифровой грамотности в контексте английского языка как иностранного и иметь важные педагогические последствия. Чтобы продвигать цифровую грамотность для изучения английского языка, лучше понимать цифровую грамотность должны не только учащиеся, но и учителя и школьные администраторы, которые могут управлять и проектировать цифровую среду обучения для своих учащихся с помощью новых появляющихся цифровых медиа каждый день. В этом исследовании ключевой вопрос для развития цифровой грамотности для изучения языка заключается не в том, как мастерски управлять мобильными устройствами, а в том, как понять, что делать с этими цифровыми инструментами для тщательного проектирования значимой среды обучения для изучающих английский язык.

Необходима четкая и продуманная политика учителей и учащихся в отношении использования мобильных телефонов в школе, чтобы способствовать развитию цифровой грамотности учителей и учащихся, особенно при изучении английского языка. Как предлагают Моррис и Сарапин, один из вариантов политики использования мобильных телефонов в образовательном учреждении должен быть разработан совместно учащимися и учителями, но необходимость должна соответствовать желаемым ситуациям, а именно содержанию курса, атмосфере в классе, учительскому стилю и поддержке со стороны администрации. Тем не менее их учебный проект проводился в высшем учебном заведении и может применяться для школьного уровня. Мобильные телефоны в школе следует рассматривать как инструмент для совместной работы и обучения между учителем и учащимися или между учащимися, чтобы взаимодействовать для изучения английского языка различными и творческими способами.

В образовательных целях необходимы новые способы мышления и практики работы с мобильными устройствами. Школьная политика должна поддерживать использование мобильных телефонов в школьных условиях в академических целях при тщательном руководстве и поддержке со стороны учителей и администраторов школы посредством использования мобильных устройств. Те учащиеся, у которых нет мобильных устройств, нуждаются в особой помощи и поддержке со стороны правительства и школ, чтобы решить проблему пробелов в образовании, которая все еще сохраняется в Казахстане. Это будет способствовать развитию цифровой грамотности, а не препятствовать ему.

Учащиеся EFL должны познакомиться с целевым языком для овладения языком. Благодаря цифровой грамотности те учащиеся EFL, которым не хватает физического контакта с носителями языка или говорящими по-английски, могут лучше учиться в значимой учебной среде, где учителя могут их поддерживать. При этом учителям необходимо развивать знания, включая цифровую грамотность, о том, как интегрировать мобильные устройства в уроки. Нам, как учителям, необходимо исследовать и перерабатывать новые способы педагогической практики с использованием цифровых технологий.

### **Литература**

1. Абдалла А. Влияние использования стратегии параллельного текста на обучение чтению на уровне *Intermediate II* / А. Абдалла // *Международный журнал социальных и образовательных наук*. – 2021. – № 3 (1). – С. 95–108. – URL: <https://doi.org/10.46328/ijjones.48>.
2. Ариффин Н.Х.М. Расширенный *edu-туризм*. Мобильное приложение “Reality” для охраны леса / Н.Х.М. Ариффин, И. Мазлин, М.З. Закария и др. // *Материалы Международной конференции по исследованиям в области образования и науки (ICRES 2022)* / науч. ред.: М. Шелли, Х. Акчай, О.Т. Озтюрк. – Анталья: ИСТЭС, 2022. – С. 207–219.
3. Барксдейл С. Профессиональное развитие учителей: мобильное и ограниченное. *Технологическая педагогика* / С. Барксдейл, Б. Упадхьяй, М. Вернон // *Международный журнал технологий в образовании и науке*. – 2021. – № 5 (4). – С. 486–511. – URL: <https://doi.org/10.46328/ijtes.249>.
4. Блэк Р.В. Изучающие английский язык, фан-сообщества и навыки XXI в. / Р.В. Блэк // *Журнал подростков и грамотность взрослых*. – 2009. – № 52 (8). – С. 688–697.
5. Чиннери Г.М. Новые технологии в торговом центре: изучение языков с помощью мобильных устройств / Г.М. Чиннери // *Изучение языков и технологии*. – 2006. – № 10 (1). – С. 9–16.
6. Эйзенлауэр В. Мультимодальность в изучении языков с помощью мобильных устройств / В. Эйзенлауэр // *MLearn 2014, CCIS 479*. – С. 328–338.
7. Годвин-Джонс Р. Участие, создание, курирование: цифровая грамотность для изучающих язык / Р. Годвин-Джонс // *Язык, обучение и технологии*. – 2015. – № 19 (3). – С. 8–20.

**УДК 378**

**А.В. Асанова, студент,  
И.С. Хамдеева, студент,  
А.Р. Хамдеев, кандидат педагогических наук, доцент,  
Г.Ж. Фахрутдинова, доктор педагогических наук, профессор,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

## **РОЛЬ КАЗАНСКОЙ ТАТАРСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НОВОГО ТИПА**

**Аннотация.** В большинстве случаев татарские дети учились в религиозных мектебе и медресе, которые в основном дают теологические знания. Такие важные предметы как естествознание, география, история и русский язык в татарских учебных заведениях не изучались. Таким образом, существовала огромная разница между школьными программами и жизненными требованиями. Квалифицированных учителей для решения этой проблемы практически не хватало. Национальные учебные заведения (мектебе и медресе) являлись в основном конфессиональными учебными заведениями, выпускающими мулл. Огромное количество выпускников религиозных школ не могли найти свое место в качестве мулл, становились учителями (хальфами). Однако современность, пропитанная духом капиталистиче-

ского предпринимательства, остро ставила вопрос о подготовке татарской интеллигенции к светскому образованию – учителей, инженеров, юристов и т. д. В данном случае вопрос создания светских учебных заведений для подготовки высококлассных специалистов очень важен не только для русскоязычной среды, но и для инородцев. **Целью исследования** является: осуществить анализ опыта казанской татарской учительской школы в подготовке учителей нового типа. **Методы исследования:** теоретические методы. **Выводы и рекомендации.** Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, реализации сопоставительных исследований для разработки методологии практической подготовки педагога.

**Ключевые слова:** школа, обучение, учитель, учебное заведение, подготовка, программа.

A.V. Asanova, Student,  
I.S. Khamdeeva, Student,  
A.R. Khamdeev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
G.Zh. Fakhrutdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia

## THE ROLE OF THE KAZAN TATAR TEACHERS' SCHOOL IN THE TRAINING OF TEACHERS OF A NEW TYPE

**Abstract.** Tatar children, for the most part, studied in religious mektebs and madrassas, where theological knowledge was mainly given. Thus, the existing schools did not provide for the teaching of such important subjects as natural science, geography, history, and the Russian language in Tatar educational institutions. Hence the sharp discrepancy between school programs and the requirements of life. There were practically not enough qualified teachers to solve this problem, especially in Tatar educational institutions. National educational institutions (mektebe and madrasah) were predominantly confessional educational institutions that produced mullahs. A significant number of madrasah graduates, unable to find a place for themselves as mullahs, became teachers (khalfas). However, modern times, imbued with the spirit of capitalist entrepreneurship, sharply posed the problem of training secular-educated Tatar intelligentsia – teachers, engineers, lawyers, etc. In these conditions, the issue of creating secular educational institutions for the training of highly qualified specialists not only for the Russian-speaking environment, but also for foreigners was of great importance. **The purpose of the study** is to analyze the experience of the Kazan Tatar teachers' school in the training of teachers of a new type. **Research methods:** theoretical methods. **Conclusions and recommendations.** The results of the study can be used in the development of curricula, work programs of practices implemented within the framework of higher education, the implementation of comparative studies to develop a methodology for practical teacher training.

**Keywords:** school, education, teacher, educational institution, preparation, program.

**Введение.** Сфера педагогики в современных условиях отличается интенсивным развитием и изменением научно-методического инструментария с помощью радикальных нововведений. При этом важно учитывать историко-национальный контекст, чтобы адаптировать образования под потребности народа с учетом его культуры, традиций и обычаев. Именно педагогическая мысль, практика в образовательной сфере является основой преемственности поколений в области национального самосознания и духовных ценностей. Свои особенности есть у Казанского края с богатой историей с резкими поворотами



и особенностями этносоциальной, экономической и политической сферы. Все развитие педагогической мысли можно разделить на эпоху Булгарского государства (VIII–XIII вв.), период Золотой Орды и Казанского ханства (XIV в. – первая половина XVI в.), развитие в составе русского государства (вторая половина XVI в. – начало XX в.). Каждый отрезок времени связан со своими уникальными условиями, формирующими пространство для развития педагогики, у школы были свои плюсы и минусы в каждый период времени, за счет этого происходила эволюция в педагогике [3, с. 10].

**Теоретический анализ литературы.** При исследовании роли Казанской татарской учительской школы в подготовке учителей нового типа особый акцент стоит сделать на пореформенных годах, когда отмечался значительный прорыв в народном образовании. Установилось капиталистическое хозяйство, общество стремилось к развитию промышленности, торговли, требования к образованию значительно возросли. Основа данной системы сложилась после реформ XIX в., к началу XX в. сформировались начальные классы, которые были мужскими, женскими и смешанными, были приходские училища, земские начальные и церковно-приходские школы, а также училища при приютах. Некоторые школы были русско-татарскими, были русские классы, татарские мечети, медресе, новометодные школы. Также была частная школа, которая обеспечивала соответствующую подготовку. Основными знаниями были богословские, изначально преподавание ряда важных предметов не подразумевалось. В результате возникало резкое несоответствие между образованием и требованиями реальной жизни.

В 1872 г. открылась школа учителей, но она просуществовала недолго под давлением мусульман. Проблема была в отрицательном отношении к школам русского и татарского происхождения, которое появилось на фоне мусульманской пропаганды и оскорбления русских проповедников. Казанская татарская учительская школа изначально была небольшой. В ней работали квалифицированные преподаватели, чаще всего казанские ученые: Ш.Г. Ахмеров (с 1876 г.), И.В. Терегулов (с 1878 г.), Ш.А. Тагиров (с 1896 г.), Т.Г. Яхин (с 1876 г.), а также русские педагоги: В.А. Богородицкий (с 1880 г.), М.Н. Пинегин (с 1896 г.) и др. Процесс обучения был выстроен изначально по рациональным требованиям в сфере образования. Сами занятия проходили на русском языке, но также учитывались родные языки для учащихся. Очень важно было обеспечить усвоение разговорного русского языка, это было связано с назначением русских учителей во внеучебное время.

Казанская татарская учительская школа имела собственную обоснованную систему общепедагогической подготовки к учительскому труду, которая разработана была совместно от татарских и русских педагогов. При этом включены были психологические, общие педагогические и дидактические основы обучения. Акцент сделан на русский язык и арифметику в преподавании. Уделялось внимание развитию способностей человека, отношению между возбудителями и способностями, а также роль воспитателя и самостоятельность. В результате сформировалась тесная связь между теорией и практической деятельностью. Педагогика была основным предметом. Помимо ее изучения регулярно

проводилась практика в начальном однокомплектном образцовом училище при Казанской татарской учительской школы.

В обучении организовывалась длительная практика, которая позволяла ознакомиться с системой работы в течение всего учебного года, развивались основные умения и навыки будущих педагогов. При изучении дидактики рассматривались такие элементы как ученик, учитель, так и учебный материал и основные внешние условия. В качестве принципов были представлены наглядность, самодеятельность, а также психологичность. Изучение методики начиналось с понятия, затем шли свойства предметов, общепринятые уроки в разговорном формате. Проверялись знания с помощью написания сочинений по темам методики или педагогики [6, с. 87].

В качестве дополнительного образования предлагались гимнастика, рисование, черчение, столярная и переплетная работа, присутствовал театральный кружок, где предлагались разные спектакли. В результате из Казанской татарской учительской школы выпускались настоящие профессионалы.

Большое значение Казанской татарской учительской школы раскрывается в рамках сближения татар с культурой русского народа. Выпускники становились первыми профессиональными педагогами, артистами, публичными людьми, которые в дальнейшем презентовали особенности русской культуры. Школа имеет значение при создании педагогической литературы, которая использовалась в дальнейшем. В частности, было выпущено множество разнообразных учебников, на которых базировалось в дальнейшем развитие педагогики.

Профессиональная подготовка в Казанской татарской учительской школе реализовывалась на основе передовой западной и русской педагогической методики. При это тщательно была продумана система подготовки для воспитанников этой школы, которая позволяла подготовить педагогов для работы в русско-татарских училищах с учетом установления дисциплин и развития общей педагогической мысли, а также с акцентом на серьезное и творческое отношение к самой профессии [2, с. 34].

Казанская татарская учительская школа в общем деле развития педагогической мысли сыграла внушительную роль для всего татарского народа в сфере образования. В подобных учреждениях было высокое качество образования, что подтверждалось дальнейшим опытом работы. Каюм Насыйри, известный представитель педагогической сферы татарского народа, большое внимание уделял процессу просвещения населения, а также непосредственно процессам, связанным со сближением татарского и русского народа для успешного развития в культурной сфере. При этом близкие взаимоотношения двух народов обусловлены были общим историческим и культурным наследием, несмотря на разницу в религии. Насыйри активно занимался педагогикой, преподавал русский язык, а также публиковал свои исследования в разных областях знаний. При этом он же создал первый татарский календарь, печатал свои работы по археологии, фольклору, истории и этнографии. Им были переведены многие учебники по русской истории, а также создана грамматика татарского языка. Он предлагал публиковать работы, которые были бы понятны всему народу. При этом важно, что он принимал активное непосредственное участие в разно-

образных русских научных обществах, выступал против ограничений по национальному признаку, противопоставлял себя консерваторам из мусульман.

Роль Казанской татарской учительской школы в подготовке учителей нового типа заключалась в том, чтобы оживить самосознание татарской нации и обеспечить в Казанском крае соединение русской и татарской культуры для их полноценного развития и снижения пагубного влияния на образование со стороны мусульманского духовенства, которое мешало стремлению к новой жизни. В народных массах постепенно именно необходимость знания русского языка и грамоты стала связываться с развитием каждого человека и его образованием, необходимым для комплексного развития в каждой государственной сфере без исключения.

Среди особенностей роли Казанской татарской учительской школы в подготовке учителей нового типа можно выделить наиболее значимые акценты. Исторически в конце XIX в. сложились условия угнетения национальных меньшинств, в рамках чего это учреждение стало достижением своего времени. Процесс обучения в представленной школе был рациональным и тщательно организованным, четко соблюдался график занятий, было много дополнительных занятий и внеурочной работы. Само преподавание велось на русском языке, но с опорой на родной язык. Акцент делался на педагогических и методических дисциплинах, которые позволяли в полной мере подготовить учителя с помощью общих педагогических и психологических основ, а также сведений из сферы дидактики. В преподавании русский язык и арифметика считались наиболее важными предметами. Представителями этой школы стали Ш.Г. Ахмеров (1876 г.), И.В. Терегулов (1878 г.), Ш.А. Тагиров (1896 г.), Т.Г. Яхин (1876 г.), П.В. Траубенберг (1884 г.), В.А. Богородицкий (1880 г.), М.Н. Пинегин (1896 г.). Их задача заключалась в обеспечении связи образовательных идей с демократическими принципами равноправия наций и языков, с приоритетом русского языка и культуры. При этом формировалась мысль, что образование и просвещение следует распространять на все народы для обеспечения полноценного, прогрессивного их развития. Новшества касались не только самого процесса обучения, но и включения в него предметов для общего развития, таких как гимнастика, рисование, черчение, столярное дело и переплетные работы [5, с. 250].

Воспитательная работа с современным учителем должна быть творческой и учить его самостоятельности, чтобы в дальнейшем он мог вести свою деятельность с опорой на основной методический, учебный и воспитательный процесс, на учебники и учебные пособия, умея при этом при необходимости вносить соответствующие коррективы в процесс обеспечения развития и совершенствования как себя, так и своих учеников. В Казанской татарской учительской школе в качестве основы были выбраны именно методические аспекты, однако предусматривалась и практическая апробация теоретических знаний. Общие принципы подобного подхода остаются актуальными и для современного образования и обучения [4, с. 25].

Роль Казанской татарской учительской школы заключалась в том, чтобы общие дидактические проблемы, а также двуязычие подробно изучались

в школьной практике. Это в итоге отразилось на современной частной дидактике. Новые идеи формируются благодаря научному наследию, и Казанская татарская учительская школа внесла в это свой внушительный вклад. Речь идет о создании базы в виде изучения русского языка и культуры, а также об активизации познавательной деятельности самих учеников и большом значении воспитательного процесса для образовательной сферы. Современные учителя в своей деятельности могут опираться на принципы, заложенные именно в Казанской татарской учительской школе. В итоге практическая реализация их идей будет способствовать развитию школьников, их самостоятельной деятельности, с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика без исключения. Сама педагогическая мысль того времени позволила сформировать модель учителя нового типа, который не ограничен, стремится к педагогическому образованию и развитию в научной сфере. При этом соединение обучения с русской культурой и русским образованием стало основой, противоречащей ограниченности исключительно религиозных мусульманских школ, отрицающих научное развитие и естественные науки.

Важно, что Казанская татарская учительская школа дала пример полноценной подготовки учителей нового типа, которая была связана не только с теоретическими аспектами преподавания, но и с практическими. В этой школе много времени уделялось активизации знаний, умений и навыков как учителей, так и учеников. Практика проходила в течение всего учебного года, что давало возможность подробно познакомиться с особенностями процесса преподавания. Было и дополнительное образование, в том числе и в культурной сфере. Большое значение имел театральный кружок, позволявший распространять новые культурные принципы не только среди учеников этой школы, но и среди народных масс. В результате осуществлялось не только практическое преподавание русского языка, но и обучение профессиональному актерскому мастерству, поэтому в дальнейшем ряд выпускников этой школы стали работать не в преподавательской сфере, а непосредственно в театрах и кино.

Среди произведений для внеклассного чтения преобладали работы К.Д. Ушинского, труды по методическим вопросам самих учителей Казанской татарской учительской школы – Ш.Г. Ахмерова, А.И. Анастасиева, Ш.А. Тагирова, В.П. Брюханова, В.В. Радлова, И.М. Петяева и др. В школе активно освещались и продвигались достижения своих воспитанников, при этом данный опыт использовался для того, чтобы улучшать процессы образования и развития культуры, а также и саму школу, и похожие образовательные учреждения. В частности, преподаватели Казанской татарской учительской школы выпустили учебник «Русский язык», который мог в дальнейшем использоваться в разных классах в школах и училищах, в том числе и в мусульманских консервативных заведениях. Важно отметить, что были также выпущены разнообразные методические пособия, которые было удобно использовать в дальнейшем в других учебных заведениях [1, с. 119].

**Заключение.** Казанская татарская учительская школа активно пропагандировала тесную связь между разными национальностями, а также с русским языком и культурой. Таким образом, создавались условия для полноценного

развития потенциала сотрудничества не только в образовательной сфере, но и в сфере просвещения народа в целом. Казанская татарская учительская школа помогла сближению татарского и русского народов. Многие, кто закончил эту школу, проникались близостью двух культур, что в дальнейшем отражалось на их активной деятельности. В данной школе профессиональная подготовка высокого качества включала в себя основы как западной, так и русской педагогической мысли. При этом воспитанникам удавалось развивать не только теоретические и практические знания, но и свое творческое начало. В результате формировались учителя нового типа, способные в дальнейшей своей работе активно влиять на развитие общества. Все это своеобразный опыт в сфере образования, доказывающий значимость педагогики. В современном мире многие принципы того времени остаются актуальными.

### **Литература**

1. Вяликова Г.С. Педагогическая лаборатория-мастерская как современная технология подготовки компетентного учителя / Г.С. Вяликова, Ю.Б. Финикова // Педагогическое образование и наука. – 2019. – № 2. – С. 116–119.
2. Жуйкова Т.П. Профессиональная подготовка будущего педагога с учетом регионального компонента / Т.П. Жуйкова, Т.А. Дорофеева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 3 (76). – С. 33–34.
3. Каменев Р.В. Подготовка учителя технологии и актуальные проблемы современного технологического образования / Р.В. Каменев, М.Г. Волчек, И.И. Некрасова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 10.
4. Комарова Ю.А. О модернизации подготовки педагогических кадров в системе высшего образования: традиционная и инновационная парадигмы / Ю.А. Комарова // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2020. – № 3. – С. 18–25.
5. Фролова С.В. Формирование профессионального мировоззрения будущего учителя как миссия педагогического университета / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова, Д.А. Саватеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-4. – С. 247–250.
6. Шамов А.Н. Концептуальное пространство иноязычного образования: его роль и функции в подготовке школьных учителей / А.Н. Шамов, О.М. Ким // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 2. – № 3 (73). – С. 70–87.
7. Фахрутдинова Г.Ж. Поликультурное образование в условиях многоэтнического Татарстана: проблемы и перспективы / Г.Ж. Фахрутдинова // Образование и саморазвитие. – 2012. – № 6 (34). – С. 113–119.
8. Гиниятуллина Д.Р. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур / Д.Р. Гиниятуллина, Г.Ж. Фахрутдинова // Казанская наука. – 2013. – № 9. – С. 254–256.

**УДК 378.4**

**Р.Ф. Ахтариева, кандидат педагогических наук, доцент,  
А.Р. Рахманова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Р.Р. Шапирова, старший преподаватель,  
Елабужский институт (филиал)  
Казанского (Приволжского) федерального университета,  
г. Елабуга, Россия**

### **ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА**

**Аннотация.** Ценности – это некий социальный регулятор общественного поведения, они же играют важнейшую роль в формировании личности. Изучение феномена ценности

становится особо важным в условиях трансформации общества. Изучение сформированности ценностных ориентаций будущего учителя особо важно, так как именно учитель будет формировать ценности подрастающего поколения. Они будут определять направленность, содержание и формы проявления поведения будущего учителя. Именно они определяют модели поведения будущего учителя в конкретной образовательной практике. В статье анализируются опубликованные документы, оказывающие влияние на формирование российских духовно-нравственных ценностей студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». Эти изменения обусловлены происходящими событиями, которые способствуют формированию нового миропорядка. Изучение федеральных документов позволяет выявить нормативную базу для обновления содержания высшего образования. Введение понятий «культурный суверенитет», «традиционные российские духовно-нравственные ценности» требует обновления содержания образования на всех уровнях обучения. Вносимые изменения очень важны, так как они отражают происходящее серьезное совершенствование таких понятий, как «ценности», «традиционные российские духовно-нравственные ценности». **Целью исследования** является изучение структуры ценностей студентов, обучающихся по направлению подготовки «Педагогическое образование». **Методы и методология исследования:** основу исследования составили работы М. Рокича, Ш. Шварца, Л. Колберга, К. Гиллиган, Н.М. Лебедевой, В.Н. Куницыной и др., нормативные документы, опубликованные по тематике исследования. В исследовании приняли участие 125 студентов, обучающихся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) на первом и втором курсах. Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что у большинства студентов, будущих учителей, преобладают в целом ценности, отражающие приоритет семейных ценностей и ценностей нравственной направленности, что хорошо коррелируется с исследованиями, которые были проведены ранее другими исследователями. Такая корреляция все же оставляет место и для проявления противоречивости в выборе приоритетов. Для наших респондентов значимы ценности и традиции, связано это и с семейными традициями, формированию которых уделяется большое внимание в современной семье. При проведении исследования и анализе результатов были обнаружены различия в иерархии инструментальных ценностей.

**Ключевые слова:** содержание образования, студент, педагогическое образование, формирование, ценности.

*R.F. Akhtarieva, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
A.R. Rakhmanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
R.R. Shapirova, Senior Lecturer,  
Yelabuga Institute (Branch)  
of Kazan (Volga Region) Federal University,  
Elabuga, Russia*

## **THE STUDY OF THE VALUE ORIENTATIONS OF THE FUTURE TEACHER IN THE CONTEXT OF THE TRANSFORMATION OF MODERN SOCIETY**

**Abstract.** Values are a kind of social regulator of social behavior, they also play an important role in the formation of personality. The study of the phenomenon of value becomes especially important in the context of the transformation of society. The study of the formation of the value orientations of the future teacher is especially important, since it is the teacher who will form the values of the younger generation. They will determine the direction, content and forms of manifestation of the behavior of the future teacher. It is they who will determine the behavior patterns of the future teacher in a particular educational practice. The article analyzes published documents that have an impact on the formation of Russian spiritual and moral values of students studying in the direction of training "Pedagogical education". These changes are due to ongoing events that contribute to the formation of a new world order. The study of federal documents makes it possible

*to identify the regulatory framework for updating the content of higher education. The introduction of the concepts of “cultural sovereignty”, “traditional Russian spiritual and moral values” requires updating the content of education at all levels of education. The changes being introduced are very important, as they reflect the ongoing serious improvement of such concepts as “values”, “traditional Russian spiritual and moral values”. **The purpose of the study** is to study the structure of values of students studying in the direction of preparation “Pedagogical education”. **Research methods and methodology:** the basis of the study was the work of M. Rokeach, S. Schwartz, L. Kolberg, K. Gilligan, N.M. Lebedeva, V.N. Kunitsyna and others, normative documents published on the subject of the study. The study involved 125 students enrolled in the direction of training 44.03.05 Pedagogical education (with two training profiles) in the first and second years. The conducted research allows us to conclude that the majority of students, future teachers, in general, are dominated by values that reflect the priority of family values and moral values, which correlates well with studies that were previously conducted by other researchers. Such a correlation still leaves room for inconsistency in the choice of priorities. For our respondents, the values of tradition are significant; this is also connected with family traditions, the formation of which is given great attention in the modern family. During the study and analysis of the results, differences were found in the hierarchy of instrumental values.*

**Keywords:** content of education, student, pedagogical education, formation, values.

**Введение.** Ценности представляют для нас особый интерес, так как они являются устойчивым психическим образованием человечества. Процесс формирования этого явления растянут на многие столетия, и, скорее всего, начался он с формирования ценности «здоровье», что давало человеку возможность рассчитывать на долгую и благополучную жизнь. В числе первых формировались и ценности безопасности как отсутствия угроз, материального благополучия, любовь и близость как условие продолжение рода [5]. Сложные социальные ценности сформировались в обществе позже. Такое формирование связано с процессом осознания человеком своего места и значимости в обществе.

**Теоретический анализ литературы.** Понятие ценностей – междисциплинарное понятие. В отечественной литературе часто используется словосочетание «ценностные ориентации», что отражает целесмысловой и направляющий характер ценностей.

Объектом исследования ценности или ценностные ориентации личности становились для Л.И. Божович, А.Г. Здравомыслова, И.С. Кона, А.Н. Леонтьева, В.Б. Ольшанского, Л.Н. Узнадзе, В.А. Ядова, М.С Яницкого и многих других исследователей.

В процессе становления личности принадлежность к социокультурным группам оказывает существенное влияние на формирование ценностных ориентаций личности. Есть исследования, посвященные дифференциально-психологическим особенностям ценностных ориентаций этих групп. Это работы Н.М. Лебедева, Д.А. Леонтьев, А.П. Макарова и др.

Формирование любого этноса сопровождается накоплением особого, уникального набора ценностей, особо важных для формирования того, что мы называем менталитетом народа и его культуры. Этот набор ценностей – наиболее консервативный элемент в психологии той или иной культуры, ее так называемый «цивилизационный код» [4]. Именно такое понимание ценности и ценностных ориентаций позволяют считать их основополагающим элементом лю-

бой культуры. Сегодня это положение особо актуально, ибо мы все очень хорошо понимаем, что живем в условиях формирования многополярного мира, который не может сформироваться без борьбы и преодоления серьезных противоречий между однополярным и многополярным миром. Поэтому так важно формирование именно «традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. В «Концепции внешней политики Российской Федерации», утвержденной Указом Президента Российской Федерации от 31 марта 2023 г. № 229, отмечается, что «человечество переживает эпоху революционных перемен, продолжается формирование более справедливого, многополярного мира» [2]. В свете этих перемен – и Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. Определяются цели и задачи, инструменты по реализации стратегического национального приоритета «Защита традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» в части защиты традиционных российских духовно-нравственных ценностей. В документе говорится, что «традиционные ценности – это нравственные ориентиры, формирующие мировоззрение граждан России, передаваемые от поколения к поколению, лежащие в основе общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны, укрепляющие гражданское единство, нашедшие свое уникальное, самобытное проявление в духовном, историческом и культурном развитии многонационального народа России.

К традиционным ценностям относятся жизнь, достоинство, права и свободы человека, патриотизм, гражданственность, служение Отечеству и ответственность за его судьбу, высокие нравственные идеалы, крепкая семья, созидательный труд, приоритет духовного над материальным, гуманизм, милосердие, справедливость, коллективизм, взаимопомощь и взаимоуважение, историческая память и преемственность поколений, единство народов России» [6]. Такое определение позволяет нам рассматривать духовно-нравственные ценности как основу нашего общества, позволяющую защищать наш суверенитет и единство нашего государства, продолжать нашу деятельность по развитию человеческого капитала, своевременно реагировать на вызовы сегодняшнего дня. А вызовы очень серьезные: усиленная пропаганда ЛГБТ-сообщества, подрыв традиционных семейных ценностей, направленный на разрушение традиционной семьи, попытка определить множество гендеров, ввести понятие «родитель один» и «родитель два», культивирование эгоизма, безнравственности, отрицание патриотизма и многое другое. Мы осознаем, что такое деструктивное идеологическое воздействие на наших граждан является угрозой для демографической ситуации и способствует распространению деструктивной идеологии, а особенно это воздействие опасно для подрастающего, молодого поколения, ибо оно особенно и уязвимо в силу отсутствия жизненного опыта.

В пункте 17 «Основ государственной политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» определены риски, кото-



рые должны быть учтены в работе по формированию традиционных ценностей у подрастающего поколения:

«а) создание условий для саморазрушения общества, ослабление семейных, дружеских и иных социальных связей;

б) усиление социокультурного расслоения общества, снижение роли социального партнерства, обесценивание идей созидательного труда и взаимопомощи;

в) причинение вреда нравственному здоровью людей, навязывание представлений, предполагающих отрицание человеческого достоинства и ценности человеческой жизни;

г) внедрение антиобщественных стереотипов поведения, распространение аморального образа жизни, вседозволенности и насилия, рост употребления алкоголя и наркотиков;

д) формирование общества, пренебрегающего духовно-нравственными ценностями;

е) искажение исторической правды, разрушение исторической памяти;

ж) отрицание российской самобытности, ослабление общероссийской гражданской идентичности и единства многонационального народа России, создание условий для межнациональных и межрелигиозных конфликтов;

з) подрыв доверия к институтам государства, дискредитация идеи служения Отечеству, формирование негативного отношения к воинской службе и государственной службе в целом» [6].

На наш взгляд, этот перечень рисков должен быть положен в основу той работы, которая будет проводиться в нашей стране по формированию «традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6] с подрастающим поколением. Особенно это важно учитывать в подготовке будущего учителя. Только человек, обладающий данными ценностями, сможет организовать с детьми работу по формированию ценностей, востребованных в нашей стране в условиях многополярного мира. Для адресной работы со студентами важно изучение ценностных ориентаций будущего учителя в современных условиях, для чего нами было проведено исследование, участие в котором приняли 125 будущих учителей, студентов Елабужского института Казанского федерального университета. Студенты осваивают программу бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

**Цель исследования.** Изучение ценностных ориентаций будущих учителей в условиях трансформации мира определяет, каким будет наше подрастающее поколение, которое и определит нашу дальнейшую жизнь. Цель нашего исследования – изучение структуры ценностей студентов, будущих учителей, осваивающих образовательную программу по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки).

Основу исследования составили работы М. Рокича, Ш. Шварца, Л. Колберга, К. Гиллиган, Н.М. Лебедевой, В.Н. Куницыной и др., нормативные документы. Необходимо отметить, что в последнее время усилился интерес к различным аспектам ценностной структуры граждан нашей страны. Исследователи

отмечают, что молодежь, а именно этой возрастной категории посвящено наше исследование, в силу особенностей возраста является наиболее чувствительной к серьезным изменениям, происходящим в мире. Эти изменения, часто определяемые как революционные, существенно влияют на нашу жизнь. В период становления нравственного сознания и формирования личности, освоения профессиональных компетенций молодежь усваивает все эти изменения в нашей сегодняшней жизни, переосмысливает ранее накопленный опыт.

**База исследования.** В исследовании приняли участие 125 студентов первого и второго курсов Елабужского института Казанского федерального университета. Объектом нашего исследования явилась структура ценностей будущих учителей в возрасте от 18 до 20 лет, обучающихся на первом и втором курсах нашего института.

**Методы и методики исследования.** Была использована методика Ш. Шварца в модификации В.И. Куницыной «Ценностные ориентации» [1]. Студентам было предложено ответить на вопросы, которые включают 36 ценностей, представленных в 10 блоках.

В методике В.Н. Куницыной предлагаются три группы ценностей, такие как семейные, индивидуальные и общечеловеческие [3]. Систематизация, предложенная автором методики, позволяет упорядочить полученные результаты нашего исследования.

**Результаты исследования.** Рассмотрим ценностные ориентации студентов. Анализ ответов респондентов позволил выявить, что наиболее значимыми для студентов являются: «защита семьи», «здоровье», «понимание и доверие в семье», «достижение успеха», «самоуважение». Результаты представлены в табл. 1. Такие результаты подтверждают исследования, которые проводились ранее, например, исследование А.П. Макаровой [5], и коррелируются с особенностями возрастного этапа развития наших респондентов.

*Таблица 1*

**Значимые ценности (средние оценки, максимальная оценка – 12 баллов)**

№	Ценности	Средние оценки
1	Защита семьи	11,24
2	Здоровье	10,49
3	Понимание и доверие в семье	9,79
4	Достижение успеха	9,19
5	Самоуважение	8,89

Также выявился перечень ценностей, представленный в табл. 2, наименее значимый для респондентов: «религиозность», «потакание себе», «терпимость», «авторитетность». На наш взгляд, результаты дают возможность сделать вывод о том, что, к сожалению, для студентов не характерно стремление вести за собой.

**Наименее значимые ценности (средние оценки,  
максимальная оценка – 12 баллов)**

№	Ценности	Средние оценки
1	Религиозность	3,21
2	Потакание себе	4,99
3	Терпимость	5,59
4	Авторитетность	6,21

В таблице 3 представлены результаты, которые распределены на три группы ценностей: семейные, индивидуальные и общечеловеческие.

**Группы ценностей**

№	Блоки ценностей		Средние оценки
1	Семейные ценности (8,47 балла)	Безопасность	9,79
		Традиции	8,23
		Межличностные отношения	8,70
		Нормативное и конформное поведение	7,17
2	Индивидуальные ценности (7,42 балла)	Достижения	8,13
		Власть, влияние	7,99
		Гедонизм	7,01
		Активность и стимулирование	6,56
3	Общечеловеческие и нравственные ценности (7,68 балла)	Независимость	8,04
		Нравственные	7,89
		Толерантность	7,19
		Духовные	7,59

Для нас как наставников будущих учителей очень важно, что базовая общечеловеческая ценность безопасности является для наших студентов наибольшей ценностью. Ведь одна из наших задач в процессе воспитания студентов – это формирование именно «традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [6]. Здесь и ценность межличностного общения и ценности традиций, что немаловажно. Наименьшую значимость для студентов представляют ценности гедонизма и ценности активности и стимулирования. На наш взгляд, это обусловлено возрастными особенностями студенческой молодежи и особенностями студенческой жизни.

**Заключение.** Для студентов ценности, входящие в группу семейных ценностей, очень важны, возможно, это объясняется тем, что студенты, которые участвовали в нашем исследовании, это студенты первого и второго курса, многие из которых впервые уехали из дома, расстались с родителями на длительный срок и остро чувствуют тоску по дому. К ним приходит осознание значимости поддержки от семьи, что и проявилось в ответах респондентов. Ценность денег снизилась, но можно отметить, что сегодняшняя студенческая мо-

лодежь ищет самые разные способы зарабатывания денег и в случае с нашими респондентами начинает работать с первого курса.

Но для более глубоких выводов в изменениях ценностных установок современной студенческой молодежи необходимы новые исследования, ибо условия, в которых мы проживаем, сегодня очень сильно влияют на ценностные ориентации всех членов нашего общества, при этом происходит пересмотр многих жизненных установок под влиянием формирования многополярного мира.

### **Литература**

1. Карандашев В.Н. *Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство* / В.Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – URL: <https://knigogid.ru/books/1848162-metodika-shvarca-izucheniya-cennostey-lichnosti-koncepciya-metodicheskoe-rukovodstvo-karandashev-oprosnik>.

2. *Концепция внешней политики Российской Федерации*. – URL: <https://www.garant.ru/hotlaw/federal/1616771>.

3. Куницина В.Н. *Методы изучения семейных ценностей и взаимодействий внутри семьи (ЦО-36, ПуН)* / В.Н. Куницина // *Семья в современном мире* / сост. и науч. ред. В.Н. Куницина. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2010. – С. 42–53.

4. Лебедева Н.М. *Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре* / Н.М. Лебедева // *Психологический журнал*. – 2001. – Т. 22. – № 3. – URL: <https://studfile.net/preview/3354471/>

5. Макарова А.П. *Ценности студенческой молодежи* / А.П. Макарова // *Современные исследования социальных проблем*. – 2018. – Т. 9. – № 10. – С. 93–104. – URL: <https://www.researchgate.net/publication/330530465>.

6. *Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению традиционных российских духовно-нравственных ценностей»*. – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/>

**УДК 37.01**

**Г.Д. Баубекова, доктор педагогических наук, профессор,  
Н.В. Власова, старший преподаватель,  
Р.А. Высоцкий, преподаватель,  
Университет «Туран-Астана»,  
г. Астана, Казахстан**

### **ЭЛЕМЕНТЫ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНЩИН-ПРОСВЕТИТЕЛЬНИЦ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

**Аннотация.** В данной статье авторы на основе ретроспективного анализа попытались раскрыть использование дидактических элементов обучения в преподавании женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. В формате статьи актуализируется мысль о том, что в творческом наследии просветительниц-учительниц прошлого преобладают конкретные дидактические пути по формированию мышления, нравственности, высокой духовности молодежи. Аксиологический подход в современных условиях становится актуальной основой для развития не только содержания, но и всей образовательной системы, выполняя функцию интегратора в решении этих проблем. Женское просвещение (просветительская деятельность учительниц в том числе) за годы своего существования накопило богатый опыт воспитания подрастающего поколения. Учительницы способствовали распространению грамотности, повышению культурного уровня населения данного региона. Исследование этой важнейшей страницы истории образования в Центральной

Азии является актуальной задачей современности, аксиологическим ресурсом образования в современных условиях трансформации духовных ценностей. Авторы считают, что анализ жизни и педагогической деятельности женщин, начиная с древнейших времен, позволяет вернуться к истокам процесса вхождения женщины в социум. Тюркский социум, менталитет диктовали свои каноны и принципы. Исследование элементов дидактики в педагогической деятельности женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. актуально в связи с отсутствием исследований по данной тематике.

**Ключевые слова:** история образования, дидактика, Центральная Азия, трансформация ценностей, традиционные и духовные ценности, женщины-просветительницы, этнопедагогика тюркского народа.

**G.D. Baubekova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
N.V. Vlasova, Senior Lecturer,  
R.A. Vysotsky, Teacher,  
University of Turan-Astana,  
Astana, Kazakhstan**

### **DIDACTIC ELEMENTS IN THE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF WOMEN- EDUCATORS IN CENTRAL ASIA AT THE END OF THE 19<sup>TH</sup> – BEGINNING OF THE 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

**Abstract.** *In this article, based on a retrospective analysis, the authors tried to reveal the use of didactic elements of education in the teaching of female educators in Central Asia in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries. In the format of the article, the idea is updated that in the creative heritage of the educators-teachers of the past, specific didactic ways in the formation of thinking, morality, and high spirituality of youth prevail. The axiological approach in modern conditions is becoming an actual basis for the development of not only the content, but the entire educational system, performing the function of an integrator in solving these problems. Women's education (including the educational activities of female teachers) over the years of its existence has accumulated rich experience in educating the younger generation. Teachers contributed to the spread of literacy, raising the cultural level of the population of this region. The study of this most important page in the history of education in Central Asia is an urgent task of our time, an axiological resource of education in modern conditions of the transformation of spiritual values. The authors believe that the analysis of the life and pedagogical activity of women, starting from ancient times, allows us to return to the origins of the process of women's entry into society. Turkic society, mentality dictated their own canons and principles. The study of elements of didactics in the pedagogical activity of women educators in Central Asia in the late 19<sup>th</sup> and early 20<sup>th</sup> centuries is relevant due to the lack of research on this topic.*

**Keywords:** *history of education, didactics, Central Asia, transformation of values, traditional and spiritual values, female enlighteners, ethnopedagogy of the Turkic people.*

**Актуальность исследования.** Аксиологический подход в современных условиях становится актуальной основой для развития не только содержания, но и всей образовательной системы, выполняя функцию интегратора в решении этих проблем. При этом образованность на основе аксиологического подхода сегодня становится актуальной задачей, в контексте которой могут достигаться не только традиционные цели, но и цели в области интериоризации ценностей в общественное сознание и сохранение национальной системы ценностей, а не ее трансформация по примеру Европы или Запада [1]. Одним из эффективных путей трансляции духовных ценностей и факторов дальнейшего развития куль-

туры является образование. Особый интерес исследователей привлекает период истории Центральной Азии второй половины XIX – начала XX вв., характеризующийся яркими событиями и глубокими переменами (не только в социально-экономической и общественно-политической областях) в формировании ее культуры и образования. Женское просвещение (просветительская деятельность учительниц в том числе) за годы своего существования накопило богатый опыт воспитания подрастающего поколения. Учительницы способствовали распространению грамотности, повышению культурного уровня населения данного региона. Исследование этой важнейшей страницы истории образования в Центральной Азии является актуальной задачей современности, аксиологическим ресурсом образования в современных условиях трансформации духовных ценностей. Анализ жизни и деятельности женщин, начиная с древнейших времен, позволяет вернуться к истокам процесса вхождения женщины в социум. Тюркский социум, менталитет диктовали свои каноны и принципы. Исследование элементов дидактики в педагогической деятельности женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. актуально в связи с малоизученностью и отсутствием исследований по данной тематике.

**Цель исследования:** изучить и выявить элементы дидактики в педагогической деятельности женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв., раскрыть методы и средства реализации образования в мактабах и медресе для девочек.

**Методы исследования:** историко-ретроспективный и сравнительно-сопоставительный методы, а также научная интерпретация и синтез конкретных исторических фактов.

**Обзор литературы.** Историография возникновения темы может быть разделена на три периода: дореволюционный, советский и современный. Исследования, проведенные в дореволюционном периоде, имеют важное значение, поскольку многие авторы описывают события по воспоминаниям своих близких. Эта особенность дореволюционной историографии состоит в разграничении историографических трудов и отдельных источников. Например, в некоторых исследованиях, таких как работы И.М. Муминова, Т. Таджибаева, А.И. Сембаева, Г.А. Фальборка, В.И. Чарнолусского и С.И. Миропольского, уделяют большое значение роли общества в развитии образования, в то время как в других случаях особое внимание уделяется роли государственной власти и религии в этом процессе.

Во второй половине XIX в. освещение женской темы прочно вошло в тюркскую художественную литературу. Иракский поэт Джамиль Сидки аз-Захави считал необходимым осуществление мер по просвещению женщин и повышению их общественной роли. В начале XX в. о роли женщин отмечено в публичных документах революционно-демократических и социалистических движений, а также декларациях правительств на Востоке. Таким образом, проблемы истории образования были всегда в центре внимания ученых. Так, следует отметить исследования академиков Г.Н. Волкова, Я.И. Ханбикова, Э.Д. Днепровца, М.Г. Ярошевского, Т.Д. Марцинковской, посвященные использованию педагогического наследия народов России. Истории психолого-

педагогической мысли казахского народа посвящены исследования К.Б. Жарыкбаева, К. Кунантаевой, К.Ж. Кожахметовой и т. д. Разработка методов и форм обучения и воспитания в свете психолого-педагогической мысли Востока стала объектом исследований А. Зуннунова, М. Ачилова, И.Х. Хусанхужаева, Х. Тллашева, О.М. Мусурмановой, Б.А. Кадырова, С. Хасанова, Г.Д. Бабубековой и других ученых [2].

Анализ источниковедческой литературы в рамках исследуемой проблемы позволил сделать вывод о том, что в творческом наследии педагогической деятельности женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. не только преобладают конкретные дидактические пути по формированию нравственного облика молодежи, но и разработаны методы обучения (дидактики) в образовании девушек.

**Результаты исследования.** В рамках нашего исследования хотелось бы более подробно остановиться на формировании женского образования в Центральной Азии, которая знаменита своей богатой историей, что создавали женщины, прославившие свой народ и страну. Они работали, вели переговоры, создавали школы, обучали детей грамоте и, несмотря на сложности, работали в трудных условиях.

В истории образования Казахстана одной из известных женщин была Бопай Ханым. Анализ источников свидетельствует, что во время правления Абулхаир-хана и даже после его смерти Бопай Ханым продолжала мудро вести дипломатические переговоры с компромиссами и конструктивными решениями конфликтов. Бопай Ханым (или Батима) – жена хана младшего жуза Абулхаира, мать ханов Нуралы, Ералы и Айшуака. В период правления сына Бопай Ханым имела титул «Хан-ана» («Мать хана») и соответствовала этому званию. Разные источники свидетельствуют о незаурядном интеллекте, особой привлекательности этой женщины с волевым характером, независимостью в своих суждениях и поступках. Бопай Ханым была не только супругой Абулхаира, но и советником в общественных делах. Вместе с Абулхаир-ханом Батима (Бопай Ханым) управляла страной, принимала участие в проблемах, влияющих на внешнюю и внутреннюю политику страны. В книге «Петербургский посол» известный историк Александр Сергеев так описывает Бопай: «Ханша Бопай подъехала с небольшой свитой. Легко соскочила с седла и бесцеремонно уперлась глазами в Тевкелева. Посол тоже рассматривал ее не без любопытства. Ханша была высока и дородна. Крытый бархатом, с меховой опушкой бешмет плотно облегал ее большую, не по-женски сильную фигуру. Высокий рост подчеркивал огромный, из белого шелка накрученный на голову кимешек. Тевкелев заметил – расписные остроносые сапоги на ханше были без каблуков. Лет ханше было не больше сорока. На крупном круглом лице ее с выдающимися скулами не было ни единой морщинки. Молодо и живо светились широко поставленные черные, под тонкими смоляными бровями глаза. Тевкелев был много наслышан об этой властной и, как говорили соратники хана, умной женщине. В одном сходились – ханша Бопай не только жена хана, но и главный его советник, а в каких-то делах и наставник».

Следующая удивительная женщина Востока – Курманжан – была единственной в истории правительницей наперекор законам мусульманского мира. История свидетельствует, что ее любили и почитали подданные, с ней считались главы других государств, ей не было равных в искусстве ведения войны.

Незаурядная личность Курманжан Датки недостаточно изучена исследователями. Материалы, основанные на устных преданиях ее современников, детей, родственников и людей, знавших ее деятельность, а также сочиненные о ней легенды бережно хранились и передавались последующим поколениям. Не исключено, что этот феномен предводителя женщины на Востоке был единственным. Одной из новых легенд о Курманжан Датке является миф о том, что она писала стихи на персидском языке и подписывала их именем Зинат. Современники высоко ценили Зинат как поэтессу, ставя ее в один ряд со знаменитыми поэтессами Средней Азии XIX в. – Надирой, Дильшот, Махзурой. Царица сочиняла произведения не только на родном киргизском языке, но и на тюркском и фарси. Но кыргызские историки отвергают это, утверждая, что Зинат был псевдонимом поэта-мужчины во времена правления Омар-хана в Коканде.

Перед Октябрьской революцией в Таджикистане не сохранились архивные учреждения, поэтому практически нет сохранившихся материалов, приближающихся к концу XIX – началу XX вв. и наблюдаемого женского образования. Исследователи считают, что северные районы Таджикистана в 1920-х гг. проходили в составе Узбекской ССР, часть архивных документов этого периода оказалась за пределами республики. Мониторинг исходного материала о том, что архивные документы практически не были обнаружены в исследованиях, были обнаружены в основном из информации, полученной из периодической печати.

Исследование проблемы женщин в Таджикистане началось в 1920-х гг. В это время в газетах и журналах, таких как «Туркестанская правда», «Правда Востока», «Овози тоҷик» («Голос таджика»), «Коммунистка», «Рохбаридониш» («Светоч знаний») и др. появились первые заметки и статьи, посвященные открытию женщин-таджичек. Во второй половине XX в. началось более полное и глубокое исследование этой проблемы, разработка концептуальных подходов к истории женщин Таджикистана в целом, благодаря исследованиям и деятельности научных центров, специализирующихся на изучении женского вопроса.

В Таджикистане девочки также привлекались к обучению в новометодных школах. «До 1917 г. во всей Средней Азии не было человека более бесправного и темного, более униженного и поработанного, чем женщина. Женщина испытывала социальный и национальный гнет, женщина-мусульманка помимо этого еще была угнетена слепой покорностью, суровыми законами шариата и другими явлениями патриархально-феодалного быта» [4, с. 22].

В Таджикистане существовала острая потребность в обеспечении образованием девушек-таджичек. Женское образование активно развивалось, преодолевая сопротивление со стороны классового врага и устаревших религиозно-традиционных практик. Известный таджикский ученый, академик И.О. Обидов особо подчеркивает важность советской общеобразовательной школы в привлечении девушек-таджичек к общему образованию. По статистическим дан-



ным, первые женские школы были организованы в Худжандском уезде и на Памире. Например, в кишлаке Унджи Худжандского округа была открыта женская школа и курсы по ликвидации неграмотности, где учительницей была назначена таджикская женщина.

В ходе исследования мы нашли историю о судьбе других героических учительниц таджичек. В 1925 г. в селе Хаите была основана первая начальная школа нового типа.

Пять образованных по ликбезу женщин после окончания годичных курсов по подготовке учителей в поселке Гарм вернулись в родные села, чтобы обучать детей. Это были Чиллабиби Хакимова, Оламби Гадоева, Сайрамби Абдуллоева, Маълумби Косимова и Файзинисо Шоназарова, которые днем обучали детей в начальных школах, а по вечерам преподавали женщинам на курсах по ликвидации безграмотности. Учительницы были достаточно грамотными: владели религиозными знаниями, могли писать арабской вязью.

Центральная Азия (Казахстан, Узбекистан, Таджикистан, Кыргызстан, Туркмения) славилась мудрыми, дальновидными, образованными женщинами.

В 1868 г. в городе Оренбург открылась гражданская гимназия, которая получила поддержку от казахов, предоставивших 30 стипендий для учащихся из Зауральской и Букеевской орд. В 1871 г. из этого числа было выделено 8 стипендий для детей букеевских казахов. Дополнительно в 1875 г. на средства казахов Букеевской орды были учреждены еще три стипендии: одна в пансионе Астраханской мужской гимназии и две в Оренбургском детском приюте для казахских девочек. Одной из первых казахских учительниц считается Хуснижамал Нуралыханова. Дочь старшего сына Жангир-хана Зулкарнайя Хуснижамал получила свое первоначальное образование от своих старших братьев. Потом она училась самостоятельно, обращаясь к помощи учителей Ордынской школы.

Инспектор министерства просвещения по Букеевской орде А. Вознесенский в своем отчете в 1897 г. написал: «Хуснижамал – дочь казахского султана. Окончила Казанскую земскую школу. Сначала училась дома у братьев. Возраст примерно 25 лет. Красивая и приятная в общении, такой девушки в Орде больше нет, она одна... По-русски говорит очень чисто. Выделяется исключительной сдержанностью. Сейчас она решила посвятить себя делу русской школы». Следует отметить, что ее старший брат Сеиткерей был образованным человеком для своего времени. Ему доверили возглавить калмыцкий базар в Астрахани. Благодаря брату Хуснижамал связалась с библиотекой Астрахани и другими культурными центрами этого города.

Примечательно то, что в конце девятнадцатого века Хуснижамал удается открыть первую школу для казахских девочек. Учебные пособия и другие необходимые для занятий предметы были получены через инспектора А. Вознесенского.

После выхода замуж за Арона Каратаева Хуснижамал не потеряла связи со школой. Она постоянно приходила, интересовалась школой, состоянием обучения, ученицами. В какой-то момент Хуснижамал попала в опалу. За ней следили, писались доносы, все регистрировалось. Однако она продолжала постоянно участвовать в собраниях интеллигенции города Уральска, много помо-

гала изданию газеты «Казахстан». Когда в 1910–1912 гг. слежка за Хуснижамал особенно усилилась, она попросила мужа Арона, который служил в полиции, содействовать своевременному выходу газеты. На страницах газеты Хуснижамал Зулкарнай кызы Нуралыханова публиковала свои советы молодым учительницам, как обучать детей. В одной из своих статей она написала: «Человек может быть лучше другого такого же человека только умом, честью, характером, образованием. Сказать, что опередил других в чем-то, значит, просто сказать глупость».

История педагогики в Центральной Азии обладает богатым наследием, которое оживляет яркие страницы, отражающие голоса прошлых эпох.

Особое место в этом ряду занимает известная поэтесса Махларайим Надира, жившая и творившая в первой половине XIX в. Продолжая традиции великих поэтов, она писала стихотворения на староузбекском и персидско-таджикском языках под псевдонимами Нодира, Макнуна, Камила, подтверждая своим творчеством единство исторических корней литератур братских народов. Художественные произведения Надиры служат образцом прекрасного воспитания, глубокого идейного содержания и высокой художественной формы. В ее творчестве отражены такие важные вопросы современной жизни, как борьба добра и зла, гуманизм и справедливость, проблемы нравственного воспитания человека, его духовного совершенствования. Глубоко человеческие стихотворения поэтессы звучали как пламенный голос в защиту естественных прав человека, угнетенных и униженных женщин Востока. Ее лирические произведения содержательны, благозвучны и являются примером удачного использования различных средств художественного изображения. Мягкий задушевный тон, изящная, своеобразная форма – характерные черты лирики поэтессы.

Современники поэтессы Абдунаби Хатиф, Узлат, Увайси в своих воспоминаниях и рассказах описали юные годы Надиры, ее путь к вершинам поэтического мастерства, создание диванов, охарактеризовали ее политическую, общественную, литературную и педагогическую деятельность.

Джахан-Атын Увайси была выдающейся поэтессой и одной из представительниц литературно-просветительского сообщества Коканда того времени. Сочинения Увайси в основном являются газелями. Ее лирический герой, живущий в мире идеалов и мечтаний, сталкивается с низменными людьми и жизненными трудностями. «Гнет времени» встречает ее сердце, «неразумные люди» (невежественные фанатики) вызывают боль в ее душе.

Кроме лирики перу Увайси принадлежит и несколько поэм. На наш взгляд, поэмы Увайси имеют слабые стороны, но это не умаляет тех достоинств, которые имеются в отношении методов преподнесения своих знаний, чувств, идей. В поэмах, пронизанных верой в человека, можно отметить дидактическую особенность применения методов убеждения, дискуссии, наглядности.

В исследуемый нами период в мактабах не существовало научных статей и расписания уроков, дети не были разделены на классы. Ученики были сгруппированы в зависимости от изучаемых предметов, таких как «тахтахона» (изучение арабского алфавита, оценка на дощечку – тахта), «абджатхона» (счет), «хафтияк-хона» (чтецы «Хафтияка» – краткого Корана), «Коранхона» (чтецы

полной версии Корана) и т. д. Ученики не могли перейти из одной группы в другую, оценки не ставились, было только устное одобрение со стороны учителя. Продолжительность обучения и время занятий не учитывались. Продолжительность обучения и время занятий не наблюдались. Частные учителя, называемые мактабдорами, скрывали свои методы преподавания друг от друга.

Было известно, что учителя-поэтессы занимаются с детьми на родном языке. При использовании арабского языка они применяли прибавки, которые упрощают запоминание формы и звуковой буквы. Прибаутки и загадки, связанные с реальным миром, редко обнаруживаются в школах и связаны с кратким отступлением от механического запоминания детьми непонятных слов и фраз. Известные учителя Увайси, Дильшод и Самар-бону были достаточно образованы, увлечены своей работой и внесли значительный вклад в процесс обучения. Они также использовали игру «Бахрбейт» («Больше стихов»), где один из играющих произносил какой-то стих, а остальные ученики старались быстро вспомнить другой, начинающийся с последнего слова повторяющегося стиха или с его последней буквы.

В преподавании применялись различные методы, такие как разговор, диалог, стимулирование, поощрение, соревнование и т. д. Учителя-поэтессы не только с удовольствием читали стихи на разных языках, но и сами сочиняли их на нескольких языках. Стихи, оформленные в изысканной форме, обогащались многоязычной лексикой.

В арабском языке используются прибавки, которые упрощают запоминание форм и звуковых букв. Например, арабская буква «нун» сравнивается с птичьим гнездом (открытый кверху полукруг с основанием), «вов» – с собачьим лаем (полугласный между «в» и «у») и т. д.

Следует отметить просветительскую деятельность Айшы-ханум Уразаевой, одной из первых народных учительниц Туркестана. Она окончила Ферганскую женскую гимназию и преподавала русский язык в русско-туземной школе г. Намангана. После Революции 1917 г. работала в Скобелевской советской школе. Ее отличало высокое качество и как педагога, и как супруги, и как матери, при этом она уделяла особое внимание своей профессии, тянулась к ней. То же самое можно сказать и о таких учителях, как Хамза Хаким-заде Ниязи, который в 1918 г. преподавал пение в школе, и единственная учительница-казашка Айшахон Уразаева, которая закончила Ферганскую женскую гимназию до революции.

Важный вклад в просвещение женщин Туркестана внесли несколько татарок – Зейнаб Ахмерова, Камиля Максудова, Рабига Габитова, Марьям Мухутдинова, Зулехха Рахманкулова, Магира Юнусова, Фатима Давлеткильдеева, Марьям Губайдуллина, Сара Гафарова и Зухра Гафарова.

Основные дидактические идеи просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. в подготовке будущих учительниц были следующими:

- гуманизация учебно-воспитательного процесса;
- формирование у будущих учителей этической культуры (педагогической этики), нравственных и духовных интересов;
- творческий подход к педагогической деятельности;

- активное приобретение знаний, интеллектуальное развитие;
- индивидуальный подход к развитию личности будущего учителя;
- поиск новых методов, приемов, способов и средств целостного развития личности будущего учителя;
- ориентир на философско-педагогическую концепцию мыслителей Востока о всестороннем гармоничном развитии личности.

В Туркестане сохранялась традиционная система образовательно-воспитательных учреждений. Эта система состояла из пяти типов мусульманских мактабов:

1. Начальный мактаб для мальчиков – интенсивное обучение грамоте, изучение Корана, чтение, письмо, основы арифметики, а также стихи и газели восточных поэтов (продолжительность обучения – четыре года).

2. Карихона – мактаб и приют, где учащиеся, в основном слепые взрослые люди, занимались исключительно заучиванием Корана под руководством преподавателя – Карибоши. Целью этих мактабов была подготовка проповедников Корана.

3. Далаилхона – учебное заведение, где взрослые учащиеся, слабо владеющие арабским языком, изучали книгу «Далаил-Хайрот» («Стремление к добродетели»). Эта книга охватывала «Хадисы» – заветные речи пророка Мухаммада, записанные на арабском языке и посвященные благочестивым делам (са-воблиш).

4. Хотун-биби мактаби – школы для девочек, находившиеся в основном в крупных городах. Учителями в них были жены руководителей мактабов. Девочек не обучали письму, в основном они читали поэтические сборники на узбекском, персидско-таджикском и арабском языках. Также им преподавались ремесленные навыки – рукоделие, кулинария, домоводство. В 1865 г. в Ташкенте насчитывалось около 40 школ для девочек.

5. Медресе – общедоступные средние и высшие мусульманские учебные заведения. В них обучались не только религиозной философии, но и мусульманскому праву, фикху, арабскому языку и грамматике, риторике, хадисам, логике, математике, географии, истории и письму. Обучение в мактабах и медресе проводилось на узбекском, арабском и персидско-таджикском языках. В ходе изучения педагогических взглядов женщин-просветительниц Центральной Азии в период с конца XIX до начала XX в. мы пришли к выводу, что великие женщины-педагоги придавали особое значение труду, знаниям, уму, искусству слова и высоким моральным качествам, размышляя о человеке, развитии личности, воспитании и обучении подрастающего поколения. Их стремлением было создать условия для всестороннего развития человека, его умений и образованности.

**Заключение.** Результаты исследования проблемы образовательной деятельности женщин-просветительниц Центральной Азии в период с конца XIX до начала XX в. еще раз подтверждают, что их просветительская работа является ценным ресурсом для образования, способным менять духовные ценности. Идеи женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв., уточненные и развитые научным мышлением последующих поколений, могут

найти применение в современных педагогических концепциях, становясь основой для развития методов, направлений и принципов воспитания и образования современной личности.

Результаты исследования могут быть использованы при разработке учебных планов, включены в курсы истории педагогики в вузах, могут способствовать улучшению образовательного процесса в школах. Также они могут способствовать творческому использованию педагогического наследия женщин-просветительниц Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. в деле формирования гармоничной личности.

### *Литература*

1. Анбар-Атын. Рисолаи фалсафаи сиехон: шеърлар, рисола / Анбар-Атын. – Ташкент, 1977. – С. 99.
2. Баубекова Г.Д. Образовательно-правовые идеи просветителей Центральной Азии конца XIX – начала XX вв. / Г.Д. Баубекова, А.С. Сман. – Нур-Султан: Университет «Туран-Астана», 2020. – 125 с.
3. Биктимирова Т.Э. Ил язмышын салып ицнэренэ / Т.Э. Биктимирова. – Казан: Алма-Лит, 2006. – 239 б.
4. Бисенов Х.И. Культурное строительство в Казахстане в восстановительный период (1921–1925 гг.): автореф. дис. ... докт. ист. наук / Х.И. Бисенов. – Алма-Ата, 1965. – 22 с.
5. Гиунашвили Л. Коротко о женских образах «Шахнаме» / Л. Гиунашвили // Ираннаме. – 2011. – № 2. – С. 163–178.
6. Деркач В.В. Роль традиций в условиях глобализации / В.В. Деркач // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 11.
7. Джалилов А.Д. Из истории положения женщин Средней Азии до и после распространения ислама / А.Д. Джалилов. – Душанбе: Ирфон, 1974. – С. 43.
8. Диваев А.А. Этнографические материалы. Сказки, басни, пословицы и приметы туземного населения Сыр-Дарьинской области / А.А. Диваев. – Ташкент, 1893. – С. 84; 1895. – С. 160–166.
9. Иманкулов М.К. Развитие системы образования в начале XX в. / М.К. Иманкулов // Известия Кыргызской академии образования. – 2016. – № 1 (37). – С. 42–46.
10. Муминов И.М. Из истории развития общественно-философской мысли в Узбекистане конца XIX и начала XX вв. / И.М. Муминов. – Ташкент: Госиздат УзССР, 1957. – 214 с.
11. Мухтаров А.М. Дильшод и ее место в истории общественной мысли таджикского народа в XIX – начале XX вв. / А.М. Мухтаров. – Душанбе, 1969. – С. 14.
12. Обидов И.О. Общеобразовательная школа и проблемы подготовки учительских кадров в Республике Таджикистан / И.О. Обидов // Известия Академии педагогических и социальных наук. – М.; Воронеж, 2000.
13. Обидов И.О. Расцвет народного образования в Советском Таджикистане / И.О. Обидов. – Душанбе, 1987.
14. Поздняков А.Н. Государство и общество в реформировании российского школьного образования: исторический опыт взаимоотношений в конце XIX – начале XXI вв.: дис. ... докт. ист. наук / А.Н. Поздняков. – Саратов, 2005. – С. 12.
15. Приходов М. Киргизы-мусульмане // Иностранное обозрение. Приложение к журналу «Православный собеседник». – 1913.
16. Сембаев А.И. История развития советской школы в Казахстане / А.И. Сембаев. – Алма-Ата: Казахское государственное учебно-педагогическое издательство, 1962. – 365 с.
17. Эрмат. Узбек хотин-кызлар билим юрти киска тарихидан / Эрмат // Туркистон. – 1923. – 14 октябрь.
18. Граменицкий С.М. Очерк развития народного образования в Туркестанском крае / С.М. Граменицкий. – Ташкент, 1896.

19. Остроумов Н.П. Исторический очерк народного образования в городах и укреплениях бывшей Сырдарьинской линии и Туркестанской области с 1860–1867 гг. / Н.П. Остроумов. – Ташкент, 1899.

УДК 378

**В.И. Богословский, доктор педагогических наук, профессор,  
Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена,  
г. Санкт-Петербург, Россия**

**Т.А. Жукова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации,  
Университет науки и технологий МИСИС,  
г. Москва, Россия**

### **ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНОВ: МОДАЛЬНОСТИ СРАВНЕНИЯ**

***Аннотация.** Развитие Российской Федерации в условиях динамичных этнокультурных процессов актуализирует проблему поиска научно обоснованных путей диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве регионов. Диверсификация рассматривается как метод, направленный на снижение рисков в процессе подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичности этнокультурных процессов через изменение подходов к проектированию содержания, образовательных практик. Очевидна необходимость этих изменений по модели поликультурной интеграции, переносающей акцент на создание условий для интеграции между регионами, на усиление взаимодействия между ними, что объяснимо отличным характером этнокультурных процессов, оказывающих влияние на развитие каждого региона в отдельности. Такой отчасти децентрализованный подход способен обеспечить диверсификацию и гибкость в подготовке педагогов, и, тем самым, подчеркивает важность проведения сравнительных исследований. К сожалению, сложившееся видение реализации сравнительных исследований, проводимых с целью обосновать особенности диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве регионов, основано в настоящее время в большей степени на увлечении фактологией, что идет в ущерб теоретическому осмыслению рассматриваемых проблем. Несомненно, нельзя установить единую для всех исследований пропорцию между воспроизведением фактом и их анализом, однако важно систематизировать полученное знание, полученное в результате сравнения по определенным критериям. Выбранный метод – метод пяти модальностей профессора Кельнского университета К. Аллеманн-Гионды – позволяет провести сравнение через призму (синхронность – диахронность, динамичность и статичность, пространство и время) и определить характерные особенности диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве регионов, изменяющемся под воздействием этнокультурных процессов. Анализ сложившейся ситуации позволил сформулировать противоречия между потребностью образовательной практики в новом педагогическом знании о диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях усиления этнокультурных процессов в регионе, характеризующихся динамичностью и недостаточной разработанностью этой проблемы в педагогической науке, значимостью проведения сравнительных исследований относительно проблемы диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионах и недостаточным их количеством и существующими практиками организации сравнительных исследований и недостаточной их эффективностью в процессе диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичности этнокультурных процессов. Эти противоречия подтверждают*

важность и актуальность проведения исследования, направленного на решение научной **проблемы**, связанной с поиском целостного научно-педагогического знания о способах диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичных процессов в поликультурном регионе. **Цель исследования** – теоретико-методологическое обоснование диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичных процессов в поликультурном регионе. **Методы исследования:** теоретические – теоретический анализ и синтез философской и научно-педагогической литературы, нормативных документов, информации, представленной на официальных сайтах педагогических вузов, метод прецедентов и метод кейсов, сравнительный метод модальности К. Аллеманн-Гионды; эмпирические – включенное наблюдение. **Выводы и рекомендации.** Первая группа выводов отражает методологию исследования диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионе, основанную на использовании метода модальности К. Аллеманн-Гионды. Вторая группа представляет собой совокупность идей, отражающих современное состояние подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию (анализ тенденций, факторов, содержание подготовки). Третья группа относится к моделированию процесса диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичности этнокультурных процессов в регионе через проектирование модели рамочной программы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в поликультурном пространстве регионов, изменяющегося под воздействием этнокультурных процессов.

**Ключевые слова:** подготовка педагогов, диверсификация, межкультурное взаимодействие, регионализация, сравнительные исследования.

*V.I. Bogoslovsky, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia,  
Saint-Petersburg, Russia*

*T.A. Zhukova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Financial University under the Government of the Russian Federation,  
University of Science and Technology MISIS,  
Moscow, Russia*

## **DIVERSIFICATION OF THE PROCESS OF PREPARING TEACHERS FOR INTERCULTURAL INTERACTION IN MULTICULTURAL REGIONS: COMPARISON MODALITIES**

**Abstract.** *The development of the Russian Federation in the framework of the dynamic ethnic and cultural processes determines the problem of finding scientifically oriented ways to diversify the process of preparing teachers for intercultural interaction in the multicultural regions. Diversification is considered as a method aimed at reducing risks in the process of preparing teachers for intercultural interaction in the framework of dynamic ethnic and cultural processes by changing approaches to the design curriculum and teaching practices. The authors analyze the obvious need for these changes according to the model of multicultural integration, which shifts the emphasis to creating conditions for regions integration, to strengthening interaction between them. That explains the different nature of ethnic and cultural processes that affect the development of each region separately. Such a partially decentralized approach is able to provide diversification and flexibility to the teachers' preparation process, and thus emphasizes the importance of comparative research. Unfortunately, the current vision of the implementation of comparative studies conducted in order to substantiate the features of the diversification of the preparation of teachers for intercultural interaction in multicultural regions is currently based to a greater extent on a factology, which is to the detriment of the theoretical understanding of the problems under consideration. Thus, it is impossible to establish the proper understanding of facts and their analysis. One of the*

options for the implementation of comparative studies is the method of five modalities by professor C. Allemann-Ghionda of the University of Cologne, which allows comparison through a prism (synchronicity – diachronicity, dynamism and static, space and time) and to determine the characteristic features of the diversification of teachers' training for intercultural interaction in the multicultural regions changing under the influence of ethnic and cultural processes. The analysis of the current situation allowed us to formulate contradictions between the need for educational practice in diversification of the process of preparing teachers for intercultural interaction in the framework of the dynamic ethnic and cultural processes in the region and insufficient development of this problem in pedagogical science, the importance of conducting comparative studies on the problem of diversification of the process of preparing teachers for intercultural interaction in the conditions of dynamic ethno-cultural processes in the regions and their insufficient number and the existing practices of organizing comparative studies and their insufficient effectiveness in the process of diversifying the training of teachers for intercultural interaction in the dynamic ethno-cultural processes. These contradictions confirm the importance and relevance of conducting research aimed at solving a scientific **problem** related to the search for holistic scientific and pedagogical knowledge about ways to diversify the process of teachers' preparation for intercultural interaction in the conditions of dynamic processes in a multicultural region. **The aim of the study** is a theoretical and methodological justification for the diversification of the process of preparing teachers for intercultural interaction in the conditions of dynamic processes in a multicultural region. **Research methods:** theoretical – theoretical analysis and synthesis of philosophical and scientific-pedagogical literature, documents, and information presented on the official websites of pedagogical universities, the method of precedents and the method of cases, the comparative method of C. Allemann-Ghionda modality; empirical – included observation. **Conclusions and recommendations.** The first group of results reflects the methodology of the study of the diversification of teachers' training for intercultural interaction in the conditions of dynamic ethnic and cultural processes in the region, based on the use of the C. Allemann-Ghionda modality method. The second group is a set of ideas reflecting the current state of teachers' training for intercultural interaction (analysis of trends, factors, content of training). The third group relates to modeling the process of diversification of teachers' training for intercultural interaction in the conditions of the dynamic ethnic and cultural processes in the region. The model of framework program aimed at teachers' training intercultural interaction development in the conditions of dynamic ethnic and cultural processes in the regions.

**Keywords:** teacher training, diversification, intercultural interaction, regionalization, comparative studies.

**Введение.** Изменение геополитической ситуации в мире определяет остроту решения задачи, связанной с урегулированием межэтнических отношений. Данная задача на сегодняшний день является ключевой. При этом видится значимым осуществлять поиск решения в каждом конкретном регионе с учетом его особенностей и специфики этнокультурных процессов, их динамичности и изменчивости. В этой связи очевидна необходимость обновления подходов к модернизации процесса подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, их диверсификации.

### **Теоретический анализ литературы.**

Для настоящей статьи представляет интерес три группы исследований. *Первая группа* связана с обоснованием проблем, которые возникли в процессе подготовке педагогов к межкультурному взаимодействию [4, с. 250]. Важно отметить, что во многих регионах педагоги оказались не готовы к межкультурному взаимодействию, что вызвано постоянной в связи изменчивостью и динамичностью этнокультурных процессов [7, с. 162]. В этой связи считаем значимым сказать об отличиях в рассмотрении вопроса об особенностях содержания



и организации процесса подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в различных регионах с учетом их социокультурной специфики. К сожалению, идея поликультурности образования нашла отражение в сложившейся в каждом регионе практике реализации единичных дисциплин подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, в которых слабо отражена региональная специфика образования [8, с. 138]. Важно также отметить и недостаточный уровень сотрудничества между регионами, что существенно снижает появление нового знания о решаемой проблеме [9, с. 351].

*Вторая группа* связана с изучением роли сравнительных исследований в изучении диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию [2, с. 70]. Масштаб общего видения проблемы диверсификации подготовки педагогов обусловил интерес к опыту ее решения в различных странах и регионах. Очевидно, что сопоставление позиций различных регионов страны и отличных государств приводит к необходимости признания их общего, частного и единичного содержания, которое в дальнейшем может быть использовано в различных регионах. При этом само сравнительное исследование не должно иметь цель увеличить количество фактов о сравниваемом объекте, факты должны быть структурированы, что возможно при систематизированном способе получения знания в результате сравнения по определенным критериям.

*Третья группа* исследований определена важностью показать изменения, возникающие в процессе подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию [6, с. 150]. Полагаем, что подготовку важно рассматривать как комплексный метод, в основе которого лежит диагностика существа возникшей проблемы, анализ о проблеме и путях решения, содействие на этапе принятия и выработки плана решения проблемы; организации первичной помощи [1, с. 142]. Такой подход позволяет нам организовывать процесс подготовки по вертикали (осуществление взаимодействия между обучаемым и обучающими) и горизонтали (осуществление взаимодействия между различными социальными институтами).

**Цель исследования** – теоретико-методологическое обоснование диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в условиях динамичных процессов в поликультурном регионе.

**База исследования.** Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Россия) и Людвигсбургский педагогический институт (г. Людвигсбург, Германия).

**Методы и методики исследования.** Для настоящего исследования важны теоретические – теоретический анализ и синтез философской и научно-педагогической литературы, нормативных документов, информации, представленной на официальных сайтах педагогических вузов, метод прецедентов и метод кейсов (исследовательский метод кейса, использование которого позволило нам описать особенности подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, сложившиеся в Людвигсбургском педагогическом институте (Германия), а реализация метода прецедентов – обосновать диверсификацию подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию в Самарском государственном социально-педагогическом университете (Россия), рассматривая по-

лученные прецеденты в качестве дальнейших путей решения обозначенной проблемы), сравнительный метод модальности К. Аллеманн-Гионды, и эмпирические (включенное наблюдение) методы исследования.

**Результаты исследования.** На основании метода модальности К. Аллеманн-Гионды [10, с. 340] нами были систематизированы следующие результаты исследования, на основании которых можно говорить о диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию.

Первая модальность фиксирует сравнительное изучение влияния общероссийских тенденций на становление и дальнейшее развитие региональных систем образования – влияние ассимиляционных и интеграционных процессов, увеличение количества сравнительных исследований, рост интереса к непрерывному процессу подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию. В настоящее время сложилась следующая ситуация: идея ассимиляции вылилась в идею воспитания и обучения исключительно на основе культуры большинства. В создавшихся условиях педагоги оказались не готовы к реализации межкультурного взаимодействия в образовательной среде, и это стало причиной распространения интегративных тенденций в образовании. Сравнительные межстрановые и межрегиональные исследования начали проводиться в социальных и гуманитарных науках в последние три десятилетия. Основными тенденциями последних лет являлось географическое и предметно-тематическое расширение таких исследований, однако в большем количестве эти исследования отражают специфику начальной и средней школы, но не высшей [5]. Важно отметить также следующее – не в полной мере использованы возможности неформального и информального образования, редкое обращение к такому ресурсу, как социальное партнерство, редкость индивидуальных преподавательских проектов, отсутствие дисциплин, отражающих региональную специфику образования.

Вторая модальность характеризует логику синхронного (в двух регионах) рассмотрения эмпирически зафиксированных феноменов. Практическое воплощение идей перманентного изучения диверсификации процесса подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию отчасти противоречиво и характеризуется влиянием ряда факторов: демографических, идеологических и политических. Суть демографических факторов заключается в описании изменений демографических параметров под влиянием миграции и иммиграции. Идеологические факторы определяют появление новых концепций национальных идеологий, их роль в развитии общих идей поликультурного общества: необходимость насыщения образовательного процесса культурным компонентом, поиск новых подходов, технологий, видов сопровождения образовательного процесса, оптимизацию процесса подготовки педагогов к работе в полиэтнической образовательной среде. Политические факторы ориентированы на практическое применение принципов поликультурного общества как идеологии, политики [3].

Третья модальность заключается в оценке несовпадения направленности образовательной политики в регионах, что вызвано приоритетностью или неприоритетностью, активностью или неактивностью каждого региона в развитии идей диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодей-

ствию по следующим направлениям: принятие модели “RESPECTFUL”, отражающей интересы принимающей культуры и вливаемых; совершенствование образовательных практик – проектирование и реализация инициативных проектов и новых гуманитарных технологий; изменения в содержании понятия «межкультурное взаимодействие», в основе которого лежат три вида деятельности: интеркультурная, интерлингвальная и социальная.

Четвертая модальность обращена к проблемам, связанным с изменением ценностей образования в новых геополитических условиях. Целесообразно рассмотреть эти изменения, в частности прогностические. Одной из возможных форм реализации таких изменений может выступать рамочная программа, в процессе проектирования которой на стратегическом уровне выявляются существующая проблема и условия ее решения в конкретном образовательном учреждении региона: на тактическом уровне – разработка и встраивание инициативных проектов в процесс подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию с учетом существующих инициатив и запросов, на техническом – реализация нелинейных форм подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию.

Пятая модальность – диахроническое рассмотрение предмета в его историческом развитии. Для реализации обозначенной цели важен выбор методики изучения изменений подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, основными компонентами которой являются: метод прецедентов (определение ценностных основ, обоснование региона, выбранного в качестве прецедента, обобщение основных направлений прецедентов – все это можно рассмотреть в исторической ретроспективе), системный (позволяющий рассматривать регион как систему), структурно-функциональный (позволяющий рассматривать регион в системе регионов Российской Федерации) и социокультурный (позволяющий проводить полифакторный анализ) подходы.

**Заключение.** Итак, резюмируя сказанное выше, еще раз подчеркнем: знание о путях подготовки педагогов в мультикультурном обществе недолговечное и быстро устаревает. Это означает, что в целях диверсификации подготовки педагогов в условиях усиления этнокультурных процессов в регионе могут потребоваться специальные условия – пересмотр методологий исследования диверсификации подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию, перманентный поиск идей, отражающих современное понимание сущности изменений подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию под влиянием различных тенденций и факторов, стремление к рамочному моделированию изменений системы подготовки педагогов к межкультурному взаимодействию.

#### *Литература*

1. Богословский В.И. *Научное сопровождение образовательного процесса в педагогическом университете: методологические характеристики* / В.И. Богословский. – СПб.:

Издательство Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена, 2000. – 142 с.

2. Вульфсон Б.Л. Методы сравнительно-педагогических исследований / Б.Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 2. – С. 70–80.

3. Глумова Е.П. Региональный аспект межкультурной коммуникации / Е.П. Глумова // Проблемы современного образования. – 2017. – № 6. – С. 92–104.

4. Джурицкий А.Н. Концепции и реалии мультикультурного воспитания: сравнительное исследование / А.Н. Джурицкий. – М.: Academia, 2008. – 304 с.

5. Дроботенко Ю.Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации: автореферат дис. ... докт. пед. наук / Ю.Б. Дроботенко. – Омск, 2016. – 44 с.

6. Дюжакова М.В. Развитие педагогического образования в поликультурном обществе / М.В. Дюжакова. – Воронеж: Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 2008. – 228 с.

7. Жукова Т.А. Диверсификация образовательных программ подготовки педагогов в мультикультурном обществе (на материале Самарской области) / Т.А. Жукова // Вестник Академии права и управления. – 2017. – № 3 (48). – С. 161–166.

8. Жукова Т.А. Направления изменений подготовки педагогов региональных вузов в мультикультурном обществе / Т.А. Жукова, В.И. Богословский // Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия: Педагогика. – 2019. – № 4. – С. 137–140.

9. Князева В.А. Тенденции и закономерности инновационного развития системы высшего образования на региональном уровне / В.А. Князева, К.С. Соловьева // Современные проблемы управления и технологии их решения в условиях трансформационных вызовов: материалы III Всероссийской научно-практической конференции (Орел, 12–13 мая 2020 г.). – Орел, 2020. – С. 350–354.

10. Allemann-Ghionda C. Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft / C. Allemann-Ghionda. – Basel, 2004. – 367 p.

**УДК 37.01**

**А.А. Габдулхакова, студент,  
Р.Р. Насибуллов, кандидат педагогических наук, доцент,  
И.Ф. Яруллин, кандидат педагогических наук, доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

## **ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ОТЕЧЕСТВЕННЫМ КУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ**

**Аннотация.** Культурные традиции являются одним из основных факторов формирования культурного просвещения и воспитания учащихся. В современных условиях информатизации и цифровизации снижается внимание к изучению отечественных культурных традиций в рамках образовательных организаций. Приобщение учащихся к культуре родного края, изучение традиций и обычаев, а также понимание и осознание ценности культурных традиций выступают одной из задач современного образования.

**Ключевые слова:** ценность, ценностное отношение, культурные традиции, ценностное отношение к культурным традициям, средства формирования ценностного отношения к культурным традициям, отечественные культурные традиции.

*A.A. Gabdulkhakova, Student,  
R.R. Nasibullov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
I.F. Yarullin, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia*

## **PECULIARITIES OF THE FORMATION OF STUDENTS' VALUE ATTITUDE TOWARDS NATIONAL CULTURAL TRADITIONS**

***Abstract.** Cultural traditions are one of the main factors in the formation of cultural education and education of students. In modern conditions of informatization and digitalization, attention to the study of domestic cultural traditions within the framework of educational organizations is reduced. Introducing students to the culture of their native land, studying traditions and customs, as well as understanding and understanding the value of cultural traditions is one of the tasks of modern education.*

***Keywords:** value, value attitude, cultural traditions, value attitude to cultural traditions, means of forming a value attitude to cultural traditions, domestic cultural traditions.*

**Введение.** Воспитание ценностного отношения к традициям является важным элементом формирования личности учащихся. Современные гаджеты, доступность информации, популярность социальных сетей ведет к снижению интереса учащихся, они реже интересуются историей родного края, не помнят и не чтят культурные традиции. Все это ведет к исчезновению многих культурных традиций и особенностей.

**Цель исследования:** определить отличительные черты формирования ценностного отношения к культурным традициям у учащихся.

**Задачи исследования:**

1. Рассмотреть основные характеристики ценностного отношения.
2. Определить роль культурных традиций в формировании личности учащихся.
3. Проанализировать современные методы и средства формирования ценностного отношения учащихся к культурным традициям.
4. Провести опытно-экспериментальную работу с учащимися 6 классов по диагностике ценностного отношения к отечественным культурным традициям.
5. Сконструировать фрагменты уроков и комплексы заданий, которые будут направлены на формирование ценностного отношения учащихся 6 классов, с использованием отечественных культурных традиций на уроках родного языка.

**Гипотеза исследования:** формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям будет успешным при условии включения в рамки уроков родного языка комплекса заданий, направленных на развитие культурной образованности.

**Результаты исследования.** Понятие «ценность» рассматривается в разных науках, поэтому существуют разные подходы к его трактовке. По мнению культурологов, ценность представляет собой некую неизблемую истину индивида, группы или общества в целом, которая отражается в их действиях и поведении. По мнению социологов, ценность – это особые общественные отношения. Психологи утверждают, что ценность – это «воплощение общественных

идеалов, а ценностная ориентация – стремление личности к определенным ценностям и следование им» [1, с. 3]. При этом ценностные ориентации включают в себя цели и идеалы, которые отражают потребности и интересы личности.

Что касается ценностных отношений, то это система ценностей, идеалов, убеждений личности, влияющих на поведение индивида. Ценностные ориентации предопределяют ценностные отношения.

Ценностные отношения формируются исходя из разных факторов, в том числе социальных взаимоотношений, исторического контекста, культурного окружения. Ценностные отношения проявляются в повседневной жизни личности, когда она придерживается определенных убеждений и следует своим принципам. Как правило, именно ценности составляют основу характера личности, а следование своим принципам дает уверенность в правильности выбора. Формирование ценностей начинается закладываться со школьного возраста и продолжается в течение всей жизни человека.

Становление ценностных отношений – это «целенаправленный процесс формирования индивидуального отношения к определенным объектам и процессам действительности» [2, с. 72]. В рамках образовательного процесса педагог отслеживает изменения ценностей учащихся, корректирует и направляет их поведение в нужное русло.

Культурные традиции являются одним из основных элементов формирования культурного просвещения и воспитания учащихся. В основе культурных традиций лежат исторические особенности территории, народный фольклор, религиозные нормы. Знакомство с отечественными культурными традициями «способствует социализации, сохранению культурного наследия и его передаче следующим поколениям» [2, с. 72].

Культурные традиции являются отражением народа, передают его самобытность и уникальность. Следует отметить и тот факт, что культурные традиции отражают «связь между поколениями, способствуют хранению и передаче культурного наследия, а также повышают ценность народной культуры посредством следования культурным традициям в повседневной жизни» [4, с. 119].

Изучение культурных традиций положительно влияет на нравственное, этическое, духовное воспитание учащихся. Через культурные традиции учащиеся учатся видеть культурные различия, относиться к ним с пониманием и принимать другие культуры. Это, в свою очередь, способствует развитию толерантности, терпимости и открытости ко всем культурным традициям.

В ходе образовательного процесса учащиеся изучают не только традиции, но также знакомятся с родным языком, историей своего народа, что формирует любовь к малой родине. Многообразие разных народов и народностей России обуславливает создание безопасного культурного пространства для всех его народов, что возможно только при толерантном отношении друг к другу. Поэтому так важно закладывать основы культурного воспитания еще со школы.

Формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям предполагает решение следующих задач:

- 1) «изучение культурных особенностей своего народа;
- 2) формирование уважительного и толерантного отношения к различным культурам;

3) создание педагогических условий интеграции различной культурной традиции;

4) развитие навыков корректного обращения с другими культурами;

5) культурное и нравственное воспитание» [3, с. 74].

Выделяют следующие методы воспитания: метод личностных примеров, дискуссий, метод создания образовательных ситуаций и метод социального проектирования [5, с. 34]. На своем личном примере педагог демонстрирует свое ценностное отношение к культурным традициям. Поэтому педагогам следует подробнее изучать отечественные культурные традиции, внедрять их в рамках образовательного процесса, обсуждать с учащимися каждую традицию.

Чтобы поддерживать заинтересованность и любопытство учащихся в ходе изучения культурных традиций необходимо использовать разные средства обучения. Прежде всего это средства народного творчества. Это могут быть как большие фольклорные жанры – сказки, легенды, былины, частушки, так и малые – загадки, считалки, поговорки, пословицы. Именно народный фольклор лучше всего отражает культурные традиции.

Современный образовательный процесс невозможно представить без информационных технологий. Поэтому традиционное изучение культурных традиций следует переплести с просмотром видеороликов, изучением презентаций, а на досуге – интерактивными и компьютерными играми. В рамках внеурочной деятельности следует организовывать экскурсии в музеи, чтобы более глубоко погрузиться в культурные традиции. Во многих современных музеях экскурсии сопровождаются применением интерактивных технологий, что будет интересно учащимся.

В рамках нашего исследования была проведена опытно-экспериментальная работа с учащимися 6 классов по диагностике ценностного отношения к отечественным культурным традициям.

Для исследования ценностных отношений учащихся в рамках констатирующего этапа эксперимента нами была использована анкета исследования ценностных ориентаций (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова). В анкете приняли участие учащиеся 6 класса МБОУ «Сабинская СОШ» Сабинского муниципального района Республики Татарстан. Общее количество респондентов составило 50 учащихся. Респонденты были распределены на две группы: экспериментальную (25 учащихся) и контрольную (25 учащихся).

Рассмотрим итоги анкетирования в рамках констатирующего этапа эксперимента (рис. 1 и 2).

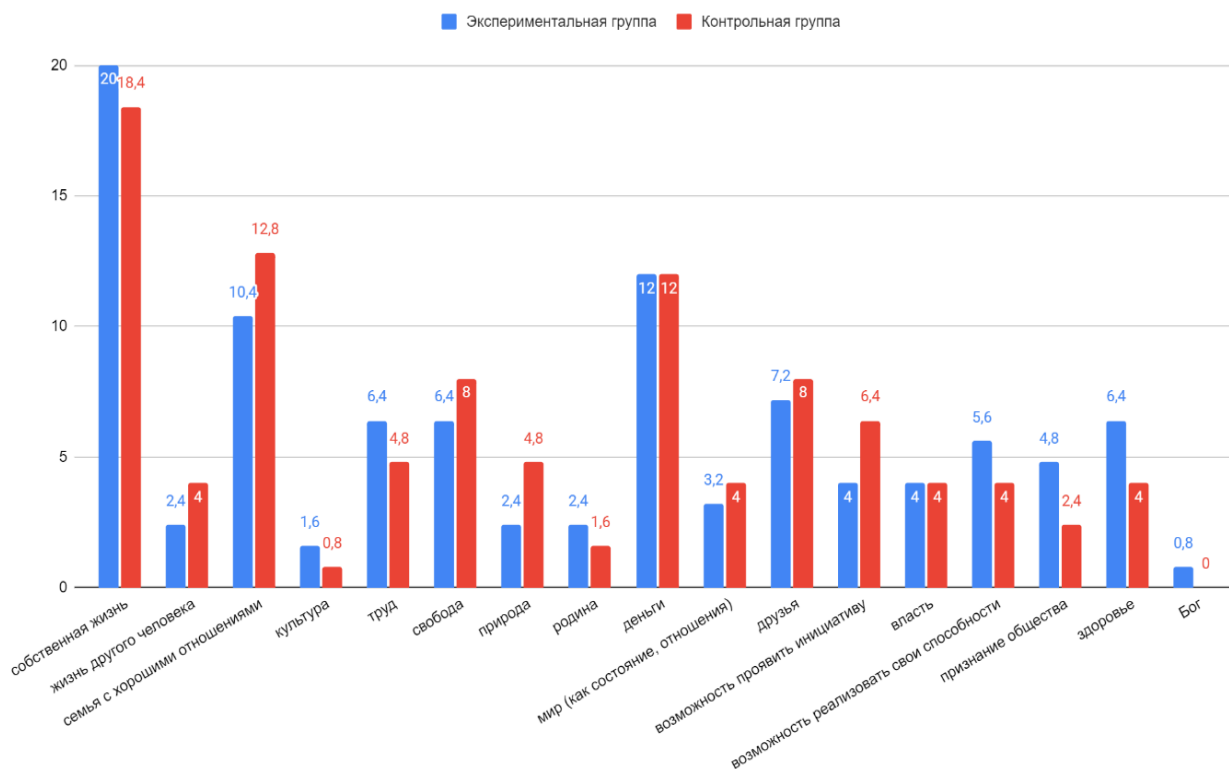
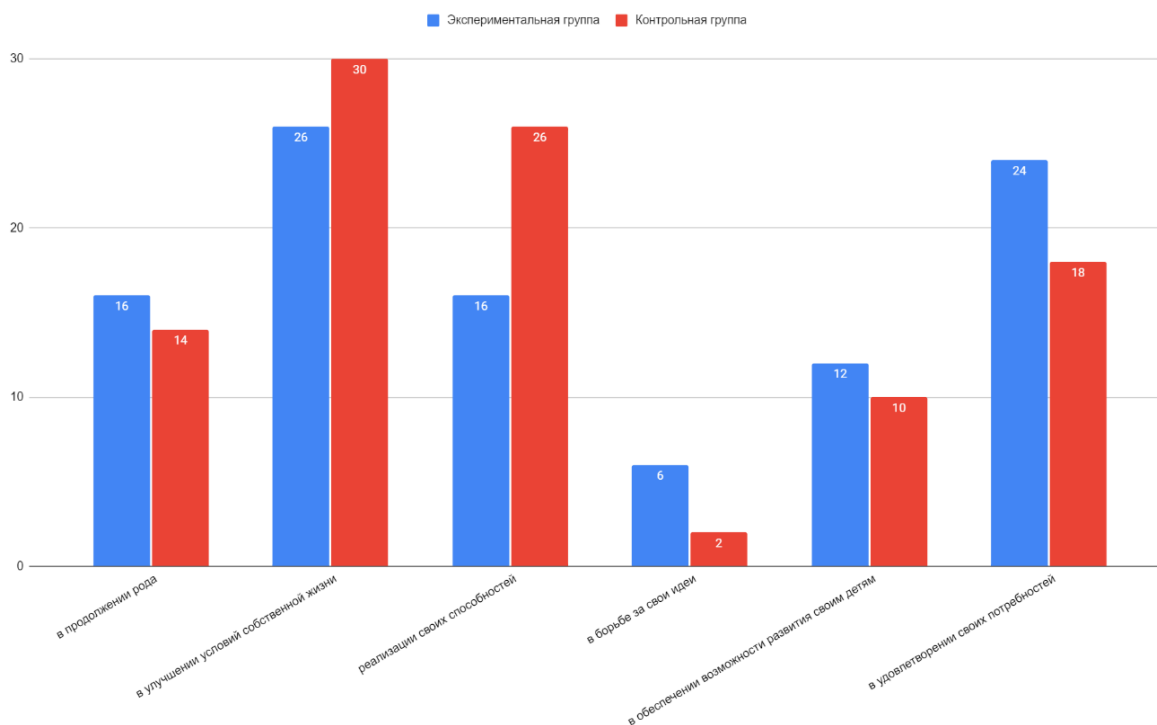


Рис. 1. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на констатирующем этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рис. 1, наибольшую ценность в обеих группах представляет собственная жизнь (20 % – в экспериментальной и 18,4 % – в контрольной). На втором месте у учащихся экспериментальной группы находятся деньги (12 %), а у учащихся контрольной группы – семья с хорошими отношениями (12,8 %). На третье место учащиеся экспериментальной группы поставили семью с хорошими отношениями (10,4 %), а учащиеся контрольной группы – деньги (12 %).

Отметим, что ценности культуры, родины выражены слабо в обеих группах. Так, в экспериментальной группе ценность родины выбрали 2,4 % учащихся, а культуры – 1,6 % учащихся. Что касается контрольной группы, то здесь ценность родины выбрали 1,6 %, а ценность культуры – 0,8 %. Следовательно, можно сделать вывод, что учащиеся мало заинтересованы в культуре и культурных традициях.





*Рис. 2. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на констатирующем этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %*

Как видно из рис. 2, наибольшая доля учащихся в обеих группах в качестве смысла жизни выбрала улучшение условий собственной жизни (26 % – в экспериментальной и 30 % – в контрольной группе). Отметим, что наименьшая доля ответов респондентов приходится на борьбу за свои идеи (6 % – в экспериментальной и 2 % – в контрольной группе). Это говорит о том, что учащиеся не склонны выражать свою позицию и придерживаться ее, несмотря на другие мнения. Также учащиеся в этом возрасте легко ведомы, они быстро вовлекаются как в положительное, так и в отрицательное. Это свидетельствует о том, что в этом возрасте важно заложить в них правильные ценности.

Формирующий этап эксперимента включал в себя разработку и апробацию фрагментов урока и комплекса заданий, направленных на формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям. Все разработанные комплексы заданий вводились в рамках уроков родного языка.

В рамки уроков родного языка были включены следующие элементы, направленные на формирование ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям:

1) физкультминутки, в рамках которых учащиеся знакомились с новыми выражениями, мерами величины и другими культурными особенностями;

2) словарь «Фразеологизмы» – в рамках каждого урока учащиеся получали задание, когда необходимо было объяснить (догадаться или предположить) значение того или иного фразеологизма, а также углубиться в историю его возникновения. Словари проверялись еженедельно, и подводились итоги: исправлялись ошибки, обсуждались разные идеи их возникновения.

Проект «Моя малая Родина» направлен на исследование учащимися истории возникновения и развития деревни или села, изучение местной топонимики населенных пунктов, знакомство с культурными традициями и обычаями, ремеслом местных жителей, описание местных объектов культурного наследия, языка населения и используемых диалектов. Данный проект реализовывался в течение всего учебного года. Учащиеся демонстрировали и защищали свои проекты поэтапно. Этот проект направлен на знакомство с историей малых населенных пунктов, изучение особенностей родного языка, получение представлений о культурных традициях в малых населенных пунктах.

Также в рамках кабинета родного языка были образованы тематические уголки: «Сегодня празднуем...» – знакомство с тематическими праздниками и культурными традициями; «Новое слово...» – знакомство с новыми или старыми диалектами; «Давай поиграем» – игры, частушки, считалки и др.; «Попробуй угадай» – известный персонаж, который встречается в отечественной культуре. Учащиеся познакомились с уголками во время перемены и вместе угадывали персонажей. Информация в тематических уголках обновлялась еженедельно.

Для оценки эффективности проведенных мероприятий в рамках контрольного этапа эксперимента нами была проведена повторная диагностика ценностных ориентаций учащихся обеих групп (рис. 3 и 4).

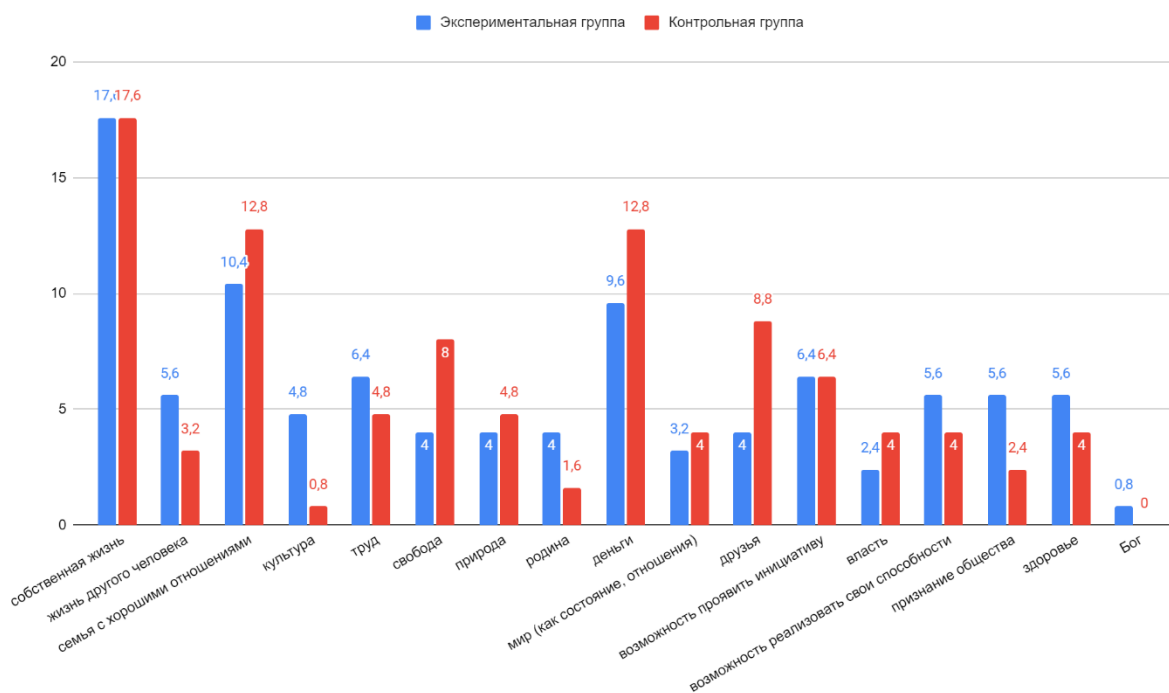


Рис. 3. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на контрольном этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рис. 3, итоги контрольного этапа показали положительные изменения в экспериментальной группе. Отметим, что на первом месте ценностей в обеих группах также осталась ценность собственной жизни (17,6 %). Что касается ценностей культуры и родины, то в экспериментальной группе ценность культуры выросла до 4,8 % (+ 3,2), а ценность родины –

до 4 % (+ 1,6). В контрольной группе изменений, касающихся ценностей родины и культуры, не наблюдается.

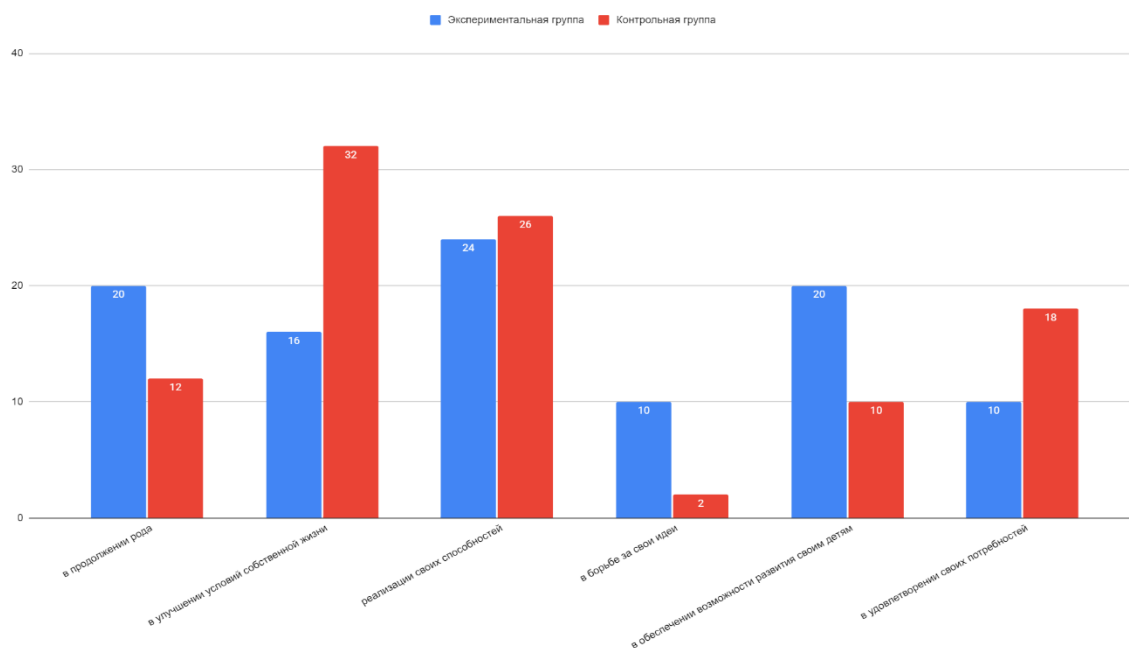


Рис. 4. Итоги диагностики ценностных ориентаций учащихся на контрольном этапе (Л.Н. Мурзич, А.В. Тарасова), в %

Как видно из рис. 4, по итогам контрольного этапа у учащихся экспериментальной группы наблюдаются положительные изменения. Отметим, что на первом месте в обеих группах главным остается улучшение условий собственной жизни (26 % – у экспериментальной и 30 % – у контрольной группы). Следует отметить, что в экспериментальной группе доля учащихся, которые борются за свои идеи, повысилась до 10 % (+ 4 %). Это свидетельствует о том, что учащиеся готовы нести ответственность за свои идеи и придерживаться своих ценностей.

Следовательно, итоги эксперимента показали, что развитие культурной образованности учащихся на уроках родного языка благоприятно влияет на формирование ценностного отношения к отечественным культурным традициям. Разработанные комплексы заданий показали свою эффективность, гипотеза исследования подтвердилась.

**Заключение.** Таким образом, современные условия образования и жизни обуславливают важность изучения и сохранения отечественных культурных традиций. Понимание ценности культуры, стремление сохранить культурные традиции и передать их следующему поколению – именно эти тезисы должны лечь в основу ценностного отношения учащихся к отечественным культурным традициям.

#### Литература

1. Аль-Янаи Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – № 4. – С. 1–10.

2. Заббарова М.Г. Воспитание интереса к народной культуре у учащихся начальных классов / М.Г. Заббарова // Поволжский педагогический поиск. – 2022. – № 2 (40). – С. 70–77.

3. Кожурова А.А. Формирование ценностных отношений младших школьников к этническим традициям в условиях поликультурной среды / А.А. Кожурова. – Якутск: Издательский дом Северо-Восточного федерального университета, 2015. – 154 с.

4. Лысикова Н.П. Диалогичность народной культуры: образовательный аспект / Н.П. Лысикова // Диалог культур в контексте образовательной деятельности: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции (Набережные Челны, 11 декабря 2019 г.). – Набережные Челны: Издательство Набережночелнинского государственного педагогического университета, 2020. – Т. 2. – С. 117–121.

5. Паршин В.А. Развитие ценностных отношений учащихся при организации воспитательного процесса / В.А. Паршин // Академия профессионального образования. – 2020. – № 3 (94). – С. 32–40.

УДК 378.1

*А.М. Галимов, доктор педагогических наук, доцент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия*

*А.Д. Аскарров, доктор педагогических наук, доцент,  
Термезский государственный университет,  
г. Термез, Узбекистан*

## **ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ПОДХОДА ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ**

**Аннотация.** Сегодня некоторые ведущие университеты мира стремятся расширить свои функции по управлению качеством, чтобы обеспечить совместимость требований рынка труда и предложений образовательных учреждений. В статье представлено, что инновационные управленческие решения в сфере образования приведут к изменениям с целью решения образовательных проблем. Однако рекомендаций по использованию принципов дизайн-мышления в деятельности университета, в том числе при разработке программ стратегического развития и управленческих решений, недостаточно. **Цель исследования** – изучить возможности подхода дизайн-мышления для определения стратегических целей и программы, включая их реализацию, для принятия решений, направленных на решение проблем на пути к эффективному образованию при выходе на новый этап развития вуза. Определен процесс дизайн-мышления в университете, который осуществляется в пять этапов, начиная с понимания внутренних потребностей заинтересованных сторон в образовательных, исследовательских услугах и реформах, которые реализуются через программу стратегического развития университета и управленческие решения, обучение и создание инновационных идей. **Выводы и рекомендации.** Дизайн-мышление может быть использовано на любом этапе нового проекта (программ, решений), внедрение процессов дизайн-мышления даже в уже реализованный проект гарантирует его успех, метод помогает открыть новые возможности для общения, сотрудничества, найти инновационные пути и укладки для решения существующих проблем, удовлетворения потребностей.

**Ключевые слова:** менеджмент качества, дизайн-мышление, стратегическое развитие вуза, управленческие решения, этапы.

*A.M. Galimov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Kazan (Volga Region) Federal University,*

*Kazan, Russia*

*A.D. Askarov, Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,*

*Termez State University,*

*Termez, Uzbekistan*

## **FORMATION OF THE STRATEGY OF THE DEVELOPMENT PROGRAM AND MANAGEMENT DECISIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS BASED ON THE DESIGN THINKING APPROACH**

**Abstract.** Today, some of the world's leading universities are striving to expand their quality management functions in order to ensure compatibility of labor market requirements and educational institutions' offers. The article presents that innovative management solutions in the field of education will lead to changes in order to solve educational problems. However, recommendations on the use of design thinking principles in the university's activities, including in the development of strategic development programs and management decisions, are not enough. **The purpose of the research** is to explore the possibilities of the design thinking approach for determining strategic goals and programs, including their implementation, for making decisions aimed at solving problems on the way to effective education when entering a new stage of university development. The process of design thinking at the university is defined, which is carried out in five stages, starting with understanding the internal needs of stakeholders in educational, research services and reforms, which are implemented through the university's strategic development program and management decisions, training and the creation of innovative ideas. **Conclusions and recommendations.** Design thinking can be used at any stage of a new project (programs, solutions), the introduction of design thinking processes even in an already implemented project guarantees its success, the method helps to open up new opportunities for communication, cooperation, find innovative ways and ways to solve existing problems, meet needs.

**Keywords:** quality management, design thinking, strategic development of the university, management decisions, stages.

**Введение.** Сегодня многие ведущие университеты мира стремятся расширить свои функции управления качеством, чтобы обеспечить совместимость требований рынка труда и предложения учебных заведений. В этом случае важно искать методы, позволяющие четко определить стратегические цели и программу, включая их реализацию, принимать решения, направленные на решение проблем на пути к эффективному образованию при достижении нового этапа в развитии университетов.

Опираясь на исследования О.С. Коржовой [4] и П.А. Михненко [12], мы выделяем следующие типы стратегий в деятельности университетов:

1. Основная стратегия. Эта стратегия предполагает поддержание стабильности, введение сокращений, сохранение успехов, достигнутых в существующих областях (образование, исследования, международные отношения, человеческие ресурсы, экономика), переход на экономичный режим потребления ресурсов за счет сокращения затрат, прекращение несущественных образовательных мероприятий и образовательных услуг (например, отказ от образовательного направления, специальности или формы обучения).

2. Конкурентная стратегия. Данная стратегия университета направлена на повышение конкурентоспособности, укрепление своих позиций для того, чтобы

успешно реагировать на изменения рыночных условий. В рамках этой стратегии планируется расширить структуру образовательных программ, внедрить дополнительные образовательные программы и получать дополнительный доход.

3. Сетевая (структурная) стратегия. Важность этой стратегии заключается в том, что в целях повышения качества предоставляемых услуг, поиска новых сегментов рынка, привлечения новых потребителей будут внесены изменения на факультетах, кафедрах университета.

4. Функциональная стратегия. Данная стратегия университета направлена на распределение ресурсов и эффективность функциональных действий подразделений в рамках общей стратегии. Она включает в себя такие стратегии, как маркетинг (изучение, анализ и работа с работодателями на рынке образовательных услуг), инновации (разработка новых образовательных программ, внедрение технологических изменений в образовательные процессы, реализация новых инициатив), производство (качество подготовки выпускников, трудоустройство, улучшение их положения, улучшение обратной связи), финансовые (снижение затрат на реализацию образовательного процесса), кадровые (оптимизация численности сотрудников, создание дополнительных рабочих мест, обеспечение высокой мотивации, материальная и моральная поддержка преподавательского состава).

На выбор стратегии университета может повлиять ряд факторов, в том числе государственная политика в области образования, спрос на образовательные услуги, уровень конкуренции, его географическое положение, стадия развития, форма собственности, профиль и другие преимущества. Необходимо осуществлять деятельность университетов исходя из целей стратегии развития, направленной на предотвращение несоответствия рынка труда, возникающего в результате изменения состава требований ко многим профессиям и специалистам на производственных предприятиях и в организациях.

**Теоретический анализ литературы.** Основываясь на мнениях ученых, обзорах в толковых словарях и основных задачах, стоящих перед управлением качеством университета, понятие «Стратегия развития университета» можно объяснить следующим образом: Стратегия развития университета – это модель и процесс повышения качества образовательных и исследовательских услуг на основе долгосрочных планирование управления в соответствии с новыми образовательными требованиями и потребностями.

Основой стратегии развития университета являются инновационные подходы, состоящие из конкретных идей (целей, проектов, программ) и практической деятельности (окружающая среда, эксперименты, передовые образцы), эти подходы влияют на формирование специфических особенностей университета, определяя направления непрерывного инновационного обновления. Поэтому разработка стратегии развития является важным этапом.

Н.А. Кирилина считает, что исходной основой для разработки стратегии развития университета является формирование корпоративного видения и миссии, отмечая, что миссия показывает основную задачу, которую необходимо решить, в то время как корпоративное видение гласит, что идеальное состоя-

ние, которого университет хочет достичь, – это «мечта»; автором сформулированы пять принципов, которые определяют требования к разработке трансформационных тенденций и стратегий развития [3]:

- 1) создание усиленного управленческого ядра;
- 2) формирование дискретной (диверсифицированной) финансовой базы;
- 3) формирование расширенной периферии развития университета;
- 4) стимулирование академического ядра;
- 5) широкое распространение и утверждение инновационных убеждений и ценностей в университетском сообществе.

На успешную реализацию стратегии влияют такие факторы, как широкое обсуждение миссии и стратегии развития университета, ее осознание и одобрение субъектами, выражение показателей, определяющих уровень достижения целей, направленность деятельности на достижение стратегических целей. Однако замечено, что некоторые проекты развития университетов принимаются без обсуждения на уровне основных субъектов, в том числе профессоров, преподавателей. Углубленное обсуждение и открытое утверждение стратегии развития служит ее укреплению на основе предложений профессоров, преподавателей, сотрудников, а также повышению ответственности, формированию внутренней мотивации, направленной на реализацию их деятельности в рамках данного проекта.

Также необходимо обеспечить, чтобы результаты и планируемые к достижению в будущем, предусмотренные в стратегии развития, соответствовали направлениям контроля качества образования и составляющим их параметрам. Это повышает способность координировать долгосрочный план с помощью системы внутреннего мониторинга университета.

Необходимо, чтобы каждый планируемый показатель имел объективную основу, соответствовал текущему состоянию и динамике, полученным с помощью системы внутреннего мониторинга университета, учитывал все возможности для исполнения. Наши наблюдения показали, что в некоторых случаях планирование формируется не в соответствии с динамикой, наблюдаемой во внутренних возможностях и опыте, а в соответствии с традицией «не оставаться в стороне от других».

Например, показатель «доведение процента научного потенциала до 100 % за 4 года» является хорошим планом для стратегии развития, однако, если этот план не ориентирован на многие элементы, такие как общее количество профессоров, возможность реализации, план, обновление сотрудников, способность защитить диссертацию и уровень компетентности, то он считается неправильным и не выполняется в будущем.

Главным условием является ориентация всего содержания деятельности университета на цели и планы стратегии развития, равномерное распределение усилий, своевременный мониторинг отстающих параметров. В целом необходимые изменения, направленные на повышение конкурентоспособности университета на рынке образовательных услуг, происходят в основном в результате реализации стратегии его развития, и это планирование выражено в стратегической программе развития университета.

Программа стратегического развития университета включает в себя цели и задачи по созданию организационных и педагогических условий, адекватных современному образованию, с учетом факторов внутренней и внешней среды. Эта программа является базовым административным документом, основанным на миссии и приоритетных целях университета, который включает в себя комплексные и долгосрочные планы, меры, направленные на повышение качества образования, научные методы и реформы.

Является важным формированием содержания стратегических программ, направленных на развитие университетов, исходя из типов стратегий и влияющих на них факторов (государственная политика в области образования, спрос на образовательные услуги, уровень конкуренции, географическое положение, стадия развития, форма собственности, профиль и другие преимущества), а также предусмотренных в них проектов. Не менее важно разработать механизмы реализации необходимых мер, четко определив соответствующие сроки и обязанности.

Кроме того, программа стратегического развития университета включает в себя стимулирование уровня и качества научно-педагогической деятельности, эффективное использование научного потенциала профессорско-преподавательского состава, требования национального рейтинга, в том числе цели достижения высоких показателей в соответствии с международными критериями и стандартами качества образования, и подготовку высококвалифицированных кадров для реального сектора экономики. Исходя из этого, в соответствии с условиями, созданными как неотъемлемая часть программы, можно определить перспективные показатели ожидаемых результатов по окончании деятельности, включая показатели рейтинга университета со стороны международно признанных организаций, а также позиции в национальной рейтинговой системе.

На основе реализации каждого пункта, изложенного в программе стратегического развития, и выводов о параметрах контроля качества системы внутреннего мониторинга университета предусматриваются управленческие решения. Понятие «решение» представляет (вне зависимости от сфер, в рамках которых оно используется) определенную мыслительную деятельность, совершаемую субъектом (индивидуальным или коллективным) с целью уменьшения какой-либо неопределенности, неточности, неоднозначности и т. д. [5, с. 9]. В процессе принятия решения субъект (ректор, правление) осуществляет интеллектуальную деятельность, направленную на обобщение существующей информации или формирование новой информации, при этом диапазон альтернатив сокращается.

Процессы принятия решений для управления университетом состоят из этапов сбора информации, разработки, обсуждения и отбора. Качество управленческих решений напрямую зависит от правильности реализации каждого этапа, а также от ответственности лиц, принимающих решения, объема их пол-



номочий, состояния объекта, где реализуется решение, целей и уровня принятия решений, условий, вариативности и обсуждений.

Управленческие решения вуза в основном можно разделить на два типа: инструктивные и неинструктивные решения. Инструктивные решения формируются на основе набора определенных правил, указанных в документах, определяющих порядок действий, приводящих к определенному результату (например, регламенты работы, свод правил, определяющих порядок деятельности, договоры, соглашения, инструкции, приказы, указы). Неинструктивные решения принимаются, когда структура проблемы не упоминается в нормативных документах, или когда предлагается совершенно новый способ решения проблемы, хотя ранее он упоминался в нормативных документах. Например, инновационные решения представляют собой форму недирективных решений [5, с. 14].

Сегодня потребность в инновационных управленческих решениях в сфере образования, спрос на их качество растет на фоне потребности в новых идеях и стратегиях, которые приведут к изменениям с целью решения образовательных проблем. Мы считаем, что в этом отношении использование подхода Дизайн-мышления, который широко используется в практике производственных предприятий по всему миру, дает высокий эффект.

Дизайн-мышление основано на способности человека интуитивно чувствовать, создавать идеи, имеющие не только функциональную, но и эмоциональную составляющую, выражать их словами или символами.

В качестве первой теоретической разработки этого подхода упоминается книга Герберта Саймона «Науки об искусственном», появившаяся в 50–60-х гг. прошлого века. Термин «дизайн-мышление» впервые был использован Эдвардом Арнольдом в его монографии [1]. Методология дизайн-мышления, принципы, факторы и методы ее реализации начали изучаться учеными, возникали различные споры, но самое главное, была сформирована фундаментальная основа этого подхода [6, 7, 9, 10, 11].

Дизайн-мышление – это ориентированный на человека метод, процессы в котором начинаются с понимания и осмысления существующих проблем с целью реализации нестандартного подхода к их решению и заканчиваются подготовкой индивидуально разработанных инновационных предложений, направленных на удовлетворение потребностей. В процессе использования этого метода, начиная со стадии прототипирования идеи, пользователи привлекаются для тестирования и улучшения подходящих идей, а неопределенность и риски, присущие инновациям, снижаются.

Представление различий между элементами и функциями традиционного мышления и дизайн-мышления в виде следующей таблицы показывает его эффективность (табл. 1) [2, с. 13].

**Сравнительная таблица элементов и функций традиционного мышления  
и дизайн-мышления**

Традиционное мышление	Дизайн-мышление
Подробное планирование	Тщательное исследование
Избегание ошибок	Принятие ошибок
Через анализ	Через тестирование
Презентации	Эксперименты
Близость к клиенту	Лояльность к клиенту
Периодическое	Постоянное
Мысли	Действия

В начале XXI в. интерес к дизайн-мышлению значительно возрос, его практике стало уделяться большое внимание, этот подход стал популярным в средствах массовой информации. Концепция дизайн-мышления сочетается с идеей инноваций, поэтому активизировалось продвижение создания ориентированных на дизайн производств и развитие компаний за счет инноваций. В этот период один из основателей IDEO Билл Моггридж опубликовал книгу «Проектирование взаимодействий» [13], среди самых популярных книг была книга Ричарда Флориды «Подъем креативного класса: как он трансформирует работу, досуг, общество и повседневную жизнь» [10] и книга Тима Брауна «Изменения через дизайн: как дизайн-мышление трансформирует организации и вдохновляет на инновации» [8].

Стали публиковаться интервью и идеи дизайн-мышления многих успешных руководителей, таких как Чад Херли, Крис Андерсон, Айра Гласс, Джоэл Хайатт, Марк Цукерберг [13].

В настоящее время в мире существуют различные лаборатории, институты и центры, которые предлагают услуги по поддержке развития компаний, организаций и учреждений на основе дизайн-мышления и повышению компетентности сотрудников в этом отношении (например, “IDEO U”, “eCornell”, “CareerFoundry”, “Wonderful”, Академия «Технологий Доверия»), с подобными предложениями выступают самые передовые университеты мира (например, Рочестерский технологический институт, Рэдфордский университет, Индианский университет, Массачусетский технологический институт, Университет Вирджинии, Стэнфордский университет).

По данным ученых, сегодня индустрия информационных технологий и коммуникаций лидирует с показателем 21,7 % по внедрению процессов дизайн-мышления, этот показатель составляет 19 % в сфере услуг дизайн-мышления, 18 % – в образовании, 8,8 % – в профессиональной научно-технической деятельности, 6,8 % – в финансах и страховании, 4,8 % – в обрабатывающей промышленности, 8,8 % – в торговле [2, с. 47].

Однако рекомендаций по использованию принципов дизайн-мышления в деятельности университета, в том числе при разработке программ стратегического развития и управленческих решений, недостаточно.

**Целью настоящего исследования** является изучение возможности подхода дизайн-мышления для определения стратегических целей и программы, включая их реализацию, для принятия решений, направленных на решение проблем на пути к эффективному образованию при выходе на новый этап развития вуза. Мы попытались определить процесс дизайн-мышления в университете, который осуществляется в пять этапов, начиная с понимания внутренних потребностей заинтересованных сторон в образовательных, исследовательских услугах и реформах, которые реализуются через программу стратегического развития университета и управленческие решения, обучение и создание инновационных идей. Нам необходимо было обосновать, что дизайн-мышление может быть использовано на любом этапе нового проекта (программ, решений), а также, что внедрение процессов дизайн-мышления даже в уже реализованный проект гарантирует его успех, помогает открыть новые возможности для общения, сотрудничества, найти инновационные пути для решения существующих проблем, удовлетворения потребностей.

**Результаты исследования.** Возможность внедрения дизайн-мышления в университетах можно показать на следующем примере: профессора хотят, чтобы условия поддерживали их, увеличивали доход и позволяли им внедрять инновации в образовательные процессы. Однако наблюдения показали, что, хотя ситуация улучшается благодаря мерам, направленным на улучшение условий труда и доходов, уровень эффективности преподавательского состава может оставаться неизменным. Главный вопрос, который здесь не подчеркивается, – это чувства и внутренние потребности профессоров и преподавателей. Создание желаемой среды основано на способности понимать эмоции и внутренние потребности, понимать, что будет наиболее полезно для достижения цели, но во многих случаях этот вопрос игнорируется в процессе принятия решений и программах управления.

Условия, созданные по потребности профессоров и преподавателей в вузах, влияют на эмоциональную и рациональную стороны их сознания. Методология дизайн-мышления позволяет сбалансировать потребности, чтобы вывести новые идеи, приносящие практические результаты, и в то же время показать способы решения основных проблем учителей и преподавателей с помощью эмоций.

Исходя из вышесказанного, можно считать основной целью дизайн-мышления в университетах понимание взглядов, убеждений, ценностей, мотиваций, проблем, поведения, доходов, болевых точек пользователей образовательных, исследовательских услуг и реформ, учитываемых в программах и управленческих решениях, а также предлагать инновационные решения, ориентированные на удовлетворение потребностей.

Благодаря подходу дизайн-мышления предполагается не просто заменить какой-либо образовательный инструмент, образовательную деятельность или обновить некоторые методы в виде четкой шаблонной процедуры действий, ос-

нованной на стандартных операциях, управленческих решениях или мерах в университете, это предполагает налаживание сотрудничества с пользователями услуг по управлению качеством с разработкой и реализацией абсолютно обоснованных проектов посредством инноваций с участием заинтересованных сторон.

Процесс дизайн-мышления в университете осуществляется в пять этапов, начиная с понимания внутренних потребностей заинтересованных сторон в образовательных, исследовательских услугах и реформах, которые реализуются через программу стратегического развития университета и управленческие решения, обучение и создание инновационных идей:

1. Этап эмпатии. На этом этапе ответственный за проект дизайн-мышления (лидер или коллектив), ставит себя на место заинтересованных сторон, которые используют образовательные, исследовательские услуги и реформы, прежде чем внедрять существующие традиционные подходы, чтобы лучше понять их невысказанные потребности и конечные результаты. Почувствовав их, взглянув на перспективу их глазами, легче отказаться от основанного на предположениях подхода к разработке планов и принятию управленческих решений.

После этого определяется цель проекта, и на основе этого формируется инновационная команда (организаторы) для подготовки проекта и определяются их задачи в проекте. Инновационной командой (организаторами) считается команда по реализации проекта, состоящая из самых опытных специалистов в своей области, профессоров, преподавателей и сотрудников университета. Они должны генерировать идеи путем мозгового штурма во время обсуждений с заинтересованными сторонами, регулировать процесс и предотвращать путаницу идей.

Этот этап также важен для определения и описания состава заинтересованных сторон. В процессах дизайн-мышления стейкхолдеры или их представители – это группа людей, которые заинтересованы в судьбе проекта и имеют возможность влиять на него. Если дизайн-мышление связано с внутренними вопросами университета (например, продвижение по службе, рейтинг), заинтересованными субъектами могут быть профессора, преподаватели, специалисты, руководство и заведующие кафедрами, если сфера рассматриваемого в проекте вопроса шире (например, открытие нового образовательного направления, разработка параметров приема), то предусматривается привлечение крупных работодателей, в том числе представителей различных организаций, учебных заведений, промышленных предприятий, родителей. Кроме того, к группе могут присоединиться другие агентства, средства массовой информации, общество и лица, заинтересованные в процессах дизайн-мышления.

Вовлечение стейкхолдеров в процесс дает возможность увидеть и определить, как они решают существующие проблемы.

2. Этап фокусировки: этот этап начинается с проведения исследования, которое заключается в сборе и изучении данных наблюдений инновационной команды (организаторов), сформированной в университете, результатов внутреннего мониторинга и другой важной информации.

На этапе фокусировки информация из внутренних и внешних источников изучается с точки зрения интереса и вдохновения пользователя, и исследуется проблема. В этом случае важно определить, нужно ли университету решать исследовательскую задачу, есть ли достаточная основа для достижения стратегических целей посредством проекта или принятия управленческих решений.

Во многих случаях при рассмотрении проблемы и вопроса о ее решении в университетах не указывается явное решение или предлагается приблизительное решение, в зависимости от человеческого фактора и мнения руководства. Основные требования дизайн-мышления заключаются в том, чтобы не было никаких предварительных решений, все аспекты были приняты. Эти основы будут сформированы в ходе изучения этапа фокусировки. Поэтому на данном этапе решаются следующие основные задачи:

- планирование анализа;
- исследование потребностей заинтересованных сторон;
- анализ конкурентов и традиции подготовки специалистов;
- получение понятий от отвечающих (лидер или команда) за дизайн-мышление;
- исследование рынка труда, нормативно-правовых актов, конкурентной среды, требований к международному сотрудничеству;
- формирование заключения на основе анализа и исследования.

При выполнении задач подчеркиваются следующие направления:

- обзор истории проблемы, обновление существующих представлений;
- поиск примеров других попыток решения проблемы в предыдущих экспериментах;
- получение от заинтересованных сторон предложений, направленных на решение проблемы;
- систематизация требований лиц, ответственных за дизайн-мышление (руководитель или команда), и внешних управляющих организаций;
- изучение традиций рынка труда, нормативных актов, конкурентной среды, международного сотрудничества, которые могут повлиять на проект.

Чтобы ознакомиться с наиболее важными частями исследования, проведенного на данном этапе, представители основных заинтересованных сторон проекта приглашаются на обсуждение и делятся на малые группы.

Важным аспектом внедрения процессов дизайн-мышления в университетах является ориентация на организацию и осуществление деятельности инновационных команд и малых групп, создание для них общей инновационной и в то же время стимулирующей среды. В связи с этим многие компании выделяют помещение с особыми условиями для работы дизайн-мыслящей команды и малых групп, особыми условиями могут быть оборудование помещения, освещение и отопление, системы очистки воздуха, акустика, удобные столы и стулья и другая мебели. Учитывая, что в таких условиях создаются новые идеи и инновации, которые становятся фактором высокого качества в деятельности компании, специально созданные условия оправдывают себя.

3. Генерация идей. Следующий важный шаг, когда мнения заинтересованных сторон определяются в форме обсуждения для принятия решения

о дальнейшем улучшении проекта и подразумевается размышление каждого участника на основе такого подхода, как «если возможно сделать то, что я хочу в отношении проблемы, то, на мой взгляд...» Чем больше свободы предоставляется в выражении своего мнения в малых группах и чем больше ограничений снимается в организованном совместном творческом обсуждении, тем легче определить критерии, необходимые для создания нового проекта.

В то же время организаторы устанавливают прочную связь с пользователями проекта на личном уровне. Процессы предполагают полную свободу действий, не должно быть никаких ограничений на создание новых идей, которые для многих считаются незначительными, в то время как любое предложение участников должно сохраняться до конца процесса, потому что оно может вдохновить малую группу на получение реальной идеи. Такой подход к оценке предложений устраняет любые препятствия и правила на пути к творческому мышлению, дает возможность в полной мере использовать воображение участников. Кроме того, тот факт, что участники видят наличие собственных предложений в структуре идей, защищаемых во взаимных обсуждениях, дает им чувство принадлежности к группе, где проводилось обсуждение, и заставляет их лучше интегрироваться в команду.

Разнообразие потребностей, мотиваций и других эмоциональных точек зрения участников может затруднить их объединение для совместной работы. Но навыки, опыт и способность команды дизайн-мышления понимать ценность результатов преодолевают эту трудность и побудят участников проявить свой творческий потенциал, знания и навыки.

4. Этап прототипирования. После того, как небольшие группы обдумают несколько различных идей, рассматривается гипотеза, основанная на них. При этом речь идет не просто о споре о том, сработает ли та или иная идея, а в конце дискуссии о том, какую часть гипотезы следует использовать, чтобы идея была успешной, и какие условия для того, чтобы она была правильной. Чтобы проверить идею, это не обязательно должен быть идеально разработанный прототип, просто нужно помочь участникам тестирования визуализировать результат разрабатываемой программы или решения, чтобы участники могли дать конструктивную обратную связь по поводу идеи.

5. Этап тестирования. Здесь планируется протестировать проект, запланированный для приема в образовательные, исследовательские службы и университетские реформы, в реальных условиях. Проведенные эксперименты показывают, какие изменения обеспечивают успех идеи и приведут к дальнейшему развитию.

**Заключение.** Из вышесказанного видно, что дизайн-мышление может быть использовано на любом этапе нового проекта (программы, решения), внедрение процессов дизайн-мышления даже в проект, который уже был воплощен в жизнь, гарантирует его успех. Этот метод помогает открыть новые возможности для общения, сотрудничества, найти инновационные пути и способы решения существующих проблем, удовлетворения потребностей.

В успехе дизайн-мышления большое значение имеют точность данных и анализа, объективность оценок параметров в системе внутреннего монито-

ринга университета. Метод дизайн-мышления, основанный на объективности оценки и исследований, служит для оптимизации и реализации стратегической программы и управленческих решений, принимаемых управлением качеством для развития университетов.

#### **Литература**

1. Гафаров Х.С. Дизайн-мышление: предыстория и история становления / Х.С. Гафаров // *Человек в социокультурном измерении*. – 2020. – № 2. – С. 57–62.
2. Кемпкенс О. Дизайн-мышление. Все инструменты в одной книге / О. Кемпкенс; пер. Е. Теклиной, Д. Мухина, А. Калининой, А. Горячева. – М.: Эксмо, 2019. – 224 с.
3. Кирилина Н.А. Стратегические подходы к развитию вуза / Н.А. Кирилина // *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. – 2011. – № 1. – С. 27–32.
4. Коржова О.С. Стратегии развития высших учебных заведений: классификации и условия применения / О.С. Коржова // *Вестник Новосибирского государственного университета экономики и управления*. – 2021. – № 1. – С. 284–294.
5. Сорина Г.В. Принятие решений: теоретико-методологический подход и практическое применение / Г.В. Сорина // *Принятие решений в системе образования: сборник научных трудов / под общ. ред. С.В. Ивановой*. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2014. – 548 с.
6. Arnold J.E. *Creative engineering: Promoting innovation by thinking differently* / J.E. Arnold. – Stanford: Stanford Digital Repository, 2018. – 244 p.
7. Bjercknes G. *Florence in Wonderland. System development with nurses* / G. Bjercknes, T. Bratteteig // *Computers and democracy. A Scandinavian challenge* / ed. by M. Kyng. – Farnham: Ashgate, 1987. – P. 279–296.
8. Brown T. *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation* / T. Brown. – N.Y.: Harper Business, 2009. – 264 p.
9. Buchanan R. *Wicked problems in design thinking* / R. Buchanan // *Design Issues*. – 1992. – Vol. 8. – Is. 2. – P. 5–21.
10. Florida R.L. *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life* / R.L. Florida. – N.Y.: Basic, 2002. – 434 p.
11. Lawson B. *How designers think: the design process demystified* / B. Lawson. – London: Architectural, 1980. – 243 p.
12. *Strategic management: textbook* / P.A. Mihnenko, T.A. Volkova, A.L. Drondin, A.V. Vegera; ed. by P.A. Mihnenko. – М.: Sinergy University, 2017. – 305 p.
13. Moggridge B. *Designing interactions* / B. Moggridge. – Cambridge: The MIT Press, 2006. – 766 p.
14. Moggridge B. *Designing media* / B. Moggridge. – Cambridge: The MIT Press, 2010. – 592 p.

**УДК 373**

**М.А. Гатина, студент,  
Р.Р. Мухаметзянова, студент,  
Эль Айюби Диана Эль Амир Лбейд, студент,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

#### **ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В современных реалиях ключевым проблемным аспектом выступают духовные ценности и традиции в современной парадигме школьного образования. Последние два десятилетия характеризуются динамичностью развития новых технологий, подраста-

ющее поколение находится в процессе прямого влияния «гаджетизации» и сети Интернет, тем самым происходит размытие ценностей и традиций у молодежи в духовном аспекте, культурная и просветительная деятельность все меньше интересует современных школьников. Данные факторы в своей совокупности сформировали низкий уровень духовного и нравственного воспитания в школьном образовании. Стоит отметить, что на сегодняшний день колоссальное влияние на подрастающее поколение оказывает пропаганда в СМИ, а в большей мере в сети Интернет. Пропаганда табачной и алкогольной продукции, насилия, жестокости, нетерпимости оказывает крайне негативное воздействие на личность школьника, тем самым заменяя духовные ценности и традиции на материальные. Современное подрастающее поколение, «поглощая» пропаганду в СМИ, формирует потребительское отношение к жизни, в котором преобладают узколичностные псевдоценности. Исходя из указанного, **целью исследования** выступает критический анализ духовно-нравственного воспитания субъектов образовательного процесса в современных реалиях, а также решение обозначенного проблемного аспекта. **Методы исследования:** системно-структурный, сравнительный, социологический, формально-логический и др. Их использование позволило исследовать объект во взаимосвязях и взаимозависимостях, его целостности и всесторонности, выявить некоторые тенденции, сделать обобщения. **Выводы и рекомендации.** В ходе проведенного исследования нами выявлено, что духовные ценности и традиции в современной парадигме школьного образования представляют собой фундаментальную составляющую в деятельности школьника, которая формирует нравственные черты, составляющие основной стержень личности. Необходимо рассматривать все специфические особенности, которые составляют дополнительное образование, акцентированное на становление у школьников духовно-нравственной культуры. Духовные ценности и традиции в современной парадигме школьного образования представляют собой фундаментальную составляющую в деятельности школьника. Результаты исследования могут быть использованы в воспитательных целях со стороны педагога. При этом педагог не должен допускать догматичности, навязывания своей точки зрения. Он может только стимулировать самостоятельность поиска, расширять круг знаний о религии, ее месте в культуре, истории развития народа.

**Ключевые слова:** ценности, традиции, школьное образование, педагог, личность, поколение, молодежь, вектор, парадигма.

**M.A. Gatina, Student,  
R.R. Muhametzyanova, Student,  
El Ayoubi Diana El Amir Lbeid, Student,  
Kazan (Volga Region) Federal University,  
Kazan, Russia**

## **SPIRITUAL VALUES AND TRADITIONS IN THE MODERN PARADIGM OF SCHOOL EDUCATION**

**Abstract.** In modern realities, the key problematic aspect is spiritual values and traditions in the modern paradigm of school education. The last two decades have been characterized by the dynamism of the development of new technologies, the younger generation is in the process of direct influence of “gadgetization” and the Internet, thereby, there is a blurring of values and traditions among young people in the spiritual aspect, cultural and educational activities are less and less interested in modern schoolchildren. These factors combined to form a low level of spiritual and moral education in school education. It is worth noting that today propaganda, which is contained in the media, and to a greater extent, on the Internet, has a tremendous impact on the younger generation. Propaganda of tobacco and alcohol products, violence, cruelty, intolerance has an extremely negative impact on the personality of the student, thereby replacing spiritual values and traditions with material ones. The modern younger generation, “absorbing” propaganda in the



media, forms a consumer attitude to life, in which narrow-personal pseudo-values prevail. Proceeding from the above, **the purpose of the study** is a critical analysis of the spiritual and moral education of the subjects of the educational process in modern realities, as well as the solution of the identified problematic aspect. **Research methods:** system-structural, comparative, sociological, formal-logical, etc. Their use made it possible to study the object in its relationships and interdependencies, its integrity and comprehensiveness, to identify some trends, and to make generalizations. **Conclusions and recommendations.** In the course of our research, we have revealed that spiritual values and traditions in the modern paradigm of school education are a fundamental component in the student's activity, which forms the moral traits that make up the main core of personality. We believe that in an educational institution, the system of spiritual and moral education should be based on scientific principles (humanization and humanitarization of education, naturalness, cultural conformity, axiologization), be flexible, effective and efficient. The teacher is obliged to take into account the psychological characteristics of the child, his living conditions for the development of an independent, responsible, spiritually and creatively developed personality. The results of the study can be used for educational purposes by the teacher. At the same time, the teacher should not allow dogmatism, imposing his point of view. It can only stimulate the independence of the search, expand the range of knowledge of religion, its place in culture, the history of the development of the people.

**Keywords:** values, traditions, school education, teacher, personality, generation, youth, vector, paradigm.

**Введение.** На сегодняшний день духовным ценностям и традициям в современной парадигме школьного образования уделяется значительное внимание. Данная тенденция обусловлена прежде всего тем, что полноценная реализация образовательного процесса не является возможной без духовно-нравственной составляющей, которая имеет фундаментальную роль в школьном образовании. Также, акцентируя внимание на деятельности внеурочного характера, стоит отметить, что ее реализация происходит посредством обширного арсенала методов, форм и инструментария духовно-нравственного воспитания [5, с. 97].

В современных реалиях одной из основополагающих задач образовательного процесса в школе выступает формирование культуры общения, нравственных качеств, которые составляют основной стержень подрастающей личности. Иными словами, духовные ценности и традиции в школьном образовании представляют собой ключевую составляющую в деятельности школьника, которая формирует нравственные черты.

**Теоретический анализ литературы.** Необходимо отметить, что предметом данного исследования выступают духовные ценности и традиции в современной парадигме школьного образования, которые выступают фундаментальной составляющей для личностного становления и развития духовной сферы учащихся в образовательном учреждении [4, с. 24].

Результатом школьного образования с акцентом на духовно-нравственные начала и традиции будет выступать сформированное ценностное отношение к жизни, искусству, природе. Согласно анализу научных исследований, необходимо отметить, что последние два десятилетия характеризуются динамичностью развития новых технологий, подрастающее поколение находится в процессе прямого влияния «гаджетизации» и сети Интернет, тем самым, происходит размытие ценностей и традиций у молодежи в духовном ас-

пекте, культурная и просветительная деятельность все меньше интересует современных школьников. Данные факторы в своей совокупности сформировали низкий уровень духовного и нравственного воспитания в школьном образовании [2, с. 1218].

Рассмотрение проблемных аспектов духовных ценностей и традиций в современной парадигме школьного образования находится в содержательной основе работ философов, психологов и педагогов – Е.В. Бондаревской, Н.М. Борытко, М.И. Мухиной, В.Г. Рындак, Н.Л. Селивановой, В.А. Сластенина, А.В. Хуторского, Н.Е. Щурковой.

Посредством анализа вышеуказанных научных трудов, нами выявлено, что духовно-нравственная составляющая в школьном образовательном процессе – это обязательный компонент, который необходим для всестороннего формирования личности. Стоит также отметить, что еще в дошкольном периоде начинают формироваться духовно-нравственные основы.

**Цель исследования.** Комплексный анализ духовно-нравственного воспитания субъектов образовательного процесса в современных реалиях, а также решение обозначенного проблемного аспекта.

**База исследования.** Общеобразовательная средняя школа № 56 г. Оренбурга как база для реализации программы «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения».

**Методы и методики исследования.** Системно-структурный, сравнительный и формально-логический методы, обзор научных исследований и др. Их использование позволило исследовать объект во взаимосвязях и взаимозависимостях, целостности и всесторонности, выявить некоторые тенденции, сделать обобщения.

**Результаты исследования.** Проведем исследование в отношении того, как происходит реализация духовно-нравственного воспитания школьников. В качестве примера будет выступать программа «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения». Реализация вышеуказанной программы будет проходить на базе общеобразовательной средней школы № 56 г. Оренбурга. Общеобразовательная средняя школа № 56 г. Оренбурга имеет педагогические условия и инструментарий, необходимые для воплощения в действительность вышеуказанной программы. Программа «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения» включает в себя приобщение подрастающего поколения к духовно-культурным ценностям, национальным традициям, формирование патриотизма и любви к Родине.

Стоит отметить, что программа «Духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения» включает в себя следующие направления:

1. Направление «Формирование эстетической любви к прекрасному». Специфика данного направления программы подразумевает деятельность краеведческого характера, изучение художественных объектов, уход за памятниками, посещение различных фестивалей и конкурсов, организационную деятельность по созданию праздников, изучение национальных промыслов.

2. Направление «Формирование ценностного отношения к окружающей среде». Особенность вышеуказанного направления программы заключается

в том, чтобы сформировать у подрастающего поколения ценностное отношение к природе, экологическое сознание. Школьники в рамках данной программы осуществляли уборку прилегающих территорий Оренбурга, изготавливали кормушки для птиц, производили очистку водоемов, осуществляли посадку цветов и т. д.

Посредством реализации вышеуказанной программы дети получили ценный практический опыт позитивного отношения к фундаментальным ценностям общества, ценностного отношения к социальной реальности в целом [4, с. 25].

Таким образом, следует заключить, что на сегодняшний день школа является фундаментальным звеном в духовном и нравственном становлении школьников. Соответственно, одной из ключевых задач, стоящих перед школьным образованием, является формирование у подрастающего поколения нравственно-эстетических ценностей. Стоит отметить, что в современных реалиях ход образовательного процесса кардинально изменился в связи с качественной трансформацией содержательной основы образования, объем которого к тому же увеличился.

**Заключение.** Таким образом, проблема духовно-нравственного воспитания в современной парадигме школьного образования требует незамедлительного и тщательного исследования как в теоретическом, так и в практическом аспекте. Необходимо рассматривать все специфические особенности, которые отличают дополнительное образование, ориентированное на формирование у школьников духовно-нравственной культуры. Духовные ценности и традиции в современной парадигме школьного образования представляют собой фундаментальную составляющую в деятельности школьника.

#### *Литература*

1. Борытко Н.М. *Духовно-нравственное воспитание: этический подход* / Н.М. Борытко // *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. – 2012. – № 4 (68). – С. 19–23.

2. Есенова М.О. *Духовно-нравственная парадигма в формировании ценностных качеств младшего школьника* / М.О. Есенова // *Молодой ученый*. – 2016. – № 10 (114). – С. 1217–1219.

3. Кондаков А.М. *Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России* / А.М. Кондаков, А.Я. Данилюк, В.А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 42 с.

4. Челпаченко Т.В. *Духовно-нравственный вектор современного образования* / Т.В. Челпаченко, В.В. Васильев // *Современные проблемы науки и образования*. – 2019. – № 6. – С. 23–27.

5. Щуркова Н.Е. *Воспитание – XXI в. Методика и искусство* / Н.Е. Щуркова, М.И. Мухин. – Волгоград: Учитель, 2015. – 177 с.

*М.К. Жумабеков, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор,  
Ж.К. Смагулов, доктор филологических наук, профессор,  
Е.Е. Туйте, кандидат филологических наук, ассоциированный профессор,  
Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова,  
г. Караганда, Казахстан*

## ЛИТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ КАЗАХСКОГО И ТАТАРСКОГО НАРОДОВ

***Аннотация.** Литература каждого народа рождается, формируется и развивается вместе с историей этого народа. Известный факт, что по различным причинам в течение многих лет ранний период тюркоязычной литературы не получил должного изучения и не рассматривался как единая система литературного процесса. В настоящее время накопленные научные знания позволяют утверждать, что культура и история казахского и татарского народов имеет общие корни, которые уходят в глубокую древность, когда оба братских народа были связаны тюркской общностью. В период расцвета Золотой Орды не было понятия национальности и именно в это время казахи и татары были одним народом. Этот период характеризуется и общностью языка. Все это отразилось на развитии литературы и культуры обоих народов, имеющих много общего. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: осуществить анализ доступных литературных источников казахского и татарского народов, которые позволят определить общность генезиса литературного процесса; обосновать необходимость сопоставительного изучения культур обоих народов как общего исторического корня их зарождения и развития; выявить общие закономерности развития литературы братских народов, а также наметить перспективы дальнейшего изучения проблем литературного творчества. **Методы исследования:** теоретические методы, среди которых приоритетным является анализ литературных памятников казахского и татарского народов; метод сравнения культурологических материалов, позволяющий сопоставить доступные литературные источники. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод, что культуры казахского и татарского народов строятся на общности языка, истории, фольклора, литературы тюркских народов, живших в постзолотоордынских государствах и имевших тесные контакты в едином культурном пространстве. Данная тема имеет перспективы для дальнейшего изучения в рамках истории, педагогики, языка, этнографии, фольклора и литературы. Результаты исследования могут быть использованы в рамках спецкурсов по изучению истории педагогических знаний, а также при реализации сопоставительных исследований в области педагогической науки.*

***Ключевые слова:** литературный процесс, язык, пресса, фольклор, традиция, педагогическое образование.*

*M.K. Zhumabekov, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Zh.K. Smagulov, Doctor of Philology, Professor,  
E.E. Tuite, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
E.A. Buketov Karaganda University,  
Karaganda, Kazakhstan*

## LITERARY AND CULTURAL TIES OF THE KAZAKH AND TATAR PEOPLES

***Abstract.** The literature of each nation is born, formed and develops together with the history of this nation. It is a well-known fact that, for various reasons, for many years the early period of Turkic literature did not receive proper study and was not considered as a unified system of the lit-*

erary process. Currently, the accumulated scientific knowledge allows us to assert that the culture and history of the Kazakh and Tatar peoples have common roots that go back to ancient times, when both fraternal peoples were connected by the Turkic community. During the heyday of the Golden Horde, there was no concept of nationality and it was during this period that Kazakhs and Tatars were one people. This period is also characterized by the commonality of the language. All this has affected the development of literature and culture of both peoples, which have much in common. Based on the above, **the purpose of the study** is: to analyze the available literary sources of the Kazakh and Tatar peoples, which will determine the common genesis of the literary process; to justify the need for a comparative study of the culture of both peoples as a common historical root of origin and development; to identify the general patterns of the development of literature of fraternal peoples, as well as to outline the prospects for further study of the problems of literary creativity. **Research methods:** theoretical methods, among which the analysis of literary monuments of the Kazakh and Tatar peoples is a priority; a method of comparing cultural materials that allows you to compare available literary sources. **Conclusions and recommendations.** The culture of the Kazakh and Tatar peoples is based on the common language, history, folklore, literature of the Turkic peoples who lived in the post-Golden Horde states and had close contacts in a single cultural space and has prospects for further study in the field of history, pedagogy, language, ethnography, folklore and references. The results of the research can be used in the framework of special courses on the study of the history of pedagogical knowledge, as well as in the implementation of comparative studies in the field of pedagogical science.

**Keywords:** literary process, language, press, folklore, tradition, pedagogical education.

**Введение.** Культура и история казахского и татарского народов имеет общие корни, которые уходят в глубокую древность, когда оба братских народа были связаны тюркской общностью. В настоящее время татары являются одной из самых многочисленных и исторически сложившихся этнических групп Республики Казахстан. Научные разыскания последних лет подтверждают присутствие предков татар на территории современного Казахстана на довольно раннем этапе, начинающемся еще в X–XIII вв. до формирования Золотой Орды.

После распада Золотой Орды в начале XV в. западную территорию Казахстана занимало кочевое государственное образование Ногайская орда. Так называемый «Ногайский компонент» в дальнейшем сыграл весомую роль в этногенезе казахов, татар и башкир. Таким образом, это позволяет сделать вывод о том, что культура казахского и татарского народов строится на общности языка, истории, фольклора, литературы тюркских народов, живших в пост-золотоордынских государствах, и имевших тесные контакты в едином культурном пространстве, а также имеет перспективы для дальнейшего изучения в области истории, педагогики, языка, этнографии, фольклора и литературы.

**Теоретический анализ литературы.** История литературы тюркоязычных народов – татар, башкир, ногаев (ногайцев), уйгур, узбеков, казахов, кыргызов, каракалпаков, азербайджанцев, хакасов, алтайских народов – начинается с общих для всех древних письменных рисунков, литературных версий, произведений отдельных поэтов. Памятники культуры, литературные произведения, поэты и писатели тюркоязычных народов до XV в. являются общими и составляют общую историю развития литературы тюркоязычных народов.

Во многих исследованиях приводятся материалы, подтверждающие общие корни национальной истории, языка и религии, культуры и литературы казахского и татарского народов. В этой связи приведем слова известного татар-

ского ученого Х. Усманова: «История взаимоотношений казахского и татарского народов, а также литературные связи двух народов берут начало в далеком прошлом. Истоки взаимоотношений восходят к устной литературе. Обратившись к древним Орхоно-Енисейским памятникам письменности и словарю Махмуда Кашгари, мы находим в них пословицы и поговорки, которые до сих пор живут общей жизнью в обоих языках. Подобные родственные произведения встречаются и в более поздний период. Особенно, это наблюдается на материале эпоса...» [11].

Среди тюркоязычных народов особую богатую культуру, искусство, традиции и обряды имеют татары, башкиры, ногайцы. Именно с этими народами у казахов сложились тесные связи в области культуры и литературы. Общность прослеживается и в этнической близости. Многие образцы устно-поэтического творчества схожи как по форме, так и по содержанию. Письменная литература татарского народа восходит к древнему периоду. В татарском фольклоре отразились история жизни народа, его обряды и обычаи, философские воззрения, психология, ментальность. Татарское устно-поэтическое творчество связано с обрядово-бытовой поэзией и богата на песни и героические сказания. Золотой фонд составляет разнообразие сказок, героических песен, лиро-эпических произведений, пословиц и т. д. Каждый казахский читатель, знакомясь с устным народным творчеством татар, башкир, ногайцев, воспринимает их как родные и узнает известные мотивы. Не вызывают сомнения общие исторические корни духовного наследия двух родственных народов. На протяжении веков накапливалась мудрость народа, которая сегодня является сокровищницей духовного наследия казахского и татарского народов.

**Цель исследования.** Осуществить анализ доступных литературных источников казахского и татарского народов, которые позволят определить общность генезиса литературного процесса; обосновать необходимость сопоставительного изучения культур обоих народов как общего исторического корня их зарождения и развития; выявить общие закономерности развития литературы братских народов, а также наметить перспективы дальнейшего изучения проблем литературного творчества.

**База исследования.** Рассматриваются труды казахских и татарских ученых в области истории, педагогики, языка, этнографии, фольклора и литературы, среди которых особо следует отметить научные разыскания Ш. Ибраева, Н. Баскакова, О. Гетча, Д. Муфтахутдиновой, А. Каримуллина, Б. Кенжебаева и др. Рассматривается жизнь и творчество ярких представителей казахского и татарского народов, внесших значительный вклад в укрепление связей между братскими народами, таких как татарские просветители Ш. Маржани, Х. Фаизханов, С. Кукляшев, Г. Махмутов, К. Насыри и многие другие, среди казахских просветителей – Ш. Валиханов, И. Алтынсарин, А. Кунанбаев.

**Методы исследования.** Теоретические методы, среди которых приоритетным является анализ литературных памятников казахского и татарского народов; метод сравнения культурологических материалов, позволяющий сопоставить доступные литературные источники.

**Результаты исследования.** В период расцвета Золотой Орды не было понятия национальности, и именно в этот период казахи и татары были одним народом. Этот период характеризуется и общностью языка. Все это отразилось на развитии литературы и культуры обоих народов, имеющих много общего. Так, например, по некоторым источникам популярный герой казахского фольклора Асан Кайгы родился в Булгаре (город Волжско-Камской Булгарии, около современного города Болгар в Татарстане, позднее – один из крупнейших городов Булгарского улуса Золотой Орды) [10, с. 76–177]. У татар его имя звучит как Хасан Кайгы. Он был советником Улы-Мухаммеда – основателя Казанского ханства. Его мать, Сабира, была младшей сестрой Улы-Мухаммеда. Таким образом, имеются предпосылки для сравнительного анализа доступных литературных источников казахского и татарского народов, которые позволят определить общность генезиса литературного процесса.

Многие ученые отмечают, что Асан Кайгы ногайского происхождения. Рассматривая ногайлинский период, Ш. Ибраев указывает: «Ногай – это общее название родственных племен, обитавших на прежних территориях Казанского, Крымского, Сибирского и других ханств. Как бы то ни было, смерть хана Орманбета положила начало распаду единства ногайлинцев. Ногайцы, которые, плача и стеновая, расставались с казахами, «когда умер хан Орманбет, когда раскололась десятиплеменная Ногайская Орда», были более близкими их сородичами, чем остальные тюркоязычные племена (современные этносы)» [4, с. 176–177]. Все это позволяет говорить о тюркской фольклорной традиции, в русле которой складывался образ Асана Кайгы, который развивался по канонам устного народного творчества, но при этом отвечая запросам каждой этнокультурной среды.

И у казахов, и у татар есть фольклорные произведения, которые имеют общие корни – эпос «Шора батыр» у казахов и «Чора батыр» у татар, оба народа слагали поэмы и эпосы о батырах Кобыланды и Алпамысе, лирическая поэма «Козы Корпеш и Баян Сулу» бытовала и среди казахского, и среди татарского народа.

Литература каждого народа рождается, формируется и развивается вместе с историей этого народа. Известный факт, что по различным причинам в течение многих лет ранний период тюркоязычной литературы не получил должного изучения и не рассматривался как единая система литературного процесса. Это привело к тому, что современное поколение не знакомо с духовным наследием прошлых столетий – жырами и дастанами, а также лучшими книжными образцами, содержащими мудрость народа.

«Большой вклад в изучение и популяризацию литературного наследия казахского народа внесли ученые. Казахская литература, как и литература других тюркских народов, не сразу достигла своего нынешнего уровня. Она прошла долгий путь от примитивных форм – первые живописные рисунки, петроглифы, пиктограммы, идеограммы и символы, до более привычных форм – стихотворные произведения, пословицы-поговорки, сказки, легенды, ораторское искусство, положившие развитию казахской литературы» [14, с. 177].

Яркие представители интеллигенции тюркских народов всегда уделяли особое внимание вопросам просвещения, придавая большое значение духовному наследию как главному фактору развития нации. Значительный вклад в это развитие внесла татарская интеллигенция. Передовые представители татарского народа постоянно стремились к знаниям и пытались вывести народ из темноты и невежества. О непростой судьбе на пути духовного развития нашего родственного народа писал исследователь Б. Искаков, который, отмечая казахско-татарские литературные связи, четко и справедливо оценивает характер этого периода: «Действительно, видные деятели татарского общества XVIII–XIX вв. находились в постоянном научном поиске, обращая свои взоры как на Запад, так и на Восток. Посещали и Бухару, и Стамбул, и Петербург. Был период взлетов и падений, проб и ошибок. Но в целом велась целенаправленная работа, которая принесла свои плоды в культурном и литературном развитии» [16, с. 50].

Исследователь Б. Искаков был одним из первых просветителей, обратившихся к культурному наследию татарского народа. Развитие татарской культуры он видит не только в рамках исламского шариата, но и в светском стремлении к образованию и искусству, социальной справедливости и духовной модернизации. Он особо отмечает заслуги таких личностей, как Мауля Кули (XVIII в.), Утыз Имяни (1754–1834), Габденнасыр Курсави (1776–1818), Ибатулла Салихов (1794–1867), Габдельджаббар Кандаый (1797–1860), которые выразили свои критические взгляды на социальную несправедливость и бедствия в обществе своего времени [16, с. 51]. Как известно, одной из причин пробуждения сознания миллята (народа, нации) на старотатарской почве стало то, что в 1804 г. выпускник Казанского университета Шихабуддин аль-Марджани, вернувшись после обучения в Бухаре, придал новый импульс татарскому просвещению, открыл путь к новому мышлению и новому прочтению, погрузился в прошлое истории нации. Являясь авторитетным мусульманским богословом, он отстаивал идею о необходимости сохранения татарами своей национальной идентичности и самосознания и недопустимости его растворения внутри остального «исламского мира».

В начале XX в. в Степном крае стали открываться татарские новометодные школы и медресе, в которые казахи отдавали своих детей на обучение. Отто Гетч в книге «Русский Туркестан и тенденции современной русской колониальной политики» (1913) так характеризует татарских просветителей: «Эти татарские интеллигенты в литературном и политическом отношении принадлежат теперь к передовым элементам ислама, к его самым энергичным и влиятельным приверженцам. И прежде всего им обязан ислам своим внутренним и внешним усилением и своим культурным ростом... Связь с мусульманским населением Туркестана создается при этом сама собой; и действительно, с севера к ним уже вносится панисламистская смута. Русское правительство боится этого проникновения татарских приверженцев ислама и по возможности не пускает их в Туркестан» [17, с. 38–39]. Это говорит о том, что власть того периода опасалась образованных казахов. Д.Ш. Муфтахутдинова и Б.Ш. Батырхан пишут: «Большинство образованных казахов, работавших затем муллами и мудarrisа-



ми в казахских мусульманских приходах, получали знания в татарских медресе Волго-Уральского региона» [12, с. 271].

В начале XX в. татарская интеллигенция установила тесные связи с братскими тюркско-мусульманскими народами, стремясь привлечь внимание к общим проблемам. Важную роль в этом процессе сыграла пресса, которая стала мощным рупором в освещении актуальных вопросов того времени. Действительно, последней надеждой и опорой многих тюркско-мусульманских народов, лишенных свободы, стала пресса. Татарская интеллигенция придавала большое значение развитию прессы как источника не только информации, но и просветительской работы. На прессу возлагалась важная миссия. «Согласно переписи 1907 г., – сообщает газета «Қазақ», – в этот год в России издавалось две тысячи сто семьдесят три газеты и журнала. Из них тысяча триста девяносто шесть выходили на русском языке и восемьсот шестьдесят семь – на других языках. Из этих восьмисот шестидесяти семи около тридцати газет и журналов издавались на татарском языке. В указанный год на казахском языке не выходило ни одно издание. Слово – оружие, с помощью которого можно не только разрушить, но и добиться многого. Пресса стала мощным рычагом воздействия на массы и источником просвещения. Обратим внимание на братский народ – татар. Имея общее историческое прошлое, мы наблюдаем, как стремительно они развиваются. Умея читать на русском языке, они получают образование и познают много нового. Это говорит о том, что татары продвинулись дальше нас, что мы учимся у них. Это свидетельствует о нашей неполноценности в области знаний» [9, с. 11].

Начало XX в. характеризуется процессом пробуждения татарского народа и выходом его на путь новых поисков и открытий. Особое развитие получает татарская литература. Как верно отметил русский писатель М. Горький, в России интенсивно развивались татарская пресса и литература, благодаря прогрессивной интеллигенции татарского народа [2, с. 99]. Татары подняли литературу до таких высот, которых до этого не достигали тюркские народы, подарив миру многих выдающихся личностей.

В начале XX в. большой вклад в развитие казахско-татарских литературно-культурных связей внесли просветители обоих народов. Среди них татарские просветители Ш. Маржани, Х. Фаизханов, С. Кукляшев, Г. Махмутов, К. Насыри и многие другие, среди казахских просветителей – Ш. Валиханов, И. Алтынсарин, А. Кунанбаев. Это были яркие представители прогрессивной интеллигенции, высокообразованные люди своего времени, хорошо владевшие татарским и казахским языком, знакомые с культурой как Запада, так и Востока. «Татарский народ является для нас не только добрым соседом, но и старшим братом. Именно татары открыли нам глаза на новое и неизведанное. Все казахские книги, вышедшие до революции, были изданы в Казани, – справедливо отмечает казахский писатель Г. Мустафин. – Татарская культура казахам не чужда, она знакома каждому. С давних пор мы наслаждаемся татарской литературой, получая удовольствие от знакомства с ней» [13]. Можно заключить слова известного казахского писателя выводом, что литература татарского народа

сыграла большую роль в развитии не только книгопечатания, но и культуры казахского народа в целом.

Большой вклад в распространение печати и литературы среди казахов внесли татарские муллы, преподаватели университетов, школ, учителя медресе. Например, в процессе обучения грамоте, в том числе и мусульманской, Ш. Валиханова и И. Алтынсарина приняли участие татарские муллы, преподаватели, интеллектуалы с университетским образованием Х. Фаизханов, М. Бекчурин, У. Мусин, а также один из первых кандидатов наук татарского происхождения Салих Бекташевич Кукляшев. Благодаря татарским муллам такие, казахи как Шокан, Абай, Ибрай, свободно владели татарским языком, читали и изучали материалы татарской прессы.

Вышеназванный С.Б. Кукляшев, обучавший И. Алтынсарина в казахско-русской школе, открывшейся при Оренбургской пограничной комиссии, впоследствии оказал влияние на становление И. Алтынсарина на просветительском поприще. Схожи даже названия трудов двух казахско-татарских просветителей. Например, С.Б. Кукляшев в 1859 г. опубликовал «Татарскую хрестоматию», а в 1879 г. в свет выходит «Казахская хрестоматия» И. Алтынсарина.

На И. Алтынсарина также оказал большое влияние татарский ученый-просветитель Каюм Насыри. Заметны их идейно-творческие взаимосвязи, которые отразились в созвучии тематики, идей и содержания их произведений. Собираатель образцов казахского фольклора, основоположник татарской прозы и детской литературы К. Насыри открыл школы нового типа, а в 1880 г. написал произведения «Верования и суеверия казанских татар» и «Тридцать проповедей», проповедующие религию. И. Алтынсарин, в свою очередь, в 1879 году издал «Очерк обычаев при сватовстве и свадьбе киргизов (казахов) Оренбургского ведомства», «Очерк обычаев при похоронах и поминках у киргизов Оренбургского ведомства» и книгу на религиозную тематику «Шарайт-ул ислам». Произведения К. Насыри, в том числе сборник рассказов «Абдугалиссина хиссасы», с любовью читались казахскими читателями, а также освещались казахской газетой «Дала уалаяты». Стоит отметить, что казахская газета информировала и знакомила казахских читателей с трудами татарских писателей [3, с. 701]. В одном из номеров этой газеты отмечается: «Язык ногайцев (татар) схож с казахским языком. Это позволяет казаху близко сойтись с любым татаринном» [3, с. 739].

Следует также отметить, что в духовном сближении двух народов на татаро-башкирской земле особую роль сыграли типографии, открытые во второй половине XIX в. Хусаиновым, Рамиевым, Ямышевым, Апаковым. Благодаря книгам, изданным в этих типографиях, татарские читатели также были хорошо знакомы с произведениями казахских поэтов и писателей. Татарская интеллигенция сыграла главную роль в презентации казахских произведений татарским читателям. Изданные в татарских типографиях восточные дастаны, а также книги казахских писателей и поэтов распространялись среди казахов. Например, стихи Абая первоначально среди татарского народа известны были в устной форме, а в 1897 г. два его стихотворения вошли в сборник «Князь и Заги-па», выпущенный в Казани. Это была первая местная публикация поэта. Впоследствии сочинения Абая стали публиковаться в известных татарских издани-

ях – газете «Вақыт» и журнале «Шуро», которые были известны многим тюркским народам.

После этого стихи главного казахского поэта начинают публиковаться в отдельных сборниках, а его первая книга была опубликована крымским татаринном, издателем Ильясом Бораганским в Петербургской типографии в 1909 г. К этой книге – «Стихи казахского поэта Ибрагима Кунанбаева» – прилагалась также фотография татарского издателя Ильяса Бораганского. В этой книге представлены почти все главные стихи Абая. В указанной типографии издается дастан «Едиге», записанный ученым-этнографом в народной среде. В общем в издательстве Ильяса Бораганского в 1901–1910 гг. вышло в свет 68 книг [5, с. 177–178]. В основном публиковались книги, пропагандирующие восточную культуру. Эта литература распространялась и среди казахского народа.

Особо следует обратить внимание на проблему языка книг, изданных в XIX – начале XX вв. Ученый Н.А. Баскаков писал следующее о состоянии языка того времени: «Варианты уникального языка, известного как «тюркский литературный язык», дифференцируются и составляют основу национальных литературных языков. Однако в силу общей литературной традиции они остались близки друг другу. Древнеосманский, древнеазербайджанский, древнетуркменский, древнеузбекский, древнеуйгурский, древнекыпчакский и древнетатарский языки до недавнего времени использовали арабскую письменность, что позволяло всем, кто читает по-тюркски, свободно читать и понимать общие тексты» [1]. Это высказывание позволяет сделать вывод, что грамотные представители тюркского народа были способны читать книги вне зависимости от языковых различий. Ученый А.Г. Каримуллин, основательно изучивший историю национальных книг, развивает эту мысль следующим образом: «По нашим сведениям, в период с начала XIX до начала XX в. татарские издатели (в начале XX в. были и казахские издатели, которые заказывали издание у татар) выпустили около 500 книг на казахско-татарском или татаро-казахском языке. Определение языка вызывает трудности. Профессор Казанского университета Н.Ф. Катанов в одном месте называет его «киргиз-кайсацким», в другом месте «татарским», в третьем – «татарско-киргизским» [6, с. 20]. Мы должны понимать, что в этом вопросе А.Г. Каримуллин не до конца разобрался в законах формирования литературных языков и не учел «редакторских, корректорских правок» татарских издателей. Нам достаточно понимать, что казахи смогли читать книги, написанные на «смешанном», или «татарском», языке. Неслучайно вышеназванный ученый отметил: «Не было никаких препятствий для понимания и чтения татарских изданий другими тюркскими народами» [6, с. 22]. Также он отмечает, что «только во второй половине XIX в. вышло 3 300 татарских книг тиражом 26 864 000 экземпляров» [6, с. 155]. Мы не можем утверждать, что в начале XX в. книг вышло больше. Причиной тому то, что некоторые казахские просветители тесно общались с представителями татарских периодических изданий. Ученый Б. Кенжебаев отмечает: «Тюркские ученые призывали к языковому единению, к общности традиций и обычаев, в общем стремлении тюркских народов. Они стремились к сотрудничеству с народами исламской

религии, народами тюркского происхождения, создать общее тюркское государство. Но были противники этой идеи» [7, с. 12].

Особо стоит отметить, что татарская интеллигенция выпускала множество публикаций на родном языке. Тем самым она внесла огромный вклад в развитие татарской культуры и литературы. Многим полюбились и получили всеобщее признание такие газеты и журналы, как «Казан мөхбире», «Мүсылман иттифақы», «Йолдыз», «Азат», «Ульфат» («Достык»), «Дін вә мағишат» («Дін және өмір»), «Шура» («Кеңес»), «Ел», «Сөз», «Нұр», «Әл-Ислах» («Реформа»), «Орал», «Аң», «Хаят» («Өмір»). На страницах этой прессы публиковали свои статьи, стихи не только татары, но и представители других тюркских народов. Произведения казахских поэтов-писателей часто появлялись на страницах указанных газет и журналов.

Стоит отметить, что в татарской периодической прессе публиковались произведения не только известных казахских поэтов, но и казахских поэтесс. Например, в № 145 журнала «Шуро» за 1912 г. было напечатано стихотворение казахской поэтессы, написанное арабской графикой [7]. Произведения казахских авторов, открытых татарской интеллигенцией, высоко ценились татарскими читателями, и они выражали свое мнение по поводу их творчества через прессу.

Изданию первой в Казахстане неофициальной, политически ориентированной периодической прессы содействовала татарская интеллигенция, а именно редактор газеты «Ульфат» А. Ибрагимов. Так, в 1907 году вышла казахская газета «Серке». В ней были опубликованы статьи М. Дулатова «Наши цели» и «Молодежь». К сожалению, жизнь газеты была непродолжительной. В 1907 г. представители полиции закрыли газеты «Ульфат» и «Серке» под предлогом того, что в опубликованных в газетах статьях содержится призыв к свержению власти [8, с. 24–25]. Дальнейшие попытки издавать национальную периодическую прессу не заставили себя долго ждать. Издание «Айкап», ставшее первым казахским национальным журналом в истории казахской журналистики, родилось в 1911 г. Редактором этого журнала, который до сентября 1915 г. выходил в типографии «Энергия» в Троицке, был казахский интеллектуал М. Сералин, выступавший за тюркское единство. М. Сералин высоко ценил культуру и литературу татарского народа и его представителей, демонстрируя свое огромное уважение к татарскому народу в своих статьях. В своих материалах М. Сералин называл татар «ногайскими братьями». В программе журнала, как и в татарской периодической печати, было семь рубрик: главные статьи, зарубежные послания, проблемы мусульманской жизни, хроники, фельетоны и стихи, библиография и научные статьи, различные сообщения и письма в редакцию [15, с. 282]. В рубрике «Проблемы мусульманской жизни» освещались актуальные вопросы быта и культурной жизни татарского народа. На страницах журнала освещались статьи из таких татарских периодических изданий, как «Ил», «Йолдыз», «Вақыт», «Шуро», в частности о том, как в них поднимаются вопросы, касающиеся истории, языка и литературы казахского народа. Также сотрудники журнала писали статьи, рассказывающие о жизни и деятельности выдаю-

щихся сыновей татарского народа И. Гаспринского, Ш. Марджани, М. Бигиева, Г. Тукая и др., пропагандировали духовную солидарность казахов и татар.

Когда речь заходит о связи между казахской и татарской литературой, мы не можем обойти вниманием и область перевода. Уроженец Кокшетауского региона Жакан Сыздыков заслуживает особого упоминания. Ж. Сыздыков – поэт, написавший около тридцати эпических саг, переводчик. Он перевел на казахский язык произведения крупных поэтов и писателей родственного татарского народа Габдуллы Тукая, Галимджана Ибрагимова, Мусы Джалиля. Он много лет занимался переводом произведений поэта-классика татарской литературы Габдуллы Тукая, достигнув при этом больших результатов. Как известно, в казахской литературе было много переводчиков Габдуллы Тукая, так как язык и традиции двух народов близки.

Не только вопросы литературно-культурного сотрудничества татарского и казахского народов, но и идейные, жанровые, художественно-эстетические аспекты литературы родственных народов, литературные традиции и интеграция, несомненно, станут в будущем предметом многих новых исследований. Научно осмыслить творческую жизнь известных личностей, оставивших след в истории культуры двух народов, – одна из важнейших задач, стоящих перед нашими современными учеными. Открытие новых данных в недрах истории – зеркало ярких страниц казахско-татарских культурных связей.

**Заключение.** И в настоящее время продолжается взаимопроникновение культур двух братских народов. Прошло более четырех веков со времени первой значительной волны переселения татар на территорию Казахстана, казахи и татары живут в мире и согласии. Татары, проживающие в Казахстане, являются потомками казанских, уфимских, сибирских и касимовских татар, а также мишар из бывших Нижегородской и Саратовской губерний. Представители татарского этноса расселены во всех областях Казахстана. Так, согласно Этнодемографическому сборнику Республики Казахстан Агентства Республики Казахстан по статистике за 2014 г., в Казахстане проживают 203 106 татар, из них 31 857 – на территории Карагандинской области.

Самое крупное национальное объединение татар Казахстана – Ассоциация татарских и татаро-башкирских общественных и культурных центров Казахстана «Идел», в которую входит 18 этнокультурных центров. При этнокультурных центрах Астаны, Алматы, Павлодара, Петропавловска, Усть-Каменогорска открыты воскресные школы и классы изучения татарского языка. В Уральске создан центр Габдуллы Тукая. Выпускается газета «Яшьлек», ведется трансляция татарского спутникового телеканала «Новый век». Все это не только способствует сохранению языка, культуры, традиций и обычаев татарского народа, но и ведет к взаимопроникновению культур.

Как отмечает писатель Сабит Муканов, татары «посеяли на почве казахской земли семена просвещения, в темноте зажгли светоч культуры». Татары внесли заметный вклад в развитие казахстанской науки и искусства. В Казахстане жил и работал выдающийся композитор и педагог Латиф Хамиди – один из авторов Государственного гимна Казахской ССР.

Мировую известность получили казахи – дирижеры Ф. Мансуров и Р. Салаватов, певцы братья Абдуллины, скрипач Р. Хисматуллин, художники Б. Табиев и К. Муллашев. Казахстанцами являются такие известные ученые, как физик-ядерщик Ш. Ибрагимов, химик С. Рафиков, офтальмолог Г. Ульданов, микробиолог А. Илялетдинов, космобиолог Р. Гареев и др.

Таким образом, можно сделать вывод, что культуры казахского и татарского народов строятся на общности языка, истории, фольклора, литературы тюркских народов, живших в постзолотоордынских государствах и имевших тесные контакты в едином культурном пространстве.

### *Литература*

1. Баскаков Н.А. Уйгуро-караукский язык и тюркские языки средневековая / Н.А. Баскаков // Советская тюркология. – 1970. – № 4. – С. 13–19.
2. Горький М. Собрание сочинений / М. Горький. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953. – 218 с.
3. Дала уалаятының газеті. – Алматы: Ғылым, 1994. – 816 б.
4. Ибраев Ш. Мир эпоса. Поэтика казахских богатырских сказаний / Ш. Ибраев. – Алматы: Ғылым, 1993. – 296 с.
5. Каримуллин А.Г. Татарская книга начала XX в. / А.Г. Каримуллин. – Казань: Татарское книжное издательство, 1974. – 320 с.
6. Каримуллин А.Г. Татарская книга пореформенной России / А.Г. Каримуллин. – Казань: Татарское книжное издательство, 1983. – 320 с.
7. Кенжебаев Б. XX ғасыр басындағы әдебиет / Б. Кенжебаев. – Алматы: Білім, 1993. – 248 б.
8. Кенжетәев Б.А. Казанские учебные заведения и процесс формирования казахской интеллигенции в середине XIX – начале XX вв. / Б.А. Кенжетәев. – Казань: Издательский дом ПИФ, 1998. – 87 с.
9. «Қазақ» газеті / Құраст. Ү. Субханбердина және т. б. – Алматы: Қазақ энциклопедиясы редакциясы, 1998. – 560 б.
10. «Қазақстан» ұлттық энциклопедиясы: 10 т. – Алматы: Қазақ энциклопедиясының редакциясы, 1998.
11. «Қазақ әдебиеті» газеті. – 1962. – 26 қазан.
12. Муфтахутдинова Д.Ш. Казахско-татарские связи в области литературного образования в начале XX в. / Д.Ш. Муфтахутдинова, Б.Ш. Батырхан // Вестник Национальной академии наук Республики Казахстан. – 1921. – № 5. – С. 271–276.
13. Мустафин Г. Армысың ағайын! / Г. Мустафин // Қазақ әдебиеті. – 1962. – 26 қазан.
14. Ныгмет Ж.Н. Қазақ тілі хрестоматиясы / Ж.Н. Ныгмет. – Алматы: Білім, 2003. – 254 б.
15. Политическая жизнь русских мусульман до Февральской революции. – Оксфорд: Общество исследования Средней Азии, 1987. – № 13. – 120 с.
16. Ысқақов Б. Қазақ – татар әдеби байланысы / Б. Ысқақов. – Алматы: Ғылым, 1976. – 175 б.
17. Юлдашбаев Б.Х. Национальный вопрос в Башкирии на первом этапе советского национально-государственного строительства / Б.Х. Юлдашбаев // Исторические записки Академии наук СССР. – 1984. – Т. 15. – С. 38–39.

*К.И. Жумажанова, докторант,  
Г.К. Длимбетова, доктор педагогических наук, профессор,  
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,  
г. Астана, Казахстан  
Г.Ж. Фахрутдинова, доктор педагогических наук, профессор,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия*

## ЭРГОНОМИКА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

***Аннотация.** В данной статье рассматривается актуальная тема современного образования – педагогическая эргономика, место педагогической эргономики в образовательном пространстве современной школы. Что означает эргономичность условий труда: удобство и простоту, качество, эффективность труда, надежность, безопасность, эстетичность? В работе приведены результаты исследования, проведенного в формате Google Forms среди учащихся и родителей города Павлодара и Павлодарской области (Казахстан). Основные эргономические принципы образовательного пространства это – принцип эффективности, принцип оптимальности, принцип безопасности, принцип комфортности, принцип гуманизации, принцип доступности и вариативности, принцип персонализации, принцип эстетичности, принцип природосообразности и культуросообразности, принцип целостности, принцип экологичности. **Целью нашего исследования** является: провести теоретический анализ темы педагогическая эргономика и показать результаты практической работы по состоянию образовательного пространства школ г. Павлодара и Павлодарской области (Казахстан). **Методы исследования:** теоретический анализ литературы по теме исследования, изучение нормативных документов, касающихся образовательного пространства, анкетирование в формате Google Forms, интерпретация результатов исследования. **Выводы и рекомендации.** Результаты эргономических исследований в этой области являются хорошей отправной точкой, позволяющей создавать соответствующие решения в создании комфортного образовательного пространства в образовательных учреждениях. Таким образом, можно сделать вывод, что и родители, и школьники хотят видеть свою школу безопасной, доступной, комфортной и современной. Поэтому задача всех ведомств, контролирующих образовательные учреждения, – при модернизации старых школ и строительстве новых учитывать эргономические требования.*

***Ключевые слова:** педагогическая эргономика, комфортная школа, образовательное пространство, принципы педагогической эргономики.*

*K.I. Zhumazhanova, Doctoral Student,  
G.K. Dlimbetova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor  
L.N. Gumilyov Eurasian National University,  
Astana, Kazakhstan  
G.Zh. Fakhrutdinova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Kazan (Volga region) Federal University,  
Kazan, Russia*

## ERGONOMICS AND ITS ROLE IN MODERN EDUCATION

***Abstract.** This article discusses the actual topic of modern education pedagogical ergonomics, the place of pedagogical ergonomics in the educational space of the modern school. What does the ergonomics of working conditions mean: convenience and simplicity, quality, labor efficiency, reliability, safety, aesthetics? The results of a study conducted in the Google Forms format among students and parents of the city of Pavlodar and Pavlodar region (Kazakhstan) are presented. The*

*main ergonomic principles of the educational space are – the principle of efficiency, the principle of optimality, the principle of safety, the principle of comfort, the principle of humanization, the principle of accessibility and variability, the principle of personalization, the principle of aesthetics, the principle of natural and cultural conformity, the principle of integrity, the principle of environmental friendliness. **The purpose of our research** is: conduct a theoretical analysis of the topic of pedagogical ergonomics and show the results of practical work on the state of the educational space of schools in Pavlodar and Pavlodar region (Kazakhstan). **Research methods:** theoretical analysis of the literature on the topic of the study, the study of regulatory documents related to the educational space, questioning in the Google Forms format, interpretation of the results of the study. **Conclusions and recommendations.** The results of ergonomic research in this area are a good starting point for creating appropriate solutions in creating a comfortable educational space in educational institutions. Thus, we can conclude that both parents and students want to see their school as safe, accessible, comfortable and modern. Therefore, the task of all departments that control educational institutions, when modernizing old schools and building new schools, is to take into account ergonomic requirements.*

***Keywords:** pedagogical ergonomics, comfortable school, educational space, principles of pedagogical ergonomics.*

**Введение.** Эргономика – комплексная наука, которая зародилась в XX в. и на сегодняшний день активно развивается.

Эргономика опирается на научные знания антропологии, физиологии, психологии, социологии, экологии, культурологии и направлена на осмысление проблем взаимодействия человека с окружающей его предметной средой.

Эргономика изучает возможности и особенности человека во время работы, чтобы в окружающем его рабочем пространстве создать такие условия, которые способствовали бы высокопроизводительному труду при сохранении сил и работоспособности человека. Эргономика направлена на поиск путей рационализации орудий и методов труда, повышения его производительности и безопасности.

Изначально эргономика ориентировалась на производственную деятельность человека, его работу с техникой, машинами. Она исследовала взаимодействие в системе «человек – машина (средства труда) – среда» с целью оптимизации производительности труда.

Однако с течением времени в эргономике отмечается усиление ее ориентации на ценности гуманизма, человекообразности, личностного развития. Изменяется и набор принципов эргономики: к принципам «эффективности» и «безопасности» добавляется принцип «комфорта». В XX в. по мере повышения внимания к эстетическому фактору в эргономике труда стал развиваться эргономический дизайн. Его ключевые элементы – красота, польза, эффективность, безопасность, комфорт.

В XXI в. актуальным становится еще один эргономический параметр условий труда – его экологичность. Это учет влияния процесса и результатов труда на экологическое качество окружающей природной среды (минимизация экологического следа деятельности человека в окружающей его среде) и, наоборот, воздействия экологических факторов на труд человека.

Эргономичность (англ. usability) условий труда означает:

- удобство и простоту (комфорт и приспособленность для использования);
- качество (соответствие результата и цели);



- эффективность труда (соотношение результата и затраченных ресурсов: сочетание высокой производительности с высокой и устойчивой работоспособностью в течение длительного времени);
- оптимальность, или рациональность (выполнение работы экономным способом);
- надежность (защищенность от ошибок);
- безопасность (контроль за рисками для человека, его здоровья);
- эстетичность (красота и функциональность).

Во второй половине XX в. влияние эргономики стало активно распространяться на гуманитарную сферу. Отмечается масштабная педагогизация эргономического знания. Первоначально изучался труд учителя. В начале XXI в. стала актуальной тема эргономики учебной работы школьника и повышения доступности образования для всех. Так зародилась педагогическая эргономика, изучающая систему «учитель – обучающийся – средства обучения – образовательная среда».

**Теоретический анализ литературы.** С целью исследования понятия и сущности эргономики как науки были проанализированы работы В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, Л.П. Окуловой, Е.В. Ворониной, Д.Р. Баетовой, Е.Н. Дзятковской, А.Н. Захлебного, В.Н. Наумчика. В данных работах раскрыты такие вопросы, как эргономика труда, безопасность рабочего места, педагогическая эргономика, принципы педагогической эргономики, эргономичное образовательное пространство, эргономические требования к мебели, к педагогическим технологиям, к дидактическим материалам [1, 2, 3, 5, 6, 7].

Казахстанские ученые Г.К. Длимбетова и С.Ш. Садыкова исследовали актуальные факторы, влияющие на создание комфортной и безопасной среды учреждений образования, соответствующие новым тенденциям и требованиям эргономики. На примерах новых зарубежных и отечественных образовательных школ ими были рассмотрены инновационные аспекты и методы эргономики [8].

Также Г.К. Длимбетова, М.С. Маймакова и Н.С. Пусырманов проанализировали в своих трудах повышение доступности и эффективности образовательного процесса, обеспечение экологического комфорта и безопасности, принятие необходимых мер для профилактики множества заболеваний как педагогов, так и учеников [4].

**Цель исследования.** Провести теоретический анализ темы «Педагогическая эргономика» и показать результаты практической работы, посвященной состоянию образовательного пространства школ г. Павлодара и Павлодарской области (Казахстан).

**База исследования.** В исследовании приняли участие 100 учащихся СОШ г. Павлодара и Павлодарской области и 80 родителей. На тему «Эргономичное пространство образовательного учреждения» была составлена анкета, которая была создана с помощью Google Forms и состояла из соответствующих вопросов.

**Методы и методика исследования.** Теоретический анализ литературы по теме исследования, изучение нормативных документов, касающихся образо-

вательного пространства, анкетирование в формате Google Forms, интерпретация результатов исследования.

### **Результаты исследования.**

Вопросы анкеты для школьников:

- Считаете ли вы свою школу безопасным и доступным местом?
- Какие цвета необходимо использовать при планировании обустройства помещений, в которых будут обучаться школьники?
- Каким должен быть предметный кабинет в соответствии с эргономическими требованиями?
- Какие виды активности детей на переменах должны быть? Как их сделать безопасными и не мешающими остальным?
- Какой должна быть оптимальная наполняемость класса для обучения и развития учеников?
- Считаете ли вы, что мебель в вашей школе является безопасной и сохраняющей здоровье?
- Позволяет ли вам пространство вашего класса спокойно передвигаться между партами и рядами?
- Применяют ли учителя на уроках наглядные пособия и помогают ли они воспринимать учебный материал?
- Применяют ли учителя на уроках мультимедийные технологии?
- Занимаетесь ли вы по электронным учебникам?
- Министерство просвещения Республики Казахстан планирует каждого ученика в школе обеспечить планшетом вместо обычных учебников. Считаете ли вы это правильным?

По результатам опроса учащихся школы были сделаны следующие выводы:

1. Дети хотят видеть свою школу современной, доступной и безопасной.
2. Предметные кабинеты должны быть оснащены всеми дидактическими материалами и техническими приборами, чтобы в этих кабинетах не только получать теоретические знания, но и иметь возможность проводить опыты и эксперименты.
3. В школе не должно быть слепых зон, которые не просматриваются камерами. В особенности стоит обратить внимание на раздевалки. Раздевалки должны быть просторными и безопасными.
4. Корпус учебного заведения должен быть поделен на три зоны: для младших классов, для среднего звена и для старшеклассников. В соответствии с этими зонами должны быть модернизированы рекреации, чтобы каждый школьник во время перемены мог и активно подвигаться, и посидеть в уединении, и подготовиться к следующему уроку.

В общем школа, по мнению учащихся, должна стать вторым домом, где каждый чувствует себя в комфорте, безопасности и уюте (школьники представили свои макеты комфортной школы).

Вопросы анкеты для родителей:

- Каким должен быть дизайн современной школы, чтобы обучение было эффективным и комфортным?

– Что, по вашему мнению, нужно изменить в системе школьного образования сегодня, чтобы ученики в будущем смогли успешно социализироваться в обществе и выбрать правильное профессиональное направление для себя?

– Сегодня образовательный процесс ориентируется на доступность и удобство учебных пространств. Что в этом плане можно модернизировать в школах?

– Может ли образовательное пространство быть третьим учителем?

– Какими должны быть все общеобразовательные школы города и сельской местности с точки зрения эргономического подхода?

– Как выглядит правильно оборудованный с точки зрения педагогической эргономики класс?

– Как именно дизайн школы может повлиять на учебный процесс в образовательной организации?

– Может ли пространство школы стать частью воспитательного процесса и научить детей аккуратнее относиться к окружающей среде, вырабатывать внутреннюю ответственность?

– Как можно эффективнее контролировать безопасность школьников?

– Есть ли необходимость установления камер видеонаблюдения не только при входе в школу, в рекреациях, но и внутри каждого учебного кабинета?

По результатам опроса родителей были сделаны следующие выводы:

1. Родители всегда озабочены местом, где учатся их дети, где они проводят большую часть своего времени, поэтому они хотят видеть школу местом, где школьники не только получают знания, но и посещают кружки по интересам, а также проводят свой досуг, чтобы дети всегда были заняты учебной или творческой деятельностью, а не слонялись без дела по улицам и по подъездам.

2. Родители выразили желание, чтобы школьников охраняли полицейские в форме, а не люди, которые не имеют соответствующей квалификации.

3. Учебная и воспитательная деятельность в школе должна быть построена в неразрывной связи ученик – учитель – родитель, что подразумевает проведение совместных педагогических конференций, круглых столов, тренингов, бесед, праздников, спортивных мероприятий.

4. Главное пожелание родителей – чтобы ученик в школе был в психологической, физиологической, экологической, информационной безопасности.

**Заключение.** Таким образом, по результатам исследования можно сделать вывод, что и родители, и школьники хотят видеть свою школу безопасной, доступной, комфортной и современной. Поэтому задача всех ведомств, контролирующих образовательные учреждения, – при модернизации старых школ и строительстве новых учитывать эргономические требования.

### *Литература*

1. Баетова Д.Р. Реализация эргономического подхода в информационно-предметной среде учебного кабинета вуза / Д.Р. Баетова // Омский научный вестник. – 2007. – № 3. – С. 143–145.

2. Воронина Е.В. Педагогическая эргономика: учебное пособие / Е.В. Воронина. – Ишим: Издательство Ишимского государственного педагогического института имени П.П. Ершова, 2006. – 111 с.

3. Дзятковская Е.Н. Проектирование образовательных пространств и сред как трансдисциплинарная проблема / Е.Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный, Г.К. Длимбетова // *Современное педагогическое образование*. – 2021. – № 10. – С. 9–16.

4. Длимбетова Г.К. Эргономические основы доступности образовательного пространства в школе / Г.К. Длимбетова, М.С. Маймакова, Н.С. Пусырманов // *Вестник Калужского университета*. – 2021. – Т. 4. – С. 12–23.

5. Мунипов В.М. Эргономика: человеко-ориентированное проектирование техники, программных средств и среды: учебник для вузов / В.М. Мунипов, В.П. Зинченко. – М.: Логос, 2001. – 356 с.

6. Наумчик В.Н. Эргономика как инструмент педагогической экологии / В.Н. Наумчик // *Актуальные вопросы экологии человека: социальные аспекты: сборник научных статей участников Международной научно-практической конференции (Уфа, 15–17 мая 2017 г.)*. – Уфа: РИО ИЦИПТ, 2017. – С. 134.

7. Окулова Л.П. Педагогическая эргономика / Л.П. Окулова. – М.; Ижевск: Институт компьютерных исследований, 2011. – 200 с.

8. Садыкова С.Ш. Эргономические аспекты проектирования и строительства современных общеобразовательных школ / С.Ш. Садыкова, Г.К. Длимбетова // *Вестник Казахской головной архитектурно-строительной академии*. – 2022. – № 1 (83). – С. 55–64.

УДК 378

**О.Б. Истомина, доктор философских наук, доцент,  
О.Ю. Зайцева, кандидат психологических наук, доцент,  
Иркутский государственный университет,  
г. Иркутск, Россия**

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ И ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

**Аннотация.** Проблемы кадрового обеспечения учреждений современной российской системы образования все более обостряются в условиях нарастания социально-политической и экономической напряженности. Значительные дефициты обусловлены снижением социального престижа педагогической профессии, растущими требованиями должностной инструкции современного педагога, низкими реальными доходами, недостаточным методическим сопровождением и пунктирной поддержкой института наставничества. Затруднения кадрового обеспечения во многом сохраняются ввиду масштабности профессиональной миграции молодых специалистов. В связи с данными деструкциями возрастает роль современной профессиональной подготовки молодых специалистов, готовых к вызовам профессии и соответствующих профессиональным ожиданиям работодателей. Сегодня значительно актуализируются вопросы социального партнерства. Для повышения результативности его субъектами видятся: образовательная организация-реципиент; организация-донор, осуществляющая подготовку молодых специалистов; региональная власть, координирующая работу учреждений образования; и собственно молодежь региона, мотивированная на получение востребованной профессии педагога. Для успешной реализации государственного и регионального заказов и снижения «кадрового голода» важно обеспечить не только высоко качественный подготовительный контент, достаточную практическую подготовку, но и учесть профессиональные ожидания работодателей, конкретные экспектации в соответствии с особенностями региональной системы образования. Обозначенный круг проблем обусловил следующую **цель данного исследования:** определить профессиональные ожидания работодателей и требования к уровню подготовки молодых специалистов дошкольного образования в современном российском регионе (на примере Иркутской области), оценить уровень готовности молодых специалистов к удовлетворению профессиональных экспектаций, а также проанализировать существующие методы кор-

рекции данного уровня и спроектировать потенциально продуктивные прогностические решения. Для решения поставленной цели авторами применены теоретические и эмпирические **методы исследования**: анализ, индукция, вторичный анализ информационных справок Министерства образования и органов статистики области, а также социологический опрос, проведенный в форме анкетирования. Объем выборки – 115 руководителей дошкольных образовательных учреждений, тип выборки – квотная. От каждого района Иркутской области выбрано от 2 до 5 дошкольных учреждений в зависимости от их численности на территории. Охвачены городские и сельские поселения, в том числе северные отдаленные районы. По результатам опроса и вторичного анализа банка социологической информации получены следующие выводы. Работодателями достаточно высоко оценены уровни теоретической и практической подготовки, адаптивных способностей выпускников, коммуникативных навыков, исполнительской культуры и дисциплины. Дефицитарный уровень отмечается в позициях «инициативность и ответственность» (12 %) и «готовность выпускников к быстрому реагированию в нестандартных ситуациях» (20 %), что является типовой характеристикой нового образовательного поколения. Вызывают повышенный интерес меры методической и социально-психологической поддержки в период адаптации на новом рабочем месте выпускников. Экспектации работодателей связаны с предупреждением конфликтных ситуаций и запросом на специфическую психолого-коммуникативную подготовку бесконфликтного взаимодействия с родительским сообществом (36 %) и в педагогическом коллективе (12 %). Востребована подготовка в вопросах личностно-ориентированного взаимодействия с детьми (14 %). Выявлены растущие потребности в специальных компетенциях: умение адаптироваться к изменениям условий труда (56 %), способность к освоению новых технических средств, необходимых в профессиональной деятельности (74 %), умение планировать и оценивать деятельность (91 %). **Выводы и рекомендации.** По итогам исследования сформулированы рекомендации по ревитализации и развитию института наставничества на основе системного продуктивного взаимодействия организаций: реципиентов, доноров, контрольно-надзорных и регулирующих образовательный процесс в регионе структур. Результаты исследования могут быть использованы широкой аудиторией профессионального сообщества: высшими учебными заведениями, реализующими основные профессиональные образовательные программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки», административными и управленческими комитетами профильных региональных министерств, а также работодателями и структурами обеспечения кадрового резерва.

**Ключевые слова:** кадровое обеспечение, профессиональные ожидания, экспектации, молодой специалист, государственное задание, региональный запрос.

**O.B. Istomina, Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
O.Yu. Zaitseva, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Irkutsk State University,  
Irkutsk, Russia**

## **PROFESSIONAL EXPECTATIONS OF EMPLOYERS AND REQUIREMENTS FOR THE LEVEL OF TRAINING OF YOUNG SPECIALISTS**

**Abstract.** *The problems of staffing institutions of the modern Russian education system are increasingly aggravated in the context of increasing socio-political and economic tensions. Significant deficits are due to a decrease in the social prestige of the teaching profession, the growing requirements of the job description of a modern teacher, low real incomes, insufficient methodological support and dotted support for the institution of mentoring. Difficulties in staffing remain largely due to the scale of professional migration of young professionals. In connection with these destructions, the role of modern professional training of young specialists who are ready for the challenges of the profession and meet the professional expectations of employers is increasing. Today, social partnership issues are significantly updated. To increase its effectiveness, its subjects see:*

a recipient educational organization; a donor organization that trains young professionals; regional authorities coordinating the work of educational institutions; and actually the youth of the region, motivated to receive the demanded profession of a teacher. To successfully implement state and regional orders and reduce the "personnel hunger", it is important to provide not only high-quality preparatory content, high-quality and sufficient practical training, but also to take into account the professional expectations of employers, specific examinations in accordance with the peculiarities of a particular regional education system. The designated range of problems determined the following **purpose of this study**: to determine the professional expectations of employers and the requirements for the level of training of young preschool education specialists in the modern Russian region (using the example of the Irkutsk region), to assess the level of readiness of young specialists to satisfy professional examinations, as well as to analyze existing methods for correcting this level and design potentially productive prognostic solutions. To solve this goal, the authors used theoretical and empirical **research methods**: analysis, induction, secondary analysis of information certificates of the Ministry of Education and regional statistics bodies, as well as a sociological survey conducted in the form of a questionnaire. The sample size is 115 heads of preschool institutions, the sample type is quota. From each district of the Irkutsk region, from 2 to 5 preschool institutions were chosen, depending on their number on the territory. Urban and rural settlements, including northern remote areas, are covered. According to the results of the survey and secondary analysis of the sociological information bank, the following conclusions were obtained. Employers highly appreciate the levels of theoretical and practical training, adaptive abilities of graduates, communication skills, performing culture and discipline. The deficit level is noted in the positions of "initiative and responsibility" (12 %) and "readiness of graduates to quickly respond in non-standard situations" (20 %), which is a typical characteristic of the new educational generation. Measures of methodological and socio-psychological support during the period of adaptation at the new workplace of graduates are of increased interest. Employers' experiences are associated with the prevention of conflict situations and the request for specific psychological and communicative preparation of conflict-free interaction with the parent community (36 %) and in the pedagogical team (12 %). Training in matters of personal-oriented interaction with children is in demand (15 %). Growing needs in special competencies were identified: the ability to adapt to changes in working conditions (56 %), the ability to master new technical means necessary in professional activities (74 %), the ability to plan and evaluate activities (91 %). **Conclusions and recommendations.** Based on the results of the study, recommendations were formulated for the revitalization and development of the Institute of Mentoring on the basis of systemic productive interaction between organizations: recipients, donors, control and supervisory and educational processes in the region of structures. The results of the study can be used by a wide audience of the professional community: higher educational institutions implementing the main professional educational programs "Education and Pedagogical Sciences", administrative and management committees of specialized regional ministries, as well as employers and structures for ensuring the personnel reserve.

**Keywords:** staffing, professional expectations, expertise, young specialist, government assignment, regional request.

**Введение.** Современный рынок труда проявляет амбивалентный характер, событийный ряд крайне противоречив и предельно неустойчив. В условиях социально-экономической, политической напряженности волатильность социально-трудовых отношений значительно повышается, что не отменяет, а напротив, повышает требования к соискателям для решения национальных задач как на производстве, так и в социальной сфере. Особые требования в условиях международной конфронтации закономерно и обоснованно выдвигаются к образовательным учреждениям по подготовке профессиональных коллективов и кадровому резерву. Кроме естественного роста качества трудовых функций, отчетливо обозначились потребности в развитии персональных и специальных

компетенций, адаптивных способностей выпускников к стремительно трансформирующимся содержательным позициям компетенций. Сменяемость федеральных образовательных стандартов приобрела перманентный характер, но не обеспечила ожидаемых продуктивных изменений в программах подготовки педагогических кадров. Разность подходов в содержательных частях программ, «разрывы» в материально-техническом оснащении, дифференциация в обеспечении программ поддержки вузов, реализующих программы УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» в учреждениях Министерства просвещения и Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, а также разность участия региональных властей в решении социально значимых задач кадрового обеспечения системы образования, к сожалению, наметили тенденции пролонгации «кадрового голода» в учреждениях дошкольного, начального, среднего общего образования, что особенно остро проявляется в удаленных от центра регионах. Дополнительные риски несут утеря социального престижа профессии в глазах населения и высокий уровень профессиональной миграции. Данные процессы представляют серьезные угрозы не только социальным сферам, но и экономикам регионов. Очевидно, что данные изменения системы образования последнего десятилетия определили новые ориентиры укрепления социальных связей между институтом образования и рынком труда [2, с. 159].

В основе такого взаимодействия – выстроенная политика согласования профессиональных ожиданий работодателей и требований к уровню подготовки молодых специалистов, своевременного определения профессиональных ориентаций молодежи для минимизации показателей профессиональной миграции в особенно значимых для региональной экономики сферах.

**Теоретический анализ литературы.** Вопросы решения профориентационных задач, и роста требований к профессиональным компетенциям и деловым качествам выпускников многократно обсуждаются научным и профессиональным сообществами, однако представляется важным обсуждение данных проблем социально-философском разрезе и социологическом анализе не только вопросов подготовки и содержательного наполнения основных образовательных программ, но и исследование запросов работодателей как прямых участников взаимодействия в социально-трудовых отношениях.

Особое значение для всестороннего анализа проблемы имеют исследования, посвященные процедурам мониторинга профессиональных ориентаций молодежи и потребностей рынка труда в конкретном регионе. Большой интерес представляют работы зарубежных авторов о динамике траекторий построения и развития профессионально-образовательных статусов [6, 7, 8, 9].

Растущие потенции сегодня проявляют исследовательские работы о влиянии социокультурных факторов и психоэмоциональных статусов абитуриентов на профессиональный выбор и карьерные ожидания с учетом тенденции трансформации института образования [4, 6].

Отдельную группу составляют работы, посвященные исследованию взаимосвязи и взаимообусловленности внутриинституциональных процессов, как то «распад нормативного образа образования» [4, с. 69], кризис российской си-

стемы образования, стремительное устаревание знаниевой базы традиционной системы образования, потребительское отношение общества к образовательным услугам, укоренение симулякров и симуляций в мировой и национальной образовательных системах и далее через трансляцию практик и закреплённых форм контрольно-надзорной деятельности в региональную сеть [4, 5].

Результаты авторских исследований представляют социологический вектор решения проблем кадрового обеспечения региональных рынков труда на материалах Иркутской области, а также определения общих детерминант развития рынка труда через выстраивание диалога в системе отношений «абитуриент – студент – работодатель – региональная власть». В рамках данной работы представлены результаты авторских исследований профессиональных ожиданий работодателей в сфере дошкольного образования Иркутской области.

**Цель данного исследования** – определение и анализ профессиональных ожиданий работодателей, а также их требований к уровню подготовки молодых специалистов. Для анализа выбран дошкольный уровень региональной системы образования. Авторами определены ареально-хронологические границы, а именно: территория Иркутской области на современном этапе. Профессиональные ориентации вызывают интерес с позиций когеренции с уровнем готовности молодых специалистов к удовлетворению профессиональных экспектаций.

**Базой исследования** выступил Педагогический институт Иркутского государственного университета. Исследование инициировано руководителями коллективов двух кафедр – кафедры социально-экономических дисциплин, реализующей подготовку по программе «Менеджмент в образовании», и кафедры психологии и педагогики дошкольного образования, ответственной за подготовку специалистов для дошкольных учреждений.

**Методы и методики исследования.** Общенаучные методы (анализ, индукция), а также частно-научные инструменты, методы социологии (анкетный опрос и вторичный анализ информационных справок Министерства образования и органов статистики области). Объем выборки – 115 руководителей дошкольных образовательных учреждений, что составляет 10 % от генеральной совокупности и полностью отвечает требованиям репрезентативности. Тип выборки – квотная, обоснована подходом критериального отбора учреждений из разных, в том числе северных, удаленных территорий, которые традиционно испытывают кадровый дефицит в большей степени. Ключевым критерием отбора стала локация и территориальная принадлежность учреждения. В программу исследования включены несколько учреждений (от 2 до 5 дошкольных образовательных учреждений). Число определено представленностью организаций в конкретном районе. Важно, что авторы включили в квоты как городские, так и сельские дошкольные организации. Респондентами выступили руководители дошкольных образовательных учреждений, самостоятельно осуществляющие подбор кадров, их обучение, переобучение, повышение квалификации, а также первичную оценку профессиональных качеств сотрудников.

**Результаты исследования.** Авторское социологическое исследование профессиональных ожиданий работодателей свидетельствует о растущей нагрузке на педагогов дошкольного образования. Кадровый дефицит достигает



показателей, несущих существенные риски для обеспечения качественной подготовки детей к школе и профессионального присмотра в раннем детском возрасте, который определяет успешность ребенка во взрослой жизни. Не испытывают проблемы с кадровым обеспечением только 1,7 % руководителей дошкольных образовательных учреждений, в то время как более половины респондентов (50,9 %) свидетельствуют о предельном уровне сложности; умеренную сложность в подборе кадров, тем более соответствующей квалификации, отмечают около половины руководителей (47,4 %).

Дополнительные затруднения связаны с профессиональной миграцией и необходимостью ежегодного восполнения образующихся вакансий. Причины миграции чаще всего связывают с ростом нагрузки и ответственности, с разрастанием квалификационных требований при сохранении низких реальных доходов профессии. Более трети (37 %) обозначают потребность ежегодного поиска кадров на места не только ушедших на заслуженный отпуск пенсионеров, но и молодых специалистов, мигрирующих в иные сферы с большими доходами. Около 10 % обеспокоены значительной миграцией и необходимостью обновления штата чаще, чем в полугодие, еще более частую ротацию называют 7,7 %, говорят о постоянном поиске высококвалифицированных кадров 1,7 %. Согласно информационным справкам Министерства образования Иркутской области, средняя нагрузка педагога составляет 1,8 ставки, что, в свою очередь, также несет потенциальные угрозы выгорания и оставления профессии.

Опасения в профессиональном сообществе связаны с неизменно растущим кадровым дефицитом в сфере дошкольного образования, приведшем к снижению требований при приеме на работу, что, однако, не снимает ответственности за воспитание нового образовательного поколения. Такое положение на рынке труда диктует готовность руководителя к принятию сотрудника с любым уровнем образования, в том числе непрофильного (при формальном согласии параллельного обучения). Так, 16,4 % работодателей готовы принять выпускников СПО, также 17,6 % ждут в своих учреждениях выпускников программ бакалавриата. Готовность любыми способами закрывать «кадровые пустоты» обуславливает сниженный интерес к выпускникам программ магистратуры (менее 1 %), формируется убежденность, что выпускники магистратуры связывают свои карьерные ожидания не столько с педагогической деятельностью в дошкольном коллективе, сколько с административной работой.

Кроме того, невзыскательность административного аппарата к соискателям педагогических вакансий демонстрирует индифферентность и к форме обучения: 45,7 % респондентов (отмечено доминирование ответов руководителей дошкольных образовательных учреждений удаленных северных территорий) заявляют об отсутствии важности формы обучения как критерия кадрового подбора. Большим преимуществом в выборе кандидатов на педагогические вакансии пользуются учреждения городских территорий, в связи с этим высказывается предпочтение по очной форме обучения, которая традиционно мыслится как условие более качественной подготовки выпускника.

Качеством подготовки озабочены только 10 % руководителей и проявляют интерес к приложению диплома с указанием среднего балла и темы выпуск-

ной квалификационной работы, исследовательских проектов, курсовых работ и мест производственных практик.

Исследование позволило ранжировать критерии кадрового подбора в учреждениях дошкольного образования Иркутской области. В таблице 1 представлены результаты в отношении выпускников соответствующей программы подготовки педагогического института Иркутского государственного университета.

Таблица 1

**Критерии кадрового подбора  
в учреждениях дошкольного образования Иркутской области**

Критерии кадрового отбора при приеме на работу выпускников Педагогического института Иркутского государственного университета	Ответы респондентов, %
Ответственность	3,4
Средняя оценка по диплому, качество подготовки и тематика курсовых и выпускных квалификационных работ	10
Соответствие требованиям профессионального стандарта	9
Наличие педагогического образования	28
Сформированность профессиональных компетенций и осознанность выбора профессии	20
Квалификационная категория, положительные отзывы с предыдущего места работы	11,6
Способность транслировать свой опыт, овладевать новыми технологиями, проектировать среду	6
Стрессоустойчивость	3
Наличие высшего образования на базе среднего специального, профильный вуз	9

Очевидно, что требования к выполнению трудовых функций в полном объеме, действительно, связано с обязательным условием получения профильного образования и наличия элементарных стартовых педагогических компетенций.

В задачи данного исследования были включены определение причин проблемной профессиональной миграции, а также выявление факторов риска при первичном трудоустройстве молодого специалиста.

Думается, что для их минимизации необходим комплексный анализ потребностей всех участников социально-трудовых отношений (работника и работодателя). Не вызывает сомнения, что экспектации каждой из сторон основаны на собственных представлениях о профессии, об оценке труда и личного вклада в результаты образовательной и воспитательной деятельности. Соотношение позиций «личный вклад – ожидания – оценка труда – выражение данной оценки в материальном и моральном эквивалентах» зачастую разнятся у работника и его работодателя. Во многом эти различия коррелируют с наиболее типичными «трудностями» профессии. Так, работодатели отмечают ряд вопросов, которые создают конфликтное поле в профессиональных коммуникациях и тем самым способствуют профессиональной миграции, усложняя процедуры адап-

тации молодого педагога. Самыми значимыми, по мнению работодателей, являются такие факторы, как: «конфликты с родителями и детьми» (36,2 %); «засилие бумажной работы и совещаний» (35,3 %); «перегрузки педагогов» (29,3 %). Данные негативные тенденции во многом объяснены иной, первоочередной причиной – «снижение авторитета воспитателя и ценности образования» (39,7 %).

Таким образом, вопросы кадрового обеспечения требуют комплексных решений на основе утверждения и закрепления как в общекультурном поле, политическом дискурсе, нормативно-правовой базе высокой социально значимой роли педагога в жизни общества и его социальном благополучии, стабильности и развития. Авторы убеждены, что «для обеспечения положительной динамики образовательных и профессиональных траекторий выпускников необходимы лонгитюдные содержательные программы материального и морального стимулирования молодых специалистов» [2, с. 161].

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования заключается в широкой обращенности к профессиональному сообществу и всем, кто интересуется проблемами кадрового обеспечения. Прежде всего, материалы будут полезны учреждениям среднего профессионального и высшего образования, реализующим программы педагогической направленности и профильную подготовку, административно-управленческим командам самих учреждений дошкольного обучения, а также внешним структурам и контрольно-надзорным органам. Материалы также адресованы руководителям производственных и педагогических практик.

**Благодарности.** Авторы выражают признательность сотрудникам Министерства образования Иркутской области за информационную поддержку программы исследования.

**Заключение.** Формирующаяся новая социальная реальность и ее вызовы значительным образом актуализируют проблемы поиска продуктивных моделей адаптации молодых специалистов системы образования на основе согласованности ожиданий работодателей с профессиональными ориентациями и ожиданиями выпускников. Необходимость достижения коррелятивного признания является условием социальной стабильности как региона, так и государства в целом.

### *Литература*

1. Истомина О.Б. Проблемы кадрового обеспечения системы современного российского образования / О.Б. Истомина, Н.С. Баранова // Современное дошкольное образование: качество образования и актуальные проблемы управления: материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием (Иркутск, 18–19 ноября 2022 г.). – Иркутск: Аспринт, 2023. – С. 602–607.

2. Истомина О.Б. Профессионально-образовательные ориентации молодежи как фактор социально-трудовых отношений / О.Б. Истомина // Педагогика. Теория и практика. – Тамбов: Грамота, 2019. – № 4. – С. 159–163.

3. Истомина О.Б. Профессионально-образовательный статус: региональные особенности формирования / О.Б. Истомина // Проблемы социально-гуманитарного образования на современном этапе модернизации российской школы: материалы III Всероссийской науч-

но-практической конференции (Барнаул, 1–2 ноября 2009 г.). – Барнаул: Издательство Барнаульского государственного педагогического университета, 2009. – С. 110–117.

4. Истомина О.Б. *Современные тенденции трансформации института образования* / О.Б. Истомина // *Социальные процессы в современном российском обществе: проблемы и перспективы: материалы VI Всероссийской научной конференции с международным участием (Иркутск, 22 апреля 2022 г.)*. – Иркутск: Издательство Иркутского государственного университета, 2022. – С. 62–73.

5. Истомина О.Б. *Институт образования и современная социальная реальность: признаки и тенденции развития* / О.Б. Истомина // *Философия образования*. – 2023. – № 1. – С. 3–18.

6. Gaio A.M. *Transitions and trajectories from higher education to work and back – A comparison between Finnish and Portuguese graduates* / A.M. Gaio, V. Korhonen // *European Educational Research Journal*. – 2016. – Vol. 15. – Is. 6. – P. 676–695.

7. *Governing the educational and labour market trajectories of secondary TVET graduates in Chile* // *PASCAL observatory*. – URL: <http://pascalobservatory.org/pascalnow/pascal-activities/news/> (accessed date: 21.12.2015).

8. Coccozza A. *Labour-market, education and lifelong guidance in the European Mediterranean countries* / A. Coccozza // *Italian Journal of Sociology of Education*. – 2014. – Vol. 6. – Is. 3. – P. 244–269.

9. Crew T. *Beyond graduation: The trajectories of graduates in North Wales* / T. Crew // *People, Place and Policy*. – 2015. – Vol. 9/1. – P. 29–47.

10. Istomina O.B. *Investigating the relationship between spiritual intelligence, emotional regulation and stress coping strategies in the Russian education industry* / O.B. Istomina // *International Journal of Work Organisation and Emotion*. – 2022. – Vol. 13. – Is. 3. – P. 212–229.

**УДК 37.014.5**

**Р.Р. Исхакова, доктор педагогических наук, профессор,  
Казанская государственная консерватория имени Н.Г. Жиганова,  
г. Казань, Россия**

## **РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАРОДНЫХ ШКОЛ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.**

**Аннотация.** На основе накопления эмпирического материала, изучения комплекса опубликованных и неопубликованных исторических источников и литературы возникла необходимость исследования педагогического образования в контексте современных проблем теории и практики образования комплексного анализа протекающих процессов, оценки ее эффективности и результатов. Созданная в результате исследования модель позволяет представить объективную картину формирования корпуса учителей в условиях российской внутренней политики, общественно-политических процессов, связанных с народным образованием, развития педагогической мысли и школьного строительства. **Целью исследования** являются построение и обоснование теоретической модели региональной практики подготовки учителей для начальной народной школы во второй половине XIX – начале XX вв. **Методы исследования:** общенаучные принципы объективности, системного анализа, исторического и логического единства, методологические подходы к изучению историко-педагогических явлений, аксиологический, культурологический, цивилизационный и историко-образовательный методы. Выявлены основные факторы, влияющие на развитие педагогического образования в Казанской губернии: этноконфессиональные, демографические, гендерные, колебания правительственного курса. **Выводы и рекомендации.** Проведенный анализ региональной модели педагогического образования показывает, что она отличалась сложностью и многогранностью, ее катализатором стала правительственная политика в сфере образования и общественная инициатива. Ее эффективность и общественная значи-

мость, а она определялась не только тем, что начальное народное образование стало фактором экономического и общественного развития, но и тем, что профессия учителя стала престижной и массовой. Для полиэтнического региона она стала фактором формирования интеллигенции. Многообразие форм и методов подготовки учителей в рамках изложенной модели сделала ее эффективной. Результаты исследования могут быть использованы при изучении истории российской педагогики, ее регионального и отраслевого компонентов.

**Ключевые слова:** региональная модель педагогического образования, педагогические учебные заведения, принципы построения модели педагогического образования, учителя начальной народной школы, авторские педагогические школы.

**R.R. Iskhakova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
The N.G. Zhiganov Kazan State Conservatory,  
Kazan, Russia**

## **REGIONAL MODEL OF TEACHER TRAINING FOR PUBLIC SCHOOLS IN THE SECOND HALF OF THE 19<sup>TH</sup> AND EARLY 20<sup>TH</sup> CENTURIES**

**Abstract.** Based on the accumulation of empirical material, the study of a complex of published and unpublished historical sources and literature, it became necessary to study pedagogical education in the context of modern problems of the theory and practice of education, a comprehensive analysis of ongoing processes, evaluation of its effectiveness and results. The model created as a result of the research allows us to present an objective picture of the formation of the teacher corps in the conditions of Russian domestic politics, socio-political processes related to public education, the development of pedagogical thought and school construction. **The purpose of the current research** is to build and substantiate a theoretical model of regional practice of teacher training for elementary folk schools in the second half of the 19<sup>th</sup> – early 20<sup>th</sup> centuries. **Research methods:** the general scientific principles of objectivity, system analysis, unity of historical and logical; methodological approaches to the study of historical and pedagogical phenomena: axiological, civilizational, historical and educational. The main factors influencing the development of pedagogical education in the Kazan province are identified: ethno-confessional, demographic, gender, fluctuations in the government course. **Conclusions and recommendations.** The analysis of the regional model of pedagogical education shows that it was characterized by complexity and versatility, its catalyst was the government policy in the field of education and public initiative. Its effectiveness and social significance, and it was determined not only by the fact that primary public education became a factor of economic and social development, but also by the fact that the teaching profession became prestigious and popular. For a multi-ethnically diverse region, it has become a factor in the formation of the intelligentsia. The variety of forms and methods of teacher training within the framework of the outlined model has made it effective. The results of the study can be used in the study of the history of Russian pedagogy, its regional and sectoral components.

**Keywords:** regional model of pedagogical education, pedagogical educational institutions, principles of building a model of pedagogical education, teachers of primary folk schools, author's pedagogical schools.

**Введение.** В настоящее время в сфере изучения истории педагогического и народного образования накоплен достаточный исторический материал: сформирован комплекс источников, имеется также солидный опыт историографического осмысления проблемы [2, 5, 6, 7, 9].

**Теоретический анализ литературы.** Исследовательская традиция русского образования и педагогики начинается с самого начала формирования русского образования, в современной исторической литературе эта проблема также является одной из самых разработанных. Фундаментальные историогра-

фические работы [2, 5, 6, 9], исследования, посвященные отдельным, важным аспектам проблемы [1, 3], являлись основой для представленного исследования.

**Цель исследования** – сформулировать модель педагогической подготовки для народных школ Казанской губернии и отчасти для востока Российской империи. В изучаемый нами период формирующаяся система народного образования должна была преодолеть ряд критических точек, чтобы стать эффективной и конкурентоспособной, встроиться в динамично развивающуюся экономику и общественную жизнь. К этому мы относим принцип бессловности и всесловности учащихся, допущенных в народные школы, преемственность обучения, когда одна ступень образования становится предшествующей для следующей. Эти организационные принципы менялись на протяжении дореволюционной истории народной школы в зависимости от колебания вектора правительственного курса от либерализма к консерватизму.

**База исследования.** Моделирование социальных явлений не раз было предметом научного анализа. Преимущество данного подхода представляется достаточно продуктивным, так как дает возможность представить явление в целом, учесть все многообразие социальной практики, эмпирических фактов и явлений. Автор предпринял попытку теоретического анализа развития педагогического образования в отдельном регионе на протяжении определенного исторического периода.

Нам представляется, что данная модель является многофакторной и учитывает:

- этнический и конфессиональный состав населения;
- правительственную политику и политику Министерства народного просвещения (далее – МНП), руководящую инициативу лиц, близких к выработке правительственной политики (К.П. Победоносцев, С.А. Рачинский, С. Алкин, Ш. Ахмеров, И. Терегулов и др.);
- административные особенности региона;
- авторские педагогические школы и педагогические системы, оказавшие влияние на развитие педагогического образования в регионе (Н.И. Ильминский, В.Т. Тимофеев, И.Я. Яковлев, Н.И. Бобровников, В.В. Радлов и др.) [4].

Географические рамки региональной модели подготовки педагогов для начальной народной школы составляют административные границы Казанской губернии. Анализ деятельности административного управления в Российской империи показывает, что, во-первых, губернское устройство, роль губернаторов и органов губернского управления, была определяющей для развития региона. Во-вторых, экономические, образовательные, социальные, культурные процессы локализовались в пределах губернии и были обусловлены именно административным воздействием.

Казанская губерния как место формирования особой модели педагогического образования имела в указанный период ряд важнейших демографических характеристик. Многонациональный состав населения – русские, татары-мусульмане, чуваша, марийцы, мордва; высокий процент городского населения, в том числе малых городов, что тоже наложило отпечаток на изучаемое явление. В XIX в. Казань стала не только губернским городом, но и центром

учебного округа, включавшего в себя Поволжье, Сибирь, Урал, восточную часть империи. Функционирование в Казани университета – авторитетного учебного заведения определило и развитие многих педагогических учебных заведений.

Казанская губерния как регион изучения избрана не как типичная, а напротив, имевшая многие важные особенности. Все их можно свести к двум основным позициям.

Изучаемая региональная модель педагогической подготовки имеет хронологические рамки. Они определяются историей педагогического образования: начальный этап – появление учебных заведений, в нашем случае Казанской духовной семинарии, выпускники которой становились учителями по факту получения образования, да и самих начальных школ было мало. Большая часть модели была сформирована в период реформ 1860–1870-х гг., когда были созданы и стали работать ряд учебных заведений, различного ведомственного подчинения, в том числе и частных, которые различались по составу обучающихся, их социальной и культурной эффективности. В 1880-е гг. заметным воздействием фактором становится Русская православная церковь (Священный синод), создавшая масштабную сеть начальных церковно-приходских школ и связанных с ними второклассных учительских школ [3, с. 8].

**Методы и методики исследования.** Общенаучные принципы объективности, системного анализа, единства исторического и логического; методологические подходы к изучению историко-педагогических явлений: аксиологический культурологический, цивилизационный, историко-образовательный. В процессе работы над методологической базой исследования, стало очевидно, что необходимо привлечение к анализу многофакторных явлений, влияющих на развитие педагогического образования в Казанской губернии, таких как: этноконфессиональные, демографические, гендерные.

**Результаты исследования.** Центральное место занимал Казанский университет, выпускники физико-математического и историко-филологического факультетов готовили преподавателей гимназий и реальных училищ. Вопрос о специальной педагогической подготовке в университете на протяжении исследуемого периода не ставился. Однако выпускники университета становились учителями благодаря фундаментальным знаниям, осознанию своей миссии. Высший уровень образования давала Казанская духовная академия, многие ее выпускники, не вступая в священнический сан, становились учителями и преподавателями учебных заведений разного уровня.

Имеющими статус высшего учебного заведения были открытые в 1876–1887 и 1906–1917 гг. Казанские высшие женские курсы. Первые курсы представляли собой скромную попытку подготовки учительниц для женских гимназий, однако не было организовано преподавание педагогических дисциплин и педагогической практики, что для этого времени было архаичным. По настоящему женским педагогическим вузом стали вторые курсы, история их, к сожалению, недолгая.

Важным аспектом региональной модели подготовки педагогов составляет гендерный. Здесь следует отметить, что учительский труд, особенно для кре-

стьянских девушек был единственной возможностью преодолеть сословные и общественные стереотипы. В этой связи в Казани были открыты и успешно действовали две казанские женские гимназии, Родионовский институт благородных девиц (1841–1917 гг.), для девочек из духовного сословия были открыты Казанское женское училище духовного ведомства (1853–1917 гг.) и Казанское епархиальное училище (1852–1917 гг.). Однако анализ списков выпускниц не отражал национальных и конфессиональных особенностей региона, их деятельность была выражением общей политики правительства в сфере педагогического образования. В 1871 г. была открыта Казанская земская школа для образования народных учительниц, для подготовки учителей для начальных народных училищ Казанской губернии, где на средства земства обучались не только русские девушки, но и чувашки, марийки, т. е. так называемый инородческий компонент, что придает гендерное этническое и культурное многообразие системе педагогического образования.

Отдельное место занимают педагогические учебные заведения, созданные с «запланированным социальным эффектом» – здесь имеется в виду изменение социальных и сословных характеристик, к ним мы относим Казанскую Татарскую учительскую школу, предназначенную для подготовки учителей для русско-татарских училищ и русских классов медресе, и Казанский учительский институт, ориентированный на систему городского образования.

Мусульманская система образования имела многовековую историю, выверенные принципы, и методы обучения, формировала комплекс мировоззренческих, нравственно-эстетических, правовых идей и представлений. Для исламского мира она была самодостаточной.

Вместе с тем в середине века сложился ряд факторов, приведший к смене парадигм в этой сфере: появление светского образования в Турции; также на волне общественного подъема второй половины 1860-х гг. наблюдались массовые отпадения от православия крещеных татар; активная исламизация народов Поволжья. Наиболее эффективно противостоял этим тенденциям Н.И. Ильминский, открывший в 1864 г. в Казани Центральную крещено-татарскую школу. Система Ильминского – заметное явление, значение которой вышло за пределы региона, не потерялась она и в современных реалиях. На принципах Ильминского действует популярная в настоящее время билингвальная система начального образования.

Казань в 1866–1870 гг. посетили с визитами и министр просвещения Д.А. Толстой, и наследник престола, и брат императора, влиятельнейший политический деятель великий князь Константин Николаевич, что свидетельствует о несомненной актуальности вопроса и включении его в правительственную повестку.

Казанская татарская учительская школа должна была стать конкурентной мусульманским медресе, и за счет преподавания на русском языке нивелировать религиозные и культурные различия, активно приобщать к государственной идеологии [1].

Для демократических слоев городского населения были предназначены городские училища и Учительский институт, открытый в Казани в 1876 г. Ана-



лиз организации учебного процесса и содержания образования показал, что это был самый неудачный проект, реализованный в рамках правительственной политики в сфере образования. Система «городские училища – Учительский институт» была замкнутой, не соотносилась с высшими ступенями – институтами и университетами, продолжить образование выпускники не могли. Однако следует отметить, что объективно она способствовала повышению образовательного уровня городского населения.

**Заключение.** В границах одного города в изучаемый период существовали разнообразные по формам и методам педагогические учебные заведения. Проведенный анализ региональной модели педагогического образования показывает, что она отличалась сложностью и многогранностью, ее катализатором стала правительственная политика в сфере образования и общественная инициатива. Ее эффективность и общественная значимость, а она определялась не только тем, что начальное народное образование стало фактором экономического и общественного развития, но и тем, что профессия учителя стала престижной и массовой. Для полиэтнического региона она стала фактором формирования интеллигенции. Многообразие форм и методов подготовки учителей в рамках изложенной модели сделала ее эффективной.

#### *Литература*

1. Амирханов Р.У. Образование татарской нации / Р.У. Амирханов // *Материалы по истории татарского народа.* – Казань, 1995. – С. 298–322.
2. Днепров Э.Д. Советская литература по истории школы и педагогики дореволюционной России. 1918–1977: библиографический указатель / Э.Д. Днепров. – М., 1979. – 446 с.
3. Исхакова Р.Р. Русская православная церковь и школа: взгляд сквозь столетие / Р.Р. Исхакова, А.С. Колчерин // *Genesis: исторические исследования.* – 2023. – № 1. – С. 26–36.
4. Исхакова Р.Р. Педагогическое образование в Казанской губернии во второй половине XIX – начале XX вв.: дис. ... докт. пед. наук / Р.Р. Исхакова. – Казань, 2002. – 440 с.
5. Народное образование и педагогическая мысль России кануна и начала империализма. Малоисследованные проблемы и источники: сборник научных трудов / под ред. Э.Д. Днепров. – М., 1980. – 347 с.
6. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Вторая половина XIX в. / отв. ред. А.И. Пискунов. – М.: Педагогика, 1976. – 600 с.
7. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: историко-педагогические очерки / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 215 с.
8. Тарасова В.А. Высшая духовная школа России в конце XIX – начале XX в. / В.А. Тарасова. – М.: Новый хронограф, 2005. – 568 с.
9. Чернявский А.Г. История образования и педагогической мысли: в 3 т. / А.Г. Чернявский. – М.: Инфра-М, 2017–2023. – 264 с.

УДК 373.1

*Е.А. Кожемякина, кандидат педагогических наук, преподаватель,  
Смоленский государственный университет,  
г. Смоленск, Россия*

#### **ВКЛАД А.Е. КОНДРАТЕНКОВА В РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В 1970–1980-Е ГГ.**

**Аннотация.** Актуальность исследования заключается в том, что в современной России при осуществлении процесса подготовки учителя к работе в сельской школе проис-

ходит активное обращение к наследию выдающихся педагогов советского периода. В статье автором представлен комплекс основных организационно-педагогических мер, предложенных А.Е. Кондратенковым (1921–1992) по улучшению процесса подготовки учителя к работе в сельской малокомплектной школе; выявлены и проанализированы методы, формы и средства совершенствования педагогического мастерства сельского учителя.

**Ключевые слова:** сельская малокомплектная школа, учебно-воспитательный процесс, А.Е. Кондратенков, учитель, педагогические коллективы, методическая служба.

*E.A. Kozhemyakina, Candidate of Pedagogical Sciences, Lecturer,  
Smolensk State University,  
Smolensk, Russia*

#### **A.E. KONDRATENKOV'S CONTRIBUTION IN SOLVING THE PROBLEM OF PREPARING A TEACHER FOR WORK IN A RURAL SCHOOL IN THE 1970–1980S.**

**Abstract.** *The relevance of the study lies in the fact that in modern Russia, when carrying out the process of preparing a teacher for work in a rural school, there is an active appeal to the heritage of prominent teachers of the Soviet period. In the article, the author presents a set of main organizational and pedagogical measures proposed by A.E. Kondratenkov (1921–1992) to improve the process of preparing a teacher for work in a rural small school; methods, forms and means of improving the pedagogical skills of a rural teacher were identified and analyzed.*

**Keywords:** *rural ungraded school, teaching and educational process, A.E. Kondratenkov, teacher, pedagogical collectives, methodical service.*

Актуальность поднятой в статье проблемы обусловлена тем, что вопросы, касающиеся подготовки учителя к работе в сельской малокомплектной школе, поднимаемые А.Е. Кондратенковым, также являются актуальными и сейчас. Как отмечает исследователь в области формирования личности учителя современной сельской школы З.Б. Ефлова, «состояние и перспективы развития образования в сельской местности в настоящее время находятся в сфере внимания государства и общества многих стран мира, являются предметом дискуссий ученых, управленцев и педагогов. Оказавшаяся в центре социально-экономических и социокультурных проблем поселения современная сельская школа должна быть способна оперативно и адекватно реагировать на вызовы и тренды информационного общества, поскольку от этого зависит устойчивость положения и развития не только самой школы, но и сельской территории» [1, с. 6].

При этом нужно учесть, что «за последние 20 лет число сельских поселений в России сократилось на треть, сельских школ – с 48,6 до 26,1 тыс., сельских школьников – с 5 903 до 3 808 тыс. человек, сельских учителей – с 1 751 до 1 061 тыс. человек» [4, с. 7].

Таким образом, в повестке дня стоит вопрос оперативного решения проблемы фактической нехватки педагогических кадров в сельской школе и удержания сельских учителей в профессии.

Необходимо отметить, что в трудах А.Е. Кондратенкова также постоянно поднимались вопросы подготовки учителя к работе в сельской малокомплектной школе. Так, в статье «К вопросу о специфике работы учителя в сельской школе» отмечается, что «актуальность задач научной разработки вопросов под-

готовки учительских кадров для сельской школы обусловлена необходимостью более полного учета взаимосвязи общего и особенного во всей многогранной деятельности современной сельской общеобразовательной школы» [2, с. 110].

При этом автор отмечал, что педагогические коллективы сельских школ не могли достичь хороших результатов в области обучения и воспитания учащихся в связи с рядом причин:

1) невозможностью обеспечения в малокомплектной школе преподавания каждого учебного предмета специалистами с соответствующей теоретической и методической подготовкой;

2) невозможностью создания внутри методической службы школы внутришкольных предметных методических комиссий – одной из апробированных позитивных форм совершенствования педагогического мастерства учителя;

3) более скромными, по сравнению с другими типами школ, условиями для осуществления оперативного и квалифицированного руководства всеми участниками работы;

4) живучестью некоторых архаичных форм деревенского уклада и спецификой речевого окружения в сельской местности;

5) более ранним приобщением сельских детей к практике повседневной жизни взрослых, которая пока дает здесь немало примеров меньшей зависимости размеров заработка человека от его образовательного уровня.

Не ограничиваясь одной лишь констатацией негативных явлений и фактов, автор предложил ряд организационно-педагогических мер. Речь шла о том, чтобы будущий учитель смог вести в малой школе учебные занятия не по одному, а по двум-трем учебным предметам, например, по истории, географии, изобразительному искусству и т. д. А будущие учителя начальных классов в процессе получения ими специальных знаний, умений и навыков должны быть готовы к проведению занятий с учащимися двух-трех возрастных групп.

Кроме этого, А.Е. Кондратенков ориентировал учителя сельской школы на овладение глубокими научными знаниями об основах и перспективах развития сельского хозяйства, об особенностях труда, быта и традиций населения деревни. Ученый подчеркивал идею о том, что «сельский педагог не может и не должен быть равнодушным ко всему происходящему в жизни села, призван являть пример активной общественной работы, быть психологически и нравственно готовым к участию в делах по подъему культуры в среде своего обитания и труда. В период обучения будущий педагог должен овладеть педагогическими приемами и формами работы по активному применению таких технологий, которые бы учитывали индивидуальные возможности сельских школьников, т. е. были рассчитаны на дифференцированную работу с учащимися, – преподавание в малокомплектной школе, в классах с малой наполняемостью дает большие возможности для применения именно индивидуальных приемов и методов» [2, с. 113].

Исходя из результатов, полученных при исследовании, ученый приходит к такому выводу, что в качестве основы подлинного профессионального мастерства учителя должны выступать знания вопросов теории и методики воспитания и обучения учащихся. Также автор указывает и на то, что «в повседнев-

ной воспитательной работе знания, полученные учителем в вузе, в значительной части случаев не являются инструментом формирования определенных качеств личности воспитуемого, а требования важнейших принципов <...> воспитания подчас реализуются стихийно, в силу объективно складывающихся условий осуществления воспитательного процесса в школе» [2, с. 115].

Также в статье «К вопросу о специфике работы учителя в сельской школе» подчеркивается и то, что «проблема подготовки педагогов для сельской школы не завершается в вузе, она должна находить свое продолжение в послевузовском образовании учителя, т. е. стать одной из основных в деятельности учреждений повышения квалификации» [2, с. 114]. При этом, как утверждает А.Е. Кондратенков, «...многие темы, предусмотренные программой повышения квалификации, ориентируют на вооружение в основном приемами работы, но не на укрепление теоретического фундамента педагогического мастерства» [2, с. 115]. Таким образом, автором отмечается, что «осознание значимости всего комплекса поднятых вопросов, уточнение содержания вузовских и послевузовских учебных планов и программ подготовки педагогов для села способны решительно изменить ситуацию к лучшему» [2, с. 115].

Особенности подготовки учителя к работе в сельской малокомплектной школе наиболее полно раскрываются в статье А.Е. Кондратенкова и В.С. Селиванова «Подготовка учителя к работе в сельской школе», опубликованной в 1980 г., где авторами проводится мысль о необходимости изучения проблем специфики профессиональной подготовки сельского учителя «в педагогических вузах и институтах повышения квалификации на основе единого подхода (при, безусловно, достаточно глубоком ознакомлении с различным их толкованием). <...> Выработка общих позиций, – считают исследователи, – будет положительно сказываться на решении межпредметных связей в системах вузовского и школьного преподавания, на совершенствовании, углублении теоретической подготовки учителей, следовательно, и на получении качества подготовки и переподготовки учителей и всего учебно-воспитательного процесса в <...> школе» [3, с. 114].

Таким образом, подводя итог вышеизложенному, можно заключить, что А.Е. Кондратенков предложил ряд положений и рекомендаций, направленных на подготовку учителя к работе в сельской малокомплектной школе. Наследие педагога было воспринято и использовано учителями сельских школ не только Смоленской области, но и других регионов страны.

Огромное значение эти положения и рекомендации имеют и для учителей современной сельской школы, так как негативные явления, влияющие на деятельность данного типа учебно-воспитательного заведения, возросли. В рамках национальных проектов «Образование» и «Сельское хозяйство» представлена возможность изменения качественного состояния педагогического процесса сельских образовательных учреждений, и в данном случае педагогическое наследие А.Е. Кондратенкова является перспективным, так как имеет вневременной характер.

### Литература

1. Ефлова З.Б. *Непрерывное образование учителя современной сельской школы: концептуально-методологические основы: дис. ... докт. пед. наук / З.Б. Ефлова.* – Великий Новгород, 2021. – 448 с.
2. Кондратенков А.Е. *К вопросу о специфике работы учителя в сельской школе / А.Е. Кондратенков // Вопросы совершенствования качества подготовки учителей сельской школы.* – Смоленск: Смоленский государственный педагогический институт, 1979. – С. 5–19.
3. Кондратенков А.Е. *Подготовка учителя к работе в сельской школе / А.Е. Кондратенков, В.С. Селиванов // Советская педагогика.* – 1980. – № 2. – С. 110–115.
4. *Национальный проект «Сельское хозяйство» на 2022–2030 гг. (утв. решением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2021 г. № ММ-П11-19122) // Справочно-правовая система «Гарант».* – URL: <http://gov.garant.ru/SESSION/PILOT/main.htm/> (дата обращения: 17.01.2023).

УДК 378.1

**З.У. Колокольникова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Сибирский федеральный университет,  
г. Красноярск, Россия**

### РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Г. КРАСНОЯРСКА КОНЦА XIX В. (УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ, УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ)

**Аннотация.** В условиях современного переосмысления наследия прошлого актуальным является анализ идей отечественных педагогов. Особое место в их ряду занимает К.Д. Ушинский. Особую актуальность историко-педагогическим аспектам подготовки педагога придает тот факт, что 2023 г. – это год педагога и наставника и юбилейный год Ушинского. В ходе нашего исследования мы не нашли достаточного количества научных работ по современному анализу работ К.Д. Ушинского. В библиотеке диссертаций мы нашли более 500 упоминаний имени К.Д. Ушинского по различным областям наук от философии и педагогики до психологии и филологии. Существуют и современные научные публикации, обращающие внимание на педагогическое наследие К.Д. Ушинского, но по заявленной проблеме (подготовка педагога) мы нашли всего несколько статей 2020–2022 гг. и диссертаций. Данный факт подчеркивает важность исследования данной темы. Наследие К.Д. Ушинского до сих пор представляет интерес для понимания стратегии и тактики развития современного педагогического образования. Великий педагог разработал проекты и программы подготовки учителя, когда в России учреждений для подготовки педагогов не существовало. Его проекты нашли отражение в официальных документах и были реализованы в учреждениях по подготовке учителя народной школы. В статье дан анализ проекта учительской семинарии. Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является проведение сравнительно-сопоставительного анализа по ряду критериев проекта и его реализации в учительских семинариях и учительских институтах г. Красноярска в конце XIX в. Критериями анализа выступили: цель подготовки, срок обучения, содержание образования, формируемые у педагога умения и качества личности, методы воспитания и обучения. Анализ выполнен на материале Красноярской учительской семинарии (1870) и Красноярского учительского института (1916). **Методы исследования:** теоретические методы – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, анализ работ Ушинского, сравнительно-сопоставительный анализ архивных материалов и материалов проекта. **Выводы и рекомендации.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что выделены общее ядро и вариативные составляющие подготовки педагога в учреждениях г. Красноярска. Представляет интерес усиление воспитательного компонента подготовки

семинариста, во многом отвечающий замыслу К.Д. Ушинского. Красноярская учительская семинария может выступать примером творческого осмысления педагогического наследия К.Д. Ушинского.

**Ключевые слова:** К.Д. Ушинский, профессиональное образование, педагогическое образование, подготовка учителя, учительская семинария, учительский институт, г. Красноярск, Красноярская учительская семинария, Красноярский учительский институт.

**Z.U. Kolokolnikova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Siberian Federal University,  
Krasnoyarsk, Russia**

## **REALIZATION OF K.D. USHINSKY'S IDEAS ABOUT TEACHER TRAINING IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF KRASNOYARSK AT THE END OF THE XIX CENTURY (TEACHERS' SEMINARY, TEACHERS' INSTITUTE)**

**Abstract.** *In the context of modern reinterpretation of the heritage of the past, the analysis of the ideas of domestic teachers is relevant. A special place in their number is occupied by K.D. Ushinsky. Of particular relevance to the historical and pedagogical aspects of teacher training is the fact that 2023 is the year of the teacher and mentor and the anniversary year of Ushinsky. In the course of our research, we did not find enough scientific papers on the modern analysis of Ushinsky's works. In the library of dissertations, we found more than 500 mentions of the name of K.D. Ushinsky in various fields of sciences from philosophy and pedagogy to psychology and philology. There are also modern scientific publications that pay attention to the pedagogical heritage of K.D. Ushinsky, but on the stated problem (teacher training) we found only a few articles 2020–2022 and dissertations. This fact underlines the importance of researching this topic. The legacy of K.D. Ushinsky is still of interest for understanding the strategy and tactics of the development of modern pedagogical education. The great teacher developed projects and teacher training programs when there were no institutions for teacher training in Russia. His projects were reflected in official documents and were implemented in institutions for the training of teachers of the national school. The article analyzes the project of the teachers' seminary. Based on the above, **the purpose of the study** is to conduct a comparative analysis on a number of criteria of the project and its implementation in teachers' seminaries and teachers' institutes in Krasnoyarsk at the end of the 19<sup>th</sup> century. The criteria of the analysis were: the purpose of training, the duration of training, the content of education, the skills and qualities of personality formed by the teacher, methods of education and training. The analysis is based on the material of the Krasnoyarsk Teachers' Seminary (1870) and the Krasnoyarsk Teachers' Institute (1916). **Research methods:** theoretical methods – analysis of psychological and pedagogical literature on the research problem, analysis of Ushinsky's works, comparative analysis of archival materials and project materials. **Conclusions and recommendations.** The results obtained in the course of the study show that the common core and variable components of teacher training in the institutions of Krasnoyarsk have been identified. It is of interest to strengthen the educational component of the seminarian's training, which largely corresponds to the plan of K.D. Ushinsky. Krasnoyarsk Teachers' Seminary can serve as an example of creative understanding of K.D. Ushinsky's pedagogical heritage.*

**Keywords:** K.D. Ushinsky, professional education, pedagogical education, teacher training, teachers' seminary, teachers' institute, Krasnoyarsk, Krasnoyarsk Teachers' Seminary, Krasnoyarsk Teachers' Institute.

**Введение.** Актуальность проведенного исследования подтверждается вниманием российского общества и государства к проблеме педагогического образования: 2023 г. объявлен Годом педагога и наставника, в основных документах современного педагогического образования уделяется значительное ме-

сто профессиональной подготовке педагога (Профессиональный стандарт педагога, Национальный проект «Образование», проект «Молодые профессионалы» и др.). В преддверии 2024 г. СМИ активно публикуют материалы, посвященные юбилею К.Д. Ушинского, педагогическое сообщество объявляет конкурсы и проводит научные конференции. Имя К.Д. Ушинского вошло во все учебники по истории педагогики, неоднократно опубликованы собрания его сочинений, его идеям посвящено большое количество работ известных исследователей (П.П. Блонский, Н.К. Гончаров, С.В. Егоров, К.К. Ельницкий, П.Ф. Каптерев, Н.А. Константинов, Д.О. Лордкипанидзе, Е.Н. Медынский, А.П. Пинкевич, А.И. Пискунов, В.Я. Струминский, М.Ф. Шабаева и др.). Нужно отметить работу В.М. Меньшикова и Л.И. Мищенко, опубликованную в сборнике «К.Д. Ушинский и русская школа» (1994) к юбилею великого педагога. В этой статье дан развернутый анализ идей К.Д. Ушинского о подготовке народного учителя [1, с. 151–152]. В библиотеке диссертаций мы нашли более 500 упоминаний имени К.Д. Ушинского по различным областям наук от философии и педагогики до психологии и филологии. Существуют и современные научные публикации, обращающие внимание на педагогическое наследие К.Д. Ушинского, но по заявленной проблеме (подготовка педагога) мы нашли всего несколько статей 2020–2022 гг. (М.Н. Кожевникова, С.Н. Кипурова, А.В. Сергеева) и диссертаций (Е.В. Оганесян, 2005; О.Н. Федиско, 2005). Все вышесказанное подтверждает актуальность проведенного нами исследования наследия К.Д. Ушинского по подготовке педагога и реализации его идей в педагогических учебных заведениях г. Красноярска (учительская семинария, учительский институт).

**Теоретический анализ литературы.** Во второй половине XIX в. в отечественной педагогике появляется уникальная педагогическая теория К.Д. Ушинского (1823(24)–1870), центральной идеей которой стало воспитание человечности на основе народности как главной цели воспитания. Он считал, что российский (русский) народ должен идти вперед самобытным путем: «Чувство народности настолько сильно в каждом, что при общей гибели всего святого и благородного, оно гибнет последнее» [7, с. 253]. Развивая идею народности, К.Д. Ушинский естественно подошел к вопросу о существовании многих народностей. В поисках начала, объединяющего их, он приходит к религии (христианству, православию) как к идее, стоящей над идеей народности. Подготовка педагога, который, опираясь на идеи народности, мог бы решать задачи воспитания детей, является важной составляющей всей его педагогической концепции. Эта идея получила свое продолжение в «Проекте учительской семинарии» (1861) [6]. К.Д. Ушинский внимательно изучал образовательные системы Европы и обращал внимание общественности и Министерства народного просвещения на наличие учительских семинарий в странах Европы (Англия, Германия, Франция). На момент написания им статьи аналогичных профессиональных учебных заведений, подготавливающих учителей для народной школы, в России не было. Существовавшая курсовая подготовка, по его мнению, не могла справиться с подобной масштабной задачей, с учетом огромных территорий России. Прошло менее 10 лет с момента опубликования «Проекта...»,

и в России было утверждено «Положение об учительских семинариях» (1870), и в этом же году открыты первые учительские семинарии. Спустя два года вышло «Положение об учительских институтах» (1872).

Уже с самых первых строк данной работы К.Д. Ушинский обращает внимание на роль педагога: «Самый существенный недостаток в деле русского народного просвещения есть недостаток хороших наставников, специально подготовленных к исполнению своих обязанностей» [6, с. 81]. Он высказывает важную мысль о важности профессионального образования для учителя и чем младше дети, с которыми работает педагог («глубже идет в детство человека»), тем важнее иметь педагогические знания и умения, «действовать своим преподаванием не на одно обогащение ума познаниями, но на развитие всех умственных и нравственных сил воспитанника» [6, с. 81]. Кроме знаний и педагогических умений для наставника важны «характер, нравственность и убеждения», так как на детей большее влияние оказывает «личность учителя, чем наука» [6, с. 81].

**Цель исследования.** Рассмотрим, насколько отличался замысел К.Д. Ушинского от его воплощения, и для этого сравним опубликованный проект учительской семинарии и открытые в г. Красноярске педагогические учебные заведения – Красноярскую учительскую семинарию (1873), директором которой 20 лет был И.Т. Савенков, и Красноярский учительский институт (1916), исполняющим обязанности директора которого был А.С. Богданов, а с 1917 г. директором стал А.П. Медведков.

**Методы и методики исследования.** Теоретические – анализ психологической и педагогической литературы по проблеме исследования, анализ работ К.Д. Ушинского, сравнительно-сопоставительный анализ архивных материалов и материалов проекта. Сравнение проведено по таким позициям как цель подготовки, срок обучения, содержание образования, формируемые у педагога умения и качества личности, методы воспитания и обучения. Результаты этой работы отражены в табл. 1.

*Таблица 1*

**Сравнительный анализ обучения в учительской семинарии по проекту К.Д. Ушинского и в педагогических учреждениях г. Красноярска конца XIX – начала XX вв.**

Основания для сравнения	Учительская семинария по проекту К.Д. Ушинского (1861), цитирование по источнику [6]	Учительская семинария г. Красноярска (конец XIX в.), цитирование по источникам [2, 4, 5]	Учительский институт г. Красноярска (начало XX в.), цитирование по источникам [3, 8]
Ведомство, статус учреждения	МНП, закрытые	МНП, закрытые. Не имели статуса среднего учебного заведения (между начальной и средней школой)	МНП, закрытые. Не имели статуса среднего учебного заведения



Основания для сравнения	Учительская семинария по проекту К.Д. Ушинского (1861), цитирование по источнику [6]	Учительская семинария г. Красноярска (конец XIX в.), цитирование по источникам [2, 4, 5]	Учительский институт г. Красноярска (начало XX в.), цитирование по источникам [3, 8]
Поступление	«Юноши после предварительного приготовления и по строгому выбору» [6, с. 86]	«Юноши всех сословий, хорошей нравственности, православные, от 16 до 18,5 лет, имеющие знания, согласно приемной программе» [2, с. 120]	«Молодые люди всех званий и состояний, не моложе 16 лет, здорового телосложения и хорошей нравственности, выдержавшие испытания, согласно приемной программе» [3]
Цель подготовки	Подготовка учителя для народной школы	Подготовка учителя для начальных народных училищ: «Подготовка учителя для народной школы, развитие самостоятельности и стремления к личностному развитию» [5]	Общеобразовательная и педагогическая подготовка учителя для городских училищ: «Обеспечить твердое знание учебного материала в объеме городского училища и воспитать верноподданические чувства» [9, с. 111]
Срок обучения, количество обучающихся	Не отражено	3 года + подготовительный класс, до 60 (около 40) человек	3 года, 60–75 человек
Содержание образования	«Закон Божий, грамматика, арифметика, география, история, естественные науки, медицина, сельское хозяйство» [6]	«Закон Божий, русский язык, славянский язык, главные основания педагогики и методики, арифметика, география, история, естествознание, геометрия, землемерие, линейное черчение, пение, чистописание, ремесла (переплетное, столярное, токарное), гимнастика» [5]	«Закон Божий, русский язык и словесность, педагогика и дидактика, арифметика с началами алгебры, геометрия, география, история, естествоведение, черчение, рисование и чистописание, пение, гимнастика, ручной труд» [9, с. 118]

Основания для сравнения	Учительская семинария по проекту К.Д. Ушинского (1861), цитирование по источнику [6]	Учительская семинария г. Красноярска (конец XIX в.), цитирование по источникам [2, 4, 5]	Учительский институт г. Красноярска (начало XX в.), цитирование по источникам [3, 8]
Формируемые педагогические умения	«Хорошо писать, рисовать, чертить, читать ясно, громко и выразительно, по возможности петь» [6, с. 88]	«Хорошо писать, чертить, читать выразительно, по возможности петь» [5]	Данные не найдены
Формируемые качества личности педагога	«Пример для детей и их родителей, честность, аккуратность, скромность, «жизнь простая и деятельная, без развлечений», нравственные качества и убеждения, основанные на идеях христианства» [6]	«Любовь к детям, религиозность, патриотизм (долг по отношению к Отечеству), ответственность (долг по отношению к ученикам и школе, самому себе как к учителю и как к человеку») [4, с. 2–7]	Данные не найдены
Методы воспитания и обучения	«Изучение книг, словесные методы, активная и длительная практика, посещение образцовых уроков, помощь учителю, проведение урока и его обсуждение, упражнения и педагогические беседы, взаимная критика и взаимное подражание» [6]	«Изучение книг и статей, упражнения в написании изложений и несложных сочинений, словесные методы, беседы, педагогическая практика (проведения и обсуждение пробных уроков), экскурсии, участие в археологических экспедициях (раскопках), отказ от наказания, благоприятная гигиеническая среда» [5]	«Устные и письменные упражнения, сочинения, конспектирование и беседы, экскурсии, лабораторные занятия, практические занятия в образцовой школе (наблюдение, проведение и обсуждение пробных и экзаменационных уроков), педагогические конференции, экзамены» [9]

**Результаты исследования.** Из таблицы 1 видно, что Красноярская учительская семинария (далее – КУС) стала площадкой для реализации идей К.Д. Ушинского на сибирской земле. Все целевые и содержательные позиции, требования к педагогическим умениям и качествам личности педагога, закрытость и организация приема в семинарию, методы воспитания и обучения, внимание к педагогической практике, достаточно схематично обрисованные

К.Д. Ушинским, были уточнены, детализированы и воплощены в жизнь. Большая заслуга в этом принадлежит И.Т. Савенкову, который реализовывал замысел великого педагога, при этом вносил разумные дополнения и изменения, используя условия сибирской жизни, включая семинаристов в исследовательскую деятельность во время экскурсий и археологических раскопок [5]. И.Т. Савенков был последователем идей К.Д. Ушинского в деле подготовки педагога, о чем неоднократно писал [4, 8]. Многие наставления И.Т. Савенкова для выпускников звучат как афоризмы, в них присутствуют отголоски работ А. Дистервега. В учебный план КУС были включены предметы, которых нет в проекте К.Д. Ушинского, но они в неявном виде заданы в формате описания таких результатов, как педагогические умения и качества личности. Именно поэтому содержание образования было усилено в части геометрии, черчения и гимнастики, был введен курс по педагогике и методике [5]. Рассматривая Учительский институт г. Красноярска (далее – КУИ), мы видим, что в нем также присутствуют идеи К.Д. Ушинского в части закрытости, целевых ориентиров, сроков обучения, содержания образования, методов работы (особенно при организации практики). Однако в КУИ меньше внимания уделялось формированию качеств личности и в результате в целом воспитанию. Даже при выборе методов работы приоритет отдавался дидактическим методам и формам работы с воспитанниками.

**Заключение.** В завершение описания своего проекта К.Д. Ушинский выделяет несколько важных заключительных положений: необходимость открытия образовательного учреждения и существование его как закрытого, строгий предварительный отбор при поступлении, простота и строгость жизни, «учение не обширное, но энциклопедическое и особенно приноровленное к назначению воспитанников», при учреждении должна быть школа для прохождения практики, учреждения не должны открываться в больших городах, «но вместе с тем должны быть неподалеку от центров образования» [6, с. 86]. КУС в полной мере отвечала всем этим требованиям. Она была закрытым заведением и имела общежитие (ученические квартиры) для воспитанников. Вступительные испытания объявлялись, и печаталась «Приемная программа» по таким предметам, как Закон Божий, естественная история, арифметика, география. Мы не нашли в опубликованной «Приемной программе» указаний на собеседование по выявлению нравственных качеств, как это замыслил К.Д. Ушинский [5]. Достаточно разностороннее содержание образования позволяло в будущем выпускнику сочетать педагогический труд с исследовательской и общественной деятельностью. Среди учеников И.Т. Савенкова (археолога и исследователя) были известные исследователи Сибири – Н.Ф. Катанов, П.Е. Островских, А.П. Мостиц, М.И. Райков и др. [5]. Неслучайно «стремление к личностному развитию» было включено И.Т. Савенковым в целевой ориентир. При КУС была образцовая школа, в которой учащиеся семинарии могли практиковаться. Большое внимание И.Т. Савенков уделял педагогическому составу своего учебного заведения, все педагоги имели высшее образование, научные интересы и хобби. К.Д. Ушинский требований к кадровому составу семинарии в своей статье не обозначил.

КУИ так же, как и КУС, был создан как закрытое заведение. Пансиона, интерната или общежития при КУИ не было. Все воспитанники жили дома, у родственников или на квартирах. Присутствовали вступительные испытания, но прием в институт носил достаточно формальный характер, и в 1916 г. испытания проводились по программе Иркутского учительского института. «Приемная программа» включала больше предметов, и кроме Закона Божьего, арифметики и географии (как это было в КУС) поступающие в КУИ проходили устно или письменно испытания по русскому языку и словесности, алгебре, геометрии, истории, естествоведению и физике. При институте также была школа (городское училище). Из 9 человек, служивших в КУИ, двое были в штате и семеро – совместители. Штатные педагоги имели университетское образование. Воплощение идей Ушинского в КУИ также присутствует, но скорее по формальным признакам (отраженным в Положении института), чем через внимательное прочтение и понимание замысла педагога. Мы уже отмечали, что в КУС больше внимания уделялось воспитанию и формированию важных для учителя качеств личности, что в меньшей степени получило отражение в программах КУИ. В какой-то мере это может быть объяснено малым сроком существования института. Отдельно отметим, что Красноярск конца XIX – начала XX вв. идеально подходил под требование «небольшой город неподалеку от центров образования» [5, с. 86].

В связи с событиями 1917–1919 гг. прежний уклад КУС и КУИ был нарушен, и только в 1920 г. по распоряжению СибОНО (Сибирского отдела народного образования) три педагогических учебных заведения г. Красноярска – КУИ (Красноярский учительский институт, с марта 1920 г. – педагогический), КУС (Красноярская учительская семинария) и трехгодичные педагогические курсы – были объединены в ИНО (Красноярский институт народного образования), который получил статус высшего учебного заведения.

Таким образом, сравнительный анализ проекта учительской семинарии и сибирского варианта его реализации в КУС и КУИ показал, насколько приближена к замыслу К.Д. Ушинского КУС. При этом ее директор и его единомышленники, никого не копируя, смогли использовать «ресурс» сибирской природы, сохранить интерес педагогов семинарии к активному исследованию Сибири, привлечь к участию в этом своих воспитанников, обратить внимание общества на религиозно-нравственные ценности российского сибиряка. Такое внимательное, аккуратное прочтение и реализация идей К.Д. Ушинского дают нам образец творческого осмысления педагогического наследия прошлого.

#### *Литература*

1. *Меньшиков В.М. Ушинский о подготовке учителя / В.М. Меньшиков, Л.И. Мищенко // К.Д. Ушинский и русская школа: беседы о великом педагоге / под ред. Е.П. Белозерцева. – М.: Роман-газета, 1994. – 192 с.*

2. *Объявление от Красноярской учительской семинарии. Приемная программа // Енисейские епархиальные ведомости. – 1884. – № 8. – С. 120–128.*

3. Положение об учительских институтах. – М.: Типография И.И. Глазунова, 1872. – 11 с.
4. Савенков И.Т. Опыт наставления выпускным воспитанникам учительских семинарий и народным учителям. О главнейших обязанностях сельского учителя / И.Т. Савенков. – Красноярск: Типография Жилина, 1892. – 51 с.
5. Савенков И.Т.: педагог-новатор. Проект Красноярского краеведческого музея и Минусинского краеведческого музея. – URL: <https://savenkov.kkktm.ru/issue2/> (дата обращения: 20.02.2023).
6. Ушинский К.Д. Проект учительской семинарии / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 2. – 496 с.
7. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Педагогические сочинения: в 6 т. / сост. С.Ф. Егоров. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 416 с.
8. Учитель русской народной школы и его обязанности: дидактический сборник / сост. И.Т. Савенков. – Варшава: Типография Варшавского учебного округа, 1900. – 526 с.
9. Общее и профессиональное образование в г. Красноярске в конце XIX – начале XX вв. / А.И. Шилов, А.А. Григорян, П.С. Филиппова и др. – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет, 2013. – 236 с.

**УДК 159.9**

**А.А. Криулина, доктор психологических наук, профессор,  
Курский государственный университет,  
г. Курск, Россия**

## **СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ**

**Аннотация.** Усредненные данные, получаемые в традиционных исследованиях со статистической обработкой эмпирических фактов, имеют свою неоспоримую ценность, так как позволяют находить закономерности исследуемых феноменов. Не умаляя значения таких исследований, Е.А. Климов, создавая целостное представление о всех методах «производства достоверных знаний о психике», затронул и метод анализа единичного случая [3]. Раньше всех в психологии этот метод применил А.Р. Лурия, запечатлев результаты своего научного анализа в широко известных книгах – «Маленькая книжка о большой памяти» и «Потерянный и возвращенный мир». Современные исследования единичных случаев активно продолжают сотрудники лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии Российской академии наук. Во всех приведенных примерах использовался метод ретроспективного анализа. Объектом изучения метода единичного случая Е.А. Климов считал не только человека как субъекта и личность, но и уникальную группу людей. В нашем исследовании объектом изучения стал групповой субъект профессиональной деятельности в лице педагогов одной из школ города Орджоникидзе (ныне Владикавказ). Их совместная творческая педагогическая деятельность обеспечила феноменальный результат обучения: половина учеников 1964 г. выпуска получили медали и все 24 выпускника поступили в вузы Орджоникидзе, Минска, Москвы и Ленинграда. Возникает естественный вопрос о средствах, обеспечивших уникальный результат обучения в условиях полного отсутствия таких явлений как репетиторство и подготовительные курсы. **Цель исследования** – выявить, описать и интерпретировать основные педагогические практики, обеспечившие уникальный результат завершения обучения одного из выпускных классов средней школы города Владикавказа, а также отдаленные последствия эффективного обучения в виде защищенных медалистами кандидатских и докторских диссертаций. **Методы исследования.** Методологической основой научного анализа послужил идиографический подход, а теоретической основой – концепции Э. Эриксона и Г.С. Абрамовой. Использован метод

ретроспективного анализа способов и приемов работы коллектива учителей средней школы. Векторами анализа послужили виды самоопределения в юности по Э. Эриксону [6] в их соотношении с жизненными задачами юношеского возраста по Г.С. Абрамовой [1]. Решаемые в юности жизненные задачи и виды самоопределения соотносятся как процесс и результат. **Выводы и рекомендации.** 1. Выявлена совокупность высокоэффективных профессиональных педагогических практик. 2. Показано, что данные практики обеспечили не только уникальный результат окончания выпускниками средней школы, но и позитивные отдаленные последствия в виде защищенных некоторыми из медалистов кандидатских и докторских диссертаций в разных областях науки. 3. Дана интерпретация полученных результатов в контексте теории развивающего обучения В.В. Давыдова [2] и Д.Б. Эльконина [5], а также с позиции концепции Е.А. Климова о системе психических регуляторов труда [4]. 4. При поступлении в школу уделяется внимание психологической готовности ребенка к обучению - накануне окончания школы важно уделять не меньшее внимание готовности выпускников к жизненному самоопределению. **Результаты исследования** могут быть использованы современными педагогами средней школы для воспитания у обучающихся юношеского возраста готовности к жизненному самоопределению, как важнейшему психическому новообразованию данного возрастного периода жизни человека.

**Ключевые слова:** готовность к жизненному самоопределению, развивающее обучение, самопознание.

**A.A. Kriulina, Doctor of Psychology, Professor,  
Kursk State University,  
Kursk, Russia**

## **THE SYSTEM OF PEDAGOGICAL PRACTICES THAT ENSURE THE READINESS OF HIGH SCHOOL GRADUATES FOR LIFE SELF-DETERMINATION: A RETROSPECTIVE ANALYSIS**

**Abstract.** *The average data obtained in traditional studies with statistical processing of empirical facts have their undeniable value, as they allow us to find patterns of the phenomena under study. Without detracting from the importance of such studies, E.A. Klimov, creating a holistic view of all methods of “producing reliable knowledge about the psyche”, also touched upon the method of analyzing a single case (Klimov, 2001). A.R. Luria was the first to use this method in psychology, capturing the results of his scientific analysis in widely known books – “A Little book about a big memory” and “The Lost and Returned World”. Modern studies of isolated cases are actively continued by the staff of the Laboratory of the History of Psychology and Historical Psychology of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. In all the examples given, the method of retrospective analysis was used. The object of studying the method of a single case E.A. Klimov considered not only a person as a subject and personality, but also a unique group of people. In our study, the object of study was a group subject of professional activity represented by teachers of one of the schools in Ordzhonikidze (now Vladikavkaz). Their joint creative pedagogical activity provided a phenomenal learning result: half of the students graduated in 1964 received medals and all 24 graduates entered the universities of Ordzhonikidze, Minsk, Moscow and Leningrad. A natural question arises about the means that provided a unique learning result in the complete absence of such phenomena as tutoring and preparatory courses. **The purpose of the study** is to identify, describe and interpret the main pedagogical practices that provided a unique result of completing one of the graduating classes of a secondary school in Vladikavkaz, as well as the long-term consequences of effective training in the form of candidate and doctoral dissertations defended by medalists. **Research methods.** The methodological basis of scientific analysis was the idiographic approach, and the theoretical basis was the concepts of E. Erickson and G.S. Abramova. The method of retrospective analysis of methods and techniques of work of a team of secondary school teachers was used. The vectors of the analysis were the types of self-determination in youth according to E.*

*Erickson (Erickson, 2005) in their relation to the life tasks of the youth age according to G.S. Abramova (Abramova, 2001). The life tasks and types of self-determination solved in youth are correlated as a process and a result. **Conclusions and recommendations.** 1. A set of highly effective professional pedagogical practices is revealed. 2. It is shown that these practices provided not only a unique result of graduation by high school graduates, but also positive long-term consequences in the form of candidate and doctoral dissertations defended by some of the medalists in various fields of science. 3. The interpretation of the obtained results is given in the context of the theory of developmental learning by V.V. Davydov (Davydov, 1996) and D.B. Elkonin (Elkonin, 2005), as well as from the perspective of E.A. Klimov's concept of the system of mental labor regulators (Klimov, 1996). 5. When entering school, attention is paid to the psychological readiness of the child for learning – on the eve of graduation, it is important to pay no less attention to the readiness of graduates for life self-determination. **The results of the study** can be used by modern secondary school teachers to educate students of adolescent age to be ready for life self-determination, as the most important mental neoplasm of this age period of human life.*

**Keywords:** *readiness for life self-determination, developing learning, self-knowledge.*

**Введение.** Среди изучаемых психологами образования состояний наиболее часто упоминаются стресс и выгорание у педагогов и состояние готовности к обучению в школе у дошкольников. Недостаточно изученным оказалось состояние готовности к жизненному самоопределению, которое является ключевым для данного исследования. Как важнейшее психическое новообразование юности, готовность к жизненному самоопределению заслуживает большего внимания, особенно в отношении выпускников средней школы. Именно это обстоятельство послужило основанием выбора темы настоящего исследования.

Вторым основанием послужила необходимость структурировать трехлетний профессиональный опыт учителей, добившихся в прошлом веке уникального результата в обучении и воспитании 24 выпускников одной из средних школ города Орджоникидзе (ныне Владикавказа). Половина выпускников получила медали – восемь золотых и четыре серебряных. Все 24 выпускника поступили в вузы Владикавказа, Минска, Ленинграда и Москвы. Из 12 медалистов 7 человек по окончании вузов стали кандидатами наук в области физики (3), химии (2), психологии (1) и технических наук (1). Двое из них впоследствии защитили докторские диссертации по физике и по психологии.

Возникает естественный вопрос: каковы условия, обеспечившие такой результат? Репетиторство в те годы не применялось. Оно, как социальное явление, еще не оформилось. Социальный статус родителей и материальный достаток семей учеников, получивших медали, были принципиально различными. Кто-то вырос в неполной семье, другие – в семье профессоров или руководителей министерств республики, или крупных организаций города. Бытовые условия жизни медалистов тоже варьировали от комнаты в коммуналке до частного особняка с большим приусадебным участком в центре города. Следовательно, названные факторы не могли оказать существенного влияния на изучаемый педагогический случай. Оставалось предположить, что главную роль сыграло педагогическое мастерство учителей.

Обращение к анализу условий достижения столь необычного педагогического результата потребовало решения нескольких исследовательских задач. Самыми важными из них являлись: поиск координат анализа профессионально-

го опыта учителей и выбор релевантного нестандартному случаю метода анализа. Решение поставленных задач осуществлено в результате изучения научных психологических источников.

**Теоретический анализ литературы.** Во многих психологических словарях и энциклопедиях понятие «готовность» отсутствует. Развернутое определение этого слова содержит единственный словарь – Большой толковый психологический словарь А. Ребера. Согласно автору словаря, «готовность – такое состояние человека, при котором он готов извлечь пользу из некоторого опыта. В зависимости от типа опыта, это состояние может пониматься как относительно простое и биологически детерминированное (например, сексуальная готовность) или как сложное в когнитивном плане и в плане развития (например, готовность к чтению)» [7, с. 200]. В нашем исследовании готовность старшеклассников к жизненному самоопределению понималась во втором смысле.

Координатами анализа способов и приемов работы учителей послужили компоненты структуры готовности к жизненному самоопределению. В состав его структуры нами включены виды самоопределения по Э. Эриксону [9] в их соотношении с жизненными задачами (ЖЗ) юношеского возраста по Г.С. Абрамовой [1]. Жизненные задачи, согласно Г.С. Абрамовой, нужно успеть решить в юности, являющейся сензитивным периодом для них. Следует обратить внимание на то, что решение задач и виды самоопределения соотносятся как процесс и результат. Итак, назовем их по порядку: телесное самоопределение (тело как ЖЗ), интеллектуальное самоопределение (абстрактное мышление как ЖЗ), социальное самоопределение (принадлежность к группе как ЖЗ и независимое существование как ЖЗ), профессиональное самоопределение (принятие решения о карьере как ЖЗ), нравственное самоопределение (ЖЗ интериоризации морали).

Вторым важным для данного исследования понятием является «единичный случай». Для понимания нюансов выполненного исследования важно обозначить существенные характеристики единичного случая. Во-первых, это решение вопроса о том, что является объектом изучения. Чаще всего им является отдельный человек. Например, сотрудники лаборатории истории психологии и исторической психологии Института психологии Российской академии наук изучают персональный жизненный и научный путь сотрудников института, выделяя их конкретный вклад в научную копилку психологии. В свое время А.Р. Лурия пятнадцать лет изучал особенности феноменальной памяти С.В. Шерешевского и тридцать лет наблюдал пострадавшего во время войны Льва Засецкого. Примечательно, что Е.А. Климов, в качестве самой ценной и сокровенной части психологии выделил не только «человека как субъекта и как личность», но и «...уникальную группу людей, процессы межгруппового взаимодействия, а также явления истории психологии» [5, с. 271]. В нашем исследовании изучалась уникальная группа людей, которая включает субъектов школьного образовательного процесса – учеников выпускного класса и их учителей. На наш взгляд, важна также научная оценка результатов исследования единичных случаев. Согласно Н.П. Бусыгиной, такие исследования «вполне



корректны, и <...> наряду с другими формами исследований, вносят свой вклад в развитие обобщенного научного знания» [2, с. 180].

Поскольку изучаемые реальные события и их научное осмысление разделены во времени большим промежутком, в качестве релевантного научного метода выбран ретроспективный анализ. Ярким примером ретроспективного анализа единичного случая является уже упоминавшееся в начале статьи исследование А.Р. Лурия феноменальной памяти С.В. Шерешевского. Выполнено оно в довоенное время, а опубликовано как популярное издание уже в 70-е гг. двадцатого столетия под названием «Маленькая книжка о большой памяти».

**Цель исследования.** Используя метод ретроспективного анализа единичного случая, предстояло выявить, описать в виде системы и интерпретировать основные педагогические практики, обеспечившие уникальный результат завершения обучения одного из выпускных классов средней школы города Владикавказа, а также отдаленные последствия эффективного обучения в виде защищенных кандидатских и докторских диссертаций некоторыми выпускниками.

**Результаты.** Решению *первой жизненной задачи*, обеспечивающей телесное самоопределение учеников, способствовали занятия в спортивном зале и на школьном стадионе, который построили сами ученики, а также занятия в спортивных секциях. Вопрос о зачислении в секции решался учительницей физкультуры Кожуховой Ольгой Георгиевной совместно с тренерами профильных секций. Большинство учеников выпускного класса посещали секции не ради разрядов, а для здоровья. Летом все плавали в искусственном водоеме, сооруженном за чертой города, или выезжали с родителями на море. Дополнительным средством решения первой задачи служили широко распространенные в те годы подвижные дворовые игры на свежем воздухе, катание на велосипеде, «покорение» неприступных заборов и высоких деревьев. Игра в казаки-разбойники осуществлялась на всей территории города, включая и запретный Затеречный район.

*Вторая задача*, соотносящаяся с интеллектуальным самоопределением, в основном решалась посредством посещения учениками старших классов предметных кружков в школе. Почти в полном составе ученики выпускного класса вторую половину дня после уроков добровольно проводили в школе, выбирая кружки по интересам. Самыми завораживающими были кружки по химии и по физике. Химический кружок вела Ксения Андреевна Эриванцева, отличавшаяся своей особой строгостью. Не менее строгой была и Лидия Афанасьевна Дорошук, выпускница Варшавского университета, которая вела занятия в физическом кружке. Ученики забывали об их строгости, оказавшись в плену фантастически интересных опытов в обоих кружках.

Большую роль играли предметные олимпиады внутри школы, на уровне города и республики. Во Владикавказ ежегодно приезжали студенты старших курсов мехмата Московского государственного университета, Московского инженерно-физического института и Московского физико-технического института. На базе педагогического университета они проводили олимпиады по математике. В них охотно участвовали те ученики, которые планировали поступление в вузы естественнонаучного профиля. Как ни странно, участвовали

в олимпиадах и будущие гуманитарии. Некоторые из них занимали призовые места.

Многим ученикам любовь к математике смогла привить классная руководительница Лидия Александровна Обвинцева, преподававшая алгебру, геометрию и тригонометрию. Она использовала необычный, но приносящий ощутимые плоды прием. Он заключался в следующем. Вместо объяснения новой задачи учительница записывала ее условие на доске и сообщала ученикам, что поставит отличную оценку тому, кто скажет, как начинать решение новой задачи. Конечно же, у тех, кто получал заслуженную оценку, мотивация была как в самой оценке, так и в желании порадовать любимую учительницу и блеснуть умом перед всем классом.

Интеллектуальных усилий требовала и подготовка докладов, которые чаще всего звучали на уроках географии и литературы. Учителя предлагали только темы докладов, а информационный поиск научных источников осуществляли ученики, работая в районных и республиканской библиотеках. К докладам по литературе разрешалось подобрать стихи и музыку. Творческим поискам во внеучебное время во многом способствовали и свободные темы сочинений, которые нам предлагала любимая нами Нина Георгиевна Григоладзе.

Особую роль в решении второй жизненной задачи сыграла работа со словами русской и английской речи. При изучении программных художественных произведений все ученики составляли словари непонятных терминов, которые затем обсуждались и корректировались на уроках литературы. Такая же работа выполнялась при чтении неадаптированной художественной литературы, которую предлагала для внеклассного чтения учительница английского языка Нонна Федоровна Шмырева. Все ученики были записаны в иностранный отдел республиканской библиотеки Владикавказа. Было непросто читать неадаптированную литературу, но все справились с прочтением двух книг – «Женщина в белом» Уилки Коллинза и «Собака Баскервилей» Артура Конан Дойля.

Правильное решение *третьей жизненной задачи* обеспечивало становление социального самоопределения учеников. По доброй воле они включались во все коллективные дела, организуемые учителями в школе: строительство стадиона во дворе школы и возделывание опытного участка с деревьями, кустарником и овощами; создание из журнальных репродукций малой Третьяковской галереи в актовом зале; сбор металлолома и макулатуры в воскресные дни; совместная работа в школьных кружках. Вечера отдыха, на которые приглашали гостей из соседних школ, тоже внесли свой вклад в социальное самоопределение. Долгожданнами и плодотворными были встречи в актовом зале с известными художниками, певцами, актерами русского драматического театра и осетинского театра оперы и балета. Массу впечатлений о богатой природе Северного Кавказа дарили туристические походы с учительницей географии Марией Федоровной Мануйловой. Стали традиционными обмены литературными новинками, ежегодниками «День поэзии» и номерами любимого журнала «Юность». Обсуждение мировых событий велось на встречах с профессиональными политическими обозревателями Северной Осетии. Данные встречи давали старшеклассникам уверенность в том, что их считают серьезными

людьми и готовят к выходу в самостоятельную жизнь в непростом по тем временам мире.

*Четвертая жизненная задача* решалась в разных группах за пределами школы. Независимое существование от учебной группы было насыщенным и сопряженным с процессами социализации в летних лагерях в местах проживания, в пионерских лагерях за пределами Владикавказа (включая Артек) и специальных санаториях для профильного лечения; в кружках по интересам за пределами школы; в смешанных концертных бригадах с выездами за пределы республики. Отметим, что третья и четвертая задача – две стороны одной медали, так как их результатом являлось социальное самоопределение выпускников.

Многообразный мир профессий, с которым связано решение *пятой жизненной задачи*, ученики открывали постепенно, накапливая в памяти все моменты, связанные с его познанием. Профессиональному самоопределению в наибольшей мере способствовали кружки по интересам в школе и за ее пределами. Примеры ответственного отношения к профессии и высокий профессионализм демонстрировали наши учителя и родители. К этому следует добавить впечатления от экскурсий на промышленные предприятия города Владикавказа и других городов Северной Осетии. Книжные варианты описания профессий и профессионалов, например, серия «ЖЗЛ», внесли свой вклад в постижение особенностей разных профессий. С творческими профессиями ученики знакомились на просмотре спектаклей русского драматического театра, в котором бережно хранилась память о пьесах, написанных М.А. Булгаковым в пору его проживания во Владикавказе. Нюансы музыкального профессионального творчества постигались на концертах в филармонии.

Решение *шестой жизненной задачи*, связанной с интериоризацией морали, осуществлялось естественным путем. 1960-е гг. – это прекрасное время, когда все социальное окружение учеников (их социальная ситуация развития, по Л.И. Божович) на уровне страны, республики, семьи и школы органично существовало в нравственном пространстве. Все случаи отклонения от норм морали осуждались на страницах центральных и республиканских газет, на заседаниях комсомольской организации школы и класса, на диспутах в выпускном классе. Все названные мероприятия существенно обогащали учеников в нравственном плане.

**Обсуждение и интерпретация результатов.** Исследованные педагогические практики в своей совокупности образуют систему, так как все вместе они обеспечили готовность выпускников к жизненному самоопределению во всей его полноте. К сказанному необходимо добавить, что согласно классификации педагогов Я.Л. Коломинского, всех учителей с полным основанием можно отнести к первому типу. Автор классификации назвал этот тип «тепло-тепло», что означает любовь к ученикам и способность ее выражать, а также любовь к преподаваемому предмету. Ученики постоянно чувствовали трепетную и безграничную любовь своих учителей и откликались на нее взаимными чувствами. Есть все основания считать учительскую любовь наиважнейшим профессио-

нальным качеством, которое нельзя компенсировать никакими другими качествами.

Важно отметить регуляторную функцию компонентов готовности к жизненному самоопределению. Их можно отнести к подсистеме надситуативных регуляторов в системе психических регуляторов Е.А. Климова [6]. Содержательное проявление регуляторной функции определяется особенностями конкретных этапов профессионального становления человека. На этапе адепта (обучение в вузе) они помогают осознать ошибки в выборе профессии в школьные годы, на этапе адаптанта (первые годы работы в избранной профессиональной области) регулируют процессы социальной и технологической адаптации, на всех последующих этапах осознанной трудовой жизни задают направление процессам профессионального или административного карьерного роста.

На наш взгляд, суть и цели обучения старшеклассников, реализованные педагогами владикавказской школы, полностью совпадают с сутью и целями развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова [8, 3]. Авторы видели суть своей концепции в соединении обучения с личностным развитием младших школьников. Они подтвердили эффективность своей концепции в многочисленных экспериментах с младшими школьниками, выполненных ими, а также их учениками и последователям. Становление готовности к жизненному самоопределению учеников выпускного класса средней школы города Владикавказа также является ярким доказательством успешного соединения обучения с личностным развитием учащихся по шести направлениям.

Задачи концепции развивающего обучения ее авторы формулировали для учеников младших классов: научить учеников самостоятельно ставить задачи, определять методы их реализации, анализировать продукты интеллектуальной деятельности. Первые две задачи четко прослеживаются во многих анализируемых педагогических практиках выявленной системы. Третья задача, на наш взгляд, более сложная по сравнению с первыми двумя, решалась не так быстро. Поскольку она связана с развитием рефлексивных процессов, то некоторые продукты интеллектуальной деятельности осознавались годами, а то и в течение десятилетий. Это подтвердили встречи одноклассников в разные годы после окончания школы.

Информацию о своих интеллектуальных качествах, которые тоже являются продуктами интеллектуальной деятельности, старшеклассники узнавали из оценок учителей. Например, учительница русского языка и литературы наряду с общепринятой пятибалльной системой оценок использовала качественные комментарии: «умница», «молодец». В ходе проведения диспутов, а также из именных тетрадей, куда свое мнение о хозяине тетради мог написать любой одноклассник, ученики получали дополнительную информацию о своих качествах, в том числе и интеллектуальных. Детали автопортрета дополнялись обменом мнениями при рассмотрении популярных в то время семейных фотоальбомов, а также дневниковыми записями, в которых фиксировались эмоционально значимые события личной жизни. Такие результаты коррелируют с пониманием «живого» знания» по В.П. Зинченко [4]. Обратимся к развернутому определению «живого» знания: «...живое знание – это не просто соцветие

разных знаний. В него помимо всех разновидностей знания как такового, входят действия (акты, события по его получению и использованию), естественно, память, выполняющая функцию его сохранения и накапливания, отношение к знанию (сознание его наличия или отсутствия), а, следовательно, и представление о себе самом, знающем или незнающем» [4, с. 47].

Можно предположить, что готовность к жизненному самоопределению, как важнейшее психическое новообразование юношеского возраста, в определенной мере зависит от готовности дошкольников к обучению в школе. Готовность при поступлении в школу – это стартовая площадка развития личностных качеств младшего школьника. Готовность на выходе из школы – итог развивающего обучения. Выявление предполагаемой зависимости может стать перспективным продолжением представленного в статье исследования.

### **Литература**

1. Абрамова Г.С. Психология только для студентов / Г.С. Абрамова. – М.: ПЕР СЭ, 2001.
2. Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии / Н.П. Бусыгина. – М.: Инфра-М, 2015.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: Интор, 1996.
4. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Часть 1. Живое знание / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский Дом печати, 1998.
5. Климов Е.А. Общая психология. Общеобразовательный курс / Е.А. Климов. – М.: Юнити-Дана, 2001.
6. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996.
7. Ребер А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – М.: Вече; АСТ, 2003.
8. Эльконин Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – М.: Асадемия, 2005.
9. Эриксон Э.Г. Детство и общество / Э.Г. Эриксон. 2-е изд, перераб. и доп. – СПб.: Ленато; АСТ; Фонд «Университетская книга», 1996.

**УДК 37.013.77**

**С.К. Молдабекова, доктор философии, ассоциированный профессор,  
Н.М. Стукаленко, доктор педагогических наук, профессор,  
Б.Р. Сыздыкова, лектор,  
Кокшетауский университет имени Ш. Уалиханова,  
г. Кокшетау, Казахстан  
Е.Н. Приступа, доктор педагогических наук, профессор,  
директор Института возрастной физиологии  
Российской академии образования,  
г. Москва, Россия**

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** С одной стороны, современная система образования нуждается в молодых, активных и горящих будущей профессией абитуриентах, с другой – создает условия, чтобы процесс обучения был интересным, захватывающим, с возможностями для всестороннего развития личности. На наш взгляд, это возможно при соблюдении определенных условий еще в ходе профориентационной работы, когда учащиеся знакомятся с миром профессий, а затем пробуют себя благодаря возможностям дуального обучения, партнерских

организаций и грамотного психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения. Ранняя профилизация школьников будет способствовать правильному выбору индивидуального образовательного маршрута для личностного и профессионального становления, развитию мотивации к учению на протяжении всей жизни. Психолого-педагогическое сопровождение учащихся было и остается основной задачей педагогов в процессе взросления детей и в ходе учебно-воспитательного процесса. Правильный выбор профессии предопределяет всю дальнейшую жизнь человека. Глобальные изменения в обществе способствуют совершению неоднократного личностного и профессионального выбора в жизни человека.

**Ключевые слова:** профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация, профессиональное развитие личности, профильное обучение, ранняя профилизация.

*S.K. Moldabekova, Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
N.M. Stukalenko, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
B.R. Syzdykova, Lecturer,  
Sh. Ualikhanov Kokshetau University,  
Kokshetau, Kazakhstan  
E.N. Pristupa, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Director of the Institute of Age Physiology  
of Russian Academy of Education,  
Moscow, Russia*

## **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN THE CONTEXT OF MODERN TRENDS IN EDUCATION**

**Abstract.** *On the one hand, the modern education system needs young, active and eager applicants for the future profession, on the other hand, creates conditions for the learning process to be interesting, exciting, with opportunities for comprehensive personal development. In our opinion, this is possible if certain conditions are met during career guidance work, when students get acquainted with the world of professions, and then try themselves thanks to the possibilities of dual training, partner organizations and competent psychological and pedagogical support of professional self-determination. Early profiling of schoolchildren will contribute to the correct choice of an individual educational route for personal and professional development, the development of motivation to study throughout life. The importance of psychological and pedagogical support of students has been and remains the main task of teachers in the process of growing up and during the educational process. The right choice of profession determines the whole future life of a person. Global changes in society contribute to making repeated personal and professional choices in a person's life.*

**Keywords:** *professional self-determination, professional orientation, professional personality development, profile training, early profiling.*

Выбор профессии представляет собой очень ответственный шаг для обучающегося, при этом следует отметить то, что подросток еще не в полной мере осознает свой потенциал, внутренние ресурсы. При выборе будущей профессии следует учитывать современные тренды в образовательной сфере, престижность и значимость приобретаемых компетенций. Для успешности в профессиональной деятельности важны мягкие и твердые навыки, умение коммуницировать, способность быть гибким в мире нестабильности. Профессиональное са-

моопределение представляет собой осознанный выбор будущей специальности, которое влияет на личностное и профессиональное становление личности.

Результатом этого станут возрастание активности и ответственности обучающихся за свое профессиональное становление, внутренняя мотивация и готовность к самореализации в образовательной деятельности.

На сегодняшний день важно не только провести профориентационную работу, показать возможности различных профессий, но и помочь в формировании образа собственного «Я» как основополагающего в становлении и развитии личности, тем самым начав профессиональную ориентацию с правильных основ.

Методологическую значимость для настоящего исследования определяют труды казахстанских, российских и зарубежных ученых. В настоящее время вопросами теории и практики сопровождения профессионального самоопределения занимаются такие исследователи, как Е.Ю. Пряжникова, Е.А. Климов, Е.С. Игнатович, С.В. Кибакин, А.Л. Файзрахманова, М.С. Гуткин, Г.В. Слепухина, Г.А. Чахлова, Т.В. Гаврикова, Л.В. Байбородова, С.В. Панина, С.Н. Чистякова, М.Э. Гузич и др. [1–5].

В работах казахстанских ученых-исследователей также рассматриваются вопросы профессионального самоопределения. В частности, это Ш.Д. Дуйсембекова, Г.А. Смагулова, М.К. Садыкова, А.Ш. Икрамова, И.Б. Юсупова, Ж.Ж. Бейсенова [6–8].

По мнению Е.А. Климова, профессиональное самоопределение направлено на активное развитие в профессиональном плане в контексте непрерывного обучения в течение всей жизни. С точки зрения Э.Ф. Зеера, профессиональное самоопределение – это процесс поиска своего места среди разных профессий, выявление и определение своего потенциала, способностей, интересов и склонностей для успешной профессиональной деятельности [9].

Проблема профессионального самоопределения обучающихся продиктована требованиями современного образования, которая порождает социальный заказ общества на компетентных специалистов. Все это способствует совершенствованию практических разработок методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с учетом Атласа новых профессий и компетенций Казахстана.

Большую значимость в профессиональной ориентации имеет Атлас новых профессий и компетенций Казахстана. Данный атлас включает в себя 9 основных отраслей экономики, также в нем указаны устаревшие, трансформирующиеся и новые профессии, более подробно обращено внимание на формирование надпрофессиональных компетенций. Следует отметить, что надпрофессиональные компетенции определяют умение социально адаптироваться к постоянным изменениям в обществе, умение оригинально решать деловые и профессиональные задачи, выстраивать межкультурные коммуникации с разными людьми. В целом атлас представляет собой своеобразный ориентир в русле разнообразных профессий.

Большое значение в атласе уделяется профориентации, грамотному планированию траектории профессионального развития. Платформа дает возмож-

ность пройти профориентационный тест для выявления своего психотипа, определения личностных качеств, профессиональных склонностей и предпочтений. Также предложены рекомендации по профессиональному развитию с примерами профессий.

В атласе отражены происходящие изменения и современные тренды такие, как мультиязычность и мультикультурность, программирование, робототехника, бережливое потребление, управление проектами, экологическое мышление, межотраслевая коммуникация, клиентоориентированность, системное мышление. Описанные профессии охватывают те процессы, которые неизбежно происходят в обществе: рост экологических требований к промышленности, удаленное управление, умное оборудование, общество рециклинга и т. д.

Изучение атласа способствуют более глубокому представлению о том, какие профессии востребованы, какие профессии будут актуальны в ближайшее время. Атлас помогает с определением выбора профессий и осознания необходимых знаний и компетенций необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Для решения задач мы провели опрос среди студентов 1–3 курсов разных образовательных программ Кокшетауского университета имени Ш. Уалиханова. Анкета состояла из 8 вопросов, направленных на выявление уровня сформированности профессионального самоопределения:

1. Почему вы выбрали именно ту профессию, которой учитесь сейчас?
2. Что привлекает вас в выбранной профессии?
3. Из каких источников вы узнали информацию о своей профессии?
4. Нравится ли вам обучение по вашей профессии?
5. Что известно о трудоустройстве по вашей специальности?
6. Хотели бы вы поменять свою специальность?
7. Занимаетесь ли вы дополнительным образованием по своей специальности?

8. Удовлетворены ли вы своим уровнем готовности по вашей специальности?

Приведем ответы респондентов на некоторые вопросы анкеты.

Ответы студентов на первый вопрос о выборе профессии для них, свидетельствует о том, что подавляющее большинство опрошенных признают то, что сделали правильный выбор и учатся по своему любимому профилю.

Ответы на второй вопрос анкеты свидетельствуют о понимании респондентами значимости и важности выбранной профессии. В частности, студенты отметили важность социальной престижа будущей профессии в контексте современных реалий (36 %), опрошенные обращают внимание на финансовую составляющую при выборе будущей профессии (34 %). Также респонденты отмечают значимость перспективы карьерного роста (30 %).

Следующий вопрос был связан по поводу обучения по выбранной профессии. Ответы респондентов на данный вопрос показывают, что студентам нравится обучение (73,1 %), не нравится обучаться незначительному количеству респондентов (9,6 %), также некоторые обучающиеся затруднились с ответом (17,3 %). В целом ответы респондентов показывают мотивированность и стремление обучаться по выбранной образовательной траектории.



В современном обществе большую роль отводится вопросам саморазвития в контексте непрерывного педагогического образования. Студентов спросили по поводу дополнительного образования по своей профессии. Большинство респондентов отметили то, что они занимаются дополнительным образованием, только в свободное от учебы время.

В соответствии с целью данной статьи нами выявлено, что профессиональное самоопределение обучающихся заключается в готовности к осознанному построению своей образовательной траектории для правильного построения перспективы своего развития в профессии.

Таким образом, профессиональное самоопределение представляет собой процесс формирования личности, самореализации физических и духовных возможностей, с учетом потребностей и намерений, стратегического видения реализации в профессиональной сфере.

### **Литература**

1. Пряжникова Е.Ю. Психологические ориентиры в профессиональном самоопределении / Е.Ю. Пряжникова // *Профессиональный потенциал*. – 2001. – № 5. – С. 12–16.
2. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М., 2007. – 301 с.
3. Игнатович Е.С. Психологические ориентиры в профессиональном самоопределении / Е.С. Игнатович // *Народная асвета*. – 2007. – № 8. – С. 12–16.
4. Кобакин С.В. Управление процессом педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников: дис. ... канд. пед. наук / С.В. Кобакин. – М., 2002. – 213 с.
5. Файзрахманова А.Л. Формирование профориентационно значимой компетентности у учащихся в процессе коммуникативного взаимодействия / А.Л. Файзрахманова, И.М. Файзрахманов // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 2. – С. 187–193.
6. Дюсембекова Ш.Д. Система профориентации учащихся на выбор профессии / Ш.Д. Дюсембекова, Г.А. Смагулова // *Системная модернизация педагогического образования Республики Казахстан: проблемы, пути решения: материалы Международной научно-практической конференции*. – Алматы: Казахский национальный педагогический университет имени Абая, 2016. – С. 112–117.
7. Садыкова М.К. Современные возможности профориентации школьников / М.К. Садыкова, А.Ш. Икрамова, И.Б. Юсупова // *Вестник Казахского государственного женского педагогического университета*. Серия: Педагогика. – 2018. – № 2 (74). – С. 15–21.
8. Бейсенова Ж.Ж. Изучение особенностей выбора профессии и самооценки в профессиональном самоопределении старшеклассников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Ж.Ж. Бейсенова. – Алматы, 2004. – 30 с.
9. Зеер Э.Ф. Профориентология. Теория и практика: учебное пособие для высшей школы / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова. – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. – 192 с.

**УДК 37.015.3**

**А.Б. Нурадинова, докторант,  
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,  
А.А. Шаханов, докторант,  
Казахский агротехнический университет имени С. Сейфуллина,  
г. Астана, Казахстан**

### **ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И СВЯЗЬ С МЕЖПРЕДМЕТНОСТЬЮ**

**Аннотация.** Проблемой исследования в данной статье является выявление взаимосвязи между формированием глобальных компетенций у студентов и использованием меж-

предметных подходов в образовательном процессе. Глобальные компетенции рассматриваются как способности, необходимые для успешной адаптации и профессиональной карьеры в современном мире, включая межкультурную коммуникацию, критическое мышление и решение проблем, умение работать в команде, а также способность к самоорганизации и саморазвитию. В статье исследуется, как интеграция различных предметов и областей знания может способствовать развитию у студентов глобальных компетенций, а также рекомендуется использование межпредметных подходов для формирования этих компетенций. Проблема также касается преподавательской деятельности в формировании глобальных компетенций и важности использования межпредметных подходов в педагогической практике [10, 11]. **Цель исследования** заключается в изучении связи между формированием глобальных компетенций у студентов и использованием межпредметных подходов в образовательном процессе. Авторы статьи стремятся понять, как интеграция различных предметов и областей знания может способствовать развитию у студентов не только знаний и навыков, но и глобальных компетенций, необходимых для успешной адаптации в современном мире и профессионального развития. **Методы исследования.** Авторы статьи использовали метод анализа научных статей, концепций и докладов, чтобы выявить взаимосвязь между формированием глобальных компетенций у студентов и межпредметными подходами в образовании. Они также проанализировали различные методики и инструменты, используемые для формирования глобальных компетенций и межпредметности, и обсудили их преимущества и ограничения. **Выводы и рекомендации.** Авторы рекомендуют формирование глобальных компетенций не только в рамках отдельных предметов, но и путем интеграции различных дисциплин и областей знания. Выводя общий результат, формирование глобальных компетенций и связь с межпредметностью являются крайне важными для студентов в мире, где все более ускоряется глобализация и требуются более широкие и гибкие навыки для решения проблем и выхода на новые уровни. Для этого необходимо использовать различные методы и инструменты, такие как игры и симуляции, ролевые игры и дебаты, интердисциплинарные курсы, лекции, и семинары. Каждый из этих методов имеет свои преимущества и ограничения, и выбор метода зависит от целей и характеристик учебной программы. В целом использование различных методов и инструментов, которые поддерживают формирование глобальных компетенций и связь с межпредметностью, способствует развитию навыков, необходимых для успешной карьеры и участия в мировом сообществе. Правильный выбор методов и их грамотное использование помогут студентам научиться мыслить широко и глубоко, понимать взаимосвязь между различными дисциплинами и решать сложные проблемы, становясь таким образом более компетентными и востребованными на рынке труда. [7, с. 150]. **Результаты данного исследования** могут быть использованы в качестве материала для разработки учебных программ в высшей школе, проведении сравнительных исследований для разработки методики практической подготовки учителя.

**Ключевые слова:** глобальные компетенции, межпредметность, образовательный процесс, интеграция, формирование навыков, глобально компетентная личность.

*A.B. Nuradinova, Doctoral Student,  
L.N. Gumilyov Eurasian National University,  
A.A. Shakhanov, Doctoral Student,  
S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University,  
Astana, Kazakhstan*

## **FORMATION OF GLOBAL COMPETENCIES OF STUDENTS AND CONNECTION WITH INTERSUBJECTIVITY**

**Abstract.** The research problem in this article is to identify the relationship between the formation of global competencies among students and the use of interdisciplinary approaches in the educational process. Global competencies are considered as abilities necessary for successful adaptation and professional career in the modern world, including intercultural communication, criti-

cal thinking and problem solving, teamwork, as well as the ability for self-organization and self-development. The article explores how the integration of various subjects and areas of knowledge can contribute to the development of global competencies in students, and also recommends the use of interdisciplinary approaches to form these competencies. The problem also concerns teaching activities in the formation of global competencies and the importance of using interdisciplinary approaches in pedagogical practice (Temerbekova, 2021). **The purpose of the study** is to study the relationship between the formation of global competencies among students and the use of interdisciplinary approaches in the educational process. The authors of the article seek to understand how the integration of various subjects and areas of knowledge can contribute to the development of students not only in knowledge and skills but also in global competencies necessary for successful adaptation to the modern world and professional development. **Research methods.** The authors of the article used the method of analyzing scientific articles, concepts and reports to identify the relationship between the formation of global competencies in students and interdisciplinary approaches in education. They also analyzed the various methodologies and tools used to build global competencies and cross-curricular and discussed their advantages and limitations. **Conclusions and recommendations.** The authors recommend the formation of global competencies not only within individual subjects but also through the integration of various disciplines and fields of knowledge. This requires the use of interdisciplinary approaches that allow students to see connections between different topics and subjects, as well as to use knowledge and skills from one area to solve problems in another. The article also draws attention to the importance of teaching in the formation of global competencies. The authors emphasize that teachers should not only develop students' abilities for interdisciplinary analysis and integration of knowledge but also be able to work in an interdisciplinary context and use different approaches and methods in their teaching practice (Pevneva, 2019). The results of this study can be used as material for the development of curricula in higher education, conducting comparative studies to develop a methodology for the practical training of teachers.

**Keywords:** global competencies, interdisciplinary, educational process, integration, skills formation, globally competent personality.

В наше время студенты сталкиваются с возрастающими требованиями к своим компетенциям, которые они должны приобретать, чтобы быть успешными в карьере. Согласно источнику [1], важными компетенциями являются глобальные компетенции, такие как межкультурная коммуникация, критическое мышление, решение проблем (problem solving) и др. Эти навыки являются необходимыми для работы в многокультурной и глобальной среде, где студенты могут столкнуться с различными культурными и языковыми барьерами.

Междисциплинарный подход к обучению может быть эффективным способом формирования глобальных компетенций у студентов. Многие учебные предметы могут включать в себя элементы, которые помогают развивать эти навыки. В данной статье рассмотрено, как межпредметный подход к обучению может способствовать формированию глобальных компетенций студентов [3, с. 92].

Существует множество методик и инструментов, которые могут быть использованы для формирования глобальных компетенций и межпредметности у студентов. Ниже приведены некоторые из них.

Проектное обучение – это методика, при которой студенты работают в группах над конкретным проектом, решая реальные проблемы в рамках учебного курса. Проектное обучение может интегрировать различные учебные предметы и помогать студентам развивать критическое мышление и навыки решения проблем [5, с. 427]. Преимуществом данного подхода является то, что

проектное обучение позволяет студентам активно участвовать в учебном процессе и применять свои знания в реальных ситуациях. Оно также способствует развитию социальных и коммуникативных навыков. Несмотря на это, проектное обучение может быть трудно организовать и управлять, особенно если требуется интеграция нескольких учебных предметов. Кроме того, необходима значительная подготовка учителя, чтобы он мог подготовить задания, настроить студентов на сотрудничество и развить необходимые навыки.

Интерактивные методы обучения – это методы, которые подразумевают взаимодействие студентов с учителем и друг с другом в процессе обучения. К ним относятся дискуссии, деловые игры, ролевые игры, симуляции и т. д. Они могут помочь студентам развивать коммуникативные и социальные навыки, а также улучшать понимание различных культур и взглядов. Эти методы могут быть неэффективными, если учителю не удастся достаточно мотивировать студентов и создать подходящую обстановку для дискуссий и взаимодействия. Кроме того, необходимо учитывать, что некоторые студенты могут испытывать трудности с выступлением в группе или ощущать неприятные эмоции во время обсуждения сложных тем [2, с. 27].

Онлайн-курсы – это учебные программы, которые можно проходить в интернете, обычно с использованием видеоуроков, тестов и домашних заданий. Онлайн-курсы могут помочь студентам получать доступ к информации и знаниям из разных областей и культур. Онлайн-курсы обычно доступны в любое время и могут быть адаптированы к разным уровням знаний и потребностям студентов. Они также могут помочь студентам развивать навыки самостоятельного обучения, однако могут не обеспечивать достаточно активного взаимодействия со студентами и могут быть скучными или неинтересными [4, с. 35].

Интерактивные доски – это устройства, которые используются в классе для отображения и общего использования информации. Они могут использоваться для демонстрации презентаций, проведения дискуссий, решения задач и т. д. Они позволяют учителю и студентам организовать и структурировать информацию и общаться друг с другом. Они также могут улучшить восприятие и понимание информации. Использование интерактивных досок может требовать дополнительной подготовки учителя, а также доступности соответствующего оборудования и программного обеспечения [7, с. 150].

К более глобальным методам можно отнести программы обмена студентами. Данные программы дают возможность для студентов посещать учебные заведения в других странах и культурах для получения новых знаний и опыта и могут помочь студентам расширить свои знания и культурное понимание, развивать навыки межкультурной коммуникации и адаптации к новым условиям [9, с. 86].

Интерактивные лекции и семинары – это методы, которые используются для обучения и обсуждения материала в интерактивном формате. Студенты могут задавать вопросы, обсуждать идеи и участвовать в упражнениях и играх. На интерактивных лекциях и семинарах студент учится на более глубоком уровне и запоминает материал лучше, чем просто слушая лекцию, развивает навыки коммуникации, коллаборации и критического мышления [8, с. 62].

Когда студенты видят связь между различными учебными дисциплинами, они могут лучше анализировать информацию и принимать обоснованные решения. Они могут также использовать свои знания из различных предметов, чтобы решать сложные проблемы в реальном мире [10, с. 12].

Однако межпредметный подход также может иметь свои ограничения. Некоторые учебные предметы могут быть трудными для связывания с другими предметами. Например, математика может быть сложной для связывания с языком или искусством. Кроме того, межпредметный подход может требовать дополнительного времени и усилий для учителей, чтобы разработать интегрированные учебные программы.

Таким образом, глобализация требует от студентов развития глобальных компетенций, которые помогут им эффективно взаимодействовать в многокультурной и глобальной среде. Формирование глобальных компетенций требует использования различных учебных предметов, таких как язык, культурная антропология, история, науки о Земле, экология, общественные науки и искусство.

Межпредметный подход может быть полезен для развития глобальных компетенций у студентов, так как он позволяет связать знания из различных предметов и применять их в реальных ситуациях. Кроме того, межпредметный подход может помочь студентам развивать критическое мышление и решение проблем.

В целом формирование глобальных компетенций студентов требует использования межпредметного подхода и интеграции различных учебных предметов. Это поможет студентам эффективно взаимодействовать в глобальной среде и успешно решать сложные проблемы в реальном мире.

### *Литература*

1. Кузин Д.В. Формирование глобальных компетенций в изменяющемся мире (по материалам 23-й ежегодной конференции Европейского совета по бизнес-образованию – ЕСВЕ) / Д.В. Кузин // *Управленческие науки*. – 2018. – № 3. – С. 120–122.

2. Лесев В.Н. Актуальность развития глобальных компетенций у студентов в многонациональных республиках / В.Н. Лесев, Р.А. Валеева // *Педагогика, психология, общество: от теории к практике: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Чебоксары, 26 ноября 2021 г.)*. – Чебоксары: Издательский дом «Среда, 2021. – С. 27–29.

3. Лесев В.Н. Глобальные компетенции в современном высшем образовании / В.Н. Лесев, Р.А. Валеева // *Гуманитарные науки и образование*. – 2021. – Т. 12. – № 4 (48). – С. 92.

4. Лесев В.Н. Формирование глобальных компетенций в условиях высшего образования (на примере Кабардино-Балкарского государственного университета) / В.Н. Лесев, О.И. Михайленко // *Образование*. – 2022. – № 1. – С. 35–38.

5. Миханова О.П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций / О.П. Миханова // *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. – 2008. – № 58. – С. 427–432.

6. Панфилова В.М. Формирование глобальной компетентности как условие эффективного профессионального образования будущих педагогов / В.М. Панфилова, А.Н. Панфилов // *Педагогический журнал*. – 2021. – Т. 11. – № 2А. – С. 239–247.

7. Певнева И.В. К вопросу формирования глобальных компетенции у студентов поколения Z / И.В. Певнева // *Восток – Запад: теоретические и прикладные аспекты преподавания европейских и восточных языков: материалы Международной научно-практической*

конференции. – Новосибирск: Сибирский государственный университет путей сообщения, 2020. – С. 150–157.

8. Певнева И.В. Глобальные компетенции в профессиональном образовании / И.В. Певнева, О.Л. Табашникова // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2019. – № 2 (34). – С. 60–68.

9. Рязанова Н.Е. Формирование глобальных компетенций для VUCA-мира: зачем, чему и как учить? / Н.Е. Рязанова, Д.В. Моргун, М.В. Аргунова // Наука и школа. – 2021. – № 2. – С. 86–97.

10. Темербекова А.А. Основные тенденции развития высшего образования в век цифровых технологий / А.А. Темербекова // Информация и образование: границы коммуникаций (INFO'21): материалы XIII Международной научно-практической конференции (Горно-Алтайск, 5–8 июля 2021 г.). – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2021. – С. 11–13.

УДК 37.015.3

*Ш.О. Орынғалиева, доктор философии,  
Университет имени Алихана Бокейхана,  
Ш.Б. Кадирсизова, исполняющий обязанности ассистента профессора,  
Медицинский университет Семей,  
г. Семей, Казахстан*

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-МАСТЕРА**

*Аннотация.* В статье рассматривается важность психологической компетенции при формировании мотивации профессиональной деятельности педагога. Также описаны основные условия формирования психологической компетентности педагога.

*Ключевые слова:* психологическая компетентность, мастер-учитель, мотивация.

*Sh.O. Oryngaliyeva, Doctor of Philosophy,  
Alikhan Bokeikhan University,  
Sh.B. Kadirsizova, Acting Assistant Professor,  
Semey Medical University,  
Semey, Kazakhstan*

### **PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF FORMING MOTIVATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY OF THE TEACHER-MASTER**

*Abstract.* The article discusses the importance of psychological competence in the formation of motivation in the professional activities of a teacher. The main conditions for the formation of the psychological competence of the teacher are also described.

*Keywords:* psychological competence, master teacher, motivation.

Казахстанская система образования придает большое значение необходимости педагогической профессии, как компетентного специалиста, творческой личности, способной быстро адаптироваться к инновационным процессам, осваивать образовательные ценности необходимые в образовательном пространстве. При этом возрастает ценность личности педагога в контексте непрерывного образования в течение всей жизни [1].

Мы рассмотрим разные теории компетентности. Видный американский исследователь Р. Мейерс понимает под компетентностью соответствие критериев и задач, выполняемых на производстве. При этом возрастает роль активной деятельности педагога в образовательной среде [2].

С точки зрения американских ученых, компетентная личность включает в себя сплав способностей, мотивов, отношений, убеждений и ценностей, необходимых для соответствия выполнения социальных ролей при взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса. Также они подчеркивают когнитивную деятельность педагога при выполнении профессиональной роли, учитывается успешность межличностного общения в педагогическом процессе [3].

Немецкие ученые обращают внимание на интегрированный подход при формировании компетентности, т. е. рассматривают человека с позиции бытия.

Что касается французских исследователей, то для них компетенция представляет собой в первую очередь поступки, совершаемые личностью в разных видах деятельности. Согласно их квалификации, компетенция может быть поделена на субкомпетенции, микрокомпетенции или специфические компетенции. При этом общая компетенция характеризует основные цели обучения, необходимые для достижения конкретного результата [4].

В нашей статье мы будем рассматривать, каким образом формируется психологическая компетентность в профессиональной деятельности учителя-мастера.

Для нашего исследования большое значение имеют труды таких известных исследователей, как Ю.П. Азаров, А.А. Бодалев, А.А. Дергач, Н.Н. Лобанова, В.А. Сластенин, Г.А. Шредер, С. Шульц и др. К настоящему времени однозначного определения понятия «психологическая компетентность» не существует, в связи с этим и актуально исследование данной темы.

В целом психологическая компетентность рассматривают как совокупность индивидуальных и личностных компонентов, необходимых для выполнения профессиональной деятельности и умению решать сложные проблемы и конфликты. При этом стоит отметить, что психологическая компетентность влияет на мотивацию деятельности педагога, а также продуктивность выполнения поставленных задач.

Нам близка позиция В.А. Сластенина о том, что мотивация педагогической деятельности представляет собой сумму личностных качеств и психологических знаний педагога.

Казахстанский ученый А.Р. Ерментаева [5] в своей монографии утверждает, что студенты при формировании психологической компетенции не только познают и понимают психологические условия, закономерности и механизмы психики, личного общения. Они могут реализовывать то, что знают, т. е. точно и эффективно применять знания по психологии при решении возникающих проблем, развивать процессы, связанные с формированием их зрелости как специалистов и личностей, взаимодействовать с другими людьми. Особое значение в профессиональной деятельности педагога имеет творческое мышление, проявляющееся посредством поведения, эмпатии и эмоциональной саморегуляции.

Ш.О. Орынғалиева в своем диссертационном исследовании дала авторскую трактовку понятия «психологическая компетентность» – это совокупность навыков и умений, необходимых для потенциального позитивного проявления отношения будущего педагога к себе, способности регулировать поведение, саморегуляции, эмоционального отношения и самоактуализации [6].

В нормативных документах отражена деятельность учителя-мастера в системе образования Республики Казахстан, в частности, она описана в правилах и условиях проведения аттестации педагогов, занимающих должности в системе образования.

Процесс формирования психологической компетентности учителя-мастера в системе образования Республики Казахстан выступает как научно обоснованная уровневая система деятельности, которая отражена в Приказе Министерства образования и науки Казахстана от 27.01.2016 № 83 «Об утверждении правил и условий проведения аттестации педагогов, занимающих должности в организациях образования» [7].

По нашему мнению, формирование и развитие психологической компетентности включает в себя следующие компоненты [8]:

- 1) знание индивидуальных и психолого-возрастных особенностей учеников;
- 2) вовлеченность в результат своей педагогической деятельности;
- 3) соблюдение педагогического такта для эффективного воздействия на сознание, чувства и волю учащихся;
- 4) желание и интерес работать со школьниками;
- 5) заинтересованность учащихся в предоставлении им качественного образования;
- 6) владение и умение использовать организаторские способности;
- 7) использование ораторского искусства при общении со школьниками;
- 8) создание благоприятной, комфортной обстановки на занятиях в зависимости от психического состояния учащихся;
- 9) проявление эмпатии по отношению к ученикам, умение находить пути решения разных проблем, возникающих у учащихся;
- 10) стремление к профессиональному совершенствованию для более продуктивного качественного выполнения педагогической деятельности [9].

Необходимо повышать профессионализм педагогов, развивать их психологическую компетентность. Рассмотрим формирование психологической компетентности в деятельности учителя-мастера [10]:

- использование методов психологического тренинга профессиональной компетентности учителя с целью совершенствования его профессиональной позиции;
- активное участие в педагогических конкурсах, психологических тренингах, семинарах, круглых столах, мастер-классах и фестивалях;
- повышение своей педагогической квалификации за счет прохождения стажировок и обмена опытом при реализации современных технологий преподавания;



– создание благоприятной образовательной среды с использованием разных методик и технологий для вовлечения учащихся в педагогический процесс.

Согласно проведенному анализу, мы можем констатировать то, что эффективность педагогической деятельности зависит от разных психолого-педагогических составляющих. При этом следует обратить внимание на мотивацию педагога при выполнении им своей профессиональной деятельности, и исходя из этого можно судить об сформированности психологической компетентности педагога.

#### **Литература**

1. *Development and implementing local educational standards / ed. by R. Meyers. – College Park: ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation, 1998. – P. 15.*

2. *Myers D.G. Social Psychology / D.G. Myers. – 7<sup>th</sup> ed. – N.Y.: McGraw Hill, 2002.*

3. *Чумакова М.И. Развитие профессиональной компетентности педагогов. Программы и конспекты занятий с педагогами / М.И. Чумакова, З.В. Смирнова. – М.: Учитель, 2014. – 136 с.*

4. *Лукьянова М.И. Формирование профессиональной готовности учителя к реализации личностно-ориентированного подхода в педагогической деятельности: дис. ... докт. пед. наук / М.И. Лукьянова. – Ульяновск, 2004. – 604 с.*

5. *Ерментаева А.Р. Субъект-бағдарлы психологиялық білім негіздері / А.Р. Ерментаева. – Астана: Алтын кітап, 2017. – 414 б.*

6. *Орынғалиева Ш.О. Болашақ педагог тердегі психологиялық құзіреттіліктің даму ерекшеліктері: дис. ... докт. философии / Ш.О. Орынғалиева. – Астана, 2023. – 168 б.*

7. *Мектепке дейінгі тәрбие мен оқытуды, бастауыш, негізгі орта және жалпы орта білімнің жалпы білім беретін оқу бағдарламаларын, техникалық және кәсіптік, орта білімнен кейінгі, қосымша білімнің білім беру бағдарламаларын және арнайы оқу бағдарламаларын іске асыратын білім беру ұйымдарында жұмыс істейтін педагогтерді және білім және ғылым саласындағы басқа да азаматтық қызметшілерді аттестаттаудан өткізу қағидалары мен шарттарын бекіту туралы: Қазақстан Республикасы Білім және ғылым министрінің 2016 жылғы 27 қаңтардағы № 83 бұйрығы. Қазақстан Республикасының Әділет министрлігінде 2016 жылы 29 ақпанда № 13317 болып тіркелді.*

8. *Селевко Г.К. Компетентности и их классификация / Г.К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.*

9. *Егорова Ю.А. Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза / Ю.А. Егорова // Молодой ученый. – 2009. – № 2. – С. 277–280.*

10. *Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога / Е.В. Кузнецова, О.И. Мезенцева, В.Г. Петровская и др. – Новосибирск, 2013. – 200 с.*

**УДК 379.8**

**Б.К. Оспанова, доктор философии, исполняющий обязанности доцента,  
Университет имени Алихана Бокейхана,  
г. Семей, Казахстан**

**С.К. Молдабекова, доктор философии, ассоциированный профессор,  
Кокишетауский университет имени Ш. Уалиханова,  
г. Кокишетау, Казахстан**

#### **ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ИСТОРИЯ И РЕАЛИИ**

**Аннотация.** В статье рассматривается развитие инклюзивного образования в контексте современных реалий. Описана деятельность Казахстанско-Израильского центра

развития инклюзивных образовательных программ. Цель центра – оказание психолого-педагогической поддержки специалистам в осуществлении инклюзивного образования на всех уровнях образовательных учреждений. Также показано функционирование кабинета психолого-педагогической коррекции для работы с детьми с задержкой речи на базе Университета имени Аликхана Бокейхана.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, Казахстанско-Израильский центр, тьютор, психолого-педагогическая коррекция.

***B.K. Ospanova, Doctor of Philosophy, Acting Associate Professor,  
Alikhan Bokeikhan University,  
Semey, Kazakhstan***

***S.K. Moldabekova, Doctor of Philosophy, Associate Professor,  
Sh. Ualikhanov Kokshetau University,  
Kokshetau, Kazakhstan***

### **THE PROBLEM OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE REPUBLIC OF KAZAKHSTAN: HISTORY AND REALITIES**

***Abstract.** The article discusses the development of inclusive education in the context of modern realities. The activity of the Kazakh-Israeli Center for the development of inclusive educational programs is described. The purpose of the center is to provide psychological and pedagogical support to specialists in the implementation of inclusive education at all levels of educational institutions. It also shows the functioning of the office of psychological and pedagogical correction for working with children with speech delay on the basis of Alikhan Bokeikhan University.*

***Keywords:** inclusive education, Kazakh-Israeli center, tutor, psychological and pedagogical correction.*

В Послании Первого Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева народу Казахстана «Стратегия «Казахстан-2050»: новый политический курс состоявшегося государства» развитие системы образования признано одним из важнейших приоритетов государственной политики [1]. К основным принципам государственной политики в области образования относятся равенство прав всех на получение качественного образования и доступность образования всех уровней для населения с учетом интеллектуального развития, психофизиологических и индивидуальных особенностей каждого гражданина (п. 1, 2 ст. 3 Закона Республики Казахстан «Об образовании»).

Инклюзивное образование является одним из процессов трансформации системы образования, ориентированным на формирование условий доступности качественного образования для всех. Инклюзивное образование предполагает включение детей с особыми образовательными потребностями независимо от их физических, психических, интеллектуальных, культурно-этнических, языковых и иных особенностей в общеобразовательную среду, устранение всех барьеров для получения качественного образования, социальной адаптации и интеграции в социуме.

В Казахстане инклюзия в образовательный процесс внедряется с 2016 г. В стране ратифицировано несколько международных соглашений, которые манифестируют равный доступ к образованию всех детей, независимо от их происхождения, состояния здоровья и других особенностей [1]. Вот эти конвенции:

1. «О правах ребенка» (согласно Постановлению Верховного Совета Республики Казахстан от 8 июня 1994 г.).

2. «О правах инвалидов» (согласно Закону Республики Казахстан от 20 февраля 2015 г. № 288-V ЗРК).

3. «О борьбе с дискриминацией в области образования» (согласно Закону Республики Казахстан от 28 января 2016 г. № 449-V ЗРК. Конвенция вступила в силу 16 июля 2016 г).

В Республике Казахстан опубликованы и приняты «Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования» и «Конвенция о правах инвалидов». С 2016 г. в Казахстане официально стартовало введение инклюзии в государственные и частные образовательные заведения страны [1].

Уже в 2017 г. общеобразовательные казахстанские школы посещало более 60 тыс. детей с особыми образовательными потребностями, в 2018 г. их стало больше. Однако материальное и научно-методическое обеспечение развивается более медленно, чем спрос на инклюзивное образование.

Например, в 2019 г. только четверть детских садов и треть технических и профессиональных учебных заведений были готовы принимать детей с особыми потребностями. У школ показатель был выше – больше половины (60 %) были оснащены необходимыми приспособлениями. Несмотря на то, что максимальные показатели охвата инклюзией общеобразовательных заведений еще не достигнуты, динамика развития инклюзивного образования все же является положительной, ведь с каждым годом количество оснащенных школ и подготовленных тьюторов растет. А вместе с ними растет и общественная осознанность и готовность включать детей с особыми образовательными потребностями в общий учебный процесс [2].

Закон Казахстана регулирует доступ к инклюзивному образованию следующим образом: при поступлении ребенка с особыми потребностями любая школа обязана предоставить ему возможность получить инклюзивное образование.

Кроме обеспечения материально-технической и учебно-методической частями, школа обязана предоставить учащимся с ООП специальных профессиональных помощников – тьюторов, которым может быть как учитель, так и профильный специалист. «Тьютор необходим и для обеспечения эффективности обучения, и для помощи учащемуся в адаптации к классу. Кроме тьюторов, с учащимся с ООП в инклюзивных школах также будут заниматься логопеды, дефектологи и психологи» [3].

Развитие инклюзивного образования является одной из приоритетных задач государственной политики в области образования, кроме того, потребность в развитии инклюзивного образования растет с каждым днем. Дети с особыми образовательными потребностями наряду со сверстниками нуждаются в полноценном обучении, адаптации и интеграции в образовательную среду, социализации в обществе [4, 5].

В настоящее время в Республике Казахстан реализуются масштабные мероприятия, направленные на поддержку детей с особыми образовательными потребностями. Очень важным становится анализ действующего законодательства в области специального и инклюзивного образования, разработанного для реализации инклюзивного образования на практике и на всех уровнях образо-

вания [6]. Личностное становление в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности в инклюзивной образовательной среде в соответствии с национальным проектом «Качественное образование “Образованная нация”», утвержденным постановлением Правительства Республики Казахстан от 12 октября 2021 г.

В этом направлении работают ученые, докторанты, специалисты – практики-психологи, дефектологи, социальные работники, тьюторы и учителя, преподающие в инклюзивных классах.

Однако работа всех этих специалистов и учреждений требует тесного общения, совместной работы, обмена опытом. В связи с этим в Университете имени Алихана Бокейхана (г. Семей) 25 мая 2021 г. в ходе официального визита Чрезвычайного и Уполномоченного Посла Государства Израиль в Республике Казахстан госпожи Лиат Вексельман в Восточно-Казахстанскую область был открыт Казахстанско-Израильский центр развития инклюзивных образовательных программ.

Цель центра – оказание психолого-педагогической поддержки специалистам в осуществлении инклюзивного образования на всех уровнях образовательных учреждений.

Центр ориентирован на взаимную координацию работы специалистов и учреждений, реализующих задачи инклюзивного образования, разработку методических указаний и программ, организацию курсов повышения квалификации, реализацию социальных проектов и деятельность в качестве диалоговой площадки и ресурсного центра сторон, занимающихся инклюзивным образованием.

Почему Центр инклюзивного образования находится в Университете имени Алихана Бокейхана (Alikhan Bokeikhan University – ABU)?

1. ABU как полноценное социально ориентированное высшее учебное заведение определяет новое стратегическое видение развития, которое способствует решению социально значимых проблем региона, реализует социально ориентированные программы и проекты. Открытие Центра развития инклюзивных образовательных программ станет фундаментом в укреплении имиджа вуза как социального университета.

2. ABU является единственным в регионе высшим учебным заведением, которое готовит специалистов – педагогов-психологов на всех уровнях (бакалавриат – магистратура – докторантура). Здесь обучаются докторанты, имеющие диссертационные исследования, связанные с проблемой инклюзивного образования. Профессорско-преподавательский состав кафедры имеет хороший потенциал для реализации задач центра.

3. Деятельность центра положительно влияет на развитие научно-исследовательской работы профессорско-преподавательского состава кафедры «Педагогика и психология», а также обучающихся гуманитарного факультета.

4. Благодаря постоянным связям, установленным через деятельность центра, университет имеет хорошие возможности для расширения базы учреждений для прохождения практики студентами, обучающимися по программам педагогического образования.

Казахстан не имеет богатого опыта практической реализации инклюзивного обучения. Работа центра базируется на передовом зарубежном опыте, в связи с этим возникла потребность в коллаборации с практикой инклюзивного образования в Израиле.

Израиль – ведущая страна в мире, которая полностью реализует инклюзивное обучение на всех уровнях образования. Израильские специалисты готовы поделиться опытом внедрения инклюзии через курсы повышения квалификации, взаимные исследовательские проекты, разработку методических рекомендаций и другие виды деятельности. Посольство Израиля, в свою очередь, готово привлекать специалистов, оказывать методическую помощь, налаживать связи с ведущими учебными заведениями и специализированными центрами Израиля, что особенно актуально для Семипалатинского региона, который на протяжении многих десятилетий переживает последствия взрывов на территории бывшего Семипалатинского испытательного ядерного полигона.

На базе Университета имени Алихана Бокейхана успешно функционирует кабинет психолого-педагогической коррекции для работы с детьми с задержкой речи.

Цель работы данного кабинета – оказание квалифицированной диагностической и коррекционной помощи детям дошкольного возраста с задержкой речи (4–7 лет).

Кабинет оснащен новейшим оборудованием, создана образовательная среда, состоящая из коррекционного и развивающего компонентов, налажена система научно-методического обеспечения педагогического процесса.

Профессорско-преподавательский состав кафедры «Педагогика и психология» нашего университета с 2014 г. сотрудничает с Общеобразовательной школой № 42, при которой имеется интернат. Оказывается методическая помощь, связанная с организацией учебно-воспитательного процесса, психолого-педагогическое сопровождение специалистов, работающих в инклюзивных классах, в том числе педагогов-психологов, логопедов, дефектологов, учителей начальных классов, для осуществления слаженной эффективной деятельности. Направления работы профессорско-преподавательского состава кафедры «Педагогика и психология» осуществляются не только для педагогов школы, но и по системе «ученик – родитель». В частности, ведется работа по вопросам систематической организации воспитательной работы, коррекционных, консультационных программ и занятий для педагогов. В результате совместной работы педагогов школы и профессорско-преподавательского состава кафедры «Педагогика и психология» уточняется содержание запланированных ежегодных мероприятий, таких, как семинары, круглые столы, и обсуждаются проведенные за предыдущий год мероприятия. Результаты проведенных исследований отражаются в публикациях в различных научных изданиях, научно-практических конференциях и учебно-методических пособиях. Ведется исследовательская работа на экспериментальной площадке на базе школы по темам исследований обучающихся, в том числе студентов, магистрантов, докторантов [7].

В целях обмена опытом работы по психолого-педагогической поддержке в инклюзивном образовании на международном уровне был проведен круглый

стол совместно с профессорско-преподавательским составом кафедры «Общая и прикладная психология» Алтайского государственного университета (г. Барнаул, Россия), на котором обсуждались содержание психологической поддержки и педагогические условия практической работы [8, 9].

В результате непрерывной совместной работы с Общеобразовательной школой № 42 в ней был открыт филиал кафедры «Педагогика и психология» нашего университета.

Открытие данного филиала – это продолжение работы по укреплению научно-методической составляющей, обмену опытом, формированию диалогово-экспериментальной площадки по научно-исследовательской работе обучающихся.

Ведется плодотворная работа, касающаяся инклюзивного образования, со всеми партнерами и работодателями.

### *Литература*

1. *Концептуальные подходы к развитию инклюзивного образования в Республике Казахстан. – Астана: Национальная академия образования имени И. Алтынсарина, 2015. – 13 с.*
2. *Методические рекомендации по подготовке педагогов к внедрению инклюзивного образования / З.А. Мовкебаева, И.А. Денисова, И.А. Оралканова и др. – Алматы, 2013. – 165 с.*
3. *Байтурсынова А.А. Организационно-педагогические условия включения детей с ограниченными возможностями в учебный процесс общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук / А.А. Байтурсынова. – Алматы, 2010. – 190 с.*
4. *Кусаинов А.К. Профессиональная подготовка взрослого населения в области инклюзивного образования: методическое пособие / А.К. Кусаинов, А.Х. Аргынов, Р.А. Жумаканова. – Алматы: RONDA&A, 2008. – 120 с.*
5. *Оралканова И.А. Формирование готовности учителей начальных классов к работе в условиях инклюзивного образования: дис. ... докт. философии / И.А. Оралканова. – Алматы, 2014. – 210 с.*
6. *Оспанова Б.К. Эмоциональные нарушения у детей с задержкой психического развития в условиях инклюзивного образования / Б.К. Оспанова, Ш.О. Орынғалиева, А.Т. Жолдыбекова // Вестник Казахского национального университета имени Аль-Фараби. – 2018. – № 2 (65). – С. 53–63.*
7. *Berikkhanova G. The effectiveness of the training model of the future teacher in conditions of inclusive education / G. Berikkhanova, B. Ospanova, B. Yermenova et al. // International Journal of Education and Practice. – 2021. – Vol. 9. – Is. 4. – P. 670–686.*
8. *Ospanova B. State of preparation of a teacher-psychologist for professional adaptation to an inclusive educational environment / B. Ospanova, A. Borisova, A. Mironova et al. // Revista Amazonia Investiga. – 2020. – Vol. 9. – Is. 29. – P. 204–212.*
9. *Оспанова Б.К. Подготовка будущих учителей начальной школы к профессиональной адаптации при обучении детей с ЗПР в инклюзивной среде / Б.К. Оспанова, К.К. Шалгымбаева // Психологическая наука и практика: материалы Международной конференции молодых ученых. – М.: Российский университет дружбы народов, 2018. – С. 306–309.*

*М.И. Попова, старший преподаватель,  
Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова,  
г. Якутск, Россия*

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ**

***Аннотация.** Осуществление комплексных мероприятий, которые происходят сегодня в России, нацелено на реализацию стратегических задач развития системы образования. Одной из важнейших задач современного образования, учитывая современную интеграцию и расширение культурных связей, является подготовка учителей иностранного языка. Учитель должен не только хорошо знать изучаемый язык, но и уметь выполнять командную работу, быстро перестраиваться и переключаться в новых реалиях. Необходимые для командной работы коммуникативные умения у студентов-билингвов обладают своей спецификой. При двуязычии появляются определенные трудности, которые возникают при столкновении с языковыми и психологическими барьерами; становление личности якутских студентов происходит под влиянием специфики этнокультурных и социальных условий, в которых проживают жители Республики Саха (Якутия). Исходя из вышеуказанного, **целью исследования** является: раскрыть специфику подготовки будущих учителей иностранного языка с учетом национальных и культурных особенностей на примере студентов Северо-Восточного федерального университета, изучающих английский и китайский языки. **Методы исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогических, лингвистических трудов и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – опрос, анкетирование. Исследование проводилось на базе Северо-Восточного федерального университета. В эксперименте приняли участие 105 студентов (1–5 курсы). **Выводы и рекомендации.** Особенность подготовки будущих учителей иностранного языка в Северо-Восточном федеральном университете заключается в том, что работу необходимо строить с учетом якутско-русского билингвизма и национально-культурных особенностей студентов. В современной образовательной среде важным требованием является умение эффективно работать в команде. Педагогические условия, способствующие развитию навыков работы в команде у студентов-билингвов, включают механизмы взаимодействия студентов, направленные на достижение общих целей, формирование ценностных ориентиров, способствующих успешному взаимодействию в команде, и развитие коммуникативных навыков и качеств личности студентов-билингвов Республики Саха (Якутия). Этих компетенций можно добиться при внедрении в учебный процесс комплекса активных педагогических технологий. В частности, повышению мотивации студентов, развитию взаимодействия между ними, снижению напряженности в психологическом плане будут благоприятствовать выполнение проектной деятельности и использование игровых технологий.*

***Ключевые слова:** командная работа, будущие учителя иностранного языка, иностранный язык, вуз, билингвы, национальные и культурные особенности, активные методы.*

*M.I. Popova, Senior Lecturer,  
North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov,  
Yakutsk, Russia*

## **TRAINING FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS CONSIDERING NATIONAL AND CULTURAL FEATURES**

***Abstract.** The implementation of comprehensive measures taking place in Russia today is aimed at achieving strategic goals for the development of the education system. One of the most important tasks of modern education, considering the current integration and expansion of cultural*

ties, is the preparation of foreign language teachers. A language teacher should not only have a good command of the target language, but also be able to work effectively in a team, quickly adapt and adjust to new realities. The communicative skills required for teamwork have their own specifics for bilingual students. Bilingualism presents certain difficulties when dealing with language and psychological barriers; the formation of the personality of Yakut students is influenced by the specifics of ethnocultural and social conditions in the Republic of Sakha (Yakutia). Based on the above, **the purpose of the research** is to reveal the specifics of training future language teachers, taking into account national and cultural characteristics, using the example of students studying English and Chinese languages at the North-Eastern Federal University. **Research methods:** theoretical – analysis of psychological, pedagogical, linguistic works and methodological literature on the research problem; empirical – survey, questionnaire. The study was conducted on the premises of North-Eastern Federal University. The experiment involved 105 students (1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup> year students). **Conclusions and recommendations.** The peculiarity of the training of future language teachers at North-Eastern Federal University is that the work must be built taking into account the Yakut-Russian bilingualism and the ethnic and cultural perspectives of students. An important condition of the modern educational space is the ability to function successfully in a team. The pedagogical conditions that contribute to the development of teamwork skills in bilingual students include mechanisms of student interaction aimed at achieving common goals, formation of value orientations that promote successful teamwork, and development of communicative skills and personal qualities of bilingual students in the Republic of Sakha (Yakutia). These competencies can be achieved by introducing a complex of active pedagogical technologies into the educational process. In particular, increasing the motivation of students, developing interaction between them, reducing psychological tension, will be favored by the implementation of project activities and the use of gaming technologies.

**Keywords:** teamwork, future language teachers, foreign language, university, bilingual, ethnic and cultural perspectives, active methods.

**Введение.** Специфика подготовки будущих учителей иностранных языков в федеральном университете Якутии заключается в том, что работу необходимо строить с учетом якутско-русского билингвизма и национально-культурных особенностей студентов Северо-Восточного федерального университета. Об этом в своих работах говорят и ведущие исследователи региона, такие как В.В. Григорьева [3], Г.М. Парникова [11], М.М. Фомин [14] и др. С учетом вышесказанного можно определить необходимость интеграции современных педагогических технологий и методов в учебно-воспитательный процесс при подготовке студентов-билингвов в вузе, изучающих английский и китайский языки, учитывая их национально-культурные особенности.

**Теоретический анализ литературы.** Национальные и культурные особенности этнических групп оказывают влияние на овладение будущими учителями получаемыми навыками и умениями, их успешное вовлечение в педагогический процесс. К.Д. Уткин, при изучении проблемы индивида в социальной и культурной среде Якутии, говорил об особенностях менталитета народа саха [13]. Другими учеными, изучающими этнопсихологические особенности студентов Республики Саха, были выделены следующие черты:

«1) нравственно-эстетические: любовь к родному краю, национальной культуре; уважение к окружающим людям, природе; забота о младших;

2) интеллектуальные: любознательность; краткость речи; творческий подход к выполнению заданий;



3) социальные: коллективизм; взаимопомощь; трудолюбие; неприхотливость в быту; старательность; творческое самовыражение;

4) психологические: скромность; спокойствие; молчаливость; нерешительность; интровертность» [5].

С учетом этнопсихологических особенностей студентов Северо-Восточного федерального университета для того, чтобы развивать личностные качества в работе в команде с целью успешного взаимодействия, целесообразно использовать активные методы, такие как проектная деятельность и игровые технологии. Эти методы подготовки будущих учителей иностранного языка будут способствовать раскрытию личностного и когнитивного потенциала, повышению интереса к командной работе, обеспечат эффективное взаимодействие студентов-билингвов.

Ряд исследователей [2, 9] считают, что при формировании межличностных компетенций, необходимых для работы в команде, наибольшую результативность приносят активные методы. При использовании активных методов обучения происходит реализация таких иных видов деятельности, как коммуникативная, творческая, проектная, организационная, информационно-поисковая, самообразовательная, игровая, аналитическая деятельность [2]. Уместно будет применять такие формы активной учебной деятельности, как дискутирование, интервью, ролевые игры, которые благоприятствуют формированию самостоятельности и развитию навыков общения студентов-билингвов.

Из всех вышеуказанных педагогических технологий наиболее продуктивной мы считаем проектную деятельность, которая способствует развитию компетенций, необходимых для будущих учителей иностранного языка. Так, проектная деятельность дает возможность: осуществлять самостоятельную исследовательскую работу и развивать познавательную активность; реализовывать творческий потенциал; применять на практике навыки командной деятельности; способствует развитию социального взаимодействия и межличностных отношений, что в совокупности способствует развитию личностных качеств студентов, раскрытию их потенциала в условиях сотрудничества, взаимопомощи, толерантности.

**Цель исследования.** При подготовке будущих учителей иностранного языка необходимо учитывать национальные и культурные особенности студентов. Культурные нюансы могут значительно влиять на процесс обучения иностранному языку и требуют от учителей дополнительной подготовки и внимания. Некоторые национальные и культурные особенности, которые необходимо учитывать при подготовке будущих учителей иностранного языка, включают в себя:

1. Религиозные и культурные традиции. Религия и культурные традиции могут оказывать существенное влияние на языковое обучение, например, на выбор учебных материалов или методов обучения.

2. Уровень развития языковых навыков студентов. Существуют определенные культурные отличия в том, как люди общаются и как они используют

язык. Это может влиять на уровень развития языковых навыков студентов и на их способность воспринимать иностранный язык.

3. Различия в понимании и использовании языка. Различные культуры могут иметь разные представления о том, как использовать язык, и какие языковые конструкции являются социально приемлемыми.

4. Культурные стереотипы и предубеждения. Учителя иностранного языка должны быть внимательны к культурным стереотипам и предубеждениям, которые могут влиять на процесс обучения иностранному языку. Например, учителя должны быть готовы обсуждать и учить студентов об отличиях между культурами и научить их не распространять культурные стереотипы.

В целом преподаватели иностранного языка должны понимать и учитывать культурные нюансы и национальные особенности студентов при подготовке и проведении занятий. Это поможет им сделать процесс обучения более эффективным и интересным для студентов.

**База исследования.** В исследовании приняли участие 105 студентов 1–5 курсов Северо-Восточного федерального университета. Выборка условно поделена на две группы – это студенты младших курсов (1–2 курсы) и студенты старших курсов (3–5 курсы).

**Методы и методики исследования:** теоретические – анализ психолого-педагогических, лингвистических трудов и методической литературы по проблеме исследования; эмпирические – опрос, анкетирование.

**Результаты исследования.** В исследовании принимали участие 105 студентов 1–5 курсов, обучающиеся по направлению 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профиль: Иностранный язык (английский) и иностранный язык (китайский). Целью исследования было выявить наиболее эффективные педагогические технологии и методы в учебно-воспитательном процессе при подготовке студентов-билингвов в вузе, изучающих английский и китайский языки, учитывая их национально-культурные особенности. В результате были выделены следующие методы и техники обучения иностранному языку, которые учитывают национальные и культурные особенности студентов:

**I. Проектный метод** – это один из эффективных подходов к обучению, который позволяет развивать навыки командной работы. В рамках проектной деятельности студенты работают в команде над реальным проектом, что помогает им на практике научиться работать в команде, решать проблемы, анализировать и оценивать результаты своей работы.

Вот несколько шагов, которые можно использовать для организации проектной деятельности в целях развития навыков командной работы:

1. **Формирование команды.** Первым шагом является формирование команды, которая будет работать над проектом. Важно, чтобы команда была сбалансированной по уровню знаний, навыков и личностных качеств. Каждому участнику необходимо определить свою роль в команде.

2. **Выбор проекта.** Команда должна выбрать проект, который будет интересен всем участникам, а также соответствовать целям и задачам обучения. Хо-

рошим вариантом может стать проект, связанный с изучаемым языком или культурой.

3. Планирование проекта. Важный этап – планирование проекта. Команда должна определить цели и задачи проекта, разработать план работы, определить сроки выполнения задач и роли каждого участника в проекте.

4. Работа в команде. Команда должна работать вместе, обмениваясь информацией и идеями, решая проблемы и вырабатывая решения. Важно, чтобы каждый участник чувствовал себя в команде комфортно и имел возможность высказаться.

5. Оценка результатов. По завершении проекта команда должна оценить свою работу и результаты. Важно обсудить, что удалось сделать хорошо, а что нужно улучшить в следующий раз.

Проектный метод помогает студентам научиться командной работе и взаимодействию в коллективе. Он также позволяет им применять знания и навыки, полученные в процессе обучения, на практике, что повышает их мотивацию и интерес к учебному процессу.

**II. Метод игровых ситуаций.** Этот метод предполагает использование различных игровых ситуаций, в которых студенты могут практиковать разговорную речь и освоить новую лексику и грамматику. Эти игры могут быть основаны на культурных традициях и играх из страны, где используется изучаемый язык.

**III. Культурно-ориентированный подход.** Этот подход основан на изучении языка в контексте культуры и истории страны, где используется этот язык. Он включает в себя использование материалов, которые отражают культурные традиции, обычаи, историю и искусство страны, а также акцент на культурных различиях между странами.

**IV. Кросс-культурная коммуникация.** Она включает в себя общение студентов с носителями языка из страны, где используется изучаемый язык (это может быть организовано через общение в Интернете, путешествия, обменные программы, тандем-обучение и т. д.).

**V. Технологические средства обучения.** С использованием технологий студенты могут получить доступ к материалам, которые отражают культурные особенности страны, где используется изучаемый язык. Например, они могут просматривать культурные программы, слушать музыку и смотреть фильмы на языке изучаемой страны.

Каждый из этих методов и техник может быть адаптирован к национальным и культурным особенностям студентов. Важно, чтобы преподаватели иностранного языка использовали различные методы и техники для достижения максимального эффекта в обучении. Существует множество ресурсов и инструментов, которые могут помочь преподавателям и студентам в подготовке к изучению иностранного языка с учетом национальных и культурных особенностей. Вот некоторые из них:

1. Учебные пособия и книги, которые специально разработаны с учетом культурных и национальных особенностей стран, где используется изучаемый язык.

2. Различные интернет-ресурсы, которые могут помочь в изучении культурных и национальных особенностей страны, где используется изучаемый язык. Это могут быть сайты новостей, блоги, социальные сети, видео и аудио материалы.

3. Кросс-культурные программы обмена для студентов и преподавателей. Это может быть обмен студентами, стажировка, поездки на культурные мероприятия или в другую страну, где говорят на изучаемом языке.

4. Средства коммуникации, такие как мессенджеры, чаты и социальные сети, которые позволяют общаться с носителями языка и практиковать речь в реальном времени.

5. Различные приложения и онлайн-ресурсы, которые помогают в обучении языку и позволяют студентам практиковать свои навыки в любое время и в любом месте.

6. Технологии виртуальной реальности, которые позволяют студентам погрузиться в культуру и историю страны, где используется изучаемый язык, и научиться применять знания в реальной жизни.

7. Мультимедийные материалы, такие как фильмы, музыка, игры и т. д., которые могут помочь студентам глубже изучить культуру и язык изучаемой страны.

**Заключение.** В заключение можно сказать, что подготовка будущих учителей иностранного языка с учетом национальных и культурных особенностей является важной задачей для образовательной системы. Выполнение этой задачи позволяет создать качественную образовательную среду, которая учитывает культурные и языковые различия студентов и способствует их успешному обучению.

Подготовка учителей, которые могут адаптировать свой учебный процесс к разным культурам и языкам, помогает студентам развивать свои языковые навыки и культурную компетенцию. Это важно для того, чтобы они могли успешно взаимодействовать и работать с людьми из разных культурных и языковых сред.

Кроме того, подготовка учителей с учетом национальных и культурных особенностей может способствовать смягчению межкультурных различий и снижению культурных барьеров в обществе. Это важно для формирования глобального мировоззрения и уважительного отношения к различиям между людьми.

Таким образом, подготовка будущих учителей иностранного языка с учетом национальных и культурных особенностей является важной задачей для образовательной системы, которая помогает формировать у студентов языковые навыки, культурную компетенцию и уважение к различиям между людьми.

### *Литература*

1. Борисова У.С. *Полиэтнические и социокультурные особенности образования в Республике Саха (Якутия): исторический и современный анализ* / У.С. Борисова. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского государственного университета, 2005.

2. Васечкина М.С. Активные методы обучения: формы и цели применения / М.С. Васечкина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 53. – URL: <http://e-concept.ru/2017/470039.htm/> (дата обращения: 12.02.2023).

3. Григорьева А.А. Особенности и трудности обучения китайскому языку студентов языкового вуза в Республике Саха (Якутия) / А.А. Григорьева, Г.М. Парникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 60-2. – С. 111–113.

4. Дакукина Т.А. К вопросу о структурировании занятия по второму иностранному языку с применением современных технологий в высшем учебном заведении / Т.А. Дакукина // Научно-педагогическое обозрение. Pedagogical Review. – 2020. – Вып. 2. – С. 92–99.

5. Ефимова С.К. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов-билингвов при обучении японскому языку (на примере Республики Саха (Якутия)): автореф... дис. кан. пед. наук / С.К. Ефимова. – Н. Новгород, 2021. – 23 с.

6. Залевская А.А. Проблематика двуязычия в зарубежных публикациях последних лет: обзор / А.А. Залевская // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – С. 114–118.

7. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Издательство Чувашского университета, 2001. – 244 с.

8. Малышева А.Д. Формирование готовности к работе в команде студентов-билингвов (на примере Республики Саха (Якутия)) / А.Д. Малышева // Перспективы науки и образования. – 2018. – № 4 (34). – С. 15–20.

9. Миханова О.П. Интерактивные методы обучения как средство формирования универсальных компетенций / О.П. Миханова // Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 58. – С. 427–432.

10. Никифорова П.Г. Двуязычие и проблема языковой компетентности народа саха в современных условиях / П.Г. Никифорова // Вестник Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова. – 2008. – № 4. – С. 106–111.

11. Парникова Г.М. Концепция развития учебной самостоятельности студентов при обучении иностранному языку в регионально-этническом контексте: неязыковой вуз: дис. ... докт. пед. наук / Г.М. Парникова. – Екатеринбург, 2018. – 356 с.

12. Погожева Е.Ю. Двуязычие как синоним культуры / Е.Ю. Погожева // Философия образования. – 2011. – № 3. – С. 209–217.

13. Уткин К.Д. Проблема человека в социокультурной системе народа саха: автореф. дис. ... докт. филос. наук / К.Д. Уткин. – Якутск, 1999. – 78 с.

14. Фомин М.М. Теоретические основы обучения третьему языку в условиях координативного и субординативного билингвизма: дис. ... докт. пед. наук / М.М. Фомин. – Якутск, 1992. – 400 с.

15. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.

16. Estey A. Teaching teamwork and communication skills by using a studio-based learning model in a multidisciplinary course on game design: A Thesis for the Degree of Master of Science / A. Estey. – Melbourne, 2008.

17. Cohen E.G. Making Cooperative Learning Equitable / E.G. Cohen // Educational Leadership. – 1998. – Vol. 56. – Is. 1. – P. 18–21.

**УДК 371.136**

**И.Ю. Резванова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Академия социального управления,  
г. Москва, Россия**

## **ТЕСТ СИТУАЦИОННЫХ СУЖДЕНИЙ КАК НАДЕЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОТБОРА УЧАСТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА ПЕДАГОГОВ**

**Аннотация.** Тесты ситуационных суждений (ТСС) широко распространены в практике центров оценки компетенций, специалистов кадровых служб. ТСС хорошо диагности-

руют процедурные знания, личностные характеристики, компетенции работников. На выборке участников педагогического конкурса ( $N = 2\,542$ ) мы доказали с помощью современной теории тестирования, что ТСС – надежный инструмент отбора участников конкурса.

**Ключевые слова:** тест ситуационных суждений, конкурс, современная теория тестирования.

*I.Yu. Rezvanova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Academy of Public Administration,  
Moscow, Russia*

## THE SITUATIONAL JUDGMENT TEST AS A RELIABLE TOOL FOR THE SELECTION OF PARTICIPANTS OF THE PEDAGOGICAL COMPETITION

**Abstract.** *The situational judgment test (SJT) is widely used in the assessment centers, HR. It is a good diagnostic tool for procedural knowledge, personal characteristics, and employee competencies. Using the item response theory, we proved that SJT is a reliable tool for selecting participants in the competition. The sample included 2 542 residents.*

**Keywords:** *situational judgment tests, competition, modern testing theory.*

**Актуальность исследования.** Организаторы конкурсов используют различные инструменты диагностики для отбора участников. Не исключением являются и профессиональные конкурсы педагогов. Распространенными методами отбора педагогов на отборочном этапе конкурса являются интервью, анкетирование, тестирование профессиональных способностей, компетенций педагогов, портфолио и пр. Однако их использование имеет ряд недостатков: отсутствие свидетельств валидности и надежности (тест), сложности в обработке результатов (интервью), легко поддаются подделке (опрос), необъективность экспертного мнения (портфолио) и пр.

Тест ситуационных суждений (Situational Judgment Test – SJT) – набирающий популярность метод оценивания, в рамках которого предлагаются ситуации, связанные с профессиональными проблемами и требующие от тестируемого выбора соответствующего решения. Его психометрические характеристики не раз становились предметом исследования зарубежных ученых [7, 11, 12]. Разработка SJT, виды инструкций, доказательства валидности и надежности изучаются и нашими учеными и практиками в основном из кадровых служб, центров оценки компетенций и пр. [1, 6]. Однако отечественных исследований, посвященных разработке и анализу теста ситуационных суждений как инструмента отбора в конкурсах педагогов, нет.

**Теория изучения вопроса.** Сегодня в образовании мы видим огромное количество состязательных мероприятий, примерами которых являются Всероссийские конкурсы «Учитель года России», «Воспитатель года России», «Флагманы образования. Школа», «Воспитать человека», где каждый педагог может заявить о себе как профессионал, развить свой потенциал, получить признание со стороны экспертного сообщества своих идей, новаций.

В современных исследованиях конкурсных мероприятий ставятся задачи, связанные с изучением мотивации участников, их ценностей [5]. При этом профессиональный конкурс – это огромное поле для профессионального развития

педагогов, как отмечают исследователи [3]. Также исследователи профессиональных конкурсов подчеркивают важность состязаний не только в развитии компетентности педагога, но и научно-практический и методический потенциал этих мероприятий, связанный с распространением передового опыта в образовании [3, 4].

Тем не менее авторы отмечают, что часто педагоги отказываются участвовать в конкурсах из-за излишней формализованности, нехватки рабочего времени, загруженности, необъективности в оценивании и пр. [4].

Действительно серьезной преградой для участия в таких мероприятиях является обоснованность и надежность оценивания, включая и отборочные испытания.

Одной из задач организаторов подобных конкурсов является отбор участников. Наиболее распространенными формами отбора являются интервью, портфолио, тестирование.

Интервью – частый метод отбора, который позволяет собрать ограниченную информацию об участнике, достаточно трудоемкий метод в обработке, особенно касаясь открытых вопросов.

Портфолио представляет собой индивидуальный портфель значимых достижений конкурсанта, который оценивают эксперты. Такой метод оценивания в условиях больших конкурсов требует значительных временных и финансовых ресурсов, а также подготовки экспертов.

Тестирование – часто используемый метод конкурсного отбора из-за экономии времени, использования стандартизированных тестов, однако в конкурсной документации организаторы пренебрегают описанием надежности и валидности, что не позволяет судить о достоверности полученных результатов тестирования, а также участники часто не получают обратной связи о результатах тестирования, что сказывается на их мотивации.

С ограничениями перечисленных инструментов отбора хорошо справляется тест ситуационных суждений. Несмотря на то, что впервые этот вид теста был разработан во время Второй мировой войны, его вторым рождением является 1990 г., когда S.J. Motowidlo с коллегами представили SJT как альтернативный метод в отборе персонала. Главным преимуществом его является моделирование рабочих ситуаций, за которыми следуют возможные варианты ответов, из которых респондент выбирает наиболее подходящий ответ [13].

В настоящее время научный и практический интерес к тестам ситуационных суждений возрос.

Среди практических аспектов авторы обращают внимание на рентабельность, привлекательность, универсальность SJT как инструмента отбора [9].

Обоснованному использованию тестов ситуационных суждений в практике способствовали исследования валидности и надежности. Так, SJT демонстрирует высокий уровень инкрементной валидности [11, 15]. Есть исследования, доказывающие связь теста ситуационных суждений с просоциальными знаниями и личностными чертами из модели «Большая пятерка» [8, 11, 12].

Валидность SJT связана с типом инструкции. В поведенческом типе инструкции просят респондентов определить, как они повели бы себя в данной

ситуации. Знаниевый тип инструкции просит респондентов оценить эффективность возможных ответов на данную ситуацию. По мнению исследователей, тесты со знаниевыми инструкциями имеют более высокую корреляцию с когнитивными способностями, а тесты с поведенческим типом инструкции имеют более высокую корреляцию с личностными характеристиками [11].

Результаты показывают, что надежность оценок SJT довольно низкая, зависит от длины теста, от вариантов выбора ответов в инструкции [16]. При этом авторы отмечают, что оценка внутренней согласованности является не самым надежным средством для оценки надежности тестов ситуационных суждений из-за их неоднородности. Наиболее надежным средством является повторное тестирование, где коэффициент надежности варьируется в диапазоне от 0,66 до 0,82 [7].

Важным основанием для использования теста ситуационных суждений как средства отбора в конкурсном испытании является устойчивость к проявлению социально желательных ответов. Именно знаниевый тип инструкции, по мнению исследователей, препятствует искажению ответов [14].

Учитывая особенности тестов ситуационных суждений, их широкое применение в практике отбора персонала, в конкурсных вступительных испытаниях в образовательных учреждениях, подтолкнуло нас к данному исследованию.

**Цель исследования** – проанализировать психометрические характеристики теста ситуационных суждений для профессионального конкурса педагогов с помощью современной теории тестирования.

**Методы исследования.** С помощью программного обеспечения Winsteps мы проанализировали основные характеристики теста ситуационных суждений (надежность, трудность, дискриминативность, профиль ответов, функционирование ответных категорий) на выборке 2 542 участников конкурса.

Современная теория тестирования (Item Response Theory – IRT) позволяет проводить анализ качества разработанных тестовых заданий (трудность, функционирование ответных категорий), профиль ответов респондентов (участников тестирования), уровень способности, ошибку измерения для каждого тестового задания и индивидуально для каждого участника тестирования. Модель IRT предполагает наличие локальной независимости вероятности выполнения различных заданий с известными параметрами трудности при заданной способности [2].

Для отборочного этапа профессионального конкурса согласно методологии SJT нами были разработаны 83 задания. Из них: 41 задание – дихотомическое, по 1 баллу за правильный ответ, и 42 задания с множественным выбором, с высокой трудностью, по 2 балла за правильный ответ. Тестирование проходило в онлайн-формате. Каждый участник получал случайно 30 заданий: 15 – с выбором одного варианта ответа, 15 – с выбором двух вариантов ответов.

В основу разработки теста ситуационных суждений были положены критические инциденты. В нашем случае это профессиональные (педагогические) ситуации, с которыми сталкивается ежедневно педагог. Для разработки критических инцидентов, вариантов ответа были привлечены эксперты в области образования.



## Результаты.

1. Анализ надежности. Надежность нашего теста равна 0,69 (показатель надежности тех оценок, которые мы получаем на данной выборке), и это близкое значение к модельному, т. е. идеальному для данного теста (0,72). Данные, касаемо испытуемых и заданий, хорошо согласуются с моделью, это хороший показатель для теста ситуационных суждений, где в основу были положены критические инциденты. Формула расчета надежности:

$$r = \frac{D_T}{D_x} = \frac{D_x - D_\sigma}{D_x} = 1 - \frac{D_\sigma}{D_x},$$

где  $D_\sigma = \frac{1}{N} \sigma_n^2$  – среднее значение ошибок измерения испытуемых.

2. Анализ размерности. В нашем случае нет возможности провести анализ размерности тестовых заданий, так как при разработке мы использовали методологию критических инцидентов. О невозможности проведения факторного анализа для теста ситуационных суждений говорят и предыдущие исследования [10].

3. Анализ заданий. Для исследования согласия с моделью тестовых заданий и респондентов использовались статистики согласия – INFIT и OUTFIT MNSQ, указывающие, насколько точно выбранная математическая модель предсказывает реальные ответы респондентов. В моделях Раша эти статистики принимают значения от 0 до  $+\infty$ . Если данные полностью совпадают с предсказанными моделью, статистики принимают значение 1, если данные имеют недостаточное согласие с моделью измерения, статистики принимают значения больше или меньше 1. Допустимыми являются значения статистик в заданиях с множественным выбором и для теста с высокими ставками от 0,8 до 1,2. В анализируемом тесте статистики INFITMAX 1.71 и OUTFITMAX 1.94 зашумлены, т. е. в наблюдаемых данных большой процент вариаций, чем это предсказывалось моделью. Таким проблемным заданием оказалось задание 82 (OUTFIT MNSQ = 1,94). Проблемы с этим заданием зафиксированы и по показателю PT-MEASURE CORR (аналог дискриминативности задания в классической теории тестирования) – (-0,07), что говорит о том, что данное задание плохо дискриминирует способности испытуемых с разным уровнем подготовленности. Впоследствии это задание было удалено.

Тест трудный, так как было выполнено 62 % заданий, нет ни одного задания, которое решили бы более 90 % участников. О том, что тест трудный для данной выборки говорит и статистика MEASURE = -0,73 – средняя способность участников тестирования. Средняя ошибка измерения (MODELERROR) – 0,34.

Анализ функционирования ответных категорий в тесте проводился на основе статистики AVERAGE ABILITY (средняя способность всех участников тестирования). В нашем тесте все задания, кроме задания 82, по этому критерию функционируют корректно.

#### 4. Анализ ответов участников конкурса.

```
Person - MAP - Item
<more><rare>
4 + I0082
|
|
|
3 + I0014
|
|T
|I0015
|I0011 I0012
2 + I0023 I0025
|
|
|S I0007 I0016 I0039
|I0002 I0003 I0024 I0046
1 + I0001 I0004 I0005 I0019 I0021 I0031 I0033 I0041
. | I0008 I0009 I0017 I0020 I0038 I0050
. T| I0034 I0036 I0040
.# | I0006 I0013 I0026 I0028 I0032 I0052
.## | I0029 I0030 I0035 I0037 I0066
0 .##### S+M I0010 I0022 I0027 I0045 I0060 I0061 I0075
.##### | I0018 I0044
.##### | I0042 I0047 I0055 I0068
.##### | I0053 I0072
.##### M| I0076
-1 .##### + I0057 I0083
.##### | I0043 I0064 I0067 I0077 I0078
.### S|S I0049 I0062 I0070
.## | I0048 I0051 I0054 I0058
.# | I0069 I0074 I0080 I0081
-2 .# T+ I0056 I0059 I0071 I0079
. | I0063 I0065 I0073
. |
. |T
. |
-3 . +
. |
. |
|
. |
-4 . +
. |
. |
. |
. |
. |
-5 . +
|
|
. |
|
-6 . +
<less><frequ>
EACH "#" IS 31. EACH "." IS 1 TO 30
```

Рис. 1. Карта переменных

Карта переменных (рис. 1) характеризует распределение участников тестирования и заданий. Слева на карте находятся участники отборочного этапа, справа – задания. Под картой содержится информация о том, как в данном случае сгруппированы испытуемые и сколько человек входит в каждую (.) и (#). Каждой (.) соответствуют от 1 до 30 человек, а каждой (#) – 31 человек. Распределение испытуемых – от  $-5,67$  до  $0,7$  логитов, с пиком в районе  $-0,4$ . Распределение заданий – от  $-2,7$  до  $3,91$  логитов. В данном тесте есть очень сложные задания: 11, 12, 14, 15, 23, 25, 82. Можно отметить, что не для всех испытуемых есть задания, так как тест трудный. Для испытуемых с низкой способностью

отсутствуют задания (от  $-5,62$  до  $-2,5$  логитов). В нашем случае тест конкурсный с высокими ставками и не подразумевает очень легкие задания.

Респонденты, находящиеся в верхней части карты, имеют высокие показатели подготовленности к тестированию, в нижней части находятся респонденты, которые имеют низкие показатели подготовленности к тестированию. Следует обратить внимание, что задания 1, 4, 5, 19, 21, 31, 33, 41 попадают примерно на один тот же уровень статистической сложности, что предполагает некоторую избыточность, возможно, их стоит пересмотреть.

Анализируя распределение испытуемых на карте переменных, мы отмечаем, что испытуемые имеют средний и ниже среднего уровень подготовленности к тестированию.

Также в ходе анализа было установлено, что у 50 участников тестирования были неожиданные ответы, т. е. они имели правильные ответы на трудные задания, при этом имея низкую способность. Есть основания предположить, что они прибегали в процессе ответа либо к процедуре угадывания, либо просили помощи у сторонних лиц.

**Выводы.** Проанализировав разработанный нами тест ситуационных суждений с помощью современной теории тестирования, мы можем отметить, что тест надежный, имеет высокий уровень трудности, что отвечает требованиям конкурса (отобрать лучших участников для прохождения в основной этап), хорошо работающие ответные категории (кроме задания 82), что позволяет его использовать как инструмент отбора в конкурсных испытаниях.

#### *Литература*

1. Боровикова Н.В. Тесты ситуационных суждений: развитие подходов к пониманию оценки в анализе конкретной ситуации / Н.В. Боровикова, Е.В. Белоуско // *Организационная психология*. – 2021. – Т. 11. – № 1. – С. 127–151.
2. Карданова Е.Ю. Моделирование и параметризация тестов: основы теории и приложения / Е.Ю. Карданова. – М.: Федеральный центр тестирования, 2008.
3. Ковшиова А.А. Конкурсы педагогического мастерства как инструмент профессионального развития педагога / А.А. Ковшиова // *Концепт*. – 2021. – № 7. – С. 1–12.
4. Мастера интерактивных педагогических технологий: материалы межрегионального конкурса: методическое пособие / И.Н. Молодикова, С.А. Лысенко, В.Н. Галятина и др. Ставрополь: Альфа Принт, 2015. – 92 с.
5. Хавенсон Т.Е. Актеры образовательных инноваций: ценности и мотивация / Т.Е. Хавенсон, Д.О. Королева, А.А. Лукина. – М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2018. – 24 с.
6. Шатров Ю.И. Разработка кейс-тестов для оценки персонала / Ю.И. Шатров, Е.В. Лурье // *Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сборник материалов III Всероссийской конференции по психологической диагностике: в 2 т.* – Челябинск: Издательство Южно-Уральского государственного университета, 2015. – Т. 1. – С. 331–335.
7. Catano V.M. Assessing the Reliability of Situational Judgment Tests Used in High-Stakes Situations / V.M. Catano, A. Brochu, Ch.D. Lamerson // *International Journal of Selection and Assessment*. – 2012. – Vol. 20. – Is. 3. – P. 333–346.
8. Lievens F. Situational Judgment Tests: From Measures of Situational Judgment to Measures of General Domain Knowledge / F. Lievens, S.J. Motowidlo // *Industrial and Organizational Psychology*. – 2016. – Vol. 9. – Is. 1. – P. 3–22.
9. Lievens F. Situational judgment tests in high-stakes settings: Issues and strategies with generating alternate forms / F. Lievens, P.R. Sackett // *Journal of Applied Psychology*. – 2007. – Vol. 92. – Is. 4. – P. 1043–1055.

10. Lievens F. *Situational judgment tests: A review of recent research* / F. Lievens, H. Peeters, E. Schollaert // *Personnel Review*. – 2008. – Vol. 37. – Is. 4. – P. 426–441. – DOI: 10.1108/00483480810877598.

11. McDaniel M.A. *Situational Judgment Tests, Response Instructions, and Validity: A Meta-Analysis* / M.A. McDaniel, N.S. Hartman, D.L. Whetzel et al. // *Personnel Psychology*. – 2007. – No. 60. – P. 63–91.

12. McDaniel M.A. *Situational Judgment Tests: A Review of Practice and Constructs Assessed* / M.A. McDaniel, N.T. Nguyen // *International Journal of Selection and Assessment*. – 2001. – No. 9. – P. 103–113.

13. Motowidlo S.J. *An alternative selection procedure: The low-fidelity simulation* / S.J. Motowidlo, M.D. Dunnette, G.W. Carter // *Journal of Applied Psychology*. – 1990. – No. 75. – P. 640–647. – DOI: 10.1037/0021-9010.75.6.640.

14. Nguyen N.T. *Effects of Response Instructions on Faking a Situational Judgment Test* / N.T. Nguyen, M.D. Biderman, M.A. McDaniel // *International Journal of Selection and Assessment*. – 2005. – Vol. 13. – Is. 4. – P. 250–260.

15. Shultz M.M. *Admission to Law School: New measures* / M.M. Shultz, S. Zedeck // *Educational Psychologist*. – 2012. – No. 47. – P. 51–65. – DOI: 10.1080/00461520.2011.610679Staiger.

16. Wedderhoff N. *A Meta-Analytical Multilevel Reliability Generalization of Situational Judgment Tests (SJTs)* / N. Wedderhoff, P.A. Freund // *European Journal of Psychological Assessment*. – 2015. – Vol. 32. – Is. 3. – P. 1–11.

**УДК 37.062**

**А.А. Саламатов, доктор педагогических наук, профессор,  
Челябинский государственный университет,  
Челябинский филиал Института экономики  
Уральского отделения Российской академии наук,  
г. Челябинск, Россия**

## **ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЭКОНОМИКИ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ЭКОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ**

**Аннотация.** Для достижения целей устойчивого развития необходимо пересмотреть общепринятые представления о причинах деградации экосистемы и замедления роста мировой экономики. Эти причины связаны не столько с прогрессом технологий, сколько с личностными качествами человека и его направленностью, которые формируются в основном в процессе образования. Значимым фактором является урегулирование социокультурных, демографических и экономических потребностей и интересов на уровне конкретного человека, трудового коллектива и сообщества в целом, что совпадает с критериями экосистемного метода. Экосистемная цель ведения качеством жизни сводится к повышению уровня формирования потребностей каждого человека, внедрению равных обстоятельств и перспектив для их удовлетворения, а также обеспечению свободы выбора варианта удовлетворения потребностей, который не причиняет ущерб экосистеме. **Цель исследования:** выявить социо-эколого-экономические противоречия в содержании образования для устойчивого развития и предложить пути их разрешения. **Методы исследования:** теоретические – теоретико-методологический анализ, системный анализ; эмпирические – анкетирование; статистические – квалитетрический анализ. Исследование проводилось на базе Челябинского государственного университета, в нем приняли участие 55 первокурсников. **Выводы и рекомендации.** Формирование эколого-экономических ценностных ориентаций как содержательной основы эколого-экономической направленности личности рассматривается нами как эффективный инструмент развития человеческого капитала, характеризующегося набором знаний, умений и ценностных ориентаций, отражающих необходимость обес-

печения экологической безопасности экономики и экономической целесообразности экологии, т. е. соответствующих реалиям и вызовам современного нестабильного эколого-экономического состояния общественного развития.

**Ключевые слова:** образование для устойчивого развития (ОУР), эколого-экономические потребности, эколого-экономические интересы, эколого-экономические ценностные ориентации, эколого-экономическая направленность личности.

*A.A. Salamatov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Chelyabinsk State University,  
Chelyabinsk Branch of the Institute of Economics  
of the Ural Branch of the Russian Academy of Sciences,  
Chelyabinsk, Russia*

## **ECOLOGICAL SAFETY OF THE ECONOMY AND ECONOMIC FEASIBILITY OF ECOLOGY: MODERN VALUES AND CONTRADICTIONS IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT**

**Abstract.** *In order to achieve the sustainable development goals, it is necessary to revise the generally accepted ideas about the causes of ecosystem degradation and the slowdown in the growth of the world economy. These reasons are connected not so much with technological progress, but with the personal qualities of a person and his orientation, which are formed mainly in the process of education. An important aspect is the coordination of social, environmental and economic needs and interests at the level of an individual, the labor collective and society as a whole, which corresponds to the principles of the ecosystem approach. The ecosystem goal of quality of life management is to increase the level of development of each person's needs, to create equal conditions and opportunities for their satisfaction, as well as to ensure freedom to choose a way to meet needs that does not harm the ecosystem. **The purpose of the study:** to identify socio-ecological and economic contradictions in the content of education for sustainable development and suggest ways to resolve them. **Research methods:** theoretical – theoretical and methodological analysis, system analysis; empirical – questioning; statistical – qualimetric analysis. The study was conducted based on the Chelyabinsk State University, 55 1<sup>st</sup> year students took part in the study. **Conclusions and recommendations.** The formation of ecological and economic value orientations as a substantive basis for the ecological and economic orientation of the individual is considered by us as an effective tool for the development of human capital, characterized by a set of knowledge, skills and value orientations that reflect the need to ensure the environmental safety of the economy and the economic feasibility of ecology, that is, corresponding to the realities and challenges of modern unstable ecological and economic state of social development.*

**Keywords:** *education for sustainable development (ESD), environmental and economic needs, environmental and economic interests, environmental and economic value orientations, environmental and economic orientation of the individual.*

**Введение.** Противоречия между экономическим ростом и возможностями потребления новых благ населением зависят от многих факторов, что требует научного подхода для разрешения этих противоречий. Этот баланс достигается путем изучения индивидуальных и общественных потребностей и интересов населения в экономических, экологических и социальных благах. Одной из основных целей исследования является поиск этого баланса, который определяет ценностные основы и содержание современного образования для устойчивого развития (ОУР). Реализация такого образования способствует улучшению общественного благосостояния и качества жизни, а не только увеличению показателей «чистой экономики», которые не учитывают удовлетворенность населения.

В свете поставленных целей устойчивого развития следует пересмотреть общепринятые представления о причинах деградации экосистемы планеты и замедлении роста мировой экономики, которыми рассматриваются не столько как научно-технический прогресс, сколько как сам человек, его субъективные качества, подготовленность которых в основополагающей мере предопределяется образовательной областью. Необходимо формировать устойчивые убеждения в форме эколого-экономической направленности личности, проявляющейся в том, что любое управленческое решение должно быть экологически и экономически обосновано. С позиций экосистемного подхода к образованию основной путь смягчения возникающих противоречий как в тактической, так и в стратегической перспективе – включение в учебный план образовательной организации знаний о сбалансированной социо-эколого-экономической системе, в которой достижение устойчивого развития, характеризующегося интегральными социальными, экономическими и экологическими показателями, наиболее полно отражает удовлетворенность населения качеством жизни.

**Теоретический анализ литературы.** Экосистемный подход к образованию представляет собой междисциплинарную инновационную систему, которая постоянно развивается и открыта для новых идей. Вопросы формирования и функционирования инновационных экосистем, включая образовательные системы, широко освещены в научной литературе А.А. Дагаевым, А.Ю. Яковлевой [2], В.Я. Захаровым, О.В. Трофимовым, В.Г. Фроловым, А.В. Новиковым [3], С.Д. Проскурным [7], Ю.И. Селиверстовым, М.В. Люлюченко [12], А.Д. Тихоновой [12], N.M. Ardoin, J.E. Heimlich [14], K.G. Tidball, M.E. Krasny [20] и др. В работе Е.В. Попова, В.Л. Симоновой и И.П. Челак проведен сравнительный анализ научных исследований, который позволил выявить уникальные параметры экосистемы социальной среды и методы оценки ее развития [6]. Исследование Н.А. Маслюк и Н.В. Медведевой оценивает состояние современной инновационной экосистемы и обосновывает факторы ее трансформации в экосистему технологического развития [5].

**Цель исследования:** выявить социо-эколого-экономические противоречия в содержании образования для устойчивого развития и предложить пути их разрешения.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе Челябинского государственного университета, в нем приняли участие 55 первокурсников.

**Методы и методики исследования:** теоретические – теоретико-методологический анализ, системный анализ; эмпирические – анкетирование; статистические – квалиметрический анализ. Экосистемная диалектика способствует возрастанию значения ответственности субъектов образования перед будущими поколениями и необходимости достижения целей устойчивого развития. Для определения уровня эколого-экономических ценностных ориентаций студентов Челябинского государственного университета была использована адаптированная методика М. Рокича, которая позволяет оценить как терминальные ценности, проявляющиеся в целях существования и приоритетах, важных для личности, так и инструментальные ценности, отражающие тип поведения и качества личности, помогающие достигать жизненных целей.

**Результаты исследования.** Для успешного ведения хозяйственной деятельности необходимо учитывать взаимосвязь стратегических интересов – чистой экологии, социальной обеспеченности и эффективной экономики, которые, что является принципиально важным в настоящее время, при этом встроены в контекст глобальной цифровой трансформации [8].

В условиях цифровизации экономики меняется подход к социо-эколого-экономическим потребностям и интересам населения, определяющим качество жизни, однако их балансирование остается по-прежнему актуальной задачей, учитывая, что автоматизация и цифровизация не всегда приводят к снижению антропогенной нагрузки на природную среду. Устойчивость остается важнейшей долгосрочной целью, интерес вызывает возможность выхода на качественно иной уровень в вопросах выработки и использования технологий широкого спектра, сопряженных с экологизацией техносферы.

Согласование социальных, экологических и экономических потребностей и интересов на всех уровнях является ключевой задачей экосистемного подхода. Задачей этого метода к планированию качеством жизни подразумевается улучшение показателя совершенствования потребностей каждого человека путем формирования равных перспектив для их удовлетворения и обеспечения независимости выбора способа, который не оказывает отрицательного воздействия на экосистему [16]. Однако эффективное функционирование образовательной экосистемы, как и любой другой системы, невозможно без целеполагания и определения в соответствии с этими целями особенностей содержания ОУР, а здесь мы сталкиваемся с необходимостью формирования ценностных ориентаций, отражающих сбалансированное развитие социо-эколого-экономических систем, которые должны лежать в основе содержания ОУР.

Важность и значимость эколого-экономических ценностных ориентаций для успешной реализации ОУР трудно переоценить. Р. Мертон, развивая идеи У.А. Томаса о реальности по своим последствиям ситуаций, если эти ситуации определяются людьми как реальные [19], сформулировал следствия из теоремы Томаса, согласно которым индивидуум действует не только руководствуясь объективной ситуацией, но и в рамках понятий, привносимых в ситуацию человеком [18]. Таким образом, формируемые у человека в процессе образования эколого-экономические ценностные ориентации позволяют придать значимость проблемам устойчивого развития, рационального природопользования и ресурсосбережения, эколого-экономической безопасности и целесообразности, что определяет его поведение, и, соответственно, реальность их решения [9].

Необходимость формирования эколого-экономических ценностных ориентаций индивида обусловлена еще и тем, что последствия ценностных установок специалистов гуманитарной профессии (историков, социологов, психологов, преподавателей и т. д.) обязательно проявят себя позже, тогда как необдуманные, лишённые ориентации на устойчивое развитие профессиональные действия руководителей и менеджеров наглядны и материальны в ближайшем временном промежутке. При этом ценностные ориентации неэластичны, трудно поддаются корректировке, что делает необходимым формировать их, начиная со школы, продолжая в вузе, затем развивать в системе дополнительного образования.

Эколого-экономические ценности, такие как прагматические нужды, труд в качестве средства удовлетворения потребностей, изобретательность, объективность по закону, рачительность, ответственность, здоровье как потребное требование достатка, экологическая защищенность, подразумеваются наиболее оптимальными, чем современные личностные ценности. Они соответствуют нравственным ориентирам человека и обеспечивают материальное благосостояние, решая при этом разногласия между экологическими и финансово-экономическими ценностями [10].

По адаптированной методике М. Рокича [15] студентам были предложены две системы ценностей, которые им необходимо было ранжировать по общей значимости для себя. Результаты теста показали, что эколого-экономические ценности занимают незначительное место в ценностной карте молодых людей по сравнению с другими терминальными и инструментальными ценностями. Большинство студентов (77 %) отдают приоритет материальному благополучию, наличию хороших друзей, любви, развлечениям и интересной работе. Труд как средство удовлетворения потребностей, экологическая безопасность, рациональные потребности, общественная и политическая активность, скромность в потреблении оказались малозначимыми для большинства студентов (69 %). Таким образом, большинство студентов не имеет сформированных личностных эколого-экономических ценностных ориентаций, что может быть объяснено их недостаточной эколого-экономической подготовкой на предыдущих этапах обучения, а также, несомненно, особенностями возрастного периода.

Рассмотрим научно-методологические основы проектирования содержания ОУР с позиций анализа потребностей населения в социо-эколого-экономических благах.

Основная цель образования в институциональном аспекте заключается в улучшении качества жизни как отдельного человека, так и всего общества в целом. Удовлетворенность потребностей каждого индивида определяет качество жизни населения (закон возвышения потребностей) [17]. Потребности людей постоянно растут, но социальные и духовные потребности также возрастают по мере развития общества. Физиологические потребности имеют предел насыщения, и их превышение может быть вредным для здоровья. В первую очередь должны удовлетворяться базовые потребности, прямо или косвенно связанные с природой. Природа способна удовлетворять и нематериальные, включая духовные, потребности человека. Косвенная связь людей с природой обеспечивается теми благами, которые люди производят сами: продукты питания, одежду, обувь, жилища и т. д. Все эти экономические блага – не что иное, как преобразованный в процессе производства материал природы.

Система эколого-экономических потребностей, состоящая из экологических и экономических подсистем, соответствующих трем уровням социально-экономической системы, подробно описывается в проведенном исследовании и монографии [4, 9, 13]. Несоответствие и противоречивость экономических и экологических потребностей отражает конфликт между экономическими



и экологическими целями развития общества, что является главным препятствием для устойчивого развития.

Согласно вышеизложенному, содержание эколого-экономических знаний должно быть включено в образовательную программу и составлять ее обязательный компонент. Эти знания включают эколого-экономические проблемы, перспективы устойчивого развития общества, экологические аспекты развития различных отраслей хозяйства, а также нормативно-правовые основы природопользования и охраны окружающей природной среды. Включение системы эколого-экономических познаний и умений в программу обучения позволяет создать основу для формирования эколого-экономических ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение эколого-экономических интересов и потребностей человека.

**Заключение.** В современных условиях стратегический тип эколого-экономического сознания является важным и необходимым для решения проблем, связанных с окружающей средой и взаимодействием человека с природой. Проблемы окружающей среды и устойчивого развития не могут быть рассмотрены отдельно, поскольку экономический рост не может быть достигнут за счет разрушения природной среды и истощения природных ресурсов так же, как невозможно без сильной экономики сохранить необходимое качество окружающей среды.

Почему так важно уделять особое внимание формированию ценностных ориентаций, сочетающих в себе направленность на экологическую безопасность экономики и экономическую целесообразность экологии? В контексте поиска путей повышения качества жизни населения данный аспект становится определяющим. С позиций социальной философии материя является первичной по отношению к сознанию, сознание не дается человеку извне, а формируется им же под воздействием многих факторов: общественных приоритетов, собственных интересов и способностей, моральных ценностей, полученных в результате образования, темперамента и т. д. Но совершенно очевидно и другое, что сознание человека влияет на качество материального мира, в котором этот человек живет, т. е. по отношению к качеству внешнего мира сознание человека первично. Таким образом, эколого-экономическая направленность личности человека как качество его внутреннего мира определяет сбалансированную эколого-экономическую деятельность человека и влияет на качество его внешнего мира.

Таким образом, формирование личностных эколого-экономических ценностных ориентаций рассматривается нами как эффективный инструмент развития человеческого капитала, характеризующегося всем набором знаний, умений и ценностных ориентаций, соответствующих реалиям и вызовам современного нестабильного эколого-экономического состояния общественного развития.

#### *Литература*

1. Важенина И.С. *Возвышение потребностей: теория и практика* / И.С. Важенина // *Журнал экономической теории*. – 2015. – № 4. – С. 113–121.
2. Дагаев А.А. *Экосистема инноваций (региональные особенности формирования и развития)* / А.А. Дагаев, А.Ю. Яковлева // *Федерализм*. – 2011. – № 4. – С. 55–64.

3. Захаров В.Я. Управление экосистемой: механизмы интеграции компаний в соответствии с концепцией «Индустрия 4.0» / В.Я. Захаров, О.В. Трофимов, В.Г. Фролов и др. // *Лидерство и менеджмент*. – 2019. – Т. 6. – № 4. – С. 453–468.
4. Качество жизни и региональная трансформация экономики: региональный аспект: монография / О.В. Артемова, А.Ю. Даванков, Н.М. Логачева и др. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук, 2021. – 210 с.
5. Маслюк Н.А. Инновационная экосистема: региональный аспект / Н.А. Маслюк, Н.В. Медведева // *Вопросы инновационной экономики*. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 1893–1910.
6. Попов Е.В. Оценка развития инновационных экосистем / Е.В. Попов, В.Л. Симонова, И.П. Челак // *Вопросы инновационной экономики*. – 2020. – Т. 10. – № 4. – С. 2359–2374.
7. Проскурнин С.Д. Создание самоорганизуемой инновационной экосистемы в зонах особого территориального развития / С.Д. Проскурнин // *Региональная экономика и управление: электронный научный журнал*. – 2017. – № 4. – С. 6.
8. Саламатов А.А. Пути преодоления неравномерного инновационного развития регионов на основе экосистемного подхода / А.А. Саламатов // *Межтерриториальное неравенство: проблема или драйвер развития: материалы VI Международного симпозиума по региональной экономике*. – Екатеринбург: Институт экономики Уральского отделения Российской академии наук, 2021. – С. 387–392.
9. Саламатов А.А. Экологизация экономической подготовки старших школьников в системе профильного обучения: дис. ... докт. пед. наук / А.А. Саламатов. – Челябинск, 2010. – 376 с.
10. Саламатов А.А. Эколого-экономическая направленность личности: сущность и пути формирования / А.А. Саламатов, Д.С. Гордеева // *Психология обучения*. – 2020. – № 3. – С. 42–50.
11. Селиверстов Ю.И. Модель формирования инновационной экосистемы региона / Ю.И. Селиверстов, М.В. Люлюченко // *Вестник Алтайской академии экономики и права*. – 2019. – № 10-1. – С. 101–106.
12. Тихонова А.Д. К вопросу о развитии инновационных экосистем в современной экономике / А.Д. Тихонова // *Вопросы инновационной экономики*. – 2019. – Т. 9. – № 4. – С. 1383–1392.
13. Рябинина Н.П. Эколого-экономическое образование: содержательный и процессуальный аспекты / Н.П. Рябинина, А.А. Саламатов. – Челябинск: Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2013. – 377 с.
14. Ardoin N.M. *Environmental learning in everyday life: Foundations of meaning and a context for change* / N.M. Ardoin, J.E. Heimlich // *Environmental Education Research*. – 2021. – Vol. 27. – Is. 12. – P. 1681–1699.
15. Rokeach M. *The Nature of Human Values* / M. Rokeach. – Glencoe: Free Press, 1973. – 438 p.
16. Salamatov A. *Region innovative development in the Russian economy technological transformation: ecosystem approach* / A. Salamatov, Yu. Maltsev, N. Pavlov // *Ural Environmental Science Forum “Sustainable Development of Industrial Region” (UESF-2021), E3S Web of Conferences*. – 2021. – Vol. 258.
17. Salamatov, A. *Integrated Environmental and Economic Education as a Factor of Sustainable Development of Modern Society* / A. Salamatov, D. Gordeeva, A. Agapov // *WIT Transactions on Ecology and the Environment*. – WIT Press, 2020. – Vol. 245. – P. 157–163.
18. Smith R.S. *Contested memory: notes on Robert K. Merton’s “The Thomas theorem and the Matthew effect”* / R.S. Smith // *The American Sociologist*. – 1999. – Vol. 30. – Is. 2. – P. 62–77.
19. Thomas W.I. *The Child in America: Behavior Problems and Programs* / W.I. Thomas, D.S. Thomas. – N.Y., 1928. – P. 571–572.
20. Tidball K.G. *Toward an Ecology of Environmental Education and Learning* / K.G. Tidball, M.E. Krasny // *Ecosphere*. – 2021. – Vol. 2. – Is. 2. – P. 1–17.

*Д.А. Салимова, доктор филологических наук, профессор,  
Елабужский институт (филиал)  
Казанского (Приволжского) федерального университета,  
г. Елабуга, Россия*

**ТОПОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ПОЭТИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА  
В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ «КОСТЕР ИЗ ТАЛЬНИКА» С.Т. РОМАНОВСКОГО:  
К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ**

*Работа выполнена за счет средств Программы стратегического академического лидерства Казанского (Приволжского) федерального университета «Приоритет-2030».*

**Аннотация. Проблема исследования.** В статье, основанной на впервые вводимом в научный оборот текстовом материале, излагается одна из черт идиостиля С.Т. Романовского: особенности ввода топонимов как прагматического средства и средства поэтизации: обращенные к детям рассказы нацелены выработать у школьников надпредметные навыки, ибо топонимы и их анализ дают интереснейшую информацию и по истории, и по культурологии, и по языковедению (стиль автора), и по географии. Использование разных **методов и приемов** (описательный метод, метод стилистической интерпретации, этимологический анализ, психолингвистический эксперимент) позволило прийти к ряду оригинальных выводов о своеобразии писательского почерка и языка С.Т. Романовского, незаслуженно забытого современными читателями и исследователями прозаика XX в. **Выводы и рекомендации.** На интересных примерах доказывается, что прозаик использует самые разные способы поэтизации, своеобразного «возвышения» наименований мест своей малой родины: это и собственное авторское имя (озеро Линевое), и стремление связать топоним с географически-пространственными характеристиками местности (гора Лобач), и включение элементов фольклора, народных легенд (Верочкина роцца); также немаловажную роль играет интертекстуальность: цитирование известных изречений, связь с общеизвестными реальными людьми и др. Подчеркивается мысль о том, что эта черта художественного почерка автора является прекрасным средством воспитания у юных читателей чувства любви и гордости за родной край. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ практик, реализуемых в рамках высшего образования, например, при разработке специальных курсов (региональный компонент, патриотическое воспитание и др.).

**Ключевые слова:** текст, топонимы, поэтизация, комментарии, надпредметные навыки.

*D.A. Salimova, Doctor of Philology, Professor,  
Yelabuga Institute (Branch)  
of Kazan (Volga region) Federal University,  
Yelabuga, Russia*

**TOPONYMS AS MEANS OF POETIZATION OF A LITERARY TEXT  
IN THE COLLECTION OF SHORT STORIES “A FIRE FROM A TALNIK”  
BY S.T. ROMANOVSKY: TO THE PROBLEM OF EDUCATING LOVE  
TO A SMALL MOTHERLAND**

*The work was carried out at the expense of the Strategic Academic Leadership Program of the Kazan (Volga Region) Federal University “Priority-2030”.*

**Abstract. Research problem.** The article, based on the text material, introduced into the scientific turnover for the first time, states one of the features of S.T. Romanovsky’s idiosyncrasy: the fea-

tures of entering toponyms as a pragmatic and poetization means: stories, addressed to children are aimed at developing students' over-subject skills, because toponyms and their analysis provide the most interesting information on history, cultural science, linguistics (the author's style), and geography. The use of various **methods and techniques** (descriptive method, method of stylistic interpretation, etymological analysis, psycholinguistic experiment) are allowed to come to conclusion about the originality of the writer's handwriting, the language of S.T. Romanovsky, who is undeservedly forgotten by modern readers and researchers, the prose writer of the 20<sup>th</sup> century. **Conclusions and recommendation.** Interesting examples prove that the prose writer uses a variety of ways of poetization, a kind of "elevation" of the names of places of small motherland: it is the author's own name (Linevoe lake), it is the desire to connect the toponym with the geographical and spatial characteristics of the area (mount Lobach), it is the inclusion of elements of folklore, folk legends (Verochkin forest). Also, an important role plays intertextuality: quoting famous sayings, connection with well-known real people, etc. It is emphasized, that this feature of the author's artistic handwriting is a wonderful means of educating young readers the feelings of love and pride for their native land. The results of the study can be used in curricula development, praxis work programs implemented in higher education.

**Keywords:** text, toponyms, poetization, comments, over-subject skills.

В науке о языке имеется значительное количество работ по ономастике, которая становится сегодня одним из самых изучаемых и интересных разделов лингвистики. Изучению же вопросов функционирования литературных топонимов, на наш взгляд, отводится недостаточно исследовательского внимания, хотя поэтонимы, литературные антропонимы, несомненно, находят достойное отражение в лингвистических трудах.

В данной работе мы решили опираться на теоретические достижения отечественных ученых в этой области, а именно А.В. Суперанской [13], В.Д. Бондалетова, Ю.А. Карпенко, В.А. Никонова, М.В. Горбаневского [8] и других лингвистов. Анализ разных типов топонимов в поле художественного текста на новом, неизвестном широкому читателю материале претендует на научную новизну еще и потому, что мы стремимся взглянуть «за язык» прозаика С.Т. Романовского, в его поэтическую лабораторию, именно через «поведение» топонимов в рассказах, описывающих родной край автора и являющихся своеобразным средством самоактуализация личности.

Целью данной статьи является краткий анализ художественно-поэтического своеобразия пера Станислава Тимофеевича Романовского через призму использования автором наименований географических объектов. В статье представлено описание способов и специфики подачи топонимов и микро-топонимов у прозаика, в последние годы жившего в Москве и до самого конца своей жизни любившего свою малую родину. В комментарии С.Т. Романовского при вводе топонимов в текст мы постарались вплести еще и этимологические данные, хотя статья не претендует на подробный этимологический анализ, так как для нас важнее осветить идиостиль автора – нашего земляка. Художественно-творческое наследие этого прозаика, незаслуженно забытого в наши дни, огромно: более 30 книг-сборников, в том числе и детских, посвященных жизни и быту его земляков. Около сорока лет С.Т. Романовский вел активную деятельность в области художественной литературы: был заместителем главного редактора журнала «Сельская молодежь», ставшего своеобразной стартовой

площадкой для многих неизвестных до этого авторов (например, В.П. Астафьева и др.). Статья основана на анализе топонимов, использованных в сборнике рассказов автора «Костер из тальника», ранее не подвергавшихся филологическому изучению (данный сборник впервые был опубликован в 2007 г. благодаря усилиям родной племянницы С.Т. Романовского профессора Елены Шастиной) [11]: всего 72 наименования, самыми частотными из которых являются Елабуга и Кама: «Моя Елабуга – до революции резиденция купцов-миллионеров Стахеевых – в то время была городком сельского типа» [11, с. 161]. Актуальность темы исследования мотивируется его вкладом в решение проблемы прагматической маркированности собственных имен (топонимов) в тексте, что способно стать своеобразным ключом, позволяющим заглянуть в мастерскую художника.

Этническое содержание топонимов представляет богатую палитру, отражая и историко-культурные, экстралингвистические условия формирования народов малой родины С.Т. Романовского.

Вкратце представим семантическую характеристику имен: в текстах мы встречаем топонимы, связанные с историческими легендами и мифами (Чертово Городище), историческими деятелями; субстантивированные апеллятивы, связанные с обозначением разных характеристик (Большое); топонимизированные апеллятивы, относящиеся к родовым и видовым понятиям окружающей среды (Горинка, Ивовый овраг); топонимизированные апеллятивы, относящиеся к обозначениям животного мира (Окуневое) и др.

Как известно, Елабужский край богат названиями славянского, тюркского и финно-угорского происхождения: Шурма, Балыхча, Чирши, Атау, Туташево и др. В рассказах С.Т. Романовского довольно часто встречается гидроним Танайка, по своему звуковому составу мало чем отличающийся от русских топонимов. Из топонимов с финно-угорской этимологией назовем такие, как Мортты – наименование села (от удм. «мурт» – человек), озеро Курье (от удм. «залив, заводь»), река Каринка (оним, содержащий удм. топооснову «кар» – «гнездо, городище»), Салмач (от фин. «глаз») [3]. Угро-самодийским считается и название реки Умяк (от манс. «ум/ом/ым» в значении «река, речка»). Урбаническим станция Кез несет в себе совершенную этимологию коми-пермяцкой группы языков (слово «кез» в коми языке обозначает «ивовая заросль, ивняк»). По-видимому, такое название поначалу носили эти болотистые места с ивовой зарослью [9, с. 26].

Слово «Юраш» (большое татарское село в Елабужском районе) в рассказах С.Т. Романовского используется и для называния данной деревни, и как микропоним (название речки). Возникновение этого слова, на наш взгляд, связано с марийским корнем «ераш-» – «маленькое озерко, лужа, ручей». На это указывает и месторасположение деревни.

Самой занимательной особенностью ввода топонимов у С.Т. Романовского, конечно, является авторский комментарий; при этом если даже не предлагается собственный вариант возникновения топонимов, употребляются иные писательские приемы привлечения внимания к наименованиям. Маленькую, уже обмелевшую реку Тойму автор в глазах юных читателей возвышает строчками

о том, что «жемчуг раньше в Тойме брали. Мужики собирали ракушки. Знали, где. Знали, когда». Касательно этимологии гидронима Тойма: у ономастологов нет единого варианта: по одной версии – наименование гидронима восходит к одному из финно-угорских языков, по другой – «тойма» переводится с санскрита как «состоящая из воды».

Этническая принадлежность (происхождение) названия реки Вятка также представляется спорной. Общераспространенной считается версия происхождения названия реки от удмуртского племени ватка. Эта версия попала даже в топонимический словарь Е.М. Поспелова – «на Вятке всегда жили удмурты (вотяки)». Вспомним, елабужский автор Д.И. Стахеев в своих произведениях несколько раз описывает трудную жизнь крестьян-вотяков. Согласно наиболее распространенной на сегодняшний день версии, название «Вятка» родственно древнерусскому слову «вяче» – «больше» и образовалось путем присоединения суффикса -ка-, свойственного русским названиям рек. Соответственно, название «Вятка» переводится как «бóльшая».

К топонимам марийского происхождения относятся: Айталан – ойконим, который складывается из компонентов «айт» – «маленький лес, роща» и тюрк. «алан» – «поляна», т. е. роща в поле, среди поля; Куклюк – название марийского села (неофициальное название – Куклым) – сложный ойконим, который состоит из двух компонентов: «куп» – «болото» и «лук» – «угол», т. е. угол болота. Название дано по рельефу местности [3].

Назовем активно использованные прозаиком топонимы другого происхождения: Качка – название славянского происхождения; ойконим Колосовка, который тоже относится к славянскому пласту; Уразбахтино – название тюркского происхождения. Употребленные автором один раз красивые имена Шурма, Шурняк, Балыхча, Чирши, Атау, Туташев, как нам думается, нуждаются в дополнительных этимологических исследованиях.

Так, на любимую автором (истинно православным человеком) славянскую основу названий «накладываются» и другие этнические пласты (тюркский: болгаро-татарский, финно-угорский: марийский, удмуртский), являющиеся своеобразными этнолингвистическими маркерами в рассказах писателя и справедливо отображающие картину этнического состава населения Елабужского края.

Еще раз более подробно остановимся на характерной черте в подаче топонимов. Используя реальные известные и малоизвестные имена, С.Т. Романовский, безусловно, стремится объяснить происхождение, комментировать топонимы, т. е. писательский дар перекликается с филологическим кругозором, исследовательской способностью прозаика. Выпускник Казанского государственного университета, филолог по образованию, С.Т. Романовский не может ограничиться несложным перечислением топонимов. Автора интересует и происхождение имен, и отношение населения к такому имени, прежде всего само внутреннее восприятие имени прозаиком.

Одно из самых прекрасных имен, гидроним Кама, тоже не имеет единой, принятой всеми учеными, этимологической квалификации: есть множество версий, причем согласно им, этот гидроним причисляют к абсолютно разным

этническим группам. Одной из более популярных представляется гипотеза: имя реки Кама из древнего финно-угорского пласта (от удм. «кам» – «река, большая река»). Удмуртами Кама сейчас зачастую называется Кам-шур, что очень походит кальку с русского Кам-река, Кама-река (С.Т. Романовский в своих рассказах чаще всего употребляет формы слов Кама-река, Камушка-река). Вполне возможно, что от названия реки Камы произошел этноним коми («коми-морт» – «люди с Камы»). Есть версии, объединяющие этот гидроним с другим болгарским словом – «кама» («любовь»). Некоторые исследователи, такие как академик Н. Марр, считают, что река носила название древнего племени, населявшего ее берега; есть гипотеза, соединяющая оным с общеславянским словом «камы» – камень» и др.

Для С.Т. Романовского существенно и важно повысить «статус» Камы перед читателем. Автор много раз обращается к знаменитой реке в своем одноименном рассказе, проводит небесспорную точку зрения о том, что не Кама впадает в Волгу, а наоборот: «Моя река – могучая Кама. На карте или на глобусе обозначено, что она впадает в Волгу. А ученые вам скажут, что несет она воды больше, чем Волга» [11].

Особое внимание стоит обратить на эпиграф к рассказу «Кама»: «Возможно, что само наименование Кама индийского происхождения; слово это значит любовь, желание. Индийское божество Кама, или Кама-дава, соответствует греческому Эросу». Рассказ, который завязывается и завершается предложением «Не знаю реки красивее Камы», повторяющимся и в центре рассказа много раз, богат самыми занимательными приемами языковой выразительности: это и парцелляция, и метафоры, и олицетворение, и сравнения, и гиперболы, и всевозможные стилистические фигуры. Так описывает автор – патриот своей малой родины реку Каму, которая как-то «сказала»: «Иди дальше, младшая сестренка моя, Волга! А я впала в тебя и пропала...» Стремление связать происхождение слова «Кама» с санскритом, скорее всего, элемент поэтизации данного онома С.Т. Романовским, однако действительно замечательный авторский художественно-функциональный прием. В других рассказах, например, «Роса», Кама, наделенная уникальными авторскими характеристиками, тоже неизменно присутствует: «В бело-розовых туманах Кама была как гречиха в цвету» [11, с. 123].

Известная всем туристам достопримечательность Елабуги, как ни странно, с непоэтическим названием (по-татарски это действительно высокопоэтизированное название – **Ак мәчет**), преподносится автором тоже весьма своеобразно: «Вон на горе стоит башня из дикого камня – **Чертово Городище**. Она старше **Московского Кремля** на несколько веков» [11, с. 7]. Даже авторские притяжательные прилагательные становятся собственными именами, пишутся с большой буквы: «бесплотный туман – Камино дыхание!» [11, с. 170]. Данный пример уникален: как известно, притяжательные прилагательные с суффиксом -ин- образуются в основном только от одушевленных существительных; здесь же любимая автором Кама приравнена к живым, дышащим существам.

Микротопонимы у автора тоже все подчеркнуто находят семантическую основу своего наименования. Всем использованным им топонимам С.Т. Романовский дает и свою авторскую, и народную оценку: «**Гусиный остров** зеленел посреди **Камы**... Теперь гуси на него не садятся – боятся засады в кустах – но люди все равно зовут остров **Гусиным**» [11, с. 18]. **Заячий остров** – место, полюбившееся зайцам и др.

Озеро, малопосещаемое рыбаками и поэтому малоизвестное в городе, автор, оправдывая название, снабжает информацией: озеро было богато рыбой, просто народ не умел удить: «**Полудневка** – озеро, заросшее кустарниками, рдестами и всякой всячиной, забитое тиной – не подступишься... **Полудневка**, которую хранила прочная репутация безрыбного озера, была настоящим кладом» [11, с. 67].

То же самое касается и топонима Ильин камень: «**Ильин камень** – один на все луга родник – его мало кто знает» [11, с. 70].

В поэтический рассказ о роднике вплетается говор воды: «Я присел у камня и стал вслушиваться в скворчинный говор воды: “Величай меня Алешкиным родником или не величай – люди все равно будут звать меня **Ильин камень**”» [11, с. 74].

Про известный всем Красный бор, топоним нейтральный, присутствующий во многих регионах России, тоже представлена информация «с изюминкой»: «Старожилы говорили, что здешняя земляника на самом деле хмелит, и именно поэтому **Красный бор**, что выше по течению Камы, в старину звали **Пьяным бором**» [11, с. 95].

А поле, благодаря которому когда-то появилось известное во всем мире полотно И.И. Шишкина «Рожь», превратилось в **Ивовый овраг**. Так, мало заметный, уже исчезнувший с лица земли овраг благодаря автору возвращает себе название. Автор связал данный овраг с именем великого художника И.И. Шишкина, тоже выходца из города Елабуги: «Земляки говорили мне, что картину эту художник рисовал за городом Елабугой... Старые люди вспоминали, что давным-давно стояли сосны в этом поле. А потом их не стало» [11, с. 94]. Здесь ностальгия С.Т. Романовского по красотам его родного края, резко меняющегося, читается между строк.

«Озеро **Сорокоумово** лежало в лугах Прикамья и славилось крупной сорогой, которая безобманно брала на хлеб» [11, с. 103]. Здесь гидроним изящно объясняется писателем и названием рыбы, и отсылкой на числительное «сорок».

В рассказе «Вятский рынок» также обилие топонимов, и речь персонажи ведут об этих именах: «Вечером в гостинице «Вятка», сквозь тонкую дверь:

– Назвать бы это озеро озером Емельяна Пугачева, – сказал Дима. – А то что это – **Окунево**? Окуней много, а Пугачев один.

Я согласился:

– Назвать-то можно. Только люди все равно будут звать **Окуневым**. Оно так и на картах значится» [11, с. 88].

«– Что это за озеро?»



Вспоминаю...

– Дима, я не знаю, как зовут это озеро. Давай назовем его сами?

– **Линевое**, – сразу предложил мальчуган.

– Годится» [11, с. 87].

Такое название, конечно, было принято сразу. Только потом, спустя годы, автор узнал, что озеро **Линевое**, оказывается, является «головкой» озера **Окуневого**, так что сельские мальчишки, герои его рассказа, были не так далеки от истины.

«Самый старый в нашей деревне дедушка Денис Степанович рассказал нам, почему рощу зовут **Верочкиной**... [11, с. 78].

Богатый купец из рода Стахеевых пришел просить руки дочери у родителей **Веры**. Отец-мать и отвечают:

– Больно ты быстрый.

– У быстрины живу, у Камы-матушки, у Волги-дочки [11, с. 81].

Многие топонимы прозаик связывает или с видом географического объекта, или с рядом других факторов: Озеро **Спасские вилы** по очертаниям напоминает деревянные вилы-рогатину. Такими вилами в старину, да и на моей памяти, метали стога... [11, с. 89].

«На левом берегу **Тоймы** горькой полынью порос **Ананьинский могильник**. Плита из него с изображением воина, и оружие, и украшения хранятся в **Историческом музее**, что на **Красной площади в Москве**» [11, с. 97]. Так, в одном небольшом отрывке С.Т. Романовский использует пять топонимов, как бы соединяя елабужские микротопонимы с известными всем и центральными для русского мира онимами Красная площадь и Москва. Именно так преподносятся и топонимы **Большой бор**, **озеро Подборное**, **Луговой поселок** и др. [11, с. 94].

«...под Гаринской горой, на которой с давних времен располагалось **Петро-Павловское кладбище**, ныне всемирно известное: там похоронена **Цветаева**... [11, с. 185]. С.Т. Романовский, восхищаясь красотами своей малой родины, использует изумительные эпитеты и выражения, причем употребляет как свои фразы, так и фразы известных людей, или вкладывает их в уста персонажей. Например: «Озеро – самая выразительная и прекрасная часть пейзажа. Это – око земли, и, заглянув в него, мы измеряем глубину собственной души» (Генри Дэвид Торо) [11, с. 103]. «Посередке озера Алеша положил весло поперек лодки и слово в слово повторил отцово выражение: – До чего же красиво Кобылье озеро – глаз не отвести» (С.Т. Романовский) [11, с. 63].

Проникновенными словами о топонимах автор говорит уже устами В.М. Шукшина, с которым Станислав Тимофеевич был хорошо знаком. Прозаик, вспоминая встречу с Шукшиным, пишет: «Я показывал ему на карте родные мне места, называл их, и мы радовались обоюдной радостью:

– Сорочьи горы... Сокольи горы... Тихие горы.

– Названия-то какие! – радовался Шукшин. – Никому так не назвать, кроме народа [11, с. 158].

В.М. Шукшин, с его тонким чувством русского слова и слога, действительно, не мог не отметить поэтику топонимов Камского края, «говорящих»,

при этом легко произносимых, фонетически совершенных. В этом отрывке, содержащем интертекстуальные элементы, а также элементы «рассказа в рассказе», «слышно дыхание» двух глубоко народных авторов.

Таким образом, С.Т. Романовский использует самые разные способы поэтизации, своеобразного «возвышения» наименований мест своей малой родины: это и собственное авторское имя (озеро Линевое), и стремление связать топоним с географически-пространственными характеристиками местности (гора Лобач), и включение элементов фольклора, народных легенд (Верочкина роща); также немаловажную роль играет интертекстуальность: цитирование известных изречений, связь с общеизвестными реальными людьми и др. Сознательно или интуитивно автор совершенно не указывает топонимы, относительно новые и связанные с общественно-политическими событиями: это елабужские онимы «10 лет Татарстана», «Восточный», «ул. Ленина» и др., т. е. прозаик пытается обратить взор на объекты родного края еще и интересными названиями, большинство которых, конечно, логически и на уровне образно-эмоциональном вполне объяснимы. Примечателен пример: «Я помню, как по главной улице Елабуги – **Казанской**, ныне Карла Маркса, на первомайскую демонстрацию ехали грузовики» [11, с. 175]. Советский автор, редактор, он не мог в 1960-е гг. выразить свое отношение к таким переименованиям, лишь вставной конструкцией указал коренное название основной улицы любимого им города. Сегодня эта улица вернула себе давнее имя: она по-прежнему называется Казанской – как бы порадовался С.Т. Романовский этому факту. Думается, здесь проявляется как языковая личность самого автора (филологическая подготовленность), так и его обращенность к своим юным землякам: стремление вызвать у них интерес к каждому роднику, оврагу, озеру, ибо с их исчезновением уйдет и память. Комментарии С.Т. Романовского к именам, далеко не всегда коррелирующие с данными из этимологических словарей, несут в себе другое: функционально-эстетический потенциал, совмещающий поэтическую и лингвокреативную составляющие.

Несомненно, следует подчеркнуть и педагогический аспект, ибо работа с рассказами С.Т. Романовского дает возможность школьникам (не только Прикамского региона, но и всей России) приобрести надпредметные навыки: топонимы, их анализ дают интереснейшую информацию и по истории, и по культурологии, и по языковедению (стиль автора), и по географии.

Есть еще один очень важный педагогический аспект данной темы. Микротопонимы, особенно онимы древнейшего, в основном финно-угорского, пласта, встречаются в речи жителей города Елабуги и в местных газетах все реже, ибо как исчезают сами объекты (например, удмуртские села), так и уходят пожилые люди, помнящие все это. Такой вывод, вызывающий тревогу и озабоченность, еще раз получил подтверждение после опроса нами студентов и школьников – жителей Елабуги. Респондентам (всего 100 обучающихся) была предложена анкета с перечислением наименований 30 топонимов – названий рек, озер, островов, рощ, взятых из текстов Станислава Романовского, – с просьбой ответить на следующие вопросы:

1. Знаете ли вы данные названия?
2. Если «да», то что они означают?

3. Если вам эти имена не знакомы, как вы думаете, названиями чего являются приведенные слова?

Ответы были такими: всего три названия – **Кама, Тойма, Кривуша** – знакомы сегодняшним молодым нашим землякам, остальные они ни школьники, ни студенты института никогда не слышали. Привлекательные в плане фоносемантики, удобопроизносимые, такие имена, как гора Лобач, озеро Линевое и др., сегодня уже не звучат в речи жителей города Елабуги. Исходя из этого, можно утверждать, что С.Т. Романовский и его рассказы представляют собой надежный источник топонимической документалистики. Автор Романовский, «человек с клинописной памятью» (именно так назвал его Арсений Тарковский), есть уникальная художественная память Елабужского края. «И все же основа всего у отца – Елабуга с ее историей, храмами и природой», – писал сын автора Андрей Романовский в предисловии к одной из книг отца [11, с. 4]. В проанализированных нами рассказах прозаик несколько раз гордо произносит «Моя Елабуга», что, несомненно, вызывает симпатию и заинтересованность школьников-земляков этими текстами. Не менее выразительно звучали бы у других авторов «Моя Самара», «Мой Оренбург», «Мой Ижевск» и т. п. Такие слова, подчеркивая проникновение авторов в их родной край, их погруженность в микро- и макропространство художественного мира, насыщают своим особым, родным светом наше мировидение. В сегодняшних условиях, когда патриотическое воспитание и стремление выработать у обучающихся любовь и гордость за свою страну, за свой родной край выдвигаются на передние позиции в образовании, роль художественного чтения произведений таких «своих» авторов, как С.Т. Романовский, и значимость так называемых надпредметных навыков приобретают совершенно новые очертания. Гражданское воспитание неотъемлемо связано с воспитанием эстетическим: автор, мастер слова, учит юных читателей любить малую родину через чувство прекрасного: «...лукавить с красотой нельзя: она вся идет от матери родной земли и во всем слушается ее» [11, с. 126]; это чувство на подсознательном уровне прочными нитями связывает нас всех с малой и большой родиной.

#### *Литература*

1. Арсланов Л.Ш. *Марийский пласт в топонимии Елабужского района Татарской АССР* / Л.Ш. Арсланов // *Советское финно-угроведение*. – 1987. – № 2. – С. 101–104.
2. Арсланов Л.Ш. *Исследования по финно-угорской и тюркской ономастике* / Л.Ш. Арсланов. – Елабуга: *Издательство Елабужского государственного педагогического института*, 2005. – 111 с.
3. Арсланов Л.Ш., Корепанов К.И. *Археология и топонимия Елабужского края* / Л.Ш. Арсланов, К.И. Корепанов. – Елабуга: *Издательство Елабужского государственного историко-архитектурного и художественного музея-заповедника*, 1991. – 32 с.
4. Атаманов М.Г. *Удмуртская ономастика* / М.Г. Атаманов. – Ижевск: *Удмуртия*, 1988. – 166 с.
5. Васильева Н.В. *Собственное имя в мире текста* / Н.В. Васильева. – 2-е изд., испр. – М.: *Либроком*, 2009. – 224 с.
6. Галкин И.О. *Кто и почему так назвал?* / И.О. Галкин. – Йошкар-Ола: *Марийское книжное издательство*, 1991. – 158 с.

7. Гарипова Ф.Г. Татарская гидронимия / Ф.Г. Гарипова. – Казань: Татарское книжное издательство, 1984. – 570 с.
8. Горбаневский М.В. Ономастика в художественной литературе: филологические этюды / М.В. Горбаневский. – М.: Издательство Российского университета дружбы народов, 1988. – 88 с.
9. Каракулов Б.И. О некоторых ойконимах / Б.И. Каракулов. – М., 1979. – 53 с.
10. Ономастика Поволжья: материалы XX Международной научной конференции (Элиста, 5–7 октября 2022 г.) / сост. и ред.: Н.А. Кичикова, В.И. Супрун; Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова. – Волгоград: ПринТерра-Дизайн, 2022. – 400 с.
11. Романовский С.Т. Костер из тальника: рассказы / С.Т. Романовский. – Елабуга: Издательство Елабужского государственного педагогического университета, 2007. – 216 с.
12. Салимова Д.А. «Литературные островки», или об исследованиях текстов русскоязычных авторов Прикамья в Татарстане / Д.А. Салимова // Языковое образование: традиции и инновации: материалы Международной научно-практической конференции. – Елец: Издательство Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, 2013. – С. 330–336.
13. Суперанская А.В. Общая теория имени собственного / А.В. Суперанская; отв. ред. А.А. Реформатский. – 3-е изд., испр. – М.: Либроком, 2009. – 259 с.
14. Супрун В.И. Ономастическое поле русского языка и его художественно-эстетический потенциал: дис. ... докт. филол. наук в форме науч. докл. / В.И. Супрун. – Волгоград, 2000. – 76 с.

УДК 378

**В.А. Сахаров, кандидат педагогических наук, доцент,  
Вятский государственный университет,  
Л.Г. Сахарова, кандидат исторических наук, доцент,  
Кировский государственный медицинский университет  
Минздрава России,  
г. Киров, Россия**

## **ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА**

**Аннотация.** Сегодня в российской педагогике осуществляется поиск наиболее универсальных подходов к решению такой сложной социально-педагогической проблемы, как духовно-нравственная безопасность и ее обеспечение в современных российских вузах. Проблема исследования: каковы детерминанты духовно-нравственной безопасности обучающихся в образовательном пространстве вуза в контексте идей педагогики безопасности? Анализ педагогического наследия ряда отечественных педагогов XX в. показывает, что лейтмотивом большинства их произведений является обращенность к эмоционально-потребностной сфере обучающихся в процессе их духовно-нравственного воспитания [1]. Для духовно-нравственного воспитания свойственна обращенность к миру чувств и эмоций [2], поэтому формирование эмоционально-ценностного подхода как основы формирования духовно-нравственной безопасности молодежи представляется вполне оправданной. **Цель исследования** – обосновать социально-политические причины необходимости обеспечения духовно-нравственной безопасности у обучающихся современных российских вузов и осуществить анализ эмоционально-ценностного подхода к организации данного процесса, который отражен в работах отечественных педагогов XX в. **Методы исследования:** ведущими методами являются методы ретроспективной интерпретации, а также метод теоретического анализа исторической, философской, психологической и педагогической литературы и архивных документов по проблеме исследования. **Выводы и рекомендации.** В исследовании

были обоснованы предпосылки необходимости обеспечения духовно-нравственной безопасности обучающихся в образовательном пространстве российских вузов; раскрыты понятия «духовно-нравственная безопасность» и эмоционально-ценностный подход»; обобщены взгляды педагогов на вопросы формирования духовно-нравственной безопасности молодежи в контексте данного подхода. На сегодняшний момент проблемная тема обеспечения духовно-нравственной сохранности стоит первой в перечне самых главных и важных задач обучения профессионалов в высших учебных заведениях Российской Федерации.

**Ключевые слова:** педагогика безопасности, стратегия национальной безопасности, духовно-нравственная безопасность, духовно-нравственное воспитание, история педагогики, эмоции, эмоционально-ценностный подход.

*V.A. Sakharov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Vyatka State University,  
L.G. Sakharova, Candidate of Historical Sciences, Associate Professor,  
Kirov State Medical University  
of Russian Ministry of Health,  
Kirov, Russia*

### **THE PROBLEM OF SPIRITUAL AND MORAL SECURITY OF YOUTH IN THE CONTEXT OF THE EMOTIONAL-VALUE APPROACH**

**Abstract.** *Currently, a search is being made in Russian pedagogy for the most universal approaches to solving such a complex socio-pedagogical problem as spiritual and moral security and its provision in modern Russian universities. Research problem: what are the determinants of the moral and spiritual security of students in the university space of education the in the context of the concepts of security pedagogy? Analysis of the pedagogical heritage of a number of domestic the twentieth century teachers shows that the leitmotif of most of their works is the appeal to the emotional and need sphere of students in the action of their spiritual and moral education [1]. Spiritual and moral education is intrinsic attitude to the world of feelings and emotions [2], therefore, the development of an emotional and value approach as the basis for the formation of the spiritual and moral security of young people seems to be quite justified. **The purpose of the study** is to substantiate the socio-political reasons for the need to ensure the spiritual and moral security of students of modern Russian universities and to analyze the emotional and value approach to the organization of this process, which is reflected in the research was conducted in the works of Russian teachers of the twentieth century. **Research methods:** the leading methods are the methods of retrospective interpretation, as well as the method of theoretical analysis of historical, philosophical, psychological and pedagogical literature and archival documents on the research problem. **Conclusions and recommendation.** The study substantiated the prerequisites for the need to ensure the spiritual and moral security of students in the educational space of Russian universities; the concepts of “spiritual and moral security” and the emotional and value approach are disclosed; summarized the views of teachers on the formation of spiritual and moral security of youth in the context of this approach Today, ensuring spiritual and moral security is one of the priority tasks of training specialists in higher educational institutions of the Russian Federation.*

**Keywords:** *security pedagogy, national security strategy, spiritual and moral security, spiritual and moral education, history of pedagogy, emotions, emotional-value approach.*

**Введение.** Первостепенными задачами российского государства в наши дни является сохранение прав и свобод граждан, их здоровья и жизни, осуществляемое в рамках стратегии национальной безопасности Российской Федерации (2021), которая в качестве архиважных критериев обозначает «защиту

традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти» [9].

В данный момент духовно-нравственная безопасность определена как одна из важнейших составляющих национальной безопасности России.

Сегодня в российской педагогике осуществляется поиск наиболее универсальных подходов к решению такой сложной социально-педагогической проблемы, как формирование духовно-нравственной безопасности в современных российских вузах.

**Цель исследования.** Исходя из вышеуказанного, цель исследования – обосновать социально-политические причины необходимости обеспечения духовно-нравственной безопасности у обучающихся современных российских вузов и осуществить анализ эмоционально-ценностного подхода к организации данного процесса, который отражен в работах отечественных педагогов XX в.

**Методы исследования:** ведущими методами являются ретроспективный метод, метод синтеза, интерпретации (объяснение, сравнение, аналогия), обобщения, а также метод теоретического анализа исторической, философской, психологической и педагогической литературы и архивных документов по проблеме исследования.

**Результаты исследования.** В педагогике высшей школы духовно-нравственная безопасность – это важнейшее условие, дающее обществу возможность сохранять собственные базовые ориентиры, ценности (моральные, умственные, культурные) с учетом исторически сформировавшихся общепризнанных норм.

Содержание современных федеральных государственных образовательных стандартов последнего поколения указывает на необходимость формирования компетенций, ориентированных на выработку привычек и навыков духовно-нравственного поведения у обучающихся в современном вузе. Духовно-нравственное поведение в этом контексте является не только составляющей профессиональной компетентности выпускника, но и базовой составляющей культуры личности в целом. Так, ученик обязан демонстрировать почтение к основополагающему закону государства – Конституции Российской Федерации, а также духовно-нравственным ценностям, традициям и культуре своего народа, заботиться об иных согражданах [5, с. 59–64].

На сегодняшний день в ряде вузов России имеется определенный навык становления концепций духовно-нравственной безопасности человека в дискурсе ее духовно-нравственного и патриотического воспитания в условиях целостного педагогического процесса образовательной организации.

Мы провели исследование и ознакомились с мнением учащихся медицинских университетов по проблематике содержания духовно-нравственной безопасности (в соцопросе приняли участие 320 студентов 1–6 курсов медицинских вузов Российской Федерации).

Итоги исследования продемонстрировали, что подавляющее большее количество студентов (82 % респондентов) имеют довольно организованное понимание о содержании и значимости функционирования первооснов духовно-нравственной безопасности. Участники опроса дали интерпретацию понятия

духовно-нравственной безопасности и обозначили в качестве значимых такие ее элементы, как важность упрочения исторической памяти, культура межнационального и межконфессионального взаимоотношения в молодежной среде, возникновение патриотизма и стремления к сплоченности.

В целом итоги опроса продемонстрировали, что у студентов медицинских институтов понятие о наполнении предпосылок духовно-нравственной безопасности сформировано на довольно высоком уровне. Но есть еще направления для последующего формирования представлений о ряде ценностей с опорой на новейшие нормативные и педагогические подходы к проблеме. В своем исследовании мы анализируем труды отечественных педагогов. Ряд исследователей (Н.Х. Гафиатулина, В.В. Гафнер, В.Ш. Масленникова, Ф.Ш. Мухаметзянова, Е.Н. Прокофьева, А.В. Тонконогов, В.Д. Ширшов и др.) уделяют внимание процессу формирования духовно-нравственной безопасности обучающихся в контексте их духовно-нравственного воспитания [3, 10].

Также стоит отметить, что «в настоящее время духовно-нравственное воспитание – это педагогическое направление, которое имеет стратегическое значение для развития и безопасности государства» [6, с. 119].

В современной отечественной педагогике указывается, что данный вид педагогической деятельности ориентирован на развитие нравственных чувств (долга, совести, чести, собственного достоинства и т. д.) как внутренних регуляторов поведения [2]; это процесс как внешнего, так и внутреннего (эмоционально-сердечного) влияния преподавателя на духовно-нравственную сферу личности, являющуюся основой ее внутреннего мира [4, с. 15].

Представленная оценка духовно-нравственного воспитания – актуализация эмоционально-мотивационной сферы воспитанника в процессе педагогического воздействия [7, с. 106] – является в то же время и «основанием эмоционально-ценностного подхода, понимаемого как совокупность идей, которые выражены в целях, принципах, содержании деятельности педагога и в технологиях» [11, с. 118], ориентированных на стимулирование развития нравственных чувств личности. Эмоции, оказывающие мотивирующее влияние на процесс усвоения обучающимися нравственных ценностей (или эмоциональный фактор), – это концептуальное понятие данного подхода.

Устремленность к кругу чувств и эмоций, к принятию человека как цели и ценности воспитания имманентно присуща духовно-нравственному воспитанию [3], поэтому обращение к эмоционально-ценностному подходу как основе формирования духовно-нравственной безопасности молодежи представляется вполне оправданной.

Научно-техническая часть этого подхода содержит в себе экспансивное стимулирование. Оно представляет собой «систему педагогических методов, которые ориентированы на потребностно-мотивационную сферу обучающихся и вызывающих у них переживания, отношения или действия, соответственные нравственным ценностям» [11, с. 78].

Настоящий подход многократно использовался в работе со студентами Кировского государственного медицинского университета. Исследования педагогической работы преподавателей кафедры гуманитарных и социальных наук

Кировского государственного медицинского университета Минздрава России показал, что процесс духовно-нравственного и патриотического особенно результативен именно тогда, когда он тесно соединен с самостоятельной работой научно-воспитательного плана, оказывающей воздействие на эмоционально-потребностную сферу обучающихся.

В частности, опыт изучения дисциплины «История России» иностранными студентами (на языке-посреднике) показывает, что наибольшее эмоциональное влияние оказывают интерактивные экскурсионные занятия, проводимые в музейно-выставочном комплексе «Плацдарм» Кировской областной общественной молодежной поисковой организации «Долг», а также в Кировском областном краеведческом музее имени П.В. Алабина.

Кроме того, преподаватели осуществляют проектную деятельность, организуют просветительские кампании в социальных сетях, проводят фестивали национальных культур, научно-практические конференции и т. д.

**Заключение.** Итак, главной задачей подготовки специалистов в высших школах Российской Федерации является обеспечение духовно-нравственной безопасности. Главным элементом исходного процесса представляется применение инновационных подходов к организации педагогического процесса в вузе, в частности эмоционально-ценностного подхода, который ориентирован на актуализацию эмоционально-потребностной сферы обучающихся в процессе интериоризации ими познавательных, этических и культурных ценностей.

#### *Литература*

1. Беспаленко П.Н. Духовная безопасность в системе национальной безопасности современной России: проблемы институционализации и модели решения: автореф. дис. ... докт. полит. наук / П.Н. Беспаленко. – Ростов н/Д., 2009. – 55 с.

2. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Всероссийская научная библиотека «Порталус». – URL: [http://portalus.ru/modules/shkola/rus\\_show\\_archives.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start\\_from=&ucat=&start\\_f/](http://portalus.ru/modules/shkola/rus_show_archives.php?subaction=showfull&id=1191932059&archive=1196815450&start_from=&ucat=&start_f/) (дата обращения: 01.08.2022).

3. Гафиатулина Н.Х. Духовно-нравственная безопасность российской молодежи: социальный анализ основных угроз / Н.Х. Гафиатулина // Вестник института ИАЭ. – 2017. – № 1. – С. 134–144.

4. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: дис. ... докт. пед. наук / Т.И. Петракова. – М., 1999. – 440 с.

5. Прокофьева Е.Н. Модель управления комплексной безопасностью образовательных организаций / Е.Н. Прокофьева // Казанский педагогический журнал. – 2016. – № 3. – С. 42–48.

6. Сахаров В.А. Роль эмоционально-ценностной воспитывающей среды в духовно-нравственном воспитании детей в педагогическом наследии Русского зарубежья (I пол. XX в.) / В.А. Сахаров, Л.Г. Сахарова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2012. – № 2 (3). – С. 118–125.

7. Сахаров В.А. Духовно-нравственное воспитание молодежи как эмоционально-ценностный педагогический феномен / В.А. Сахаров, Л.Г. Сахарова // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 6. – С. 105–109.

8. Сахарова Л.Г. Духовно-нравственная безопасность обучающихся в современном образовательном пространстве вуза / Л.Г. Сахарова, В.А. Сахаров, Н.С. Игнатова // Медицинское образование сегодня. – 2022. – № 3. – С. 70–78.



9. Указ Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации». – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_389271/cb0c51eaf4bd94d8e78f233af494e8e9dcde2b/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_389271/cb0c51eaf4bd94d8e78f233af494e8e9dcde2b/) (дата обращения: 01.08.2022).

10. Шишов В.Д. Духовно-нравственная безопасность / В.Д. Шишов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 15. – С. 341–345. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/86970.htm/> (дата обращения: 01.08.2022).

11. Яновская М.Г. Эмоционально-ценностный подход в образовательном процессе / М.Г. Яновская // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – № 4 (1). – С. 117–126.

УДК 378

**О.В. Синицын, доктор исторических наук, профессор,  
Казанский (Приволжский) федеральный университет,  
г. Казань, Россия**

## **НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С.П. СИНГАЛЕВИЧА В КООРДИНАТАХ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Профессор С.П. Сингалевич (1887–1953) вошел в историю отечественной высшей школы как крупный специалист в области всеобщей истории и методики преподавания истории и обществознания и как видный организатор высшего педагогического образования в Казани (1922–1929), заведующим кафедрой всеобщей истории, руководителем аспирантуры, реализуя на практике свои научно-методические идеи. Результатом органичного сочетания организаторской, теоретической и практической деятельности С.П. Сингалевича явился ряд методических работ, важнейшей из которых стала «Методика истории. Принципы, теория и пути к практике» (Казань, 1918), подводящая итог дореволюционным педагогическим поискам ученого. **Целью данного исследования** является аналитическое обобщение научно-методического наследия ученого и педагога в области истории и обществознания и его значение для современной высшей и средней школы России. **Методы исследования:** основным методом является теоретический анализ трудов С.П. Сингалевича по методике преподавания истории и обществознания в средней и высшей школе, **рекомендации** по практическому их использованию в современной научно-педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** методика преподавания, история, обществознание, педагогический институт, Казань, кафедра, теория и практика.

**O.V. Sinitsyn, Doctor of Historical Sciences, Professor,  
Kazan (Volga region) Federal University,  
Kazan, Russia**

## **SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL HERITAGE OF S.P. SINGALEVICH IN THE COORDINATES OF HISTORICAL AND SOCIAL SCIENCE EDUCATION**

**Abstract.** Professor S.P. Singalevich (1887–1953) entered the history of Russian higher education as a notable specialist in the field of general history and methods of teaching history and social science, and as a prominent organizer of higher pedagogical education. For many years he was the rector of the Eastern Pedagogical Institute in Kazan (1922–1929), the head of the department of general history, the head of the graduate school, putting into practice his scientific and methodological ideas. The result of an organic combination of organizational, theoretical and practical activities of S.P. Singalevich was a number of methodological works, the most important of which was the “Methodology of history. Principles, theory and paths to practice” (Kazan, 1918),

*summing up the pre-revolutionary pedagogical searches of the scientist. The purpose of this study is to analytically summarize the scientific and methodological heritage of the scientist and teacher in the field of history and social science and its significance for modern higher and secondary schools in Russia. Research methods: the main method is the theoretical analysis of the works of S.P. Singalevich on the methodology of teaching history and social science in secondary and higher schools, recommendations for their practical use in modern scientific and pedagogical activities.*

*Keywords: teaching methods, history, social studies, pedagogical institute, Kazan, department, theory and practice.*

**Введение.** Сингалевич Сергей Платонович (1887 г., с. Красиловое, Красиловская волость, Староконстантиновский уезд, Волынская губерния (ныне Хмельницкая область, Украина) – август 1954 г., г. Йошкар-Ола) – видный российский ученый, в 1910 году закончил с золотой медалью и дипломом первой степени историко-филологический факультет Казанского университета. Уже в казанский период определился преобладающий интерес Сингалевича – историка к античной тематике. Его успехи в научной работе во многом определялись отличным знанием греческого языка и латыни, современных европейских языков. Его ранние работы были оценены по достоинству: с 1910 г. он – университетский стипендиат для подготовки к профессорскому званию по кафедре всеобщей истории. В 1914 г. С.П. Сингалевич уже приват-доцент, а в 1917 г. он получает степень магистра по всеобщей истории и должность доцента университета. Наконец уже после революции в 1919 г. он утверждается в звании профессора без защиты докторской диссертации [1, с. 23]. Работая в Казанском университете, он читал курс истории нового времени. Сфера научных интересов профессора Сингалевича была достаточно широкой – античная история, новая история и историография, вузовская и школьная методика обучения истории и обществознанию. В 1922 г. был основан Восточный педагогический институт, его первым ректором стал профессор С.П. Сингалевич. В течение семи лет он оставался ректором, затем проректором, одновременно возглавлял кафедру всеобщей истории и методики обществоведения [1, с. 24]. С 1914 г. Сингалевич активно разрабатывает актуальные проблемы методики преподавания истории в средней и высшей школе и результатом этих разработок стала большая монография «Методика истории. Принципы, теория и пути к практике», изданная в 1918 г. [2]. В 1920–1930-е гг. многие из опубликованных работ Сингалевича посвящены различным вопросам методики преподавания обществознания [3].

**Цель исследования.** На наш взгляд, востребовано и актуально аналитическое обобщение научно-методического наследия ученого и педагога в области истории и обществознания и его значение для высшей и средней школы России с точки зрения современного состояния самого предмета истории как науки и методики ее преподавания, а также метапредметным связям с обществознанием.

**Теоретический анализ литературы.** Научно-методическое наследие С.П. Сингалевича еще не получило должного осмысления и анализа в отечественной исторической, педагогической и методической литературе. Имеется лишь несколько небольших статей о его деятельности в Восточном педагогиче-

ском институте, в Марийском государственном педагогическом институте и его отдельных методических изысканиях [4].

**Методы и методики исследования.** Для решения поставленных задач использовались следующие методы исследования: описательно-аналитические (анализ теоретических источников по проблеме исследования для выявления потенциала научно-методических трудов, изучение концепций теоретиков отечественной педагогики и методики преподавания истории, визуализация научных биографий, анализ личного опыта преподавания в педагогическом вузе); социально-педагогические (анализ учебников и учебных пособий, наблюдение за процессом преподавания истории и обществознания в средней школе и в вузе).

**Результаты исследования.** Один из важнейших вопросов, обозначенных С.П. Сингалевичем в его трудах, – это система исторического образования в России, выявление общего и особенного в содержании и технологиях обучения истории в средней и высшей школе. Этой теме он посвятил первую главу своей «Методики истории», что показывает ее значимость для автора: «Вопрос о характере и особенностях среднешкольного преподавания истории сравнительно с преподаванием нашего предмета в высшей школе принадлежит к числу очень серьезных и крупных вопросов методики истории. Решение его в том или другом смысле безусловно должно отразиться не только в построении отдельных курсов истории, но вообще на всем ходе преподавания» [5]. С.П. Сингалевич не имел в виду противопоставлять историю – науку истории – учебному предмету. Это недопустимо, поскольку нельзя сравнивать явления, лежащие в разных основаниях. Научная историческая работа – это область исторической методологии, *учено-исследовательская сфера*, а история – учебный предмет – это *область преподавания*, имеющая целью передачу учащимся добытых наукой и практикой выводов и истин. С этой точки зрения целесообразно и с принципиальной стороны более важно говорить не о различии истории – науки и истории – учебного предмета, а об отличии *истории – предмета преподавания в высшей школе от истории – предмета преподавания в средних учебных заведениях*.

Подробно рассмотрев освещение этого вопроса в современной методической литературе, в частности в работах Н. Кареева, Я. Гуревича, С. Ламовицкого, А. Кролюницкого, Н. Покотило, Я. Кулижинского, Б. Влахопулова, В. Уланова, Вл. Волжанина, К. Иванова, Д. Маркова, М. Писарева, С. Троицкого и С. Никольского, С.П. Сингалевич определил: а) различие со стороны построения курсов; б) различие со стороны сообщения материала; в) различие в содержании курсов: «различие между названными системами преподавания истории существует и несомненно должно существовать; удобнее всего свести его к двум основным пунктам и по ним рассмотреть особенности среднешкольного преподавания истории: мы имеем в виду различие, во-первых, в методах построения курсов истории и сообщения материала учащимся, во вторых, содержании и объеме преподаваемого» [6].

Рассмотрим важнейшие особенности и того, и другого.

1. Среднешкольные курсы истории в большей своей части строятся и по условиям школьной работы должны строиться с помощью *догматического* ме-

тогда. В средней школе сообщается готовый обработанный преподавателем или автором учебника материал, раскрытый с определенной точки зрения; здесь во всяком случае немного места уделяется ознакомлению учащихся с источниками вопроса, с научными концепциями по изучаемому вопросу и вообще со всем тем, что составляет аналитическую часть работы ученого историка. Однако в смысле результативности догматический метод не вполне удовлетворителен и применение его в чистом виде не всегда достигает цели. Поэтому при попытке рациональной постановки преподавания истории становится необходимым ослабление догматического метода и комбинирование его с другими методическими приемами, становится обязательным использование и анализ на уроках истории документального материала, признается обязательным по ходу преподавания чтение и разбор на уроках истории небольших отрывков из хрестоматических пособий и т. п. [7].

Метод построения курсов истории в высшей школе иной. Важную сторону его составляет непосредственный анализ источников, ознакомление учащихся с наиболее серьезными учеными контрверсами и мнениями по различным вопросам нашей науки, уяснение их аргументов, отношение к последним и критика их; сами исторические факты при данном методе преподавания усваиваются попутно при анализе источников или выдвинутых по их поводу ученых теорий. Все это придает новую отличительную черту университетскому преподаванию истории и сам метод построения университетских курсов позволяет назвать *генетическим* [8].

С.П. Сингалевич делает адекватный вывод, что такой метод построения исторических курсов не только дает возможность учащимся глубже и основательнее усвоить исторические факты, не только позволяет им разобраться в истории разработки и установления этих фактов, но он также попутно вводит учащихся высшей школы в сущность научной исследовательской работы по истории, заставляет их самостоятельно исследовать материал источников и специальных монографий, дает им в руки методы научно-исследовательской работы [7].

2. Внешние способы передачи исторического материала учащимся также различны в средней и в высшей школе. В высшей школе вполне удачно применяются два основных способа передачи знаний учащимся: с одной стороны, здесь находит себе приложение *лекционный* метод в его чистом виде, т. е. метод, при котором учащиеся являются пассивными слушателями и воспринимателями сообщаемого им учебного материала. С другой стороны, в высшей школе вошел в силу *лабораторный* метод, при котором учащиеся активно участвуют в выполнении ими научной работы в так называемых семинариях.

В средней школе ни лекционный, ни лабораторный методы в их чистом виде неприемлемы. Сообщение учебного материала здесь должно вестись по методу комбинированного типа. Так, сюда прежде всего входит анализ и совместная с учащимися разработка в классе того материала, который представлен в учебнике, – это необходимо, с одной стороны, для контроля над тем, как учащиеся понимают материал учебника, с другой – для того, чтобы облегчить им усвоение материала учебника; важное значение имеет также рассказ преподава-

теля, сопровождаемый беседами с учащимися, во время которых последние выражают свое отношение к воспринимаемому рассказу; наконец в средней школе практикуются всякого рода второстепенные методы сообщения исторического материала учащимся – письменные и устные рефераты, задачи на исторические темы и т. п. Все это комбинируется с лекционным методом, который практикуется в старших классах средней школы и при том все-таки в ограниченных размерах. Таким образом, среднешкольный метод сообщения исторического материала учащимся является *смешанным* методом [9].

3. В средней школе история преподается с таким расчетом, чтобы учащиеся в течение нескольких лет изучения усвоили прежде всего возможно больший запас исторических сведений и фактов, хронологических дат, всякого рода исторических понятий и т. п., т. е. *изучение детального фактического материала* здесь стоит на первом месте. Связано это, по словам С.П. Сингалевича, с «энциклопедическим характером общеобразовательного назначения» средней школы – из массы учеников и учениц огромное количество с окончанием средней школы навсегда обрывает свои систематические занятия историей и в силу этого *основные фактические сведения, безусловно, должны быть усвоены учащимися средней школы*. Но современные преподаватели, исходя из этого вполне правильного соображения, впадают в крайность – они слишком перегружают учащихся конкретным историческим материалом, они дают им такое количество фактического материала, которое учащиеся по условиям работы в средней школе, безусловно, не могут прочно усвоить. В конечном итоге преподавание не достигает своей цели, а между тем прочные познания можно дать учащимся, сообщая им при изучении предмета только важное, основное, постоянно углубляя их знания, а не чрезмерно расширяя. Преподаватели средней школы мало считают с этой истиной, они сообщают учащимся очень многое, и, очевидно. Поэтому от среднешкольных знаний по истории остается так мало. Такое положение дела не должно оставаться неизменным, в целях продуктивности среднешкольного исторического преподавания необходимо существенно изменить его объем, так как именно таким образом можно сделать его более отвечающим своему назначению. Эта реформа преподавания истории должна совершиться в определенном направлении. Необходимо установить для средней школы известный минимум обязательного исторического материала, с которым преподаватели должны оперировать на уроках, необходимо вычеркнуть из наших учебников всякие детальные и мелочные сообщения – им место только в ученых исследованиях. Содержание среднешкольных курсов истории должно обнимать два основных момента учебной работы: с одной стороны, оно должно включать в себя *основной, наиболее существенный фактический материал*, с другой – давать учащимся *элементарный синтез этого конкретно-фактического материала*, который может привести учащихся к пониманию основных моментов в развитии сложной исторической жизни [10].

Представляется, что в данном случае С.П. Сингалевич уже в начале XX в. предвосхитил идеи, которые легли в основу Историко-культурного стандарта по истории России начала XXI в.

В высшей школе, по С.П. Сингалевичу, содержание исторических курсов иное. Изучение фактического материала, как самостоятельный элемент работы, здесь не имеет места; центром работы здесь является, с одной стороны, уяснение учащимися основных исторических процессов и их эволюции, с другой стороны, преподаватель здесь преследует чисто методические задачи курса, именно – уяснение учащимися научного механизма исторической работы. Этим именно и определяется содержание университетских курсов истории. К тому же содержание и объем исторического материала, обычно изучаемого в высшей школе, значительно шире и больше сравнительно с объемом среднешкольных курсов [11].

Те особенности содержания среднешкольных курсов истории, которые отмечались, позволяют говорить о значительной упрощенности, большей элементарности последних сравнительно с университетскими курсами истории. Эта упрощенность отчасти объясняется чисто объективными условиями, а именно тем, что среднешкольные курсы истории сравнительно с университетскими являются первой, начальной ступенью исторического образования. Но этот элементарный характер объясняется и субъективными условиями. Когда преподаватель средней школы строит свой курс и подбирает материал для отдельных уроков, он обязательно считается с одним важным условием – с воспринимаящей особенностью учащихся. В содержание своих уроков он вкладывает, по возможности, только то, что не превышает их понимания, что им доступно. Словом, здесь происходит как бы некоторое *приспособление* учебного материала к возрасту и пониманию учащихся, может быть, идущее в ущерб содержанию своего предмета, но совершенно понятное с общепедагогической точки зрения [12].

По отношению к преподаванию нашего предмета в высшей школе не приходится говорить о каких-бы то ни было приспособлениях к учащимся, здесь преподаватель совершенно не считается с тем, что, может быть, среди его слушателей есть лица, для которых не вполне доступно содержание его курса – для них он безусловно не станет жертвовать интересами науки и не будет превращать свои курсы в популяризацию. При построении университетских курсов педагогические соображения существенной роли не играют, интересы чистой науки являются единственным критерием, который определяет собой содержание этих курсов [13].

**Заключение.** Отмеченные С.П. Сингалевичем черты различия между преподаванием истории в средней и высшей школах, по его убеждению, не должны лишать среднешкольное преподавание элементов серьезности и научности. Содержание среднешкольных курсов истории обязательно должно находиться в связи с тем материалом, каким располагает историческая наука, популяризируемая и преподаваемая в высшей школе; новые прочно установленные взгляды по тем или иным вопросам исторической науки должны становиться достоянием школы; отвергнутые наукой концепции должны исчезнуть из школьных учебников. Таким образом, при указанных отличиях в построении

и содержании среднешкольных и университетских курсов истории, между ними все-таки должно быть полное единство в освещении и трактовке вопросов. Чтобы достигнуть этого и каждый раз достигать, школьное преподавание должно освободиться от привычного консерватизма, оно не должно бояться необходимых изменений и ломки курсов, оно должно стремиться именно к тому, чтобы периодически перестраиваться в соответствии с уровнем развития мировой исторической науки и исторического образования.

Результаты исследования направлены на совершенствование взаимодействия участников образовательного процесса, определение стратегий и методов подготовки будущих учителей истории, разработку методических рекомендаций для учителей школы, педагогических систем, руководителей образовательных учреждений.

### *Литература*

1. Государственный архив Республики Татарстан. – Ф. 1487. – Оп. 5. – Д. 15. – Ед. хр. 104 (1922–1937). – Л. 23.
2. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – 320 с.
3. Сингалевич С.П. *Программа по методике обществоведения. Методический цикл из серии «Ступени самообразования»* / С.П. Сингалевич. – М., 1928.
4. Сингалевич С.П. *Вопросы методики обществоведения* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1928.
5. Ярмакеев И.А. *Деятельность С.П. Сингалевича в Восточном педагогическом институте* / И.А. Ярмакеев // *Историческая наука в Татарстане: исследовательские и педагогические традиции*. – Казань, 1996. – С. 122–123.
6. Шувалова Е.М. *Методические изыскания С.П. Сингалевича* / Е.М. Шувалова. – С. 120–122.
7. Рокина Г.В. *Из истории преподавания зарубежной истории в Марийском государственном педагогическом институте в советский период (Марийский государственный университет, г. Йошкар-Ола)* / Г.В. Рокина // *Вестник Марийского государственного университета*. – 2016. – Т. 2. – № 3 (7). – С. 64–65.
8. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 14.
9. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 22.
10. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 23–24.
11. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 25.
12. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 26–28.
13. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 31.
14. Сингалевич С.П. *Методика истории. Принципы, теория и пути к практике* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1918. – С. 32.
15. Сингалевич С.П. *Вопросы методики вузовской работы* / С.П. Сингалевич. – Казань, 1931. – 55 с.

*Т.М. Трегубова, доктор педагогических наук, профессор,  
Поволжский государственный университет  
физической культуры, спорта и туризма,  
А.С. Кац, кандидат педагогических наук, доцент,  
Институт педагогики, психологии и социальных проблем,  
г. Казань, Россия*

## **АДАПТАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ: ВЗГЛЯД КОМПАРАТИВИСТА**

**Аннотация.** *Актуальность темы исследования обусловлена тем, что система подготовки педагогических кадров в России находится на этапе реформирования, причем лучшие зарубежные практики в данной области обладают адаптационно-образовательным потенциалом, т. е. могут быть использованы в качестве базы для создания аутентично-российских моделей и способов их исследования. Взгляд компаративиста отличается глобальным видением проблемы исследования и тем, что он (она) владеет сравнительно-сопоставительными (компаративными) методами исследования. В результате этого он легко ориентируется в приоритетных стратегиях переноса международного опыта, оценивая преимущества системы профессионального развития и риски при адаптации элементов системы. **Цель исследования:** аргументированно доказать, что в «рубежное» время, с одной стороны, актуализируется изучение зарубежного опыта, а с другой – адаптационно-образовательный потенциал может сочетаться с другими элементами отечественной системы профессионального развития (принцип приживаемости). **Методы исследования:** теоретические – компаративный анализ отечественной и зарубежной литературы по проблеме исследования; эмпирические – метод «коротких интервью» для установления причин актуальности изучения зарубежного опыта, метод когнитивного анализа для разработки алгоритма «взрачивания» педагогов. **Выводы и рекомендации.** Изучение зарубежного опыта способствует формированию поликультурной личности, открытой к изучению нового опыта. В качестве рекомендации можно предложить участие в сотрудничестве и международной проектной деятельности, организуемых научными сотрудниками института и его социальными партнерами из университетов Китая, в целях исследования зарубежных практик и внедрения конструктивного международного опыта на практике.*

**Ключевые слова:** *адаптационно-образовательный потенциал, профессиональное развитие педагогов, принцип приживаемости, поликультурная личность, взгляд компаративиста.*

*T.M. Tregubova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Volga-Region State University of Physical Culture, Sport and Tourism,  
A.S. Katz, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Institute of Pedagogy, Psychology and Social Problems,  
Kazan, Russia*

## **ADAPTIVE-EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE BEST PRACTICES OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: THE VIEW OF THE COMPARATIVIST**

**Abstract.** *The relevance of the research subject is caused due to the fact that the system of training pedagogical personnel in Russia is at a reforming stage, while the best foreign practices in this field possess adaptive-educational potential, i. e. they can be used as a basis for creation of the authentic-Russian models and ways of research. The view of the comparativist differs in global vision of the research problem and the fact that he (she) owns comparative methods of research. As a result, he (she) can easily navigate in the priority strategies for transferring international experience, is able to estimate both advantages of the system of professional development, and risks in the*



course of adoption of elements of the system. **The purpose of the research** is to reasonably prove that at the “milestone” time, on the one hand, the study of foreign experience is updated, and, on the other hand, the adaptive-educational potential can be combined with other elements of the domestic system of professional development (the principle of engraftment). **Research methods:** \ theoretical – the comparative analysis of domestic and foreign literature on a research problem; empirical – a method of “short interviews” to determine the reasons of relevance of studying foreign experience, a method of the cognitive analysis to develop an algorithm of teachers’ “cultivation”. **Conclusions and recommendations.** Studying foreign experience promotes formation of the multicultural personality opened to studying new experience. As a kind of recommendation, it is possible to suggest participation in cooperation and international project activity, organized by research associates of Institute and its social partners from the universities of China, for the purpose of foreign practices research and implementation of constructive international hands-on experience.

**Keywords:** adaptive-educational potential, teachers’ professional development, the principle of engraftment, multicultural personality, the view of the comparativist.

**Введение.** Актуальность темы исследования обусловлена необходимостью совершенствования подготовки педагогических кадров с учетом сохранения уникальности и аутентичности российских моделей профессионального развития. Видение компаративиста несколько отличается от взглядов отечественных ученых-исследователей: он мыслит масштабно, может сопоставлять исследуемые объекты и системы в разных странах, а главное, он способен оценить адаптационно-образовательный потенциал лучших международных практик, учитывая риски при их адаптации. Компаративные исследования также проводятся в интересах развития отечественной академической и педагогической культуры; повышения авторитета российской системы профессионального развития с учетом применения зарубежных практик.

Профессор Т.М. Трегубова более 30 лет занимается компаративными исследованиями, и отмечает, что интеграция в европейскую систему не является первостепенной задачей изучения зарубежного опыта, гораздо ценнее проанализировать конструктивные механизмы и стратегии реформирования системы профессионального развития [7]. Важно, чтобы проводимые исследования соотносились с национальной спецификой (авторская разработка принципов сродственности и приживаемости зарубежного опыта на основе социогенетического подхода).

Исходя из анализа принципов социогенетического подхода, Э.И. Назмиева предложила условия для успешной адаптации зарубежного опыта. Приведем некоторые из них:

1) учет национальных и исторических образовательных традиций при адаптации (сохранение уникального наследия, которое следует культивировать и передавать из поколения в поколение);

2) формирование университета инновационного типа (открытость к изучению международного опыта, популяризация университетов «без стен», создание неуниверситетского сектора высшей школы);

3) разработка научно-методического инструментария по изучению зарубежного опыта (отбор релевантных технологий, применяемых для изучения зарубежного опыта) [5].

В связи со сменой образовательных парадигм (переходом от компетентностной парадигмы к когнитивной парадигме) изменяется социально-профессиональный статус педагога. Повышенные требования предъявляются к умению обрабатывать («оцифровывать») большие объемы данных, особые требования предъявляются к сформированности личностно-профессиональных качеств педагога, к его педагогическому мастерству.

**Теоретический анализ литературы.** Российские авторы (Т.В. Емельянова, Т.П. Ильевич, Г.В. Никитовская, С.Ю. Щепул, ученые Национального ресурсного центра наставничества «Ментори») полагают, что зарубежный опыт – это ресурс для обновления системы профессионального развития с учетом сохранения уникальной траектории ее развития.

Т.В. Емельянова пишет, что «зарубежный опыт профессиональной подготовки будущих педагогов показывает, что ее эффективность зависит от практической направленности содержания, соответствующего потребностями общества в (компетентных) специалистах» [1, с. 115]. Следовательно, практическим аспектам подготовки педагогических кадров следует уделить пристальное внимание в процессе профессионального развития.

Т.П. Ильевич, Г.В. Никитовская и С.Ю. Щепул предположили, что изучение зарубежного опыта влияет на престижность педагогической профессии, возможности мониторинга деятельности университетов, академическую мобильность преподавателей высшей школы в соответствии с имеющимися договорами [2], т. е. речь идет о повышении статуса университета на российском рынке услуг.

Ученые Национального ресурсного центра наставничества «Ментори» убеждены, что в «некоторых случаях простое перенесение зарубежного опыта недопустимо – необходима собственная методология, разработанная с учетом особенностей отечественного дискурса» [6, с. 30]. Успешность адаптации зависит прежде всего от степени приживаемости и сочетаемости элементов системы.

В зарубежной литературе (N. Bergdahl, M.A. Alzahrani, F.M. Nor, L.N.Q. Hung) понятия «адаптационно-образовательный потенциал» мы не встречали (автор данного понятия – профессор Т.М. Трегубова); здесь рассматривается понятие «адаптивность» как способность справляться с изменениями в системе подготовки кадров и оставаться при этом конкурентоспособными.

N. Bergdahl рассматривает адаптивное профессиональное развитие как возможность для совершенствования цифровых технологий в процессе профессионального развития, создания виртуальных учебных центров с педагогической поддержкой [9]. Адаптивность рассматривается как приспособление к последствиям влияния тренда цифровизации всех сфер деятельности.

M.A. Alzahrani и F.M. Nor сгруппировали навыки XXI в. (21<sup>st</sup> century skills), актуальные для современных педагогов, по четырем категориям: «когнитивные навыки, навыки работы, инструменты работы, навыки жизни в глобальном мире» [8, с. 4]. Важно, что данные навыки могут быть сформированы в процессе профессионального развития, особенно следует уделить внимание когнитивным навыкам и навыкам работы.

L.N.Q. Hung выделил наиболее эффективные программы формального обучения: «конференции, семинары, краткосрочные обучающие программы» и неформального – «дискуссии с коллегами, саморазвитие» [10, с. 31]. Мы полагаем, что семинары и круглые столы являются наиболее эффективной формой кратковременного обмена опытом.

**Цель исследования:** аргументированно доказать, что в «рубежное» время, с одной стороны, актуализируется изучение зарубежного опыта, а с другой – адаптационно-образовательный потенциал может сочетаться с другими элементами отечественной системы профессионального развития (принцип приживаемости).

**База исследования.** Для проведения серии коротких интервью были опрошены 46 респондентов – представителей университетов-партнеров по международным проектам “ENTEP” («Совершенствование преподавательской практики в вузах России и Китая») и “Pro-VET” («Профессиональное развитие педагогов профессиональных школ в России и Сербии с учетом лучших европейских практик»). В качестве базы исследования для разработки «Рекомендуемых маркеров в исследовании международного опыта профессионального развития педагогов» были отобраны 15 ведущих университетов Китая: Университет Цинхуа, Пекинский университет, Шанхайский университет Цзяо Тун, Чжэцзянский университет, Научно-технический университет Китая, Нанкинский университет Китая, Пекинский педагогический университет, Сианьский университет Цзяо Тун, Уханьский университет, Хуачжунский университет науки и технологии, Цзилиньский университет, Сямэньский университет, Тяньцзиньский университет, Юго-восточный университет, Сычуаньский университет.

**Методы и методики исследования.** В качестве приоритетного метода исследования были выбраны короткие, полуструктурированные интервью, поскольку спектр вопросов был определен заранее. В качестве методики исследования использовались самостоятельные вопросы с невысокой степенью детализации: 1) Важно ли изучать зарубежный опыт? 2) Какие методы вы используете при изучении зарубежного опыта? 3) Какие сложности можно обозначить при изучении зарубежного опыта?

При разработке «Рекомендуемых маркеров в исследовании международного опыта профессионального развития педагогов» был использован метод когнитивного анализа [3], цель которого – установить взаимосвязь и взаимовлияние элементов системы, с целью структурирования системы. В качестве приоритетной методики использовалась авторская методика определения алгоритма «вращения» педагога.

**Результаты исследования.** Установлено, что потенциал российских и китайских организаций высшего образования в области изучения зарубежного опыта оценивается как «средний». Только 31 % респондентов имели возможность контактировать с зарубежными представителями в области образования на основе личных контактов, и 69 % опрошенных высказали желание принять участие в различных формах международного сотрудничества и сравнительных исследованиях.

В связи с тем, что все респонденты являлись активными участниками международных проектов, то наиболее распространенными методами среди них являются «включенное» наблюдение, академическая мобильность и вовлеченность в международную проектную деятельность.

К сложностям, с которыми сталкиваются университеты при изучении зарубежного опыта, были отнесены:

– дефицит и закрытость зарубежных информационных ресурсов для эффективного решения исследовательских задач (42 % опрошенных);

– сложности с поиском университетов-партнеров (64 % российских вузов, 24 % европейских вузов). 89 % организаций считают поиск компетентных университетов-партнеров по международной проектной деятельности самой важной потребностью;

– неготовность администрации университетов к использованию международного опыта (65 % опрошенных);

– недостаточная отраженность логистики образовательной деятельности зарубежных вузов в содержании их интернет-представительств (54 % опрошенных);

– отсутствие возможности посещать друг друга и знакомиться с лучшими практиками на местах ввиду пандемии COVID 19 (79 %).

В связи с тем, что на данный период представители российского сообщества наиболее тесно взаимодействуют с представителями китайского сообщества и это сотрудничество закреплено на научно-технологическом уровне, мы выбрали Китай в качестве объекта нашего исследования. В процессе разработки авторского алгоритма «вращения» педагогов в Китае был использован «алгоритм моделирования управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода» [4, с. 22]. Он включает в себя следующие этапы: 1) группировку «признаков» профессионального развития педагогов, 2) выделение доминирующих факторов развития ситуации, 3) определение направлений влияния факторов друг на друга.

Мы обобщили алгоритм вращения педагога в Китае – это:

1. Культивирование таланта педагога.

2. Высокая ценность педагогической профессии.

3. Выделение педагогических и человеческих составляющих обучения.

4. Интенсивная подготовка педагогических кадров средствами вовлечения в научно-исследовательскую деятельность, в том числе международную.

5. Высокий контроль качества профессионального развития (мониторинг профессионального развития, реализующийся с определенной цикличностью или на регулярной основе).

В пользу разработанного алгоритма можно привести следующие аргументы:

1. Культивирование таланта педагога в Китае предполагает акцент на развитие его способностей и склонностей.

2. В Китае прослеживается тенденция, согласно которой педагог – не только учитель, но и духовный наставник, транслирующий свой жизненный опыт, мудрость и знания.

3. В Китае делается акцент на достижении педагогического мастерства, но вместе с тем важно развивать профессионально значимые качества.

4. Китай – это третья страна в мире по привлечению иностранных студентов, они открыты новому опыту.

5. Для того, чтобы система профессионального развития функционировала эффективно, без сбоев, реализуется бенчмаркинг профессионально-педагогической деятельности на регулярной основе.

**Заключение.** Ценность зарубежного опыта не ограничивается формированием глобального мировоззрения личности, а включает в себя также овладение сравнительно-сопоставительным методом исследования. Это позволяет сформировать поликультурную личность, открытую к диалогу культур в любом формате.

Применительно к системе профессионального развития можно утверждать, что определение критериев сравнительного анализа и мониторинг результативности профессионального развития с учетом привлечения зарубежных практик позволяют оценить степень конкурентоспособности отечественной системы подготовки педагогических кадров.

В результате сравнительно-педагогического исследования были выявлены ключевые направления трансформации содержания процесса профессионального развития специалистов педагогического профиля посредством использования конструктивного международного опыта:

1. Перенос акцента с формирования компетенций на развитие навыков XXI в. – hard-skills (формирование системы знаний), soft skills (организация взаимодействия) и self-skills (фокус на саморазвитие).

2. Преемственность и взаимосвязь содержания подготовки на различных этапах профессионального развития (цикличность системы профессионального развития).

3. Добавление мультикультурного компонента (ориентация на социогенетический подход к изучению международного опыта).

### **Литература**

1. Емельянова Т.В. Практико-ориентированное обучение будущих педагогов: зарубежный опыт / Т.В. Емельянова // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2020. – № 9-2 (99). – С. 110–116.

2. Ильевич Т.П. Анализ образовательных моделей подготовки педагогических кадров в зарубежных системах непрерывного образования / Т.П. Ильевич, Г.В. Никитовская, С.Ю. Щепул // *Современные проблемы науки и образования*. – 2021. – № 4. – URL: <https://s.science-education.ru/pdf/2021/4/31038.pdf>.

3. *Когнитивная педагогика: учебно-методическое пособие* / Р.Х. Гильмеева, А.Р. Камалева, А.С. Кац и др.; под ред. Е.Ю. Левиной. – Казань: Институт педагогики, психологии и социальных проблем, 2020. – 228 с.

4. Левина Е.Ю. Система управления развитием высшего образования на основе информационно-когнитивного подхода: автореф. дис. ... докт. пед. наук / Е.Ю. Левина. – Казань, 2018. – 48 с.

5. Назмиева Э.И. Адаптационный потенциал зарубежных технологий иноязычной подготовки студентов в российском вузе / Э.И. Назмиева // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2014. – № 1 (6). – С. 53–58.

6. Анализ лучших мировых практик наставничества // Национальный ресурсный центр наставничества «Ментори». – М.: Рыбаков Фонд, 2016. – 48 с.

7. Трегубова Т.М. Зарубежный опыт развития профессиональных учебных заведений и его использование в отечественной теории и практике профессионального образования / Т.М. Трегубова // Казанский педагогический журнал. – 2005. – № 4 (41). – С. 57–64.

8. Alzahrani M.A. Professional development and EFL teachers' practices in activating learners' acquisition of 21<sup>st</sup> century skills / M.A. Alzahrani, F.M. Nor // Problems of education in 21<sup>st</sup> century. – 2022. – Vol. 80. – No. 5. – P. 652–678. – DOI: <http://dx.doi.org/10.33225/pec/22.80.652>.

9. Bergdahl N. Adaptive Professional Development during the Pandemic / N. Bergdahl // Designs for Learning. – 2022. – Vol. 14. – Is. 1. – P. 1–13. – DOI: <https://doi.org/10.16993/dfl.172>.

10. Hung L.N.Q. Teachers' professional development as a tool to enhance institutional quality: current practices at a center for foreign languages / L.N.Q. Hung // Can Tho University Journal of Science. – 2020. – Vol. 12. – Is. 1. – P. 30–36. – DOI: 10.22144/ctu.jen.2020.004.

УДК 378

**М.П. Тырина, кандидат педагогических наук, доцент,  
Алтайский государственный университет,  
г. Барнаул, Россия**

## **ДИДАКТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** В статье рассматривается дидактическая культура как условие устойчивого развития системы образования и общества в целом. Целью данной работы является исследование развивающегося с каждым днем потенциала и актуализации функций дидактической культуры педагога, образовательной организации и педагогического сообщества. Главными результатами исследования стало определение нормативной, а также индикаторной функций дидактической культуры, которая также, в свою очередь, отвечает за развитие, стабильность, координацию и интеграцию. В результате авторы делают определенные выводы о гносеологической, гуманистической, коммуникативной, информационной, нормативной, обучающей и воспитывающей функциях дидактической культуры, которые являются востребованными, ровно как части педагогической культуры. В условиях господствующей ориентации на реализацию компетентностного подхода в образовании обращение к дидактической культуре как условию устойчивого развития педагогической системы составляет новизну исследования. Автором проанализированы диссертации и авторефераты диссертаций отечественных и зарубежных исследователей дидактической культуры, монографии, а также материалы научно-практических конференций и научные статьи. В исследовании был использован сравнительно-сопоставительный метод их анализа в хронологическом порядке.

**Ключевые слова:** дидактическая культура, устойчивое развитие.

**M.P. Tyrina, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Altai State University,  
Barnaul, Russia**

## **DIDACTIC CULTURE AS A CONDITION FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM**

**Abstract.** The article considers didactic culture as a condition for the sustainable development of the education system and society as a whole. The aim of the study is to analyze the developmental potential and actual functions of the didactic culture of a teacher, an educational organi-

*zation and the pedagogical community. The main results of the study were the identification of normative, developing and stabilizing, coordinating and integrating, as well as indicator functions of didactic culture. The authors draw conclusions about the demanded epistemological, humanistic, communicative, informational, normative, teaching and upbringing functions of didactic culture as part of pedagogical culture. In the conditions of the dominant orientation towards the implementation of the competence-based approach in education, the appeal to didactic culture as a condition for the sustainable development of the pedagogical system is the novelty of the study. The authors analyzed dissertations and abstracts of dissertations of domestic and foreign researchers of didactic culture, monographs, as well as materials of scientific and practical conferences and articles by scientists. The study used a comparative method of their analysis in chronological order.*

**Keywords:** *didactic culture, sustainable development.*

Устойчивое развитие современного общества неизбежно связано с проблемами развития культуры. Образование выступает как один из значимых компонентов культуры. Оно представляет собой социокультурный институт. В российской педагогической науке обозначился концептуальный возврат в русло идей культурологии образования. В проблемное поле педагогических изысканий включаются все новые аспекты культуры. Усиливается тенденция включения профессиональной педагогической деятельности в культурный контекст. Образование все больше соотносится с ценностями культуры. В результате осмысления различных аспектов взаимодействия культуры и образования рождаются разные варианты культуроцентристских образовательных парадигм, культурологических подходов, культуротворческих педагогических моделей, культуроконтекстных образовательных систем. Возвращается в педагогику принцип культуросообразности обучения и воспитания. Разный научный статус элементов становящегося культуролого-педагогического знания свидетельствует о его наметившейся системности и развитии прикладной, педагогической культурологии.

Модернизация образования под влиянием идей его культуросообразности, культуроцентризма, культуроконтекстности и культурологичности, реализация соответствующих парадигм и концепций, моделей и систем, подходов и принципов связаны с культурологическим обоснованием развития системы профессионально-педагогического образования, которое в свою очередь является непрерывным. Педагогическое образование усиливает свои культуротворческие функции. Его культуротворческий потенциал может быть реализован лишь педагогом, выступающим субъектом общей и профессионально-педагогической культуры. Только Учитель, прошедший школу культуросообразного профессионального становления, станет способным построить культуротворческий педагогический процесс. Именно с педагогом как полпредом культуры общество связывает свои ожидания в условиях модернизации образования.

Профессионально-педагогическая культура является социокультурным феноменом со сложной структурой, разными уровнями, который служит для осуществления множества функций, а также включающий в себя многие необходимые аспекты. Профессионально-педагогическая культура включает в себя различные виды культур. Дидактическая культура выступает одним из видов.

Важно осознавать и помнить о неправомерности противопоставления различных видов педагогической культуры, однако все же стоит выделить базовое, неподменяемое значение дидактической культуры, которое является фундаментом для действительно качественной и продуктивной деятельности педагога, результативного процесса обучения и системы образования. Дидактическая культура сохраняет в себе все самые важные и ключевые родовые структуры, а также функциональные характеристики с разными уровнями обладает и присущими ее специфике, видовыми, свойствами, которые еще не опознаны до конца, однако их стоит трактовать и раскрывать в качестве относительно самостоятельного компонента педагогической культуры.

Автором проанализированы диссертации и авторефераты диссертаций отечественных и зарубежных исследователей дидактической культуры, монографии, материалы научных конференций и статьи ученых. Для анализа исследовательского материала был использован хронологический сравнительно-сопоставительный метод.

Актуальность развития дидактической культуры как фактора устойчивого развития образования и общества в целом определяется потенциально присущими ей функциями: нормативной, развивающей и стабилизирующей, координирующей и интегрирующей, индикаторной.

Прежде всего дидактическая культура представляет собой форму сохранения и обобщения опыта дидактической деятельности педагога и педагогического сообщества, который накапливался веками. От дидактической культуры зависят результаты всех видов деятельности педагога. Ее нормативная функция прослеживается в том, что развитая субъективная (индивидуальная) и объективная (совокупная) дидактическая культура включает в себя нормы дидактического целеполагания, которые практически проверены и обоснованы с теоретической точки зрения, проектирования сути и содержания, педагогического взаимодействия и содействия, отслеживания итогов образования.

Дидактическая культура направляет профессионально-личностное развитие педагога, что явственно выделяет ее возрастающую развивающую функцию. В условиях необходимости устойчивого развития общества эта функция дидактической культуры особо значима. Дидактическая культура шлифует несовершенства процесса обучения и одновременно способствует усовершенствованию самого педагога-наставника. Она задает импульс развитию системе образования, а через нее и обществу в целом. В то же время сложность задач модернизации образования, неопределенность перспектив, мобильность социальной системы обуславливают стабилизирующую функцию дидактической культуры. Стабильность дидактической культуры, накопленной веками, спасает педагогические коллективы от «погони за педагогической модой». Развивающая и стабилизирующая функции данного вида педагогической культуры выступают как взаимосвязанные и взаимообусловленные.

В современных условиях актуальность имеет функция дидактической культуры в системе ее отношений с другими составляющими профессионально-педагогической культуры, которая координирует. Дидактическая культура создает основу обособления методической, коммуникативной, технологической



культуры и многих других видов культуры. Во множестве отечественных диссертаций дается дефиниция новым видам профессиональной культуры. Их основное большинство включает в себя основу культуры дидактическую. Координирующая функция гарантирует целостность профессионального развития педагогических кадров. Развивающий потенциал дидактической культуры прослеживается во взаимодействии ее координирующей и интегрирующей функции.

Дидактическая культура отчасти представляет собой систему компонентов, которые связаны между собой: дидактических компетенций, дидактических знаний, дидактических умений и навыков, дидактических ценностей, дидактических способностей, дидактического мышления, дидактической рефлексии и т. п. Зачастую эти психолого-педагогические феномены исследуются без необходимого диалектического единства и связи. В этих условиях важна функция дидактической культуры, которая отвечает за интеграцию и сплочение. Она интегрирует, систематизирует и наполняет новым содержанием и динамикой все составляющие ее элементы, поднимает их на новую ступень развития. Каждый компонент дидактической культуры в этом случае, оставаясь собой, видоизменяется, приобретая черты нового общего.

Кроме того, дидактическая культура педагога представляет собой критерий мониторинга качества деятельности конкретного педагога, всей системы педагогического образования, ее звеньев, учреждений и их подразделений, дидактической культуры всего общества. Этот факт позволяет констатировать ее индикаторную функцию.

Иной подход к анализу и синтезу функций дидактической культуры как условия стабильного развития социума заключается в том, что она реализует основные функции, присущие и более общему явлению – профессионально-педагогической культуре: гносеологическую, коммуникативную, гуманистическую, нормативную, информационную, обучающую и воспитывающую и прочую. Выделение и дефиниция данных функций профессионально-педагогической культуры проведено в отношении преподавателя высшей школы [3]. Возможна экстраполяция выводов на предмет нашего исследования.

Гносеологическая функция дидактической культуры как одна из неотъемлемых элементов профессионально-педагогической культуры позволяет педагогу познавать окружающую его дидактическую действительность: дидактически явления, процессы и самого себя как их субъекта. Дидактическая культура в этом случае направляет и обеспечивает методологическую, исследовательскую, интеллектуальную деятельность педагога.

Гуманистическая функция дидактической культуры как элемента профессионально-педагогической культуры проявляется в создании условий для гуманизации и гуманитаризации образовательного процесса. Только педагог, достигший необходимого уровня дидактической культуры, может развивать способности, склонности и дарования другого человека. Дидактическая культура позволяет создать ситуацию сотрудничества, равенства, успеха, гуманности. Дидактическая культура позволяет педагогу выделять в каждом предмете общечеловеческие культурно-нравственные ценности.

Функция дидактической культуры, которая отвечает за коммуникацию в составе профессионально-педагогической культуры занимает особое место, потому что дидактический процесс невозможен без общения, активного взаимодействия. Дидактический процесс – это всегда дидактическое взаимодействие, организовать которое способен только педагог, достигший необходимого уровня дидактической культуры. Особо важное значение в этом смысле имеет тот факт, что, согласно ведущим методологическим исследованиям [4], именно дидактическое взаимодействие является предметом дидактики. Дидактическая культура задает такие технологии коммуникации, которые соответствуют нормам педагогической морали, задачам дидактической деятельности.

Суть обучающей функции дидактической культуры как части более крупной профессионально-педагогической культуры заключается в том, что она позволяет педагогу организовать дидактический процесс, процесс овладения будущим специалистом системой компетенций (знаний, умений, навыков, отношений), опытом творческой деятельности, развивать его речь, интеллект, общие и специальные способности. Данная (дидактическая) функция в определенном смысле является ведущей для дидактической культуры.

Воспитывающая функция анализируемого феномена отражает сферу воспитывающей деятельности педагога. В этом случае дидактическая культура отражает связи собственно дидактической и воспитывающей функций процесса обучения. Дидактическая культура позволяет педагогу грамотно определить современные цели развития формирующейся личности.

Такая полифункциональность дидактической культуры, ее значимость и важность для образовательной практики, которая развивает, свидетельствуют о необходимости изменения и внедрения прогресса дидактической культуры педагога. Для исследования и реализации этого процесса в психолого-педагогической науке созданы необходимые теоретические и практические предпосылки.

В то же время дидактическая культура станет действенным фактором устойчивого развития системы образования и общества в целом только при наличии условий, которые поспособствуют попыткам разрешения существующих и ныне актуальных противоречивых аспектов между:

- непрерывным характером профессионального развития педагога и дискретностью существующих теоретических представлений и вариантов практической реализации процесса развития дидактической культуры педагога;

- универсальностью основы дидактической культуры и сводимостью имеющихся теоретических представлений о ней к особенностям специфических черт педагогических направлений, профилей и квалификаций;

- динамикой дидактической культуры, педагогической теории, образовательной практики, их созависимостью от целей стабильного развития общества и статикой теории и практики становления дидактической культуры педагога;

- обильным потенциалом теории сформированности совокупности дидактических компетенций, знаний, умений, способностей, опыта дидактической деятельности педагога и преимущественной несистемностью, разрозненностью исследовательских подходов;

– целостностью общей, профессиональной, педагогической, дидактической культуры и существующей фрагментарной, многопредметной подготовкой специалистов;

– динамикой общей, профессиональной, педагогической, дидактической культуры и их представленностью в обучении и просвещении в виде систем готовых знаний и алгоритмов действий, которые характеризуются статикой.

В конце хотелось бы подытожить и сказать о том, что в конечном итоге были проанализированы все аспекты дидактической культуры как условия стабильного, фундаментального и устойчивого развития образования и общества в целом, а также ее развивающий потенциал и актуальные функции. Выявлены нормативная, развивающая и стабилизирующая, координирующая и интегрирующая, индикаторная функции дидактической культуры. Результаты анализа диссертаций и авторефератов, монографий, материалов научно-практических конференций и статей позволили также нам сделать вывод о востребованных в современных условиях функциях, которые раскрывают и содержат в себе многие аспекты: гносеологии, гуманизма, коммуникации, информации, нормативно-правовой базы, обучения и воспитания. Они являются частью педагогической культуры. Для становления дидактической культуры фактором устойчивого развития образования и общества должны быть разрешены противоречия, имеющиеся сегодня в педагогической теории и образовательной практике.

#### **Литература**

1. *Гринева В.И. Формирование дидактической культуры будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.И. Гринева. – Харьков, 2003. – 179 с.*
2. *Игумнов О.А. Развитие дидактической культуры преподавателя технического колледжа: дис. ... канд. пед. наук / О.А. Игумнов. – Белгород, 2003. – 275 с.*
3. *Исаев И.Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы: дис. ... докт. пед. наук / И.Ф. Исаев. – М., 1993. – 469 с.*
4. *Краевский В.В. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ) / В.В. Краевский. – М.: Педагогика, 1977. – 264 с.*
5. *Креницкая Г.М. Развитие дидактической культуры учителя в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук / Г.М. Креницкая. – Ярославль, 2011. – 235 с.*
6. *Попова Т.В. Педагогические условия формирования дидактической культуры учителя начальной школы: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Попова. – Ижевск, 2002. – 179 с.*
7. *Фатьянова Н.М. Формирование дидактической культуры учителя многопрофильной гимназии: дис. ... канд. пед. наук / Н.М. Фатьянова. – Белгород, 1999. – 274 с.*

**УДК 373.21**

**В.В. Утемов, кандидат педагогических наук, доцент,  
Т.П. Баилачева, аспирант, преподаватель,  
Вятский государственный университет,  
г. Киров, Россия**

#### **ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМУЛИРОВКЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Аннотация. Проблема исследования. Динамизмом современного образования обусловлена необходимость переключения внимания с образовательных целей на процессы ра-*

боты со знаниями самих обучающихся. В дошкольном образовании это деятельность по развитию познания, при выполнении которой ребенок сталкивается со знаниями и работает с ними [3, 5]. В исследованиях Л.С. Выготского [1], О.В. Дыбиной [2], А.И. Савенкова [4] отмечается, что специфика развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста должна быть отражена в формах и методах работы воспитателя по развитию этого вида деятельности. Значимой формой организации познавательной деятельности в детском саду является когнитивное занятие [7]. А методы работы основаны на формировании способности ребенка принимать или самостоятельно конструировать образовательную задачу и решать ее [6]. При этом анализ психолого-педагогических источников и опыта работы дошкольных образовательных организаций свидетельствует о том, что существует потребность в выделении требований к формулировке образовательных задач для дошкольников – требований, позволяющих для программ дошкольного образования конструировать учебные задания, направленные на развитие познания ребенка как в сотрудничестве со взрослым, так и самостоятельно.

Исходя из вышеуказанного, **цель исследования** – выявление и экспериментальная проверка требований к формулировке учебных заданий для программ дошкольного образования, направленных на развитие познания ребенка. **Методы исследования:** теоретические методы, в том числе анализ, сравнение и обобщение подходов к учебным заданиям дошкольного и школьного образования; изучение и обобщение педагогического опыта; эмпирические методы: экспертные оценки, анализ коэффициента уровня познавательного развития ребенка. В исследовании приняли участие 56 воспитанников дошкольных образовательных организаций. **Выводы и рекомендации.** Проведенное исследование позволяет сделать вывод о возможностях использования требований к формулировке учебных заданий в программах дошкольного образования для развития познания ребенка. Учебные задания должны соответствовать трем типам учебных заданий (задания, которые ребенок может решить самостоятельно; задания, которые доступны для решения под руководством или с помощью взрослого; задания, которые ребенок пока не способен выполнить) и должны в своей формулировке содержать ориентировку на действие (слова-действия). Например, для первого типа учебных заданий характерны следующие слова-действия: распределить, классифицировать, упорядочить, разделить. Учащимся могут быть предложены учебные задания из темы «Части суток»: «Раздели представленные иллюстрации на две группы, определи, по какому признаку происходит деление. Определи, когда это бывает, и соедини изображения при помощи стрелок: луна – то, что происходит ночью, солнце – то, что происходит днем. Объясни свой ответ».

Обозначенные требования и предложенные формулировки учебных заданий могут быть полезны педагогам дошкольного и дополнительного образования, которые решают задачи по познавательному развитию дошкольников. В дальнейшем исследовании мы планируем разработать конструктор формулировок учебных заданий, направленных на развитие познания дошкольников, а также рассмотреть классификацию учебных заданий и их качественную характеристику в зависимости от уровня сложности.

**Ключевые слова:** учебные задания, требования к заданиям, дошкольники, познание, дошкольное образование, когнитивное занятие.

*V.V. Utemov, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
T.P. Bashlacheva, Postgraduate Student, Teacher,  
Vyatka State University,  
Kirov, Russia*

## **REQUIREMENTS FOR THE FORMULATION OF LEARNING TASKS FOR PRESCHOOL EDUCATION PROGRAMS**

**Abstract. Research problem.** The dynamism of modern education determines the need to shift attention from educational goals to the processes of working with the very knowledge of the

students. In preschool education, this is a work for the development of cognition, during which the child encounters knowledge and works with it (From birth to school, 2019; Poddyakov, Nikolaeva, Paramonova et al., 1988). In the studies of L.S. Vygotsky (Vygotsky, 1935), O.V. Dybina (Dybina, 2002), A.I. Savenkov (Savenkov, 2002), they noted that the specifics of the development of cognitive activity of preschool children should be reflected in the forms and methods of the educator's work on the development of this type of activity. A significant form of organizing cognitive activity in kindergarten is a cognitive lesson (Utemov, Yaroslavtseva, Gorev, 2022). And the methods of work are based on the formation of the child's ability to accept or independently design an educational task and solve it (Utemov, Bashlacheva, 2022). At the same time, the analysis of psychological and pedagogical sources and the work experience of preschool educational organizations shows that there is a need to identify requirements for the formulation of learning tasks for preschoolers – the requirements that make it possible to design learning tasks for preschool education programs aimed at developing the child's cognition both in cooperation with an adult and independently.

Based on the above, **the purpose of the study** is to identify and experimentally verify the requirements for the formulation of learning tasks for preschool education programs aimed at developing the child's cognition. **Research methods:** theoretical methods, including analysis, comparison and generalization of approaches to the learning tasks of preschool and school education; study and generalization of pedagogical experience; empirical methods: expert assessments, analysis of the coefficient of the child's cognitive development level. The study involved 56 students of preschool educational organizations. **Conclusions and recommendations.** The conducted study allows us to draw a conclusion about the potentials of using the requirements for the formulation of learning tasks in preschool education programs for the development of the child's cognition. Learning tasks should correspond to the following three types (tasks that the child can solve him/herself; tasks that can be solved under the guidance or with the help of an adult; tasks that the child is not yet able to solve) and should contain in their formulation a directive for action (words-actions). For example, the following words-actions are typical for the first type of learning tasks: distribute, classify, arrange, divide. Students can be offered learning tasks from the topic "Parts of the Day": "Divide the illustrations presented into two groups, determine the criterion for the division occurs. Determine when this happens and connect the pictures with arrows: the moon is what happens at night, the sun is what happens during the day. Explain your answer".

The indicated requirements and the proposed formulations of learning tasks can be useful for preschool and additional education teachers who solve problems of the cognitive development of preschoolers. We plan to work out a constructor for the formulation of learning tasks aimed at developing the cognition of preschoolers, as well as consider the classification of learning tasks and their qualitative characteristics depending on the level of complexity in our further research.

**Keywords:** learning tasks, task requirements, preschoolers, cognition, preschool education, cognitive lesson.

Актуальность исследования заключается в высокой значимости дошкольного образования в вопросе воспитания самостоятельной, заинтересованной личности, обладающей умениями работать с системами новых знаний. Динамизм современного образования, затрагивающий дошкольный период, возрастающая актуальность детской инициативы и самостоятельной деятельности детей в образовательном процессе дошкольных образовательных организаций определяют на сегодняшний день смещение акцентов внимания с образовательных целей на процессы работы со знаниями непосредственно самих обучающихся [3]. В дошкольном образовании эти аспекты реализуются через дея-

тельность по развитию познания, при выполнении которой ребенок сталкивается со знаниями и работает с ними [5].

Об отражении специфики развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста в формах и методах работы педагога дошкольной организации в исследованиях писали Л.С. Выготский [1], О.В. Дыбина [2] и А.И. Савенков [4]. Одной из форм организации познавательной деятельности детей дошкольного возраста выступает когнитивное занятие [7]. А методы работы должны быть основаны на формировании способности ребенка принимать или самостоятельно конструировать образовательную задачу и решать ее [6]. Руководя познавательной деятельностью старших дошкольников, педагог может оставить себе главную роль, но лучше, если дети в этой ситуации будут чувствовать себя ведущими: выбирать ход познания, способы работы со знанием, находить ответы на вопросы, разрешать проблемы, выполнять учебные задания. Однако анализ опыта работы дошкольных образовательных организаций показывает, что сделать это достаточно сложно при отсутствии требований к формулировке образовательных заданий для дошкольников, которые будут направлены на развитие познания ребенка как в сотрудничестве со взрослым, так и самостоятельно. У педагогов возникают трудности в реализации процесса развития познавательной деятельности старших дошкольников.

Именно поэтому цель исследования заключается в выявлении и экспериментальной проверке требований к формулировке учебных заданий для программ дошкольного образования, направленных на развитие познавательной деятельности ребенка.

Для ее достижения в исследовании приняли участие 56 воспитанников дошкольных образовательных организаций, которым были предложены примеры разработанных согласно требованиям учебных заданий. В рамках исследования были проведены анализ, сравнение и обобщение подходов к учебным заданиям дошкольного и школьного образования, а также изучен и обобщен педагогический опыт некоторых дошкольных образовательных организаций. Эмпирическими методами исследования являлись экспертные оценки и анализ коэффициента уровня познавательного развития ребенка для определения эффективности проведенного исследования.

Учебные задания, предлагаемые детям старшего дошкольного возраста, можно разделить на три типа: задания, которые ребенок может решить самостоятельно; задания, которые доступны для решения под руководством или с помощью взрослого; задания, которые ребенок пока не способен выполнить. Опираясь на пересмотренную таксономию образовательных целей Блума (2001), мы установили соответствие между типами учебных задач, уровнями познания и когнитивными процессами (табл. 1).

### Соответствие типов задач и уровней познания когнитивным процессам таксономии Блума (2001)

Тип задачи	Уровень познания	Когнитивные процессы таксономии Блума (2001)
Задачи, которые ребенок может решить самостоятельно	Понятия	Помнить
	Определения	Понимать
	Описание элементов	Применять
Задачи, которые доступны для решения под руководством или с помощью взрослого	Отношения и зависимости между элементами понятия	Анализировать
		Оценивать
Задачи, которые ребенок пока не способен выполнить	Демонстрация новых знаний на основе освоенного понятия	Создавать

Мы предположили, что одним из требований к формулировке учебных заданий является включение слов-действий (глаголов), ориентирующих ребенка на познавательную деятельность. Примеры предложенных детям для выполнения учебных заданий по темам, связанным с формированием представлений о времени, представлены в табл. 2.

### Пример реализации требований к формулировке учебных заданий

Когнитивные процессы таксономии Блума (2001)	Характеристика, примеры глаголов-действий	Пример задания
Помнить	Предполагает извлечение из памяти ранее изученной информации, работу с тем, что детям уже знакомо.  Глаголы: распознать, припомнить, вспомнить, воспроизвести, определить, идентифицировать, узнать, описать, обозначить, найти, запомнить, выбрать, изучить, исследовать и др.	Тема «Времена года».  «Посмотри на иллюстрации и вспомни, когда это бывает? (На картинках изображены сезонные изменения в природе). Как называются эти времена года?»
Понимать	Умение анализировать, обобщать и систематизировать информацию из нескольких источников, объяснять идеи и концепции.  Глаголы: сравнить, обобщить, объяснить, описать, интерпретировать, классифицировать, различить, разделить, сопоставить, преобразовать, оценить, идентифицировать и др.	Тема «Части суток».  «Раздели представленные иллюстрации на две группы, определи, по какому признаку происходит деление. Определи, когда это бывает, и соедини изображения при помощи стрелок: луна – то, что происходит ночью, солнце – то, что происходит днем. Объясни свой ответ».

Когнитивные процессы таксономии Блума (2001)	Характеристика, примеры глаголов-действий	Пример задания
Применять	<p>Использование полученных знаний на практике в новых ситуациях.</p> <p>Глаголы: решить, применить, выполнить, внедрить, изменить, модифицировать, преобразовать, использовать, продемонстрировать, экспериментировать, построить, разыграть и др.</p>	<p>Тема «Части суток».</p> <p>«Кукла Катя еще совсем маленькая, и не может сама определить, когда и что нужно делать. Составь для нее режим дня и продемонстрируй, как она будет его соблюдать».</p>
Анализировать	<p>Разделение материалы на части, установление их соотношений, согласование идей.</p> <p>Глаголы: анализировать, сравнить, противопоставить, различить, объяснить, дифференцировать, упорядочить, расставить, подразделить и др.</p>	<p>Тема «Дни недели».</p> <p>«Вспомни, из каких частей состоит неделя? Как называются эти дни? Расставь цветные карточки дней недели по порядку, начиная с понедельника».</p>
Оценивать	<p>Критический анализ материала по параметрам, обоснование мнения, позиции или решения.</p> <p>Глаголы: проверить, критиковать, оценить, судить, поддержать, защитить, обобщить, убедить, ранжировать и др.</p>	<p>Тема «Время: час, минута, секунда».</p> <p>«Внимательно посмотри на распределение действий человека, которые он может сделать за час, минуту и секунду, проверь правильность распределения» (например, съесть яблоко за секунду – невозможно, выпить стакан воды за минуту – возможно, сварить суп за минуту – невозможно и т. д.)</p>
Создавать	<p>Создание чего-либо нового и оригинального на основе имеющихся представлений.</p> <p>Глаголы: спланировать, выработать, спроектировать, составить, разработать, придумать, изобрести, написать, сочинить, объединить, сформулировать, сконструировать, сыграть, организовать и др.</p>	<p>Тема «Времена года».</p> <p>«Ты уже знаешь о пользе ежедневных прогулок для здоровья, но не всегда погода позволяет нам гулять долгое время и с удовольствием. Придумай и нарисуй варианты костюмов для человека для удобства на прогулке, учитывая особенности разных времен года, которые ты знаешь».</p>

Для подтверждения эффективности внедрения в программы дошкольного образования предложенных требований к формулировке учебных заданий был проведен эксперимент с участием 56 воспитанников дошкольных образовательных организаций.



На констатирующем и контрольном этапах эксперимента дошкольникам было предложено выполнить задание для оценки коэффициента уровня познавательного развития ребенка. На формирующем этапе эксперимента при реализации образовательной программы дошкольного образования «От рождения до школы» использовались задания, сконструированные с учетом предлагаемых требований к формулировке учебных заданий.

Проведенное исследование позволяет сделать вывод о том, что использование предлагаемых требований к формулировке учебных заданий в программах дошкольного образования способствует познавательному развитию детей. Предложенные требования могут быть использованы педагогами в организованной образовательной деятельности, а также самостоятельно детьми в свободной деятельности. Разнообразие представленных формулировок заданий вызывает у детей интерес к познанию больше, чем репродуктивные вопросы и ответы на них. Предложенные требования к формулировкам учебных заданий соответствуют принципу «от простого к сложному» и учитывают логику процесса познавательного развития детей при переходе от понятия, к его определению и включению в общую картину представлений об окружающем мире.

Перспективой исследования выступает разработка конструктора формулировок учебных заданий, направленных на развитие познавательной деятельности дошкольников, в исследовании необходимо также рассмотреть классификацию учебных заданий в зависимости от уровня сложности для проведения экспериментальной работы по выявлению эффективности конструктора для развития познавательной деятельности детей дошкольного возраста.

### *Литература*

1. *Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения: сборник статей / Л.С. Выготский. – М.; Л.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1935. – 134 с. – URL: <http://www.psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9980>.*
2. *Дыбина О.В. Поисково-познавательная деятельность детей дошкольного возраста / О.В. Дыбина. – Тольятти: Издательство Фонда «Развитие через образование», 2002. – 131 с.*
3. *От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. – Издание пятое (инновационное), испр. и доп. – М.: Мозаика-Синтез, 2019. – С. 336.*
4. *Савенков А.И. Маленький исследователь. Как научить дошкольника приобретать знания / А.И. Савенков. – Ярославль: Академия развития, 2002. – 160 с.*
5. *Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Н.Н. Поддьяков, С.Н. Николаева, Л.А. Парамонова и др. – М.: Просвещение, 1988. – 192 с.*
6. *Утемов В.В. Конструирование учебных задач для программ дошкольного образования / В.В. Утемов, Т.П. Башлачева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 11. – С. 45–55. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221079.htm>.*
7. *Утемов В.В. Структура когнитивного занятия на основе технологии аргументированного дискурса в дошкольном образовании / В.В. Утемов, Е.В. Ярославцева, П.М. Горев // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 12. – С. 76–86. – URL: <http://e-koncept.ru/2022/221087.htm>.*

**З.Е. Фомина, доктор педагогических наук, профессор,  
Воронежский государственный педагогический университет,  
г. Воронеж, Россия**

## **ОПЫТ ПЕДАГОГОВ И ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ В ОСМЫСЛЕНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**Аннотация.** Исследование посвящено проблеме комплексного и систематизированного освещения опыта деятельности педагогов и просветителей XIX–XX вв., представлявших разные регионы России. Проблему исследования составляет изучение концепций педагогов и просветителей XIX–XX вв. разных регионов России с позиции их огромного вклада в интеллектуально-образовательную, духовную и культурную сокровищницу нашей страны, высокой значимости и актуальности их бесценного опыта для осмысления современного российского и мирового образования. **Цель исследования** заключается в выявлении и обосновании наиболее значимых достижений и приоритетов в педагогике и образовании российских педагогов и просветителей разных российских регионов, а также в проведении анализа новаторских предложений прошлого в аспекте возможностей их успешного применения как в современном российском образовательном процессе, так и мировом, в том числе с учетом новых вызовов, связанных с геополитическими явлениями XXI в. **Методы исследования.** В исследовании был применен системный анализ педагогических и просветительских концептов прошлого в аспекте их сопоставления с современными образовательными максимумами и трендами в России, в т.ч. в мировом контексте. **Выводы и рекомендации.** По нашим наблюдениям, можно выделить 6 доминантных актуальных парадигм, составивших фокус внимания российских просветителей и педагогов прошлого: 1) образование и мировоззрение (знание, наука, разум, мудрость); 2) образование и гуманизм (нравственный долг, гуманизм, патриотизм, любовь к малой родине (юрте, аулу)); 3) воспитание и образование; 4) педагогика и актуальные методы обучения; 5) образование и культура; 6) образование и религия и др.

**Ключевые слова:** педагоги, просветители, опыт прошлого, регионы, воспитание, образование, культура.

**Z.E. Fomina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Voronezh State Pedagogical University,  
Voronezh, Russia**

## **THE EXPERIENCE OF TEACHERS AND EDUCATORS FROM DIFFERENT REGIONS OF RUSSIA IN UNDERSTANDING OF MODERN EDUCATION**

**Abstract.** Our research is dedicated to the issue of complex, systematized assessment of practical experience of pedagogues and educators of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries who represented different Russian regions. The research problem is the ideas proposed by teachers and educators of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> centuries who represented different geographic regions of Russia and different national-original cultures and confessions from the standpoint of their enormous contribution to the intellectual, educational, spiritual and cultural treasury of our country, the high significance and relevance of their invaluable experience for understanding modern Russian and world education. **The purpose of the study** is to identify and substantiate the most significant achievements and priorities in pedagogy and education of Russian teachers and educators representing different regions of Russia; to analyze innovative proposals of the past from the angle of the possibility of their successful application both in the modern educational process of our country and abroad, including their implementation in the context of new challenges associated with geopolitical phenomena of the 21<sup>st</sup> century. **Research methods.** The study applied a systematic analysis of pedagogical and educational concepts of the past in the context of comparing them to modern educational maxims

and trends in Russia while giving consideration to the global context. **Conclusions and recommendations.** Based on our observations, we can distinguish six relevant dominant paradigms the Russian educators of the past were focused on: 1) education and worldview (knowledge, science, reason, wisdom); 2) education and humanism (moral duty, humanism, patriotism, love for the small homeland (yurt, aul)); 3) upbringing and education; 4) pedagogy and current teaching methods; 5) education and culture; 6) education and religion, etc.

**Keywords:** teachers, educators, past experience, regions, upbringing, education, culture.

**Введение.** Россия как многонациональная страна имеет богатейший и разнообразный опыт в сфере просвещения, науки, образования, воспитания, формированию которого способствовали выдающиеся педагоги и просветители, представлявшие географически и территориально разные регионы России, разные национальные самобытные культуры и конфессии. По роду своей многогранной деятельности они были педагогами, учеными, переводчиками, поэтами, публицистами, географами, путешественниками и т. д. Это были личности, получившие блестящее образование, обладавшие широким кругозором, энциклопедическими познаниями, владевшие многими европейскими и восточными языками. Они предложили *новаторские идеи* в сфере просвещения, воспитания и образования, выдвинули и обосновали свои оригинальные, глубокие и многоаспектные концепции, в том числе подходы и методы к организации российского образования. Проблему исследования составляет изучение концепций педагогов и просветителей XIX–XX вв. разных регионов России с позиции их огромного вклада в интеллектуально-образовательную, духовную и культурную сокровищницу нашей страны, высокой значимости и актуальности их бесценного опыта для осмысления современного российского и мирового образования.

**Теоретический анализ литературы.** На основе изучения многочисленных теоретических источников, посвященных рассмотрению научной, педагогической и просветительской деятельности российских педагогов и просветителей XIX–XX вв., а также благодаря ознакомлению с их фундаментальными трудами, был сделан вывод о том, что каждый регион России выдвинул целую плеяду выдающихся деятелей в сфере науки, воспитания, образования, просветительства, культуры и т. д. Среди известных деятелей *северных регионов* России центральное место занимают имена таких прославленных педагогов и просветителей, как М.Н. Хангалов, Ц.Ж. Жамцарано, С.П. Балдаев и др. [1]. Большой вклад в развитие педагогической науки и просветительства внесли известные татарские деятели, педагоги, ученые, философы, богословы: Хусаин Фаизханов, Исмаил-мирза Гаспринский, Музаффар Муштариев и др. [9]. История российской педагогической науки и просвещения тесно связана со знаменитыми педагогами, учеными, писателями, поэтами и просветителями *юга* России: из Осетии (К.Л. Хетагуров, И.Д. Кануков, Г.Н. Цаголов), Адыгеи (А.-Г. Кешев, К.-Г. Инатов, К.М. Атажукин), Кабардино-Балкарии (И.М. Урусбиев и его сыновья Сафар-Али и Науруз, К.Б. Мечиев), Дагестана (Г. Алкадарский, Г.А. Гузунов, М.-Э. Османов), Чечни (Ш.М. Тазуев, Ю.Д. Дешериев, А.С. Сулейманов), Ингушетии (Ч.Э. Ахриев, И.М. Базоркин, А.-Г. Долгиев) и др. [4].

**Цель исследования.** Цель статьи имеет комплексный характер и состоит в том, чтобы: 1) проанализировать и обобщить вклад педагогов и просветителей разных регионов Российской Федерации в развитие научных, интеллектуально-образовательных, духовных и культурных ресурсов нашей страны; 2) выявить и обосновать наиболее значимые достижения и приоритеты в их педагогической и просветительской деятельности; 3) систематизировать их подходы и методы в воспитании и образовании; 4) рассмотреть результаты их педагогической и просветительской деятельности в аспекте актуальных задач, стоящих перед современным российским и мировым образованием.

**База исследования.** В исследовании были использованы энциклопедические справочники, монографии, исследовательские статьи, предмет изучения которых составляет многогранная научная, педагогическая и просветительская деятельность великих деятелей прошлых эпох, представлявших разные регионы России.

**Методы и методики исследования.** В рамках научно-исследовательской парадигмы, наряду с методами анализа и синтеза, индукции и дедукции, аналогии, сравнения, обобщения и др., был применен системный анализ педагогических и просветительских концептов прошлого в аспекте их сопоставления с современными образовательными понятиями и трендами в России, в том числе в мировом контексте.

**Результаты исследования.** Проведенное исследование показывает, что педагоги и просветители прошлых эпох по своему кругозору, широте и глубине мышления, взгляда в будущее, неутомимой увлеченности любимым делом, родом занятий были поистине великими *энциклопедистами*. Цель и характер их деятельности полностью соответствуют той глубокой оценке, которую дал в свое время один из выдающихся французских ученых-энциклопедистов Жан Лерон Д'Аламбер деятельности ученых, составивших «Энциклопедию, или толковый словарь наук, искусств и ремесел» (XVIII в.). Он писал: «Цель Энциклопедии – объединить знания, рассеянные по поверхности земной, изложить их в общей системе для людей, с которыми мы живем, и передать их людям, которые придут за нами: дабы труды минувших веков не были бесполезны для веков грядущих, дабы наши потомки, став образованнее, стали также добродетельнее и счастливее и чтобы мы могли уйти в мир иной в сознании исполненного пред человечеством долга» [10]. Высказанные мысли Ж.Л. Д'Аламбера всецело соотносятся с содержанием деятельности российских педагогов и просветителей XIX–XX вв. как энциклопедистов. Об говорят следующие убедительные факты: они успешно и плодотворно занимались педагогическим трудом, гуманитарными и фундаментальными науками, писательским трудом, поэзией, философией, живописью, просветительской деятельностью, активно участвовали в фольклорных экспедициях и др. Отдельную страницу составляет их многогранная *переводческая деятельность*. Так, Ц.Ж. Жамцарано, как отмечает в своих исследованиях В.И. Андреев, перевел на монгольский язык отдельные произведения Льва Толстого, Жюль Верна, Джека Лондона, Джованни Бокаччо и др. [1]. Благодаря Ш.К. Айсханову впервые появились переводы русских поэтов-классиков – А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.А. Некрасова

и др. – на чеченский язык [6]. Российские педагоги и просветители из разных регионов страны активно занимались *издательской деятельностью* и через инициированные ими издания, например, газеты (например, тюрко-славянская газета «Терджиман» («Переводчик») под руководством И. Гаспринского) [9], журналы (например, «Шинэ толи» («Новое зеркало») под редакцией Ц.Ж. Жамцарано), а также через публикуемые ими статьи, монографии и т. п. стремились рассказать о своих великих народах.

Важно отметить, что российские просветители прошлого были представителями *осевого времени (Achsenzeit)*, для учений которого, по Карлу Ясперсу, характерны «рационализм и стремление человека к переосмыслению существовавших до этого норм, обычаев и традиций» [8]. Российские педагоги и просветители XIX–XX вв. как представители осевого времени, анализируя и переосмысливая происходящие исторические события своей эпохи, вызовы времени и социально-политические изменения, высказывали новые концептуальные идеи, предлагали новые методы и подходы, ориентированные на решение важных задач в сфере воспитания и образования молодого поколения. Круг вопросов и проблем, которые составили фокус внимания российских педагогов и просветителей разных регионов, характеризуется не только широтой, многообразием и глубиной их рассмотрения, но и новаторскими подходами к их решению. Среди них можно выделить шесть актуальных парадигм: 1) мировоззренческая основа образования (знание, наука, разум, мудрость); 2) духовно-нравственная и гуманистическая составляющая (нравственность, гуманизм, патриотизм, любовь к малой родине (юрте, аулу)); 3) воспитание и образование; 4) педагогика и актуальные методы обучения; 5) образование и культура; 6) образование и религия и др.

Педагоги прошлого ставили во главу угла прежде всего *мировоззренческую основу образования* [1], в качестве ключевых составляющих которой рассматривались следующие системообразующие максимы: наука, разум, познание, знание, мудрость. В своем произведении «Рисала» («Трактат») Хусаин Фаизханов пишет о том, что «многие достижения европейской цивилизации были заимствованы у мусульман и уже по этой причине возникает необходимость доказывать западноевропейцам истинное положение вещей, а для этого следует владеть как иностранными языками, так и русским языком» [9]. Подчеркивая особую значимость чтения книг и изучения иностранных языков для постижения знаний других культур, мыслитель отмечает: «Ищите знаний, хотя бы и в Китае <...>, знания, которые там можно искать, – рациональные, и их может перенять у китайцев тот, кто знает их язык, говорит на нем и читает их книги». Особую роль Х. Фаизханов отводит мудрости: «Ведь сказал Пророк (мир ему!): “Мудрость для правоверного – заблудившаяся верблюдица, которую он ищет повсюду”» [9]. По убеждению ученого, цель изучения русского языка – «это возрождение утраченных и позабытых наук» [9]. Просветители российского Севера большое внимание уделяли популяризации *научных знаний* из сферы как фундаментальных наук, так и гуманитарных. Они интересовались проблемами мироздания, космоса, планет, вселенной. В этом контексте заслуживает внимания книга о *космографии*, написанная крупным ученым-

монголоведом Севера Цыбеном Жамцарано, в том числе опубликованные им на монгольском языке научные статьи, посвященные отражению космологических воззрений Н. Коперника и Г. Галилея, а также великим географическим открытиям и т. п. [1]. О роли и ценности науки, о проблемах ее недооценки некоторыми богословами говорил дагестанский просветитель Гасан Гузунов: «О, дагестанцы! Я очень опечален тем, что вы не изучаете интересные науки, ошибочно считая их грешными» [4]. По мысли Г. Гузунова, «люди, не занимающиеся наукой, страдают на земле, еще хуже будет им на том свете» [4]. «Наука, – отмечал он, – необходима для общества так же, как ткачество и другие ремесла» [4]. Как поэт и философ Г. Гузунов представил образ науки в виде метафорического образа *алмаза*. Так, наука, по Г. Гузунову, «основа сознания и просвещения человека. Она *алмаз*» [4]. Ч.Э. Ахриев (Ингушетия) говорил о высокой миссии и предназначении образованных людей, состоящей в том, чтобы нести знания, просвещение в образовательные учреждения горских народов [2].

С позиции видения педагогов и просветителей прошлого главными приоритетами в воспитании и образовании являются понятия, формирующие ***духовно-нравственную и гуманистическую составляющую*** в мировоззрении подрастающего поколения: нравственный долг, духовность, гуманизм, патриотизм, национальное самосознание, любовь к малой родине (юрте, аулу), любовь к Отечеству. В служении интересам своего народа дагестанский ученый и философ Гасан Гузунов видел нравственный долг ученых. Он писал: «Ученым нужно быть вместе со своим народом» [4]. В основе классической образовательной концепции деятелей прошлого лежит прежде всего *приоритет самого человека с его духовными, моральными, этическими и гражданскими качествами*. О необходимости гражданского воспитания, о формировании гражданской позиции, что является сегодня одной из приоритетных задач образования, говорили все выдающиеся российские педагоги и просветители XIX–XX вв. Центральной в их концепциях является идея *гуманистического и патриотического воспитания*. Педагоги и просветители прошлого к числу первостепенных воспитательно-образовательных доминант относили любовь к родному краю, родной юрте, родному аулу. Размышляя о воспитании гражданской личности, они подчеркивали необходимость всестороннего изучения не только истории и богатейшей культуры своего народа, но и географических, территориальных, климатических особенностей родного края, его флоры и фауны. В этом контексте следует отметить, например, что просветитель Забайкалья Бато-Далай Очиров, занимаясь изучением растительного/животного мира и рельефа территории Забайкалья, внес большой вклад в их популяризацию в образовательной среде на территориях как северных регионов, так и всей страны. Заслуживает внимания также тот факт, что в контексте реформ сегодняшнего российского образования такая дисциплина, как «Краеведение» («История родного края»), предмет которой составляет «комплексное изучение конкретной территории на основе географической компоненты» [5], приобретает в современных образовательных учреждениях особое значение. Значимость знаний о географии родного края отмечает русский философ Н.А. Бердяев, который в книге «Судьба России» (1918) подчеркивал, что «пейзаж» русской души определяется ландшафтом

русской земли. Мощными и страстными по силе воздействия являются емкие и глубокие по смыслу слова замечательного татарского поэта Габдуллы Тукая, в которых отразились его любовь к Родине и отрицательное отношение к призывам «о переселении многих мусульманских народов в Турцию»: «Нам предлагают подлецы, мы слышим черный их совет: / – К султану вы должны уйти, а здесь для вас дороги нет... / *Мы не уйдем туда: уйти не могут города и реки! / Здесь пережитые века пребудут с нами, здесь навеки!*» [9]. Эти высокие и ценные мысли Тукая актуальны во все времена. В проникновенных словах известного бурятского просветителя Петра Дамбинова звучит любовь к родной *юрте*: «...Это ты, *восьмигранная юрта*, / *Снова ласково ладишь мой взор...* / *Хоть и больно же было покинуть / Мне такую больную тебя...* / Я ушел, никому не сказав, / что вернусь я к *родимой, тебе...*» [1]. Большой вклад в развитие просвещения в Кабардино-Балкарии внесли Исмаил Урусбиев и его сыновья Сафар-Али и Науруз, которые создали специальное «Общество распространения образования среди кабардинцев и горцев Нальчикского округа» [4].

В парадигме **воспитания и образования** российские педагоги прошлого ставили одну из важнейших актуальных задач – *доступность* образования. Так, М.Н. Хангалов предлагал создавать передвижные школы для детей скотоводов-кочевников [1]. К.Л. Хетагуров выступал за создание при школах пансионатов, «чтобы детям из разбросанных по горным ущельям селений не приходилось каждый день ходить в школу по морозу» [4]. Педагоги-просветители XIX–XX вв. большое внимание уделяли вопросам создания *письменности*, часто сами стояли у истоков ее возникновения. В этой связи важно подчеркнуть, что Г.А. Алкадарский (Дагестан) поддержал начинания крупнейшего кавказоведа XIX в. П.К. Услара, связанные с разработкой письменности для аварского, казикумукского, кюринского и табасаранского языков [4]. Габдулла Тукай много сделал для создания и процветания татарского языка [9]. Видный деятель Чечни А.Г. Мациев является одним из основоположников чеченской письменности [7]. А.А. Гассиев (Осетия) активно занимался проблемами горской письменности [4]. Педагоги и просветители разных регионов России отмечали особую значимость *родного языка в обучении*. Г. Тукай подчеркивал: «Родной язык – святой язык, отца и матери язык...» [3]. Бурятские просветители ратовали за обучение детей-бурят на родном языке в первом классе, а во втором классе – на русском [1].

Российские просветители и педагоги прошлого были в известной степени *визионерами*, предвосхищавшими актуальные и основополагающие направления в развитии школы, которые позднее, как показало время, стали чрезвычайно востребованными. Их концепции можно рассматривать как своего рода предтечи тех инновационных процессов, которые реализуются в современном образовании сегодня. Так, например, они считали, что для развития школы, ориентированной на актуальные запросы жизни, необходимым условием является достижение взаимодействия всех участников образовательного процесса: учеников, учителей, семьи, других школ, производства и культурных учреждений (И.Д. Кануков, А.-Г. Кешев и др.), что сегодня обозначается как *сетевой подход* к образовательному процессу. Педагоги прошлого исходили из того, что образовательный процесс должен быть нацелен на *практическую деятельность*

учащихся, связанную с реальными проблемами общества. Заметим, что роль практической деятельности подчеркивал и выдающийся немецкий гуманист И.Г. Гердер, который говорил: «Практика – мать всего совершенства».

Российские педагоги XIX–XX вв. выступали за всемерное усиление *связи школы с жизнью* (Г.М. Цаголов), говорили об особой значимости для формирования гармонично развитой личности *семейного, трудового, нравственного воспитания* (А.-Г. Кешев и др.) [4]. Новаторским характером отличались актуальные предложения осетинского просветителя И.Д. Канукова, касающиеся, в частности, «введения в учебные планы занятий по *земледелию, садовничеству, огородничеству, столярному и токарному делу*» [4], что, как выяснилось, и в 21 веке не потеряло своей актуальности, особенно в контексте возвращения к традиционной для России системе образования. Осетинский просветитель К.Л. Хетагуров ратовал за *военное образование* и отмечал его высокую значимость в воспитании молодых людей [4]. Заслуживает особого внимания концепция *здоровой школы*, выдвинутая Костой Левановичем Хетагуровым. Он добился выделения специальных залов в школах для занятий детей спортом. Коста Леванович внес большой вклад в развитие *художественно-эстетического воспитания* учеников. Являясь известным живописцем, К.Л. Хетагуров создает в школах Осетии классы для рисования и живописи [4]. Педагогов прошлого интересовала актуальная сегодня *проблема школьного пространства* и его воздействия на психологию учеников (И.Д. Кануков). В этой связи небезынтересны слова И.В. фон Гете: «*Стены делают людей*». И действительно – большое и светлое школьное пространство, комфортные условия для обучения, несомненно, оказывают позитивное влияние на психологическое состояние учащихся.

Важно подчеркнуть, что российские педагоги и просветители XIX–XX вв., заботясь о достойном образовании и просвещении своего народа, сами писали учебники, учебные пособия, готовили и издавали буквари для детей начальных школ, составляли словари. Народный учитель российского Севера М.Н. Хангалов является составителем первой учебной книги бурятско-русского языка (1878) и автором букваря для бурятских детей (1902) [1]. Известный ученый А.Г. Мациев издал «Чеченско-русский словарь» (1927), работа над которым позднее была успешно продолжена. Он также трудился над составлением «Грамматики чеченского языка» [7]. Большую значимость получил чеченский букварь («Абат»), изданный Шерипом Тазуевым в 1940 г.

Важная роль в концепциях и деятельности педагогов прошлого отводилась *женскому образованию* (Г.М. Цаголов, А.-Г. Кешев, Ч.Э. Ахриев и др.). Российские деятели XIX–XX вв. ставили также вопросы об уровне квалификации учителей, проявляли заботу об их материальном положении. Выступали за создание комфортных условий для деятельности учителей в школах, что сегодня находит отражение в оборудовании специальных помещений для учителей – кабинетов для отдыха и релакса.

С позиции *педагогики и актуальных методов обучения* главный ориентир востребованных и сегодня педагогических концептов, принципов и методов, предложенных российскими педагогами XIX–XX вв., состоял в развитии



*природных дарований и мыслительной деятельности у детей* (А.А. Гассиев и др.). По убеждению педагогов прошлого, важно научить ученика не только воспринимать знания, но и *научить его самостоятельно мыслить*, что является одним из ключевых приоритетов образования и в XXI в. Осетинский деятель А.А. Гассиев утверждал, что достижение этой цели должно осуществляться доступными и понятными для учеников педагогическими методами и приемами. Он подчеркивал также, что «учебники и иная учебно-методическая литература должны отличаться «большим энциклопедизмом и популяризмом в обработке материала...», учебники должны «развивать ученика, обогащать его научными сведениями, в том числе такими, какие ему окажутся *необходимыми в жизни после окончания школы*» [4]. В целях обеспечения преемственности в воспитании, образовании, культуре российские просветители, например, М.Н. Хангалов (Бурятия), К.Л. Хетагуров (Осетия) и др., считали необходимым отражать духовное богатство народа (древние традиции, обычаи, сказания, легенды, поверья, песни, народный фольклор и т. п.) как в учебной практике, так и в школьных учебниках. Такой подход имеет первостепенную важность и для современного российского воспитания и образования. В контексте обсуждения новаторских методов обучения следует отметить, что выдающийся татарский просветитель Исмаил Гаспринский в противовес консервативным методам обучения предложил новый метод, получивший название *джадидизм*. Этот метод противопоставлялся *кадимизму* – консервативному направлению в российском исламе [9]. Идеи джадидизма были отражены в учебных книгах Гаспринского, среди которых большую известность получил учебник «Ходжа и Субьян» («Учитель детей») и пользовались большой популярностью [4]. В фокусе внимания ингушского просветителя Чаха Ахриева была народная педагогика, основы которой составляли идеи, принципы и многовековой опыт чеченского и ингушского народов в области воспитания детей, развития их природных способностей. Народная педагогика была нацелена на развитие у детей восприятия и понимания красоты, самобытности и национального колорита родного края. Как автор известных сказок Чах Ахриев говорил о глубоко позитивном влиянии народного творчества на подрастающее поколение [2].

В аспекте концептуального взаимодействия **образования и культуры** педагоги и просветители разных регионов России, в частности М.Н. Хангалов, Ц.Ж. Жамцарано, К.Л. Хетагуров, М.-Э. Османов, Ч.Э. Ахриев, И.М. Урусбиев и его сыновья Сафар-Али и Науруз, А.Г. Мациев и др., выступали, как отмечалось выше, за сохранение национальных традиций, всестороннее и глубокое изучение духовно-культурного наследия народа. Примечательно, что сами педагоги-просветители были участниками многих фольклорных экспедиций, являлись составителями фундаментальных энциклопедий народного фольклора и авторами многочисленных научных трудов. По мнению М.Н. Хангалова, знание бурятского фольклора способствует «преемственности знаний о родном народе и его традициях, формирует гражданскую личность» [1]. Исмаил Урусбиев и его сыновья Сафар-Али и Науруз посвятили свою просветительскую деятельность изучению древнего культурного богатства своего народа (например, «Сказания о нартских богатырях у татаро-горцев Пятигорского округа Терской

области», 1881) [4]. Известный чеченский деятель А.Г. Мациев большое внимание уделял сбору чеченского фольклора, в том числе пословиц, поговорок, фразеологизмов и т. п., связанных с древними чеченскими поверьями [7].

В контексте парадигмы **образования и религии** российские педагоги-просветители отмечали особую роль *религиозного образования* и выдвигали в качестве основополагающего воспитательного приоритета *уважение к религиозным ценностям других народов*. Хусейн Фаизханов отмечал, что религия народа «основана на мудрости», она «воспитывает в человеке лучшие качества» [9]. Для российских просветителей и педагогов Севера *шаманизм* рассматривался как неотъемлемая, глубинная часть культуры северных народов. Цыбен Жамцарано, крупный бурятский и монгольский деятель, доказывал, что изучение буддизма способствует объединению бурят-монголов. Просветителей российского Севера интересовали верховные божества бурят-шаманистов. В этом отношении особенно велики заслуги М.Н. Хангалова, который изучал древние северные предания, легенды, юролы (благопожелания), магталы (прославления), заклинания народов Предбайкалья и Забайкалья [1].

**Заключение.** Российские выдающиеся педагоги и просветители XIX–XX вв. предложили *новаторские идеи* в сфере воспитания, образования, выдвинули и обосновали свои оригинальные, глубокие и многогранные концепции, подходы, методы к эффективной организации российского образования. Представляется важным, чтобы в научно-педагогической практике в вузах, в том числе на лекциях по педагогике, студенты как будущие учителя знакомились с бесценным опытом замечательных педагогов и просветителей, представлявших географически и территориально разные регионы нашей страны, ее национальные культуры и религии. Большой педагогический и просветительский опыт педагогов прошлого имеет сегодня большую теоретическую и практическую значимость, характеризуется актуальностью и может быть применен для успешного решения задач, стоящих перед современным образованием Российской Федерации, в том числе с учетом новых вызовов, связанных с геополитическими явлениями XXI в. Российские педагоги и просветители XIX–XX вв. как представители *осевого времени* были личностями огромного масштаба, широчайшего диапазона знаний, многогранности и фундаментальности воззрений, всеохватывающей увлеченности и заинтересованности в продвижении своих высоких идей и замыслов.

#### **Литература**

1. Андреев В.И. Бато-Далай Очиров / В.И. Андреев // Деятели. – URL: <https://soyol.ru/personas/figures/708/> (дата обращения: 04.04.2023).

2. Ахриев, Чах Эльмурзиевич. – URL: [https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%85%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2,%D0%A7%D0%B0%D1%85\\_%D0%AD%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D1](https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%90%D1%85%D1%80%D0%B8%D0%B5%D0%B2,%D0%A7%D0%B0%D1%85_%D0%AD%D0%BB%D1%8C%D0%BC%D1) (дата обращения: 04.04.2023).

3. Биография Габдуллы Тукая. – URL: <https://thestrip.ru/materials/biografiya-gabdullatikai/> (дата обращения: 04.04.2023).

4. Блейх О.Н. Социокультурные аспекты эволюции просветительской мысли на Северном Кавказе / О.Н. Блейх. – М.: Русайнс, 2018. – 451 с.

5. Краеведение. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%80%D0%B0%D0%B5%D0%B2%D0%> (дата обращения: 04.04.2023).

6. Литературное достояние Чеченской Республики: Шамсуддин Айсханов. – URL: <https://vesti095.ru/2020/03/literaturnoe-dostoyanie-chechenskoj-respubliki-shamsuddin-ajshanov/> (дата обращения: 04.04.2023).

7. Мацеев, Ахмат Гехаевич. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9C%D0%B0%D1%86%D0%B8/> (дата обращения: 04.04.2023).

8. Осевое время. – URL: <https://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/195067/> (дата обращения: 04.04.2023).

9. Педагоги. – URL: <http://www.millattashlar.ru/index.php?title=%D0%9A%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%B8%D1%8F:%D0%9F%D0%B5%> (дата обращения: 04.04.2023).

10. Энциклопедия, или Толковый словарь наук, искусств и ремесел. – URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%d0%ad%d0%bd%d1%86%d0%b8%d0%ba%d0/> (дата обращения: 04.04.2023).

УДК 37.013

**С.В. Фролова, кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный педагогический  
университет имени К. Минина,  
г. Нижний Новгород, Россия**

### **ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ОТРАЖЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ XIX–XX ВВ.**

**Аннотация.** В период социальной турбулентности и процессов острой борьбы мира традиционного и мира «новой этики» особое значение имеет обращение к отечественному историко-педагогическому наследию с целью определения аутентичных национальных идеалов и ценностей. Статья посвящена проблеме профессионального мировоззрения учителя и ее отражения в отечественной педагогической публицистике XIX–XX вв. Обращение к историко-педагогическому наследию позволит определить национальный образ учителя, опираясь на анализ траекторий развития аксиологии учительской профессии в отечественном пространстве образования и педагогической мысли. **Целью исследования** является реализация историко-педагогического анализа развития профессионального мировоззрения российского учителя в период XIX–XX вв. **Методы исследования.** Исследование развития феномена профессионального мировоззрения учителя в истории педагогической мысли реализуется на основе семиотико-герменевтического метода анализа текстов, контекстного, идеографического и биографического методов, методов ретроспективного анализа, количественного и качественного контент-анализа, сравнительного контекстологического анализа. **Выводы и рекомендации.** Авторы определяют профессиональное мировоззрение учителя как комплексное интегративное образование духовно-деятельного освоения мира через профессиональное самоопределение, профессионально-личностное развитие, образующее неразрывное и саморазвивающееся единство мировоззренческих компонентов и функционалов. В контексте анализа педагогической публицистики периода XIX–XX вв. в исследовании выявлены устойчивые типы профессионального мировоззрения: традиционно-консервативный, социально-демократический, гуманистический, рационально-материалистический, экзистенциально-аксиологический. Результаты исследования могут быть применимы в контексте определения целевого компонента и осмысления методологии организации профессионального воспитания будущих учителей в пространстве педагогического вуза.

**Ключевые слова:** история педагогики, профессиональное мировоззрение учителя, педагогическая публицистика.

*S.V. Frolova, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Nizhny Novgorod State Pedagogical  
University named after K. Minin,  
Nizhny Novgorod, Russia*

## **THE EVOLUTION OF THE TEACHER'S PROFESSIONAL WORLDVIEW IN THE REFLECTION OF RUSSIAN PEDAGOGICAL JOURNALS 19<sup>TH</sup>–20<sup>TH</sup> CENTURIES**

**Abstract.** *In a period of social turbulence and processes of acute struggle between the world of traditional and the world of “new ethics”, it is of particular importance to turn to the domestic historical and pedagogical heritage in order to determine authentic national ideals and values. The article is devoted to the problem of the teacher’s professional worldview and its reflection in Russian pedagogical journalism of the 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries. An appeal to the historical and pedagogical heritage will make it possible to determine the national image of a teacher, based on an analysis of the development trajectories of the axiology of the teaching profession in the domestic space of education and pedagogical thought. **The purpose of the research** is to implement a historical and pedagogical analysis of the development of the professional worldview of a Russian teacher in the period of the 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries. **Research methods.** The study of the development of the phenomenon of a teacher’s professional worldview in the history of pedagogical thought is implemented on the basis of the semiotic-hermeneutical method of text analysis, contextual, ideographic and biographical methods, methods of retrospective analysis, quantitative and qualitative content analysis, and comparative contextual analysis. **Conclusions and recommendations.** The authors define the teacher’s professional worldview as a complex integrative formation of the spiritual and active development of the world through professional self-determination, professional and personal development, forming an inseparable and self-developing unity of worldview components and functionalities. In the context of the analysis of pedagogical journalism of the period of the 19<sup>th</sup>–20<sup>th</sup> centuries, the study revealed stable types of professional worldview: traditional conservative, social democratic, humanistic, rational materialistic, existential axiological. The results of the study can be applied in the context of determining the target component and understanding the methodology for organizing the professional education of future teachers in the space of a pedagogical university.*

**Keywords:** *history of pedagogy, teacher’s professional worldview, pedagogical journalism.*

**Введение.** Быстрый темп социальных процессов в структуре современного общества и процессы глобализации способствуют значительным изменениям во всех сферах общества, в том числе и в духовно-ментальном пространстве жизнедеятельности человека. Рост темпа изменений влияет на возникновение высокого риска неопределенности аксиологической парадигмы в структуре общественного сознания и постепенной утраты осознания обществом аутентичных национальных ценностей.

Мир современного образования вслед за иными социальными трансформациями претерпевает попытки переосмысления его содержания, характера субъектного взаимодействия, подходов к организации образовательного процесса и поиску новых средовых решений для образования будущего [6].

Ключевыми проблемами современного образования является определение образа эффективного учителя для инновационного развития экономики, гражданской консолидации общества и духовно-нравственного развития человека. Такая значимая миссия учителя является традиционной в истории развития общества. Обращение к историко-педагогическому наследию позволит

определить национальный образ учителя, структуру и содержание его профессионального мировоззрения, опираясь на анализ траекторий развития аксиологии учительской профессии в отечественном пространстве образования и педагогической мысли.

**Теоретический анализ литературы.** Профессиональное мировоззрение учителя занимает значимое место в современных педагогических исследованиях. Особое внимание уделяется мировоззренческой ориентации учителя, ценностно-смысловым структурам его личности, параметрам и условиям, влияющим на развитие профессионального самосознания в работах И.Ю. Алексашиной, В.П. Бездухова, В.Г. Воронцовой, А.А. Деркача, М.И. Дьяченко, Ф.И. Иващенко, Л.А. Кандыбовича, В.С. Мерлина, В.В. Николиной, К.К. Платонова и др. В диссертационном исследовании А.И. Салова [6], посвященном этическому мировоззрению учителя, удачно и емко обобщаются основные подходы к определению функций мировоззрения на основе анализа философской литературы. Функциональная структура мировоззрения включает в себя:

- дирижерскую функцию, функцию ориентации морального сознания на нравственный поиск (Ю.В. Согомонов, П.А. Ландесман);
- ценностно-ориентационную функцию (В.П. Кобляков, Р.М. Рогова и др.);
- функцию задавания исходных аксиом (во имя чего?) и стратегии движения по избранному пути (каков путь?); функцию соотнесения средств с конечными высшими ценностями (В.Н. Сагатовский);
- аксиологическую, прогностическую и адаптивную функции, функцию опережающего отражения (Н.Г. Капустина).

Е.В. Дмитриева и Л.П. Реутова определяют профессиональное мировоззрение учителя как динамически развивающуюся систему взглядов, убеждений, ценностей и идеалов учителя, основанных на философских, психолого-педагогических, экономических, правовых научных знаниях, определяющих направленность его профессиональной деятельности и находящих свое выражение в самостоятельной личностной позиции [3, 5].

На основе анализа научных исследований мы определяем профессиональное мировоззрение как интегративную форму духовно-деятельного освоения мира через профессиональное самоопределение, профессионально-личностное развитие, образующую неразрывное и саморазвивающееся единство мировоззренческих компонент (гносеологическая, онтологическая, религиозная, социально-политическая, социально-повседневная, профессиональная), мировоззренческих функционалов (миропонимание, миросозерцание, мировосприятие), мировоззренческих сфер (интеллектуально-когнитивная, эмоционально-волевая, поведенческая), мировоззренческих форм (профессиональные ценности, идеалы, убеждения, принципы, идеи, приоритеты, модели поведенческих реакций, поступков).

Профессиональное мировоззрение учителя и эволюция его развития ярко отображается в отечественной педагогической публицистике. Феномен педагогической публицистики в современных педагогических исследованиях рассматривается как самостоятельное родо-видовое образование публицистического жанра (Н.И. Бондаренко, Л.П. Качалова, Е.Ю. Камышева, Т.А. Сутырина,

Н.П. Жиленкова и др.). Важнейшими функциями педагогической публицистики является отображение и формирование картины мира педагогической профессии.

В нашем исследовании мы рассматриваем педагогическую публицистку как родовидовую художественно-смысловую научно-творческую единицу литературного публицистического жанра, анализирующую социально значимые педагогические проблемы, ситуации, феномены социально-педагогической образовательной действительности, преследующую цель воспроизведения, воссоздания онтологии педагогической действительности и картины мира педагогической профессии, оказывающую амбивалентное воздействие на формирование профессионального педагогического мировоззрения, с одной стороны, и на представления о нем в структуре общественного сознания, с другой.

**Целью исследования** является реализация историко-педагогического анализа развития профессионального мировоззрения российского учителя в отражении педагогической публицистики периода XIX–XX вв.

**Методы и методики исследования.** Исследование развития феномена профессионального мировоззрения учителя в истории педагогической мысли реализуется на основе семиотико-герменевтического метода анализа текстов, контекстного, идеографического и биографического методов, методов ретроспективного анализа, количественного и качественного контент-анализа, сравнительного контекстологического анализа. Источниковой базой исследования составили журналы педагогической направленности изучаемого периода.

**Результаты исследования.** В истории развития отечественной педагогической мысли профессиональное мировоззрение учителя было всегда в фокусе внимания мыслителей, писателей, ученых и педагогов. Проанализировав историко-педагогический дискурс проблемы профессионального мировоззрения учителя в педагогической публицистике с XIX в. по настоящее время, мы считаем возможным выделить ряд устойчивых парадигм профессионального мировоззрения учителя:

1. *Традиционно-консервативная (религиозно-монархическая) парадигма* профессионального мировоззрения учителя (1812–1861 гг.) Такой тип профессионального мировоззрения учителя возникает в период национального подъема в общественном сознании российского народа на фоне триумфальной победы в Отечественной войне 1812 г. [4, с. 32]. После длительного ориентирования на западные ценности, в том числе попытки калькирования прусской системы образования, Российским народом осознается собственная высокая социальная миссия, происходит разворот к аутентичным национальным ценностям православия и монархии. Аксиологическим звеном профессионального мировоззрения учителя данного периода становятся ценности Бога, Отечества, блага, веры. Ключевыми чертами педагога признаются духовно-нравственные качества и строго морально-этическое соответствие. Образ учителя коррелирует с образом государственной власти, именно поэтому важным элементом характера педагогического взаимодействия в образовательном пространстве становятся авторитет учителя и дисциплина в классе [8].

2. *Социально-демократическая парадигма* профессионального мировоззрения учителя (1861 г. – начало 1900-х гг.). Отмена крепостного права в Рос-

сии в 1861 г. способствовала созданию «новой» школы, переосмыслению задач образования. Возникает установка фокуса на социальную миссию учителя – создать условия для распространения образования и вовлечения в образовательное пространство детей крестьян. В педагогической публицистике неоднократно обсуждалась проблема «чуждости», «непонятности» образа учителя крестьянину, что оказывало негативное влияние на достижение цели государственной образовательной политики [8]. Осознание педагогической миссии, как важнейший элемент профессионального мировоззрения учителя, оказывает влияние на попытку установления общих взглядов и интересов, сближение укладов жизни и образов мышления учителя и крестьянской среды.

3. *Гуманистическая парадигма* профессионального мировоззрения учителя (1900–1917 гг.). Этот период характеризуется всплеском идей педагогики индивидуальности, осмысления высокого значения внеучебной деятельности ребенка, роли учителя в воспитательных эффектах развития ребенка. Получают совет развития родительско-педагогического сообщества, функцией которых становится обсуждение проблем обучения и воспитания, поиск новых дидактических методов и приемов воспитания. В профессиональном мировоззрении личности учителя доминантой становится способность к творческому освоению образовательной действительности, учение разглядеть индивидуальность ученика и создать условия для его развития.

4. *Рационально-материалистическая парадигма* профессионального мировоззрения учителя (1917 г. – 1970-е гг.). Коммунистический тип мировоззрения становится доминантой профессионального мировоззрения советского учителя. Советское правительство выдвигает ряд серьезных требований к учителю: учитель должен обладать высоким уровнем педагогического мастерства, политического образования [3], быть морально-этическим образцом поведения. Социальный статус советского учителя и его авторитет достигают небывало высокого уровня.

5. *Экзистенциально-аксиологическая парадигма* профессионального мировоззрения учителя (1980–1990-е гг.). В 80-е гг. XX в. происходит резкий поворот от коллектива к личности ребенка как основному субъекту образования. Осмысление проблемы педагогического взаимодействия приводит к осознанию новой функции учителя – сопровождение ученика в мире образования на основе фасилитации и поддержки. В центре внимания исследователей профессиональные ценности учителя, аксиология педагогической профессии.

**Заключение.** Историко-педагогическая реконструкция феномена профессионального мировоззрения учителя позволила выявить сложность и многомерность самого феномена педагогического мировоззрения и, вместе с тем, демонстрирует социальную заостренность профессиональной группы учительства в ее неразрывной связи с национальным идеалом и судьбой страны.

Анализ педагогической публицистики в контексте образа учителя обогащает понимание ценностей и мира педагогической профессии, позволяет не только выявить и обосновать социально-историческую миссию национального учителя, но и способствует созданию условий для выхода из кризиса профессионального воспитания будущего учителя в пространстве педагогического вуза.

### Литература

1. Арутюнян М.П. Феномен мировоззрения / М.П. Арутюнян. – Хабаровск: Издательство Дальневосточного государственного университета, 2006. – 321 с.
2. Богуславский М.В. Ценностные ориентации российского образования в первой трети XX в. / М.В. Богуславский // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 72–75.
3. Дмитриева Е.В. Формирование профессионального педагогического мировоззрения будущего учителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.В. Дмитриева. – Волгоград, 2003. – 28 с.
4. Куликова С.В. Аксиологическая модернизация образования: от национальной идеи к национальным проектам / С.В. Куликова // Проблемы и перспективы развития современного образования в контексте его историко-педагогической интерпретации: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции – XXXIII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. – Волгоград, 2020. – С. 30–34.
5. Репина Л.П. Система формирования и развития профессионально-педагогического мировоззрения учителя: дис. ... докт. пед. наук / Л.П. Репина. – Майкоп, 2006. – 383 с.
6. Салов А.И. Концепция и модель формирования этического мировоззрения учителя в процессе повышения квалификации: автореф. дис. ... докт. пед. наук / А.И. Салов. – Самара, 2018. – 52 с.
7. Сутырина Т.А. Генезис гуманистических идей в отечественной педагогической публицистике: дис. ... докт. пед. наук / Т.А. Сутырина. – Екатеринбург, 2006. – 419 с.
8. Фролова С.В. Профессиональное мировоззрение учителя в истории отечественного образования XIX в. / С.В. Фролова, Л.С. Федорушкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-2. – С. 367–369.

УДК 159.923

**А.П. Цуканова, кандидат психологических наук, доцент,  
Благовещенский государственный педагогический университет,  
г. Благовещенск, Россия**

### ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ

**Аннотация.** Образовательный процесс в высших учебных заведениях открывает широкие возможности для развития индивидуальности студентов. Быстро меняющийся мир открывает возможности для самореализации и ждет от молодежи активного отношения к миру, к самой себе. Мы обратились к проблеме особенностей эмоционального интеллекта и черт личности, свойственных нынешним студентам, обучающимся в педагогическом вузе. Обучение – это процесс постоянного взаимодействия всех его участников. Насколько обучение будет эффективным, зависит от того, как выстроено это взаимодействие и учитываются ли личностные черты его участников. **Цель исследования:** изучение возможных связей между эмоциональным интеллектом и рядом особенностей черт личности. Исследование проводилось на базе Благовещенского государственного педагогического университета с использованием следующих **методик:** тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла), тест мотивов аффилиации (автор – А. Мехрабиан, адаптация – С.А. Шапкин), Фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI (авторы – Й. Фаринберг, Р. Хампель, Х. Сиг), опросник социально-психологической адаптации (СПА) (авторы – К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация – А.К. Осницкий). Для проверки достоверности применялся **статистический метод** – коэффициент корреляции Пирсона. **Выводы.** Полученные в процессе исследования результаты показывают, что уровень EQ (эмоционального интеллекта) взаимосвязан с адаптивностью, принятием себя, внутренним контролем, эмоциональным комфор-



том, следовательно, именно данные черты личности определяют уровень эмоционального интеллекта студентов в исследованных группах. Мотивационные тенденции аффилиации, стремления к принятию (СП), стремления к людям, страха отвержения (СО) и боязни быть отвергнутым обнаруживают взаимосвязь с показателями эмоционального интеллекта.

**Ключевые слова:** личность, эмоции, эмоциональный интеллект, толерантность, коммуникативная толерантность, мотивы аффилиации, педагогическая профессия.

*A.P. Tsukanova, Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Blagoveshchensk State Pedagogical University,  
Blagoveshchensk, Russia*

## EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL UNIVERSITIES, TAKING INTO ACCOUNT THE CHARACTERISTICS OF PERSONALITY TRAITS

**Abstract.** *The educational process of higher educational institutions opens up wide opportunities for the development of students' individuality. The rapidly changing world provides opportunities for self-realization, and expects from young people an active attitude towards the world, towards themselves. We turned to the problem of the features of emotional intelligence and personality traits characteristic of current students studying at a pedagogical university. Learning is a continuous process of interaction between all its participants. How effective it will be depending on how this interaction is built, and whether the personal traits of its participants are taken into account. **Purpose of the study:** the study was aimed at exploring possible links between emotional intelligence and a number of personality traits, such as affiliation, neuroticism, spontaneous aggressiveness, depression, irritability, sociability, poise, reactive aggressiveness, shyness, openness, extraversion-introversion, emotional lability, muscular femininity. The study was conducted on the basis of Blagoveshchensk State Pedagogical University using the following **methods:** Emotional Intelligence Test (N. Hall method), Affiliation Motives Test (by A. Mehrabian, adapted by S.A. Shapkin), Freiburg Multifactor Personality Questionnaire FPI (by J. Farinberg, R. Hampel, H. Sig), Social and Psychological Adaptation Questionnaire (SPA) (by C. Rogers, R. Diamond, adapted by A.K. Osnitsky). The **statistical method** of Pearson's coefficient was used to check reliability. **Conclusions.** The results obtained in the course of the study show that the level of EQ (emotional intelligence) is interrelated with adaptability, self-acceptance, internal control, emotional comfort, therefore, these personality traits determine the level of emotional intelligence of students in the studied groups. Motivational tendencies of affiliation, striving for acceptance (SP), striving for people, and fear of rejection (FOR), fear of being rejected reveal correlation with the indicators of emotional intelligence.*

**Keywords:** *personality, emotions, emotional intelligence, tolerance, communicative tolerance, affiliation motives, teaching profession.*

**Введение.** Мы обратились к проблеме особенностей эмоционального интеллекта и черт личности, свойственных нынешним студентам обучающихся в педагогическом вузе не случайно. Современное образование открывает широкий спектр возможностей развития, через внутри вузовскую мобильность, дистанционное образование, участие в различных конкурсах, конференциях и других формах. Все это требует от личности активности, уверенности в своих силах. По нашему мнению, эмоциональный интеллект как разновидность социального интеллекта открывает возможности для эффективного взаимодействия как с учителями, учениками, воспитателями, детьми, так и развитием личностных черт в целом.

**Теоретический анализ литературы.** Теория вопроса и трактовка эмоционального интеллекта приводят нас к авторам Дж. Мэйеру и П. Сэловею, которые ввели само понятие эмоционального интеллекта. Он определяется как способность человека осознавать эмоции, достигать и генерировать их так, чтобы содействовать мышлению и пониманию того, что они означают, и управлять ими таким образом, чтобы способствовать своему эмоциональному и интеллектуальному росту. В контексте такого обоснования эмоциональный интеллект трактуется как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [1, 2]. Д. Гоулман считает, что стимулирование людей к развитию личностных качеств способствует достижению ими успеха в различных сферах деятельности. Автор выделяет структурные компоненты эмоционального интеллекта, среди которых можно обнаружить не только эмоциональные способности, но и волевые качества, характеристики самосознания, социальные умения и навыки [1]. Эмоциональный интеллект, по Д.В. Люсину, это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [4].

**Цель исследования.** Исходя из вышеизложенных теоретических подходов, целью нашего исследования стало изучение возможных связей между эмоциональным интеллектом и рядом особенностей черт личности.

**База исследования.** Исследование проводилось на базе Благовещенского государственного педагогического университета с 2021 по 2023 г. с использованием комплекса методик. Выборку составили студенты 1–5 курсов очной и заочной формы обучения, всего 60 человек. Рассмотрим более подробно использованные тестовые методики.

**Методы и методики исследования.** Нами использовался тест на эмоциональный интеллект (методика Н. Холла) [3] для оценки эмоций в жизни человека. В этом тесте учитываются разные стороны эмоционального интеллекта: отношение к себе и к другим, способность к общению, отношение к жизни и поиск гармонии, применяются следующие шкалы: эмоциональная осведомленность, управление эмоциями (эмоциональная отходчивость, эмоциональная не ригидность), самомотивация (произвольное управление своими эмоциями), эмпатия (распознавание эмоций других людей). Данные стороны эмоционального интеллекта были выявлены у студентов и обработаны с помощью методов статистического анализа с другими критериями по всему комплексу тестов. Также мы использовали тест мотивов аффилиации (автор – А. Мехрабиан, адаптация – С.А. Шапкин), который позволяет выявить мотивационные тенденции аффилиации. Данная методика (тест) предназначена для диагностики двух обобщенных устойчивых мотиваторов, входящих в структуру мотивации аффилиации, стремления к принятию (СП), стремления к людям, страха отвержения (СО), боязни быть отвергнутым. В диагностике также применялся фрайбургский многофакторный личностный опросник FPI, предназначенный для определения состояний и свойств личности, имеющих первостепенное значение для процесса социальной и профессиональной адаптации и регуляции поведе-

ния. В результате обработки данных выделились следующие шкалы: невротичность, спонтанная агрессивность, депрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность, реактивная агрессивность, застенчивость, открытость, экстраверсия/интроверсия, эмоциональная лабильность, маскулизм/феминизм [7]. Опросник социально-психологической адаптации СПА (авторы – К. Роджерс, Р. Даймонд, адаптация – А.К. Осницкий) позволил выделить следующие шкалы: адаптивность, дезадаптивность, принятие себя, непринятие себя, принятие других, непринятие других, эмоциональный комфорт, эмоциональный дискомфорт, интернальность, доминирование, ведомость, эскапизм [8]. Для проверки достоверности и установления значимых взаимосвязей личностных черт применялся коэффициент корреляции Пирсона,  $p < 0,05^*$  (5 %),  $p < 0,01^{**}$  (1%).

**Результаты исследования.** В ходе анализа полученных результатов по выборке студентов 1–5 курсов Благовещенского государственного педагогического университета (60 человек) с применением корреляции мы выявили, что характеристики эмоционального интеллекта обнаруживают значимую взаимосвязь с показателями аффилиации. Аффилиация, как отмечалось выше, характеризует потребность человека в установлении, сохранении и развитии добрых отношений с людьми.

Следовательно, студенты, имеющие высокий уровень стремления к принятию (СП), будут легко сходиться с людьми, предпочитать больше находиться среди них (даже в состоянии расстройств), охотно делиться своими переживаниями, иметь много друзей и желание общаться и встречаться. Эта категория испытуемых нуждается в близких друзьях, перед принятием важного решения имеет необходимость в их совете. Они предпочитают друзей книгам. Работу такие студенты любят выполнять коллективно. Прочные дружеские связи не исключают, однако ценят свободу от личных привязанностей. Эти испытуемые открыты в проявлении своих чувств. В трудных жизненных ситуациях они рассчитывают на свои силы, если есть возможность, то прибегают к помощи других людей. При этом результаты показали, что шкала аффилиации «стремление к людям» обнаруживает линейную положительную корреляцию с такой стороной эмоционального интеллекта, как управление эмоциями других людей ( $0,5^*$ ), а также с внутренним контролем ( $0,5^*$ ), эмоциональным комфортом ( $0,7^{**}$ ) социально-психологической адаптации. Следует отметить, что шкала аффилиации «боязнь быть отверженным» обнаружила положительную корреляцию с внешним контролем ( $0,86^{**}$ ), эмоциональным дискомфортом ( $0,839^{**}$ ), непринятием других ( $0,671^*$ ), непринятием себя ( $0,673^{**}$ ). При этом отрицательная корреляция была выявлена между принятием себя ( $-0,771^*$ ), эмоциональным комфортом ( $-0,7^{**}$ ) и такими показателями эмоционального интеллекта, как управление своими эмоциями ( $-0,592^*$ ), управление эмоциями других людей ( $-0,524^*$ ), а также с коммуникативной толерантностью – нетерпимостью к дискомфорту ( $-0,576^*$ ), стремлением к людям ( $-0,556^*$ ).

Рассмотрим закономерности, которые были выявлены для шкал теста эмоционального интеллекта. Шкалы «Эмоциональная осведомленность» и «Самотивация» обнаруживают положительную зависимость друг от друга (0,556\*). Эмоциональный интеллект по шкале «Распознавание эмоций других людей» обнаруживает положительную корреляцию с внутренним контролем (0,597\*), эмоциональным комфортом (0,577\*), принятием себя (0,593\*), управлением своими эмоциями (0,608\*). Обратная же зависимость выявлена между боязнью быть отвергнутым (-0,524\*) и непринятием себя (-0,561\*). Шкала «Самотивация» взаимозависима с такими показателями, как управление своими эмоциями, эмпатия (0,595\*\*), эмоциональная осведомленность (0,556\*), адаптивность (0,693\*\*), принятие себя (0,644\*\*), принятие других (0,655\*), Я как эталон (-0,67\*\*). Эмоциональный интеллект по шкале «Управление своими эмоциями» обнаруживает обратную зависимость от показателей таких шкал, как боязнь быть отвергнутым (-0,592\*), дезадаптивность (-0,529\*), внешний контроль (-0,579\*), ведомость (-0,548\*), и прямую зависимость – от таких шкал, как управление эмоциями других людей (0,608\*), самотивация (0,57\*), адаптивность (0,685\*\*), принятие себя (0,707\*\*), эмоциональный комфорт (0,636\*), доминирование (0,555\*). Таким образом, высокий уровень EQ (эмоционального интеллекта) взаимосвязан с адаптивностью, принятием себя, внутренним контролем, эмоциональным комфортом, следовательно, именно данные черты личности определяют уровень эмоционального интеллекта студентов в исследованных группах.

Проведенный корреляционный анализ (коэффициент корреляции Пирсона,  $p < 0,05$  (5 %)) подтверждает, что агрессивность находится в прямой зависимости от такой характеристики коммуникативной интолерантности, как неумение скрывать чувства (0,3\*\*), которая, в свою очередь, обнаруживает зависимость со шкалой невротичности и раздражительности (0,3\*\*) в методике FPI. Следовательно, необходимо учитывать эти факторы и зависимости личностных проявлений, с дальнейшей корректировкой с использованием специализированных тренингов. На основе полученных данных мы планируем дальнейшую работу по развитию профессиональных способностей с учетом личностных особенностей студентов.

Результаты показали, что преобладающее большинство обследованных в 2021 г. студентов первого и второго курсов имели низкий уровень эмоционального интеллекта. Только 3,8 % (один студент) показали высокий уровень EQ (эмоционального интеллекта), 38,4 % (десять студентов) – средний уровень, 57,6 % (пятнадцать студентов) – низкий уровень. Проведенное в 2023 г. исследование показало, что низкий уровень в данной группе уменьшился до 50 %. Следует отметить, что эта группа являлась нестабильной, имела меняющийся состав (часть студентов перевелась с другого факультета, и именно для них характерен низкий интегральный уровень). У всех студентов 4 курса наиболее выражен низкий уровень по шкале «Управление своими эмоциями» (они эмоционально неотходчивы, не гибки, имеют низкое произвольное управление своими эмоциями). Это же подтверждается прямой зависимостью со

шкалой «неумение скрывать чувства» (0,814\*). По нашему мнению, необходима системная работа в университете, которая должна быть направлена на развитие личности студентов. Студенты прошли практику в школе и детском саду, у них появился опыт работы с разными возрастными группами. Изучение 38 студентов первого курса в 2023 г. показывает, что тенденция сохраняется: 2,6 % (один студент) имеют высокий уровень EQ (эмоционального интеллекта), 57,9 % (22 студента) – средний уровень, 39,5 % (15 студентов) – низкий уровень. При этом следует отметить, что в разных аспектах коммуникативной толерантности (интолерантности) проявляется положительная корреляция шкалы «Неумение скрывать чувства» с дезадаптивностью (0,75\*), эскапизмом (0,84\*\*), показателем «Я как эталон» (0,747\*) и отрицательная – с самомотивацией (–0,897\*\*). Из всей выборки 4 человека показывают «непринятие индивидуальности», положительную корреляцию с эмоциональным комфортом (0,716\*), обратную зависимость от принятия других (–0,83\*). Студенты, «использующие себя как эталон», недостаточно эффективно «управляют эмоциями других людей» (–0,858\*), не умеют воздействовать на их эмоциональное состояние. Это связано с обратной зависимостью от недостаточной развитости эмпатии (–0,817\*) и самомотивации (–0,869\*). Значит, у них нет понимания своего поведения и эмоций других людей, умения сопереживать текущему эмоциональному состоянию другого человека, умения понять другого человека. В ходе исследования по методике аффилиации было установлено, что 33 студента (97 % опрошенных) имеют средний уровень развития мотивации аффилиации и 1 студент (3 %) – низкий уровень.

**Заключение.** Таким образом, результаты исследования свидетельствуют, что у будущих педагогов есть сложности с тем, чтобы справляться с ситуациями, вызывающими сильные эмоции, избегать их, скрывать от окружающих. Низкий уровень EQ (эмоционального интеллекта) проявляется в сложности поддерживать дружеские и любовные отношения, неуверенности в себе и своих действиях, склонности к чрезмерной самокритике, неспособности находить общий язык с окружающими, чрезмерной скромности и предвзятом отношении к окружающим. Полученные в процессе исследования результаты показывают, что уровень EQ (эмоционального интеллекта) взаимосвязан с адаптивностью, принятием себя, внутренним контролем, эмоциональным комфортом. Следовательно, именно данные черты личности определяют уровень эмоционального интеллекта студентов в исследованных группах. Мотивационные тенденции аффилиации, стремления к принятию (СП), стремления к людям, страха отвержения (СО), боязни быть отвергнутым обнаруживают корреляцию с показателями эмоционального интеллекта. Полученные данные показали необходимость работы с обучающимися вуза по развитию положительных черт эмоционального интеллекта.

#### *Литература*

1. Гоулман Д. *С чего начинается лидер* / Д. Гоулман. – М.: Питер, 2006. – 213 с.
2. Гоулман Д. *Эмоциональное лидерство* / Д. Гоулман. – М.: Питер, 2009. – 243 с.

3. Ильин Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 189 с.
4. Люсин Д.В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИн / Д.В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3–22.
5. Люсин Д.В. Опросник на эмоциональный интеллект ЭМИн: новые психометрические данные / Д.В. Люсин // Социальный и эмоциональный интеллект: от моделей к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии Российской академии наук, 2009. – С. 264–278.
6. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект. – 2004. – № 6. – С. 112.
7. Рогов Е.В. Личность учителя: теория и практика / Е.В. Рогов. – Ростов н/Д.: Феникс, 1996. – 512 с.
8. Цуканова А.П. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности / А.П. Цуканова. – Благовещенск: Издательство Благовещенского государственного педагогического университета, 2008. – 155 с.

УДК 378.14

*Р.Е. Шкилев, кандидат педагогических наук, доцент,  
Елабужский институт (филиал)  
Казанского (Приволжского) федерального университета,  
г. Елабуга, Россия*  
*О.К. Бекташев, доктор филологических наук, профессор,  
Кокандский государственный педагогический институт имени Муками,  
г. Коканд, Узбекистан*

#### **К ВОПРОСУ О ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Аннотация. Проблема исследования.** Подготовка учителя иностранного языка включает в себя методическую и предметную филологическую составляющие. В процессе перехода от специалитета к двухуровневой системе подготовки педагогических кадров (бакалавриат и магистратура) произошло изменение содержания филологической подготовки учителя иностранного языка. Традиционная, обладавшая определенной стабильностью система, основанная на переходе одних и тех же филологических дисциплин из поколения в поколение, уступила место непрерывному поиску оптимальных решений в части определения филологического содержания подготовки учителя иностранного языка. Речь идет не только о том, необходимы ли современному учителю ставшие «традиционными» в советский период дисциплины (такие как история языка и теоретическая фонетика), но и о контенте тех учебных дисциплин, которым удалось сохранить свое место в учебных планах. **Методы исследования:** теоретические методы, в частности анализ педагогической литературы. В качестве эмпирических методов были использованы наблюдение, интервью студенческого корпуса, диагностика знаний и навыков студентов с помощью доступных диагностических средств. **Выводы и рекомендации.** При определении объема и содержания филологической составляющей подготовки учителя иностранного языка следует ориентироваться как на традиции отечественной лингводидактики, так и на вызовы современности. **Результаты исследования** могут быть использованы при разработке учебных планов, рабочих программ, реализуемых в рамках педагогического бакалавриата.

**Ключевые слова:** иностранный язык, подготовка учителя, лингводидактика, филология, трансформация образования, Болонский процесс.

*R.E. Shkilev, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Yelabuga Institute (Branch)  
of Kazan (Volga Region) Federal University,  
Yelabuga, Russia  
O.K. Bektashev, Doctor of Philology, Professor,  
Kokand State Pedagogical Institute named after Mukimi,  
Kokand, Uzbekistan*

## TO THE PROBLEM OF PHILOLOGICAL COMPONENT IN TRAINING TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES

**Abstract. The problem of research.** Training teachers of foreign languages includes methodological and philological components. The essence of teaching in teacher education was transformed as a move was made from traditional programs of training specialists towards bachelor degrees and master's programs. In the traditional system philological part of teacher training remained unchanged for years the main features of it being passed from generation to generation. However, at the moment it is undergoing changes and both educationalists and policy makers are in search for optimal ways and solutions trying to define the philological content in teacher training. The scholars not only argue about the necessity of teaching "traditional" philological courses like Phonetic Theory or the History of the Language, but they also discuss the content of the courses remaining in the curriculum. **The methods of research** included theoretical methods like analyzing literature and empirical methods such as interviewing students and testing their knowledge. **Conclusions and recommendations.** While defining the content of philological component in teacher training one should take into account the traditions of language teaching in Russia as well as the challenges we face nowadays. **The results of the research** can be used in working out curriculum of the bachelor programs in teacher training.

**Keywords:** foreign language, teacher training, language teaching, philology, transformation of education, the Bologna process.

Подготовка учителя иностранного языка, как и учителя любого другого предмета, требует осмысления как модели педагогического образования, в рамках которой осуществляется подготовка конкретного специалиста, так и конкретного содержания в рамках отдельно взятой модели. В школах России можно встретить учителей иностранного языка с дипломами разных специальностей: это и выпускники собственно педагогических специальностей, окончившие отделения иностранных языков в педагогических вузах и федеральных университетах, в состав которых вошли педагогические направления подготовки, это специалисты-филологи, получившие классическое университетское образование по специальности «Филология», а также выпускники отделений иностранных языков и лингвистических университетов (в прошлом институтов иностранных языков), изучавшие лингвистику и межкультурную коммуникацию. Среди каждой из вышеперечисленных категорий специалистов есть успешные учителя. Однако, целью данной статьи является попытка осмыслить содержание филологической подготовки именно студентов педагогических специальностей.

Большинство исследований посвящено методической подготовке учителя иностранного языка [1, 2, 3]. Это представляется логичным, так как в федеральном государственном образовательном стандарте акцент делается на овладении методической наукой и практикой преподавания иностранного языка.

М.А. Ариян в статье «Профессиональная подготовка учителя иностранного языка в новых условиях» говорит о специальных дисциплинах в контексте готовности учителя выполнять педагогические функции. Однако при всей значимости методической составляющей для успешного выполнения данных функций нет сомнений в том, что современному учителю необходимы серьезные предметные знания.

Одним из методов исследования уровня подготовленности современного учителя иностранного языка является интервью действующих педагогов, проходящих обучение на курсах повышения квалификации и диагностика их языковых навыков. В ходе работы на курсах повышения квалификации мы пришли к выводу о неоднородности учительской аудитории с точки зрения познавательных потребностей в плане языковых компетенций. Учителя, работающие в младшем и среднем звене, имеют ограниченный словарный запас и не имеют непосредственной мотивации заниматься его расширением, так как не сталкиваются с книжной лексикой в практической работе. Напротив, учителя, работающие со старшими классами и занимающиеся подготовкой к предметным олимпиадам, ощущают необходимость не только поддерживать, но и развивать языковые навыки.

Длительное время (в советскую эпоху и частично в постсоветский период) филологическая составляющая учебного процесса на факультетах иностранных языков не подвергалась значительным изменениям. Такие дисциплины как теоретическая грамматика, лексикология, стилистика, история языка, теоретическая фонетика стали «традиционными», на языковых кафедрах были узкие специалисты на них специализировавшиеся. Содержание самих дисциплин также характеризовалось определенной степенью стабильности («секреты» успешной сдачи зачетов и экзаменов по ним передавались от одного поколения студентов к последующему). В отличие от практических языковых дисциплин, интерес к которым проявляют и действующие учителя (в рамках курсов повышения квалификации), потребность в освоении дисциплин теоретических определить напрямую методом интервью не представляется возможным.

Мы считаем, что современный учитель иностранного языка должен обладать определенным объемом знаний в области лексикологии изучаемого языка для понимания процессов словообразования и заимствования из других языков. Насколько оправданно исключение из учебных планов педагогических вузов теоретической фонетики и истории изучаемого языка как самостоятельных учебных дисциплин? Вполне возможно, что в рамках бакалавриата достаточно будет обзорного курса теории основного иностранного языка, включающего в себя основные сведения по данным дисциплинам.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при определении филологического содержания подготовки учителя иностранного языка следует избегать крайностей и придерживаться сбалансированного подхода, избегая как излишней примитивизации учебных планов, так и попыток скопировать на педагогических специальностях учебную программу классического университетского образования.



### *Литература*

1. Ариян М.А. Профессиональная подготовка учителя иностранного языка / М.А. Ариян // *Преподаватель XXI век*. – 2018. – № 1. – С. 41–54.
2. Проблемы и перспективы развития многоуровневой языковой подготовки в условиях поликультурного общества: материалы V Международной научно-практической конференции (Казань, 8 июня 2018 г.). – Казань: Издательство Казанского государственного института культуры, 2018.
3. Родионова Е.В. Языковые и культурные барьеры межкультурной коммуникации / Е.В. Родионова // *Вестник Тульского государственного университета*. – 2017. – № 3. – С. 192–196.

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>М.К. Абдурахит</i> РАСХОЖДЕНИЯ В ПОВСЕДНЕВНОЙ ПРАКТИКЕ И ШКОЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ В ОТНОШЕНИИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОБИЛЬНЫХ УСТРОЙСТВ: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ АНГЛИЙСКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ..3	
<i>А.В. Асанова, И.С. Хамдеева, А.Р. Хамдеев, Г.Ж. Фахрутдинова</i> РОЛЬ КАЗАНСКОЙ ТАТАРСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ НОВОГО ТИПА.....6	
<i>Р.Ф. Ахтариева, А.Р. Рахманова, Р.Р. Шатинова</i> ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ТРАНСФОРМАЦИИ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА.....12	
<i>Г.Д. Баубекова, Н.В. Власова, Р.А. Высоцкий</i> ЭЛЕМЕНТЫ ДИДАКТИКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНЩИН- ПРОСВЕТИТЕЛЬНИЦ ЦЕНТРАЛЬНОЙ АЗИИ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.....19	
<i>В.И. Богословский, Т.А. Жукова</i> ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ РЕГИОНОВ: МОДАЛЬНОСТИ СРАВНЕНИЯ.....29	
<i>А.А. Габдулхакова, Р.Р. Насибуллов, И.Ф. Яруллин</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К ОТЕЧЕСТВЕННЫМ КУЛЬТУРНЫМ ТРАДИЦИЯМ.....35	
<i>А.М. Галимов, А.Д. Аскарлов</i> ФОРМИРОВАНИЕ СТРАТЕГИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ И УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ НА ОСНОВЕ ПОДХОДА ДИЗАЙН-МЫШЛЕНИЯ.....43	
<i>М.А. Гатина, Р.Р. Мухаметзянова, Эль Айюби Диана Эль Амир Лбейд</i> ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ И ТРАДИЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ПАРАДИГМЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....54	
<i>М.К. Жумабеков, Ж.К. Смагулов, Е.Е. Туйте</i> ЛИТЕРАТУРНО-КУЛЬТУРНЫЕ СВЯЗИ КАЗАХСКОГО И ТАТАРСКОГО НАРОДОВ.....59	
<i>К.И. Жумажанова, Г.К. Длимбетова, Г.Ж. Фахрутдинова</i> ЭРГОНОМИКА И ЕЕ РОЛЬ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ.....70	
<i>О.Б. Истомина, О.Ю. Зайцева</i> ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ РАБОДАТЕЛЕЙ И ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ.....75	
<i>Р.Р. Исхакова</i> РЕГИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ДЛЯ НАРОДНЫХ ШКОЛ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВВ.....83	
<i>Е.А. Кожемякина</i> ВКЛАД А.Е. КОНДРАТЕНКОВА В РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ К РАБОТЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ В 1970–1980-Е ГГ.....88	
<i>З.У. Колокольникова</i> РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ К.Д. УШИНСКОГО О ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА В УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ Г. КРАСНОЯРСКА КОНЦА XIX В. (УЧИТЕЛЬСКАЯ СЕМИНАРИЯ, УЧИТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ).....92	
<i>А.А. Криулина</i> СИСТЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК, ОБЕСПЕЧИВАЮЩИХ ГОТОВНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ К ЖИЗНЕННОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....100	

<i>С.К. Молдабекова, Н.М. Стукаленко, Е.Н. Приступа, Б.Р. Сыздыкова</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ ОБРАЗОВАНИЯ.....	108
<i>А.Б. Нурадинова, А.А. Шаханов</i> ФОРМИРОВАНИЕ ГЛОБАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ И СВЯЗЬ С МЕЖПРЕДМЕТНОСТЬЮ.....	112
<i>Ш.О. Орынғалиева, Ш.Б. Кадирсизова</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ МОТИВАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ-МАСТЕРА.....	117
<i>Б.К. Оспанова, С.К. Молдабекова</i> ПРОБЛЕМА ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН: ИСТОРИЯ И РЕАЛИИ.....	120
<i>М.И. Попова</i> ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С УЧЕТОМ НАЦИОНАЛЬНЫХ И КУЛЬТУРНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ.....	126
<i>И.Ю. Резванова</i> ТЕСТ СИТУАЦИОННЫХ СУЖДЕНИЙ КАК НАДЕЖНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ОТБОРА УЧАСТНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОНКУРСА ПЕДАГОГОВ.....	132
<i>А.А. Саламатов</i> ЭКОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ ЭКОНОМИКИ И ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ЦЕЛЕСООБРАЗНОСТЬ ЭКОЛОГИИ: СОВРЕМЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОТИВОРЕЧИЯ В ОБРАЗОВАНИИ ДЛЯ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ.....	139
<i>Д.А. Салимова</i> ТОПОНИМЫ КАК СРЕДСТВО ПОЭТИЗАЦИИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА В СБОРНИКЕ РАССКАЗОВ «КОСТЕР ИЗ ТАЛЬНИКА» С.Т. РОМАНОВСКОГО: К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ЛЮБВИ К МАЛОЙ РОДИНЕ.....	146
<i>В.А. Сахаров, Л.Г. Сахарова</i> ПРОБЛЕМА ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЦЕННОСТНОГО ПОДХОДА.....	155
<i>О.В. Синицын</i> НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ НАСЛЕДИЕ С.П. СИНГАЛЕВИЧА В КООРДИНАТАХ ИСТОРИКО-ОБЩЕСТВОВЕДЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	160
<i>Т.М. Трегубова, А.С. Кац</i> АДАПТАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛУЧШИХ ПРАКТИК ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ: ВЗГЛЯД КОМПАРАТИВИСТА.....	167
<i>М.П. Тырина</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА КАК УСЛОВИЕ УСТОЙЧИВОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ.....	173
<i>В.В. Утемов, Т.П. Башлачева</i> ТРЕБОВАНИЯ К ФОРМУЛИРОВКЕ УЧЕБНЫХ ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПРОГРАММ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	178
<i>З.Е. Фомина</i> ОПЫТ ПЕДАГОГОВ И ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ РАЗНЫХ РЕГИОНОВ РОССИИ В ОСМЫСЛЕНИИ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	185
<i>С.В. Фролова</i> ЭВОЛЮЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ УЧИТЕЛЯ В ОТРАЖЕНИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПУБЛИЦИСТИКИ XIX–XX ВВ.....	194

*А.П. Цуканова*

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ С УЧЕТОМ ОСОБЕННОСТЕЙ ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ.....199

*Р.Е. Шкилев, О.К. Бекташев*

К ВОПРОСУ О ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ  
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.....205

*Научное издание*

**КАЧЕСТВО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ ВЫЗОВОВ**

**Сборник научных трудов  
IX Международного форума по педагогическому образованию**

**Казань, 24–26 мая 2023 г.**

**Часть III**

Корректор  
*Аубакиров Р.Р.*

Компьютерная верстка  
*Уточкиной Т.В.*

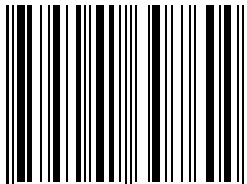
Дизайн обложки  
*Абдрахмановой Р.М.*

Подписано к использованию 30.11.2023.  
Гарнитура «Times New Roman».  
Заказ 50/8

Издательство Казанского университета

420008, г. Казань, ул. Профессора Нужи́на, 1/37  
тел. (843) 206-52-14 (1704), 206-52-14 (1705)

**ISBN 978-5-00130-760-0**



9 785001 307600 >