



Чăваш Республикин вĕренĕ институтĕ  
Чувашский республиканский институт образования

**Образование  
через всю жизнь**

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ



Бюджетное учреждение Чувашской Республики  
дополнительного профессионального образования  
«Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики

# **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Чебоксары  
Издательский дом «Среда»  
2024

УДК 159.9+37.0(082)

ББК 88+74я43

П86

*Рекомендовано к публикации на основании приказа БУ ЧР ДПО  
«Чувашский республиканский институт образования» №11 от 17.01.2024 г.*

**Коллектив авторов:**

*К. А. Новоселов, С. Н. Силина, В. А. Пугач, М. Г. Плотникова,  
Е. С. Айвазова, Ю. А. Горчанюк, Е. Н. Дорофеева, А. А. Медведева,  
С. Ф. Масленникова, А. И. Кугай, С. Б. Барашкина, О. В. Хотулёва,  
Ю. А. Юценко, Г. В. Егорова, Р. Ф. Ахтариева, Ю. И. Гатина,  
Р. Р. Шапирова, О. Н. Бакаева, О. В. Ануфриева, Р. В. Демьянчук,  
Т. П. Волошенко, Н. А. Догорова*

**Рецензенты:**

*Исаев Юрий Николаевич, д-р филол. наук, ректор  
БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования»  
Министерства образования Чувашской Республики;  
Павлов Иван Владимирович, д-р пед. наук, профессор  
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический  
университет им. И.Я. Яковлева»*

**Редакционная коллегия:**

*Мурзина Жанна Владимировна, главный редактор,  
канд. биол. наук, проректор БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский  
институт образования» Министерства образования Чувашской Республики;  
Егорова Анна Семёновна, канд. филол. наук, доцент, и.о. заведующего  
кафедрой чувашского языка и литературы Чувашского республиканского  
института образования Минобразования Чувашии*

**П86 Психолого-педагогические вопросы современного образования** : монография / К. А. Новоселов, С. Н. Силина, В. А. Пугач [и др.]; гл. ред. Ж.В. Мурзина; Чувашский республиканский институт образования. – Чебоксары: Среда, 2024. – 196 с.

**ISBN 978-5-907830-10-3**

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии. Книга предназначена для педагогов и психологов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

© Коллектив авторов, 2024

© БУ ЧР ДПО «Чувашский  
республиканский институт  
образования», 2024

ISBN 978-5-907830-10-3

DOI 10.31483/a-10583

© Издательский дом «Среда», 2024

---

## Авторский коллектив

**Новоселов Кирилл Андреевич** – старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Калининградский государственный технический университет», Калининград, Россия, – *глава 1 (в соавторстве)*.

**Силина Светлана Николаевна** – д-р пед. наук, начальник отдела организации обучения педагогов Федерального методического центра по финансовой грамотности, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Москва, Россия, – *глава 1 (в соавторстве)*.

**Пугач Варвара Анатольевна** – канд. пед. наук, доцент кафедры «Дизайн и конструирование изделий легкой промышленности» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону, Россия, – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Плотникова Марина Геннадьевна** – канд. филос. наук, доцент кафедры «Дизайн и конструирование изделий легкой промышленности» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону, Россия, – *глава 2 (в соавторстве)*.

**Айвазова Елена Сергеевна** – канд. пед. наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой физического воспитания Южно-Российский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»; доцент кафедры «Социальная педагогика» ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет», Ростов-на-Дону, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Горчаниук Юрий Андреевич** – канд. пед. наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания Южно-Российский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Ростов-на-Дону, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Дорофеева Елена Николаевна** – соискатель, доцент кафедры физического воспитания Южно-Российский институт управления (филиал) ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Ростов-на-Дону, Россия, – *глава 3 (в соавторстве)*.

**Медведева Анна Алексеевна** – преподаватель, ГАПОУ СО «Уральский колледж бизнеса, управления и технологии красоты», Екатеринбург, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Масленникова Светлана Федоровна** – канд. пед. наук, доцент кафедры землеустройства и кадастров, ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Екатеринбург, Россия, – *глава 4 (в соавторстве)*.

**Кугай Александр Иванович** – д-р филос. наук, профессор Северо-Западного института управления ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 5, глава 12*.

**Барашкина Светлана Борисовна** – канд. пед. наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного и начального образования ФГАОУ ВО «Пензенский государственный университет», Пенза, Россия, – *глава 6*.

**Хотулёва Ольга Викторовна** – канд. биол. наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия, – *глава 7 (в соавторстве)*.

**Ющенко Юлия Алексеевна** – канд. биол. наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия, – *глава 7 (в соавторстве)*.

**Егорова Галина Викторовна** – канд. биол. наук, доцент, ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», Орехово-Зуево, Россия, – *глава 7 (в соавторстве)*.

**Ахтариева Разия Файзиевна** – канд. пед. наук, доцент Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга, Россия, – *глава 8 (в соавторстве)*.

**Гатина Юлдуз Илдусовна** – студентка Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга, Россия, – *глава 8 (в соавторстве)*.

**Шапирова Раиля Равилевна** – канд. пед. наук, доцент, старший преподаватель Елабужского института (филиала) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга, Россия, – *глава 8 (в соавторстве)*.

**Бакаева Ольга Николаевна** – канд. пед. наук, доцент Елецкого филиала АНО ВО «Российский новый университет», Елец, Россия, – *глава 9 (в соавторстве)*.

**Ануфриева Ольга Викторовна** – канд. пед. наук, доцент Елецкого филиала АНО ВО «Российский новый университет», Елец, Россия, – *глава 9 (в соавторстве)*.

**Демьянчук Роман Викторович** – д-р психол. наук, доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Санкт-Петербург, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

**Волошенюк Татьяна Петровна** – директор, ГБОУ школа №5 Центрального района Санкт-Петербурга, Санкт-Петербург, Россия, – *глава 10 (в соавторстве)*.

**Догорова Надежда Александровна** – д-р искусствоведения, доцент, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», Москва, Россия, – *глава 11*.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие .....	8
Foreword.....	12
Глава 1. ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В МОРСКОМ ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ .....	16
<i>Библиографический список к главе 1 .....</i>	<i>27</i>
Глава 2. ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВ .....	30
<i>Библиографический список к главе 2 .....</i>	<i>45</i>
Глава 3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ .....	47
<i>Библиографический список к главе 3 .....</i>	<i>57</i>
Глава 4. ОСВОЕНИЕ КАМНЕРЕЗНОГО ИСКУССТВА УРАЛА БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ТУРИНДУСТРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА .....	58
<i>Библиографический список к главе 4 .....</i>	<i>71</i>
Глава 5. ПРОСТРАНСТВО МУНИЦИПАЛИТЕТА КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ: БЕЛЬГИЙСКИЙ ОПЫТ .....	73
<i>Библиографический список к главе 5 .....</i>	<i>84</i>
Глава 6. ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ .....	86
<i>Библиографический список к главе 6 .....</i>	<i>98</i>
Глава 7. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ .....	99
<i>Библиографический список к главе 7 .....</i>	<i>113</i>

Глава 8. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ШКОЛЬНИКОВ .....	114
<i>Библиографический список к главе 8</i> .....	126
Глава 9. ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РОССИИ XX–XXI ВЕКОВ .....	128
<i>Библиографический список к главе 9</i> .....	144
Глава 10. ДЕТИ С СДВГ: НАУЧНЫЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОБУЧЕНИЯ .....	146
<i>Библиографический список к главе 10</i> .....	165
Глава 11. «МЫШЛЕНИЕ И ТАНЕЦ»: ЯЗЫКОВОЙ ПЛАСТИЧЕСКИЙ КОД В ОСНОВЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ ПРЕДМЕТА ХОРЕОГРАФИИ .....	168
<i>Библиографический список к главе 11</i> .....	180
ГЛАВА 12. КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ АЛЬ-ФАРАБИ .....	181
<i>Библиографический список к главе 12</i> .....	193

## Предисловие

Правильно организованное обучение – залог успешного развития личности обучаемого на всех этапах обучения, с использованием любых образовательных технологий, в том числе информационно-коммуникационных. Необходимость анализа актуальных тенденций в сфере образования обусловлена возрастающей значимостью методик и технологий в современных педагогических практиках. Данный выпуск монографии **«Психолого-педагогические вопросы современного образования»** посвящен аспектам практического воплощения педагогических и психологических теорий в деятельности образовательных учреждений.

В монографии представлены научно-исследовательские материалы известных и начинающих ученых, объединенные основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

В первой главе монографии, посвященной применению профессиографического мониторинга в морском инженерном вузе, на основе разработанной авторами модели системного подхода определены такие проблемы сферы образования, как недостаточность качества целеполагания, нахождения консенсуса среди заинтересованных сторон, восприятия участниками отношений в сфере образования и иных субъектов влияния на ее развитие как системных явлений, необходимость конкретизации моделей (портретов) выпускников как конечных целей жизнедеятельности системы образования, измерения их качеств и другие.

Актуальность исследования второй главы определяется тем, что на данный момент существует острая конкуренция среди вузов, подготавливающих дизайнеров. Необходимость изучения опыта вовлечения студентов-дизайнеров кафедры ДиКИЛП ДГТУ в проектную деятельность по созданию рекламной полиграфии остается существенной, так как такой опыт определённой дизайнерской вузовской школы практически не рассматривался. Представлен реальный опыт и раскрыты этапы вовлечения студентов-дизайнеров в проектную деятельность, выявлены особенности подачи информационного и профориентационного материала в современной полиграфической продукции, предложены методические рекомендации. Изучены новые аспекты информации об опыте школ дизайна, выявлены новые методы совместной работы преподаватель – студент – проектная деятельность.

Авторами третьей главы исследуется сложное взаимодействие социально-психологических факторов в контексте физического воспитания учащихся. Применяются качественные и количественные приемы для анализа многогранного влияния социально-психологических факторов на отношение студентов, успеваемость и пристрастие к физической активности. Полученные итоги вносят дорогой вклад в образовательную практику, подчеркивая значимость индивидуальных стратегий, учитывающих социально-психологическую динамику для увеличения результативности программ физического воспитания.

В четвертой главе монографии раскрываются некоторые специфические аспекты изучения студентами Уральского колледжа бизнеса, управления и технологии красоты (г. Екатеринбург), обучающимися по специальности 43.02.10 «Туризм, истории и особенностей становления камнерезного дела на Урале». Раскрывается роль некоторых мастеров камнерезного промысла в развитии уральского декоративно-прикладного искусства. Представленные экспонаты свидетельствуют об огромном мастерстве уральских камнерезных дел мастеров.

В пятой главе рассматривается педагогическое влияние муниципального пространства на социализацию детей. Пространственное разделение означает, что общественная сфера оказывается за пределами повседневной жизни детей и то, что они проводят большую часть своего времени в домашних условиях, в школе, во дворе у дома. В работе представлена инфраструктурная среда муниципального района, которая не только бы приносила удовольствие детям, но и оказывала бы на них воспитывающее воздействие. В качестве иллюстрации этого представлены муниципальные проекты бельгийского города Гента.

Автором шестой главы уделено особое внимание вопросам воспитания семейных традиций у младших школьников в условиях современной школы. Поднимается проблема несоответствия понятия «семейные ценности» современному обществу и возрасту обучающихся. В качестве решения предлагается отбор форм работы с детьми и родителями, показателей, определяющих семейные ценности и соответствующих возрасту детей.

В исследовании седьмой главы проанализированы инновационные технологии обучения, которые используются в методической

подготовке будущих учителей биологии. Раскрыта сущность понятия «технология обучения», представлена классификация технологий. В работе охарактеризованы преимущества практико-ориентированных технологий для качественной подготовки будущих учителей биологии.

В восьмой главе представлены итоги опытно-экспериментальной работы по реализации процесса проектирования оценки качества реализации воспитательного потенциала взаимодействия с семьями школьников. Объяснены содержание и структурные компоненты понятия «воспитательный потенциал семьи», выделен комплекс психолого-педагогических условий для развития воспитательных возможностей родителей, составлен комплекс диагностических материалов, включающий оценку всех уровней и компонентов воспитательного потенциала.

Цель работы в девятой главе – освещение проблемы детской одаренности как одной из самых загадочных и интереснейших педагогических явлений. В отечественной психолого-педагогической науке проблема развития детской одаренности и способностей остается актуальной. В работе предпринята попытка рассмотреть феномен детской одаренности в исследованиях отечественных ученых XX и XXI веков.

Авторами десятой главы представлен краткий обзор отечественных и зарубежных научных и методических работ по проблеме синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей. Особое внимание уделяется методическим ориентирам, явившимся результатом обобщения нашего многолетнего педагогического опыта обучения детей с СДВГ и опыта экспериментального поиска соответствующих эффективных методических решений на основе базовых положений теории СДВГ.

В одиннадцатой главе описывается историко-практический опыт хореографии. Границы XVII–XIX веков являются не только ресурсными для европейской танцевальной культуры, но и иерархичными в ходе всего институционального становления и трансформирования хореографического искусства. Структурированы исполнительские стили и художественные формы обновления в историко-теоретическом пространстве предмета хореографии. Предпринята попытка обнаружения и освещения в данном контексте нового ракурса – многофункциональности и инструментария языка

тела, а также конструируемых концептов в танце: «пластическое мышление», «пластические коды», «язык пластических кодов».

Автор двенадцатой главы преследует следующую цель – уделить особое внимание концепции счастья и цели человеческого бытия. Представлена концепция счастья Абу Наср Мухаммеда ибн Мухаммеда аль-Фараби – основателя исламской философии, перенявшего некоторые аспекты греческой философии и пересмотревшего другие, чтобы их можно было применить к исламскому миру. Аль-Фараби порождает уникальную дискуссию о счастье, которая представляет собой объединение идей Платона и Аристотеля, которые соответствуют исламской философии.

Таким образом, в монографии рассматривается достаточно широкий перечень вопросов, объединенных основной темой современного видения путей развития педагогики и психологии.

Книга предназначена для педагогов, а также может быть полезна студентам, бакалаврам, магистрантам, аспирантам и всем тем, кого интересуют актуальные вопросы педагогики и психологии.

Редакционная коллегия выражает глубокую признательность нашим уважаемым авторам за активную жизненную позицию, желание поделиться уникальными разработками и проектами, публикацию в монографии **«Психолого-педагогические вопросы современного образования»**, содержание которой не может быть исчерпано. Ждем Ваши публикации и надеемся на дальнейшее сотрудничество.

## Foreword

Properly organized education process is the key to the successful development of the student's personality at all stages of learning, using any educational technologies, including information and communication technologies. The need to analyze relevant tendencies in the field of education is due to the increasing importance of methods and technologies in modern pedagogical practices. This issue of the monograph **“Psychological and pedagogical issues of modern education”** is devoted to aspects of the practical implementation of pedagogical and psychological theories in the activities of educational institutions.

The monograph presents research materials by well-known and novice scientists, united by the main theme of the modern vision of the ways of development of pedagogy and psychology.

In the first chapter of the monograph, devoted to the application of professiographic monitoring in a marine engineering university, based on the model of a systematic approach developed by the authors, such problems of the education field as insufficient quality of goal-setting, finding consensus among people concerned, perception of participants of relations in the education field and other subjects of influence on its development as systemic phenomena, the need to specify models (portraits) graduates as the ultimate goals of the life of the education system, measuring their qualities and others.

The relevance of the study of the second chapter is determined by the fact that at the moment there is an intense competition among universities that train designers. The need to study the experience of engaging design students of the Department of FSBEI DSTU in design activities for the creation of advertising printing remains significant, since such experience of a certain design university school has practically not been considered. The real experience is presented and the stages of design students engagement in project activities are disclosed, the features of the presentation of information and career guidance material in modern printing products are revealed, methodological recommendations are proposed. New aspects of information about the experience of design schools have been studied, new methods of teacher–student–project activity collaboration have been identified.

The authors of the third chapter study a complex interaction of socio-psychological factors in the context of physical education of students. Qualitative and quantitative techniques are used to analyze the

multifaceted impact of socio-psychological factors on students' attitudes, academic performance and addiction to physical activity. The results obtained make a valuable contribution to educational practice, emphasizing the importance of individual strategies that take into account socio-psychological dynamics to increase the effectiveness of physical education programs.

The fourth chapter of the monograph reveals some specific aspects of the study by students of the Ural College of Business, Management and Beauty Technology (Yekaterinburg), majoring in 43.02.10 "Tourism, history and peculiarities of the formation of stone-carving in the Urals". The part of some masters of stone-carving craft in the development of the Ural decorative and applied arts is revealed. The presented exhibits testify to the great skill of the Ural stone-carving craftsmen.

The fifth chapter considers the pedagogical influence of the municipal space on the socialization of children. Spatial separation means that the public sphere is beyond the daily life of children and that they spend most of their time at home, at school, in the yard right beside the house. The study presents the infrastructural environment of the municipal district, which would not only bring pleasure to children, but also have an educational impact on them. As an illustration of this, the municipal projects of the Belgian city of Ghent are presented.

The author of the sixth chapter pays special attention to the issues of education of family traditions among younger schoolchildren in a modern school. The problem of inconsistency of the concept of 'family values' with modern society and the age of students is brought up. As a solution, it is proposed to select the forms of work with children and parents, and indicators, which determine family values and correspond to the age of children.

The study of the seventh chapter analyses innovative teaching technologies that are used in the methodological training of future biology teachers. The essence of the concept of "teaching technology" is revealed, the classification of technologies is presented. The study describes the advantages of practice-oriented technologies for high-quality training of future biology teachers.

The eighth chapter presents the results of experimental work on the implementation of the design process for the quality assessment of the educational potential of interaction with the families of schoolchildren. The content and structural components of the concept of 'educational potential of

the family' are explained, a set of psychological and pedagogical conditions for the development of educational capabilities of parents is outlined, a set of diagnostic materials is compiled, including an assessment of all levels and components of educational potential.

The purpose of the work in the ninth chapter is to highlight the problem of child endowment as one of the most mysterious and interesting pedagogical phenomena. In Russian psychological and pedagogical science, the problem of the development of children's endowment and abilities remains relevant. The authors attempt to consider the phenomenon of child endowment in the research of Russian scientists of the XX and XXI centuries.

The authors of the tenth chapter present a brief overview of domestic and foreign scientific and methodological works on the problem of children attention deficit hyperactivity disorder. Special attention is paid to methodological guidelines, which are the result of generalizing our long-term pedagogical experience in teaching children with ADHD and the experience of experimentally searching for appropriate effective methodological solutions based on the basic provisions of the theory of ADHD.

The eleventh chapter describes the historical and practical experience of choreography. The boundaries of the XVII–XIX centuries are not only a resource for European dance culture, but also hierarchical in the course of the entire institutional formation and transformation of choreographic art. The performing styles and artistic forms of renewal in the historical and theoretical space of the subject of choreography are structured. There was an attempt to discover and illuminate, in this context, a new perspective – the versatility and instrumentation of body language, as well as the concepts being constructed in dance: 'plastic thinking', "'plastic codes', 'the language of plastic codes'.

The author of the twelfth chapter pursues the following goal – to pay special attention to the concept of happiness and the purpose of human existence. The concept of happiness of Abu Nasr Muhammad al-Farabi, the founder of Islamic philosophy, who adopted some aspects of Greek philosophy and reconsidered others so that they could be applied to the Islamic world, is presented. Al-Farabi generates a unique discussion about happiness, which is a combination of the ideas of Plato and Aristotle, which correspond to Islamic philosophy.

Thus, the monograph considers a fairly wide range of questions brought together by the core theme of modern view of pedagogic and psychological development trends.

The book is intended for educationalists and could be of use for students, bachelors, master's degree students, postgraduate students and for those who is interested relevant questions of pedagogy and psychology.

The editorial board expresses their sincere gratitude to our credible authors for their proactive attitude, desire to share unique developments and projects, appearance in the monograph **“Psychological and pedagogical issues of modern education”** the contents of which cannot be depleted. We are looking forward for your publications and hoping for further co-operation.

## ГЛАВА 1

DOI 10.31483/r-110137

*Новоселов Кирилл Андреевич*  
*Силина Светлана Николаевна*

### **ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКИЙ МОНИТОРИНГ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ В МОРСКОМ ИНЖЕНЕРНОМ ВУЗЕ**

*Аннотация:* исследование посвящено инструменту, который используют при формировании мотивационного компонента курсантов морского вуза, что оказывает огромное значение на формирование их профессиональной компетентности, особенно, когда профессиональная подготовка проводится в смешанном формате. В разработанной авторами модели формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения в качестве инструмента оценки и диагностики применяется профессиографический мониторинг, который мало изучен в настоящее время. С помощью него становится возможным не только динамичная количественная оценка уровня мотивационного компонента, но и корректировка образовательного процесса.

*Ключевые слова:* модель, профессиональная компетентность, смешанное обучение, курсанты, мотивационный компонент, морской вуз, профессиографический мониторинг.

*Abstract:* the study is devoted to a tool used in the formation of the motivational component of cadets of a maritime university, which has a great importance on the formation of their professional competence, especially when professional training is conducted in a mixed format. In our model of formation of the motivational component of professional competence of cadets of a maritime university in a blended learning environment, profессиographic monitoring is used as an assessment and diagnostic tool, which is little studied at present. With its help, it becomes possible not only to dynamically quantify the level of the motivational component, but also to adjust the educational process.

*Keywords:* professional competence, model, blended learning, cadets, profессиographic monitoring, motivational component, maritime university.

В условиях, когда образовательный процесс может быть нестабильным, когда в нашей жизни появились новые обстоятельства, которые мы не можем игнорировать, возникает вопрос о

применении новых способов оценки и формирования компонентов профессиональной компетентности. При проведении занятий в дистанционном формате основная нагрузка по поиску информации и ее изучению возлагалась на студентов в формате самостоятельной работы. При переходе к смешанному обучению доля самостоятельной работы снизилась, но все еще остается высокой. А для успешного освоения образовательной программы сами студенты должны быть заинтересованы и мотивированы на приобретение знаний, навыков и умений.

Несмотря на существование программ, направленных на цифровизацию высшего образования, в течение длительного периода времени ни один другой формат обучения, кроме традиционного очного, не рассматривался как равнозначная замена. Пандемия ускорила внедрение новых инструментов и более активное их использование. В исследованиях, проводимых с 2020 года, отмечается, что студенты и преподаватели адаптировались к новому формату занятий, однако важно определить эффективность и качество образования, получаемого будущим специалистом в таком формате обучения, и оценить уровень мотивационного компонента профессиональной компетентности обучающихся в смешанной образовательной среде, поскольку обучающийся становится более самостоятельным, более отделенным от студенческого коллектива и профессорско-преподавательского состава, более ответственным за свое обучение и развитие. В связи с этим проблема качества образования в условиях смешанного обучения, его эффективности и формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности студента становится часто обсуждаемым, дискуссионным вопросом [2, 5].

Учитывая специфику реализации профессиональной подготовки к будущей морской деятельности в современных условиях, возрастает научно-практический интерес к вопросу мониторинга и оценки уровня профессиональной компетентности в целом и ее составляющих в частности. В связи с пандемией произошло резкое и динамичное изменение образовательного процесса, стал активно развиваться и внедряться смешанный формат обучения.

После окончания обучения курсанты будут носителями и трансляторами определенной квалификации, компетентности и мотивации, в связи с чем становится необходимым такой процесс в рамках

профессионального образования и обучения, который будет направлен на процесс формирования мотивационной составляющей профессиональной компетентности. У курсантов, проходящих профессиональную подготовку, получающих образование в смешанном формате должен быть высокий уровень мотивационного компонента, так как большую часть времени они работают самостоятельно с учебными материалами. Если мотивационный компонент профессиональной компетентности не сформирован или находится на низком уровне, то выпускник становится неконкурентоспособным на рынке труда, так как в процессе обучения он был слабо заинтересован в получении знаний, не взаимодействовал с сокурсниками, преподавателями, членами коллектива, экипажа судов в ходе практики, не получил и не овладел в должной степени необходимыми навыками и умениями, а значит, не получил необходимой профессиональной компетентности.

Большинство работодателей в настоящее время рассматривают выпускников морских специальностей не только по наличию у них необходимого набора профессиональных компетенций, но и на определённые социально-психологические качества и способности будущего морского специалиста. Основным требованием является наличие у специалиста возможности и желания к самообучению для совершенствования своей деятельности, поскольку от морского специалиста требуется не только выполнение профессиональных обязанностей, но и постоянное обновление своих знаний, отработка навыков и умений на протяжении всей деятельности, а это становится возможным, если у него сформирован мотивационный компонент профессиональной компетентности. Если у выпускника данный компонент не сформирован, то он становится невостребованным на рынке труда, не может полноценно реализовать себя в сфере профессиональной деятельности, так как не имеет желания, потребности для постоянного саморазвития и самообучения.

Современные цифровые технологии, используемые в образовательном процессе, помогают решить задачу качественной и всесторонней профессиональной подготовки морских специалистов. Использование смешанного формата обучения курсантов морских специальностей позволяет строить индивидуальные образовательные траектории, однако при реализации смешанного обучения требуются новые форматы оценки, в том числе и компонентов

профессиональной компетентности. Мотивационный компонент динамичен, изменяется под воздействием внешних и внутренних факторов, что обуславливает необходимость использования новых методов и способов его оценки. Нужен инструмент, который позволит наблюдать динамику его изменения у курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения на протяжении всего образовательного процесса.

В своей работе Т.С. Аканкина указывает, что развитие новых инновационных цифровых технологий необходимо для развития и эффективного функционирования образования, а также необходима их интеграция и взаимодействие с образовательной системой [1]. И.Ю. Старчикова говорит о важности оценки результатов обучения студентов с помощью средств электронной образовательной среды, позволяющей строить учебный процесс с учетом индивидуальных способностей студентов [18]. Период пандемии привел к кардинальным изменениям в системе образования, потребовав усилий как обучающихся, так и преподавателей, и позволил людям задуматься о себе, своих целях, отношениях и личностных смыслах [17].

В работе Э. Харгиттая [22] отмечаются нерешённые психологические проблемы, несмотря на использование средств дистанционного обучения, что согласуется с мнением А.А. Андреева, который считал, что с увеличением объёма учебного материала при дистанционном обучении, потери неизбежно увеличат потери в качестве усвоения информации [3].

Затронув понятие профессиональной компетентности, необходимо рассмотреть его определение. Его рассматривали многие исследователями и дали ему различные определения. И.А. Зимняя говорит, что компетентность – это «интегральная характеристика качеств личности, результат подготовки выпускника вуза к осуществлению деятельности в определенных областях... Выражается в готовности осуществлять какую-либо деятельность в конкретных профессиональных ситуациях» [8].

В работе С.Э. Шишова под ним понимается: «способность и желание работать на основе знаний, умений, опыта, ценностных ориентаций и склонностей, приобретенных в результате обучения» [20]. Готовность к деятельности рассматривается как психофизическое явление – «настрой человека на деятельность, в том числе учебную или профессиональную» [10].

А.А. Деркач определяет готовность к деятельности как «систему таких мотивов, отношений, знаний, умений и навыков, которые при активации обеспечивают специалисту возможность эффективно выполнять свои функции» [7]. А у А.В. Хуторского – «совокупность взаимосвязанных качеств личности, установленных по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним» [21]. В трудах А.М. Аронова – «готовность специалиста заниматься определенной деятельностью» [4].

Ранее мы отметили, что процесс профессиональной подготовки становится все более динамичным и изменчивым. В условиях реализации смешанного формата обучения необходим особый подход к определению качества и эффективности данного вида обучения, оценке и мониторингу компонентов профессиональной компетентности, в том числе мотивационной составляющей. На формирование мотивационного компонента оказывает большое влияние учебно-профессиональная мотивация, особенно в условиях смешанного обучения (и тем более при дистанционном обучении), поскольку при смешанном обучении, курсанты должны изучать материалы самостоятельно, искать необходимую информацию, а значит должны иметь потребность в обучении и становлении квалифицированным специалистом, а для этого, в свою очередь, необходимо развивать мотивационный компонент. Необходимо отслеживать и оценивать динамику формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза, иными словами, проводить его мониторинг.

Понятие «мониторинг» не сразу стало применяться в педагогической науке [4]. А.А. Андреев отмечает: «смысл педагогического мониторинга состоит в усилении и осуществлении систематического контроля качества функционирования и устойчивости образовательной системы... появляется возможность делать определенные прогнозы и управлять качеством образовательного процесса как целое» [3]. По мнению Л.В. Шибяевой, мониторинг является элементом «совершенствования системы обеспечения качества руководством образовательного учреждения» [19]; А.И. Галаган, А.Я. Савельева, В.М. Зуева – одно из средств «повышения эффективности планирования стратегии развития профессионального образования» [11]. В.А. Кальней, Н.Н. Михайлова, Н.А. Селезнева

видели в нем один из способов оценки качества образовательного процесса [9], а И.Ф. Голованова занималась мониторингом как средством оценки внедрения инновационных решений в учебный процесс [6].

В своей докторской диссертации С.Н. Силина вводит новый термин: «профессиографический мониторинг», под которым понимается мониторинг, используемый при профессиональной подготовке в высших учебных заведениях [12]. Затем, практически 20 лет, не было исследований, посвященных изучению профессиографического мониторинга и возможностей его применения в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. В настоящее время, мы вновь обращаемся к данному инструменту и рассматриваем его возможности [13–16].

Научное творчество в педагогической науке, новые условия профессиональной подготовки и образовательного процесса привели к тому, что контроль, оценка, формирование профессиональной компетентности становятся более сложными и вариативными, что приводит к необходимости изучения отдельных аспектов для совершенствования образовательной системы и обогащения сферы профессиональной педагогики новыми знаниями.

В мотивационном компоненте профессиональной компетентности мы выделяем три уровня (низкий, средний, высокий), причем чем выше уровень, тем сильнее внутренние и внешние связи между субъектами педагогического взаимодействия.

Низкий уровень мотивационного компонента связан с отсутствием сформулированных целей при поступлении в вуз. Отмечается негативное отношение к учебному процессу и учебному заведению, отсутствует психологическая, эмоциональная готовность к взаимодействию с преподавателями и сокурсниками. У обучающихся на этом уровне нет желания и потребности повышать свой уровень знаний. Часто им не хватает фундаментальных теоретических знаний, вместо этого они имеют общее представление о тех или иных процессах или явлениях.

Средний уровень мотивационного компонента можно считать наиболее распространенным среди обучающихся вузов, поскольку все абитуриенты обладают определенным набором теоретических, а иногда и практических знаний; иметь некоторое представление о будущей профессиональной деятельности, понимают цели

обучения, стремятся соответствовать тем требованиям, которые будут предъявляться к ним, как к будущим специалистам конкретной профессиональной отрасли. Они обычно успешно справляются с учебной деятельностью, у них нет проблем в общении в учебной группе и с преподавателями, но в то же время они не проявляют инициативы к участию в дополнительных образовательных и научных мероприятиях.

Высокий уровень мотивационного компонента характеризуется активностью в учебном и профессиональном аспектах; у студентов появляются мотивы к познавательной, научной и профессиональной деятельности; они в заданные сроки выполняют задания; ответственно подходят к решению необходимых задач в процессе обучения, добросовестно относятся к практике. Кроме того, они проявляют дополнительную инициативу при выполнении вне учебной нагрузки: принимают участие в дополнительных занятиях, кружках, секциях; участвуют в конкурсах и конференциях). У них большой набор теоретических знаний, и они понимают цель своего обучения, стремятся к ее достижению, чтобы реализовать себя в выбранной профессиональной сфере. Обучающиеся с высоким уровнем мотивационного компонента обладают развитой эмоциональной и волевой устойчивостью; у них нет проблем в общении, как со сверстниками, так и с профессорско-педагогическим составом.

Дифференциация мотивационного компонента по уровням позволяет четко выявить необходимые воздействия в рамках образовательного процесса, поскольку обучающиеся с высоким уровнем не нуждаются в дополнительных воздействиях со стороны преподавателей, но в то же время могут помочь им с обучающимися со средним и низким уровнями мотивации. Определить уровень мотивационного компонента, учебно-профессиональной мотивации можно с помощью специальных эмпирических методик (например, методика Т.И. Ильиной «Мотивация обучения в вузе»).

В 2021–2022 учебном году в формирующем эксперименте приняли участие две группы курсантов 3-го курса, обучающихся по специальности «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» по дисциплине «Элементы и функциональные устройства корабельной автоматики». А в 2022–2023 учебном году экспериментальные группы контрольного эксперимента

составили курсанты, обучающиеся по специальностям «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» и «Эксплуатация судовых энергетических установок», а также, что немаловажно, студенты-заочники, поскольку в связи с тем, что они часто находятся в рейсе, они часто взаимодействуют в формате смешанного обучения.

В 2021–2022 годах одна исследуемая группа стала экспериментальной (15 человек, 100% – юноши), обозначим ее ЭГ; а другой – контрольной (20 человек, 100% – юноши), обозначим ее КГ.

Занятия в ЭГ проводились в смешанном формате, то есть помимо очных занятий в аудиториях или лабораториях также активно использовались: электронная информационно-образовательная среда вуза, электронные платформы и социальные сети для взаимодействия с курсантами, видео материалы, QR-коды. Итоговая аттестация также прошла в электронном формате. Занятия в контрольной группе проводились в традиционном формате.

Результаты опроса в ЭГ показали, что после прохождения дисциплины положительное отношение к обучению с использованием электронных и цифровых средств увеличилось на 13,4%. Количество курсантов, желающих прослушать лекцию с элементами электронного и цифрового обучения, увеличилось на 20%. Число тех, кто предпочитает традиционную лекцию, сократилось на 20%. Количество людей, предпочитающих онлайн-лекции образовательного ресурса, не изменилось. Число желающих сдать экзамен в форме тестирования с использованием электронных платформ выросло на 20%. А мотивация к изучению дисциплины выросла на 20%.

После завершения обучения КГ количество курсантов, желающих прослушать лекцию с элементами электронного (цифрового) обучения, увеличилось на 10%, соответственно количество курсантов, желающих прослушать традиционную лекцию, уменьшилось на 10%, поскольку количество курсантов, желающих прослушать онлайн-лекцию с образовательного ресурса, не изменилось и составило 20%. Количество желающих сдать экзамен в форме тестирования с использованием электронных площадок увеличилось на 5%, соответственно количество желающих сдать экзамен по билетам сократилось на 5%. Уровень мотивации не изменился. Как до, так и после курса 70% курсантов отметили, что у них высокий уровень мотивации, а 30% – средний.

Также в рамках данного этапа было проведено исследование мотивации курсантов по опроснику Т.И. Ильиной «Мотивация к обучению в вузе», целью которого был анализ динамики уровня мотивации к учебе в вузе. Для этого опрос проводился дважды: в начале и в конце учебного семестра в обеих группах (ЭГ и КГ).

В методике три шкалы: №1 «Приобретение знаний», которая позволяет оценить стремление к приобретению знаний; №2 «Овладение профессией», оценивающая стремление к приобретению профессиональных знаний и формирование профессионально важных качеств; №3 «Получение диплома» – оценивает стремление получить диплом при формальном отношении к обучению.

Если сумма баллов по шкалам «Приобретение знаний» и «Овладение профессией» преобладает, это свидетельствует о том, что студент адекватно оценивает выбор своей профессии и удовлетворенность ею. По шкале «Приобретение знаний» максимальный балл составляет 12,6 баллов, по шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» – 10 баллов. Методика позволяет количественно выразить доминирование того или иного мотива.

Каждая из трех шкал была разделена на показатели, показывающие уровень выраженности соответствующей шкалы. По шкале «Приобретение знаний» низкий балл (0,0–4,2 балла); средний балл (4,3–8,4 балла); высокий балл (8,5–12,6 баллов). По шкалам «Овладение профессией» и «Получение диплома» деление идентичное, так как у них одинаковый максимальный балл – низкий показатель (0,0–3,3 балла); средний балл (3,4–6,7 балла); высокий балл (6,8–10,0 баллов).

Анализ результатов показывает, что: мотивация к получению знаний в ЭГ увеличилась на 26,59%, а в КГ на 13,34%, что почти в 2 раза меньше; мотивация к освоению профессии в ЭГ увеличилась на 12%, а в КГ снизилась на 0,5%.

По шкале мотивации «Получение диплома» показатели улучшились в ЭГ, снизившись на 18%, а в КГ снижение произошло лишь на 3,2%.

Дальнейшее исследование заключалось в выяснении распределения показателей уровня мотивации курсантов к учебе. Из полученных данных следует, что в ЭГ по шкале «Приобретение знаний» до начала обучения преобладал высокий показатель, после обучения он увеличился на 20%. По шкале «Овладение профессией»

доминировал средний показатель выраженности мотивации, который к концу года также увеличился на 33,34%. По шкале «Получение диплома» также произошли положительные изменения – если до момента обучения преобладал высокий уровень показателя выраженности мотивации (66,67%), то после окончания обучения стал преобладать средний уровень – 46,67%.

Следует отметить, что обе группы показали положительные результаты в повышении мотивации курсантов к учебе. При этом ЭГ показала лучшие результаты: уровни показателей мотивации по шкалам №1 и №2 увеличились на 20% и 33,34% соответственно, а уровень показателей мотивации по шкале №3 снизился на 20% и перешел от высокого показателя к среднему. В ЭГ после завершения периода обучения стало отчетливо выражено преобладание мотивов по шкалам №1 и №2, что свидетельствует об адекватной оценке курсантами выбранной профессии, заинтересованности в продолжении образования и желание получать знания, как обще-теоретические, так и профессиональные.

В 2022–2023 учебном году экспериментальные группы контрольного эксперимента составили курсанты 3 и 4 курсов дневной формы обучения и студенты-заочники специальностей «Эксплуатация судового электрооборудования и средств автоматизации» и «Эксплуатация судовых энергетических установок». Общее количество респондентов составило 196 человек.

Были проведены опросы (первый – до начала обучения; второй – после его завершения), а исследование по методике изучения мотивации в вузе Т.И. Ильиной.

#### *Результаты первого опроса.*

На вопрос «Знаете ли вы, что такое смешанное обучение?» положительно ответили 71,9% респондентов, при этом к смешанному обучению положительно относятся 41,8% от общего числа респондентов, а доли негативного и нейтрального отношения равны и составляют 29,1%. Почти половина (49,5%) респондентов отдадут предпочтение очному обучению, еще 29,1% – дистанционному и остальные (21,4%) – смешанному. 63,3% выразили заинтересованность в ознакомлении с устройствами и устройствами посредством использования 3-D моделей. На вопрос о формате прохождения контрольного теста или экзамена 58,7% ответили, что предпочли бы классический экзамен (по билетам), остальные выразили

желание выполнять подобные задания через цифровые сервисы, онлайн. 41,3% респондентов оценили уровень своей мотивации как средний, 32,1% – как высокий и 26,5% – как низкий.

### *Результаты второго опроса.*

Практически все участники поняли материалы пройденного курса (92,9%). У 75,5% отношение к технологии смешанного обучения изменилось в положительную сторону, еще у 12,8% отношение не изменилось, у 11,7% отношение изменилось в отрицательную сторону. Заинтересованы в проведении занятий в смешанном формате 70,9%, считающие его более интересным, 15,3% предпочли бы занятия только в очном формате, а 13,8% – только в дистанционном формате. Почти две трети респондентов дают положительную оценку эффективности обучения с использованием смешанной технологии обучения (40,3% поставили оценку «5» и 36,2% – оценку «4»). Образовательным контентом, загруженным в электронную информационно-образовательную среду, пользовались 42,9% респондентов, иногда – 42,3%. Положительную оценку электронной платформе для сдачи экзамена (прохождения итогового теста) дали 43,4% (оценка «5») и 33,7 (оценка «4») респондентов. 79,6% предпочли бы сдавать экзамен с использованием цифровых технологий, остальные 20,4% выбрали вариант сдачи экзамена с использованием билетов. У 71,4% респондентов мотивация повысилась, еще у 17,3% не изменилась и у 11,2% снизилась. На момент окончания обучения респонденты оценили свой уровень мотивации следующим образом: 75% – высокий, 17,9% – средний и 7,1% – низкий.

Анализ результатов по методике Т.И. Ильиной показывает, что после окончания учебы: по шкале №1 «Приобретение знаний» показатель мотивации увеличился на 26,83%; по шкале №2 «Овладение профессией» показатель мотивации увеличился на 13,3%; по шкале №3 «Получение диплома» показатель снизился на 34,4% (снижение в данном случае является положительным результатом).

Изучение изменения распределения показателей уровня мотивации курсантов к учебе показало, что по шкале №1 «Приобретение знаний» показатель низкого уровня снизился на 6,12%, среднего – на 5,61%, а показатель высокого уровня увеличился на 11,74%; по шкале №2 «Овладение профессией» показатель низкого уровня снизился на 7,14%, среднего уровня увеличился на 0,51%, высокого

уровня увеличился на 6,63%; по шкале №3 «Получение диплома» наблюдается снижение показателя высокого уровня на 10,21%, тогда как показатели низкого уровня мотивации практически не меняются – наблюдался рост на 1,01%, а показатель среднего уровня увеличился на 9,18%.

В завершение отметим, что период пандемии послужил «спусковым крючком» для начала активной цифровой трансформации вузов и всей образовательной сферы, что полностью соответствует одной из стратегических задач развития Российской Федерации, целью которой является обеспечение глобальной конкурентоспособности отечественного образования. Разработка, апробация и внедрение смешанного обучения позволит обучающимся и преподавателям взаимодействовать друг с другом с минимальной задержкой по времени, а также обеспечит плавный и взаимобратный переход между дистанционным обучением и очными занятиями. В условиях, когда в цифровую среду вовлекается все большее количество субъектов образовательного процесса, становится необходим новый подход к оценке и диагностике компонентов профессиональной компетентности, в том числе и мотивационного компонента.

При сформированном мотивационном компоненте профессиональной компетентности будут более эффективно формироваться способности, умения и навыки, в результате чего будет повышаться уровень профессиональной компетентности, что необходимо для становления курсанта морского вуза будущим высококвалифицированным специалистом.

Профессиографический мониторинг становится инструментом оценки и диагностики мотивационного компонента профессиональной компетентности, позволяющий проводить его комплексную диагностику, позволяя добиться максимальной эффективности обучения и освоения курсантами профессиональных компетенций.

#### ***Библиографический список к главе 1***

1. Аканькина Т.С. Состояние проблемы дистанционного обучения в современном высшем образовании / Т.С. Аканькина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №8 (113). – С.16–21. – EDN YMVVIZ
2. Амбарова П.А. Академическая и социокультурная адаптация студентов в вузах России / П.А. Амбарова, Г.Е. Зборовский, В.С. Никольский [и др.] // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. №12. – С. 9–30. – DOI 10.31992/0869-3617-2022-31-12-9-30. – EDN JEGVWY

3. Андреев А.А. Онлайн курсы в высшем образовании и их качество / А.А. Андреев // Вестн. Моск. ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. – 2017. – №3. – С. 77–85. – DOI 10.51314/2073-2635-2017-3-86-97. – EDN ZJFCPD
4. Аронов А.М. Психология и педагогика / А.М. Аронов. – Красноярск: СФУ, 2007. – 171 с.
5. Гарашкина Н.В. Когнитивная вовлечённость как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений / Н.В. Гарашкина, А.А. Дружинина // Высшее образование в России. – 2023. – Т. 32. №1. – С. 93–109. – DOI 10.31992/0869-3617-2023-32-1-93-109. – EDN JDKTOD
6. Голованова И.Ф. Формирование профессиональной компетентности курсантов военного вуза на основе учебного проектирования в процессе обучения иностранному языку: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Ульяновск, 2008. – 195 с. – EDN NQHQRZ
7. Деркач А.А. Акмеология: личностное и профессиональное развитие человека / А.А. Деркач. – Кн. 1–5. Акмеологические основы управленческой деятельности. Кн. 2. – М.: ПАИС, 2006. – 596 с.
8. Зимняя И.А. Компетентный подход в образовании (методолого-теоретический аспект) / И.А. Зимняя // Проблемы качества образования: Материалы XIV Всероссийского совещания. – Кн. 2. – М., 2004. – С. 6–12.
9. Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / В.А. Кальней. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
10. Миролубова Г.С. Готовность субъекта к инструментальному использованию нормы как психологический фактор культурной компетентности: дис. ... канд. психол. наук / Г.С. Миролубова. – Екатеринбург, 2006. – EDN NNQNEF
11. Савельев А.Я. Прогнозирование развития и мониторинг состояния высшего и среднего профессионального образования: (Теория, методология, практика) / А.Я. Савельев, В.М. Зуев, А.И. Галаган [и др.]. – М.: НИИВО, 1999. – 192 с.
12. Силина С.Н. Профессиографический мониторинг формирования специалиста в образовательном процессе педагогического вуза: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2002. – 500 с. – EDN NMDZYR
13. Силина С.Н. Аспекты профессиографического мониторинга при реализации смешанного обучения в морском вузе / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Приоритетные направления развития высшего образования в Российской Федерации: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2023. – С. 234–243.
14. Силина С.Н. Применение технологии профессиографического мониторинга в морском вузе / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Балтийский морской форум: Материалы XI Международного Балтийского морского форума (Калининград, 25–30 сентября 2023 г.). – в 8 т. – Калининград: Калининградский государственный технический университет, 2023. – С. 118–122. – EDN HJEEJN

15. Силина С.Н. К вопросу теории профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №3 (65). – С. 12–16. – DOI 10.46845/2071-5331-2023-3-65-12-16. – EDN QMLGUZ
16. Силина С.Н. Результаты эмпирического исследования профессиографического мониторинга формирования мотивационного компонента профессиональной компетентности курсантов морского вуза в условиях смешанного обучения / С.Н. Силина, К.А. Новоселов // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2023. – №4 (66). – С. 72–78. – DOI 10.46845/2071-5331-2023-4-66-72-78. – EDN UAGXBB
17. Сорокоумова Е.А. Студенты в период пандемии COVID 19: понимание ситуации самоизоляции / Е.А. Сорокоумова, Е.И. Чердымова [и др.]. // Научное обозрение. Серия 1: Экономика и право. – 2020. – №3. – С. 196–205. – DOI 10.26653/2076-4650-2020-3-18. – EDN ABVFXQ
18. Старчикова И.Ю. Управление электронной образовательной средой в процессе обучения иностранному языку в техническом университете / И.Ю. Старчикова // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №6 (111). – С. 114–116. – EDN XEVVZJ
19. Шибаева Л.В. Система отслеживания успешности и продуктивности основных направлений образовательной деятельности школы / Л.В. Шибаева, Н.М. Кузнецова, Т.Г. Гранкина // Стандарты и мониторинг. – 2000. – №1. – С. 56–62. – EDN YHUCFB
20. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с. – EDN RPRTSX
21. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002. – 23 апреля [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm> (дата обращения: 14.02.2024).
22. Hargittai E. and Y. P. Hsieh. Digital Inequality. Chapter 7 in The Oxford Handbook of Internet Studies. Edited by William H. Dutton. Oxford UK: Oxford University Press. 2013.

## ГЛАВА 2

DOI 10.31483/r-110213

*Пугач Варвара Анатольевна  
Плотникова Марина Геннадьевна*

### **ВОВЛЕЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В ПРОЕКТНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВУЗОВ**

***Аннотация:** в содержании главы рассматриваются взаимосвязи системы «преподаватель – студент – проектная деятельность» с построением концепции дизайна полиграфической продукции и устоявшимися графическими рекламными образами сформировавшейся высшей школы дизайна. Затрагиваются вопросы практической деятельности обучающихся в подготовке конкретной полиграфической продукции. Проводится обзор экспериментального проектирования дизайна буклета, который является основой для коллаборации разных профессиональных направлений дизайна, в том числе коммуникативного дизайна и дизайна костюма. В процессе исследования представлен реальный опыт и раскрыты этапы вовлечения студентов-дизайнеров в проектную деятельность, выявлены особенности подачи информационного и профориентационного материала в современной полиграфической продукции, предложены методические рекомендации.*

*В главе изучены новые аспекты информации об опыте школ дизайна. Выявлены новые методы совместной работы преподаватель – студент – проектная деятельность. В исследовании рассматривается алгоритм работы студента в проектной деятельности по созданию буклета. В результате проведения исследования были сформулированы усовершенствованные методические рекомендации по вовлечению студентов-дизайнеров в проектную деятельность вузов.*

***Ключевые слова:** проектная деятельность студентов-дизайнеров, буклет, профессиональная культура будущих дизайнеров, дизайн-образование.*

***Abstract:** the chapter discloses interrelationships of a 'teacher – student – project activity' system with the construction of the design concept of printed products and well-established graphic advertising images of the established higher school of design. The chapter deals with*

*the issues of students' practical activity during the preparation of specific printing products. The chapter presents an overview of the experimental planning of the booklet design, which is the basis for collaboration of various professional design areas, including communicative design and costume design. In the course of the research, real experience is presented and the stages of involving design students in project activities are revealed, identifying the peculiarities of presenting information and career guidance material in modern printing products, suggesting methodological recommendations.*

*The chapter explores new aspects of information about the experience of design schools. New methods of collaborative work of 'teacher – student – project activity' system are shown in the chapter. The study considers the algorithm of student's work in the project activity of creating a booklet. The research results in defining improved methodological recommendations for the involvement of design students in the project activity of higher education institutions.*

**Keywords:** *project activity of design students, booklet, professional culture of future designers, design education.*

### *1.1. Введение в проектную деятельность в вузе.*

Сегодня дизайн призван отвечать на функциональные, эстетические запросы потребителей продукта, учитывать эмоциональную реакцию личности, соответствовать социальной роли и статусу субъекта [7]. Уже в период обучения, начинающего специалиста необходимо подготавливать к работе с заказчиком, исполнению реального технического задания. Привлечение обучающихся в реальную проектную деятельность основано на поисках мотивации молодого специалиста. При этом необходимо учитывать такой фактор как его возможная неготовность быстро реагировать на замечания обратной связи, так как у студентов отсутствует опыт практической деятельности в проектировании не условных, а реальных графических объектов. С одной стороны, есть заказы, заказчики и различные проекты для вовлечения студентов, с другой стороны существует ограничение по времени исполнения и отсутствие навыков принятия самостоятельного решения. Таким образом, в процессе работы над проектом требуется постоянный контроль и курирование работы студентов – будущих дизайнеров преподавателем высшей школы, так как вуз является проводником студента в реальную профессиональную жизнь работы дизайнера.

В связи с вышесказанным нужно отметить, что сегодня остро стоит вопрос конкуренции среди вузов, подготавливающих дизайнеров. Так, например, на данный момент существуют учебные заведения по различным направлениям дизайна, которые зарекомендовали себя, как отдельный бренд качества подготовки обучающихся, например: «Строгановские традиции», Строгановская Детская Академия Дизайна, Школа дизайна НИУ ВШЭ Москва и Санкт-Петербург; Омская школа дизайна костюма; Кафедра дизайна Амурский Государственный университет; «Британская высшая школа дизайна»; Дизайн ЮРГИ Южно-Российский гуманитарный институт; Академия Архитектуры и Искусств Южного Федерального университета. Поэтому необходимо создать свою характерную, узнаваемую школу дизайна (например, как это сделано на кафедре дизайна и конструирования изделий легкой промышленности (далее – ДиКИЛП) ДГТУ), имеющую свою специфику подготовки – в данном случае это разработка полиграфической продукции на основе индивидуальной графической подачи; при этом также представляется актуальной – потребность, связанная с творческой самоидентификацией как регионального сообщества графических дизайнеров, так и коллектива кафедры ДиКИЛП.

Таким образом, актуальность данного исследования заключается в необходимости изучения опыта вовлечения студентов-дизайнеров кафедры ДиКИЛП ДГТУ в проектную деятельность по созданию рекламной полиграфии, так как такой опыт определённой дизайнерской вузовской школы практически не рассматривался.

Для обоснования актуальности исследования стоит добавить, что исходя из опыта проектной деятельности, можно сказать, что современный дизайн ставит перед собой задачи и целый ряд вопросов о том, чем должны заниматься дизайнеры в процессе обучения. Сегодня студенты-дизайнеры должны думать о том, как учебные дизайн-проекты и их практическая реализация будут способствовать их личному продвижению будущей карьеры. Так как это помогает их уровню профессионального роста и выделяет среди конкурентов в профессиональной среде.

Для реализации цели поставлены следующие задачи исследования:

- представить опыт вовлечения студентов – будущих дизайнеров в проектную деятельность вузов (на примере реализации проекта по созданию рекламного буклета кафедры);
- раскрыть этапы вовлечения студентов – будущих дизайнеров в проектную деятельность вузов;
- обосновать необходимость вовлечения студентов – будущих дизайнеров в реализацию проектов вузов;
- представить методические рекомендации по вовлечению студентов – будущих дизайнеров в проектную деятельность вузов;
- раскрыть особенности подачи информации и профориентационного материала в современной полиграфической продукции.

Теоретической базой в области педагогики дизайна послужили научные работы следующих авторов: О.Г. Яцук «Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект» [16]; А.М. Мехнин «Педагогические условия развития творческих способностей студентов-дизайнеров в процессе преподавания компьютерной графики и информационных технологий» [6]; Н.А. Горина «Инновационные технологии и их значение в процессе обучения студентов дизайнеров» [3]; Д.А. Хворостов «Интеграция образовательных и компьютерных технологий в обучении студента-дизайнера» [14]; а также исследования в области создания полиграфического изделия (буклета) для высших учебных заведений, среди которых работы: Е.В. Гончаренко; «Рекламный информационный буклет факультета как PR-инструмент»; А.Д. Растригина «Буклет института кибернетики» [2]; Н.В. Питолина «Информационный буклет как способ продвижения образовательной программы вуза» [8]; Д.О. Климова «Разработка буклета для абитуриентов института кибернетики Томского политехнического университета» [5].

Междисциплинарный характер исследования обуславливает использование вышеназванных источников из различных областей гуманитарного знания: теория и история дизайна, теория культуры и культурология, психология, педагогика, компьютерные технологии в дизайне.

Для осуществления поставленной цели авторы обращаются к ряду методов, методологических процедур и операций. Выявляя связи между опытом работы студентов и результатом проектной

деятельности, авторы используют методологическую процедуру сравнительного анализа, а также обще-логические операции анализа, синтеза, дедукции, индукции, обобщения, абстрагирования, принципы рассмотрения аналоговых источников в области полиграфической продукции, рекламы, дизайна костюма, графического дизайна, современного искусства и культуры.

*Практическая значимость* исследования основана на развитии традиций вовлечения студентов-дизайнеров в проектную работу вузов, и внедрению современных подходов проектной деятельности по созданию культурных и креативных продуктов, цель которых – укрепление корпоративного духа творческой кафедры, расширение популярности специальных направлений дизайна и конструирования среди контингента абитуриентов, студентов и сотрудников. Также практическую значимость данной статьи можно обосновать тем, что, используя результаты опыта вовлечения обучающегося – будущего дизайнера в проектную деятельность вузов выявлены определенные этапы подготовки полиграфического носителя, которые позволяют облегчить взаимодействие в работе системы: «преподаватель – студент – типография-заказчик».

*1.2. Обсуждения и результаты вовлечения студентов-дизайнеров в проектную деятельность вузов* (на примере реализации проекта по созданию рекламного буклета кафедры ДиКИЛП).

Все кафедры (школы) дизайна имеют свою специфику работы, традиции, которые сегодня превращаются в некую брендовую стратегию по привлечению новых абитуриентов. В первые десятилетия XXI века бренд был только знаком, который использовался для идентификации, айдентика определялась как набор словесных устойчивых средств, обеспечивающих восприятие марки потребителем. Сегодня бренд ВУЗа стал площадкой, объединяющей людей и создающей эмоциональную привязанность. Новые технологии дали возможность определённым школам дизайна вести себя как самостоятельные структуры – сохранять идентичность, становиться многомерными, вариативными и постоянно трансформироваться, рекламируя свой культурный код подготовки обучающихся дизайнеров [11, с. 223]. У каждой школы-творческой кафедры – есть определённый почерк и традиции, некоторый индивидуальный подход в обучении по направления дизайна. Эту тему уже затрагивали в своих исследованиях: Ю.В. Назаров., В.Д. Еськов в

статье «Истоки и предпосылки формирования концепции эмоционального дизайна [7]; С. Цао и Ю.В. Назаров в работе «Особенности применения культурных и креативных методов (на примере брендинга университета)» [15]. Данные авторы ввели понятие «культура вуза» для определения брендинга университета, которое использовали в качестве отправной точки для анализа креативных теорий и дизайнерских предложений используемых в университетах при разработке культурных и креативных продуктов, цель которых укрепление коллективного духа, повышение популярности и усиления воздействия атмосферы вузов на контингент студентов и сотрудников.

Современные образовательные процессы, направленные на формирование профессиональных компетенций будущих дизайнеров, предполагают, в том числе актуализацию личностно-ориентированного подхода. Учебно-творческий процесс базируется на репродуктивном методе, в основу которого заложена трансляция имеющихся знаний, и при многочисленном повторении происходит закрепление нового знания или присвоение умений и навыков. Практика подготовки студентов-дизайнеров показывает, что в этой сфере необходимы проявленные творческие способности, общий культурный уровень, а также личностные качества. Личностные качества – это врожденные и/или приобретенные свойства, помогающие, например, в профессиональной и творческой деятельности. В данном случае, для развития будущего дизайнера могут быть полезны: коммуникабельность, креативность, внимательность, работоспособность, упорство, аккуратность, обучаемость, порядочность, оптимизм. Однако, не смотря на присутствие вышеназванных качеств, а также успешное освоение учебного материала в рамках единых обучающих программ может оказаться недостаточным для становления профессионально-успешного дизайнера. В связи с этим, у одаренных, академически-успешных студентов, часто возникает потребность – в поиске дополнительных возможностей для самореализации. Преподаватели также должны быть заинтересованы в создании подобных дополнительных возможностей по вовлечению обучающихся студентов в реальный проектный дизайн-процесс, желательно имеющий социальную значимость.

На кафедре Дизайна и конструирования изделий лёгкой промышленности (ДиКИЛП) Донского государственного

технического университета (ДГТУ) такой возможностью для студентов стало участие в проекте по графическому сопровождению выпускающей кафедры, который раскрывает аспекты различных направлений дизайна. В данном случае, кафедра ДиКИЛП в целом, и конкретнее её заведующая и актив кафедры – выступили в роли заказчика, и регулярно предоставляли студентам, задействованным в проекте – обратную связь. Данный проект проходил в течении 2022–23 учебного года, в нем приняла участие группа студентов 4 курса, в статье представлен лучший вариант проектного решения, который вышел в печать.

Существенной особенностью в рамках реализации проекта на первоначальном этапе, является раскрытие её социальной и личностной значимости для всех сторон: в данном случае, например, преподаватели смогут в наглядной, доступной форме представить информацию поступающим и ответить на возникшие вопросы; абитуриенты получают полезные сведения, возможно, определяющие их профессиональную карьеру; дизайнеры, трудившиеся над проектом, получают свой конкретный практический опыт как вклад в будущее авторское портфолио.

*Методика работы над проектным заданием*, в принципе, повторяет методику дизайн-проектирования в целом, а именно: анализ проблемы, поиск аналогов и прототипов проектируемого объекта, отбор и выбор идей для проекта, разработка концепции решения, визуализация предварительных вариантов проектного хода и получение обратной связи, предлагаемый результат окончательного дизайна, в данном случае – буклета. Для преподавателя очень важно корректно участвовать в поддержании студенческого проекта, осторожно направляя и не подавляя творческую инициативу студента, вникая во все практические вопросы и уточнения.

*Цель проектной деятельности* состояла в создании рекламного буклета, наполненного важной информацией для поступающих в данный ВУЗ по направлениям творческой школы «ДиКИЛП».

*Задачи проектной деятельности* для студентов во время работы над проектом заключались:

- в поиске и анализе аналогов проектной деятельности других школ дизайна;
- в изучении информационного материала заказчика, предоставленного преподавателями из архива кафедры;

- в выполнении эскизной графики ручного и компьютерного варианта;
- в применении на практике умений и навыков работы в графических редакторах;
- в овладении приемами допечатной и постпечатной подготовки буклета;
- в получении опыта взаимодействия с активом кафедры, принятием обратной связи от заказчика и работой с оперативными изменениями по его пожеланиям;
- в получении опыта делового общения со специалистами предприятия в области дизайна и печати полиграфической продукции.

*Алгоритмом работы студентов* над проектом стали следующие действия:

- выбрать формат буклета и разместить необходимую информацию из архива кафедры, распределив её по трём основным направлениям подготовки кафедры (Дизайн костюма, Графический дизайн, Конструирование изделий лёгкой промышленности);
- запросить у преподавателей и отобрать наиболее выразительные фотографии, отображающие текущие процессы и результаты обучения;
- основываясь на принятом фирменном стиле, создать интересную композицию, соединив текст и изображения;
- разработать варианты цветового решения и подобрать шрифты;
- выполнить макет и согласовать его технические стороны с типографией;
- осуществить пробную печать листовки и обсудить её результаты на кафедре – для получения обратной связи и корректировки.

Стоит подчеркнуть, что современный образовательный процесс дизайнерских специальностей построен на базе цифровых технологий и предполагает активное освоение разнообразных инструментов, их взаимовлияние, взаимопроникновение и взаимодействие. В данном проекте были использованы графические редакторы: Adobe Illustrator, Adobe Photoshop. Эскизные решения буклета были выполнены в цветовом профиле СМУК.

Первоначальный этап работы над проектом особенно важен – это постановка преподавателем целей и задач, рекомендация алгоритмов, полезных для студентов, опирающихся на их реальные возможности, знания, умения, навыки, но в то же время более сложные, способствующие росту и развитию личностных качеств, помогающих в профессиональной деятельности. Даже на этом этапе студенты обретают некоторую свободу в действиях, выраженную в решениях, связанных с применением того или иного графического редактора.

Перед студентом, участвующим в подобном проектом процессе, сразу возникают дополнительные задачи, связанные с организацией самостоятельной деятельности, самодисциплиной и ответственностью, рациональным распределением времени, так как текущий образовательный процесс – по-прежнему является приоритетным. Поэтому так важно привлекать не только академически успешных, но и хорошо мотивированных студентов, с отмеченными ранее конкретными, личностными качествами. Сегодня образовательный процесс в условиях научно-технического прогресса нацелен на получение творческого специалиста, обладающего комплексным мышлением, которое формируется только в непрерывном поиске проектных решений [9].

Следующий важный этап реализации проекта – это генерирование самостоятельных креативных идей. Активизация творческого мышления, экспериментирование, активный поиск оригинальных идей – в природе самого понятия дизайна. Этот этап также способствует формированию необходимых умений и навыков: навыки работы в профессиональных графических редакторах; умение обрабатывать фотоматериалы; навыки применения законов композиции на практике, компоновки изображения и текста в макете. Однако, важно, чтобы креативные идеи и найденное проектное решение выглядели не случайными, а убедительными и современными; чтобы важная информация доносилась на языке, понятном абитуриентам и их родителям. На этом этапе проводились активные консультации с преподавателями – активом кафедры, для получения обратной связи.

Этап проектирования – имеет большое значение, в его рамках происходит всестороннее последовательное рассмотрение цели и задач проектной деятельности, в контексте самостоятельной работы студентов. На этом этапе также происходило взаимодействие студентов с

заказчиком – преподавателями кафедры ДиКИЛП, заинтересованными в представлении информации по направлениям выпуска. Также разрабатываются различные варианты полиграфического дизайна буклета, закладывается основа визуального ряда для презентации выбранного решения. Таким образом, происходит постепенное становление умений и навыков профессиональной деятельности.

Стоит также отметить, что подобная практика—вовлечение обучающихся в реализацию дизайн-проектов – в процессе обучения обогащает личные творческие возможности студента, дает ресурсы для участия в творческих конкурсах, помогает в создании авторского портфолио, способствует профессиональной саморефлексии, выработке разумного отношения к своим работам. Также данная деятельность повышает личную уверенность в себе, в своих умениях и навыках, и соответственно, конкурентоспособность на рынке труда.

Кафедра ДиКИЛП, которая является в данном случае заказчиком буклета, представляет сразу три важных и актуальных направления обучения в ВУЗе: 54.03.01 Дизайн – Дизайн костюма и Графический дизайн, а также 29.03.05 Конструирование изделий лёгкой промышленности. В ходе совместной работы преподавателей и студентов был разработан макет буклета профориентационного плана. Буклет формата А4, три фальца. Линию изгиба называют фальцем: слово это пришло из немецкого языка, «falz» означает сгибать. Эта постпечатная услуга применяется при изготовлении многих проспектов, открыток, буклетов. С внутренней стороны информация была также разделена по трем направлениям подготовки кафедры, в каждом из которых расположены важные сведения: сроки и формы возможного обучения, итоговая квалификация, вступительные испытания на базе среднего общего, среднего профессионального и высшего образования и объекты профессиональной практики (соответствующие фотографии, иллюстрирующие профессиональную деятельность). С внешней стороны буклет представляет собой целостную оригинальную графическую композицию в стиле современного минимализма, дополненную выразительным фотоизображением и цветовыми акцентами, рисунок 1–2. Промежуточные результаты представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Вариант лицевой части буклета

Автор работы О.Р. Бобрышева, руководители: В.А. Пугач, М.Г. Плотникова.



Рис. 2. Вариант разворота внутренней части буклета и титульная часть

*Автор работы* О.Р. Бобрышева, руководители: В.А. Пугач, М.Г. Плотникова.

Завершающие этапы работы над эскизной графикой буклета в рамках реализации дизайн-проекта представлены на рисунках 3, 4. В ходе проектирования было решено увеличить размеры визуального ряда на внутренней части буклета, так как на первых этапах вовлечения абитуриента в будущую профессию заметную роль играет наглядное представление о выбранном направлении и специальности.



Рис. 3. Лицевая сторона буклета

*Автор работы* О.Р. Бобрышева, руководители: В.А. Пугач, М.Г. Плотникова.

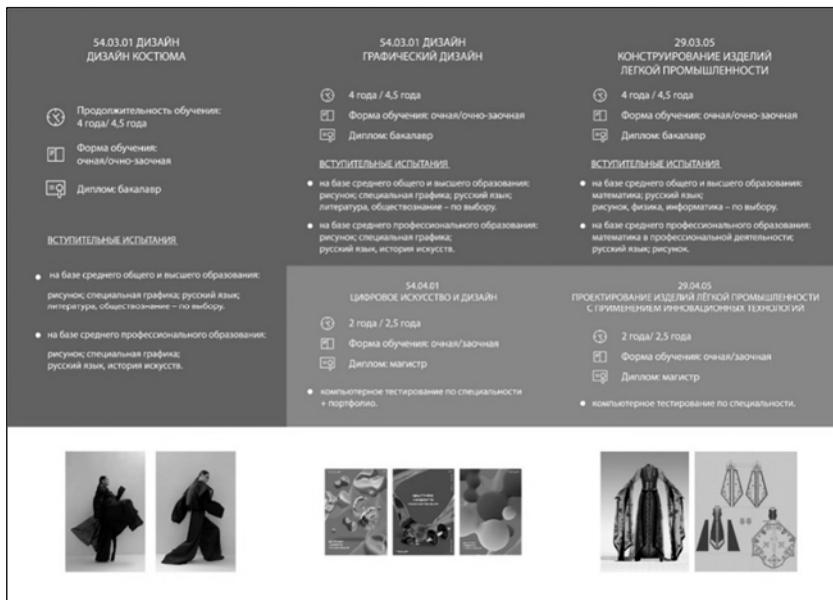


Рис. 4. Буклет (внутренняя сторона)

Автор работы О.Р. Бобрышева, руководители: В.А. Пугач, М.Г. Плотникова.

Вовлечение студента в подобные проекты выводит специалиста на новый профессиональный уровень. Преподавателям и обучающимся необходимо регулярно объединяться для выполнения реальных социально значимых творческих заказов, которые требуют разработки идеи в сжатые сроки и реализуются за счет сторонних финансовых источников. Таким образом, у обучающегося появляется возможность на практике, под руководством преподавателя выполнить поставленную задачу, сделать пробы печати, запустить графические материалы в тираж.

Среди основных принципов профессиональной работы на творческих кафедрах является привлечение в дизайн-образование практикующих дизайнеров. Особенно значимым для усвоения профессии является опыт, стремление к изучению и применению в образовательном процессе новых технологий. Важным компонентом образовательного проекта является внедрение в задания учебного проектирования актуальных проектных задач [10, с. 110].

Подобная форма совместной работы не только помогает процессу вовлечения студентов в проектную деятельность, но и способствует актуализации личностно-ориентированного подхода. Преподаватели и студенты активно взаимодействовали не только между собой, но и с другими членами кафедры, а также со специалистами цеха полиграфической печати. В ходе работы проводились деловые беседы, обсуждались творческие поиски, анализировались возможные варианты проектных решений, корректировалась необходимая информация и способы её подачи. Это помогало развитию коммуникативных способностей, которые необходимо было проявлять обучающимся для продуктивного завершения проекта в полной мере. Судя по успешному результату, очевидно, что в данном проекте сложилось эффективное командное и межличностное взаимодействие, благоприятные профессиональные коммуникации, поддерживающие постепенную, последовательную адаптацию студентов к профессиональной среде. Благодаря живому общению студентов и преподавателей возникало более глубокое и осознанное вовлечение в проектную деятельность, что способствовало развитию творческих способностей и дизайнерского мышления у студентов.

В итоге, исходя из опыта данной проектной деятельности были сформированы следующие методические рекомендации.

*Методические рекомендации по вовлечению студентов-дизайнеров в проектную деятельность вузов.*

Решением запроса на вовлечение студентов – будущих дизайнеров в проектную деятельность вузов может стать методическая система педагогических воздействий определенной направленности:

– во-первых, необходимо первоначальное формирование адекватной мотивации у обучающихся, ориентированной на участие в реальных, а не условных проектах;

– во-вторых, важным аспектом является предварительная подготовка преподавателем соответствующего материала по проекту для обучающихся;

– в-третьих, преподаватели должны объяснять и показывать на практике смыслы и отличия учебных заданий на инициативные темы от реальных заказов у конкретных работодателей. Учебные задания предоставляют пути и средства для развития потенциала творческого воображения, логического мышления. Опытная

проектная деятельность в совместной работе с заказчиком дает возможность обучающемуся углубиться в практическую реальность своей профессии;

– в-четвертых, преподаватель должен постараться раскрыть социальную значимость выбранного проекта.

*Заключение*

В результате проведенного исследования можно сделать выводы, что на первых этапах вовлечения студента в проектную деятельность вузов преподавателям необходимо тщательно подготовить информационные материалы для работы и регулярно проводить корректирование дизайна буклета.

В целом, можно сказать, что вовлечение в проектный процесс обучающихся студентов – важная практика приобретения профессиональных компетенций, так как благодаря получению подобного опыта будущие дизайнеры быстрее обретают необходимую квалификацию и творческий стиль. Как уже отмечалось ранее, вовлечение студентов в дополнительную проектную деятельность способствует совершенствованию образовательного процесса: естественно, что учебные задачи организуются по дидактическим принципам от простого к сложному, но невозможно переоценить опыт живой практической работы, решения реальной социально-значимой задачи. Рассмотрев полученные результаты по успешному созданию рекламного буклета для абитуриентов, наполненного важной информацией для поступления в ДГТУ по дизайн-направлениям, можно сделать выводы об актуальности и социальной востребованности процесса вовлечения студентов в проектную деятельность вузов.

*Дальнейшая работа* по исследованию данной темы будет продолжена и получит развитие в сфере презентации творческой кафедры ДиКИЛП в онлайн-трансляции ДГТУ, а также на научно-практических конференциях, организуемых вузом.

*Библиографический список к главе 2*

1. Глушенко М.Г. Программно-организационные принципы деятельности Баухауза в контексте дизайн-образования: к истории вопроса / М.Г. Глушенко // Казанская наука. – 2016. – №9. – С. 81–83. – EDN XQSPCZ.

2. Гончаренко Е.В. Рекламный информационный буклет факультета как PR-инструмент / Е.В. Гончаренко // Актуальные проблемы гуманитарных наук: сборник научных трудов студентов, аспирантов и молодых ученых (Томск, 05–06 апреля 2012 г.). – Томск, 2012. – С. 14–15. – EDN QCWHAR.

3. Горина Н.А. Инновационные технологии, их значение в процессе обучения студентов-дизайнеров / Н.А. Горина // Опыт внедрения информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс: материалы всероссийской заочной научно-практической конференции (Курган, 18 ноября 2016 г.). – Курган: Курганский государственный университет, 2016. – С. 17–20. – EDN YJWJSR.

4. Дизайн костюма: теория, практика, образование: монография / А.А. Кулешова [и др.]; под ред. И.В. Черуновой; Ин-т сферы обслуж. – Шахты: Институт сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ДГТУ, 2015. – 162 с. – EDN URKOPI

5. Климова О.Д. Разработка буклета для абитуриентов института кибернетики Томского политехнического университета / О.Д. Климова, Ю.С. Ризен // Молодежь и современные информационные технологии: сборник трудов XI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых (Томск, 13–16 ноября 2013 г.). – Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2013. – С. 424–426. – EDN SARSLF.

6. Мехнин А.М. Педагогические условия развития творческих способностей студентов-дизайнеров в процессе преподавания компьютерной графики и информационных технологий / А.М. Мехнин // Компетентностный подход в образовании: опыт и инновации: материалы Всероссийской (заочной) научно-практической конференции (Курган, 18 апреля 2014 г.). – Курган: Курганский государственный университет, 2014. – С. 73–77. – EDN YJWELT.;

7. Назаров Ю.В. Истоки и предпосылки формирования концепции эмоционального дизайна / Ю.В. Назаров, В.Д. Еськов // Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. Серия: Декоративное искусство и предметно-пространственная среда – 2022. – №1–2. – С. 267–272. – DOI 10.37485/1997–4663\_2022\_1\_2\_267\_272. – EDN MBAOFJ.

8. Питолина Н.В. Информационный буклет как способ продвижения образовательной программы вуза / Н.В. Питолина // Когнитивные исследования языка. – 2021. – №3 (46). – С. 914–917. – EDN LBQSPG.

9. Плотникова М.Г. Актуальные тенденции проектирования современного портфолио графического дизайнера / М.Г. Плотникова // Мода и дизайн: исторический опыт – новые технологии: материалы Региональной научно-практической конференции (Грозный, 27 ноября 2020 г.). – Махачкала: Чеченский государственный педагогический университет; ИП Овчинников Михаил Артурович (Типография Алеф), 2020. – С. 182–186. – EDN ZONTQZ.

10. Плотникова М.Г. Вещь как предмет художественного конструирования в контексте практик дизайн-образования / М.Г. Плотникова // Педагогика искусства: электронный научный журнал. – 2016. – №3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal\\_pdf/plotnikova\\_110–114.pdf](http://www.art-education.ru/sites/default/files/journal_pdf/plotnikova_110–114.pdf) (дата обращения: 21.02.2024). EDN YOCOKP

11. Плотникова М.Г. Динамическая айдентика в контексте дизайн-образования / М.Г. Плотникова // Личность и динамика социальных систем: материалы научно-практической конференции (5–6 декабря 2016г.). – Ростов н/Д.: Наука-Спектр, 2017. – С. 223–227. EDN YPWPFX

12. Пугач В.А. Академический рисунок и цифровые технологии – возможен ли творческий союз? / В.А. Пугач // The world of academia: culture, education (Мир университетской науки: культура, образование). – 2020.

13. Пугач В.А. Логика и Образ. Поиск равновесия / В.А. Пугач // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2016. – №10. – С. 61–70. EDN XAAGOL

14. Хворостов Д.А. Интеграция образовательных и компьютерных технологий в обучении студента-дизайнера / Д.А. Хворостов // Актуальные проблемы художественного образования в условиях реализации ФГОС: материалы международной научно-практической конференции (Орёл, 27–29 марта 2019 г.). – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2019. – С. 281–288. – EDN QBZPYM.

15. Цао С. Особенности применения культурных и креативных методов (на примере брендинга университетов) / С. Цао, Ю.В. Назаров // Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. Серия: Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. – 2021. – №2–2. – С. 317–328. – EDN RQOQSL.

16. Яцюк О.Г. Мультимедийные технологии в проектной культуре дизайна: гуманитарный аспект: автореф. дис. ... д-ра иск. / О.Г. Яцюк. – М., 2009. – 64 с. – EDN ZNXNPF.

## ГЛАВА 3

DOI 10.31483/r-110299

*Айвазова Елена Сергеевна  
Горчанюк Юрий Андреевич  
Дорофеева Елена Николаевна*

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ**

***Аннотация:** в главе исследуется сложное взаимодействие социально-психологических факторов в контексте физического воспитания учащихся. Признавая главное значение как социальных, так и психологических аспектов, в работе рассматривается, каким образом эти факторы воздействуют на вовлеченность, мотивацию и общее благосостояние учащихся в период физического воспитания. Опираясь на междисциплинарные рамки, авторы используют качественные и количественные приемы для анализа многогранного влияния социально-психологических факторов на отношение студентов, успеваемость и пристрастие к физической активности. Полученные итоги вносят дорогой вклад в образовательную практику, подчеркивая значимость индивидуальных стратегий, учитывающих социально-психологическую динамику для увеличения результативности программ физического воспитания.*

***Ключевые слова:** физическая культура, социально-психологические факторы, вовлеченность студентов, мотивация, образовательные практики, междисциплинарные рамки, физическая активность, образовательные стратегии.*

***Abstract:** this chapter studies a complex interaction of socio-psychological factors in the context of students' physical education. Recognising the central importance of both social and psychological aspects, the work considers how these factors influence students' engagement, motivation and general well-being during physical education. Based on multidisciplinary frameworks, the authors use qualitative and quantitative techniques to analyse the multifaceted influence of social and psychological factors on students' attitudes, performance and predilection for physical activity. The outcomes obtained make a valuable contribution to educational practice by highlighting the importance of individual strategies that take into account socio-psychological dynamics to increase the impact of physical education programmes.*

*Keywords: physical education, socio-psychological factors, student engagement, motivation, educational practices, multidisciplinary frameworks, physical activity, educational strategies.*

Глава нашего государства, В.В. Путин в своём обращении к Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года отметил, что за последние годы в стране значительно выросло число граждан, регулярно занимающихся спортом, что является одним из значимых достижений. Он считает, что нужно поощрять людей, ответственно относящихся к своему здоровью [8]. Здоровье человека, которое включает как физическое, так и социально-психологическое благополучие, представляет собой очень важный критерий формирования сегодняшних профессионалов и первостепенным фактором их достижений. При оценке критериев для некоторых лиц такие компоненты, как индивидуальные (личностные) качества и, при других равных условиях, достоинства специалиста, включают характеристики, которые связаны как с физическим, так и с социально-психологическим здоровьем. К ним относятся когнитивная активность, позитивное отношение к себе, адекватная самооценка, эмоциональная стабильность, психологическая независимость, нацеленность на успех, общительность, способность к компромиссу, снисходительность и другие немаловажные качества.

Систематическая двигательная активность, которая организована в соответствии с научно установленными параметрами объема и интенсивности, целенаправленное использование физических упражнений и индивидуальная адаптация содержания таких занятий значительно способствуют развитию вышеупомянутых качеств человека – как физических, так и социально-психологических [5–6]. В свете таких суждений наше исследование было адресовано на определение показателя и отличительных особенностей физической активности и социально-психологического здоровья сегодняшних студентов. Эти аспекты культивируются в образовательной среде вуза без намеренного создания особых педагогических условий. Кроме того, целью исследования было определить воздействие занятий спортом и культурой физической на самооценку и состояние здоровья студентов.

Таким образом, анализ психологических характеристик, способностей, психосоматических блоков и совокупной умственной

активности становится главным при нахождении социально-психологических основ управления образованием.

Исследования психологического благополучия студентов подчеркивают, что ощущение удовлетворения и образовательная работа изредка совпадают. Но практический эксперимент показывает, что обучающиеся демонстрируют более высокую успеваемость, когда психологически нормально адаптированы. Признавая взаимозависимость образования и психологического благополучия, становится очевидным, что эти факторы непременно связаны.

Психологическое благополучие, или психический комфорт, выделяется как стабильное психическое свойство, в котором доминируют позитивные эмоции, «закадычные» отношения, субъективная вовлеченность в жизнь, сознательность и позитивная самомотивация. Это внутреннее равновесие и единство способствуют ощущению психического комфорта. И наоборот, неблагоприятные условия появляются в обстоятельствах фрустрации, монотонности исполнительного поведения и схожих условиях [1].

Студенты вузов сталкиваются с неоднородным графиком работы, стрессовыми ситуациями и большим психическим напряжением. Повышается информационная нагрузка, усложняются межличностные отношения и появляются проблемы самостоятельного существования вдали от семьи. Эти факторы способствуют длительному эмоциональному напряжению, не редко приводящему к тревоге, страху и психологическому дискомфорту, и даже стрессу. Примечательно, что студенты, которые переходят в новую социальную и образовательную среду, сталкиваются с многими проблемами.

Переход к высшему образованию – это многосторонний процесс, который требует как интеллектуальной вовлеченности, так и большой силы воли. Исследования подчеркивают, что студенты, склонные к социально-психологическому влиянию, более подвержены заболеваниям, которые связаны с социальной дезадаптацией. Первокурсники, конкретно, оказываются на перепутье, где академические обязательства и межличностные связи соперничают за приоритет. Невменяемая адаптация представляет риск как для благополучия, так и для успеваемости студентов. Признание того, что сбои в механизмах приспособления могут привести к глубоким нервно-психическим расстройствам, не редко приводящим к

отчислению или необходимости оформления академического отпуска, подчеркивает критическую значимость целенаправленных стараний по благополучной приспособлению в системе самого высокого образования.

Межличностные отношения имеют главное значение в формировании эмоционального благополучия обучающихся, так как удовлетворение персональных нужд находится в зависимости от качества связей с прочими людьми. Подвижный и деятельный характер молодых людей, студентов в возрасте от 17 до 22 лет является важной фазой, отмеченной интенсивным психофизиологическим развитием. Данный промежуток охватывает не только профессиональный рост, но и развитие персональных ценностей, жизненных целей и смыслов.

Студенческий период в высших образовательных заведениях приносит не только радость от академических достижений, но и препятствия, которые связаны с психологическим стрессом. Интенсивные эксплуатационные нагрузки в период экзаменов, становятся источниками напряжения. Информационная перегрузка, внутриличностные конфликтные ситуации и психологические спады еще сильнее усугубляют проблемы приспособлению к новым условиям.

Этот психологический спад выделяется в форме эмоционального стресса, тревоги и когнитивной дезорганизации. Преподаватели несут ответственность за обеспечение психологического благополучия молодых людей – будущих специалистов. При этом важно использовать физической активность как один наилучших методов оптимального руководства образовательным процессом и улучшения психологического и социального благополучия студентов.

Шесть главных элементов, которые способствуют психологическому процветанию – автономия, адаптируемость к окружающей среде, личностное развитие, положительные взаимоотношения, самопринятие и жизненные задачи – подчеркивают значимость сегодняшних методов физического воспитания. Эти приемы должны обращать внимание на совместное взаимодействие между преподавателями и обучающимися, способствуя улучшению как физического самочувствия, так и совокупного психологического здоровья.

Вот стратегии достижения данной цели:

Определение общих интересов и ценностей:

– культивирование общих стремлений, данных как совместная цель укрепления здоровья с помощью занятий физической культурой;

– создание базы для прочных взаимоотношений.

Формирование совместного сопереживания существенным событиям:

– создание менее формальной атмосферы;

– способствование более глубокому взаимопониманию между обучающимися.

Формирование групповых обычаев и их соблюдение:

– развитие значимых традиций, которые положительно воздействуют на эмоциональный климат;

– вовлечение обучающихся в механизм создания традиций, гарантируя, что они осуществимы и доставляют удовольствие.

Разрешение конфликтных ситуаций среди студентов:

– признание конфликтных ситуаций нормальным этапом формирования группы;

– реакция преподавателей на конфликтные ситуации в период занятий значительно оказывает влияние на морально-психологический климат в группе.

Знание и почтение воззрений старших людей:

– способствуют взаимному уважению индивидуума и интересов друг друга;

– поощрение обучающихся адекватно и вменяемо реагировать на критику, подчеркивая ценность разных воззрений для личностного формирования.

Разделение и передача ответственности:

– предоставление студентам возможности самостоятельно организовывать мероприятия или, хотя бы, разминки на занятиях, развивая ощущение сопричастности и сотрудничества.

Разработка организации поощрения обучающихся:

– установление внятной причинно-следственной связи между поступками и вознаграждениями;

– создание модели поведения с помощью рутинных поступков с предсказуемым вознаграждением, способствуя дисциплине, организованности и единству.

Использование групповых игр:

- вовлечение всей группы в активную работу с помощью коллективных игр;
- создание благополучных условий для неизменного развития группы.

Выбор метода для создания положительного климата индивидуален для каждого преподавателя и может быть применен в зависимости от определенных обстоятельств [1, 3]. Эти приемы могут использоваться вне зависимости или в комбинации в соответствии с уникальными потребностями группы.

Кроме того, определение неформальных ролей в команде имеет главное значение:

- неформальный лидер: подвижный и активный человек, проявляющий инициативу в деятельности, мотивируя группу;
- систематизатор: играет главное значение в контроле определенных поступков внутри группы, выступая в виде организатора системы;
- гармонизатор в любой группе берет на себя решающую роль и имеет большое значение стабилизатора отношений. В их функциональные обязанности входит нейтрализация конфликтов на командном уровне и поддержание благоприятной психологической атмосферы [1].

Формирование хорошего психологического климата в сфере физического воспитания находится в зависимости от использования определенных методов и признания педагогами неформальных ролей. Умелая реализация таких стратегий играет немаловажное значение в создании среды, в которой студенты могут результативно взаимодействовать и проходить гармоничное, целостное развитие.

В рамках оптимальных методов создания и распределения ролей между членами студенческой группы этический и психологический климат в коллективе получает приоритетное значение. Данный подход содействует улучшению коммуникации и взаимопонимания, таким образом положительно влияя на благополучное сосуществование коллектива, или команды.

Динамика, которая присуща физическому воспитанию, привносит уникальные особенности, принуждая молодёжь проявлять собственные физические способности, побуждая к смене ролей в разных ситуациях. Преподаватели, которые осознают эту подвижную

природу, обладают способностью основать стимулирующую среду, в которой каждый студент может показать лучшие собственные качества и внести важный вклад в итоговый результат и успех группы [1, 5].

Следовательно, оптимальное управление требует от преподавателя более согласованных действий по оценке динамики группы и управлению ею.

Организованная ценностно-ориентированная работа в физическом воспитании включает когнитивный, ценностно-мотивационный, деятельностно-практический и диагностический компоненты. К ним относятся развитие научной информации о здоровье, развитие рефлексивных способностей, содействие в выборе лично значимой организации ценностей и развитие знаний самостоятельного оказания помощи.

Каждый студент обязан понимать индивидуальную важность физического воспитания, стремясь с его помощью развивать свое тело и личность. Эмоциональная атмосфера в группе и в период занятий должна предполагать не принудительное подчинение, а скорее сознательные действия, которые продиктованы потребностями, развивающимися вследствие создания эмоциональных и этических отношений, перерастающих в непоколебимое желание заниматься физической культурой.

Эмоциональное и моральное отношение складывается восприятием главных общечеловеческих ценностей, прививаемых с детства воспитанием и социальным окружением. Вовлекая обучающихся в процесс занятия, педагог обязан брать в расчет их личностные характеристики и отношение к ценностям, дабы сформировать целостный эмоциональный фон в процессе всего занятия. Физическое воспитание предоставляет возможность для динамичного формирования правильных ценностных установок [2].

Важным элементом эмоционального и этического отношения является отношение молодых людей к собственному здоровью. Регулярные занятия физкультурой в период положительного морального климата прививают студентам стабильное желание учиться, помогают сформировать понимание значимости поддержания их здоровья и совершенствования физической формы. Значение и роль преподавателя состоит в доработке отношения группы к здоровью, обучении принципам физического укрепления тела и

подчеркивании значимости физической культуры в период постоянной нагрузки и стресса.

Эмоциональное и моральное отношение к физическому воспитанию в студенческой группе непременно сопряжено с эмоциональным фоном внутри самой группы. Хотя личные занятия по физическому воспитанию дают очевидные преимущества, такие как личное внимание, им может не хватать духа товарищества, поддержки и общественных связей, которым способствуют групповые занятия. Формирование положительного психологического климата в ходе нетворкинга по физическому воспитанию как среди студентов, так и между студентами и преподавателем имеет приоритетное значение. Данный климат содействует личностному развитию, культивирует конкурентоспособность и помогает людям пробовать новые начинания и достигать новых высот в поддерживающем сообществе единомышленников. Таким образом, в комфортной психологической среде эффективность уроков физкультуры существенно повышается.

Исследование создания положительного психологического климата в студенческой группе подразумевает тщательное исследование определенных критериев:

Показателей благоприятного психологического климата:

- процесс физического воспитания протекает в положительной атмосфере, которая характеризуется взаимодействиями, основанными на взаимопомощи, партнерстве и доброй воле;
- группа придерживается норм справедливого и взаимного уважительного обращения, при чем, более сильные члены команды поддерживают более слабых участников;
- такие личностные качества, как честность, дружелюбие, ответственность и готовность помочь, высоко ценятся в группе;
- успехи или неудачи некоторых обучающихся вызывают неподдельное участие всей команды;
- члены группы быстро реагируют на предложения, которые направлены на становление всеобщего блага [2];

Показатели низкого организационного климата:

- взаимоотношения в группе характеризуются частыми конфликтами, агрессивностью и неспортивным, нездоровым соперничеством в сочетании с нетерпимостью к чужому мнению;
- внутри группы наблюдается отчетливая категория «привилегированных» индивидов;
- успехи или, наоборот, неудачи определенных участников вызывают злорадство или, соответственно, зависть у других [2].

Анализ таких показателей помогает получить ценную информацию о динамике психологического климата в студенческой группе, проливая свет на эффективность совокупной учебной среды.

Установление эмоциональных и этических отношений и развитие положительного психологического климата в процессе физического воспитания требует осознанного подхода и системности. Ответственность за развитие комфортной атмосферы, во-первых, лежит на преподавателе, которому поручено сформировать сплоченную команду и направлять ее к поставленным целям.

Физическое воспитание является одним из главных образовательных факторов, который позволяет молодежи проявлять и развивать собственные лучшие качества. Такие черты характера, как решительность, настойчивость, желание помогать другим и готовность к действию динамично развиваются в процессе физического воспитания в вузе – на учебных занятиях, в секциях и группах спортивного совершенствования. При этом педагогу отводится роль управленца (менеджера) данным процессом. В силу этого он должен быть хорошо информированным, обладать достаточными знаниями, должен уметь разбираться в любой ситуации. То есть, по сути, быть рациональным менеджером, имеющим установку и конкретную цель. На этом основании М. Вебер говорил о рациональности как критерии оценки поступков.

Рациональный менеджмент в сфере физического воспитания выходит за границы формирования индивидуальных навыков; он является очень важным компонентом укрепления взаимных отношений в команде. Экспертный менеджмент в данной области включает в себя установление эмоциональных связей, привитие фундаментальных принципов физической активности и руководства телом, демонстрацию лидерства и обмен положительным опытом.

Роль профессионального управления в физическом воспитании обретает все большее значение как фактор, который определяет позитивный психологический климат в студенческой группе. Данный подход не только содействует физическому развитию, но и создает среду, в которой каждый член группы может ощущать помощь, поддержку и мотивацию. Использование такого комплексного подхода к управлению в сфере физического воспитания вносит существенный вклад не только в физическое, но и в психологическое благосостояние студенческой молодёжи.

Хорошо сформированное эмоциональное и моральное отношение к культуре физической ведет к созданию сплоченной команды студентов, каждый из которых становится нормально развитой личностью морально и физически. Приемы, которые были рассмотрены, вносят существенный вклад в общее формирование индивидуальности студента [7], охватывая как психофизиологические способности, так и психическую и телесную целостность.

В заключении хочется напомнить, что согласно Конституции Российской Федерации, каждый человек обязан следить за своим здоровьем. А также он имеет право заниматься физической культурой и спортом в той, или иной форме. Поэтому условия для занятий спортом должны быть в вузах, колледжах, школах, по месту жительства и в дошкольных учреждениях. Планируется, в связи с этим дополнительно выделить из федерального бюджета в течение шести лет более 65 миллиардов рублей.

### *Библиографический список к главе 3*

1. Герасимова И.А. Использование методов психологического благополучия преподавателями физической культуры в вузах / И.А. Герасимова, С.И. Копылов // Сервис plus. – 2015. – Т. 9. №1. – С. 48–56. DOI 10.12737/7582. EDN TKQTRX
2. Закирова Л.М. Качество жизни в период детства как социально-психологический феномен / Л.М. Закирова, Р.А. Валеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2022. – Т. 13. №6. – С. 135–151. DOI 10.12731/2658-4034-2022-13-6-135-151. EDN OMUYTA
3. Яковлева Ю.А. Индикаторы оценки физического и социально-психологического здоровья студенческой молодежи / Ю.А. Яковлева, Н.А. Вахнин, Е.С. Новикова [и др.] // Теория и практика физической культуры. – 2023. – №3. – С. 55–57. EDN GWAUPE

4. Колесникова А.Ю. Особенности формирования у студентов мотивационно-ценностного отношения к здоровому образу жизни / А.Ю. Колесникова, В.Ю. Лебединский, К.В. Сухинина // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2016. – №3. – С. 60–63. EDN WAABNX

5. Королинская С.В. Изучение мотивационно-ценностного отношения к физической культуре студентов НфаУ / С.В. Королинская, П.А. Сиренко // Педагогика, психология и медико-биологические проблемы физического воспитания и спорта. – 2008. – №7. – С. 77–79. EDN KYAGKT

6. Лях Г.Ю. Здоровье студентов как детерминант их конкурентоспособности и роль физического воспитания в его формировании / Г.Ю. Лях // Мир науки, культуры, образования. – 2017. – №6 (67). – С. 158–159. EDN YKWKHX

7. Чапкович Ж.А. Социально-профессиональное ориентирование студентов в процессе физического воспитания / Ж.А. Чапкович // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2018. – №2 (30). – С. 140–148. EDN XRHRZJ

8. Полная стенограмма послания Владимира Путина Федеральному Собранию 29 февраля 2024 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.kp.ru/daily/27573/4897592/> (дата обращения: 04.03.2024).

## ГЛАВА 4

DOI 10.31483/r-110139

*Медведева Анна Алексеевна*

*Масленникова Светлана Федоровна*

### **ОСВОЕНИЕ КАМНЕРЕЗНОГО ИСКУССТВА УРАЛА БУДУЩИМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ ТУРИНДУСТРИИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ КОЛЛЕДЖА**

*Аннотация:* авторы раскрывают некоторые специфические аспекты изучения студентами Уральского колледжа бизнеса, управления и технологии красоты (г. Екатеринбург), обучающимися по специальности 43.02.10 «Туризм, истории и особенностей становления камнерезного дела на Урале». Раскрыта роль некоторых мастеров камнерезного промысла в развитии уральского декоративно-прикладного искусства.

*Ключевые слова:* камнерезное искусство, камнерезные промыслы, Урал, туристская индустрия.

*Abstract:* the authors disclose some specific aspects of the study the history and peculiarities of the formation of stone-carving in the Urals by students of the Ural College of Business, Management and Beauty Technology (Yekaterinburg) majoring in Tourism 43.02.10. The role of some stone-carving masters in the development of the Ural decorative and applied arts is revealed.

*Keywords:* stone-carving art, stone-carving crafts, the Urals, tourism industry.

В процессе профессиональной подготовки будущих специалистов туристской индустрии в колледже и вузе огромное значение отводится изучению культуры и искусства родного края. Осваивая богатство культуры и наследие народов Урала, нельзя не остановиться на истории становления и развития камнерезных промыслов региона [10]. Ведь не зря много лет бытует мнение, что Урал – самоцветный край державы [6]. И это отнюдь не поэтическая фраза, а та данность, с которой живут уральцы на протяжении нескольких столетий.

При организации путешествий многое зависит от знаний сотрудника турфирмы и его умения поделиться важной и актуальной информацией с туристами. Для этого необходимо иметь глубокие

познания в области географии туризма, психологии, чтобы предложить потребителю именно то, что отвечает его ожиданиям. В последние годы при ориентации индустрии на внутренний туризм огромный потенциал имеет народная культура, декоративно-прикладное искусство, народно-художественные промыслы, корни которых уходят в глубокое прошлое этноса [9, 7].

Поэтому при подготовке будущих экскурсоводов (гидов) и специалистов туристической индустрии в колледже и вузе огромное значение нами отводится знакомству с историей, культурой, искусством народов Урала, их декоративно-прикладному искусству и развитию художественных промыслов в разные исторические периоды. Посещение музеев запланировано учебным планом. И первым музеем, с которым предстояло познакомиться студентам, обучающимся по специальности 43.02.10 Туризм, стал Екатеринбургский музей изобразительных искусств [5].

В Екатеринбургском музее изобразительных искусств (ЕМИИ) работает прекрасная экспозиция, связанная с камнерезным искусством Урала. Посещая этот музей, студенты познакомятся с основными направлениями, с основными экспонатами, которые их иллюстрируют, и, конечно же, с теми материалами, которые использовались в своих произведениях уральские мастера [3].

Нужно сказать, что становление и развитие искусства обработки цветного камня на Урале связано с организацией Екатеринбургской гранильной фабрики – одной из трех императорских фабрик [11]. Следует напомнить, что в России было три фабрики это Петергофской, Екатеринбургской гранильной фабрики и Колыванская шлифовальная фабрика в селе Колывань Алтайского края [12].

Вот эти три основных центра обработки художественного камня, которые складываются в Российской империи уже в XVIII в. и успешно развиваются до XX в., выстраивают определенную линию развития этого вида промысла. И, пожалуй, в этом отношении Екатеринбург и Екатеринбургская гранильная фабрика занимает уникальное место среди предприятий, занимающихся обработкой цветного камня [14]. Поскольку екатеринбургские мастера не только работают со своим родным материалом, но нередко сами занимаются его добычей. Ведь многие мастеров были не только камнерезами, но и горщиками, то есть теми людьми, кто добывает цветной камень.

Спецификой уральских камнерезных промыслов стал особый подход многих мастеров к своей работе, так как они не только обрабатывали камень, но и глубоко понимали законы «роста» камня, умели его найти, где бы камень не прятался, отлично знали, как он выделяется и как его можно выявить в толще каменной породы. Понимание вот этих законов уральскими мастерами, конечно, помогало им наиболее чутко относиться к материалу, более тонко его чувствовать и понимать, как он может себя повести в процессе обработки. Ведь в камне могут быть какие-то прожилки, вкрапления более твердого материала, что изменит запланированный ход работы [16].

В связи с вышеизложенным, становится понятно особое уникальное положение Екатеринбурга в деле камнерезного искусства.

Организованная в середине XVIII в. Екатеринбургская гранильная фабрика имела свою предысторию. Еще в 1726 году один из отцов – основателей Екатеринбурга Василий Никитич Татищев приглашает шведского мастера Христиана Рефа и организует гранильную мастерскую, положившую начало официальной истории камнерезного искусства [18].

В экспозиции ЕМИИ представлен экспонат – мраморная ваза из красного мрамора, которая, может показать тот формат работ, который проводился на Екатеринбургской гранильной фабрике с середины XVIII в. и вплоть до начала следующего столетия. Подобные работы создавались в огромных масштабах не только в Екатеринбурге. Однако в основном здесь из мрамора вырезали большое количество ваз, балясин, подоконников для активно строящейся в то время северной столицы – Санкт-Петербурга – новой столицы российской империи. Ведь дворцов строилось много, соответственно, и заказов было много. Именно это стимулировало развитие камнерезного искусства и камнерезных промыслов, которые не могут существовать без заказа.

Еще одним немаловажным фактором становления и бурного развития камнерезного искусства на Урале является организация специальной экспедиции в 1765 г. под покровительством императрицы Екатерины II «по розыску мраморов и специальных камней» [6]. И эта экспедиция своими розыскными работами тоже повлияла на открытие новых месторождений уральских самоцветов. А открытий залежей уральских камней становилось все больше и

больше, кроме того, постоянно увеличивалось количество их разновидностей. Помимо привычного белого мрамора, который добывался в районе города Полевского, открываются другие его разновидности, прежде всего, цветные. А это сильно повлияло на повышающийся спрос на изделия уральского декоративно-прикладного искусства [15].

Одним из важных направлений камнерезного искусства Урала является создание резных гем и камей, на чем специализировалась в последней трети XVIII – нач. XIX в. Екатеринбургская гранильная фабрика. Гемы – это одна из разновидностей глиптики, представляющая собой обычные миниатюрные кусочки камня, на котором вырезано изображение, которое украшено изображением [3].

В Екатеринбургском музее изобразительных искусств представлена прекрасная коллекция камей, созданных на Екатеринбургской гранильной фабрике. Причем уральские камнерезы выработали два подхода к созданию камей. Камеи создаются обычно на материале контрастных тонов, чтобы само изображение было выпуклое (барельефное) и накладывалось на более контрастную, допустим, темную основу [5]. В этом случае используется либо «техника дуплета», когда вырезается изображение (барельеф) отдельно из одного материала и наклеивается на контрастную основу, либо подбираются особые камни, допустим, сердолик или агат, который имеет послойную окраску. Здесь тоже многое зависит от того, насколько мастерски и чутко художник подберет кусочек камня, чтобы его слои были разноцветные.

Таким образом, начала складываться эта особая технология уральской обработки камня.

Изготовление этих камей и гемм уральскими мастерами камнерезных промыслов связано с модой на изделия «в античном духе», которую ввела сама Екатерина II. Как известно, императрица была сведуща во всех новинках, хорошо разбиралась в европейской моде. Кроме того, она являлась страстным коллекционером цветного камня и собрала одну из лучших в Европе того времени коллекций. Эта коллекция сегодня хранится в Государственном Эрмитаже [17].

И вот эта личная заинтересованность императрицы, конечно же, тоже повлияла на большие заказы уральцам. В архивных документах можно даже встретить информацию о том, что не все созданные камеи обязательно поступали к императорскому двору. Как

правило, они сначала попадали на экспертизу, где принималось решение отправлять их ко двору, либо пустить их в свободную продажу.

Важной составляющей уральского камнерезного промысла является создание печатей из цветного камня. По большей части уральские мастера работают с полупрозрачными или прозрачными камнями, такими как горный хрусталь, дымчатый кварц и на протяжении XIX в. традиция создания печати проходит определенную эволюцию от простых прямых столбиков, где на донышке гравировалось обозначение владельца этой печати, до фигурных ручек каменных печатей, например, в виде шара или в виде какой-то сложной геометрической фигуры, объемной или, допустим в виде шахматной фигуры [9].

Специалисты связывают появление таких изделий, которые напоминают шахматы, большой популярностью шахмат в XIX веке. Еще одним интересным примером печати являются печати – многогранники. Чаще всего они украшались изображениями знаков зодиака, тем самым позволяя отправителю письма своеобразно датировать это письмо. Это было связано с тем, что в XIX в. скорость отправки корреспонденции отличалась от современной. И поэтому датировка письма, тем более в такой художественной форме, являлась очень интересным жестом и красивым посылом [18].

Малахит – безусловный символ Урала, а в XIX веке это, пожалуй, символ всей Российской империи, его богатства. В Российской империи это один из самых желаемых материалов всеми европейскими монархами. Прекрасный камень малахит известен с глубокой древности. Еще древние египтяне использовали малахит, но в других целях. Он никогда не использовался в таком виде, в каком его начали использовать уральские мастера [19].

Малахитовые изделия широко представлены в Екатеринбургском музее изобразительных искусств. Эти произведения камнерезного искусства из собрания музея демонстрируют особого рода технику обработки цветного камня, которая с середины XIX в. называется техника русской мозаики. Однако нужно восстановить справедливость и отметить, что эта техника зародилась далеко не в России. Она была создана в Европе, а конкретно, во Франции.

Само появление термина «русская мозаика» связано с приездом Николая Никитича Демидова во Францию. Знаменитый заводчик долгое время поставлял во Францию медь для бронзовщиков. И в

данном случае нам нужно вспомнить имя знаменитого французского бронзовщика Пьера-Филиппа Томира (1751–1843), который создавал многочисленные произведения по заказу Демидовых. Именно Томиру стал автором первых серьезных и достаточно крупных работ из уральского малахита, которым снабжал его Николай Никитич Демидов [19].

Нужно отметить, что к началу XIX в. династия Демидовых была практически монополистом всех малахитовых запасов на Урале. История малахитового наследия Демидовых очень интересна и познавательна. Его самые великолепные изделия сегодня можно обнаружить во всех уголках мира. Например, Три огромные малахитовые вазы из коллекции Анатолия Демидова были неожиданным образом обнаружены в Мексике в замке Чапультепек, где находится Музей истории, археологии и этнографии. Там же нашлись и малахитовые двери. Эти предметы из демидовской малахитовой коллекции сформировали в музее Малахитовый салон (рис. 1).



Рис. 1. Малахитовый салон. Малахит, бронза. Национальный исторический музей. Замок Чапультепек в Мехико



Рис. 2. Пресс-папье «Ягоды». Неизвестный художник. Середина XIX – начало XX века. Яшма, аметист, долерит, родонит, кварц, селенит, шлак. Екатеринбургский музей изобразительных искусств

В Екатеринбургском музее изобразительных искусств привлекает внимание посетителей малахитовый столик на ножках-кариотидах середины XIX в. Его столешница выполнена в технике русской мозаики из малахита. В центре видна полоса узора, который составлен из прямоугольных пластин. Эти пластины были использованы по принципу мебельной фанеровки. В мебельном производстве под фанерованием понимается облицовка деталей и узлов изделий лущёным или строганым шпоном для улучшения внешнего вида, снижения формоизменяемости и повышения механической прочности изделий. Кроме того, здесь можно наблюдать традиционное для данной техники сочетание малахита и позолоченной бронзы [5].

Еще одно важное направление уральского камнерезного промысла связано с флорентийскими традициями, т.е. образцами флорентийской мозаики, созданными в начале и во второй половине XIX-начале XX в. Эта технология требует владения так называемой лучковой пилой. Именно этот инструмент позволяет создать подобное произведение, где цветной камень инкрустирован.

Дальнейший этап развития камнерезных промыслов Урала связано с именем Александра Ивановича Лютина (1814–1884), выпускника академии художеств. Он в 1840 году приезжает в Екатеринбург и становится помощником директора Екатеринбургской гранильной фабрики по художественной части. Александр Иванович всю свою жизнь посвятил этой фабрике и закончил свою профессиональную деятельность уже ее директором. По просьбе А.И. Лютина из Флоренции в сороковые года XIX в. прислали несколько образцов флорентийской мозаики, которые изображают фрукты, плоды, листья и т. д. (рис. 2) [2].

Но нужно отдать дань уральским мастерам-камнерезам, изменившим подход к подобного рода работам. Во-первых, те плоды и ягоды, фрукты, которые изображают уральские мастера, очень реалистичны. Уральские мастера подбирают специальный камень, разрабатывают приемы, благодаря которым малина похожа на малину. Она не просто является неким красным полукруглым пятнышком. Для винограда используют аметист и так далее [8].

Таким образом, все те материалы, которые могут с достаточной степенью реалистичности представить конкретные прототипы, растительные. Собственно говоря, так зародилось новое, достаточно популярное направление – создание ягодных пресс-папье. Эти предметы были очень популярны, они становились участниками всемирных выставок, и достаточно большое их количество сегодня хранится не в российских музеях, а в зарубежных. В частности, в Лувре, например, можно встретить произведение камнерезного искусства, выполненное на Урале и представляющее ягодную композицию.

Все эти произведения вдохновили Павла Петровича Бажова на создание отдельного сказа, который называется «Хрупкая веточка» [1]. И этот сказ повествует о том, как происходил процесс работы над таким изделием.

Нам известно, что среди мастеров-камнерезов существовала определенная специализация. Один мастер специализировался на винограде, другой – на малине, третий – на листиках, четвертый – на белой смородине, пятый – на черной смородине, допустим, из оникса, и был мастер, который собирал у каждого из этих мастеров все эти плоды и собирал их в композицию.

Октябрьская революция и гражданская война стали для страны тяжелыми испытаниями. Камнерезное искусство едва не исчезло, возродившись в начале двадцатых годов лишь благодаря таким мастерам, как Георгий Данилович Зверев (1894–1970) [15].



Рис. 3. Зверев Г.Д. Слон. 1920-е. Горный хрусталь, демантоид, яшма. Екатеринбургский музей изобразительных искусств

В коллекции ЕМИИ представлено одно из самых известных произведений, созданных Г.Д. Зверевым, «Слон» (рис. 2). Это хрустальный слоник с глазами из уральских гранатов – демантоидов, найденных на Урале в середине XIX в., и довольно быстро обретших популярность во всем мире благодаря своему редкому золотисто-зеленому цвету и очень высокой степени блеска, иногда конкурирующего даже с бриллиантом [5].

Следует обратить внимание на непропорциональность фигуры хрустального слоника. Но это совершенно нормальная история, поскольку уральские мастера долгое время работали по моделям Фаберже, создавая для него заготовки. Однако, революция, гражданская война, убийство членов императорской фамилии – все это повлияло и на отношение к имени К. Фаберже, поскольку он был поставщиком императорского двора. Его модели были или разрушены, или утрачены. А многие уральские мастера вообще никогда

в жизни не видели слона вживую, поэтому при резьбе допускали некоторые ошибки.

Но, наверное, благодаря этой ошибке «Слон» вызывает у каждого посетителя интерес и умиление. Он является одним из самых любимых у посетителей музея произведений декоративно-прикладного искусства Урала, представленных в разделе «Уральское камнерезное искусство». Во многом это объясняется использованным для резьбы материалом – горным хрусталем, который сам по себе прозрачен и обычно из него создают предметы, которые пропускают свет. А в нашем же случае слоник матовый. Резчик Г.Д. Зверев применяет достаточно сложный технический прием, обрабатывая горный хрусталь до такого матового состояния, которое практически имитирует шершавую кожу слона. Этого добиться очень сложно, поскольку одно неровное движение мастера и абразив, с помощью которого создается эта матовость, может оставить глубокую царапину на хрустале, что сразу испортит будущее произведение.

После окончания Гражданской войны резчик по камню Георгий Данилович Зверев возвращается в Екатеринбург и с 1927 г. плодотворно работает на заводе «Русские самоцветы» (бывшая Екатеринбургская гранильная фабрика). Он участвует в создании многочисленных масштабных работах таких, как «Карта индустриализации СССР» для Всемирной выставки в Париже (1937 г.), подготовка гербов союзных республик для выставки в Нью-Йорке в 1939 году и многих других [18].

И наш «Слон» – это один из ярких примеров того, как возрождается жанр анималистики в камнерезном искусстве Урала.

Дальнейшая успешная деятельность завода «Русские самоцветы» во многом была связана с деятельностью Свердловского художественно-ремесленного училища №42. Сегодня – это Уральский техникум «Рефей», где обучались и обучаются мастера-камнерезы.

Суровые послевоенные годы именно этим молодым мастерам предстояло в очередной раз практически возродить камнерезный промысел. Мастера вновь осваивают техники обработки яшмы, малахита и других уральских самоцветов. В экспозиции ЕМИИ особое место занимают работы Оберюхтина Андрея Николаевича (1898–1959), любимым камнем которого стал малахит. Одна из самых известных работ мастера камнерезного промысла – «Ваза» (рис. 4).



Рис. 4. Оберюхтин А. Н. Ваза. 1957. Малахит, металл. Екатеринбургский музей изобразительных искусств



Рис. 5. Е.Е. Васильев Ваза «Космос». 1977. Лазурит, халцедон, латунь. Екатеринбургский музей изобразительных искусств

В 50–70-е годы XX века главной темой в декоративно-прикладном искусстве Урала становится освоение космоса. И в данном случае следует обратить внимание на работы, созданные по проектам Евгения Евграфовича Васильева (1926–2003), которые исполняют мастера-камнерезы завода «Русские самоцветы» [13].

Коллеги отзываются о Евгении Евграфовиче, как человеке сердцем, чувствующавшим другого, любящего красоту во всех проявлениях. «Когда он делал эскиз, то высекал на камне ясную, всем понятную, основную мысль, главную идею произведения». Е.Е. Васильев создал много произведений камнерезного искусства таких, как [13]:

- сувенир «Сказ об Урале» (материал – орская яшма и нефрит);
- сувенир «Урал промышленный» (яшма и малахит);
- ваза «Тюльпан» (из орлеца);
- сувенир «Вселенная» (обсидиан и самоцветы);
- бокал «Космос»;
- бокал «Кузница» (из флюорита и обсидиана).
- шкатулка в форме эллипса (малахит);
- шкатулка «Пейзаж» и целый ряд других изделий из уральских узорчатых камней.

Ваза и шкатулка «Космос», созданные по проекту Е.Е. Васильева, Виктором Васильевичем Серегиним пользовались интересом у посетителей выставки в УМИИ.

Кроме того, следует обратить внимание, при изучении камнерезного искусства Урала, на творчество известного российского камнереза и ювелира Владимира Яковлевича Бакулина (1929–1984).



Рис. 6. В.Я. Бакулин Сувенир-книга «Сказы Бажова». 1972.  
Малахит, яшма. Музей истории камнерезного  
и ювелирного искусства



Рис. 7. В.Я. Бакулин Гагарин. Середина 1960-х годов. Лабрадорит, хибинит, лазурит, яшма орская, калканская, мрамор, кварцит, флорентийская мозаика. Музей истории камнерезного и ювелирного искусства

Владимир Яковлевич закончил Уральское училище прикладного искусства и дизайна в Нижнем Тагиле, вся трудовая деятельность его связана с заводом «Уральские самоцветы», где прошёл путь от рабочего до старшего художника.

Одними из самых известных работ В.Я. Бакулина являются [16]:  
1) сувенир-книга «Сказы Бажова», выполненная в 1972 г. (рис. 6);  
2) панно «Гагарин» (середина 1960-х г.) (рис. 7).

Таким образом, все эти работы свидетельствуют об огромном мастерстве уральских камнерезных дел мастеров. Камнерезное

искусство Урала как вид декоративно-прикладного, прошел сложный путь становления и развития. Но какие бы не наступали сложные и противоречивые времена, народное искусство выживает. Проходит немного времени и появляются мастера, способные пробудить творческие силы нового поколения творцов-камнерезов. И тогда уральские камнерезные народно-художественные промыслы вновь оказываются в авангарде Уральского декоративно-прикладного искусства.

#### *Библиографический список к главе 4*

1. Бажов П.П. Хрупкая веточка: Сказы / П.П. Бажов; автор вступит. статьи Л.И. Скорино. – 3-е изд. – М.: Дет. лит., 1989. – 112 с.

2. Будрина Л.А. Александр Иванович Лютин и развитие рельефного натюрморта в камнерезном искусстве Урала / Л.А. Будрина // Художественная культура уральских заводов конца XVIII-первой половины XIX века: сборник докладов всероссийской научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2019. – С. 30–37. – EDN PGXRGZ

3. Гарник Т.Т. Уральское камнерезное искусство / Т.Т. Гарник [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://www.pedlib.ru/Books/6/0438/6\\_0438-1.shtml](http://www.pedlib.ru/Books/6/0438/6_0438-1.shtml) (дата обращения: 15.02.2024).

4. Глиптика или камнерезное искусство [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://jgems.ru/interesnoe/gliptika> (дата обращения: 15.02.2024).

5. Камнерезное искусство Урала: страницы истории в экспозиции ЕМИИ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/video/preview/> (дата обращения: 15.02.2024).

6. Кокунин М.В. История русского самоцвета / М.В. Кокунин [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://lavrovit.ru/?page\\_id=1737](https://lavrovit.ru/?page_id=1737) (дата обращения: 15.02.2024).

7. Куприна Н.Г. Полихудожественный подход к развитию у младших школьников ценностного отношения к искусству своего региона / Н.Г. Куприна, А.А. Медведева // Гносеологические основы образования: материалы V Международной конференции, посвящённой памяти профессора С.П. Баранова. – Липецк, 2020. – С. 121–129. – EDN НКМРВВ

8. Медведева А.А. Изучение студентами декоративно-прикладного искусства Урала (на примере нижнетагильского подносного промысла) в процессе профессиональной подготовки / А.А. Медведева, В.А. Спивак, А.А. Киселев [и др.] // Вопросы образования и психологии в высшей школе: монография. – Чебоксары: Среда, 2023 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54381727&pff=1> (дата обращения: 15.02.2024).

9. Медведева А.А. Методологические подходы к воспитанию ценностного отношения к искусству народов Урала у обучающихся в процессе освоения курса «Народно-художественные промыслы Урала» / А.А. Медведева // Формирование профессиональной компетентности обучающихся: сборник научных статей. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2019. – С. 12–16. – EDN KDZRSO

10. Медведева А.А. Полихудожественный подход к освоению художественных традиций Урала студентами колледжа – будущими специалистами по туризму / А.А. Медведева // Интегрированное полихудожественное образование: сб. науч. статей по материалам Всерос. форума учителей и преподавателей в области искусства «Интегрированное полихудожественное образование. Юсовские чтения» (8 ноября 2023 г.). – М.: ООО «Сам Полиграфист», 2023. – 448 с. – С. 374–381.

11. Павловский Б.В. Камнерезное искусство Урала / Б.В. Павловский. – Свердловск, 1953.

12. Пудовкин С.И. Мой Тагил. Исторические очерки / С.И. Пудовкин. – Т. 3. Город мастеров. – Нижний Тагил: ООО «ДиАл», 2016.

13. Русские художники XVIII-XX веков. Е.Е. Васильев / авт.-сост. В.Д. Соловьев. – М.: Эксперт-клуб, 2005. – 429 с.

14. Семенов Б.В. Екатеринбургская гранильная фабрика / Б.В. Семенов, Н.И. Тимофеев. – Екатеринбург, 2003.

15. Скурлов В.В. Художники-камнерезы Урала и Сибири XX-XXI веков. Творческая деятельность художников и мастеров Урала в области камнерезного искусства / В.В. Скурлов. – СПб., 2002.

16. Скурлов В.В. Ювелиры и камнерезы Урала / В.В. Скурлов. – СПб., 2001.

17. Уральский камень Эрмитажа. Легенды и истории Урала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://malachite-ural.ru/legendy-i-istorii-urala/uralskij-kamen-ermitazha/> (дата обращения: 15.02.2024).

18. Уральское камнерезное искусство: Графика в искусстве Урала / авт.-сост. С.С. Барашкова [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://tfolio.ru/item/JQ2U> (дата обращения: 15.02.2024).

19. Ферсман А.Е. Очерки по истории камня / А.Е. Ферсман. – М.: Терра, 2004.

## ГЛАВА 5

DOI 10.31483/r-110079

*Кугай Александр Иванович*

### ПРОСТРАНСТВО МУНИЦИПАЛИТЕТА КАК ФАКТОР ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ НА СОЦИАЛИЗАЦИЮ ДЕТЕЙ: БЕЛЬГИЙСКИЙ ОПЫТ

**Аннотация:** в главе рассматривается педагогическое влияние муниципального пространства на социализацию детей. Существуют две позиции видения на отношения между детьми и муниципальным районом. С одной стороны, дети нуждаются в безопасности от деструктивных последствий миграционных процессов. С другой стороны, детям должна быть предоставлена возможность самостоятельно и безопасно перемещаться по пространству муниципалитета, чтобы продуктивно использовать, предлагаемые муниципальным образованием коммуникативные возможности. Это приводит к формированию такой инфраструктурной среды муниципального района, которая не только бы приносила удовольствие детям, но и оказывала бы на них воспитывающее воздействие. В качестве иллюстрации этого представлены муниципальные проекты бельгийского города Гента.

**Ключевые слова:** воспитание, ребенок, пространство муниципалитета, игровой сад, поле приключений, игровой дизайн, мигранты, пространственная сегрегация, Гент.

**Abstract:** the chapter examines the pedagogical influence of municipal space on children's socialization. There are two points of view on the relationship between children and the municipal area. On the one hand, children need safety from destructive consequences of migration processes. On the other hand, children should be given the opportunity to move around the space of the municipality independently and safely in order to productively use communication opportunities offered by the municipality. This leads to the creation of an infrastructural environment in the municipal area that would not only bring pleasure to children, but would also have an educational effect on them. To illustrate this, municipal projects of the Belgian city of Ghent are presented.

*Keywords: education, child, municipal space, play garden, adventure field, game design, migrants, spatial segregation, Ghent.*

*Введение.*

Очевидно сравнением, подходящим для опознания места о роли муниципалитета и местного самоуправления в современном обществе, является знаменитый конфуцианский принцип «Для сына Неба – благо в Поднебесной – есть порядок в доме, для остальных же благо собственного дома – есть порядок в Поднебесной». Именно здесь – в стихии повседневности создаются семьи и рождаются дети, заселяются дома, строятся школы. Здесь – на муниципальном уровне возникают и решаются основные проблемы, связанные с социализацией детей.

Пространство муниципального образования не является само собой разумеющимся контекстом социализации детей, как свидетельствуют результаты наблюдения, – миграционные процессы сопровождаются пространственно-сегрегированной жизнью детей в муниципальных районах [1].

Пространственное разделение означает, что общественная сфера оказывается за пределами повседневной жизни детей и то, что они проводят большую часть своего времени в домашних условиях, в школе, во дворе у дома. Повседневность подростков, наполнена пространственными событиями, организованными в педагогическом плане, формирующие возможности их развития и подготовки к будущей роли в обществе. Проблемы социализации детей во многом связаны с общественными местами, неконтролируемыми взрослыми.

*Игровой сад муниципалитета.*

Первые оборудованные и огражденные детские игровые площадки в муниципальных районах возникли в европейских странах и США в конце девятнадцатого и начале двадцатого веков. Эти так называемые «игровые сады» находились под постоянным присмотром муниципальной власти, местных жителей и родителей, позже также – детских аниматоров, которые также там устраивали свою деятельность. Даже сейчас, эти огражденные игровые сады являются привычным инфраструктурным стандартом в крупных городах.

Политика общественного здравоохранения и образовательная политика стимулировали строительство первых детских площадок во Фландрии и во всем мире [13]. Прежде всего волновало здоровье

и физическое развитие детей. Игровые площадки с экипировкой предназначены для того, чтобы дети тренировались и развивали свои моторные навыки, а также пребывали на свежем воздухе в черте города. К тому же, забота по поводу развития когнитивных способностей детей. Соответственно, основу развития игровой инфраструктуры в муниципальных кварталах составляет социально-эмоциональное развитие детей.

Теоретическую основу роли игровых садов в когнитивном развитии детей составляла теория Фребеля о детском саде [13]. Фребель, считая внешнюю среду, как среду обучения, видел в игре образовательную и воспитательную среду, способствующую творчеству и активности детей.

*От игровой площадки муниципалитета – к доброжелательному ребенку.*

Пространственная сегрегация оставляет детей в их собственных местах, блокируя подходящее присутствие в общественном пространстве, к тому же некоторые сегменты общественного пространства не приспособлены к потребностям развития детей [3].

Отрицательное восприятие общественного пространства с точки зрения социализации детей вдохновило политиков и муниципальных служащих предоставить детям игровые поля в – безопасные места в опасной городской среде.

Внимание к детским играм на свежем воздухе и игровым полям восходит к концу девятнадцатого века, когда первые игровые площадки были созданы как часть развития современных представлений о детстве. Огороженный игровой сад в муниципальном районе символизировал первую форму пространственной сегрегации детской игры. Шаг за шагом пробивали себе дорогу новые идеи о детских площадках. Ответом на критику того, что многие из традиционных предварительно структурированных игровых площадок не удовлетворяют творческие способности детей, явились игровые поля приключений, при этом особое внимание отводилось неформальным местам, где дети играют и общаются друг с другом.

Знаковым событием в Европе стала претворение в жизнь концепции «мусорной площадки, разработанной датским ландшафтным архитектором Соренсоном и датским педагогом Бертелсеном в 1943 году [11–12]. Если традиционная детская площадка, оборудованная песочницами, горками, турниками, качелями,

каруселями, самим оборудованием предписывает детскую игровую деятельность, игровая площадка для мусора – или игровое поле приключений – представляла собой пустырь, заполненный «мусором»: деревьями, веревками, шинами, проволокой, кирпичами, брезентом, брошенной мебелью и другими строительными материалами. Замена порядка хаосом – основная идея, стоящая за площадкой для приключений [4].

Датский эксперимент дал старт возникновению множества вариантов игровой площадки по всей Европе [6, 11]. Основу философии поля приключений составляет стимулирование представления о наличии врожденных творческих способностей детей [11].

*Непринужденная забава и игровой дизайн.*

Со второй половины двадцатого века больше внимания уделяться взглядам детей на игровую ценность улиц и другие компоненты общественного пространства, представляющие интерес для ребенка.

У детей иная оптика восприятия, они видят улицы иначе, чем взрослые, как возможности для игр, обнаруженных на деревьях, фонарных столбах, скамейках, дождевых лужах, крышек смотровых камер, бордюрах, водосточных желобах, проводах высоковольтных линий, припаркованных автомобилях, груд листьев, лестничных маршах, воротах, тумбах, живых изгородях, подпорных стенок, подъездных путях, входах в здания, автобусных остановках, почтовых ящиках, уличных указателях [17].

Воображение и креативность – характерные черты того, как дети видят и знакомятся с общественными местами. Многие исследования в рамках этого подхода [5, 14] пришли к выводу, что неформальные игры в пространстве, созданного самими детьми, зачастую являются более привлекательными для детей, чем дизайнерские и формальные игровые площадки.

Ориентация на неформальные игры стала важным элементом фламандской молодежной политики. Эти модели стремятся не изолировать детскую игру на отдельных игровых островах, а интегрировать ее в общественное пространство более целостным образом, посредством создания «игровой сети» в городе. Игровая сеть состоит из сети формальных и неформальных мест для встреч и игр детей, узлов и маршрутов, соединяющих эти места, и окружающих социальных сетей.

Концепция игровой паутины была изобретена в Нидерландах в качестве модели планирования игровых площадок, и представлена во Фландрии через местную молодежную политику в городе Гент. Примерами интервенций игровой паутины в Генте являются строительство парков, детских площадок и безопасных маршрутов между существующими молодежными центрами, школами, плавательным бассейном, спортивным центром, игровыми площадками и неформальными местами встреч детей.

Игровая сеть должна быть созвучна ожиданиям детей, проживающих в этом районе. Подростки должны иметь возможность самостоятельно и безопасно передвигаться по городскому пространству. К игровым объектам города должен курсировать общественный транспорт и налажены пешеходные и велосипедные маршруты [20].

*Города и муниципалитеты, ориентированные на детей.*

Очевидно сравнением, подходящим для опознания места о роли местного самоуправления в современном обществе, является знаменитый конфуцианский принцип «Для сына Неба – благо в Поднебесной – есть порядок в доме, для остальных же благо собственного дома – есть порядок в Поднебесной». В самом деле, основные проблемы, связанные с социализацией детей, возникают и решаются на муниципальном уровне.

С 1970-х годов ряд исследований был направлен на создание более полного представления детских кварталов. К концу 1990-х обсуждение игровых пространств постепенно расширилось, включив в него желательные черты «города, доброжелательного к ребенку». «Город, доброжелательный к детям», как международный концепции политики, была представлена ЮНИСЕФ в 1996 году. Во Фландрии города, доброжелательные к детям, сеть была создана в 1999 году. Согласно Инициативе городов, доброжелательных к ребенку (CFCI), город, доброжелательный к ребенку, – это город или любая местная система управления, приверженная выполнению права детей. Доброжелательный к ребенку, – это город или любая местная система управления, приверженная выполнению прав детей [18].

Пространственный аспект занимает центральное место. К городу, доброжелательному к ребенку, предъявляются ряд основных пространственных требований, включая право всех детей безопасно ходить по улицам самостоятельно, встречаться дружить и

играть, иметь зеленые насаждения и жить в экологически чистой и устойчивой окружающей среде [18, с. 52].

Согласно Блинкерт, четыре условия определяют дизайн детских кварталов: доступность, безопасность, гибкость и возможность для взаимодействия с другими детьми [4, с.110].

В пространстве муниципалитета детям должно быть предоставлено право иметь возможность создавать места, в которых они чувствуют себя как «дома», места, которые они считают «своими», которые они считают дружественными для себя. По Чаттерджи, [7] удобство для детей, скорее – их личное дело, а не воплощение принципов дизайна.

*Педагогическая роль общественного муниципального пространства.*

Каким образом муниципальное общественное пространство должно считаться со-преподавателем? Рассмотрение муниципального общественного пространства в качестве со-учителя, выдвигает на первый план вопрос о социализирующем воздействии этого пространства. Это требует постоянного осмысления влияния изменения пространственного дизайна муниципального района на социализацию детей, понимания того, какие – не только общественные, но и – гражданские отношения реализуются под влиянием этой среды.

Возникают разные вопросы: как ценности, идеи и практики отражаются на построении муниципального общественного пространства? Как они соотносятся с ценностями, идеями и практиками различных педагогов: школьными учителями, родителями, школой, специалистами по работе с подростками?

*Педагогическая программа, основанная на защите и участии.*

Когда городское общественное пространство основывается на игровом подходе и понятии городов и муниципальных районов, благоприятных для детей, рассматривается как фактор социализации детей, возникает вопрос о балансе между защитой и участием в социализации детей.

Вмешательства муниципальной власти нацелены на то, чтобы интегрировать детей в общественное пространство, например, создав больше игровых площадок или разработав «детские» кварталы, обучение в них детей из иммигрантских семей [2]. Общественные места в детских кварталах сродни «четвертой» среде, следующей за домом и школой [10].

Однако другие исследования [19] показывают, что присутствие детей в общественных местах стало менее очевидным из-за увеличения опасений родителей, основанных на предполагаемых рисках в общественных местах. В рамках такой логики удерживание детей «не на улице» служит их индивидуальному развитию, безопасности и благополучию.

Возможности обучения, которые создает для детей городская среда демонстрируется как положительная черта. Чтобы использовать потенциал муниципального пространства, дети должны иметь возможность самостоятельно перемещаться по городской ткани из одного муниципального района – в другой. Следовательно, участие детей в общественной жизни – необходимое условие для обеспечения их прав на качественное обучение и развитие. Таким образом, участие и защита выступают как стратегии в реализации современной педагогической повестки, направленной на формирование в ребенке компетенций, соответствующих требованиям современного общества.

Автономия, предоставленная детям в дискурсе городов, доброжелательных к ребенку, является логическим следствием этой идеи. Взрослые определяют границы, в которых дети могут принимать собственные решения. Эти границы совпадают с границами защитного моратория на детство. Участие, в этом плане, в первую очередь, оправдано как возможность обучения для детей. Взрослые также решают, по каким темам и на каких этапах процесса принятия решений следует консультироваться с детьми. Дети приобретают большую автономию, но эта автономия остается в основном ограниченной социокультурной сферой. Дети получают контроль над теми доменами, где они могут полностью наслаждаться детством со сверстниками: досугом, потреблением, социальными отношениями и т. д., в границах этих доменов они сохраняют свою самостоятельность.

При таком подходе участие детей в различных организованных педагогических установках принадлежит стандартизированному буржуазному образу детства и становится важным условием в приобретении ребенком необходимых культурных, социальных и личных компетенций и навыков, чтобы в дальнейшем преуспеть в обществе.

*Многогранность условий общения.*

На процессы социализации детей влияет взаимодействие глобальных явлений, таких, как пространственная сегрегация, институционализация и индивидуализация, а также местные обстоятельства. Это взаимодействие между глобальными событиями и местными обстоятельствами также называют «глокализацией» [16].

Различные международные исследования иллюстрируют важность «глобальной» перспективы в понимание положения детей в городских общественных пространствах. Сравнительное исследование в 13 Европейских стран [15] показывает, что некоторые разработки, такие как индивидуализация, цифровизация и институционализация четко распознаются в разных странах, но их влияние на доступ детей ко времени и пространству различно. Общей тенденцией является то, что детям предоставляется меньший доступ к общественным местам в их районе; однако этот вывод означает одно в Израиле, например, где ограничение доступа детей к общественному пространству в значительной степени определяется культурной неоднородностью и национальным конфликтом, а другое – в социальном государстве Финляндии, где большая мобильность.

ЮНЕСКО провела в городах восьми стран исследование пространственного условия детства и то, как дети переживают, используют и придают значение городской среды, используя как кросс-культурные, так и лонгитюдные сравнения. Однако в этих сравнениях больше внимания уделялось общности, чем к возможным различиям из-за местных социальных, экономических и культурных факторов.

Недавние исследования [20] показывают, что и во Фландрии дети растут в самых различных городских кварталах, создавая разные возможности и ограничения. Различия наблюдались в отношении близости и обширности игровых площадок, плотности застроенной среды, количества открытого пространства по соседству, доступа к частному саду, так же во внимание брались общественные условия, близость к дому, безопасность дорожного движения, возможности для отдыха и т. д.

*Со-преподавательские муниципальные проекты Гента.*

Обратимся к трем контрастным муниципальным районам Гента – столице и крупнейшему городу провинции Восточная Фландрия. Направляющие вопросы исследования можно

резюмировать как различные инструменты анализа, помогают выявить отношения между личностью и обществом, как дети учатся жить и быть частью сообщества посредством своего района.

Использовались инструменты фотографии, сделанные детьми в возрасте от десяти до двенадцати лет, репрезентация их фактического присутствия в публичном пространстве, известные места по соседству и фото интервью с этими детьми.

Во-первых, были заданы вопросы о фактическом присутствии детей по соседству, относительно ограничений на их присутствие в общественном пространстве и способы, которыми дети обращаются с этими ограничениями.

Во-вторых, интервью проводились со взрослыми, выросшими в одном из этих районов, и которые все еще жили в том же районе во время изучения. Были заданы вопросы о том, какие возможности и ограничения район должен был предложить в детстве, и то, что они считали главным изменением в районе с детства. Также фотографии детей, на которых были представлены участники первого этапа исследования, а респондентам было предложено дать обратную связь.

Наконец, вся эта информация была дополнена историческими, географические и социально-демографические сведения о районе [10].

*Особенности влияния муниципального района на социализацию детей.*

Во-первых, в реальных районах проживания детей, как и предполагалось, условия социализации сильно различаются по своему воздействию. Из данных вытекают три основных закономерности. В первом районе, «Синт-Питерс-Бьютен», пригородном районе, где живут представители высшего среднего класса, общественное пространство, которое считается очень удобным для детей, служит в основном переходной зоной между домом и другими частными помещениями, такими как школа, спорт клубы, дома друзей и т. д. При этом эти дети живут как внутри, так и вне их окрестности. Они плохо разбираются в общественных местах в своем собственном районе; некоторые даже боятся публичного пространства. В этом сообществе институциональная социализация считается необходимым для «нормальной» социализации. В результате у детей преобладает занятая (институционализируемая) программа досуга, иногда сопровождаемая стрессом, ввиду недостатка

отдыха, оставляя мало места для неформального общения и неформальных общественных пространств.

Во втором районе, «Стоунфилд», проект социального жилья, основанный на идее «города-сада, [9] общественное пространство служит важным местом общения, но детские паттерны присутствия тесно связаны с группой. Социальная интеграция реализуется в основном через членство в группе. Социальные группы основаны на этническом происхождении и месте жительства. Ограничения в присутствии детей в окрестности являются результатом присутствия и пространственных паттернов – детей из др. социальных групп в публичном пространстве. Разные группы, по-видимому, по-разному развивали паттерны времени и пространства в публичном пространстве. В дополнение к местам, связанным с группой и маршрутами, есть несколько мест, где встречаются эти разные модели и где дети сталкиваются с другими. Иногда это приводит к конфликтным ситуациям, иногда к новым формам сообщества. Некоторые жители активно вносят свой вклад в эти новые формы общественного строительства путем успешной организации деятельности по соседству, которая объединяет разные социальные группы.

Третий район, «Нью Гент», район социального жилья, иногда называют «Чикаго Гента» из-за множества высотных многоквартирных домов и негативной репутации в отношении социальных проблем, считается наименее благоприятным районом для детей в соответствии с существующими нормами. Общественное пространство также создает множество возможностей для детей встречаться с друзьями, другими детьми и взрослыми и поддерживать социальные отношения. В общественных местах заметно присутствие детей и взрослых, но в то же время жители указывают, что они не чувствуют связи друг с другом. Для детей общественное пространство также является важным контекстом общения, но социальные взаимодействия остаются ограниченными их собственными личными сетями. В результате некоторые дети сообщают о страхе перед незнакомыми общественными местами в их районе из-за присутствие посторонних людей. Эту ситуацию можно частично объяснить тем наблюдением, что на этой небольшой территории проживает более 70 различных национальностей. Люди не понимают друг друга: либо из-за языковых различий, либо в результате разнообразия образа жизни, культур и привычки. Социальные работники играют важную роль в создании коллективного

чувства общности посредством организации деятельности по построению сообщества.

*Демаркационные линии социальных групп.*

Разнообразие детских районов создает или усиливает различия между детьми из разных социальных или культурных слоев. Дети турецкого происхождения, живущие в Стенаккере, например, как правило, преимущественно присутствуют в общественном пространстве и общаются в основном с другими детьми и взрослыми турецкого происхождения. В Новом Генте, кроме того, значительная группа детей склонна полагаться на общественное пространство для встреч с другими людьми, хотя и в персонализированных социальных сетях. Для сравнения, дети среднего класса из Синт-Питерс-Бюитен, как правило, меньше полагаются на общественное пространство и в основном взаимодействует с другими детьми из среднего класса через различные дорогие клубы и частные контакты. Как следствие, хотя три квартала физически примыкают друг к другу, вряд ли происходит взаимодействие между Синт-Питерс-Бюитеном, с одной стороны, и Нью-Гентом, с одной стороны, и Стенаккером, с другой стороны.

В Нью-Генте и Стенаккере также существуют социальные разделительные линии между различными группами по этническому, религиозному и мировоззренческому признакам. Существует взаимное влияние между социальными разделительными линиями и физическими границами. Различные социальные группы склонны претендовать и занимать разные части района. И государственная жилищная политика также способствует пространственной сегрегации этих групп в районе. Например, раньше католики жили в разных домах – принадлежавших католическому жилью. агентство – от социалистов; и иммигранты жили в более недавно построенных частях района, тогда как первоначальные жители остались в старых частях.

*Заключение.*

Общим местом в рассмотренных выше подходах к проблеме муниципального общественного пространства, как фактора социализации детей, является то, что они опираются на определенный нормативный образ «хорошего» ребенка в «хорошем» районе. В результате идеальный ребенок в идеальном районе затмевает реальное разнообразие детей и разнообразие микрорайонов. Более того, дети, отклоняющиеся от идеала, который не соответствуют доброжелательным критериям к ребенку, по-видимому,

маргинализируются по-разному. Конструктивно они переживают неблагоприятное детство, поскольку имеют доступ к меньшему количеству ресурсов к действию; культурно они переживают устаревшее и обесцененное детство. В этом контексте стоит отметить, что пространственная сегрегация становится политическим вопросом, в большинстве европейских стран почти исключительно, когда это относится к кварталам рабочего класса.

Доминантная дискуссия о городском общественном пространстве как части социализации детей слишком абстрактна. Если мы хотим узнать, как реально городское общественное пространство влияет на социализацию детей, то мы должны получить эмпирическую информацию о муниципальных кварталах как о социализирующих контекстах.

Поэтому рассмотрение городского общественного пространства как части детской социализации – это не только техническая дискуссия о подходящем дизайне детских кварталов, но имеет и важное политическое значение. Этот политический аспект относится к вопросу о том, каким образом общины и общество строятся посредством повседневных социальных отношений и практик, включая властные отношения, и как они отражаются в пространственной организации общественных пространств. Обнаруживаются и в том, как дети признаются частью сообщества и социализируются в эти повседневные социальные отношения и практики.

Наблюдение за тем, что дети социализированы в разных практиках гражданственности и сообщества поднимает критический вопрос о том, какое общество мы хотим иметь. Это общество, которое признает детей настоящими согражданами и предлагает равные возможности для всех своих граждан? Или это общество, которое социализирует детей зная, что существуют важные социальные неравенства, для которых границы не могут или не должны пересекаться?

#### ***Библиографический список к главе 5***

1. Кугай А.И. Терпимость и инакомыслие в политическом процессе / А.И. Кугай // Педагогика, психология, общество: актуальные исследования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Чебоксары, 2021. – С. 50–53. – EDN OMMRGR

2. Кугай А.И. Деятельность Евросоюза по подготовке к успешному обучению детей и подростков из семей мигрантов / А.И. Кугай // Развитие современного образования в контексте педагогической компетентологии. сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием. – Чебоксары, 2022. – С. 126–130. – EDN VIMMGB

3. Кугай А.И. Права человека: от теории – к политике / А.И. Кугай //Управленческое консультирование. – 2021. – №5 (149). – С. 32–44. – DOI 10.22394/1726-1139-2021-5-32-44. – EDN ZOYEZN
4. Blinkert, B. Quality of the city for children: chaos and order. *Children, Youth and Environments*, 2004. №14.2, Pp. 99–112.
5. Burke, C. Play in focus: children researching their own spaces and places for play. *Children, Youth and Environments*, 2005, №15. 1, Pp. 27–53.
6. Brett, A., R.C. Moore and E.F. Provenzo (eds.). *The complete playground book*. Syracuse University Press, New York, 1993.
7. Chatterjee, S. Children’s friendship with place: a conceptual inquiry. *Children, Youth and Environments*, 2005. №15,1, Pp. 1–26.
8. De Decker, P., C. Kesteloot, F. De Maesschalck and J. Vranken. Revitalizing the city in anti-urban context: extreme right and the rise of urban policies in Flanders, Belgium. *International Journal of Urban and Regional Research*, 2005. №29.1, Pp. 152–71.
9. De Visscher, S. and M. Bouverne-De Bie. Children’s presence in the neighbourhood: a social-pedagogical perspective. *Children and Society*, 2008.
10. De Winter, M., M. Kroneman and C. Baerveldt. The social education gap. Report of a Dutch peer consultation project on family policy. *British Journal of Social Work*, 1999. №29. Pp. 6, 903–14. EDN IMOAPZ
11. De Coninck-Smith, N. and M. Gutman. Children and youth in public: making places, learning lessons, claiming territories. *Childhood*, 2004. №11. 2, Pp. 131–41. DOI 10.1177/0907568204043048. EDN JQVLMF
12. Farne, R. Pedagogy of play. *Topoi*, 2005. №24, Pp.169–81. DOI 10.1007/s11245-005-5053-5. EDN OFUCAV
13. Hartle, L. and J.E. Johnson. *Children on playgrounds*. In C.H. Hart (ed.), *Children on playgrounds*, State University of New York Press, New York, 1993.
14. Holme, A. and P. Massie. *Children’s play: a study of needs and opportunities*. Michael Joseph, London, 1970.
15. Jensen, A.-M., A. Ben-Arieh, C. Conti, D. Kutsar, M.N. Ghiolla Phádraig and H. Warming Nielsen (eds.). *Children’s welfare in ageing Europe*. Norwegian Centre for Child Research, Trondheim, 2004.
16. Kampmann, J. Societalization of childhood: New opportunities? New demands? In H. Brembeck, B. Johansson and J. Kampmann (eds.), *Beyond the competent child*, Roskilde University Press, Roskilde, 2004.
17. Moore, R. *Childhood’s domain: play and play space in child development*. Croom Helm, London, 1986.
18. Riggio, E. Child friendly cities: good governance in the best interests of the child. *Environment and Urbanization*, 2002. № 14, 2, Pp. 45–58.
19. Veitch, J., S. Bagley, K. Ball and J. Salmon. Where do children 2007 usually play? A qualitative study of parents’ perceptions of influences on children’s active free-play. *Health and Place*, 2006. №12, Pp. 383–93.
20. Verhetsel, A. and F. Witlox. Children and housing: only the best is good enough’. *Childhood*. 2006. №13.2, Pp. 205–24. DOI 10.1177/0907568206062929. EDN JQVMMJ

## ГЛАВА 6

DOI 10.31483/r-110022

*Барашкина Светлана Борисовна*

### ВОСПИТАНИЕ СЕМЕЙНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в главе автор уделяет особое внимание вопросам воспитания семейных традиций у младших школьников в условиях современной школы. В качестве проблемы рассматривается несоответствие понятия «семейные ценности» современному обществу и возрасту обучающихся. В качестве решения данной проблемы в главе предлагается отбор форм работы с детьми и родителями, отбирает показатели, определяющие семейные ценности, и соответствующие возрасту детей. Суждения автора опираются на взгляды ученых, которые будут интересны педагогическому сообществу.*

***Ключевые слова:** семейные ценности, ценностное пространство, префигуративный тип культуры, семейное воспитание, родительство, доверие, взаимопомощь, активные формы, внутрисемейное общение, год семьи.*

***Abstract:** in this chapter, the author pays special attention to the issues of education of family traditions among younger schoolchildren in a modern school. The discrepancy between the concept of “family values” to modern society and the age of students is considered as a problem. As a solution to this problem, the chapter suggests a selection of forms of work with children and parents, selects indicators that determine family values and correspond to the age of children. The author's judgments are based on the views of scientists who will be of interest to the pedagogical community.*

***Keywords:** family values, value space, prefigurative type of culture, family education, parenthood, trust, mutual assistance, active forms, intra-family communication, family year.*

Воспитание семейных ценностей в школе помогает поддерживать и укреплять семейные ценности, которые дети получают в своих семьях. По мнению педагогов, школа может быть партнером

семьи в воспитании детей, предоставляя дополнительные возможности для развития и укрепления семейных ценностей. Это помогает создать единое ценностное пространство для детей и их семей, что способствует их гармоничному развитию, которое строиться, по мнению Маргарет Мид, на префигуративном типе культуры [4]. Новый опыт становится важнее старого, поэтому носители традиций теряют свою значимость. Современное общество заинтересовано, чтобы повышение статуса детства на государственном и международном уровнях, социализация ребёнка происходила под влиянием определенных социальных факторов, и с использованием определенных социализирующих механизмов, способствующих становлению данного опыта. Опыт позволял бы ребенку аккумулировать культурно-исторические ценности, морально-правовые нормы, ценностно-мировоззренческие установки, практикуемые в социуме, в том числе и деструктивного содержания. Социальная среда выступает в отношении ребенка источником развития, приобретения ряда социально значимых черт и качеств. В настоящее время наблюдается поворот семейной иерархии к «детоцентризму».

О детоцентристской модели семьи в мире заговорили в 1960–1970 годы. Тогда ее появление связывали с изменениями во внутрисемейных отношениях и уходом от традиционной патриархальной семьи, в основе которой лежит жесткое распределение ролей, главенство старшего поколения, уважение к традициям и безусловная забота детей о родителях [8]. Психологи считают детоцентризм небезопасным явлением, провоцирующим у ребёнка проблемы с адаптацией в социуме. Этот метод воспитания лишает детей возможности брать ответственность на себя, порождая инфантилизм и безразличие к происходящему в семье и в обществе. В современном мире наблюдается особая модель поведения родителей, которая имеет очень важное влияние на ребёнка: формирует его систему ценностей, модель взаимоотношений с окружающими. В 2023 году было проведено педагогическое исследование по определению роли родителей в формировании семейных ценностей у обучающихся. В качестве респондентов выступали 25 человек в возрасте 25–38 лет. В качестве диагностического материала были предложены кейс-задачи с различными жизненными ситуациями. Остановимся на одной из задачи. В тексте говорится о

достопримечательности города, не указывается название и местонахождение, в качестве задания предлагается; установить местонахождение, посоветоваться со взрослыми членами семьи, поискать вместе информацию в источнике. Большинство родителей (65%) выбрали поиск информации в интернет, 23% посещение объекта членами семьи и установление информации о нем, 12% решили обратиться к помощи старших членов семьи. Данный пример демонстрирует нежелание обсуждать вопросы в семье, отсутствие традиции вести разговоры на научные и общественные темы.

Развитие общественных отношений, влияние урбанизации и научно-технического прогресса привели к определенному сужению роли семейной педагогики в воспитании детей [3]. При опросе родителей, какие возрастные особенности характерны для вашего ребенка, ответили фразами, описывающие поведение, активный, волевой, капризный, не назвав тех качеств, на которых можно было бы вести воспитательные беседы и диалоги. О семье написано много произведений, рассказов, стихотворений в которых освещаются ценности семьи и семейные традиции, домашнее чтение, само по себе является традицией. При опросе родителей, как часто вы читаете книги о семейных событиях и традициях, почти 72% ответили отрицательно, многие родители не имеют представления о содержании произведений Л.Н Толстого, Е.А. Благиной и многих других. Интересен опыт педагогов по организации онлайн-чтения перед сном (форма обсуждается и выбирается родителями, исходя из технических возможностей), определяется список литературных произведений, любимых всей семьей. Ежедневно глава за главой, передавая друг другу эстафету, в определенное время всем детям читается книга.

Воспитательные мероприятия, по мнению педагогов, являются одним из способов организации процесса воспитания в образовательном учреждении [3]. Педагоги современности обозначают общие принципы организации внеклассной работы, среди которых добровольность в выборе форм и направлений внеклассной деятельности, продиктованные личными потребностями и интересами детей. Беседа с педагогами школ города Пензы позволила сделать умозаключение о том, что, в настоящее время, насыщенное потоками информации из различных источников, очень сложно заинтересовать учеников воспитательными мероприятиями, так как даже

основной объем обучения воспринимается по большей части неохотно [3]. В то же время вопрос о мотивации детей к воспитательному взаимодействию крайне важен. Однако изменение воспитательной функции ни в коей мере не привело к утрате семьей главенства в формировании личности. Изменилась лишь модель семьи, которая строиться на социальной и географической мобильности. Причем, социальная мобильность предполагает переход из одного общественного слоя в другой, либо перемещение в рамках одной и той же социальной группы. Одним из новшеств семьи считают перевес личных выгод и экономической деятельности индивида над ценностями родства. В данном случае рассматривается потребительский тип семьи: с физическим уклоном, где на первом месте обычно стоят проблемы биологического существования: пища, одежды занимают все интересы членов семьи не от её нищеты, а от уровня значимости для них этих ценностей; с интеллектуальным типом поведения – эти семьи по материальной обеспеченности могут совершенно не отличаться от первого типа семьи, но их члены гораздо чаще предпочитают иметь хорошую книгу, чем лакомое блюдо, смешанный тип семьи, в котором гармонично сочетаются интересы, потребности материальные и даже физиологические с интересами духовными. Компонентом модели является эгоцентризм с ценностями индивидуализма, доминирует над системой семейных ценностей. Хотя индивид всегда является членом разных социальных групп и организаций, человек с индивидуалистическими ценностями в высокой степени автономен от них и способен успешно действовать, не обращаясь к их помощи [5]. Индивидуалистические ценности, по мнению исследователей, только тогда приживаются в социуме, когда вписываются в систему имеющихся значений социокультурного опыта, согласуются с имеющейся традицией или порождают новую традицию. Таким образом, образовательные организации в настоящее время испытывают сложности в отборе способов взаимодействия с обучающимися и членами их семьи. Опытные педагоги, порой предлагают воспитательные мероприятия, которые не понятны современному ребенку, находящемуся в новой модели семейного воспитания. Существует противоречие между готовностью педагога к процессу воспитания семейных ценностей и отсутствием условий для их представления. Среди форм работы педагога, часто встречаются формулировки:

беседа о семейных традициях, просмотр фильма «Традиции семьи», встреча с многодетной семьей и многие другие. Современный школьник не всегда проявляет готовность к участию в данных мероприятиях, отсюда и низкая результативность данных событий. Анализ учебника курса «Окружающий мир» показал, что авторы обращаются к понятию «семейные традиции», но используют определение, не всегда понятное младшему школьнику. Такие критерии, как связь поколений, любовь, общность быта не понятны современному школьнику, если мы говорим о префигуративной культуре, которая господствует в современном динамичном обществе.

22 ноября 2023 года Президент РФ Владимир Путин подписал Указ, согласно которому 2024 год объявлен Годом семьи в целях популяризации государственной политики в сфере защиты семьи, сохранения традиционных семейных ценностей. По мнению исследователя Р.В. Овчаровой, воспитать семейные традиции можно в семье, если семья как единое целое, существуют доброжелательные отношения в семье между взрослыми членами, имеется оптимальный воспитательный климат, отношения между родителями и детьми, демонстрируется четкое, целенаправленное и конкретное применение методов воспитания [4]. В своих работах О.С. Пермовская считает, что формирование представлений о семейных ценностях должно стать целенаправленным процессом воспитания, во время которого происходит формирование и развитие ценностей культуры семьи и быта, а также формирование культуры семейных взаимоотношений, развитие здорового образа жизни в обществе» [7]. Тогда возникает противоречие, а если семья ребенка не соответствует названным характеристикам, и сам процесс воспитания семейных ценностей не может быть результативным, так как он не понятен ребенку и не может соответствовать укладу его семьи. А ведь в год семьи особое внимание уделено сохранению традиционных семейных ценностей. Но если мы говорим об изменении статуса семьи, тогда что мы вкладываем в понятие семейные ценности. Обратимся к основному определению. Семейные ценности – это любовь и взаимопонимание, это доверие и близость, это чувство общности и принадлежности, уважение, личностный и духовный рост, это счастливое родительство, дети, экономическая стабильность и безопасность, и это бытовая и жилищная обустроенность. Через признание и уважение этих ценностей, дети развивают

чувство принадлежности к своей семье и культурным традициям. Педагоги в анкетировании указывают на то, что многие показатели данного понятия не соответствуют действительности, и мы с ними согласны.

Возникает вопрос, о готовности учителя к формированию семейных ценностей обучающегося, если порой сам учитель не владеет компонентами выделенных ценностей. Готов ли педагог к отбору форм, которые были бы полезны для реализации воспитательных задач? Ответом на данный вопрос станет умозаключение О.С. Пермовской о том, что главным транслятором семейных ценностей остается учитель и семья. В современных условиях важное значение приобретает компетентностная парадигма в воспитательной деятельности педагогов. В профессиональной деятельности педагогов, занимающихся формированием у младших школьников отношения к семейным ценностям, имеет фамилистическая компетентность как важный аспект профессионально-педагогической компетентности в совершенствовании мастерства самого педагога. Формирование фамилистической компетентности у педагогов включает в себя: осознание педагогом общечеловеческой ценности и личностной значимости семьи, семейной жизни; понимание многоаспектности и полифункциональности семейной жизни; владение культурой семейных отношений, бытовыми умениями, навыками общения с родными и близкими людьми; обладание необходимыми качествами личности для выстраивания собственной семейной жизнедеятельности и организация конструктивного взаимодействия с семьями учащихся на основе технологий работы с разными типами семей; владение нравственными нормами (тактичность, уважение к родительским чувствам и др.) и профессиональными компетенциями по воспитанию у младших школьников отношения к семейным ценностям. Мы поддерживаем точку зрения Л.И. Васильевой, которая определяет фамилистическую компетентность учителя как «интегративное личностное свойство», которое обеспечивается эмоционально-ценностным отношением к семье и семьеведческой деятельности; системой знаний о создании, функционировании семьи, осуществление семейного воспитания детей, о способах конструктивного взаимодействия с семьей ученика в процессе его развития; субъектно-личностным опытом продуктивного решения проблем семейной жизнедеятельности,

разработки и реализации моделей подготовки школьников к семейной жизни и психолого-педагогического просвещения родителей; готовностью к непрерывному саморазвитию качеств семьянина, самосовершенствованию семейных отношений, самообразованию в области социального партнерства с родителями обучающихся в целях создания личностно-ориентированной образовательной среды [1]. Фамилистическая компетентность выступает как одна из составляющих профессиональной компетентности педагога и представляет собой системное личностное образование, интегрирующее в себе: знание основ фамилистики, потребность и умение применять их в практической деятельности, способность решать задачи формирования качеств семьянина у обучающихся, подготовки школьников к семейной жизни на высоком профессиональном уровне, стремление к самосовершенствованию себя как семьянина и педагога. Фамилистическая компетентность педагога включает следующие компоненты: профессиональные знания в области семейного функционирования и подготовки школьников к семейной жизни; профессиональные умения, обеспечивающие деятельность классного руководителя и педагога с семьей и подготовку школьников к семейной жизни; владение опытом семейных ценностей, нравственными нормами, отношениями, опытом позитивной семейной деятельности, творческой профессиональной деятельности по взаимодействию с семьей и подготовке школьников к семейной жизни.

Фамилистическая компетентность формируется в процессе подготовки будущих педагогов в вузе, и развивается в процессе практической деятельности учителя, классного руководителя и процессе повышения квалификации в различных формах. Одна из задач педагога – это регулирование взаимоотношений родителей и детей, способствующее формированию у младших школьников отношения к семейным ценностям и толерантности у взаимодействующих сторон, что означает: изучение состояния, отслеживание результатов взаимодействия родителей и детей; выявление трудностей, проблем взаимодействия в семье и отбор педагогических средств его регулирования; организацию изучения и обобщения передового опыта взаимодействия родителей и детей; пропаганду лучших достижений взаимодействия родителей и детей; обучение учащихся и родителей совместной деятельности и общению;

создание благоприятной атмосферы, обстановки для установления контактов родителей и детей при организации совместной деятельности. Принцип умелого использования требовательности в сочетании с уважением и гуманным отношением к детям. В институте студент-бакалавр участвует в воспитательных мероприятиях, направленных на сохранение семейных ценностей. Опыт семей транслируется в конкурсных работах и грантовых проектах. Традиционными стали встречи с династиями педагогических работников города Пензы. Интересными для студентов являются проекты, направленные на сохранение национальных семейных традиций. Заслуживает внимание проведение таких форм, как «День студенческой семьи». В этот день студенческие семьи представляют предметы семейных реликвий, фотоальбом с совместными мероприятиями, карту семейных путешествий, угощают любимым блюдом однокурсников; «Праздник семьи». В этот день студенты знакомятся с семьями, где бережно хранятся традиции поколений, владение ремеслом, исполнение песен; «Онлайн -зарядка». Форма интересна в студенческой среде, когда студенты совместно проводят утреннюю зарядку в онлайн режиме, причем в зарядку включаются и члены семей студентов; «Читательский марафон». Предполагается, что студенты определяют книги для чтения и читают их поочередно, обмениваясь и обсуждая сюжет прочитанного на переменах; «Семейное кафе». В «Семейном кафе» собираются преподавательские семейные династии и рассказывают о традициях семей. Студенты-бакалавры активно участвуют в мероприятиях по сбору информации об интересных семьях, результаты поиска, становятся материалами для написания ВКР и конкурсных работ. В ходе педагогической практики студенты-бакалавры, активно сотрудничают с обучающимися и членами их семей. Проводят мониторинговые исследования по организации воспитательной работы с детьми по сохранению семейных традиций. В «Гимназии №44» города была организована выставка «Ремесло моей семьи», в МБОУ «СОШ №65/23» организован день развлечений «Семейные игры», в гимназии 13 организован кинолекторий для родителей «Семейное чтение». Учащиеся начальной школы совместно со студентами-бакалаврами готовят сюрпризы для членов семьи, разучивают игры, в которые можно играть в семье. Студенты и младшие школьники получают информацию о семейных ценностях, учатся их хранить и

демонстрировать в образовательной среде. Представления о семейных ценностях проявляются через личностное отношение к семье, предоставляя каждому ребёнку индивидуальный выбор её ценностей, что говорит о возможности выбора для него семейных приоритетов как социальных норм семейной жизни

В 2021 году в МБОУ «СОШ №78» города Пенза было проведено педагогическое исследование с обучающимися 3 класса по вопросу сохранения семейных ценностей [1]. В ответах детей на вопрос, что такое семейные ценности, дети ответили совместные праздники, развлечения, взаимопомощь. Удивителен был тот факт, что 12% детей отнесли к семейным ценностям наличие полной семьи, заботу, любовь. Обучающимся было предложено диагностическое задание, которое включало педагогическую ситуацию «Что важнее». Цель: определение уровня сформированности представлений о необходимости проявления заботы в отношении к членам семьи. Данная методика помогает определить, каково вербальное отношение ребенка к старшим членам семьи, а также уровень сформированности умения проявлять любовь к семье (оказывать помощь в домашнем быту, проявлять нежность). В результате диагностики было выявлено, что высокий уровень участия в семейной жизни показали 5% (1 ребенок). Средний уровень зафиксировали у 25% (5 детей). Низкий уровень мы зафиксировали у 70% (14 детей). Анализ результатов опроса, позволил нам сделать вывод, что обучающиеся не владеют самим понятием ценность, поэтому оценить наличие или отсутствие их в семье не могут. Это подтвердило тот факт, что в последнее время изменилось качество семьи, нарушены нравственные представления, утрачены традиционные восприятия семейных ценностей.

В настоящее время, велика роль в отборе внеклассных мероприятий, направленных на формирование данных приоритетов. Среди факторов содержания внеклассных мероприятий, наибольшую ценность имеют:

– преобладанием эмоционально-ценностного аспекта над текстово-информативным: для эффективного воспитательного воздействия требуется обращение к чувствам ребенка, его переживаниям;

– в содержании внеклассного мероприятия определяющее значение имеет практическая сторона знаний, активность обучающихся в их применении [3].

Именно выделенные особенности внеклассных мероприятий, позволяют учителю грамотно спланировать работу и в результате сформировать понятия обучающихся о семейных традициях. Среди наиболее значимых форм могут быть «Интерактивная игра «Семья» [3], где дети осваивают роли семьи, решают разные жизненные ситуации по опыту старшего поколения; «Проктория «Семья.ги», данная форма предлагает ребенку найти в семье изделие, которое передается по наследству, изготовить фотоколлаж и собрать необходимую информацию; Экомарш «История одной семьи», данная форма позволяет организовать помощь семьям в проведении праздников; Наукоград «Маленькие открытия, глазами больших ученых», данная форма интересна с точки зрения исследовательской деятельности, обучающиеся погружаются в исследование родословной семьи, поиск родства между членами семьи; Экомарафон «Семейные развлечения», данная форма предусматривает организацию игровой среды для детей и взрослых членов семьи. Предложенные формы помогут ребенку освоить правильные установки, нормы, выделить традиционные и современные ценности. Традиционные ценности включают в себя, много характеристик, но наиболее значимые включают в себя любовь, доброту по отношению друг к другу, уважение ко всем членам рода. Родовые ценности формируют культуру человека, делают общество более гуманным, но возникает вопрос, что же может быть сформировано у младшего школьника в качестве современных ценностей? Остановимся на ценностях, которые являются, на наш взгляд, основополагающими для обучающихся начальной школы: доверие и взаимопомощь. Доверие проявляется в открытости и доброжелательности человека. Взаимопомощь – это сотрудничество двух или более людей, направленное на оказание помощи друг другу в какой-то деятельности, как в школе, так и в семье. Современные педагоги выбирают формы взаимодействия с детьми, которые формируют коммуникативные способности обучающихся, умение работать в команде и доверять участникам [2]. Одна из форм является квест-игра «Семейные тайны». Квест-игра требует от участников решения умственных задач для продвижения по сюжету. Тайны,

заложенные в сюжет игры, взяты из реальных семей. Среди тайн были: старые фотографии, элементы костюма, необычные имена, рецепты блюд, вещи, предметы утвари. Обучающиеся последовательно разгадывали тайны, порой обращались к семьям, хранителям данной тайны. Акция «Семейный букроссинг», направлена на достижение конкретной цели, вовлекающая большое количество обучающихся. Цель акции – создать рекламу книги, прочитанной всеми членами семьи. В ходе акции семьям приходилось приобретать и читать книги. Результат работы зависел от возможностей каждого участника, дети и родители вступали в сотрудничество, учились доверять друг другу. В ходе акции была использована форма «вэб-квест», основанная на разработке С.В. Козициной «Семейные традиции». Получая задание, дети находили с помощью «Интернет ресурсов» нужную информацию. Младшие школьники составили каталог прочитанных в семье произведений.

Формы, направленные на развитие взаимопомощи, безусловно, важны во взаимодействии педагога и обучающихся. Сформированность доверия, научит ребенка проявлять данную ценность и в семье. Проектная деятельность в начальной школе предусматривает выполнение продукта деятельности и ограничена во времени, именно взаимопомощь, между участниками процесса, позволит достичь результата. Привлечение родителей к реализации проектов обусловлено несколькими причинами: в силу своих возрастных особенностей дети не могут быть абсолютно самостоятельными и им необходима помощь взрослого, объединение детей и взрослых особенно важно в ситуации широко распространённого дефицита внутрисемейного общения.

Формы участия родителей в проектной деятельности: мотивационная, информационная, организационная, техническая.

Хорошим проектом может быть «Семейная книга», где в наглядной форме родители и дети представят семейные ценности, традиции, увлечения, свою родословную, придумают герб и гимн семьи, осветят достижения членов семьи в различных сферах деятельности и семейные профессии. Интересными формами взаимопомощи могут стать: Книгофест «События семьи», Ярмарка «Лабиринты добра», Операция «Помощь семье». Остановимся на них поподробнее. В ходе Книгофеста «События семьи», родителям, вместе с детьми необходимо снять видеоролик о выходном дне в

семье, где участниками являются люди разных поколений. Безусловно, для многих семей это станет проблемой, так как многие не общаются со старшими членами семьи или не имеют совместных дел. Родители должны помочь ребенку в организации встречи, поиске развлечения или общего дела, организации пространства. Что может стать ключевым событием? Презентация семейного альбома, где представлены фотографии всех членов семьи. Каждый член семьи, рассказывает о событиях, представленных на фото. Очень важно, чтобы человек на фотографии был в действии, работал, играл, пел и многое другое. Книгофест может быть представлен инсценировкой интересного события или прочитанного произведения. Семья готовит инсценировку, по желанию могут быть привлечены другие дети или члены другой семьи. Ярмарка «Лабиринты добра» предлагает младшим школьникам вместе с родителями побыть волонтерами. Учитель собирает информацию о семьях, нуждающихся в помощи и поддержке. Далее организуется аукцион добрых дел, каждый приобретает себе поручение. В качестве денег выступают жетоны, полученные в ходе других мероприятий с членами семьи, например учитель к дню пожилого человека предложил принести фото пожилых членов семей, и приготовил с детьми фотоколлаж, за выполненную работу дети получали жетоны. Выбрав задание, в соответствии с количеством жетонов, семьи в выходной день выполняют доброе дело. Совместная работа родителей и детей является не только результативной и значимой для членов семей. Операция «Помощь семье» связана с адресной помощью конкретной семье. Например, в классе есть многодетная семья, которая нуждается в помощи. Родители с детьми, поочередно, организуют помощь семье: прогулка с детьми, развлечения для малышей, помощь по дому, совместное чаепитие и многое другое.

Семейные ценности формируются в процессе взаимодействия членов семьи и оказывают значительное влияние на развитие личности ребенка. Воспитание семейных ценностей является важной задачей, как для семьи, так и для школы.

*Библиографический список к главе 6*

1. Барашкина С.Б. Профессиональная компетентность учителя как условие развития личности субъекта образовательного процесса / С.Б. Барашкина // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: материалы XV Международной научно-практической конференции. Посвящается 80-летию Педагогического института им. В.Г. Белинского. – Пенза, 2019. – С. 208–211. – EDN XUVLSI
2. Барашкина С.Б. Особенности реализации модели личностно ориентированного обучения в естественнонаучном образовании младших школьников / С.Б. Барашкина // Образование и педагогика: теория, методология, опыт. – Чебоксары, 2020. – С. 134–143. – EDN SHCOPN
3. Барашкина С.Б. От воспитательного мероприятия к социальному событию / С.Б. Барашкина, Е.Г. Кольдина // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. №5–1. – С. 92–99. – DOI 10.34670/AR.2023.65.55.011. – EDN BTCXPO
4. Беловицкая С.И. Инновационная деятельность учителя начальных классов как условие профессионального роста / С.И. Беловицкая // Педагогический журнал. – 2016. – Т. 6. №5А. – С. 268–275. – EDN XVIDQD
5. Бесчасная А.А. Исследование префигуративных аспектов современного детства / А.А. Бесчасная // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия: Социология. – 2019. – Т. 12. Вып. 4. – С. 297–316. – DOI 10.21638/spbu12.2019.401. – EDN KFBFSD
6. Мид М. Культура и мир детства / М. Мид. – М.: Наука, 1988. – 429 с.
7. Минахметова А.З. Личность учителя в условиях инновационных изменений / А.З. Минахметова // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – №4–2. – С. 356–360. – EDN VWQDMF
8. Расулова С.Ш. Влияние ценностей в семье на становление и развитие личности ребенка / С.Ш. Расулова // Молодой ученый. – 2022. – №28 (423). – С. 64–66. – EDN GUOLOT

## ГЛАВА 7

DOI 10.31483/r-110350

*Хотулёва Ольга Викторовна*

*Ющенко Юлия Алексеевна*

*Егорова Галина Викторовна*

### **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ БИОЛОГИИ**

**Аннотация:** в исследовании проанализированы инновационные технологии обучения, которые используются в методической подготовке будущих учителей биологии. Раскрыта сущность понятия «технология обучения», представлена классификация технологий. В противоположность традиционному обучению всё большую популярность набирают интерактивные методы, основу которых составляет целенаправленная и контролируемая интенсивная самостоятельная работа обучающегося. В работе охарактеризованы преимущества практико-ориентированных технологий для качественной подготовки будущих учителей биологии.

**Ключевые слова:** методическая подготовка, методика обучения, инновационные технологии, технологии обучения, будущие учителя биологии.

**Abstract:** the study analyses innovative teaching technologies that are used in methodological training of future biology teachers. The essence of the concept "teaching technology" is disclosed, the classification of technologies is presented. In contrast to traditional teaching, interactive methods are gaining popularity, the basis of which is a purposeful and monitored intensive independent work of a student. The author characterises the advantages of practice-oriented technologies for high-quality training of future biology teachers.

**Keywords:** methodological training, teaching methodology, innovative technologies, teaching technologies, future biology teachers.

Профессиональная подготовка будущих педагогов должна быть направлена на формирование у них ключевых и профессиональных компетенций, развитие педагогического мышления, умение решать

профессиональные задачи в нестандартных ситуациях и тому подобное. Однако еще до сегодняшнего дня в высших учебных заведениях не уделяют должного внимания методической подготовке будущих учителей биологии. Содержание методики обучения биологии как основной методической дисциплины не в полной мере соответствует современным тенденциям биологического образования. Кроме того, недостаточно внедрены инновационные технологии обучения, направленные на развитие профессиональных способностей будущих учителей.

Термин «технология обучения» появился в нашей стране в 60-х годах. Был упразднен и лишь в процесс модернизации общества и вновь приобрел актуальность в связи с инновациями. Определение данного понятия многогранно в зависимости от понимания технологии образовательного процесса и его структурных элементов.

Сложность и многообразие педагогических технологий затрудняет их классификацию, поскольку технология – это логика образовательного процесса, реализуемая в различных видах педагогической деятельности; именно разработка и сочетание методов и приемов обучения, обеспечивающие высокую эффективность образовательного процесса. Педагогические технологии направлены на решение дидактической задачи путем управления педагогическим процессом с четко определенными целями, достижение которых должно быть подвергнуто четко фиксированному описанию и определению.

Образовательная технология – это область знаний, связанная с закономерностями построения, реализации и оценки всего образовательного процесса с учетом целей обучения. Он основан на результатах исследования процессов обучения человека с использованием человеческих и материальных ресурсов. Целью технологии обучения является повышение эффективности процесса обучения [1].

Из вышеизложенного следует, что педагогическая технология представляет собой совокупность основных функций, циклично сменяющихся при планировании, организации и проведении процесса обучения.

Функции образовательной технологии: диагностика, целеполагание, информирование, прогнозирование, проектирование, принятие решений, организация исполнения, коммуникация, контроль и коррекция при ведущей роли целеполагания.

Общими характеристиками технологий являются «технологичность, направленность на проектирование и использование эффективных и экономичных процессов, а также возможность представить комплекс методов изменения состояния объекта»; «специфические характеристики различны: адресность диагностики, оперативность, алгоритмичность, результативность, целостность; гарантия достижения поставленных целей»; «проектируемость, адаптируемость, управляемость, визуализация» [4].

Современные тенденции развития образования предполагают достаточно широкое применение педагогических технологий, что позволяет развивать творческие способности, овладевать различными познавательными методиками, развивать стремление к самообразованию, творчеству, повышению эффективности процесса обучения. Одной из важнейших характеристик педагогической технологии является эффективность.

Методика преподавания является одной из значимых и сложных проблем преподавания биологии. На развитие методов преподавания биологии влияют методы биологической науки и практики, тенденции в методологии, достижения дидактики и методов биологии.

В практике сложились различные методы обучения биологии. Однако все их разнообразие можно сгруппировать по наиболее существенным общим признакам:

- источник получения знаний;
- характер деятельности педагога;
- характер деятельности обучающихся.

Любой из методов обучения осуществляется с помощью приемов. Одни методисты рассматривают их как отдельные действия учителя и учащихся, используемые в различных методах обучения, другие считают их отдельным элементом метода, обусловленным лишь одним видом учебной операции и средством обучения. Наиболее часто методическими приемами называют элементы того или иного метода, выражающие отдельные действия учителя и учащихся в процессе обучения.

На сегодняшний день достаточно хорошо изучена тема инновационных технологий. Она нашла достаточно широкое отражение в трудах таких педагогов и общественных деятелей, как Ю.К. Бабанский, П.И. Третьяков, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин, Н.П. Гузик,

В.С. Библер, С.Ю. Курганов. Инновационные методы обучения воплощаются в используемых в учебном процессе новых методах и методиках преподавания, в применении повышающих эффективность обучения информационных ресурсов, демонстрационного оборудования, специально разработанных средств и систем обучения и т. п. [2].

Методы и методики обучения разрабатываются с разными целями (интенсификация обучения, активизация всех видов памяти, учет психологических особенностей контингента обучающихся, оптимизация усвоения материала, совершенствование коммуникации педагога с аудиторией и так далее).

На сегодняшний момент насчитывается более 300 определений понятия «технологии». Проанализируем отдельные дефиниции. Так, В. Беспалько утверждал, что педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, который реализуется на практике [3].

Г.К. Селевко характеризовал педагогические технологии последующим параметрам: уровень применения, философская основа, ведущий фактор психического развития, научная концепция усвоения опыта, ориентация на личностные структуры, характер содержания и технологии, тип организации и управления познавательной деятельностью, по организационным факторам, по преобладающему (доминирующему) методу, по направлению модернизации существующей традиционной системы, по категории обучающихся». Г.К. Селевко констатирует, что педагогическую технологию рассматривают как средство обучения (инструментарий), способ выполнения учебных заданий (оптимальный способ деятельности), научное направление (область знаний) и как многомерное понятие (процесс). В частности, ученый отмечает, что педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве, которая приводит к определенным результатам [7]. По другому определению, педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение, гарантирующие успех педагогических действий [8]. В учебнике по редакции Н.В. Бордовской и А.А. Реан представлены структурно-логические, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии. Профессор

Д.В. Чернилевский в своей работе предлагает использовать такие технологии, как проблемное обучение, модульное обучение, развивающее обучение, дифференцированное, активное (контекстное), игровое обучение.

Основной целью проблемного обучения является развитие познавательной активности и творческой самостоятельности студентов. При реализации проблемного метода перед обучающимися ставятся познавательные задачи, решение которых позволяет активно усваивать знания при помощи поисковых методов.

Модульное обучение – это образовательная технология, которая основана на разделении содержания обучения на отдельные, относительно автономные модули. Модуль – это структурная единица обучения, которая включает в себя цель, содержание, методы и формы обучения, а также критерии оценки. Модульное обучение направлено преимущественно на обеспечение гибкой технологии обучения, адаптации к индивидуальным потребностям личности, уровню базовой подготовки. В ходе модульного обучения реализуется индивидуальная учебная программа, используется проблемный подход, иногда также индивидуальный темп обучения. При переходе на технологию модульного обучения разрабатывается модульная программа, включающая комплексную дидактическую цель, интегрирующие дидактические цели и учебные элементы. Комплексная дидактическая цель имеет два уровня: усвоение учебного содержания и изучение учебного содержания в практической деятельности.

Развивающее обучение формирует развитие личности, ее способностей. Развивающая методика ориентирована на потенциальные возможности человека в процессе обучения, вовлечение обучающихся в различные виды деятельности.

Применение дифференцированного обучения позволяет создать оптимальные условия выявления предрасположенности личности, позволяет развивать индивидуальные интересы и способности. Данная методика делает возможным освоение программного материала на разных плановых уровнях, применять индивидуальные методы обучения [6].

В процессе исследования было установлено, что технология представляет собой не только системный метод, но и конструирование учебного процесса, средство обучения, достаточно

эффективный способ деятельности. Технология предоставляет собой активный сценарий программирования и алгоритмизации обучения. Кроме того, по результатам проведенного анализа установлено, что понятие «методика» и «технология» не являются тождественными, поэтому неправильно подменять одно понятие другим. Одни ученые считают технологию формой реализации методики, другие считают, что понятие технологии шире, чем методика. Проблема различения технологии и методики до сих пор довольно спорна. Приведем различия между этими понятиями. Если методика отвечает на три вопроса: «Зачем учить?», «Чему учить?», «Как учить?», то технология – «как учить результативно?». По мнению С. Сысоевой, технология отличается от методики своей воспроизводимостью, стойкостью результатов, отсутствием многих «если» (если талантливый учитель, если способные дети). В технологиях более представлено процессуальный, количественный и расчетный компоненты, а в методиках – целевой, содержательный, качественный и вариативно-ориентированный аспекты. Ученый отмечает, что в этом контексте устойчивость показателей учебно-воспитательного процесса целесообразно рассматривать как характерологическое качество именно технологии [9].

В. Загвязинский констатирует, что и технологии, и методике свойственна системность (т. е. в их основе должна лежать система научных закономерных положений), но идеальная технология имеет жестко определенную систему предписаний, которые гарантированно ведут к цели (это, например, система программируемого обучения), то есть инструментальность. Методика же предполагает разнообразие, вариативность способов реализации теоретических положений, а, следовательно, не предполагает гарантированности достижения цели, то есть даже идеальная методика не имеет высокой инструментальности. По убеждению ученого, идеальная технология и идеальная методика встречаются редко, поэтому любая дидактическая (педагогическая) система в зависимости от уровня ее инструментальности может быть ближе или к технологии (высокий уровень инструментальности), или к методике (низкий уровень инструментальности). По В. Загвязинскому, инструментальность образовательных технологий означает проработанность и алгоритмизацию конкретных действий, начиная с постановки целей, определенность этапов, шагов, операций, ведущих к цели. Именно эта

свойство обеспечивает воспроизводимость технологии и гарантированность результата [5].

На взгляд других ученых, педагогическую технологию можно рассматривать как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательную реализацию этих принципов в их объективной взаимосвязи, где вполне выявляется личность педагога. Согласно этому подходу, понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, который их выполняет, а педагогическая технология предполагает присоединение к ней личности педагога во всех ее разнообразных проявлениях. Ввиду того это любое педагогическое задание эффективно может быть решено только с помощью адекватной технологии, реализованной квалифицированным педагогом-профессионалом [8].

В педагогических источниках можно увидеть различные названия технологий «образовательные технологии», «педагогические технологии», «технологии обучения», «технологии воспитания» и др. Некоторые ученые считают, что это синонимические понятия, и взаимозаменяют их друг другом. Г. Селевко констатирует, что понятие «образовательная технология» (технология в области образования) шире, чем понятие «педагогическая технология», поскольку образование предполагает, кроме педагогических, еще и разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты. Педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование – еще и развитие. В зарубежной литературе применение этих терминов имеет близкие написания: «technology in education», «technology of education», «educational technology» [7].

Кроме того, в научно-педагогических источниках можно также увидеть такие термины как «instructional technology» «learning technology», «teaching technology». Поскольку педагогика состоит из теории обучения и воспитания, то педагогические технологии должны подразделяться на технологии обучения и технологии воспитания. Такого же мнения придерживается большинство педагогов, однако есть и другие взгляды [8]. Понятие «образовательная технология», несмотря на ее распространенность, довольно условна. Прежде всего те виды технологий, которые применяются

в учебном процессе, точнее назвать не образовательными или педагогическими, а учебными [5].

Теоретический анализ научных источников дал основания определить следующие признаки технологий обучения: концептуальность, системность, управляемость, эффективность, воспроизводимость, обратная связь и др. В педагогической литературе есть разные подходы к классификации технологий. Ученые берут во внимание разнообразные признаки: философскую концепцию, уровень использования, категории, обучающихся, приоритеты обучения и др. Самой распространенной является классификация Г. Селевко. Он охарактеризовал более сорока технологий, которые используют в современном учебном процессе. Ученый за основу объединения технологий в классы взял наиболее существенные признаки: 1) уровень применения; 2) философскую основу; 3) методологический подход; 4) ведущий фактор развития личности; 5) научную концепцию (механизм) передачи и освоения опыта; 6) ориентацию на личностные сферы и структуры индивида; 7) характер содержания и структуры; 8) основной вид социально-педагогической деятельности; 9) тип управления учебно-образовательным процессом [7]. Ряд ученых, также рассматривают классификации по следующим признакам:

- по уровню применения: общепедагогические; предметные, отраслевые; локальные, модульные узкометодические;

- по философской основе: материализм, идеализм, диалектика, метафизика, сциентизм (наука), естествознание, гуманизм, антигуманизм, антропософия, теософия, прагматизм, экзистенциализм;

- по ведущему фактору физического развития: биогенные, социогенные, психогенные, идеалистические;

- по концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальт-технологии, суггестивные, нейролингвистические;

- по ориентации на личностные структуры: информационные-ЗУН (знания, умения, навыки), операционные-СРД (способы умственных действий), саморазвития-СКМ (самоуправляемые механизмы), формирование-СЭМВ (сферы эстетических и нравственных свойств личности), формирование-ГНС (действенно-практической сферы), эвристические;

- по характеру содержания и структуры: учебные и воспитательные, светские и религиозные, общеобразовательные и

профессиональные, гуманистические и технократические, монотехнологии, политехнологии, проникающие технологии;

– по организационным формам: классно-урочные, альтернативные, академические, клубные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, дифференцированное обучение;

– по типу управления познавательной деятельностью: классическое лекционное, обучение посредством ТЗН, система «Консультант», обучение по книге, система малых групп, компьютерное обучение, система «Репетитор», программное управление;

– по подходу к ребенку: авторитарные; дидакто -, социо -, антропо -, педоцентрические; лично ориентированные; по доминантному методу: догматические, репродуктивные; объяснительно-иллюстративные; развивающее обучение; проблемные, поисковые; творческие; программируемое обучение; диалогические; игровые; саморазвивающее обучение; информационные (компьютерные);

– по направлению реализации существующей традиционной системы: на основе гуманизации и демократизации отношений; на основе активизации и интенсификации деятельности детей; на основе эффективности организации и управления; на основе методического и дидактического реконструирования материала; альтернативные; целостные технологии авторских школ;

– по категории обучающихся: массовая технология, опережающего образования, компенсационные, виктимологические, технологии работы с одаренными детьми. Среди педагогических технологий ученые выделяют: образовательные, педагогические, дидактические. К категории инновационных в основном относят следующие технологии:

– теория поэтапного формирования умственных действий;

– проблемное, развивающее, лично ориентированное и лично-деятельностное обучение;

– проектная деятельность;

– поисково-исследовательская (задачная) методика;

– критериально-ориентированное обучение;

– моделирование в процессе обучения: неигровые методы; игровые методы (ролевые, деловые, организационно-действующие и познавательно-дидактические игры);

– информационные технологии обучения;

– проблемное обучение;

– технология ситуационного обучения (кейс-метод);

– исследовательское (эвристическое) обучение.

Результаты научного поиска дают основания утверждать, что самыми распространенными технологиями обучения являются игровые технологии, технологии проблемного обучения, технологии модульного обучения, личностно ориентированные технологии, проектные технологии и др. Все большую популярность приобретают технологии контекстного обучения, технологии портфолио, технологии эвристического обучение, технология критериально-ориентированного обучения, кейс-технология и др. Термин «инновационные технологии» предполагает наиболее эффективные и быстрые способы получения результатов на определенном уровне развития общества. Особенности современных технологий обучения является изменение характера деятельности субъектов учебного процесса и изменение приоритетов от трансляции знаний до создания условий для более полной реализации личностного потенциала обучающихся.

Инновационными называют такие технологии, которые опираются на новые знания, умения и компетенции и направлены на формирование компетентных конкурентоспособных специалистов. Нетрадиционными (иногда их называют условно активными и интенсивными) считают технологии, которые отмечаются интенсивным представлением материала, активизацией познавательной деятельности, высоким уровнем самостоятельности обучающихся, постоянной внутренней обратной связью (самоконтроль и самокоррекция), диалогичностью, проблемностью [5]. Учитывая это в контексте предлагаемого исследования установлены наиболее эффективные технологии обучения, которые являются современными, инновационными и нетрадиционными. В рамках научного поиска было проведено анкетирование преподавателей методики обучения биологии и других дисциплин методического направления педагогических и непедагогических университетов, в которых готовят будущих учителей биологии. В исследовании участвовали 143 преподавателя из 5 вузов Подмосковья.

По результатам анализа ответов на вопросы анкеты установлено, что преподаватели методических дисциплин наряду с традиционными методами и формами обучения применяют инновационные технологии. В частности, респонденты указывают следующие технологии: интерактивные технологии (17,3%), мультимедийные технологии (44,6%), проектные технологии, технологии

проблемного обучения (11,6%), игровые технологии, информационно-коммуникационные технологии (12,6%), тренинги, личностно-ориентированные технологии (8,7%), групповые обучающие технологии, технологии развития критического мышления и индивидуализированное обучение, технологии дистанционного обучения (5,2%). Также отдельные методисты назвали следующие технологии: кейс-стади, web-квест, исследовательская технология, технология портфолио, продуктивное обучение, модульно-развивающее обучение, интегрированная и сетевая технологии, здоровьесберегающие технологии, технологии формирования профессиональных компетенций, технологии развивающего обучения и формирования творческой личности, технологии коллективного способа обучения, создания ситуации успеха, технологии обучения как исследования, технологии постановки цели, технология использования творческих задач, педагогические мастерские и др. Большинство из следующих технологий являются инновационными и только начинают внедряться в методическую подготовку будущих учителей биологии в условиях высшего учебного заведения.

Например, во время лекций по дисциплине «Методика обучения биологии» и других дисциплин методического цикла используют мультимедийные технологии, постановку проблемных вопросов, интерактивные технологии (например, «мозговой штурм»), технологии развития критического мышления и тому подобное. На практических занятиях предусмотрены специальные темы, посвященные инновационным технологиям обучения: «инновационные технологии обучения на уроках биологии», «интерактивные методы обучения на уроках биологии», «технологии проектного обучения», «создание портфолио обучающегося». Во время занятий студенты знакомятся с приведенными технологиями, учатся их применять в учебном процессе, устанавливают преимущества и недостатки каждой технологии.

Во время занятий студенты знакомятся с приведенными технологиями, учатся их применять в учебном процессе, устанавливают преимущества и недостатки каждой технологии. Эффективным является проведение практических занятий с использованием интерактивных технологий. Например, план практического занятия по интерактивной технологии может быть такой:

- 1) мотивация учебной деятельности (рассказ, беседа, рассмотрение педагогической ситуации, демонстрация наглядности и др.);
- 2) сообщение темы и цели занятия;
- 3) обсуждение теоретического материала по теме занятия;
- 4) интерактивная часть-работа в парах, малых группах, мозговой штурм, дискуссия и др.;
- 5) подведение итогов, оценивание результатов.

Лабораторные занятия по методике обучения биологии проводятся по технологии контекстного обучения, которое предполагает постепенный переход студентов от учебной деятельности к профессиональной с соответствующим изменением потребностей и мотивов, задач и поступков. Поэтому на занятиях организуют квази-профессиональную деятельность будущих педагогов: деловые игры, моделирование урока биологии, а также анализ и самоанализ деятельности. Студенты чувствуют себя в роли педагога и имитируют различные виды деятельности учителя на уроке и во внеурочное время. Эффективным является решение методических задач, решение конкретных ситуаций, проблемных задач. Достаточно широко используются кейс- и квест- технологии.

В педагогической деятельности возможны различные подходы к определенным проблемам, и различные варианты их решения. С этим прекрасно справляются кейс-технологии. Кейс-метод (кейс-технология) заключается в обучении путем решения конкретных ситуаций (кейсов). Другие названия технологии-кейс-стади, метод анализа ситуаций, метод изучения ситуаций, ситуативное обучение. Кейс-технология-активное обучение на основе реальных ситуаций. Основным источником учебно-методических кейсов является учебный процесс, в нашем случае-процесс обучения биологии в общеобразовательной школе. Студентам предлагается «кейс», в котором описана конкретная ситуация по профессиональной деятельности, а они должны изучить ее, подробно обсудить между

собой и найти пути решения. Кейсы предусматривают не одно, а несколько решений и различные альтернативные пути, которые приводят к нему. При таком подходе будущие учителя становятся равноправными участниками учебного процесса. Они не только усваивают определенные методические знания, но и производят практические умения и навыки, приобретают опыт профессиональной деятельности. Применение кейс-метода способствует творческой реализации и развитию рефлексивных способностей будущих педагогов, повышает уровень их методической готовности к профессиональной деятельности.

Способ применения web-квестов на уроках относится к способам изучения с внедрением информационных ресурсов сети Интернет. В данном способе отлично реализуется исследование и внедрение учебной информации, важной с точки зрения целей изучения, проектно-исследовательской работы обучающихся, основанной на содействии с ресурсами сети Интернет, внедрение коммуникационных компонент этих ресурсов для учебного общения обучающихся и учителей. Веб-квесты развивают критичное мышление, умения ассоциировать, разбирать, систематизировать, думать абстрактно. У студентов увеличивается мотивация. Неплохой итог приносит этот вид работы при подготовке к олимпиадам

В методической подготовке будущих учителей биологии важно применение информационно-коммуникационных технологий. Будущие педагоги создают собственные мультимедийные презентации к урокам биологии, формируют электронную базу авторских методических пособий, работают с методическими сайтами, такими как LearningApps.org., Joyteka, myQuiz, Skysmart, облачные технологии (в частности облако Mail, Google), всевозможные сервисы Web. Информационно-коммуникационные технологии играют значительную роль в поиске студентами информации по методическим дисциплинам, изготовлении наглядности и дидактических материалов по биологии, проверке уровня методических знаний будущих учителей путем компьютерного тестирования и тому подобное.

Также стоит выделить технологию портфолио, которая особенно актуальна для методической подготовки будущих педагогов. Методическое портфолио – это собрание материалов по методике обучения биологии, которое служит для обобщения и

систематизации информации, анализа опыта преподавания биологии, представления своих методических идей, а также рефлексии собственных способностей, сравнения достижений и т. д. В портфолио студенты собирают информацию о своих достижениях и продуктах собственной деятельности, а также материалы других авторов. Например, можно собрать конспекты уроков биологии в порядке «эволюции» методических умений студента – от первого разработанного конспекта урока к наиболее удачному, от традиционных уроков, созданных по аналогии к тем, которые содержатся в методических пособиях, к нетрадиционному, авторскому, где уже сказывается индивидуальный методический стиль будущего учителя биологии. Портфолио может содержать также материалы научно-исследовательской работы студентов, результаты анкетирования и опроса учащихся и их анализ, сравнительные таблицы, графики, схемы и др.

Особое место в методической подготовке студентов занимает использование проектной технологии. Во время выполнения проектов будущие учителя имеют возможность сформировать целостное представление о специфике профессиональной деятельности. Конечным продуктом проектов по методике обучения биологии могут быть рабочие тетради с печатной основой; учебные программы курсов по выбору, факультативов и кружков; наглядные средства обучения; пакеты презентаций уроков, методические пособия, методические указания и др. Во время педагогической практики студенты также разрабатывают проекты, апробируют и защищают их в реальных производственных условиях, а также пополняют методические портфолио, выполняют научно-исследовательскую работу.

В качестве выводов можно отметить, что проблема формирования и развития познавательного интереса у учащихся является одной из психолого-педагогических проблем. Неслучайно этому посвящено множество исследований отечественных и зарубежных педагогов, психологов и методистов. Однако многогранность и важность этой проблемы заставляет нас снова и снова возвращаться к изучению различных ее аспектов и поиску путей ее решения.

Среди приведенных в статье технологий обучения наиболее эффективными для методической подготовки будущих учителей биологии определены: технологии контекстного обучения, кейс-технологии, проектные технологии, интерактивные технологии

обучения, технологии портфолио, информационно-коммуникационные технологии. Указанные технологии являются практико-ориентированными и позволяют студентам лучше ознакомиться с профессиональной деятельностью, выявить свои педагогические способности и объективно оценить их, выработать необходимые методические компетенции, сформировать положительную мотивацию к будущей профессии, создать собственный методический продукт (пособия, словари, конспекты уроков, дидактические карточки, наглядность). Перспективами дальнейших исследований может быть разработка системы методической подготовки будущих учителей биологии на основе инновационных технологий обучения.

***Библиографический список к главе 7***

1. Алиева А.А. Особенности организации инновационного обучения в школе / А.А. Алиева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2016. – №5. – С. 130–134. – EDN VZZWDD
2. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение в школе / Н.А. Алексеев. – Ростов н /Д.: Феникс, 2006. – 137 с. EDN QVHHKN
3. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с. EDN ZHSOSH
4. Губарева Л.И. Самостоятельная работа как основа формирования и развития познавательной самостоятельности учащихся / Л.И. Губарева // Образование и общество. – 2004. – №2. – С. 61–62.
5. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2001. – 192 с.
6. Плигин А. Познавательные стратегии школьников / А. Плигин. – М.: Профит Стайл, 2007. – 870 с.
7. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий / Г.К. Селевко. – в 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
8. Слостенин В.А. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. – 3-е изд. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.
9. Сысоева С.А. Психологическое здоровье как проблема психолога акмеологической науки и практики / С.А. Сысоева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – №12 (68) – С. 173–177.

## ГЛАВА 8

DOI 10.31483/r-110188

*Ахтариева Разия Файзиевна*

*Гатина Юлдуз Илдусовна*

*Шапирова Раиля Равилевна*

### **ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА РЕАЛИЗАЦИИ ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СЕМЬЯМИ ШКОЛЬНИКОВ**

*Аннотация:* в главе представлены итоги опытно-экспериментальной работы по реализации процесса проектирования оценки качества реализации воспитательного потенциала взаимодействия с семьями школьников. На основе научных подходов объяснено содержание и структурные компоненты понятия «воспитательный потенциал семьи», выделен комплекс психолого-педагогических условий для развития воспитательных возможностей родителей, составлен комплекс диагностических материалов, включающий оценку всех уровней и компонентов воспитательного потенциала. Центральным средством для эффективного развития воспитательного потенциала семей учащихся в процессе взаимодействия со школой на формирующем этапе опытно-экспериментальной части исследования выступала воспитательная программа.

*Ключевые слова:* процесс оценки, воспитательный потенциал, взаимодействие школы с семьями, диагностические материалы, качественные показатели, количественные показатели.

*Abstract:* the chapter presents the results of experimental work on the implementation of the design process for assessing the quality of the educational potential of interaction with the families of schoolchildren. Based on scientific approaches, the content and structural components of the concept of 'educational potential of the family' are explained, a set of psychological and pedagogical conditions for the development of educational capabilities of parents is singled out, a set of diagnostic materials is compiled, including the assessment of all levels and components of educational potential. The educational program was the central

*tool for the effective development of the educational potential of students' families in the process of interaction with the school at the formative stage of the experimental part of the study.*

**Keywords:** *assessment process, educational potential, school interaction with families, diagnostic materials, qualitative indicators, quantitative indicators.*

Изменения в современной системе образования происходят наряду с динамично развивающимися социальными процессами, в первую очередь связанными с ограниченными возможностями взаимодействия образовательных учреждений с семьями учащихся. В связи с этим возникает потребность в создании совершенно новой системы отношений между школой и семьями, основанной на развитии потенциальных воспитательных возможностей родителей, а также педагогического просвещения семей. Данная проблема относится к наиболее важной и первостепенной задаче государства, для которого в свою очередь предпринимаются немало усилий и мер для мотивированности родителей, осознании ими их роли, собственных воспитательных возможностей и важности в становлении личности молодого поколения, являющегося будущим для страны. Это находит подтверждение и в ряде документов по реформированию образовательного процесса: Закон РФ «Об образовании» [14], «Концепция модернизации российского образования» [10], «Концепция демографического развития РФ до 2015 года» [12] и др. Актуализация связана и с объявлением 2024 года – Годом семьи в России. Решение данного вопроса находит своё отражение в обновленных образовательных стандартах, где особое внимание уделяется процессу воспитания учащихся, а именно способствовать всестороннему духовному, нравственному и интеллектуальному развитию обучающихся.

Современная семья часто показывает свою несостоятельность, что подтверждается низким уровнем просвещённости родителей в психолого-педагогических вопросах, отсутствием стремления понять современное поколение детей, обучиться новым инновационным методам, приёмам и формам общения с подрастающим поколением. По мнению многих учёных, (О.Ю. Кожурова, И.А. Хоменко и др.) [9, 15] данная проблема может быть решена при поддержке образовательного учреждения, так как именно школа представляет собой место, цель которого, прежде всего, заключается в

формировании цельной, всесторонне развитой личности ребёнка. Сотрудничество института семьи со школой способно поддержать, помочь и понять истоки возникновения рассматриваемой проблемы, найти выход из ситуации путём совместных усилий, а главное создать систему всесторонней поддержки, помощи для учащихся. Однако процесс взаимодействия образовательного учреждения с семьями учеников функционирует бессистемно, что впоследствии создаёт все новые внутрисемейные и внутришкольные конфликтные ситуации. Анализ психолого-педагогической науке по исследуемой проблеме выявил недостаточное теоретическое осмысление и практическое решение в аспекте развития и реализации воспитательного потенциала семей учащихся в условиях взаимодействия со школой. Недостаточная изученность проблемы в работах и исследованиях учёных предполагает проектирование процесса взаимодействия школы с родителями учеников, в ходе которой будет реализована эффективная просветительская деятельность по вопросам развития воспитательных возможностей семей, а также инновационных форм, методов, приёмов и психолого-педагогических условий.

Современное содержание деятельности образовательных учреждений требуют активного участия и поддержки со стороны семей учащихся. Следовательно, возникает необходимость в создании системы во взаимодействии школы с родителями учеников с распределением обязанностей и основных задач. Именно благодаря спроектированному механизму взаимного сотрудничества родители могут повысить собственные знания в семейной воспитании, возрастной психологии, что в целом укрепит детско-родительские взаимоотношения. Таким образом, образовательное учреждение будет способствовать развитию воспитательного потенциала родителей. Однако для формирования знаний и умений необходим комплекс оценки воспитательных возможностей каждой отдельной семьи, что позволит выявить имеющиеся проблемы в каждой семье и укрепить внутрисемейные взаимоотношения.

Целью исследования является проектирование процесса оценки качества реализации воспитательного потенциала взаимодействия с семьями школьников.

Семья представляет собой важнейший социальный институт, организующий тесную и непрерывную взаимосвязь личности

человека с социумом и обеспечивающий установление концептуально важных интересов, потребностей, представлений о внешнем мире в сознании ребенка. Институт семьи как доминирующий носитель культурных идеалов, принципов, взглядов и центральная общественная среда составляет систему для формирования и дальнейшего всестороннего развития личности ребенка, социальной адаптации и взаимодействия.

По мнению исследователей детско-родительских взаимоотношений и семейного воспитания, семья – первостепенный инструмент воспитания, социализации, оказывающий сложное влияние практически на все факторы развития личности. Взаимоотношения, возникающие между родителями и их детьми, представляют собой важнейшую область детско-родительских отношений, определяющих эффективность воспитательного потенциала и развития личности ребёнка.

На данный момент нет универсального понятия воспитательный потенциал», что объясняет множество различных точек зрения на его толкование. Так, по мнению Г.И. Белошапка, «воспитательный потенциал» представляет собой «показатель развития возможностей родителей в формировании личности ребёнка, обусловленный в свою очередь общественными отношениями и социальной средой и осуществляющий с помощью разнообразных видов деятельности» [2].

И.В. Герлах же в свою очередь рассматривает данное понятие как «одну из форм внутренних возможностей индивида к творческой деятельности, способствующей развитию личности ребёнка, не обладающего творческими талантами и иными уникальными способностями» [6]. О.В. Кучмаева считает, что «потенциалом семьи» можно считать «способность конкретной семьи к воспитательному процессу с учетом социальных условий, согласованности материальных и нематериальных средств семьи» [11]. В.Я. Титаренко понимает под «воспитательным потенциалом» степень формирования и развития внутренних возможностей личности ребёнка, обусловленных социальными средой и отношениями в ней [13]. В качестве рабочего понятия нами было взято определение Г.И. Белошапка.

Важнейшими социальными институтами в жизни каждого человека являются институты семьи и образования, поскольку семья

является первостепенным источником формирования и развития личности ребенка, где он познает мир, начинает определять принципы, представления, цели и задачи на жизнь, школа же продолжает этот процесс и позволяет ребенку развиваться гармонично, а именно поэтапно с учетом возрастных, психоэмоциональных, физических особенностей. Именно семья и школа позволяют ребенку адаптироваться во внешнем мире, социализироваться и находить самого себя, определяя при этом важнейшие установки на всю оставшуюся жизнь. Влияние на личность ребенка, оказывающее и семья, и школа, будет иметь положительные тенденции к развитию всесторонней личности ребёнка в том случае, если оба института будут сосуществовать в единстве, так как воспитание является процессом совместной деятельности, реализующим одновременно, без разрыва друг от друга с учетом согласованных задач, целей, форм, приемов и методов воспитания.

Взаимодействие семьи и образовательного учреждения имеет, прежде всего, ценностный фактор, поскольку именно совместная целенаправленная работа приводит к эффективному самоопределению ребенка в социальной жизни, формированию и развитию его самоорганизации, позволяющей адаптироваться, познать внешний мир, анализировать себя и понять собственные потребности, желания. Своевременное взаимодействие школы и семьи позволяет заметить внутренний или внешний конфликт ребенка, вовремя проанализировать и помочь справиться с проблемами, при этом не нарушая личных границ ребенка. Школа в свою очередь выступает активным помощником для семьи, поскольку внешняя поддержка является мощнейшим инструментом и для родителей в том числе, направленное на эффективную гармонизацию отношений внутри семьи, повышения психолого-педагогической просвещённости, формирования ответственности в сознании родителей.

На основе полученных нами теоретических знаний при анализе научной литературы, рассмотренные в первой главе исследования, нами был проведён анализ опыта по организации взаимодействия школы и семьи в сфере воспитания в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №7» Лениногорского муниципального района (далее по тексту МБОУ «СОШ №7» ЛМР РТ), направленное на оценку уровня развития воспитательного потенциала.

Опытно-экспериментальное исследование заключало в себе три этапа:

1) констатирующий этап – анализ уровня сформированности воспитательного потенциала семей в процессе взаимодействия со школой;

2) формирующий этап – разработка системы взаимодействия семей и школы и ее реализация в экспериментальной группе семей учащихся, направленной на развитие воспитательного потенциала;

3) контрольный этап – диагностика и экспертиза эффективности разработанной модели развития воспитательного потенциала.

В эксперименте приняли участие учителя, родители и ученики вышеуказанного образовательного учреждения, среди которых учителя – 94 человека (педагогический коллектив школы), родители – 98 (один из родителей), ученики – 98. В ходе исследования были задействованы 4 параллели 5(6)-ых классов школы, среди которых экспериментальная группа-1 (далее по тексту ЭГ-1) – 5 «а» класс (24 ученика), экспериментальная группа-2 (далее по тексту ЭГ-2) – 5 «б» класс (26 учеников), экспериментальная группа-3 (далее по тексту ЭГ-3) – 5 «в» класс (23 ученика), контрольная группа (далее по тексту КГ) – 5 «г» класс (25 учеников). Исследуемый период включал в себя три последовательных этапа и охватывал временной период с октября 2021 по ноябрь 2023 года.

Для определения степени сформированности воспитательного потенциала семей учащихся мы разработали систему критериев, под которыми подразумеваются те или иные специфические признаки, позволяющие раскрыть степень развития рассматриваемого объекта.

Ключевыми особенностями при отборе критериев были выбраны:

- духовно-нравственная атмосфера внутри семьи [4];
- концепция продуктивной деятельности человека [8];
- психолого-педагогическое просвещение родителей [1];
- гуманистические принципы развития личности, реализующая через потребности в саморазвитии, самовоспитании и самореализации [5].

Для оценки уровня развития воспитательного потенциала нами был разработан диагностический материал, позволяющий выявить степень сформированности воспитательного потенциала семей

учащихся (Приложение 3). Данные, полученные на констатирующем этапе, позволили выделить четыре основных уровня по степени сформированности воспитательного потенциала:

- высокий уровень;
- оптимальный уровень;
- низкий уровень;
- критический уровень.

Высокий уровень сформированности воспитательного потенциала предполагает доверительные отношения, основанные на взаимном уважении, поддержке, доброжелательности, заботе, любви, активной совместной деятельности. Данный тип включает в основе демократичный стиль воспитания родителей: старшее поколение уважает мнение младшего, помогает гармонично развиваться в обществе, родители активно участвуют в жизни детей, решают проблемы путем открытого диалога. Родители, обладающие высоким уровнем воспитательных возможностей, стремятся получить психолого-педагогические знания для того, чтобы больше понимать своих детей и быть ближе к ним, решать возникающие проблемы с точки зрения современной парадигмы, повышая свой уровень и развиваясь согласно современным вызовам времени. Данный тип предполагает понимание цели и задачи воспитания, наличием грамотного подхода, понимания и учета возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, мотивации повышения родительской компетенции. Высокий уровень присущ родителям, которые создают эмпатичную атмосферу в семье, ценят личные границы каждого члена семьи, ценят семейные ценности и традиции. Ребенок в данной семье чувствует себя желанным, любимым и ценным, чувствует эмоциональную связь и привязанность, открыт и доверителен. Родители – активные участники социальной жизни ребенка, что предполагает помощь и поддержку в школьной жизни ребенка (родительский комитет, помощь классному руководителю, школе, посещение мероприятия, праздников, подготовка к значимым праздникам и т. д.).

Оптимальный уровень предполагает наличие нравственно-ценностных ориентиров, понимания и уважения к индивидуальности ребенка, внимания к нему и заботе. Однако при всех благоприятных особенностях родители оказываются недовольны в собственном уровне знаний в сфере воспитания детей, желанием

развиваться и получать новые навыки и информацию в области современной педагогики и психологии. Семейные традиции также соблюдены и ценны. Стиль воспитания преобладает демократичный, однако ситуативно проявляется и авторитарный тип воспитания. Родители данного типа хотят понять проблемы своих детей, пытаются лучше их узнать, дети в свою очередь также понимают возрастные барьеры и стремятся к взаимопониманию и уважению. В школьной жизни родители также демонстрируют активное участие, помощь и ответственность.

Низкий уровень выражается в базовом удовлетворении потребностей детей (еда, безопасность, одежда, здравоохранение и т. д.) с крайне слабым проявлением духовно-моральных ценностей. Родители редко проявляют внимание и заботу по отношению к детям, не интересуются их желаниями, стремлениями, отсутствуют доверительные и искренние взаимоотношения. Частично понимая родительскую роль, старшее поколение не стремятся получить новые знания в сфере воспитания, развиваться. Предпочтительный стиль воспитания – авторитарный или напротив либеральный. В семье отсутствует совместное времяпровождение, семейные традиции и ценности, возникают конфликты, дети принадлежат самим себе, поскольку родители слишком заняты своей жизнью и не обращают должного внимания детям. Досуговая сфера внутри семьи отсутствует, каждый член семьи отделен друг от друга. В школьной жизни родители участвуют крайне редко, чаще по инициативе школьных учителей или классного руководителя, не интересуются успехами ребенка.

Критический уровень характеризуется безответственным отношением родителей к своим обязанностям, по отношению к детям проявляется равнодушие, отдаленность, отсутствие контроля и внимания. Родители не желают повышать знания в воспитательной сфере, не имеют представления о методах и средствах воспитания, зачастую не проявляют внимание к желаниям и потребностям ребенка, игнорируют его как личность. В семье возникают конфликты, отсутствуют семейные традиции и ценности, атмосфера внутри семьи психологически нездоровая. Дети не хотят взаимодействовать с родителями, нетерпимы, часто вспыльчивы, эмоционально нестабильны. Родители не участвуют в школьной жизни ребенка, более того совершенно не имеют представления о детском

времяпровождении и досуговой сфере, не стремятся развивать ребенка, проявляя равнодушие и отчужденность.

На констатирующем этапе исследования был проведен анализ процесса взаимодействия школы с семьями обучающихся «СОШ №7» ЛМР РТ. Таким образом, ведущими направлениями воспитательной работы в анализируемом образовательном учреждении являются:

- родительские собрания (в присутствии социального работника школы, психолога, с которыми обсуждаются вопросы воспитания детей, трудных подростков о возрастных и психоэмоциональных особенностях личностей);

- тестирование и анкетирование родителей учащихся на степень удовлетворенности качеством деятельности образовательного учреждения относительно образования, принципов преподавания, воспитательной работы школы, досуговой сферы и т. д.;

- проведение спортивных мероприятий для формирования здорового образа жизни;

- родительские тематические вечера и конференции, на которых обсуждаются актуальные принципы воспитания.

В совместной деятельности с родителями привлекаются следующие формы взаимодействия:

- анкетирования, тестирования;

- индивидуальные коррекционные беседы (профилактические встречи);

- родительские собрания;

- групповые консультации в вопросах современного воспитания.

Таким образом, в анализируемом образовательном учреждении присутствуют традиционные методы и приемы развития воспитательного потенциала семей, способы взаимодействия с родителями учеников. Требуется профилактическая работа совершенно другого уровня, которая бы отвечала современным вызовам и потребностям. Родителям необходима профессиональная помощь и поддержка в процессе воспитания детей от школы, систематическая обратная связь и квалифицированные специалисты, которые могли бы не только указать на проблему, но и решить её с точки зрения возрастных, индивидуальных особенностей ребенка.

Помимо подробного анализа ведущих направлений и методов работы с семьями учащихся нами было проведено анкетирование

учителей и родителей обучающихся. Большинство опрошенных учителей в процессе воспитания не ориентировались на понятие «воспитательный потенциал семьи», не интересовались специализированной психолого-педагогической литературой. Однако абсолютное большинство убеждены в важности данной проблемы и развития воспитательного потенциала родителей. Помимо этого, учителя отмечали важность того, что инициативная сторона должна исходить именно от школы, поскольку только в тесном и непрерывном контакте ребенку будет оказана высококвалифицированная помощь и поддержка.

На формирующем этапе исследования нами была разработана программа для повышения эффективности процесса взаимодействия семей учащихся с образовательным учреждением «ПРОРодительство», позволяющая развивать воспитательный потенциал родителей. Содержательная часть программы «ПРОРодительство» включает в себя: основную цель и задачи, ожидаемые результаты, требования, а также основные формы, методы и приемы для эффективной реализации направлений разработанной программы.

1. Образовательные курсы для родителей «Гармоничная семья».
2. Практикум «Компетентный родитель».
3. Курс занятий с учащимися «Семья».
4. Организация совместной социокультурной деятельности детей, родителей, учителей, педагогов-психологов, социальных работников.
5. Индивидуальные консультации семей учащихся.

Диагностические материалы были подобраны для раскрытия сущности каждого компонента воспитательного потенциала семей учащихся для оценки качественных и количественных характеристик анализа его проявления в процессе взаимодействия родителей со школой. С учётом критериев каждого компонента воспитательного потенциала в условиях взаимодействия семей учащихся с образовательным учреждением нами был составлен полный комплект диагностик (Таблица 1). Данные анкетирования были подобраны и реализованы в соответствии принципа объективности (полученные показатели и их интерпретация были вне зависимости от поведения субъектов исследования и из высказываний), принципа валидности (степень достоверности исследуемого качества), и

принципа надёжности (отражает степень стабильности полученных результатов анкетирования при повторных исследованиях).

Таблица 1

Методики для определения уровня развития  
воспитательного потенциала семьи

Компоненты	Диагностируемый показатель	Методики
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>
Аксиологический компонент	Нравственная направленность и ценностные ориентации семьи	Диагностика определения ценностно-ориентационного единства (В.В. Онуфриева, В.С. Ивашкин)
	Отношение к родительской роли	Тест-опросник родительского отношения (В.В. Столин, А.Я. Варга)
		Шкала степени ответственности ребёнка в семье Тест «Отношение к родительской роли»
	Ценностное отношение к семье у детей	Диагностика личностного роста (И.В. Кулешова, П.В. Степанов, Д.В. Григорьев)
Компетентностный компонент	Родительская компетентность	Тест «Какой вы воспитатель»
		Тест «Какие вы родители»
	Компетентность детей в семейной жизни	Тест «Могу ли я быть лидером-организатором в семье»
Операционально-деятельностный компонент	Уровень социально-педагогической самоорганизации семьи (организация досуга семьи, наличие семейных традиций)	Шкала семейной сплочённости (ТАСЕБ-3) (Д.Х. Олсон. Дж Портнер. И. Лави)

Окончание таблицы 1

1	2	3
Эмоционально-психологический компонент	Характер внутрисемейных отношений	Опросник для школьников «Моя семья»
	Эмоциональное состояние в процессе взаимодействия	Шкала «Психологический климат в семье»

Важнейшим показателем эффективности воспитательной программы является преобразование семей учащихся по уровню развития воспитательного потенциала. Помимо этого, нельзя отметить индивидуальные изменения родителей и учеников, поскольку полученные результаты на контрольном этапе опытно-экспериментальной части исследования подтверждают перемены во внутренних взаимоотношениях в семье учащихся.

Положительная динамика была отмечена у большого количества учеников в группах ЭГ-2 и ЭГ-3 в сравнении с учениками в КГ: выделены значимость ребёнка внутри семьи, его роль, мнение, индивидуальная позиция, доверительный тип взаимоотношений, мотивация ребёнка активно участвовать в жизни родителей, эмоциональная помощь и поддержка взрослым. Среди родителей мы также отметили изменения: прежде всего, повышение воспитательного потенциала, а также понимания и ценности собственной родительской роли, повышении теоретических знаний в психолого-педагогических методах, приёмах и формах взаимоотношения с детьми, познании возрастных и индивидуальных особенностей подростков. Нельзя и отметить, что родители повысили свою собственную компетентность, изменили стиль семейного общения, ознакомились с современными тенденциями процесса воспитания, понимании важности организации продуктивного совместного досуга с детьми. Немаловажным фактором данной программы было повышение активности отцов к совместной деятельности с детьми.

Изменения произошли в учительской среде: среди большинства учителей (82%) нами было отмечено повышение мотивации к совместной деятельности и сотрудничеству с родителями учащихся, поскольку педагогический коллектив школы стал отмечать, что благодаря занятиям воспитательной программы были отмечены изменения, которые содействовали улучшению отдельных частей, а

также всей образовательной системы школы через инновационные приёмы и формы взаимодействия. Помимо этого, учителя поняли саму важность и необходимость взаимодействия на данном этапе развития личности ребёнка. Так, данная деятельность позволила перейти учительскому коллективу образовательного учреждения на совершенно новый качественный уровень взаимодействия с семьями учащихся. Таким образом, повышение компетентности родителей, значительная просвещённость семей неслучайно, а является следствием внедрённой воспитательной работы по развитию воспитательного потенциала семей учащихся в условиях взаимодействия с образовательным учреждением и комплекса определённых нами педагогических условий.

***Библиографический список к главе 8***

1. Александрова Е.А. Как сделать общение с родителями живым и предметным / Е.А. Александрова // Директор школы. – 2017. – №8. – С. 81–86.
2. Белошапка Г.И. Особенности социализации личности в деятельности современных молодежных объединений / Г.И. Белошапка // Вестник Сургутского гос. пед. унив-та. – 2020. – №1. – С. 24.
3. Бондаревская Е.В. Программа и методика изучения педагогической культуры учителя / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д., 1988. – 26 с.
4. Бочкарев А.И. Проецирование синергетической среды в образовании: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Бочкарев. – М., 2010. – 52 с.
5. Букина И.И. Взаимодействие образовательного учреждения с семьей как с главным партнером в организации воспитательного процесса: методические рекомендации для начинающих заместителей директоров по воспитательной работе, классных руководителей, председателей родительских комитетов школ / И.И. Букина. – М.: ИПКиППРО ОГПУ, 2013. – 156 с.
6. Герлах И.В. Воспитательный потенциал молодежных общественных организаций: сущность, средства и условия развития в контексте ролевого движения молодёжи / И.В. Герлах. – М.: Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 140–146.
7. Гребенников И.В. Опыт исследования воспитательного потенциала семьи / И.В. Гребенников // Социологические исследования. – 1982. – №2. – С. 92–93.
8. Додокина Н.В. Развитие воспитательного потенциала семьи средствами семейного театра / Н.В. Додокина // Народное образование. – 2008. – №6. – С. 95–22.

9. Кожурова О.Ю. Социальное партнерство школы и семьи как фактор повышения их воспитательного потенциала: автореф. дис. ... канд. пед. наук / О.Ю. Кожурова. – М., 2011. – 23 с. – EDN QHLLVN
10. Концепция модернизации российского образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=14553> (дата обращения: 15.10.2022).
11. Кучмаева О.В. О современной семье и ее воспитательном потенциале / О.В. Кучмаева // Социологические исследования. – 2010. – №7. – С. 49–55. – EDN MSNRGX
12. Распоряжение Правительства РФ от 24.09.2001 №1270-р «О Концепции демографического развития Российской Федерации на период до 2015 года» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_98526/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_98526/) (дата обращения: 15.10.2022).
13. Титаренко В.Я. Семья как фактор нравственного воспитания: автореф. дис. ... канд. филос. наук / В.Я. Титаренко. – Л., 1967. – 21 с.
14. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 15.10.2022).
15. Хоменко И.А. Развитие сотрудничества образовательного учреждения и семьи / И.А. Хоменко // Директору школы о сотрудничестве с родителями. – 2001. – №3. – С. 55–104.

## ГЛАВА 9

DOI 10.31483/r-110327

*Бакаева Ольга Николаевна  
Ануфриева Ольга Викторовна*

### **ФЕНОМЕН ДЕТСКОЙ ОДАРЕННОСТИ В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ РОССИИ XX–XXI ВЕКОВ**

***Аннотация:** в главе освещается проблема детской одаренности как одной из самых загадочных и интереснейших педагогических явлений. Ей уделяется очень пристальное внимание в мировой психолого-педагогической науке. В работе предпринята попытка рассмотреть феномен детской одаренности в исследованиях отечественных ученых XX и XXI веков.*

***Ключевые слова:** одаренность, детская одаренность, одаренные дети, способности, деятельность.*

***Abstract:** the chapter deals with the problem of children's endowment as one of the most mysterious and interesting pedagogical phenomena. It is given much attention in the global psychological and pedagogical science. The study attempts to examine the phenomenon of child endowment in the studies of domestic scientists of XX and XXI centuries.*

***Keywords:** endowment, child endowment, talented children, abilities, activity.*

Социокультурная среда в России, сложившаяся в начале XX века, выдвинула новые требования к решению проблемы детской одаренности. В основу исследования ее природы и путей формирования было положено философское понимание способностей как «комплекса психологических свойств человека, делающих его пригодным к определенному виду профессиональной деятельности. Формирование способностей предполагает усвоение индивидом выработанных человечеством в процессе исторического развития способов деятельности» [4, с. 348].

В первой половине XX века уделяется внимание изучению проблемы одаренности: исследуются вопросы социальной

необходимости выявления и развития одаренности (А.П. Болтунов, Е.В. Гурьянов, А.А. Смирнов, П.П. Соколов, Г.И. Россоломо, П.А. Шеварев и т. д.); изучаются ее происхождение и структура (П.П. Соколов, К.Г. Сотокин); даются определения данного понятия (В.М. Экземплярский, П.П. Блонский).

В.М. Экземплярский в работе «Проблема школ для одаренных» писал: «Путь, который проходит педагогика в вопросах школьной организации, рассматриваемых с точки зрения интересов детства и задач культуры, можно обозначить следующим образом. Много веков – только интересы так называемого среднего ребенка, большинства недифференцированной массы детей, максимальные достижения – лишь в школах высших ступеней, доступ в которые большей частью был одной из социально-классовых привилегий – таков первый этап пути. Несколько последних десятилетий внимание к отсталому ребенку и сильное движение в сторону организации так называемых вспомогательных школ для умственно отсталых и специальных школ или школ-лечебниц для так называемых морально-дефективных детей – второй этап пути. Наконец, несколько последних лет выдвигание пока больше в качестве задачи – идеи школ для одаренных – проповедь культуры таланта» [26, с. 17]. Каждый названный В.М. Экземплярским этап соответствовал социальным потребностям общества и уровню развития психолого-педагогических наук. Его научные исследования охватывали назревшие проблемы и задачи: теоретическое обоснование одаренности, ее диагностика, принципы и методы развития и обучения одаренных и талантливых детей. В.М. Экземплярский впервые стал использовать диагностические методы для выявления одаренности у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста и предложил разработать специальные программы обучения одаренных детей и создать специальные школы. В своих работах он использует определение одаренности, данное В. Штерном: «Умственная одаренность есть общая способность сознательно направлять свое мышление на новые требования, есть общая умственная способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [26, с. 45]. Исходя из такого понимания одаренности, В.М. Экземплярский рассматривал ее как врожденный феномен и в то же время не отрицал влияния на нее воспитания, окружающей среды (условий жизни) и деятельности. Он пытался не только обосновать понятие

одаренности, но и определить методы ее изучения (исследовать интеллектуальную сферу). По мнению В.М. Экземплярского, одаренность включается в понятие «интеллектуальная жизнь» – это первая особенность одаренности. Другую ее особенность с позиции педагогики он видел в конфликте между практическими и теоретическими тенденциями дифференцированной психологии того времени. Взгляды В.М. Экземплярского нашли отражение в дальнейших исследованиях, которые были посвящены созданию диагностических методик для выявления одаренности у детей школьного возраста (А.А. Люблинская, А.И. Макаров, П.П. Соколов, К.Т. Сотокин, А.П. Болтунов, Е.В. Гурьянов, А.А. Смирнов, П.А. Шеварев).

Исследования 20–30-х годов XX столетия взяли за основу западные психологические тесты изучения одаренности. В этот период одаренность в педагогических целях пытаются определить как «упражняемость», в которую П.П. Соколов включает понятие признак «способности к совершенству» [21, с. 17]. Данную идею поддержал К.Т. Сотокин в статье «Упражняемость и одаренность», в которой указывается на то, что не всякие свидетельствуют об одаренности, но в результате специальных упражнений удастся достаточно быстро развить их до «сверхнормального» уровня, и поэтому «одаренность человека есть именно его упражняемость, так сказать пластичность организма» [22, с. 90]. Таким образом, в процессе специально организованных занятий путем включения в различные виды деятельности можно формировать одаренность. К.Т. Сотокин соглашается с тем, что есть лишь общая одаренность, но отрицает наличие специальных, т. к. человек, одаренный в каком-нибудь отношении, обычно оказывается способным к осуществлению многих видов деятельности. Он неоднократно касался вопроса о соотношении упражняемости и утомляемости, утверждая, что «на темп и конечную высоту развития ряда психических функций и сложных действий влияет склонность к утомлению» [22, с. 91], особенно это характерно для детей дошкольного возраста. Поэтому необходима «управляемость» процессом развития одаренных детей. Показательно в этом смысле высказывание русского педагога и философа В.В. Розанова о том, что «... даровитый ученик не устает вовсе, не устает никогда трудиться над возбуждающим его дарования предметом» [3, с. 21].

Характерной чертой развития педагогической науки начала XX века является использование психологических концепций и теорий. Наиболее видные представители – П.П. Блонский, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Каптерев принадлежат к наиболее известной тогда научной школе. Их объединяли педагогические идеи и устремления общечеловеческого значения: вера в силы и возможности творческой саморегуляции, самореализации каждого воспитанника, чуткое отношение к интересам и потребностям детской природы, приоритет ненасильственных, антиавторитарных методов педагогического воздействия.

Одним из наиболее ярких представителей антрополого-гуманистического направления в психологии и педагогике является, на наш взгляд, П.П. Блонский. Он исходил из понимания того, что цель воспитания не может быть чем-то внешним, специально заданным, она должна соотноситься с природой ребенка. Воспитание – это развитие естественных потенций растущего человека, основанное на определенных закономерностях детской психики и соматических структурах организма. П.П. Блонский первым из отечественных педагогов указал на необходимость перемен во взглядах на традиционную систему методов и средств воспитания. Эти идеи отражены в его педологических концепциях. В рамках последних предусматривалось установление «законов детства», изучение индивидуальностей при одновременной ориентировке на «массового ребенка» и использование стандартных характеристик его особенностей (морфологических, физиологических и психологических) [4, с. 103]. Особое внимание П.П. Блонский уделял комплектованию специальных групп. По его мнению, детская группа должна быть педологически однородна и в ней не должно быть отстающих и опережающих в развитии детей. Такие группы уничтожают неравенство среди детей, облегчают контроль за ними и вместе с тем механизмируют работу учителя. Отбор детей в однородную группу следует производить по системе тестов Бине-Берта. Принцип отбора следующий: «дети делятся на группы по их умственному возрасту (J), а затем эти группы детей, одинаковых по их умственному возрасту, делятся на подгруппы по темпу их умственного развития ( $J \cdot 100 / A = IQ$ ), т. к. умственное развитие коррелирует с темпераментом и конституцией, то тем самым получают группы, однородные не только интеллектуально, но и по

темпераменту, мощности и здоровью» [19, с. 202–203]. При группировках по IQ основной нужно считать группы с IQ = 90–110, а остальные таковы: 60–70, 70–80, 80–90, 110–120, 120–130, 130–140; дети с IQ меньшим 60 или большим 140 подлежат исследованию специалистами на предмет наличия у них дебильности или гениальности. Термины «дебильный», «гениальный» употребляются автором по отношению к физиологическим феноменам и не имеют ничего общего с патологическими явлениями. Каждый из них обозначает своеобразный тип интеллекта, наиболее характерной чертой которого является «способность ориентироваться в новых условиях» [4, с. 315]. Видимо, поэтому П.П. Блонский в своих работах «Педология» и «Основы педагогики» придерживается теологического определения одаренности, данного В. Штерном и В.М. Экземплярским: «Одаренность – это способность приспособления к новым задачам и условиям жизни» [4, с. 186], но при этом он подчеркивает особую роль окружающей среды в развитии одаренности.

Вслед за П.П. Блонским к проблемам способности и одаренности обращается А.Ф. Лазурский, который понимает одаренность человека как развитие его прирожденных способностей. Что касается условий жизни, воспитания и образования, то они, по мнению автора, либо способствуют, либо мешают развитию природных дарований. В работе «Классификация личности» А.Ф. Лазурский выделяет три уровня одаренности: низший, средний и высший. На низшем уровне люди при своей малой одаренности оказываются недостаточно приспособленными к окружающей среде, у них не развито творческое мышление и воображение, зато для них характерна хорошая память; они являются исполнителями, выполняющими простую и однообразную работу. Люди, принадлежащие к среднему уровню одаренности, обладают гораздо большей способностью приспосабливаться к окружающей среде и большим запасом прирожденных способностей, обеспечивающих успех в профессиональной деятельности. Люди высшего уровня одаренности – это высокоразвитые, талантливые и даже гениальные. Они не только хорошо приспосабливаются к окружающей среде, но и «стремятся и саму эту среду переделать, видоизменить сообразно своим собственным влечениям и потребностям» [11, с. 27].

Основным отличием гения является богатство духовной жизни и интенсивность его «душевных» процессов.

Анализируя взгляды А.Ф. Лазурского на проблему способностей и одаренности, можно отметить следующие положительные стороны: 1) способности рассматриваются с позиции эволюционной концепции как один из компонентов целостной личности; 2) раскрыты свойства художественного типа одаренного человека. Однако концепция А.Ф. Лазурского имеет и спорные моменты: 1) утверждается врожденность способностей; 2) недооценивается роль физического труда в общественном развитии; 3) не прослеживается связь способностей с другими свойствами личности (отношениями); 4) не показан переход от одного уровня одаренности к другому.

Труды П.Ф. Каптерева внесли существенный вклад в решение проблемы одаренности. В начале своей педагогической деятельности он рассматривал случаи «односторонней» умственной одаренности как одной из возможных предпосылок «односторонней» учебной направленности. По его мнению, термины «односторонняя умственная одаренность» и «специальные умственные способности» не являются синонимами. Одаренность означает дисгармонию способностей, т. е. наличие у человека способностей, уровень которых не достигает нормы. П.Ф. Каптерев пишет: «Когда мы говорим, что данный ребенок с высокими специальными способностями (в области музыки), то это вовсе не предполагает, что другие способности у него не развиты и не развиваются на фоне высокого общего интеллекта» [76, с. 54]. Главной обязанностью воспитателей П.Ф. Каптерев считал развитие души ребенка и огромную роль в этом процессе отводил школе, которая должна стремиться воспитывать выдающихся деятелей науки и искусства, профессионалов в своей области знания. П.Ф. Каптерев утверждал, что «школа своим учением окажет наиболее глубокое влияние в том случае, когда она будет следовать природным расположениям учащихся, их вкусам, склонностям и способностям и будет предоставлять им возможность широкой свободы в занятиях любыми предметами» [76, с.355]. Из этого следует, что при организации процесса обучения в школе необходимо учитывать индивидуальные особенности детей и их интерес к учебной деятельности.

П.Ф. Каптерев предостерегал от «выравнивания» способностей, тем более «притормаживания» выдающихся качеств, и считал, что необходимо учитывать имеющиеся склонности одаренного ребенка, выбирая соответствующий тип школьного обучения.

Труды Б.М. Теплова сыграли решающую роль в изучении проблемы способностей и одаренности. Способности определялись им как «индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих деятельностей» [24, с. 22]. Успешное выполнение конкретной деятельности обеспечивается не отдельной способностью, а их сочетанием. В данном случае, речь идет о качественно новом образовании личности – одаренности, под которой автор понимал «качественно своеобразное сочетание способностей, от которого зависит возможность той или другой деятельности, своеобразие понятий «одаренность» и «способности» заключается в том, что в них свойства человека рассматриваются с точки зрения требований, которые предъявляет человеку та или иная практическая деятельность» [124, с. 31]. Б.М. Теплов решительно отрицает не только наследственность способностей, но и их врожденность, доказывая, что способности являются продуктом индивидуального развития: они развиваются и возникают только в деятельности [24, с. 42–43].

Вслед за Б.М. Тепловым, получила признание точка зрения, согласно которой способности формируются в процессе деятельности, в сложной системе взаимодействия индивида с другими людьми; в качестве их природной основы выступают задатки, обуславливающие индивидуальные психофизиологические различия людей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, И.В. Равич-Щербо, В.С. Мерлин, В.Д. Небылицын, В.М. Рукавов и др.).

В трактовке проблемы одаренности существенное место занимает концепция Л.С. Выготского о целостности психики. В общей теории способностей и деятельности он вычленяет вопрос о детской одаренности, при анализе которых рассматривает три основных блока: М – Сп – Р. Первый блок – это мотивация соответствующего вида деятельности, а в случае умственной одаренности – познавательная мотивация. Второй блок – способности; а третий – блок реализации, предполагающий наличие возможностей

воплощения в реальность своих достижений, оформления результатов решения. Положение об универсальности закономерностей развития «нормальных» и одаренных детей дает основание полагать, что общее развитие способностей и возрастные особенности у детей дошкольного возраста являются характеристикой детской одаренности. Тогда специфика умственной одаренности в дошкольном детстве заключается не в ускорении развития интеллекта ребенка, а в более полном усвоении тех форм действительного опосредствования, которыми и характеризуются умственные способности дошкольника. Для детей дошкольного возраста блок развития способностей определяется уровнем развития наглядных (знаковых и символических) форм опосредствования. Возрастные характеристики имеют принципиальное значение для блока реализации, при переходе к нему возникают две кризисные точки, характерные для одаренных детей: первая относится к кризису субъективности ребенка, а вторую можно назвать смысловой. В связи с возможностью возникновения двух подобных кризисов в детской одаренности становится особенно значимым развитие всех ее основных блоков, а главное – блока реализации. По отношению к развитию ребенка-дошкольника в блок реализации включаются различные виды детской деятельности, и, прежде всего, игровая, как ведущая. Ребенок может стать субъектом игры, он сам и во взаимодействии с другими детьми и взрослыми осмысливает различные ситуации, определяет их место в собственной жизни и системе взаимоотношений с окружающими. Рассмотренная теория способностей Л.С. Выготского нашла отражение в работах его учеников (Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина), трактующих способности как «ориентировочные опосредствованные действия, позволяющие решать задачи различного класса» [7, с. 37].

С.Л. Рубинштейн под общей одаренностью понимал «совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, а под специальными способностями – отношение этой общей одаренности к отдельным специальным областям деятельности» [19, с. 26]. Через специальные способности проявляется общая одаренность человека, и, в то же время, они находятся в тесном единстве, взаимопроникая и взаимодополняя друг друга. С.Л. Рубинштейн противоречит исходному пониманию одаренности, когда

пытается определить два ее уровня (талантливость и гениальность) и рассматривает ее как критерии развитости способностей.

Обозначенное в работах С.Л. Рубинштейна положение об умственной одаренности нашло отражение в исследованиях Н.А. Менчинской и З.И. Калмыковой. По мнению этих авторов, общей умственной способностью к усвоению знаний является обучаемость – «совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых зависит продуктивность учебной деятельности» [10, с. 10]. Такими свойствами являются обобщенность, осознанность, гибкость, устойчивость и самостоятельность мыслительной деятельности. Степень развития каждого свойства и характер их сочетания определяются индивидуальными различиями в обучаемости.

Проблема способностей и одаренности привлекала внимание А.В. Петровского. Понятие «одаренность» употреблялось им как тождественное понятию «талант»: это «сочетание способностей, дающих человеку возможность успешно и оригинально выполнять какую-либо сложную трудовую деятельность» [6, с. 476]. Применительно к детям исследователь использовал понятие «одаренность». Изучение одаренных детей позволило А.В. Петровскому выявить существенно важные способности, образующие структуру умственной одаренности. К ним относятся внимательность, собранность, готовность к напряженной работе, трудолюбие, развитость ума. Исследователь пришел к выводу, что «люди формируют свои способности. Проявление способностей находится в прямой зависимости от конкретных приемов (методики) формирования соответствующих знаний и умений, которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества» [6, с. 466].

Весьма интересны высказывания Б.Г. Ананьева по проблеме одаренности, или «общей способности», которая является продуктом общего развития. Вслед за С.Л. Рубинштейном, он утверждает мысль о существовании тесной взаимосвязи между одаренностью и специальными способностями: «... если под общей одаренностью разуметь взятую в ее единстве совокупность всех данных человека, от которых зависит продуктивность его деятельности, то в нее включается не только интеллект, но в единстве и взаимопроникновении с интеллектом и все другие свойства и особенности личности...» [19, с. 536]. Особенно своеобразной является трактовка

вопроса о природе таланта, который понимается ученым как «сложное образование активности человеческой личности» [1, с. 130]. Б.Г. Ананьев старается связать талант и одаренность, выделяя в них общие черты – их единство с интеллектом и развитием в деятельности.

Огромный вклад в развитие теории одаренности внесли исследования Н.С. Лейтеса. Под одаренностью он понимает совокупность всех способностей личности и ее специфические свойства, раскрывающиеся в «особенностях усвоения навыков, в умении адекватно реагировать на ситуацию, в творческой природе достижений» [13, с. 139]. Исследователь выделяет два типа одаренности: «вундеркиндный», характеризующийся ускоренным умственным развитием и отличающийся повышенной умственной активностью, и «невундеркиндный», предполагающий постепенное развитие и медленное нарастание способностей, расцвет которых приходится не на ранний, а на более поздний возраст. Анализируя возрастную чувствительность (сензитивность) в детском возрасте, Н.С. Лейтес рассматривает те психические особенности, которые создают «потенциал» ребенка, специальные предпосылки его дальнейшего развития, и предлагает различать три категории способных детей дошкольного и младшего школьного возраста: 1) дети с ранним развитием интеллекта; 2) дети с ярким проявлением способностей к отдельным наукам и видам деятельности; 3) дети с потенциальными, неярко выраженными способностями. Но мнению автора, термин «одаренность» по отношению к детям употребляется условно, т. к. он служит лишь для обозначения «своеобразной реальности». Основной характеристикой детской одаренности нужно считать возрастные особенности ребенка, качественно отличающие его от взрослого человека и непосредственно отражающиеся на детских способностях.

Для современного этапа развития проблемы одаренности характерен системно-деятельностный подход к ее изучению (Э.А. Голубева, В.Д. Шадриков, А.М. Матюшкин и др.). Группа ученых под руководством Э.А. Голубевой рассматривают способности и одаренность как подструктуру индивидуальности и личности, изучение которых сводится к комплексному пониманию единства природного и социального. Они предложили новую классификацию способностей, согласующаяся с основными «блоками» человеческой деятельности и жизнедеятельности, выделенными

Б.Г. Ананьевым: познание, которому соответствуют трудоспособность как фактор одаренности (Н.С. Лейтес), работоспособность (И.В. Рождественская), профессиональная пригодность и трудовая активность (К.М. Гуревич, В.Д. Шадриков).

В работах В.Д. Шадрикова одаренность рассматривается «как системное качество совместно работающих функциональных систем, реализующих различные психические функции, включенные в функциональную систему деятельности, имеющие индивидуальную меру выраженности, проявляющихся в успешности и качественном своеобразии выполнения деятельности» [27, с. 5]. Таким образом, В.Д. Шадриков является сторонником функционального подхода к изучению способностей и одаренности.

В отличие от В.Д. Шадрикова, Г.А. Глотова квалифицирует термин «одаренность» как многосмысловой. В широком смысле – общечеловеческая одаренность – это способность к безграничному и всестороннему развитию каждого человека. Одаренность в промежуточном смысле обусловлена связью безграничной одаренности со специальной анатомо-физиологической и психологической организацией. И в узком смысле термин «одаренность» употребляется в следующем контексте: все новорожденные без каких-либо аномалий потенциально могут стать умнейшими людьми своего времени, но далеко не все становятся таковыми [9].

Существенный вклад в изучение одаренности внесла М.А. Холодная, рассматривающая проблемы изучения интеллекта и выявления психологических механизмов интеллектуальной одаренности. По ее мнению, интеллектуальная одаренность – это «результат длительного внутреннего процесса выстраивания и роста индивидуальных, когнитивных ресурсов личности, направления которого определяются специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность ума» [26, с. 39]. Основные проявления интеллектуальной одаренности позволяют выделить три уровня, характеризующие разные стороны работы интеллекта: уровень интеллектуальных способностей, уровень интеллектуального контроля и уровень интеллектуальных критериев. Предложенная М.А. Холодной модель интеллектуальной одаренности позволяет различать раннюю одаренность (феномен вундеркиндов) и, собственно, интеллектуальную одаренность, связанную с интеллектуальным успехом в реальной деятельности (феномен талантливости).

А.М. Матюшкин, опираясь на работы Н.С. Лейтеса, Э.А. Голубевой, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддякова, Я.А. Пономарева, обосновал концепцию творческой одаренности и выделил ее основные структурные компоненты: познавательные мотивы, творческую активность, оригинальные решения, идеальные эталоны. По мнению исследователя, «одаренность, талантливость необходимо связывать с особенностями собственно творческой деятельности, проявлением творчества, функционированием творческого человека» [15, с. 88].

В.А. Моляко рассматривает одаренность как системное образование, являющееся координатором, регулятором, стимулятором деятельности, способствующей нахождению таких решений, которые дают возможность человеку лучше приспособиться к окружающему миру и самому себе. По утверждению автора, «одаренность – это своего рода мера генетически и опытно предопределенных возможностей человека адаптироваться к жизни» [16, с. 95]. В.А. Моляко выделяет следующие параметры одаренности: сфера реализации одаренности, проявление творчества и интеллекта, динамика деятельности, уровни достижений, эмоциональная окраска. Эти параметры соответствуют шести типам одаренности: медленному, быстрому, сверхбыстрому, вдохновенному, уверенному и сомневающемуся [17, с. 88]. В предложенной концепции технической одаренности описывается один из уровней интеллектуальной одаренности – ум. «Ум – это более сложная, комплексная система, интеллект лишь одна из ее частей», – заключает исследователь [16, с. 87]. Общая одаренность есть система, включающая следующие компоненты: биофизиологические, анатомо-физиологические задатки; сенсорно-перцептивные блоки; интеллектуальные и мыслительные способности; эмоционально-волевые структуры и продуцирование.

В творческой концепции Д.Б. Богоявленской значительное внимание уделяется рассмотрению «интеллектуальной активности» – одного из структурных компонентов общей одаренности, определяемого как «продолжение мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленное практическими нуждами» [5, с. 15]. Становление интеллектуальной активности, включающей познавательный и мотивационный компоненты, осуществляется в два этапа: первый длится в течение первых десяти

лет жизни, зачатки второго можно обнаружить уже в период дошкольного детства.

Помимо общей и творческой одаренности в современной отечественной психолого-педагогической литературе анализируются виды специальной одаренности и способностей: математические (В.А. Крутецкий), музыкальные (Б.М. Теплов, Г.С. Тарасов), педагогические (Н.В. Кузьмина), художественные (Е.И. Игнатьев, В.И. Кириенко, А.А. Мелик-Пашаев).

Не менее ценный вклад в разработку вопросов детской одаренности внесли Н.И. Чуприкова и Т.А. Ратанова. Их исследования проводятся в рамках системно-структурного подхода и связаны с поиском простейших базовых психологических и физиологических процессов и функций. Названными учеными получены информативные результаты, свидетельствующие о связи умственных способностей с особенностями структурной организации познавательных процессов и физиологическими и психофизиологическими процессами и функциями.

Заслуживают пристального внимания исследования В.С. Юркевич, предупреждающей, что «одаренность – это тяжелая ноша, нести которую выпадает и родителям, и ребенку» [29, с. 13]. Автором выделены три типа одаренности: академическая, интеллектуальная и творческая. Для нас представляет интерес интеллектуальная одаренность, понимаемая В.С. Юркевич как «умение думать, анализировать, сопоставлять факты» [29, с. 94].

По мнению Б.Т. Лихачева, одаренность, талант, гениальность проявляются в личности как яркие, индивидуально-неповторимые творческие, интеллектуальные, эмоциональные, физические способности в той или иной области человеческой деятельности. Исследователь утверждает, что каждый «нормальный» ребенок одарен всеми человеческими сущностными силами и имеет возможность при наличии необходимых социальных условий развивать их в себе. У детей дошкольного возраста сущностные силы развиваются равномерно, «совокупно», гармонично. При благоприятных обстоятельствах каждый ребенок может проявить себя как одаренное существо. Большое значение педагог отводит факторам одаренности: наличию «здоровой генетической основы» и условий «социально-педагогического и психологического характера». Одаренность возникает и пробивает себе дорогу либо как спонтанное самопроявление биологических структур мозга и организма,

требующих для своего развития практической деятельности, либо как нервно-психические и физические новообразования, возникающие в процессе воспитания и обучения, а также специальной физической, общественной, интеллектуальной, художественной деятельности, в которую вовлекаются дети. Помимо стимулирующих Б.Т. Лихачевым выявлены факторы, препятствующие развитию одаренности: отсутствие социально-материальной базы; использование формализованных, автоматизированных и механизированных систем обучения; малоэффективность или отсутствие психотерапевтической и психологической помощи детям [14].

Б.Т. Лихачев детально изучает вопрос о типах одаренности, силе и полноте ее проявлений, об основных критериях талантливости. Ученый выделил два типа одаренности: интеллектуальную, к которой относятся рационально-мыслительная, образно-художественная мыслительная и смешанная, рационально-образная, и физическую, включающую двигательную-физическую, нервно-пластическую, интеллектуально-физическую.

Б.Т. Лихачев выделяет внутренне-психологические, физиологические, внешне-психологические, нравственно-эстетические и деятельно-практические критерии одаренности. Критерии детской одаренности эффективно работают лишь в условиях разрешенности общих проблем организации педагогической работы по развитию способностей детей. Такая работа педагогически оправдана тогда, когда целесообразна с точки зрения ее ценности и общественной значимости. Реализация идеи всеобщего развития детской одаренности и творчества не снимает проблемы раннего специального воспитания и обучения отдельных юных талантов, поэтому Б.Т. Лихачев предлагает для способных и одаренных детей открывать специальные классы и школы [14, с. 63–71].

К вопросу об интеллектуальных способностях дошкольников обращалась В.И. Логинова. Интеллект, по определению автора, есть способность человека производить (на основе обработки имеющейся информации) соответствующий выбор способа познания предмета. Исследователь признает основные характеристики интеллекта, выделяемые современной педагогической наукой: комплекс освоенных познавательных процессов; комплекс познавательных процессов, находящихся в динамичном равновесии; комплекс уравновешенных познавательных процессов, позволяющих

делать адекватные выборы. В.И. Логинова считает, что интеллект развивается через формирование системных знаний.

В исследовании А.И. Доровского одаренность трактуется как «умственный потенциал, или интеллект; целостная характеристика (индивидуальная познавательных возможностей и способностей к учению)» [8, с. 5], но первостепенную роль при этом он отводит наряду с интеллектуальным потенциалом творческой стороне ума. По его мнению, работа с одаренными детьми в педагогическом процессе строится с учетом решения следующих задач: 1) способствовать развитию каждой личности; 2) довести индивидуальные достижения как можно раньше до максимального уровня; 3) способствовать общественному прогрессу, поставив ему на службу ресурсы дарования [8, с. 3]. Развитие одаренности, согласно А.И. Доровскому, возможно только при соблюдении дидактических условий. В качестве системы дидактических условий автор выделяет: диагностику познавательных способностей учащихся; адекватность содержания программы обучения; задания высокого мыслительного уровня; учет затрат времени на выполнение заданий; побудительно-интенсифицирующая деятельность учителя и др. [8, с. 49].

Педагогические основы развития одаренных детей раскрыты в исследованиях А.И. Савенкова. В качестве педагогической системы он выделяет: 1) педагогические закономерности (между возможностями приобщения к постоянно меняющемуся знанию и уровнем развития, между умениями и навыками практического использования мышления и уровнем его сформированности); 2) принципы отбора содержания и организации учебной деятельности одаренных детей (доминирование собственной исследовательской практики над репродуктивным усвоением знаний; ориентации на интеллектуальную инициативу); 3) содержание, формы и методы выявления и развития одаренных детей [21, с. 7]. Исследования А.И. Савенкова охватывают большое количество вопросов касающихся изучения детской одаренности: обучение одаренных детей, формирование личности одаренных детей, роль родителей на воспитание одаренных детей, виды одаренности, влияние наследственных и средовых факторов на развитие одаренности, средства одаренности и т. д. [21; 18].

Работы М.А. Арсеновой посвящены изучению особенностей подготовки специалистов к работе с одаренными дошкольниками. Ею выделены следующие педагогические условия, способствующие

успешному формированию у будущих специалистов готовности к образовательной работе с одаренными детьми дошкольного возраста: 1) развитие установки на целенаправленную образовательную работу; формирование целостного восприятия одаренности на основе становления субъективного отношения к себе и одаренному ребенку посредством инициирования педагогической децентрации, рефлексии, эмпатии; 2) отбор и структурирование содержания (программы) подготовки на основе характеристик готовности к данному виду деятельности, координации учебных курсов и установления междисциплинарных связей; 3) осуществление специальной системы подготовки на трех уровнях: теоретическом, методическом и практико-исследовательском для обеспечения личностно-концептуального характера образовательного содержания; 4) организация процесса подготовки, как совокупности личностно-деятельного, проблемного, диалогического и индивидуально-творческого подходов, в русле знаково-контекстного обучения [2, с. 7–8].

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что в отечественной психолого-педагогической науке проблема развития детской одаренности и способностей занимала и занимает видное место. Современные исследования проблемы одаренности базируются на учениях Б.М. Теплова, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Они определяют способности как качественно своеобразное сочетание способностей, проявляющихся в определенной деятельности. Эти идеи нашли отражение в последних исследованиях (Н.С. Лейтес, Э.А. Голубева, Л.А. Венгер, Н.А. Менчинская и др.).

На наш взгляд, высокой оценки заслуживают работы А.В. Петровского, в которых дана характеристика двух видов одаренности – общей и специальной и выделен важнейший фактор развития одаренности – деятельность. Разделяя данную точку зрения, Б.Г. Ананьев рассмотрел еще один фактор развития одаренности – поведение человека (поступок).

Н.С. Лейтес, по-видимому, первым поднял вопрос о детской одаренности. Он выделил типы («вундеркиндный и невундеркиндный») и факторы (умственная активность и саморегуляция, проявляющиеся только в деятельности) ее развития.

Для исследований одаренности конца XX–начала XXI века характерен системно-деятельностный подход (Э.А. Голубева, В.Д. Шадриков, А.М. Матюшкин, М.А. Холодная, В.А. Моляко, А.И. Савенков). Помимо общей и специальной, ученые выделили

творческую одаренность, тесно связанную с двумя первыми (А.М. Матюшкин, Д.Б. Богоявленская, Н.Н. Поддьяков).

Детская одаренность покрывает собой широкий круг вопросов, связанных с изучением этого уникального феномена. В рамках этой проблемы рассматриваются также принципы отбора детей, способных к обучению по специальным программам (И.С. Аверина, Л.А. Венгер, О.М. Дьяченко, Е.Н. Забродина, И.П. Ищенко, Т.Г. Комарова, А.И. Савенков, Е.И. Щепланова и др.).

Педагоги, опираясь на данные психологической науки, решают проблему создания условий для развития одаренности (Б.Т. Лихачев, В.И. Логинова, А.И. Савенков, М.А. Арсенова и др.).

***Библиографический список к главе 9***

1. Ананьев Б.Г. О соотношении способностей и одаренности / Б.Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – С. 15–32.
2. Арсенова М.А. Подготовка студентов ВУЗа к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста: автореф. дис. ... канд. пед. наук / М.А. Арсенова. – Елец, 2002. – 20 с. EDN NMAPGX
3. Бакаева О.Н. Формирование интеллектуальных умений у одаренных детей старшего дошкольного возраста: монография / О.Н. Бакаева. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2007. – 130 с. – EDN QWENNB
4. Блонский П.П. Педология / П.П. Блонский; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Владос, 1999. – 288 с.
5. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству / Д.Б. Богоявленская. – М.: Просвещение, 1981. – С. 196.
6. Введение в психологию / под ред. А.В. Петровского. – М.: Академия, 1996. – С. 468–488.
7. Венгер Л.А. Педагогика способностей / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 117 с.
8. Доровской А.И. Дидактические основы развития одаренности учащихся / А.И. Доровской. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 210 с.
9. Глотова Г.А. Творческая одаренность личности. Проблемы и методы исследования / Г.А. Глотова. – М.: Просвещение, 1992. – 172 с.
10. Калмыкова З.И. Обучаемость и принципы построения методов ее диагностики / З.И. Калмыкова // Проблемы диагностики умственного воспитания учащихся. – М.: Просвещение, 1981. – 200 с.
11. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 740 с.
12. Лазурский А.Ф. Классификация личностей / А.Ф. Лазурский; под ред. М.Я. Басова, В.Н. Мясищева. – Л., 1925. – 290 с.
13. Лейтес Н.С. Широта одаренности, признание, судьба / Н.С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1996. – №6. – С.139- 153.

14. Лихачев Б.Т. Педагогика / Б.Т. Лихачев. – М.: Прометей, 1992. – С. 63–71.
15. Матюшкин А.М. Проблема одаренности в современной психологии / А.М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С. 88–98.
16. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В.А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86–95.
17. Моляко В.А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В.А. Моляко. – Киев: Радянська школа, 1991. – 178 с.
18. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Боговлянская. – 2-е изд., расшир. и перераб. – М., 2003. – 94 с.
19. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – в 2-х т. – М.: Педагогика, 1989. – 643 с. – EDN YWVSOJ
20. Савенков А.И. Детская одаренность: развитие средствами искусства / А.И. Савенков. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 220 с. EDN VRFBEV
21. Савенков А.И. Педагогические основы развития продуктивного мышления одаренных детей: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.И. Савенков. – М., 1997. – 37 с. EDN NLKVUT
22. Соколов П.П. Исследования умственного развития детей / П.П. Соколов. – М., 1925. – 51 с.
23. Сотокин К.Т. Гигиена труда / К.Т. Сотокин // Вестник знания. – 1926. – №2. – С. 90.
24. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
25. Философский словарь / под ред. И.Т. Фролова. – М.: Изд-во Политехнической литературы, 1987. – С. 453.
26. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М.А. Холодная // Вопросы психологии. – 1993. – №3. – С. 84–93.
27. Шадриков В.Д. О содержании понятий «способности» и «одаренность» / В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. №5. – С. 7–10.
28. Экземплярский В.М. Проблема школ для одаренных / В.М. Экземплярский. – М.-Л.: Московское академическое издательское сообщество, 1927. – 82 с.
29. Юркевич В.С. Одаренный ребенок: Иллюзия и реальность / В.С. Юркевич. – М.: Просвещение, 1996. – 136 с.

## ГЛАВА 10

DOI 10.31483/r-110346

*Демьянчук Роман Викторович*

*Волошенко Татьяна Петровна*

### **ДЕТИ С СДВГ: НАУЧНЫЙ ОБЗОР ПРОБЛЕМЫ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ОБУЧЕНИЯ**

***Аннотация:** в главе представлен краткий обзор отечественных и зарубежных научных и методических работ по проблеме синдрома дефицита внимания и гиперактивности у детей: этиологии, патогенеза, клинико-психологических и психолого-педагогических особенностей. Особое внимание уделено методическим ориентирам обучения детей с СДВГ, апробированным авторами и успешно используемым в практической педагогической деятельности.*

***Ключевые слова:** СДВГ, синдром дефицита внимания и гиперактивности, гиперактивные расстройства, обучение, специальное обучение, инклюзивное обучение, воспитание, эффективный урок.*

***Abstract:** the chapter presents a brief review of domestic and foreign scientific and methodological works on the problem of attention deficit hyperactivity disorder in children: etiology, pathogenesis, clinical-psychological and psychological-pedagogical features. Special attention is paid to the methodological guidelines for teaching children with ADHD, tested by the authors and successfully used in practical pedagogical activities.*

***Keywords:** ADHD, attention deficit and hyperactivity disorder, hyperactive disorders, education, special education, inclusive education, education, effective lesson.*

В связи с отчетливой тенденцией к росту численности детей с особыми образовательными потребностями, включая детей с нарушенным развитием и детей групп риска, а также развитием инклюзивного образования все более актуальной становится научно-практическая проблема обеспечения эффективности их обучения. Значительное место в числе связанных с этой проблемой задач занимает задача поиска, апробации и технологизации методических

решений применительно к детям с синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), специфическая и неоднородная группа которых характеризуется высоким уровнем распространенности при значительном количестве случаев отсутствия официально верифицированного диагноза (и, как следствие, отсутствием соответствующих рекомендаций психолого-медико-педагогической комиссии). Последнее обстоятельство в наибольшей степени усложняет понимание учителями подходов к организации учебного процесса в классе.

В данной работе представлен ряд методических ориентиров, явившихся результатом обобщения нашего многолетнего педагогического опыта обучения детей с СДВГ и опыта экспериментального поиска соответствующих эффективных методических решений на основе базовых положений теории СДВГ (которые мы сочли целесообразным представить в форме краткого предваряющего научного обзора).

Несмотря на очевидную распространенность и достаточно длительную историю клинического, психологического и педагогического изучения СДВГ, точно оценить его распространённость затруднительно в связи с существенной вариативностью критериев диагностики, различными географическими и экономическими условиями развития детей, особенностями проявления в разные периоды развития ребёнка [22, 24, 28]. Показатели частоты встречаемости СДВГ варьируют от 1 до 20% среди детей [29], а среди детей с трудностями в обучении школе достигают 80% [3]. У мальчиков наличие синдрома отмечается в 2–3 раза чаще, чем у девочек, что объясняется более высокой уязвимостью плода мужского пола к патогенным воздействиям во время беременности и родов [10]. Несмотря на то, что СДВГ является одним из наиболее распространённых нарушений нейropsychического развития, к настоящему времени появляются данные о некоторой тенденции к снижению его численного прироста [25], что может объясняться возрастанием надёжности дифференциации различных вариантов отклоняющегося развития в связи с технологическим совершенствованием медицинских диагностических методов.

Активное исследование синдрома продолжается со второй половины XX в., когда благодаря М. Lauffer (1957) и другим авторам в науке стал активно использоваться термин «гиперкинетическое

расстройство», а также когда в качестве его патогенетической основы была признана минимальная мозговая дисфункция.

С течением времени и накоплением научных данных указанный термин постепенно стал уступать позиции термину «синдром дефицита внимания и гиперактивности». Что закономерно, так как гиперактивность является только одним из проявлений комплекса нарушений при основном дефекте, связанном с недостаточностью механизмов внимания и тормозящего контроля головного мозга (хотя эта широко распространённая позиция в настоящее время считается дискуссионной). Добавим, что с развитием практики образования гиперактивных детей в литературе стало много внимания уделяться психолого-педагогическим аспектам диагностики и коррекции этого расстройства, что в свою очередь существенно расширило границы понимания проблемы по сравнению со строгим медицинским подходом. Тем не менее, Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ-10) предлагала рассмотрение синдрома дефицита внимания с гиперактивностью только в качестве одного из классификационных вариантов гиперкинетических расстройств (F90) как группы расстройств, характеризующихся ранним началом; сочетанием чрезмерно активного, слабо модулируемого поведения с выраженной невнимательностью и отсутствием упорства при выполнении задач; тем, что эти поведенческие характеристики проявляются во всех ситуациях и обнаруживают постоянство во времени (с отнесенностью к классификационному разделу МКБ-10 «Эмоциональные расстройства и расстройства поведения, начинающиеся обычно в детском и подростковом возрасте»). В современной науке прослеживается отчетливая тенденция к позиционированию СДВГ уже как нарушения нейropsychического развития. Что представляется оправданным, в особенности с учётом вероятностного характера компенсации проявлений синдрома в динамике: по данным разных авторов, с частотой до 70% ряд симптомов СДВГ может сохраняться и во взрослом возрасте [4, 27] с распространённостью среди лиц в возрасте от 18 до 44 лет 4,4% и сохранением соотношения между мужчинами и женщинами в диапазоне 3:1 – 4:1 в эпидемиологических исследованиях и 6:1 в клинических [16].

Учитывая тот факт, что в педагогической и психолого-педагогической практике мы не всегда располагаем точными медицинскими

сведениями о клиническом варианте гиперактивного расстройства у того или иного обучающегося, ниже будем условно использовать термины «синдром дефицита внимания и гиперактивности» и «гиперактивные расстройства» как обобщённые и синонимичные.

Этиология и патогенез СДВГ определяются двумя основными группами факторов, которые могут реализовываться во взаимодействии, усиливая друг друга.

Первостепенное значение имеют биологические факторы, включающие генетический фактор и морфофункциональные повреждения головного мозга в перинатальном периоде развития ребёнка и в раннем возрасте. Ведущим среди биологических факторов является фактор наследственности. По данным А.К. Leung, J.F. Lemaу (2003), наследуемость синдрома является одной из самых высоких среди психических расстройств (наряду с шизофренией и аутизмом) и составляет около 76%, у ближайших родственников (первой степени) – порядка 30%. Существенную роль играют и неблагоприятные воздействия на развивающийся плод: нарушение сроков вынашивания, родовые травмы, употребление матерью во время беременности лекарственных и психоактивных веществ, перенесённые ею в этот период физические и эмоциональные травмы, заболевания, интоксикации и другие [1, 18, 30]. Такие воздействия могут выступать и как причины расстройства, и как триггеры манифестации наследственно обусловленной симптоматики.

Аналогично – как в качестве причинных факторов, так и в качестве триггерных факторов и факторов риска могут выступать многочисленные психосоциальные воздействия, в том числе разносторонняя депривация, педагогическая запущенность, неадекватные стили воспитания, неблагоприятный социально-психологический климат в семье, низкий уровень образования и социально-экономического статуса родителей, семейный алкоголизм и другие [7, 15].

Основным звеном патогенеза гиперактивных расстройств являются морфологические и нейродинамические изменения лобной и сенсомоторной коры, базальных ганглиев головного мозга; нарушение функционирования нейромедиаторных систем, в особенности норадреналиновой и дофаминовой [5]. Опосредует реализацию этих нарушений минимальная мозговая дисфункция [4], обуславливающая многие патологические состояния непрогредиентного

характера с наличием лёгких церебральных повреждений на ранних этапах развития (до трёх лет), проявляющихся в парциальных или общих нарушениях психической деятельности за исключением общего психического недоразвития [6]. Также имеет значение нарушение деятельности ретикулярной формации, которая способствует координации памяти и обучения, обработке поступающей информации и спонтанному поддержанию внимания [16].

В соответствии с локализацией минимальной мозговой дисфункции и иными патогенетическими следствиями влияния этиологических факторов синдром дефицита внимания с гиперактивностью проявляется невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью, сочетания которых зависят от вовлечения тех или иных зон лобной коры головного мозга [4].

Наиболее часто СДВГ диагностируется в дошкольном возрасте в связи с признаками моторной недостаточности, нарушениями статики, беспокойством и чрезмерной подвижностью, эмоциональной неуравновешенностью, вспыльчивостью и другимистораживающими родителей и специалистов проявлениями. В особенности в случаях сопутствующих неврологических проявлений: тиков, энуреза, диффузной головной боли, связанной с определённым временем суток или индивидуально повышенными нагрузками.

Отдельные признаки могут быть отмечены уже в первые месяцы жизни ребёнка: повышенная чувствительность к внешним раздражителям, чрезмерный плач, нарушения сна, тремор и другие. Данные симптомы, однако, не являются строго специфичными для СДВГ и могут свидетельствовать об иных особенностях развития.

Для гиперактивных обучающихся характерны нарушения формирования школьных навыков (чтения, счета, письма). Что наряду с иными свойственными клинико-психологическими проявлениями способствует низкой успеваемости, даже при наличии сохранного или высокого интеллекта. Тем более, что для СДВГ характерны и нарушения психических процессов – внимания, памяти, восприятия и мышления.

Нарушение внимания выражается прежде всего в трудностях его сосредоточения и удержания, что определяется повышенной отвлекаемостью (преимущественно в связи с индивидуально привлекательными и яркими стимулами, но порой и с незначительными), истощаемостью (обычно вследствие церебральной астении

и/или в случаях сочетания синдрома с причинной соматической патологией), недостаточной настойчивостью и сниженной мотивацией. Тем не менее, при указании на ошибки дети с СДВГ стараются их исправить [2] – это важный признак принципиальной возможности успешного формирования и поддержания такого уровня мотивации, который в перспективе может обеспечивать тенденцию к увеличению продолжительности периодов продуктивной деятельности, включая образовательную.

Объем внимания при гиперактивных расстройствах может быть сохранен. Страдает переключаемость внимания, поэтому быстро сменяющие друг друга виды деятельности осуществляются редуцированно, фрагментарно и, как следствие, некачественно.

Значимым фактором, провоцирующим ухудшение внимания, является необходимость действовать в непривычных условиях. Это подчеркивает важность стабильного и благоприятного социально-психологического климата в домашних условиях и в образовательном учреждении, создания атмосферы предсказуемости и стабильности с постепенной, последовательной активизацией адаптационных ресурсов (биологических и психологических).

Э. Голдберг (2003) указывает, что проблемы, связанные с нарушением внимания у детей с СДВГ наиболее ярко проявляются при субъективно «неинтересных» занятиях, но отсутствуют при интересных, когда ребёнка увлекает задача, и он получает от ее выполнения удовольствие (в особенности, когда за успешным решением следует немедленное вознаграждение). Автор утверждает, что в некоторых случаях дефицит внимания может сосуществовать со способностью к планированию. Это определяет значимость целеполагания, поощрения и анализа успешности достижения цели со стороны взрослых [2]. Подчеркнем, что постановка цели оптимальна во взаимодействии значимого взрослого и ребенка с созданием и поддержанием соответствующей положительной мотивации. Хотя нарушение сочетанного и упорядоченного взаимодействия процессов, поддерживающих целевую психологическую установку и обеспечивающих саморегуляцию (включающую самоосознание, самоорганизацию, самоконтроль и самооценку) и при данных условиях значительно снижают продуктивность целенаправленной деятельности.

Нарушения восприятия проявляются не только под влиянием дефицита внимания, но и в связи с расстройствами слухового гнозиса [15] в виде снижения способности правильно формировать звуковые комплексы из серии последовательных звуков, трудностями их воспроизведения. Обобщение подобных данных наряду с известными закономерностями зачастую сопутствующей СДВГ задержкой психического развития и результатами наших исследований восприятия времени детьми с СДВГ [14] позволяют сделать в этой связи вывод о нарушении сукцессивных процессов. Могут отмечаться и недостатки зрительного восприятия, которые преимущественно связаны с сиюминутными импульсами. Тем не менее, отметим, что визуальные образы в создании условий психологического, педагогического взаимодействия с ребёнком имеют существенно больший потенциал, нежели слуховые. Это закономерно указывает на необходимость широкого использования в психолого-педагогической практике наглядных материалов и показа. В том числе в различных сочетаниях с иной сенсорной стимуляцией для интенсификации формирования сложных нейронных взаимодействий, что способствует более успешной интеграции в восприятии признаков тех или иных изучаемых ребенком объектов.

Показатели памяти могут соответствовать нормативному возрастному диапазону. Возможны нарушения кратковременной памяти, выражающиеся в недостаточном объёме запоминания, повышенной тормозимости следов памяти, замедленном запоминании. Однако положительная мотивация и соответствующая возможностям ребёнка организация материала позволяют в той или иной мере обеспечить компенсаторный эффект, что свидетельствует о сохранности корковой функции памяти (при отсутствии, разумеется, иных сопутствующих морфологических и функциональных нарушений головного мозга, являющихся основанием для ее недостаточности).

Интеллектуальная деятельность ребёнка с СДВГ циклична, что по мнению Л.А. Ясюковой (1997) характерно для детей с минимальной мозговой дисфункцией: произвольная продуктивная работа составляет в среднем 5–15 минут, после чего теряется контроль над дальнейшей умственной активностью, когда в течение 3–7 минут мозг накапливает энергию для следующего рабочего цикла. В периоде восстановления ребёнок перестаёт понимать,

осмысливать и перерабатывать информацию, поэтому может не помнить, что он в это время делал, и не замечать таких перерывов. Общая осведомлённость, однако, у детей с СДВГ существенно не отличается от таковой у детей с нормативным развитием, но снижена способность к построению логически закономерных умозаключений [21]. Что в совокупности с неустойчивостью внимания и особенностями восприятия приводит к наличию отчетливых пробелов в усвоении, хранении и воспроизведении учебного материала.

Значительное влияние на мышление оказывают нарушения речи, в особенности ее регулирующей функции, что затрудняет последовательное выполнение интеллектуальных операций. Ребёнок не замечает своих ошибок, забывает поставленную задачу, быстро переключается на сопутствующие раздражители. Максимальная выраженность СДВГ обычно совпадает с критическими периодами психоречевого развития у детей, оказываясь взаимосвязанной с речевыми нарушениями: задержкой развития речи, недостаточностью моторной функции артикуляционного аппарата, замедленностью или, наоборот, взрывчатостью речи, нарушениями голоса и речевого дыхания. Все эти нарушения обуславливают ущербность звукопроизводительной стороны речи, фонации, ограниченность словаря и синтаксиса, недостаточность семантики [2, 9]. Ребенок меньше пользуется внутренней речью для управления собственным поведением, что может влиять на проблемы с самоконтролем, как в поведенческой, так и в эмоциональной сфере [23].

Существенное значение для организации и содержания психолого-педагогической работы с детьми с СДВГ имеет учёт особенностей развития личности ребёнка. В частности, эмоциональной и волевой сфер. Эмоциональное развитие у детей с СДВГ отстаёт от нормальных показателей возрастной группы [18]. Настроение неустойчиво и быстро изменяется в диапазоне от приподнятого до депрессивного, наблюдаются беспричинные приступы злости, ярости, гнева по отношению к окружающим и самим себе. Самооценка занижена, недостаточны самоконтроль и произвольная регуляция, повышен уровень тревожности [2, 11], характерны беспокойство, напряжённость, страхи. Дети подвержены депрессивному состоянию, легко расстраиваются при неудачах [8].

Эмоции средней интенсивности могут активизировать деятельность ребёнка с СДВГ, однако при дальнейшем повышении

эмоционального фона она может быть дезорганизована. Следует обращать особое внимание на организацию благожелательного, эмоционально ровного и конструктивного взаимодействия взрослого с ребенком, избегать провоцирующего влияния собственного волнующего настроения и поведения. Несмотря на склонность гиперактивных детей к социальной дезадаптации, затруднения в освоении социальных навыков и более низкий по сравнению с возрастом уровень социальной зрелости. Поведение может быть амбивалентным и часто выражается враждебностью, эмоциональной напряженностью, коммуникативными трудностями, а также агрессией, жестокостью, плаксивостью, истероидностью, чувственной тупостью [19]. С импульсивностью – как собственно поведенческой (выражающейся в действиях без предвосхищения последствий, оппозиционной и при определённых обстоятельствах асоциальной), так и как когнитивной (выражающейся в дезорганизованности мышления). Импульсивность у детей с СДВГ, имеющая тенденцию к усилению с возрастом [7], является основной причиной неряшливости в выполнении заданий, несдержанности в словах, поступках и действиях, неумении проигрывать, излишней настойчивости в исполнении окружающих своих желаний.

Но и похвала не всегда имеет существенное значения в регуляции поведения (дети с СДВГ склонны игнорировать не только ограничения и наказания, но и поощрения), однако, как указывают Е.К. Лютова. Г.Б. Моница (2000), одобрение взрослых все же необходимо для укрепления уверенности в себе.

При недостаточности самоконтроля ребёнок остро реагирует на запреты и замечания, проявляя нежелательные поведенческие реакции. Как известно, ситуации, требующие от ребёнка «торможения двигательной активности – например, утихнуть или сидеть неподвижно, согласно жёстким правилам, предъявляемым в классе» [13, с. 135], только провоцируют проявления гиперактивности. Иными словами, настойчивые попытки его сдерживания могут привести к обратному эффекту, усиливая и собственные переживания, возникающие вследствие осознания, что даже при желании он неспособен выполнить свои обещания. Стойкое же ощущение им собственной неуспешности в разных видах деятельности, подкрепляемое регулярными упреками старших, способствует формированию и/или закреплению невротоподобных и

психопатоподобных проявлений с постепенным нарастанием симптоматики психогенного патологического формирования личности.

Тем более, что импульсивность, возбудимость, нецеленаправленность часто сочетаются с трудностями усвоения школьных навыков, повышенной произвольной переключаемостью с одного вида деятельности на другой без последующего контроля, что еще больше усиливает тенденцию к выраженной школьной дезадаптации.

Стремление к самостоятельным действиям оказывается более сильным мотивом, чем соблюдение правил, знание которых не выступает значимым мотивом действий. Это значительно затрудняет включение гиперактивного ребёнка в разные виды деятельности, включая игровую.

Клинико-психологические и психолого-педагогические особенности ребёнка с СДВГ указывают на значимость разнонаправленной психолого-педагогической работы, которая наряду с показанной медицинской помощью способствует решению задач его формирования как зрелой, способной к целенаправленной деятельности личности, обладающей достаточным набором и уровнем развития компетенций. К важнейшей из числа таких задач относится задача организации благоприятных условий для учебной деятельности, ключевые методические ориентиры в решении которой выделены нами ниже на основе многолетнего успешного опыта работы с гиперактивными детьми.

Психологическая специфика ребёнка с СДВГ (которая при общности проявлений варьирует в широком диапазоне индивидуальных проявлений) требует от учителя понимания некоторой «условности» планирования урока применительно к задачам его обучения (а с учётом объективно не утратившей своей актуальности триединой дидактической цели также задачам воспитания и развития). Работа с ребёнком с СДВГ, в особенности на начальных этапах обучения, почти всегда должна быть индивидуализированной.

В связи с циклической нейродинамической активностью головного мозга, свойственной данному расстройству, формальная структура урока может претерпевать допустимые ситуационные изменения. Так, например, если пик активности наблюдается во время вводной части урока, то при переходе к основной части

вследствие церебральной истощаемости возможен его спад. С закономерными сопутствующими проявлениями отвлекаемости, импульсивности, критического снижения концентрации внимания и другими. Что требует в первую очередь гибкой смены форм учебной работы и/или технологических решений, что возможно как для класса в целом (если это не приводит к снижению качества решения образовательных задач), так и для конкретного обучающегося. Предикативное значение ранее определённой педагогом-психологом динамики психической работоспособности ребёнка при этом минимально, так как указанная цикличность (равным образом, как и иные аспекты его самочувствия) определяется множеством внутренних и внешних факторов, подавляющее большинство которых не контролируется учителем. Тем более, что аналогичные проблемы могут возникнуть в любой момент урока, в особенности тогда, когда классу предлагается задание, которое для ребёнка с СДВГ является трудным или неинтересным. Попытки «нормализации» концентрации внимания и организации поведения с целью обеспечения усвоения ребёнком учебно-значимого материала при этом будут иметь скорее отрицательные последствия (вплоть до срыва урока), чем положительные. Поэтому в практике работы с детьми с СДВГ педагогу необходимо опираться прежде всего на собственные наблюдения, педагогическую интуицию и эмпирические пробы. В этой связи его дидактический арсенал всегда должен быть предварительно наполнен индивидуальными заданиями, которые могут переключить внимание ребёнка на имеющее содержательную ценность субъективно привлекательное. Поддержанию уровня его вовлечённости способствует также активное использование учителем групповых форм работы, в особенности проектных. Позволяющих определить обучающемуся такую роль, которая позволит с учётом его нейробиологических и личностных особенностей принять участие в работе класса, решить посильную задачу и усвоить ту часть материала, которая в принципе может быть им усвоена в данное время при данных обстоятельствах. Недостаточно высокие по сравнению с прогнозируемыми и планируемыми учебные результаты (отметим, что такой риск еще более высок при традиционном фронтальном подходе), конечно, потребуют компенсации в последующем. Чему способствуют правильно выбранное направление его внеурочной деятельности и выделенные при

возможности консультативные часы. Их использование должно быть направлено не только на восполнение пробелов в учебном материале. И не на оказание формальной помощи в выполнении домашнего задания. Но на обеспечение усвоения способов решения учебных задач, которые могут быть перенесены на аналогичные в условиях урока. И вновь с использованием вариативных индивидуально подобранных заданий на основе деятельностного подхода. А также с использованием средств наглядности, предпочтения показа рассказу и объяснению.

Наглядные материалы вообще более предпочтительны для работы с гиперактивным ребёнком вследствие дефицитности у многих таких детей слухового гнозиса. А также потому, что они более доступны для его восприятия и не требуют для первичного понимания длительной концентрации внимания. Чередование показа с обсуждением и совместно-разделённой практической деятельностью позволяет более длительное время поддерживать интерес ребёнка к продуктивному общению с учителем и сверстниками, а также (в том числе в долгосрочной перспективе) его школьную и учебную мотивацию.

Закономерным залогом которой является постепенное индивидуализированное повышение уровня учебных нагрузок, которое кроме мотивирующего эффекта при условии достижения ребёнком соответствующих успехов еще и немало способствует развитию свойств внимания. Например, постепенное увеличение предлагаемых для анализа и/или обобщения элементов учебного материала при условии личной заинтересованности обучающегося и наличия положительного подкрепления (похвалы) содействует развитию избирательности, объёма и концентрации внимания в большей степени, чем предложение общих для класса заданий, рассчитанных на средние возрастные возможности познавательной сферы и средний уровень сформированности релевантных компетенций. При этом следует уделять значительное внимание обеспечению, анализу и контролю полноты и качества понимания учебных заданий и текстов различной природы, оказывать дополнительную помощь в освоении способов решения учебных задач на уроке; способствовать формированию умения выделять основной смысл в предлагаемом материале; создавать дополнительные возможности для умения рассуждать и анализировать явления окружающего мира.

Подавать материал важно поэтапно и дозированно, ориентируясь не столько на проработку его запланированного объёма, сколько на возможности и актуальное состояние ребёнка. Учебные задания максимально конкретизировать и обеспечивать многократное повторение ключевых понятий (предпочтительно в разных контекстах). Вместе с тем стоит избегать большого количества однотипных заданий. В особенности в тех случаях, когда ребёнок уже в достаточном объёме усвоил тему. Это связано с тем, что рутинная работа быстро вызывает негативные реакции со стороны ребёнка с СДВГ или его «выключение» из деятельности. При необходимости закрепления учебного материала полезно предложение заданий в разных формах, что в начальных классах может быть построено на ориентирах игрового контекста организации обучения. Обратим внимание, что гиперактивный ребёнок может параллельно с выполнением формальных заданий учителя совершать некие «собственные» действия – что-либо рисовать, крутить в руках, перебирать на столе. Жёстко пресекать такую его деятельность не следует: высвобождающаяся энергия будет перенесена на других детей или трансформирована в ещё более нежелательные формы поведения. При полном же переключении внимания ребёнка на неё целесообразно воспользоваться совершаемыми действиями, предложив такое учебно-значимое задание, которое будет им соответствовать. Например, на уроке математики какой-либо задачи со счётным материалом вместо механического переключивания вещей на учебном столе.

При обилии нежелательных поведенческих проявлений следует выделить наиболее неприемлемые и стараться купировать на уроке только отдельные из них, игнорируя те, которые педагог посчитает на определённом этапе работы допустимыми. Это нужно для того, чтобы урок не превратился в непрерывный набор замечаний, который гарантированно станет отрицательным стимулом для ребёнка.

При проверке письменных работ оправданно уделять больше внимания содержанию, нежели оформлению. Попытки добиваться точного выполнения требований орфографического режима или обязательной аккуратности, тем более со снижением оценки, будут способствовать тенденции к утрате учебной мотивации и интереса к предмету. А возможно, и формированию отрицательной эмоциональной установки по отношению к учителю, что в долгосрочной

перспективе однозначно не пойдёт на пользу результативности и эффективности учебного процесса.

Ребёнок нуждается в своевременной помощи в выполнении заданий, поскольку эмоциональная реакция на собственную неуспешность может привести к прекращению им своей деятельности, порой с разрушением ее продуктов. Это требует постоянного внимания со стороны учителя и упреждающих действий.

Необходимо учитывать также склонность ребёнка к рассеянности и забыванию вследствие прежде всего церебральной астении и других вышеописанных особенностей работы головного мозга. В этой связи ребёнок может забыть часть задания или формулировку его цели, какое-либо оговорённое ранее правило. Для компенсации этого следует опять же использовать комбинацию форм подачи задания, а также различные способы напоминания – возможно, в форме коротких записок или пиктограмм, стимулирующих интерес к заданию и способствующих припоминанию отдельных деталей. Кстати напомним, что сопутствующие стимулы могут быть в восприятии ребёнка с СДВГ более значимыми, чем основная информация (а произвольное запоминание может доминировать над произвольным). Соответственно, их правильная организация учителем будет иметь больший эффект в решении учебных задач, чем ориентированные на весь класс более привычные для учителя методы.

При выполнении самостоятельной работы важно помнить о нарушении процессов восприятия времени [14], поэтому вместе с таким заданием ребёнку целесообразно предложить некий «временной ориентир». Возможно, песочные часы или таймер (сделав предварительно этот ориентир уже привычным для него).

Импульсивность ребёнка приводит к спонтанным выкрикам с места и иным нарушениям поведения в классе. В таких случаях учителю стоит помнить, что дети с СДВГ обычно способны к соблюдению правил и со временем начинают им следовать, но при условии, что эти правила четко сформулированы и обсуждены вместе с ними. А потом последовательно закреплены в ходе конструктивного взаимодействия. Может оказаться полезным предварительно и без свидетелей оговорить с ребёнком, что при «ошибках» его поведения педагог показывает специальную табличку с неким

рисунком, напоминающим о его обещании вести себя определённым образом (или использует иной избранный совместно сигнал).

Отдельным направлением работы должна стать организация двигательной активности ребёнка, упорядочивающая расход им своих порой избыточных энергетических ресурсов и направляющая «всплески» энергии в конструктивное русло. Так, свойственная гиперактивному расстройству повышенная подвижность (наряду с утомляемостью и отвлекаемостью) не позволяет длительное время сохранять статическое положение в течение урока. Директивные указания учителя при этом на ребёнка положительно не действуют. Напротив, вызывают оппозиционное поведение. Поэтому урок в классе, где обучается ребёнок с СДВГ, должен предполагать возможности для движения – либо в контексте чередования различных форм организации урочной деятельности, либо в контексте ситуационно обусловленных заданий, которые могут быть при необходимости предложены гиперактивному ребёнку. Например, раздать тетради, показать что-либо на доске или в рабочей тетради, организовать дополнительную динамическую паузу. Обеспечение контролируемой дополнительной двигательной активности будет способствовать нормализации тонуса не только у ребёнка с СДВГ, но и у его сверстников, вынужденных большую часть дня проводить в условиях гиподинамии.

Наряду с этим эффективны и дополняющие учебные занятия хорошо известные педагогам подвижные игры с несложными правилами, физкультурные упражнения, элементы ритмопластики, танцевальные движения и другие.

Значительным потенциалом обладает и деятельность, позволяющая ребёнку с СДВГ «показать себя», в особенности с учётом того, что гиперактивные дети склонны к переживанию своих особенностей, ощущению «неспособности» удовлетворить ожидания и оправдать надежды значимых взрослых. Привлечение ребёнка к участию в конкурсах, фестивалях, иных показательных классных и школьных мероприятиях является своеобразным «обходным» путём к осознанию им своей успешности и принципиальной возможности заслужить одобрение взрослых, которое интуитивно воспринимается ребёнком (не только в дошкольном и младшем школьном возрасте) как некое условие его безопасности в жизни.

Даже на начальных этапах обучения в младшей школе учитель сталкивается с пробелами в знаниях ребёнка. Их устранение и профилактика достигается за счёт вариативности учебных заданий, продуманной комбинации урочной и внеурочной деятельности. При этом важно дифференцировать оперативную (ситуационную) помощь и поддержку ребёнка стратегическую, ориентированную на длительную работу и отсроченный результат. При этом надо постоянно помнить о роли учебной мотивации, которая может быть сформирована или актуализирована только при поддержании интереса ребёнка как к учебному материалу, так и к учителю, а также процессу взаимодействия с ним и сверстниками.

Если обучающийся испытывает затруднение при ответе на вопрос, в выделении основной мысли из подаваемого материала, неверно воспроизводит определение, формулу, формулировку, правило или схему, следует повторить объяснение в иной форме, выделив наиболее существенные аспекты, разбив материал на более компактные блоки. А затем задавать вопросы, концентрируясь на сущности информации, ее пусть даже общем, но понимании ребёнком.

Если затруднения проявляются в самих процессах понимания, запоминания, переноса, обобщения, творческого применения и т. д., то целесообразно выполнять ряд похожих заданий с периодическим возвращением к сути усваиваемого материала, сопровождать дополнительной демонстрацией с помощью средств наглядности и варьированием организационных форм урочной работы. Понимая, что решение коррекционных задач не связано с сиюминутным результатом, но является следствием длительной и кропотливой работы разных специалистов службы сопровождения.

Особой задачей для учителя является формирование познавательных умений – как посредством специальных предписаний (указаний, рекомендаций, правил), так и посредством специального подбора содержания и оформления учебного материала.

Значима в решении этой задачи систематичность и последовательность, ориентирующая учителя как на формирование познавательного умения, так и на закрепление и алгоритмизацию уже сформированного познавательного умения – через усвоение последовательностей элементарных операций для решения задач определённого типа. Постепенно это способствует выработке

последовательности хода рассуждений ребёнка, построению им умозаключений, умения обобщать и делать выводы.

Закономерно закрепляет пройденный материал использование элементов учебной информации во внеурочной деятельности, которое должно быть использовано как действенный способ обучения вне зависимости от избранного для ребёнка ее направления (общеинтеллектуального, общекультурного, спортивно-оздоровительного, духовно-нравственного, социального). Тем более, что в ситуациях внеурочной деятельности существенно легче создать подходящий для ребёнка игровой или развлекательный контекст, сделав задания более субъективно привлекательными, что постепенно будет содействовать формированию не только способности к удержанию внимания и последовательной деятельности, но и повышению учебной мотивации. Отметим, что для ребёнка с СДВГ абсолютно показана чёткая постановка задач (предпочтительно совместная с ним) с последующей оценкой достижений с эмоциональным подкреплением. Эмоциональному подкреплению вообще стоит уделять значительное внимание при работе с гиперактивным ребёнком, потому что в силу своих особенностей он не столь часто оказывается в ситуациях признаваемого значимым окружением успеха. Скорее наоборот, уже к периоду школьного обучения ребёнок обычно накапливает опыт негативной внешней оценки своих действий, чему порой немало способствуют его родители.

Собственно, коррекционно-развивающая направленность как урочной, так и внеурочной работы во многом и заключается в предоставлении возможности понять свои интересы, удовлетворить их, реализовать свои потребности, многие из которых вследствие отсутствия целенаправленного педагогического воздействия остаются нераскрытыми ребёнком и для взрослых участников образовательного процесса, и для самого себя. При том, что реализовывать запросы и ожидания других (родителей, педагогов) для него оказывается зачастую затруднительным.

В этой связи внеурочная деятельность предоставляет большие возможности. Как и трудовая, общественно-полезная, позволяющая осознать основания того, чтобы считать себя успешным учеником, достойным похвалы вместо порицания, которое уже может быть привычным.

Наш опыт работы с детьми с СДВГ также показывает высокую эффективность нравственно-правового, гражданского воспитания, которое не только способствует гармоничному формированию личности, но и в контексте тематических линейек, фестивалей, конкурсов и в последующем олимпиад соответствующей направленности формирует систему ценностей, знаний и убеждений морально-нравственного характера, способность понимать, принимать и применять правила поведения в школе и жизни.

В 5–6 классе, в непростой для большинства обучающихся переходный период от условий начальной школы к условиям обучения в основной, количество воздействующих на ребёнка учебных и социальных стимулов существенно возрастает. Это (наряду со спецификой адаптации к новым образовательным условиям и нагрузкам) зачастую приводит к тому, что обучающиеся в 5 и 6 классах демонстрируют заметное снижение успеваемости. Тем более при наличии СДВГ. Минимизирует психоэмоциональное напряжение и создаёт дополнительные условия для достижения школьной успешности уже более обоснованный выбор в тесном взаимодействии с ребёнком и его родителями направления внеурочной деятельности. Этот выбор, основанный на определении, актуализации способностей и личных интересов ребёнка, позволяет более целенаправленно организовать его деятельность. В том числе, его активность и заинтересованность в условиях деятельности урочной – в особенности, при изучении материала тех учебных дисциплин, которые в той или иной степени связаны с предметностью избранного направления внеурочной деятельности.

В усложняющейся урочной деятельности стимулирование педагогами потребности ребёнка к отбору, анализу и синтезу значимой информации в этом контексте, равным образом как формирование и развитие способности к самоорганизации и планированию времени, рациональному распределению собственных энергетических ресурсов, способствует развитию избирательности внимания как способности отбирать наиболее значимые стимулы и игнорировать менее значимые. Отметим, что параллельной педагогической задачей становится постепенное расширение круга интересов ребёнка с переносом формируемой способности к отбору информации.

Актуальность использования наглядных дидактических средств в этот период и в последующем не снижается. В частности,

учителю рекомендуется уделить внимание подготовке ярких образных мультимедийных презентаций, не перегруженных требующей дополнительного распределения внимания информацией. Но в этот период также важно добиваться понимания текстов, выделения в них основного смысла, умения дифференцировать главное и второстепенное в учебном материале, самостоятельно при поддержке учителя ставить себе адекватные задачи и выполнять их с текущим и последующим контролем со стороны педагога.

В последующем наряду с вышеуказанным необходимо активизировать использование для закрепления материала межпредметных связей и использовать дозированный тренировочный подход для подготовки к ВПР, ОГЭ и ЕГЭ (который так же, как и другие направления работы учителя с ребёнком с СДВГ должен быть индивидуализирован).

На любом уровне образования работа педагога в большей степени должна опираться на активное использование сильных сторон ребёнка с СДВГ, а не на устранение его «недостатков». Тем более, что многие «недостатки», будучи биологически опосредованными, могут оказаться неустраняемыми. И для этого ещё раз выделим значимость визуальной поддержки в освоении учебного материала – максимально возможного использования наглядного материала и показа в дополнение к объяснению учебного материала. Наибольший эффект даёт и параллельное включение тактильных и кинестетических стимулов (например, ощупывание учебно-значимого предмета одновременно с чтением слова); фонетический и мультисенсорный подходы. Это активизирует комбинированную память, позволяющую через различные модальности восприятия в большей степени понимать учебный материал и запоминать его.

Важно помнить, что симптомы СДВГ могут проявляться и усиливаться при увеличении нагрузок на нервную систему, в результате которого происходит разбалансировка психических процессов, что негативно отражается на процессе обучения (Т.А. Аристова, 1998, цит. по [11]). Поэтому желательно не перегружать ребёнка занятиями, ориентированными на достижение приемлемого для учителя уровня «совершенства» – переписыванием неаккуратно выполненных работ, дополнительных занятий с пассивным контролем со стороны учителя, занятиями с репетиторами и т. д. Находясь в психологически комфортных для себя условиях,

ребёнок быстрее адаптируется к школьной жизни, и за период обучения в начальной школе (3–4 года) при соответствующем режиме обучения (без переутомления) работа мозга может частично или полностью нормализоваться [20].

Тем более, в условиях благоприятного социально-психологического климата в семье, в классе, в школе в целом, создающих у ребёнка ощущение безопасности и возможности проявить себя с лучшей стороны. В условиях доверительных отношений с учителем, позволяющих обсуждать с ним его сильные и слабые стороны, оговаривать правила, создающих условия для своевременного предотвращения нежелательных проявлений расстройства и выработки таких поведенческих паттернов, которые смогут обеспечить школьную успешность и последующую успешность ребёнка в жизни.

***Библиографический список к главе 10***

1. Барашнев Ю.И. Истоки и последствия минимальных мозговых дисфункций у новорождённых и детей раннего возраста / Ю.И. Барашнев // Акушерство и гинекология. – 1994. – №2. – С. 20–24.
2. Брызгунов И.П. Непоседливый ребёнок, или Все о гиперактивных детях / И.П. Брызгунов, Е.В. Касатикова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2008. – 202 с.
3. Глозман Ж.М. Нейропсихология детского возраста / Ж.М. Глозман. – М.: Академия, 2009. – 268 с. – EDN QXVGRB
4. Голдберг Э. Управляющий мозг: лидерство и цивилизация / Э. Голдберг. – М.: Смысл, 2003. – 333 с.
5. Демьянчук Р.В. Психическое развитие детей с нарушением эмоционально-волевой сферы и поведения (аутизм и СДВГ). Специальная психология: учебник для вузов / Р.В. Демьянчук; Л.М. Шипицына [и др.]; под ред. Л.М. Шипицыной. – М.: Юрайт, 2020. – С. 235–250.
6. Журба Л.Т. Минимальная мозговая дисфункция у детей: научный обзор / Л.Т. Журба, Е.М. Мастюкова. – М.: ВНИИМИ, 1978. – 20 с.
7. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте / Н.Н. Заваденко. – М.: Юрайт, 2021. – 274 с.
8. Кошелева А.Д. Диагностика и коррекция гиперактивного ребёнка / А.Д. Кошелева, Л.С. Алексеева. – М.: Б.и., 1997. – 60 с.
9. Кучма В.Р. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей (Вопросы эпидемиологии, этиологии, диагностики, лечения, профилактики и прогноза) / В.Р. Кучма, И.П. Брызгунов. – М.: ММА, 1994. – 43 с.

10. Кучма В.Р. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей России – распространённость, факторы риска и профилактика / В.Р. Кучма, А.Г. Платонова. – М.: ТОО «Рарогъ»: Междунар. Акад. информатизации, 1997. – 199 с.

11. Лютова Е.К. Шпаргалка для взрослых. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. – М.: Генезис, 2000. – 192 с.

12. Моница Г.Б. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография / Г.Б. Моница, Е.К. Лютова-Робертс, Л.С. Чутко. – СПб.: Речь, 2007. – 186 с. – EDN QXQUJP

13. Мэш Э. Детская патопсихология. Нарушения психики ребёнка / Э. Мэш, Д. Вольф. – СПб.: Прайм Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 511 с.

14. Плотникова А.В. Субъективное восприятие времени младшими школьниками с синдромом дефицита внимания и гиперактивности / А.В. Плотникова, Р.В. Демьянчук // Ананьевские чтения-2021: материалы международной научной конференции: сборник. – СПб.: ЩЩЩ «Скифия-принт». – С. 599–600. – EDN QXQQMW

15. Политика О.И. Дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью / О.И. Политика. – СПб.: Речь, 2006. – 208 с. – EDN QXPSYD

16. Пушкарева Д.В. Синдром дефицита внимания и гиперактивности у взрослых: причины возникновения, основные клинические проявления и коморбидные психические расстройства (литературный обзор) / Д.В. Пушкарева, Т.И. Иванова // Омский психиатрический журнал. – 2018. – №4. – С. 8–13. – EDN YSGHDN

17. Халецкая О.В. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте / О.В. Халецкая, В.Д. Трошин // Журнал неврологии и психиатрии. – 1998. – №9. – С. 4–8.

18. Халецкая О.В. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте / О.В. Халецкая, В.Д. Трошин. – Н. Новгород: Би., 1995. – 38 с.

19. Яременко Б.Р. Минимальные дисфункции мозга у детей: Этиология. Патогенез. Диагностика. Коррекция. Профилактика / Б.Р. Яременко, А.Б. Яременко, Т.Б. Горяинова. – СПб: Салит-Медкнига, 2002. – 124 с.

20. Ясюкова Л.А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций: методическое руководство / Л.А. Ясюкова. – СПб.: ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.

21. Agnew-Blais J. Young adult mental health and functional outcomes among individuals with remitted, persistent and late-onset ADHD / J. Agnew-Blais, G. Polanczyk, A. Danese et al. // *The British Journal of Psychiatry*. – 2018. – 213 (3). – P. 526–534.
22. Albatti T.H. Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among primary school-children in Riyadh, Saudi Arabia; 2015–2016 / T.H. Albatti, Z. Alhedyan, N. Alnaeim et al // *International Journal of Pediatric and Adolescent Medicine*. – 2017. – Vol. 4. – P. 91–94.
23. Barkley R.A. Taking Charge of ADHD / R.A. Barkley. – New York: The Guilford press, 2020. – 381 p.
24. Hire A.J., Ashcrof D.M., Springate D.A., Steinke D.T. ADHD in the United Kingdom: Regional and Socioeconomic Variations in Incidence Rates Amongst Children and Adolescents (2004–2013) / A.J. Hire, D.M. Ashcrof, D.A. Springate, D.T. Steinke // *Journal Attention Disorder*. – 2018. – Vol. 22. – P. 134–142.
25. Ilic I., Ilic M. Global Incidence of Attention Deficit/Hyperactivity Disorder among Children / I. Ilic, M. Ilic // *Biology and Life Sciences Forum*. – 2022. – Vol 19 (1). – P. 6.
26. Laufer M., Denhoff E., Solomons G. Hyperkinetic pulse disorder in children's behavior problems / M. Laufer, E. Denhoff, G. Solomons // *Psychosomatic Medicine*. – 1957. – Vol. 19. – P. 38–49.
27. Leung A.K., Lemay J.F. Attention deficit hyperactivity disorder: an update / Leung A.K, Lemay J.F. // *Advanced in Therapy*. – 2000. – Vol. 20. – P. 305–318.
28. Pérez-Crespo L., Canals-Sans J., Suades-González E., Guxens M. Temporal trends and geographical variability of the prevalence and incidence of attention deficit/hyperactivity disorder diagnoses among children in Catalonia / L. Pérez-Crespo, J. Canals-Sans, E. Suades-González, M. Guxens // *Spain Science Report*. – 2020. – Vol.10. – P. 6397.
29. Polanczyk G., de Lima M.S., Horta B.L., Biederman J., Rohde L.A. The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis / G. Polanczyk, M.S. de Lima, B.L. Horta, J. Biederman, L.A. Rohde // *American Journal of Psychiatry*. – 2007. – Vol.164. – P. 942–948. – DOI 10.1176/appi.ajp.164.6.942. – EDN MKGAGZ
30. Schmitt J., Romanos M. Prenatal and perinatal risk factors for attention-deficit/hyperactivity disorder / J. Schmitt, M. Romanos // *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*. – 2012. – 166 (11). – P. 1074–1075.

## ГЛАВА 11

DOI 10.31483/r-110184

*Догорова Надежда Александровна*

### **«МЫШЛЕНИЕ И ТАНЕЦ»: ЯЗЫКОВОЙ ПЛАСТИЧЕСКИЙ КОД В ОСНОВЕ СТАНОВЛЕНИЯ ТЕОРИИ ПРЕДМЕТА ХОРЕОГРАФИИ**

*Аннотация:* историко-практический опыт хореографии имеет этапность и иерархизацию уровней мыслительной деятельности, которые можно проследить в истории танцевальной культуры через пластические коды.

Феномен хореографического искусства в классические эпохи заключается в том, что в пределах конца XVI–XIX веков в Европе (Италия, Франция, Дания) одновременно происходили сложные культурные процессы и пересечения биосемiotического характера: с одной стороны, это формирование «нового» мировосприятия человека, а с другой – формирование «новой» модели научной и художественной картины мира. Где границы искусства танца (возникновение новых жанров, языка и стиля) и границы культурно-исторического времени в разных странах, не всегда совпадают. Во всем этом должна наблюдаться и доминирующая сторона: нахождение средств (правило, метод, норма) и форм (творческая мысль, воля, творческие импульсы, творческий дух) в преобразовании основ мироустройства.

**Ключевые слова:** язык, язык тела, движение, знаковая система, телесность, пластика, танец, танец – система, хореография, предмет, метод, теория, пластическое мышление, способность, языковой пластический код «мышление и танец», пространствопонимание, классические эпохи, творческая парадигма, научно-практическая парадигма, физическая реальность искусства, педагогика.

*Abstract:* the historical and practical experience of choreography has a phasing and hierarchy of the levels of mental activity, which can be traced in the history of dance culture through plastic codes.

*The phenomenon of choreographic art in the classical ages lies in the fact that within the late XVI–XIX centuries in Europe (Italy, France,*

*Denmark) complex cultural processes and intersections of a biosemiotic nature took place simultaneously: on the one hand, this is the formation of a 'new' human worldview, and on the other, the formation of a 'new' model of scientific and an artistic picture of the world. Where the boundaries of the art of dance (the emergence of new genres, language and style) and cultural and historical time in different countries do not always coincide. In all this, the dominant side should also exist: finding of means (a rule, a method, a norm) and forms (creative thought, will, creative impulses, creative spirit) in the transformation of the foundations of the world order.*

**Keywords:** *language, body language, movement, sign, sign system, physicality, plasticity, dance, 'dance as a system', choreography, subject, method, theory, plastic thinking, ability, linguistic plastic code, 'thinking and dancing', spatial understanding, classical ages, creative paradigm, scientific-practical paradigm, physical reality of art, pedagogy.*

Границы XVII–XIX веков являются не только ресурсными для европейской танцевальной культуры, но и иерархичными в ходе всего институционального становления и трансформирования хореографического искусства. Хотя бы потому, что они подводят нас к пониманию основ «человека – танцовщика (артиста, исполнителя) – творца» как действующего и живого организма истории. Понятия «образ – образовывать – образование» (кстати, имеющие один и тот же корень) впервые не разные формы существования человека в танце, но целостно единые дефиниции в поле хореографического знания. Они формируют зону полезного (смыслового и практического) пространства, органической меры и грамматики в искусстве. И эта полнота бытия, воплощающая не только творческий дух времени, но и независимое существование человека в акте творения, была призвана показать: как складывался критерий языка мышления [5, с. 30–31] в процессе создания выразительной телесной формы.

Автор считает, что заявленная проблематика представляет собой задачу, которую невозможно решить исключительно классическими способами искусствоведения. Она требует сближения научного (история, философия, семиотика, педагогика и психология искусства) и естествоведческого (антропология, культура, повседневность) дискурсов. Обнаружения и освещения в данном контексте нового ракурса – многофункциональность и инструментарий языка

тела, а также конструируемых концептов в танце: «пластическое мышление», «пластические коды», «язык пластических кодов». Наконец, обоснования целостности и процессуальной значимости системы танцевальной (учебно-образовательной, исполнительской и постановочной) деятельности и пластического мышления в период XVII – начала XIX веков.

*Под языком пластических кодов в танце* автор понимает не только внешнюю или внутреннюю форму языка телесности, но и художественную (естественное / механическое) и творческую (а не автоматическое) границу во взаимодействии тела, движения и сознания [5, с. 165]. Этот принцип лежит в основе архитектурного конструирования, а также деятельностного и ментального пространствопонимания языковой формы танца.

Период XVII – начала XIX веков в хореографическом искусстве мы называем языковым пластическим кодом «мышление и танец». Почему?

Здесь акцентность направлена на исследование связи человеческого мышления с языком и телом как способности, а значит, в определенном контексте речь заходит о возникновении «образованного» мышления. В Античности мышление и язык были все еще смешаны как процессы, а образование выполняло социальную функцию.

Когда мы говорим о рубежности, то пытаемся придать точное или более значимое понимание в основах происхождения нового качества явления относительно прошлого времени его существования. В европейской танцевальной традиции первой четверти XVII века во Франции наступает такая рубежная и поворотная точка, после которой основы знания в танце уже не могли ограничиваться нормами осанки, галантных манер и почтения. Открывается новая страница историко-культурной антропологии европейского танцевального искусства.

Разобрать устройства мироздания, анатомизировать работу скелета и мышц, установить функциональные связи структур и одновременно добиваться их «органической целостности» (*синтетизм*) посредством световых потоков – это и были первые признаки моделирования системы в искусстве, способной заменить культурному человеку природный хаос [15, с. 50]. В XVII веке художник,

поэт, ученый, «хореограф» (профессора танцев) могли освоить *теорию и практику «метода»*, только в совокупности.

Позиции ног и «фигуры» для танца [9, с. 48], разработанные Пьером Бошаном (1631–1705 гг.), планиметричность и изобразительность строя композиции [3, с. 185] в соединении с позициями рук, разработанные Жаном-Филиппом Рамо (1683–1764 гг.), практически перевернули прежние границы ментального и ментальности в хореографии. Это новое этическое и эстетическое русло становления – способность / закономерность / механика / образованный (хореографический) ум. Теперь устанавливаемая *мера* для рук и ног, буквально аккумулировала все тело человека. Данное обстоятельство свидетельствует о том, что во Франции танец начала XVII века – это определенный критерий воспитания, который ставил во главу угла не нормы салонной культуры двора, но «жертвенность» профессии. Ибо физиологическая схема позиций еще раз доказывала, что танцевать и наставлять «через» конкретные инструментарий и методу (следование определенным архитектурным условностям и закономерностям организации тела в пространстве) мог далеко не каждый.

Насколько эти процессы (интеллектуальный путь построения движения) были серьезными и далеко идущими в формировании основ институализации хореографического знания, безусловно, дает судить весомый исторический факт: открытие во Франции Королевской академии танца (1661) [14, с. 342]. Ее возглавил один из маститых теоретиков танца того времени – французский хореограф, балетмейстер, танцор, музыкант и композитор Пьер Бошан. Его соратником и единомышленником можно считать танцовщика, хореографа и балетмейстера Луи-Гийоми Пекура (1653–1729 гг.). Будучи учеником Бошана, Пекур также стоял у руля важных открытий учебного курса *серьезного* танца во Франции.

Несколько отступая от исторической описательности в развитии танцевального искусства в Европе, стоит напомнить о том, что эпохи конца XVI – начала XVII вв. сыграли важную роль в устройстве ритмопластической формы классического танца и языка телесности. Однако не стоит обходить вниманием тех внутренних сторон, происходивших в жизни Королевской академии танца и тех внешних перемен человеческого мировосприятия, которые заложили первоосновы мировой истории хореографии. Именно эти

первокирпичики и являются главными акторами в обнаружении определенного механизма мышления и его дефиниций во взаимосвязи с принципами и формами пространственно-визуальных искусств. Танец становится системой, а такие психические процессы как воображение, память, ощущение и восприятие – впервые в хореографии приравниваются к художественно-эстетическому значению, методам и законам педагогики.

Это открытие не могло прийти на ум антикам, хотя уже в ранних теориях античных философов и мыслителей (Аристотель, Платон, Плутарх, Ликург, Лукиан, Цицерон и др.) танец признается искусством, выделяются и прорабатываются его художественно-эстетические и образовательные функции. Основное отличие здесь состоит в том, что именно в Европе впервые приращение смысла «танец – система» как некой модели хореографического знания произошло в тот поворотный момент культурной истории человечества, когда многие открытия, применяемые для объяснения устройства явлений в физике, математике, геометрии, астрономии, философии и искусствах, впервые совершались научно-опытным и доказательным путем. И хореография на этом фоне начинает формировать свою собственную парадигму (творческую и научно-практическую одновременно), впервые уподобляя язык тела танцовщика физической реальности искусства.

Сегодня можно утверждать, что в контексте «танец – система» складываются основы понимания пластического мышления и языка телесности, перешедшие в академическое искусство. Порывая со Средневековой эстетикой танца [8, с. 114–115], хореография в XVII веке не отгораживается от её действенного критерия.

Во-первых, для хореографии всегда было и остается важным античное понимание природы – это «естественное» и «естественность» в происхождении и протекании формы линии в пространстве. Во-вторых, эпоха Просвещения задает новый смысл, сравнимый разве что с энциклопедическими требованиями и правилами соблюдения *меры* в танце – позиции. Возводя их в ранг значения (эстетического, физиологического и ментального), а не просто красоты «ради» как это было принято в Средневековье. В-третьих, открытие «танец – система» не порывает, а продолжает работать именно с архитектурой образа движения и живописно-музыкальной тканью создания движения. Вот это и есть та необходимая

относительность действенного критерия танца «Античность – Средневековье – Новое время», которая закладывает фундамент для определения основ пластического мышления и образованного ума в хореографии.

Однако возникает встречный вопрос. Почему же смыслообразование, которое в переводе с греческого языка означает «писать танцем» и именно этот смысл «хорео-» и «графо-» отстаивала эпоха XVII в., до сих пор не имеет однозначного толкования не только в культурологии и искусствоведении, но и в хореографической педагогике?

Потому что до сих нет критерия, который давал бы точное проектирование теории предмета хореографии, а также определение первичности и вторичности слагающихся норм в разные эпохи. У теории предмета в хореографии, действительно, другое измерение существования – «мышление – это качество протекания способности как процесса», а не только физическое следование правилам композиции и законам грамматики. С неточными перекосами в этом случае будут выступать и технические задачи классического танца, исследуемые учеными в разные промежутки исторического времени. Потому что речь идет не про обобщения.

В основе теории предмета хореографии должно быть заложено пространствопонимание танцевального языка как одной из единичных форм мышления, выражаемой в акте творения пространства и времени. Фиксируя пространство, исполнитель – автор – художник фиксирует «момент движения» и в нем свое мышление о мире [6, с. 594]. Однако «момент движения» – не есть наличная форма мышления, но это попытка уловить, зафиксировать и измерить внутренние границы практической действенности пластического мышления. Можно утверждать, что пространствопонимание в танце, образующее мышление в «моменте движения» и является той недостающей догмой, которая необходима для обнаружения и объяснения неоднородного протекания хореографической формы движения в разные культурно-исторические эпохи танца.

Отметим также, что граница понимания мышления во времени и пространстве в классические эпохи была неразрывно связана с физиологическим и эстетическим движением мысли – «дисциплина». А с другой стороны – экологической памятью (духовная,

созерцательная, историческая, ментальная, генетическая), которая являет собой руководство и механизм действия мышления.

Должна быть и доминирующая сторона критерия языкового пластического кода – это метафизическое (творческая сила) и метафорическое бытие. Следовательно, совокупность, а не односторонность перечисленных действий рождает механизм мышления и его иерархическое коды в хореографическом искусстве, формирует трансцендентальное мировосприятие человека в танце.

В рамках нашего исследования биосемиотическую плоскость и искусствоведческое измерение языка пластического кода «мышление и танец» можно выстроить, обращаясь к механизмам классической эпохи и научной картине мира.

В XVII веке главенствует «метод». Он упорядочивает, структурирует и обличает многие «спящие» режимы в пластических искусствах, объясняя процессы их создания и протяженности в пространстве. В хореографии, например, при помощи математической логики и геометрии стало возможным обоснование первых величин (элементов) движения, образующих ее дисциплину и инструментарий. Это введение экзерсиса (фр. *exercice* – упражнение, от лат.), классификация терминологии, строгая очередность, последовательность и закономерность исполнения групп движений.

*Деление элементов по форме происхождения движения* (*allonge* – удлиненный; *adagio* – спокойный; *lento* – медленный; *arrodie* – округленный; *brise* – ломанный, разбитый; *demi* – полу, наполовину; *faillie* – слабеть; *battement fondu* – таять; *battement frappe* – ударять; *glissade* – скольжение; *grand* – большой; *jete* – бросать; *enchainement* – соединение, связь и т. д.). *Создание поз и разграничение положений тела* (*ecartee* – раздвигать; *efface* – сглаживать; *epaulement* – плечо) и упорядоченность элементов в системе движений рук, ног, головы (*croise* – скрещенный; *dessus-dessous* – под-над, сверху снизу) и *направлений линии движения* (*en arriere* – назад; *en dehors* – наружу, *en dedans* – внутрь; *en face* – напротив, лицо). Основы математической логики позволили *структурировать движения по принципу parterre* (на полу, на земле) *et en l'air* (в воздухе).

Несмотря на то, что терминология постоянно обновлялась в виду новых требований и совершенствования техники классического танца, эти классификации в хореографии впервые давали

возможность судить о некоей поверхности и плоскостях движения в режиме архитектурного и физического (объем, глубина, высота) пространствопонимания языка телесности. И в этой первоуродной конструкции хореографического «замысла» показывается, как природа человеческого тела связывает художественное чувство с ментальной механикой. У антиков перенесение человеческого мира в мир искусства лежит через природные и универсальные законы бытия. В Средневековье – «через» чувственную оптику и созерцание. Но не механически.

В XVIII–XIX веках ученые не только стремятся увидеть и объяснить явления мироустройства при помощи математической логики (Р. Декарт) и ее языка, но и производят анализ и синтез в системе разнородных величин (Г. Лейбниц). Пространство и время не исследуются сами по себе или «внутри» себя как самодостаточные единицы, они берутся в глобальном масштабе (отождествление бытия и мышления, Г. Гегель) и изучаются экспериментально по отношению ко всему мировому пространству (И. Кант). Это первый элемент естествоведческого (физическая реальность тела, языка и мышления) и онтологического (смысл бытия) вектора познания, на который переключается предмет хореографии. Теперь многие пластические процессы, происходящие в языке тела, формирующие и передающие мысль, становится невозможно проецировать без объяснительной логики и законов геометронома, физика, живописца, музыканта или архитектора.

Второй связующий элемент естествоведческого и онтологического контекстов в хореографии, который соотносится и с предметом становления хореографической педагогики возникает при обнаружении органической связанности и относительности протекающего движения: «не» описательная история происхождения жанра или историчность формы танца, а пространство и время, взятые в купе научной логики и художественной картины мира.

Можно предположить, что, только начиная с эпохи Просвещения, проливается истинный свет на природу происхождения пластической формы мышления в хореографическом искусстве. Этой точкой опоры выступает сложная, но вполне очевидная и осязаемая по своим свойствам (физико-математико-геометрическо-архитектурная и в особенности знаково-логическая) структура – «позиция(-и)». А значит, интеграционная ступень хореографии в

XVII–XVIII веках предполагает иное качество мышления, нежели в эпоху Средневековья. Не столько относимое к танцу целиком: а) запись; б) композиция рисунков танцующих в пространстве; в) описание музыки и движений, сколько к органической связи и специфике структуры его языка – создаю (думаю) движение(-м) и/или/ делаю (пишу) движение(-м).

Вот этот ракурс проблематики – материал мышления /о нём и в нём/, находящийся в тесной и неразрывной связи языка и тела на уровне физико-анатомической и антропологической структуры движения, наконец, отражающий суть ядра пластического мышления в хореографии, долгое время ускользал от ученых, исследователей и теоретиков танца в России. Его не замечали. Или не хотели замечать? Так или иначе, о пластическом мышлении в хореографии, ученые и исследователи танца не говорили.

Остановившись на процессах преобразования хореографии XVIII–XIX вв., необходимо подчеркнуть, что терминологически в это время не происходит глобальных изменений. Определение термина хореографии по-прежнему интерпретируется, отталкиваясь от греческого первоисточника языка «хорео»- и «графо-», которое было официально введено и адаптировано в профессиональном мире европейского искусства танца еще в XVII веке. Существенно то, что предмет хореографии расширяется в границах своей функциональности и инструментария.

Если XVII век в хореографическом искусстве наметил путь «танец – система» через доказательство «мера – позиция», то весь XVIII век живет и пульсирует новой формой познания пластических искусств – театрализацией пространства. Откуда она возникла? И почему становится определяющим критерием познания художественной картины мира в эпоху Классицизма?

Для пластического мышления XVIII столетия любопытно провести связь театрализации пространства в живописи со сценическим пространством в хореографии.

Многие методы и приемы в способах работы в живописи, начиная с середины – конца XVII века получили широкое применение в европейском театральном искусстве. Одним из них можно считать концепцию театрализации пространства французского живописца Николы Пуссена (1594–1655 гг.) [4, с. 36–37]. Автор прорабатывает пространство зонирования в картинах (передние и задние

планы), тонко учитывая античную ритмизацию в расположении фигур, гармоническую меру во внутренней прорисовке взгляда и жеста (это реплики действующих персонажей и отношения между ними). В целом драматургически проигрывая композицию таким образом, чтобы зритель мог ее последовательно «читать» как действие, происходящее в драме.

Таким образом, соединяясь в средствах композиции и драматургии, лексикографии и звучащих знаков, живопись и драма встают на одну ступень практического метода познания в пространственно-визуальных искусствах.

Для XVIII–XIX веков наиболее актуальна специфика изобразительно-поэтической формы повествования, которая характеризуется в западноевропейской культуре интегративностью хореографических стилей и получает свое развитие в новом для этого времени музыкально-театральном жанре – балет. «Изобразительность», проникая в структурность хореографической формы движения, делает телесный пластический текст живописующим (Карло Блазис, 1797–1878 гг.) [2, с. 34–35], ритм звучащим, а само пространство – звуковым. Этого могущественного критерия телесности и качества художественности языка в пластическом мышлении – хореографическая форма движения, пока еще не доставало эпохе Средневековья.

Изобразительность помогала придавать поэтическому повествованию гибкость (Ж.-Ж. Новер, 1727–1810 гг.) [10, 11]. И это тоже был своего рода прорыв в языке мышления, потому что механическая ментальность в буквальном смысле способствовала художественному «преображению» хореографии «через» соединение и взаимодействие разных интонационных уровней (серьезный, образный, характерный) и пластических форм звучания знака в композиционной линии движения. Драматургические средства в изобразительном устройстве хореографии, в дальнейшем только приблизили этот язык к условно-обобщенным и ритмизированным структурам, способным проводить в хореографии: мысли – слово – фразы – понятия. И хотя, у Новера все еще главенствует открытие ритмизированной жестикуляции, ритмизированной пантомимы и ритмопластического мимирования, эти средства обращаются к такому языку, который становится потенциально понятным зрителю. Такой драматургической ясности пространствопонимания в основе

сюжетной линии и композиции своих картин добивался и Н. Пуссен [4, с. 36–37].

Можно утверждать, что языковой пластический код «мышление и танец» в XVIII – XIX столетиях (в отличие от эпохи Средневековья), содержащий комплексное освоение анатомических, физиологических, поведенческих и мыслительных действий, весьма ценен в художественной концепции хореографического целого. Хореографическое искусство XVIII – XIX вв. – это своеобразная лаборатория Классицизма. В XIX столетии процессы театрализации определяют теоретическое и творческое (авторское, постановочное, исполнительское) кредо в основах метода мышления творца (Карло Блазис (1797–1878 гг.) [1; 7, с. 110]; Август Бурнонвиль (1805–1879 гг.) [12]; Филиппо Тальони (1777–1871 гг.) [4, с. 29–30]).

Однако в хореографическом искусстве за этим методом стоят не только романтические образы, символические каноны и их церемониальные значения, но и, безусловно, невербальные знаковые системы. Чем они отличаются от средневековой парадигмы в искусстве танца? Прежде всего, это аутентичная и антропологическая структурность движения, драматическая и физиологическая формы телесности, которые регулируют механические связи тела и законы природы, ритмические смыслы и значения языка пластики, необходимые для становления конкретного исполнительского стиля или танцевального жанра.

Канонический регламент языка хореографии XVIII века уступает место четким предписаниям и задачам учебно-образовательной программы экзерсиса в XIX столетии. Зависимость танцовщика от станка образует комплексы, которые органично вписываются как в правовую («связь между телом и объектом» – М. Фуко [13]), так и в эстетическую модель эпохи XIX века: «тело – орудие», «тело – инструмент», «тело – машина». Если в концепции Новера механизм физиологического измерения тела «противоположение» – это всего лишь эстетическое требование сценической красоты движения, проистекающее из естественного противохода рук и ног идущего человека – походка, то у Блазиса «противоположение» – это физико-математический закон «равновесие» [7, с. 110].

В заключении структурируем исполнительские стили и художественные формы обновления в историко-теоретическом пространстве предмета хореографии:

– XVII в. – «танец-система» / танцовщик оперы / жанровые классификации: трагик, комик, полухарактер;

– XVIII в. – «действенный танец» / актер-мим / мимический танцовщик балетного жанра;

– XIX в. – «академическая дисциплина» и программа анатомо-хореографического экзерсиса / классический танцовщик / балетные специальности: академические, «серьезные», демиклассические, характерные и гротесковые танцовщики.

Любопытно и то, что языковой пластический код «мышление и танец», образуя предпосылки к художественной структурности театрального танца, оказывается не фрагментарным или эпизодическим, а встроенным в определенную систему координат явлением, имеющим в ходе процесса возникновения собственные циклические основы. Это означает, что в европейской сценической культуре формируются такие смысловые параметры исполнительских театральных стилей, которые позволяют выявить в языке телесности неодинаковый ресурс педагогических принципов и степень художественной условности:

1) XVII в. – «danse noble» («гимнастика благородного танца», Р. Фейе);

2) XVIII в. – балетный артист:

– «полухарактер» (благородство линий и виртуозные трюки комического жанра, О. Вестрис);

– героика и большие линии *danse noble* (переход от внешней формы оперно-балетного движения к его глубинной сущности, Г. Вестрис);

– стремление к эстетической обобщенности и условности живописания всем телом (М. Гимар);

– грациозные позы, чистота и быстрота *par terre* движений (Ш. Л. Дидло);

– *la danse haute* (прыжки, А.Р. Фуссано);

– *entrechat* и их распространение на женский «*terr-a-terr*» танец.

3) XIX в. – полетность романтическо-классического исполнительского стиля женского танца (М. Тальони);

– героика, патетика и галантность мужского классического танца в балете (А. Бурнонвиль).

*Библиографический список к главе 11*

1. Blasis, Carlo. The art of dancing: comprising its theory and practice, and a history of its rise and progress... / Translated under the author's immediate inspection by R. Barton / C. Blasis. – London: Edward Bull, 1830. – 548 p.
2. Блазис К. Балетные знаменитости и национальные танцы / К. Блазис. – М.: Тип. Лазаревск. ин-та вост. яз., 1864. – 225 с.
3. Блок Л.Д. Классический танец. История и современность / Л.Д. Блок. – М.: Искусство, 1987. – 556 с.
4. Догорова Н.А. Хореографическое искусство: проблемы режиссуры и актерского/исполнительского мастерства: избр. лекции / Н.А. Догорова. – Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2011. – 56 с. – EDN XDWDPD
5. Догорова Н.А. Пластическое и этнопластическое мышление в хореографическом искусстве: становление и трансформации: дис. ... д-ра иск. / Н.А. Догорова. – в 2 т. Т. 1. – М.: ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова», 2023. – 391 с. – EDN FJYVTA
6. Иоффе И.И. Избранное. Ч. 1. Синтетическая история искусств. Введение в историю художественного мышления / И.И. Иоффе. – М.: ООО «РАО Говорящая книга», 2010. – 655 с.
7. Классики хореографии / под ред. Е.И. Чеснокова, М.В. Борисоглебского. – М.; Л.: Искусство, 1937. – 300 с.
8. Компан Ш. Танцевальный словарь, содержащий в себе историю, правила и основания танцевального искусства / Ш. Компан. – М.: Университет. тип. В. Огорова, 1790. – 437 с.
9. Levinson A. Les danseurs de Lully / A. Levinson. – 1925.
10. Новер Ж.Ж. Письма о танце / Ж.Ж. Новер; пер. с фр.; под ред. А.А. Гвоздева. – Вып. №1. – Л.: Academia, 1927. – 315 с.
11. Новерр Ж.-Ж. Письма о танце / Ж.-Ж. Новерр; под ред. Ю.И. Слонимского. – Л.; М.: Искусство, 1965. – 375 с.
12. Фредеричиа А. Август Бурнонвиль / А. Фредеричиа; пер. с дат. Н.И. Крымовой. – М.: Радуга, 1983. – 259 с.
13. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / М. Фуко; пер. с фр. В. Наумова, под ред. И. Борисовой. – М.: Ad Marginem, 1999. – 478 с.
14. Худеков С.Н. История танцев / С.Н. Худеков. – в 4 т. Т. 2. – СПб.: Тип. Петерб. газ., 1914. – 370 с.
15. Якимович А.К. Новое время. Искусство и культура XVII–XVIII веков / А.К. Якимович. – СПб.: Азбука-классика, 2004. – 440 с.

## ГЛАВА 12

DOI 10.31483/r-109989

*Кугай Александр Иванович*

### КОНЦЕПЦИЯ СЧАСТЬЯ АЛЬ-ФАРАБИ

**Аннотация:** в главе представлена концепция счастья Абу Наср Мухаммеда ибн Мухаммеда аль-Фараби – основателя исламской философии, перенявшего некоторые аспекты греческой философии и пересмотревшего другие, чтобы их можно было применить к исламскому миру. О творчестве Аль-Фараби написано немало. Большинство ученых сосредоточили свое внимание на добродетельном городе Аль-Фараби и его философии Платона и Аристотеля. Однако концепции счастья – причине и цели человеческого бытия – не было уделено достаточного внимания. Цель данной главы – заполнить этот пробел – стереть пыль с концепции счастья Аль-Фараби, с учетом влияния на ее формирование ислама и греческой философии.

**Ключевые слова:** счастье, Аль-Фараби, ислам, Аристотель, Платон.

**Abstract:** the chapter addresses the concept of happiness of Abu Nasr Muhammad al-Farabi, the founder of Islamic philosophy, who adopted certain aspects of Greek philosophy and reconsidered the other ones so that they could be applied to the Islamic world. Much has been written about the work of al-Farabi. Most scholars have focused their attention on the virtuous city of al-Farabi and its philosophy of Plato and Aristotle. However, the concept of happiness – the reason and purpose of human existence – has not been given enough attention. The purpose of this chapter is to fill this gap – to dust off al-Farabi's concept of happiness, taking into account the influence of Islam and Greek philosophy on its formation.

**Keywords:** happiness, al-Farabi, islam, Aristotle, Plato.

*Введение.*

Аль-Фараби был одним из первых исламских философов, представившим греческую мысль исламскому миру, позволившим увидеть, что эта традиция принадлежит мусульманскому миру не меньше, чем грекам, и что они должны сделать ее своей, потому

что она касается вопросов, наиболее близких их умам и сердцам [3]. Его работы оказали влияние на последовавших за ним исламских философов, в частности на Ибн Сину (Авиценну), Ибн Рушда (Аверроэса), а также западную философию – Фому Аквинского – основателя христианской теологии, которые заимствовали свою доктрину сущности от Аль-Фараби [8].

*Счастье в понимании Аль-Фараби.*

Счастье для Аль-Фараби – это абсолютное благо. Это благо, которого желают ради самого себя, там, где нет ничего большего, чего можно было бы достичь. Достижение счастья – цель жизни [1, с. 33]. Аль-Фараби делает счастье причиной человеческого существования. Он прямо заявляет, что Бог создал нас для достижения счастья, высшего совершенства. По мнению Аль-Фараби, все, что помогает человеку достичь счастья, является добром, а все, что мешает человеку достичь счастья, является злом. Счастье достигается тогда, когда душа человека достигает совершенства, при котором для существования ей не требуется никакой материальной субстанции. Нужно не только понять и осознать счастье, необходимо также желать счастья и сделать его целью жизни. Если у человека слабое стремление к счастью и у него другая цель в жизни, результат будет неблагоприятным [13, с. 25–46].

Аль-Фараби подробно описывает каждую из этих добродетелей и искусств, показывая, как их можно достичь. Теоретические добродетели состоят из наук, цель которых состоит в том, чтобы с абсолютной уверенностью понять все существа. Частью теоретических добродетелей обладают люди, не осознавая, как они были приобретены. Это первые предпосылки или первичные знания. Во-первых, человек должен понять условия и состояния первых посылок, и их порядок. Остальное достигается исследованием, медитацией, преподаванием и обучением. На этом этапе человек исследует принципы бытия животных, разумных животных (человека), физические начала, душу, интеллект и умопостигаемое. После того, как принципы бытия стали понятыми, это потребует от человека поиска других высших начал, которые не являются телами или в телах, а являются метафизическими. Аль-Фараби утверждает, что естественных принципов недостаточно для понимания метафизики и достижения счастья и совершенства. Нужны другие принципы, а именно рациональные и интеллектуальные принципы. Базовое

понимание интеллектуальных принципов недостаточно для достижения счастья. Нужно работать с этими интеллектуальными принципами. По мнению Аль-Фараби, человек должен присоединиться к другим людям, чтобы работать над этими принципами, поскольку изолированный человек не может достичь окончательного совершенства. Согласно Аль-Фараби, нельзя достичь счастья вне рамок политического объединения. Из этого объединения возникают наука о человеке и политическая наука. Наука о человеке – это исследование цели, для которой создан человек. Аль-Фараби поясняет, что в этих науках, которые являются метафизическими, надо понять первые предпосылки этого рода. Надо исследовать и понимать каждое в этом роде до тех пор, пока не достигнет существа, которое вообще не обладает никакими принципами, но само является первым принципом всех существ. Поняв это Существо, не имеющее недостатков, следует исследовать влияние этого Существа на все остальные существа. Сквозь это, в ходе исследования человек приходит к познанию конечных причин существования существ.

Познав и поняв первопричину, следует исследовать все хорошее, добродетельное и благородное, что полезно для достижения счастья. Нужно также знать то, что является злом, пороком и подлостью, что препятствует достижению счастья. По мнению Аль-Фараби, наука, которая изучает и исследует это, – политология. Аль-Фараби определяет политологию как «знание того, с помощью чего жители городов достигают счастья посредством политического объединения» [12, с. 24]. Теоретические науки охватывают умопостижимое – неизменное. Совещательные добродетели, с другой стороны, охватывают произвольные умопостижимые вещи, которые меняются во времени и месте, например, события, которые происходят случайно или по воле, например, стихийное бедствие или война. Совещательная добродетель – это то, «с помощью чего человек обнаруживает, что наиболее полезно для какой-либо добродетельной цели» [12, с. 28] Совещательная способность может обнаружить как злые, так и добрые средства. Если цель зла, то средства, открытые совещательной способностью, являются злом. Если цель хороша, то и средства должны быть хороши. Аль-Фараби определяет определенную совещательную добродетель, называемую политической совещательной добродетелью. Политическая

совещательная добродетель позволяет человеку обнаружить то, что наиболее полезно для добродетельной цели нации, или города, или общего для многих наций, либо на длительный, либо на короткий период. Невозможно обладать совещательной добродетелью и особенно политической совещательной добродетелью, не обладая моральной добродетелью, третьей из добродетелей, необходимых для счастья. Ибо человек, желающий добра себе или другим, должен иметь добродетельный моральный облик. Согласно Аль-Фараби, теоретические, совещательные и моральные добродетели и практические искусства неразделимы.

Аль-Фараби предлагает два основных метода, с помощью которых нации могут достичь этих добродетелей: либо через обучение, либо через формирование характера. Обучение знакомит с теоретическими добродетелями посредством речи. Формирование характера, с другой стороны, привносит моральные добродетели и практические искусства, приучая граждан «совершать действия, вытекающие из практических навыков, пробуждая в них решимость совершать эти действия» [12, с. 35].

В «Гражданской политике» Аль-Фараби подчеркивает важность понимания первых предпосылок достижения счастья. Он указывает, что не каждый человек способен понять эти вещи. Люди, обладающие способностью понять первые предпосылки, не обязательно достигают счастья. Эти врожденные способности облегчают людям достижение счастья, но именно сами люди должны стремиться к этой цели. По мнению Аль-Фараби, врожденные характеры могут быть развиты, усилены или ослаблены. Аль-Фараби сравнивает добродетельные поступки (имеющиеся от природы или приобретенные) с искусством письма. Чем больше вы практикуете искусство письма, тем лучше вы становитесь. Точно так же, чем больше вы практикуете добродетельные поступки, тем более добродетельными вы становитесь, что в конечном итоге приведет вас к счастью [4, с. 85–91] Аль-Фараби считает, что человеку нужен учитель или мастер, который сможет направить его к достижению счастья. Точно так же городу или нации нужен хозяин, который сможет направить их к счастью. Этим мастером может быть король, имам или философ. Имам по-арабски означает «тот, чьему примеру следуют». Речь идет о мусульманском духовенстве. Аль-Фараби объединяет философию, религию и политику, утверждая,

что функции имама, философа и законодателя (царя) одинаковы. По мнению Альфараби, философия – это высшая наука, целью которой является достижение высшего счастья. Таким образом, философ или король, обретший философию счастья, может привести государство к счастью. Он объясняет, что, как и философская наука, религия обеспечивает знание о первоначале и причине сущего. Более того, они оба работают над достижением счастья. Единственная разница между ними состоит в том, что религия основана на воображении, а философия – на концепции или интеллектуальном восприятии. Таким образом, имам, царь и философ преследуют одну и ту же цель. Люди, которыми руководят такого рода правители (философ, царь, имам) становятся добродетельными и счастливыми людьми. Для Аль-Фараби добродетельный город – это город, в котором люди сотрудничают и помогают друг другу с целью достижения счастья. Соответственно недобродетельный город – это город, жители которого не знают счастья.

*Влияние греческой философии.*

Аль-Фараби, в своей философии, находился под сильным влиянием как Платона, так и Аристотеля, что отразилось в его концепции счастья.

Добро, в философии Платона – источник разума. Философ обсуждал «добро» в парадигме разделенной линии. Он считал, что высшая цель всего образования – познание Добра. Утверждал, что подобно тому, как солнце дает свет, с помощью которого мы можем воспринимать все в визуальном мире, так и форма Добра обеспечивает высшую точку зрения, образуя своего рода стандарт, с помощью которого мы можем постичь реальность всего, что имеет ценность. По Платону, люди стремятся к добру, и никто добровольно не выбирает зло. Злые действия являются продуктом отсутствия понимания. Он утверждал, что теоретический разум есть высшая деятельность человека и необходимость для достижения счастья. В этом отношении Платон предполагает, что массы неспособны постичь истину. Это иллюстрируется аллегорией пещеры, где Платон предполагает, что массы не могут видеть истину напрямую, а довольствуются имитацией реальности. Для Платона добро является источником понимания. Как и Платон, Аль-Фараби описали свои концепции как цель жизни и оба исключили из них любые материалистические сущности. Говоря о философии Платона

и Аль-Фараби, Махди сказал: «Оба направляют взоры граждан к счастью, выходящему за рамки их мирских забот» [10, с. 207].

Счастье (эвдемония), по Аристотелю, – это «деятельность души в соответствии с добродетелью, а если добродетелей несколько, то в соответствии с лучшей и самой совершенной» [10, с. 348]. Счастье – высшее из всех благ. Это первый принцип и причина всех благ. Это самодостаточная деятельность, всегда выбираемая сама по себе.

В то время как другие добродетели выбираются для себя, они выбираются и ради счастья, но счастье есть единственное, что выбирается только ради себя, а не ради других вещей. Аристотель различал жизнь развлечений и счастливую жизнь. Он считал, что развлечение не самодостаточно, как счастье. Аристотель предлагает два возможных пути к счастью и спрашивает, что из двух лучше: жизнь добродетельной деятельности или жизнь теории. Первый путь определяет счастье как практическую добродетель и, следовательно, нуждающееся во внешних благах. Аристотель говорил: «Человек, который очень уродлив по внешности, или плохо рожден, или одинок и бездетен, вряд ли будет счастлив... Как мы уже говорили, счастье, по-видимому, нуждается в дополнительном процветании такого рода» [10, с. 342]. На втором пути счастье определяется как теория или созерцание вечных истин на протяжении всей жизни. Теория есть высшая деятельность разума. В конечном итоге Аристотель явно отдает предпочтение теории, эгоцентричной деятельности, а не практической добродетели (*arête*). Это предполагает заботу о собственном благополучии, взаимодействие с другими. Жизнь теории не только превосходит любую другую, она выше человеческой жизни. Жизнь практической *arête* достигает эвдемонии в меньшем смысле из-за необходимости материальных благ в этой жизни. Жизнь теорий ограничивает потребность в материальных благах, которые могут этому помешать. Боги наслаждаются совершенной эвдемонией, и она носит скорее теоретический, чем практический характер. Аристотель подразумевает, что, достигнув эвдемонии, человек приближается к тому, чтобы стать Богом [6, с. 297–299].

Хотя концепция Аль-Фараби имеет много общего с концепцией Аристотеля, существуют несколько фундаментальных и важных отличий. К сходству относится и то, что счастье – высшее из всех

благ, выбранное только для себя и цели жизни. Средства достижения счастья и природа счастья по мнению Аль-Фараби различны. Ясно, что путь, описанный Аль-Фараби, не является путем эгоцентричного созерцания, а посредством совместного применения знаний и действий: «Совершенство заключается в том, чтобы это действительно практиковалось» [7, с. 364].

Существенная разница между Аль-Фараби с Платоном и Аристотелем заключается в доступности счастья массам. Для Платона разум – это высшее благо, и только те, кто способен к рациональному созерцанию, могут достичь этого блага. Несмотря на несомненное влияние «двух мудрецов» на Аль-Фараби, их консенсус по ограниченному числу людей, способные достичь счастья, ставят перед Аль-Фараби дилемму в отношении других его интересов, прежде всего связанных с исламом. Мусульмане считают, что Коран описывает мораль в наиболее совершенной форме и доступен каждому. Ислам основан на божественном законе, в котором каждый может участвовать. Аль-Фараби решает эту дилемму, утверждая, что каждый человек может достичь счастья на своем уровне, «каждому человеку в соответствии с его рангом в обществе, принадлежит особое высшее счастье» [13, с. 75].

Он также делает свое определение счастья более практическим, чем теоретическим, как описано выше. В своей книге Галстон подробно рассмотрела этот вопрос и пришла к выводу, что концепция счастья Аль-Фараби включает в себя как теоретическое совершенство, но также практическое совершенство. Она считала, что, придав практическому совершенству, существенную роль в достижении счастья, Аль-Фараби отошел от своих учителей, а именно Аристотеля и Платона [9, с. 57]. Этот отход от своего Греческие предшественники были необходимы для того, чтобы Аль-Фараби соответствовал исламу и концепции Джихад-аль-Нафс, о чем будет сказано далее. Непосредственный практический смысл, а не теоретический путь к счастью, заключается в том, что благодаря специализации каждый человек может достичь своего особого высшего счастья. Это принципиально другое чем единственный метод уединенного созерцания, предписанный Аристотелем. В отличие от теории, которого может достичь только философ, счастье для Аль-Фараби может быть достигнуто воином и ремесленником в дополнение к философу. Несмотря на счастье, доступное массам, Аль-

Фараби отличает философов, возлагая на них ответственность лидерства в понимании счастья.

Здесь можно отметить, что различие, которое Аль-Фараби проводит между земным счастьем в этой жизни и высшим счастьем в следующей особенно актуально для дилеммы, поставленной Аристотелем. Эта дилемма заключается в том, что у людей есть не только базовые желания, но и подлинные потребности в выживании, которые препятствуют достижению счастья. Аристотель решает эту проблему, выбирая теоретическую жизнь, которая сводит к минимуму потребности человека, вместо практической добродетельной жизни, в которой преобладают потребности и человеческое взаимодействие. Решение, достигнутое Аль-Фараби, соответствует исламской теологии, а именно, что земное счастье существует, но ограничено. На земле готовят себя ради высшего счастья, которое достигается переходом в следующую жизнь, в которой душа сбрасывает земное тело. Это высшее счастье ищется ради него самого. Представление о том, что высшее счастье достигается только в следующей жизни, приносит облегчение. Правильное обращение с телом и истинными потребностями позволила Аль-Фараби предложить яркую практическую, а не отшельническую теоретическую жизнь.

#### *Исламский фактор.*

Концепция счастья Аль-Фараби во многом соответствует исламской теологии. В самом начале «Достижения счастья» Аль-Фараби различает земное счастье в этой жизни и высшее счастье в загробной жизни.

Есть несколько указаний на то, что Аль-Фараби считал, что земное счастье вторично и происходит от высшего счастья. Во-первых, он опускает какие-либо дальнейшие упоминания о земном счастье в остальной части книги и часто характеризует счастье словом «высшее». Во-вторых, он использует термин «Аль-саада аль-дуния» для описания земного счастья в первой жизни. Слово «дуния» имеет два значения: одно буквальное, что означает земной, и другое метафорическое, что означает низкий. Если бы он имел в виду только земное счастье, он, возможно, сказал бы «Аль саада фи аль дуния», или счастье на земле. Более того, в том же предложении он описывает счастье в загробной жизни как высшее счастье (Аль саада аль-Кусва). Когда кто-то рассматривает эти два термина вместе, из терминологии становится ясно, что намерение состоит в

том, что один является низким. Это описание относительно незначительной земной жизни по сравнению с загробной жизнью является основной темой исламского богословия. В исламе все, что люди делают в этой жизни, предназначено для загробной жизни, и поэтому земная жизнь черпает свое значение исключительно из загробной жизни. Несколько аятов Корана указывают на низость этой земной жизни. «...И жизнь этого мира есть ни, кроме обеспечения тщеславия». (Коран 3:184) «Каждая душа вкусит смерть. И Мы испытываем вас злом и добром путем испытания. К Нам вы должны вернуться». (Коран 21:35) Этот аят показывает, что эта жизнь – всего лишь период испытания. Это важно только потому, что оно определяет, будем ли мы наказаны или вознаграждены. В другом стихе говорится: «Когда придет смерть одному из них он говорил: «О, мой Господь, верни меня к жизни, чтобы я мог творить праведность в том, чем я пренебрегал». (Коран 23:99–100). Это показывает, что земная жизнь – это процесс, в котором мы имеем возможность найти добро и сделать его. Аль-Фараби, который хорошо осведомлен об этих концепциях в исламе, не стал рассматривать различия между земным и высшим счастьем, и, учитывая контекст исламской теологии, ему это не было нужно. Аль-Фараби связал четыре человеческие вещи, необходимые для достижения счастья, как с земным, так и с высшим счастьем. Здесь Мухсин Махди поднял вопрос о том, достаточно ли, по мнению Аль-Фараби, этих вещей для достижения высшего счастья или же необходима также божественная помощь. Махди заявляет: «Аль-Фараби не мог просто упустить из виду то, что большинство мусульман считало основным условием достижения высшего счастья», а именно вмешательство божественной благодати [5, с. 174].

В исламской теологии вселенная, в которой находится человек, не была создана для тривиальных целей. Вселенная была создана телеологически, как и человек. Цель человека и всей вселенной – достичь Бога. Человек есть высшее из всего, что создано Богом. В Коране говорится, что каждый человек рождается с вдохнутым в него божественным духом. Бог повелевает ангелам преклонить колени перед человеком: «Итак, когда Я завершу его и вдохну в него Моего духа (рух), падайте ниц, поклоняясь ему» (Коран 15:29). После первоначального создания Коран больше не использует слово «рух», но после этого для обозначения души используется слово

«нафс». Коран открывает, что с точки зрения Бога, Душа (нафс) – это сущность, достигающая счастья, а достижение счастья зависит от развития души. Душа судится, и душа попадает на небеса. Коран описывает три уровня развития души. Первый – ан-нафс аль-аммара – это низшая стадия духовного роста, управляемая низкими желаниями и животными страстями. Человек подчиняется своим плотским желаниям. Следующая стадия – это аль-нафс аль-лавама, душа, обвиняющая себя, где активна совесть. Заключительная стадия – это стадия совершенства, ан-нафс-аль мутмаинна, или душа в покое, душа, находящаяся в совершенном мире. достигнув цели совершенства.

Единственная цель человека – постепенное приобретение божественных качеств или внутренних ценностей, перечисленных в различных именах Бога, таких как «Самый справедливый», «Самый любящий» и «Всеблагодать». Однако человек – это не просто духовная сущность. Душа связана с физическим организмом, имеющим потребности. Абсолютное духовное совершенство не может быть достигнуто, пока не будут удовлетворены потребности физического организма. Удовлетворяя физические потребности, человек достигает экономических ценностей, которые необходимы для реализации духовного совершенства, но являются второстепенными. Каждая из внутренних ценностей, к которым мы стремимся, хороша сама по себе, но сама по себе неполна. Все они продвигаются в гармонии друг с другом. Другой. Все они сходятся к конечной цели, ценности всех ценностей, завершению всех целей, высшему благу.

В исламе борьба за управление и контроль над собой называется великой борьбой или Джихадом, точнее, джихадом ан-нафс, борьбой души: «Тот, кто сражается во благо себе. Во истину, Аллах самодостаточен и превыше нужд Своих творений». (Коран 29:6). На этом этапе активного джихада низшее «я» подчиняется и реализуются высшие потенциалы. Человек борется за то, чтобы превратить свое внутреннее «я» и свою мирскую жизнь в новый образ жизни, который понимает истинную реальность, в которой материальное составляет лишь небольшую часть. Человек начинает понимать завет, который его душа заключила с Богом, когда Бог привел все души детей, родившихся от Адама, и спросил их: «Разве Я не ваш Господь? Они сказали: Да; мы свидетельствуем. Чтобы вы не

сказали в день воскресения: «Мы не знали об этом». (Коран 7:172). Осознав эту истинную реальность, человек начинает борьбу за то, чтобы оставаться верным этому завету [2].

Вышеупомянутое исследование религиозного исламского понимания души, борьбы души за конечную цель существования, определенной Богом в Коране, обеспечивает основу для изучения теории счастья Аль-Фараби. Теперь ясно, что в исламе четко определены счастье, путь к счастью и борьба. Телеологическая основа ислама: Бог создал человека. Человек – величайшее творение Бога. Бог заключил завет с душой каждого человека перед его приходом в жизнь. Бог создал человека для достижения блаженства (счастья) в следующей жизни посредством четко определенной борьбы в этой жизни, называемой джихад. Эта основа, как она определена в исламе, не оставляла Аль-Фараби места для определения своей теории счастья.

Аль-Фараби явно определил телеологический процесс, как путь борьбы, как он был представлен в Коране, в качестве практической ежедневной человеческой борьбы. Потому что каждая душа заключила завет с Богом и несет ответственность за борьбу в этой жизни, счастье не может быть уделом исключительно философа.

Оценив степень сходства между исламской религиозной теологией и философией Аль-Фараби, мы отмечаем необычное отсутствие исламских терминов в его трудах. Он мог бы просто заявить, что путь к счастью требует джихада-аль-нафса. Вместо этого наблюдается заметное, почти намеренное отсутствие использования каких-либо исламских терминов. И это несмотря на явное влияние ислама на Аль-Фараби, как отмечалось выше. Это потому, что он считает свою философию универсальной. Его взгляд на философию в целом заключается в том, что это универсальное занятие, которое не меняется от нации к нации или от религии к религии.

#### *Политическое участие и счастье.*

Для Аль-Фараби участие в общности бытия необходимо для достижения счастья. Аль-Фараби считает, что изолированный человек не может достичь счастья: «Ибо изолированный человек не может достичь всех совершенств сам и без помощи многих других людей» [12, с. 23]. Причина этого присуща человечеству: «Это врожденная склонность каждого человека присоединиться к другому человеку или другим людям в работе, которую он должен

выполнять» [13, с. 44]. Аль-Фараби согласуется с Кораном, в котором говорится: «О человечество! Мы сотворили вас мужчиной и женщиной и создали вас народами и племенами, чтобы вы знали друг друга» (Коран 49:13). Здесь Бог заявляет, что Он создал нас в разных группах, чтобы мы могли знать друг друга. Этот стих ясно поддерживает важность ассоциации и врожденность этого качества. По мнению Аль-Фараби, политическое объединение может быть двух типов: одно направлено на счастье, а другое – на противоположные цели. Когда политическое объединение направлено на счастье, продуктом является добродетельный город, тогда как, когда он направлен на удовольствие или богатство, продуктом является недобродетельный город, полный страданий и разврата. То, как Аль-Фараби определяет добродетельный город, иллюстрирует важность участия. Он считает, что добродетельный город – это город, в котором жители помогают друг другу достичь счастья. Помощь связана с счастьем не только через действие, но и через язык. Подавляющее большинство слов в арабском языке имеют трехбуквенный корень. عاى sa'ida) – трехбуквенный корневой глагол, означающий «быть счастливым». عاى sa'ada), существительное, полученное от корня и означающее счастье. ساع (Саад) также происходит от корня слова саида и означает «помогать». Чисто лингвистически между помощью и счастьем существует фундаментальная связь.

Способ политического участия, по мнению Аль-Фараби, поддерживается Кораном: «А, что касается верующих, как мужчин, так и женщин – они друзья и защитники друг друга: они все велят делать добро и запрещают делать зло, и будьте постоянны в молитве, и платите бедным, и внимайте Богу и Его апостолу». (Коран 9:71). Этот стих показывает, что женщины и мужчины должны работать вместе посредством религии (молитвы), социальной справедливости (помощи нуждающимся) и политических действий. Вышеупомянутый аят из Корана имеет основополагающее значение для базового понимания ислама мусульманами: социальная ответственность каждого человека заключается в том, чтобы осознавать те вещи, которые являются хорошими и плохими в обществе, и поощрять себя и других к этому, делай добро и запрещай себе и другим делать зло.

Аль-Фараби использует аналогию общества как организма, сравнивая добродетельный город со здоровым телом, органы которого сотрудничают, но различаются по рангу и функциям. Главный орган, сердце сродни главному правителю. Город Аль-Фараби также является микрокосмом, Божьей вселенной. Правитель города сравнивается с первопричиной.

*Заключение.*

После перевода многих работ Аль-Фараби с арабского на английский возник большой интерес к изучению его философии. Это связано с тем, что Аль-Фараби был наиболее крупным исламским философом, который перенял некоторые аспекты греческой философии и пересмотрел другие, чтобы их можно было применить к исламскому миру. Многие ученые, такие как Махди, Баттерворт, Фахри и Галстон, написали книги об Аль-Фараби и его произведениях. Большинство этих ученых сосредоточили свое внимание на добродетельном городе Аль-Фараби и его философии Платона и Аристотеля. Однако концепции счастья – причине и цели человеческого бытия – не было уделено достаточного внимания.

Аль-Фараби, в своей философии, находился под сильным влиянием как Платона, так и Аристотеля, что отразилось в его концепции счастья. Он также находился под сильным влиянием ислама. Несмотря на существенное влияние Платона и Аристотеля, Аль-Фараби порождает уникальную дискуссию о счастье, которая представляет собой объединение идей Платона и Аристотеля, которые соответствуют исламской философии. Он выбирает части каждого из этих трех влияний, чтобы создать полное описание счастья. Его концепция счастья сочетает в себе концепцию добра Платона, концепцию эвдемонии (счастья) Аристотеля и исламскую концепцию джихада аль-нафс (борьбы души).

***Библиографический список к главе 12***

1. Кугай А.И. Права человека: от теории – к политике / А.И. Кугай // Управленческое консультирование. – 2021. – №5. – С. 32–44. – DOI 10.22394/1726-1139-2021-5-32-44. – EDN ZOYEZN
2. Кугай А.И. Религия и власть как стратегический и тактический механизмы социальной нормализации / А.И. Кугай, Т.Г. Черкасова // Управленческое консультирование. – 2018. – №10. – С. 118–125. – DOI 10.22394/1726-1139-2018-10-118-125. – EDN VLOXXW

3. Alfarabi. History of Political Philosophy. Ed. Leo Strauss and Joseph Cropsey. The University of Chicago Press, 1987.
4. Alfarabi. Al-Siyasah al-Madaniyah (The civil politics). Ed. Ali-Abu Melehem. Beirut, 1995.
5. Alfarabi and the Foundation of Islamic Political Philosophy. The University of Chicago Press, 2001.
6. Adkins, A.W. H. Theoria versus Praxis in Nicomachean Ethics and the Republic. Classic Philology. 1978. Vol 73. №4. Pp. 297–313.
7. Al-Tabli, Ammar. Al-Farabi. The Quarterly Review of Comparative Education. 23.1/2. 1993. Pp. 353–372.
8. Fakhry, Majid. Al-Farabi: Founder of Islamic Neoplatonism. Oneworld publications: Oxford, 2002.
9. Galston, Mariam. Politics and Excellence. Princeton University Press, 1990.
10. Leo Strauss and Joseph Cropsey. History of Political Philosophy. University of Chicago Press, 1987.
11. Mahdi, Muhsin. Al-Farabi's Imperfect State. Journal of the American Oriental Society. 110.4. 1990. Pp. 691–726.
12. Mahdi, Muhsin. Philosophy of Plato and Aristotle Alfarabi. Publisher: Glencoe Free Press, 2002.
13. Tahsil al Sa'ada. Attainment of Happiness. Ed. Ali- Abu Melehem. Beirut, 1995.

Для заметок

*Научное издание*

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ  
СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Монография

Коллектив авторов

Главный редактор *Ж. В. Мурзина*  
Компьютерная верстка *А. Д. Федоськина*

Подписано в печать 07.03.2024 г.  
Дата выхода издания в свет 19.03.2024 г.  
Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.  
Гарнитура Times. Усл. печ. л. 11,39. Заказ К-1263. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12  
+7 (8352) 655-731  
info@phsreda.com  
https://phsreda.com

Отпечатано в Студии печати «Максимум»  
428005, Чебоксары, Гражданская, 75  
+7 (8352) 655-047  
info@maksimum21.ru  
www.maksimum21.ru