

ISSN 2307-1052

ПОВОЛЖСКИЙ | VOLGA REGION
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ | PEDAGOGICAL
ПОИСК | SEARCH

Научный журнал | *Scientific journal*

№ 2 (48)
2024

№ 2 (48)
2024

ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

Научный журнал

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова»

Адрес учредителя

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, 4/5

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Регистрационное свидетельство ПИ № ФС77-80805 от 09.04.2021)

ISSN 2307-1052

Основан в 2012 году. Выходит 4 раза в год

Журнал распространяется по подписке, цена 550 руб. Входит в Перечень ВАК Министерства науки и высшего образования Российской Федерации

Подписной индекс каталога Агентства «Урал-Пресс» -70842

Главный редактор

Лобин А. М., доктор филол. наук

Заместитель главного редактора

Шмакова А. П., кандидат пед. наук

Редакционная группа

Корректор: Лобин А. М.

Переводчик: Николаева О. А.

Компьютерная верстка: Сибяева В. Р.

Адрес редакции

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5, каб. 228
Тел.: 8(8422) 44-30-69; pedpoisk@mail.ru

Адрес типографии

Россия, 432071, Ульяновская область, г. Ульяновск, б-р Платова, д. 13, корп. 2
Тел./факс: (8422) 44-05-32

Подписано в печать: 28.06.2024

День выхода номера в свет: 30.06.2024

Формат 70×100/16

Усл. печ. л. 12,3

Тираж 500 экз.

Страниц 152

Заказ № 39

Редакционный совет

Александрова Екатерина Александровна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методологии образования ФГБОУ «Саратовский государственный университет им. Н. Г. Чернышевского», член Научного совета по проблемам воспитания подрастающего поколения при Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО, г. Саратов, Россия.

Асмолов Александр Григорьевич, доктор психологических наук, профессор, академик РАО, заведующий кафедрой психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, советник Ректора РАНХиГС, директор Президентской Академии по гуманитарной политике РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия.

Захлебный Анатолий Никифорович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Председатель Научного совета по проблемам экологического образования при Президиуме РАО, Академик РЭА, г. Москва, Россия.

Иванова Наталья Кирилловна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков и лингвистики, директор Гуманитарного института ФГБОУ ВО «Ивановский государственный химико-технологический университет», г. Иваново, Россия.

Ковтун Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института славяноведения РАН, г. Москва, Россия.

Слободчиков Виктор Иванович, доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования», г. Москва, Россия.

Цирульников Анатолий Маркович, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, руководитель поисковых исследований ФИРО РАНХиГС «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», г. Москва, Россия

Редакционная коллегия

Алтабаева Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия.

Артамонов Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Дубровская Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой «Английский язык», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет», г. Пенза, Россия, профессор кафедры коммуникативистики, рекламы и связей с общественностью, НИУ «Белгородский государственный национальный университет», г. Белгород, Россия. Почтовый адрес: Россия, 440026 г. Пенза, ул. Красная, д. 40. E-mail: gynergy74@gmail.com

Иванова Нели, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры дидактики, «Софийский университет им. Св. Климента Охридского», г. София, Болгария.

Липатова Антонина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Лобин Александр Михайлович, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия

Мальцева Анжела Петровна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, главный научный сотрудник ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Мануйлов Юрий Степанович, доктор педагогических наук, профессор, руководитель Центра научных инвестиций в воспитание средой, президент Ассоциации школ средового подхода и исследователей среды, заведующий научно-исследовательским центром современной педагогики НГПУ им. К. Минина, г. Нижний Новгород, Россия.

Парфенова Лариса Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой адаптивной физической культуры и безопасности жизнедеятельности, ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма», г. Казань, Россия

Пейсахович Григорий Ефимович, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель РФ, генеральный директор ГАОУ Республики Марий Эл «Лицей Бауманский», г. Йошкар-Ола, Россия.

Поляков Сергей Данилович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Серешова Катарина, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики и перевода «Университета экономики», г. Братислава, Словакия.

Тимошина Ирина Назимовна, доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

Шаповалова Татьяна Егоровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой современного русского языка имени профессора П.А. Леканта в ГОУ ВО «Московский государственный областной университет», г. Москва, Россия.

Шафранская Элеонора Федоровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русской литературы, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва, Россия.

Шевечкова Моника, магистр, кандидат филологических наук, заведующий отделом Лингвистического центра на факультете естественных наук в Университете им. Масарика, г. Брно, Чехия.

Шмакова Анна Павловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова», заместитель главного редактора журнала «Поволжский педагогический поиск», г. Ульяновск, Россия.

Шубович Марина Михайловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и социальной работы ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», г. Ульяновск, Россия.

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Мальцева А. П., Костюнина Л. И., Силакова М. М. (Россия, г. Ульяновск)

Педагогический университет как площадка для внедрения модели реадaptации воен-
нослужащих после участия в СВО: теоретико-методологическое обоснование 8

Мишина А. П., Данилов С. В., Куц О. А. (Россия, г. Ульяновск)

Формирование читательской компетенции как основы функциональной грамотности. . 22

Захарова Л. М., Майданкина Н. Ю. (Россия, г. Ульяновск)

Научно-методическое сопровождение воспитателя дошкольной организации при реали-
зации интегрированного подхода: физическое, познавательное и социальное развитие
детей 32

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Шмакова А. П., Солтис В. В., Касаткина Н. М. (Россия, г. Ульяновск)

Выявление дефицитов профессионально-психологических компетенций средствами VR
технологий в педагогических вузах 43

Набиев В. Ш., Рябова Г. С. (Россия, г. Ульяновск)

Управленческие аспекты соответствия образовательных результатов и личностных
достижений: компетентностный подход 50

Зеленова В. С., Старостина Н. Н., Гришенкова Е. Г. (Россия, г. Ульяновск)

Педагогические инструменты развития эмоционального интеллекта у студентов-лингви-
стов на занятиях по иностранному языку 62

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

Шустова Л. П. (Россия, г. Ульяновск)

Развитие субъектной позиции обучающихся учреждений дополнительного образования
в процессе ориентации на педагогические профессии 71

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

Волков А. Н., Кузнецов С. В., Шкапов П. Ю. (Россия, г. Нижний Новгород)

Совмещение качественной учебной деятельности и занятий профессиональным спор-
том студентами высших учебных заведений: проблемы и пути их решения 78

Грымзин К. А. (Россия, г. Омск)
Программы развития физических качеств и военно-прикладных навыков студентами
военных учебных центров: поиск решения 86

Игонин А. А., Стожарова М. Ю (Россия, г. Ульяновск)
Теоретико-методические аспекты обновления содержания и организационных основ
физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе спортивно-
ориентированного подхода (на примере настольного тенниса) 100

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Заблоцки Э. Ю. (Россия, г. Москва)
Отечественные и англо-американские ученые о понятии «иноязычная коммуникативная
компетенция» 107

Лошакова Г. А., Канина С. Ю., Селезнева И. В. (Россия, г. Ульяновск)
Бидермейеровское путешествие Генриха Лаубе: «Путевые новеллы» 117

КОНФЕРЕНЦИИ

Сапченко Л. А. (Россия, г. Ульяновск)
XXII Всероссийская научно-практическая конференция «Карамзинские чтения-2023»:
Н. М. Карамзин и русская литература 125

Идиатуллов А. К. (Россия, г. Ульяновск)
Всероссийская студенческая олимпиада по этнографии: анализ ответов участников . . . 133

Поляков С. Д., Лобин А. М. (Россия, г. Ульяновск)
Конференция «Психология личности: культурные практики развития потенциала чело-
века»: идеи и вопросы 138

Сведения об авторах 143

CONTENTS

THEORY AND METHODS OF TRAINING AND EDUCATION

Maltseva A. P., Kostyunina L. I., Silakova M. M. (Ulyanovsk, Russia)
Pedagogical University as a Platform for the Implementation of the Model of Military Personnel Readaptation after Participation in the SMO: Theoretical and Methodological Substantiation 8

Mishina A. P., Danilov S. V., Kushch O. A. (Ulyanovsk, Russia)
Forming the Reading Competence as the Basis of Functional Literacy 22

Zakharova L. M., Maidankina N. Yu. (Ulyanovsk, Russia)
Scientific and Methodological Support of Educators in the Implementation of an Integrated Approach: Physical, Cognitive and Social Development of Children 32

METHODOLOGY AND TECHNOLOGY OF VOCATIONAL EDUCATION

Shmakova A.P., Soltis V.V., Kasatkina N.M. (Ulyanovsk, Russia)
Identification of Deficits in Professional and Psychological Competencies by Means of VR Technologies in Pedagogical Universities 43

Nabiev V. Sh., Ryabova G. S. (Ulyanovsk, Russia)
Management Aspects of the Correspondence Between Educational Results and Personal Achievements: A Competence-Based Approach 50

Zelenova V.S., Starostina N.M., Grishenkova E.G. (Ulyanovsk, Russia)
Pedagogical Tools for Developing Emotional Intelligence in Students-linguists in Foreign Language Classes 62

ORGANIZATION OF ACTIVITIES OF SPECIALIZED PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CLASSES

Shustova L.P. (Ulyanovsk, Russia)
Development of the Subject Position of Students in Additional Education Institutions in the Process of Orientation Towards Teaching Professions 71

PHYSICAL EDUCATION AND PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING

Volkov A. N., Kuznetsov S. V., Shkapov P. Yu. (Nizhny Novgorod, Russia)
Combining Quality Educational Activities and Professional Sports by Students of Higher Educational Institutions: Problems and Solutions 78

Grymzin K. A. (Omsk, Russia)
Improving the Organization of Physical Training of Future Officers: History and Modernity . . . 86

Igonin A. A., Stozharova M. Yu. (Ulyanovsk, Russia)
Theoretical and Methodological Aspects of Updating the Content of Physical Education of Senior Preschool Children Based on a Sports-Oriented Approach (Using Table Tennis as an Example) 100

PHILOLOGICAL SCIENCES

Zablotski E. Yu. (Moscow, Russia)
Discussion About the Concept «Foreign Language Communicative Competence» in the World Scientific Community 107

Loshakova G. A. Kanina S. Yu., Selezneva I. V. (Ulyanovsk, Russia)
Henrich Laube's Biedermeier Travelling: "Travel Novellas" 117

CONFERENCES

Sapchenko L. A. (Ulyanovsk, Russia)
XXII All-Russian Scientific and Practical Conference "Karamzin Readings-2023": N. M. Karamzin and Russian Literature 125

Idiatullov A.K. (Ulyanovsk, Russia)
All-Russian Student Olympiad in Ethnography: Analysis of Participants' Responses . . . 133

Polyakov S. D., Lobin A. M. (Ulyanovsk, Russia)
Conference "Psychology of Personality: Cultural Practices of Developing Human Potential": Ideas and Issues 138

Our Authors 143

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

УДК 37.047, 378, 159.913, 316.6, 612.821

Педагогический университет как площадка для внедрения модели реадaptации военнослужащих после участия в СВО: теоретико-методологическое обоснование¹

Мальцева Анжела Петровна,

доктор философских наук, доцент, профессор кафедры философии и культурологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-8777-6156;

Костюнина Любовь Ивановна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой теории и методики физической культуры и безопасности жизнедеятельности, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-1551-6838;

Силакова Марина Михайловна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4418-4086.

Аннотация. Проанализирован прошлый и настоящий опыт государственной системы поддержки военнослужащих – участников боевых действий. Определен главный недостаток предпринимаемых «сверху» мер, выстраиваемых вокруг идеи реабилитации, – определение демобилизованного как *объекта* воздействия. Авторы доказывают эффективность идеи реадaptации, когда в создаваемых на ее основе моделях демобилизованный рассматривается как *субъект* сложного процесса, в ходе которого растут самосознание комбатанта, его жизнестойкость и социальная включенность. Формулируются принципы новой модели: инклюзивность, адаптивное разнообразие, адаптивная избыточность. Обосновывается резонность реализации такой модели на базе педагогического университета, осуществляющего «третью миссию» в контексте общенациональной реформы образования.

Ключевые слова: участники СВО, реабилитация, реадaptация, модель поддержки комбатантов, принципы реадaptации участников боевых действий, третья миссия университета, жизнестойкость, самосознание, достоинство, субъектность, агентство, психологическая помощь.

1. Статья подготовлена в рамках Дополнительного соглашения №073-03-2024-060/1 от 13.02.2024 к Соглашению о предоставлении субсидии из федерального бюджета на финансовое обеспечение выполнения государственного задания на оказание государственных услуг (выполнения работ) № 073-03-2024-060 от 18.01.2024, заключенного между ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова» и Министерством просвещения Российской Федерации.

Pedagogical University as a Platform for the Implementation of the Model of Military Personnel Readaptation after Participation in the SMO: Theoretical and Methodological Substantiation

Maltseva Angela P.,

Doctor of Philosophy, Professor, Department of Philosophy and Cultural Studies, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-8777-6156;

Kostyunina Lyubov I.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Theory and Methodology of Physical Culture and Life Safety, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-1551-6838;

Silakova Marina M.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Psychology Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-4418-4086.

Abstract. The article analyzes the past and present experience of the state system of support for military personnel who have participated in military operations. The main drawback of the measures taken “from above” and built around the idea of rehabilitation is identified: defining the demobilized person as an object of influence. The authors prove the effectiveness of the idea of re-adaptation, when in the models created on its basis, the demobilized person is considered as a subject of a complex process, during which the combatant’s self-awareness, resilience, and social inclusion grow. The principles of the new model are formulated: inclusiveness, adaptive diversity, adaptive redundancy. The rationale for implementing such a model on the basis of a pedagogical university implementing the “third mission” in the context of the nationwide education reform is substantiated.

Keywords: military personnel, rehabilitation, readaptation, combatant support model, principles of combatants’ readaptation, third mission of the university, resilience, self-awareness, dignity, subjectivity, agency, psychological assistance.

Введение. Возвращаясь к гражданской жизни, бойцы СВО нуждаются в реабилитации и адаптации к ее изменившимся условиям. Во-первых, они травмированы – не обязательно физически, но всегда психологически: действует инерция функционирования психики в военном режиме, также имеет место более или менее выраженная психологическая напряженность. Во-вторых, из-за многочисленных событий, свидетелями которых были военнослужащие, произошли серьезные личностные изменения, что неминуемо приводит к перемене отношения к демобилизовавшимся со стороны близких. В-третьих, меняется ближайший круг лиц: многие друзья комбатантов погибли или заболели (алкоголизм, наркомания), не справившись с травмирующим воздействием перемен (потеря близких, инвалидность, безработица и др.), поэтому участнику СВО нужен новый круг общения. В-четвертых, за время военных действий изменилась социально-экономическая обстановка: существенно выросли цены на жилье, автомобили; становятся невостребованными одни и востребованными другие профессии, закрываются старые или, наоборот, открываются новые производства, принимаются новые законы и прочее.

Учитывая советский опыт, современное российское государство предпринимает определенные меры по созданию системы реабилитации участников СВО. Так, вопросы специализированного медицинского лечения, санаторно-медицинской реабилитации раненых бойцов СВО отражены в нормативно-правовых документах федерального и регионального уровней. Для получения всех услуг в формате «одного окна» в апреле 2023 года был создан государственный фонд «Защитники Отечества». Сотрудники Госфонда отмечают, что первоочередные вопросы от участников СВО касаются комплексной реабилитации, которая включает в себя медицинское, психологическое, юридическое сопровождение и содействие в трудоустройстве [Государственный фонд 2023]. По распоряжению Президента создана парламентская координационная группа по вопросам СВО. В её состав вошли представители обеих палат федерального парламента и всех парламентских партий, Министерства обороны, лидеры общественных организаций, ведущие военные корреспонденты [В России... 2022]. На уровне регионов также разрабатываются комплексные программы медико-психологической и социальной реабилитации с участием различных ведомств; реализуются проекты медицинской, психологической, социокультурной адаптации участников СВО и их семей [Бонкало 2023; Бобков и др. 2024]².

Но насколько эффективны меры, предпринимаемые «сверху»? Мы считаем, что при всей их важности и необходимости, государственные меры поддержки по определению не могут решить все задачи реабилитации и реадaptации: именно сильные стороны государственной поддержки – ее всеохватность, системность, универсализм – «не срабатывают» там и тогда, где и когда нужен индивидуальный подход, учет субъективных факторов, уникальная или «ручная» сборка мер или модели помощи.

Необходимо предложить обществу модель реабилитации военнослужащих, в которой бы агентство и субъектность реабилитируемого актуализировались и развивались. Модель, в которой участник СВО не исключался бы из насыщенных связями социальных сред, а центры помощи не выносились бы на периферию социальной жизни. Модель, в которой положительные аспекты пребывания человека на полях сражений (осознание своих пределов, приобретение компетенций работы в команде, работы в чрезвычайных условиях, осознание ценности жизни и др.) становились бы достоянием молодежи, пребывающей в поисках себя.

Изучение литературы, посвященной реабилитации военнослужащих, проходивших службу в «горячих точках», участвовавших в боевых действиях, СВО и проч., позволило обнаружить следующие *противоречия*, совокупность которых свидетельствует о **проблеме**:

1. Гносеологическая сторона проблемы. Противоречие между множеством терминов, используемых всеми социальными агентами – организаторами и участниками встречи демобилизованных, и научной определенностью этих понятий. Терминологическая путаница препятствует систематизации материалов о реабилитационных и реадaptационных мерах, применявшихся когда и где-либо в отношении вернувшихся из мест боевых действий.

2. Психолого-педагогическая сторона проблемы. Все модели помощи, направленные на поддержку травмированного субъекта, не имеют четко обозначенной цели развивать субъектность. Как правило, во всех внедрявшихся до сего дня моделях бывший военнослужащий рассматривается как объект воздействия со стороны

2. Например, в Ульяновской области открыт многофункциональный реабилитационный центр, где участники СВО и члены их семей могут получить квалифицированную медицинскую и психологическую помощь.

профессиональных служб, как объект особой профессиональной помощи специалистов различных областей, которые должны в комплексе решать вопросы социальной, профессиональной адаптации к мирной жизни, оптимизации психо-физического состояния, достижения должных параметров соматического здоровья и устранения хронических посттравматических состояний, вызванных экстремальными условиями пребывания в условиях военных действий.

3. Организационная сторона проблемы. Все модели включения индивида в нормальную жизнь предполагают те или иные исключения, ту или иную степень изоляции, вынесения «за». Как правило, центры и организации, на базе которых предлагается проводить восстановление, вынесены из гущи событий на периферию городской жизни, в отдельные места, здания, этажи и кабинеты. «Шум» меняют на «тишину», тогда как, на наш взгляд, нужен переход от «практик разрушения» к «практикам созидания».

Гипотеза исследования. Эффективность модели помощи комбатантам зависит от следующего: 1. Вернувшиеся с СВО определяются как *субъекты* реабилитационных и реадaptационных процессов. 2. Главной базой/средой реадaptации рассматривается современный педагогический университет, где реализуется «третья миссия» как сквозная идея всей университетской деятельности, и где социальные функции высшего образования рассматриваются как первостепенные. 3. Реедaptация выстраивается согласно принципам адаптивного разнообразия, адаптивной избыточности, интеграции, инклюзии, мейнстриминга, жизнестойкости.

Методы исследования: анализ научной литературы; выявление и упорядочение терминов и понятий, используемых разработчиками теоретических моделей реабилитации и адаптации лиц, принимавших участие в военных действиях; постановка научной проблемы; введение в научный оборот новых понятий; определение критериев эффективности реабилитации; критика существующих и предложение новых идей реадaptации.

Цель исследования: Обоснование необходимости и возможности реадaptации участников СВО на базе педагогического университета в рамках новой модели.

Задачи: 1. Упорядочение понятийного строя научных дисциплин, в рамках которых изучаются процедуры и практики возвращения участников боевых действий к нормальной жизни. 2. Формулировка принципов построения новой модели реадaptации.

1. Принципы построения, ключевые идеи и основные понятия модели реадaptации участников СВО. Анализ отечественной и зарубежной литературы, посвященной лицам, вернувшимся из районов боевых действий, показывает, что все они испытывают необходимость в «переходном периоде» [Караяни, Караяни 2014; Щеглова, Суркова 2010; Погодина 2009; Еремина 2012; Тураходжаев 1988; Абдурахманов 1992; Березовец 1997]. Ученые доказывают, что от того, насколько полноценно будет пройден или «пережит» этот этап, зависит качество дальнейшей жизни комбатантов [Данилов 1991; Гзирян 2005; Грязнов, Лямина, Орлова 2021; Максименко 2019].

При разработке новой модели важно учесть результаты исследований социально-психологической реабилитации ветеранов боевых действий в Афганистане и Чечне. Например, в *Заключении* диссертации В. В. Березовец пишет, что «ветераны боевых действий испытывают устойчивую ситуативную социально-психологическую дезадаптированность», когда человек «не находит путей и средств адаптации в определенных социальных ситуациях, хотя и предпринимает такие попытки» [Березовец 1997]. Основными причинами этого явления названы «наличие у ветеранов комплекса посттравмати-

ческих стрессовых расстройств, выражающихся во внутриличностном ролевом конфликте, нечеткости Я-концепции, ряде эмоциональных нарушений» [Там же]. Указывается на «действие вторичных стрессовых факторов, – социальное отвержение ветеранов боевых действий, проявляющееся в негативном имидже этой категории военнослужащих в общественном мнении, их неопределенном социальном статусе и, как результате всего этого, крайне низким уровнем их социальной защищенности» [Там же]. Представляются важными и не утратившими актуальность выводы автора о том, что основные направления социально-психологической реабилитации ветеранов боевых действий должны включать организацию «специальной микросреды общения для ветеранов – клубы, общественные организации, специальные центры», «проведение психокоррекционной работы с ветеранами» и «создание профориентационных, обучающих консультационных центров для ветеранов» [Там же].

Специалисты в области военной медицины отмечают, что «в осуществлении социально-психологической реадaptации участников войны большое значение имеет работа с социумом, готовящимся к возвращению ветеранов к мирной жизни. Именно от его готовности и способности принять и ассимилировать людей с «обнаженной психикой» в значительной степени зависит, получат ли свое развитие психологические последствия участия в войне» [Караяни 2014: 63].

Нами установлено, что в литературе о реабилитации участников боевых действий [см., например: Авдиенко 2022; Воловик и др. 2023; Глумова 2003; Юдин, Князева 2000; Клячкина 2015; Иванов 2009; Гайдар 2023; Белозеров и др. 2004] доминирует нормативный подход, когда важность субъектности процесса реабилитации не отмечается специально. В предлагаемых моделях, как правило, на комбатанта воздействуют, его вводят в разработанный психологами, социологами и врачами «коридор реабилитации». Все, что ему остается в отношении помощи, – получать и претерпевать.

Анализ литературы выявил также наличие терминологической путаницы, когда понятия реабилитации, реадaptации, адаптации используются как синонимы, в то время как явления противопоставляются, и наоборот. Попробуем внести необходимую определенность. Отталкиваясь от значений и смыслов самого слова «реабилитация», можно заключить, что она служит средством борьбы с утратой «ability» (в переводе с английского языка: – способность, возможность; – способность, ловкость; – квалификация, умение; – талант, дарование) [Ability 2024]. Тогда реадaptация (где «adaptation» означает в переводе с английского языка – приспособление, применение, переделка, обработка, привыкание) [Adaptation 2024] нужна для борьбы с дезадаптированностью. Как следует из анализа слов, на основе которых строятся понятия, «реабилитация» – более широкое понятие, так как включает утрату многих способностей, в том числе способности быть гибким. «Дезадаптация» – более узкое понятие, которое указывает на утрату *одной из* многих способностей. Дезадаптированный утрачивает конкретную способность приспособливаться. Таким образом, мы предлагаем различать феномены реабилитации и реадaptации и понимать реадaptацию как этап или одну из сторон реабилитации. Также мы предлагаем в реадaptации различать адаптацию и преадaptацию.

Теоретическое обоснование важности различения понятий адаптации и преадaptации произведено группой отечественных психологов, доказывающих, что «**адаптации** выступают как приспособления, основанные на уже приобретенном опыте, а **преадаптации** нацелены на новизну и непредсказуемость будущего» [Асмолов,

Шехтер, Черноризов 2017, 2018]. С учетом вышесказанного, реадaptацией, в самом широком смысле, мы предлагаем называть восстановление способности приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям жизни.

В модели реадaptации специальное внимание, на наш взгляд, следует уделять укреплению субъектности и агентства комбатанта. Вот почему мы считаем, что новая модель реадaptации должна выстраиваться на принципах интеграции/инклюзивности, адаптивного разнообразия и адаптивной избыточности, что будет обосновано далее.

Важно, на наш взгляд, чтобы модель реадaptации носила интегративный характер. Индивид, восстанавливающий способность адаптации и накапливающий преадaptационные способности, не сможет это сделать внутри сегрегирующей модели. Противопоставление феноменов и понятий интеграции и сегрегации было осуществлено Робертом Остгудом при построении образовательной модели для детей-инвалидов. Мы, конечно, не ставим знак равенства между ребенком и комбатантом, но считаем, что можно использовать основные значения и смыслы понятия адаптации, встречающегося в литературе об инклюзии. Так, американский ученый доказывает, что сегрегация «стигматизирует и социально депривирует человека, что эмоционально разрушительно для ребенка. Интеграция, напротив, создает множество необходимых и эффективных возможностей для социализации и образования инвалидов среди своих сверстников, не являющихся инвалидами, что будет способствовать нейтрализации невежества и разрушению предрассудков» [Osgood 2005: 40].

Важно, далее, обратить внимание на возможности широко используемой в педагогической и психологической литературе парной «интеграция – инклюзия». Впервые определения этих понятий были предложены Центром оценки, развития и исследований Фи Дельта Каппа и опубликованы в «Исследовательском бюллетене» 1993 года, в № 11: «Сторонники интеграции обычно предполагают, что учащийся должен заслужить возможность попасть в обычные классы, продемонстрировав способность не отставать от работы, порученной обычным классным учителем. Эта концепция тесно связана с традиционными формами предоставления услуг специального образования. Инклюзия – не медицинский подход к реабилитации; это термин, который выражает стремление дать каждому ребенку с ОВЗ образование в максимально возможной степени и в той школе и классе, которые он или она посещали бы, если бы были полностью здоровы. Инклюзия включает в себя предоставление специальных услуг поддержки ребенку с ОВЗ в обычной школе и требует только того, чтобы ребенок получал пользу от пребывания в классе (вместо того, чтобы требовать от него не отставать от других учеников). Полная инклюзивность означает, что все учащиеся, независимо от состояния или степени инвалидности, будут посещать обычный класс полный рабочий день. Все услуги должны быть оказаны ребенку в обычной школьной обстановке. Есть еще один подход к различению понятий интеграции и инклюзии: интеграция – обучение без изменения образовательной среды; инклюзия – обучение с изменением образовательной среды» [Rogers 1993]. Также было предложено различать понятия интеграции и инклюзии таким образом, что: «интеграция – обучение без изменения образовательной среды; инклюзия – обучение с изменением образовательной среды» [Rogers 1993].

Если мы рассмотрим основные принципы образовательной инклюзии, понимаемой в самом широком смысле, то увидим, что имеем право использовать понятие инклюзии применительно не только к детям с ОВЗ, но и к комбатантам, ведь сре-

ди этих принципов следующие: «Каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным», «Подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений», «Разнообразие усиливает все стороны жизни человека» [Алехина 2013].

Мы полагаем далее, что следует разрабатывать не нормативную, но интегративную модель адаптации. Нормативная концепция реабилитации выстраивается в контексте «нормативного права». «Нормативная реабилитация» предполагает, что демобилизованного изначально определяют как объект воздействий, как человека, нуждающегося в определенных программах и знаниях. Здесь не учитывается достоинство личности, не измеряется жизнестойкость. «Помогающий» (организация или служба) – основной распорядитель определений и образов здоровья, счастья, успеха. Воля, личность, собственное видение и планы человека в общем-то не берутся в расчет. Реабилитируемый с самого начала определяется как пострадавший, на него воздействуют, его спасают, демобилизованный не выбирает из множества альтернатив, а претерпевает выделенную для него помощь, что, на наш взгляд, не верно. Мы предлагаем **инклюзивную концепцию адаптации**, которая выстраивается в контексте «естественного права» каждого человека на честь и достоинство, на равное и справедливое отношение к себе. **Достоинство** при этом понимается как осознанная самооценочность, признаваемая или признанная другими. Инклюзивная модель адаптации направлена на усиление жизнестойкости человека и укрепление личностного потенциала.

Инклюзивная модель реадaptации может быть реализована с применением **технологии мейнстриминга**. Сегодня говорят о гендерном и об образовательном мейнстриминге. Гендерный мейнстриминг позволяет преодолеть неравенство между полами за счет совместного обучения, труда и досуга [Gender Mainstreaming 2019]. Мейнстриминг в контексте образования лиц с особыми потребностями обозначает сочетание периодов совместного обучения с обычными студентами в общих классах и работу в специальных группах в остальное время [Mainstreaming 2024]. Мы предлагаем опираться на главное значение мейнстриминга как *технологии* включение разных людей в общий поток, предложение мужчинам и женщинам, молодым и пожилым, здоровым и инвалидам одинаковых для всех условий обучения, труда и отдыха, если это положительно скажется на всех вовлекаемых в поток.

С учетом новых веяний и социальных практик, реадaptацией мы будем называть процесс и результат активной гармонизации внешней и внутренней настройки личности за счет инклюзии и мейнстриминга. Реедaptируемый здесь рассматривается не как объект воздействия, а как субъект адаптационного процесса.

Также мы предлагаем ввести в понятие реадaptации значение «укрепление жизнестойкости». Для авторов статьи **жизнестойкость** – комплексное образование со множеством переменных, среди которых: природное свойство (генетика, здоровье), социальная история, включающая социализацию (благоприятное или неблагоприятное детство, полная или неполная семья) и инкультурацию (культурные стереотипы, представления о добре и зле, картина мира, система установок), ментальное здоровье (приобретенный эмоциональный багаж, тип эмоциональной привязанности, автоматизмы реагирования, эмоциональные триггеры), знание копинг стратегий и положительный опыт преодоления. Говоря коротко и обобщенно, жизнестойкость – это Природа, История, Знания и Опыт индивида, актуализирующиеся в ситуациях Вызова³.

3. В последнем случае речь идет о том, что мы не знаем, насколько мы жизнестойки, пока жизнь не подбросит нам испытание.

Субъектность и агентство личности укрепляются в моменты выбора. Выбор предполагает наличие нескольких альтернатив. Чем больше возможностей, из которых выбирает проходящий реадaptацию, тем сильнее «прокачивается» его личность. Широкая линейка возможностей позволяет сохранить и усилить индивидуальность. Это требует, чтобы площадки или среды, в которых проходит реадaptация, выбирались или выстраивались согласно принципу разнообразия. Но почему так?

В процедурах выбора формируется адаптивная избыточность психики, столь необходимая при встречах с неопределенностью, непредсказуемостью, нестабильностью и неоднозначностью современного мира. А. Г. Асмолов, Е. Д. Шехтер, А. М. Черноризов называют это **преадаптивностью** – формированием приспособлений, полезность которых не очевидна в настоящем, но позволит выдержать встречу с новизной и сохранять целостность в полной непредсказуемости окружающей среды [Асмолов 2015; Асмолов и др. 2017; Асмолов и др. 2018]. Поэтому вводимое в этой статье понятие реадaptации включает и значение «восстановление способности к адаптации», и значение «накопление преадаптационных свойств через пребывание в насыщенных событиями средах».

Учтя все необходимые значения и смыслы, можно предложить широкой научной общественности **понимать под реадaptацией процесс активной гармонизации внешней и внутренней настройки личности, актуализации достоинства человека и укрепления его жизнестойкости через мейнстриминг, интеграцию и инклюзию индивида в среды, характеризующиеся адаптивным разнообразием и адаптивной избыточностью.**

В результате анализа литературы о реабилитации и реадaptации мы пришли к выводу, что эффективная модель реабилитации и реадaptации может быть выстроена вокруг трех основных идей:

Во-первых, с целью профилактики посттравматических стрессовых расстройств необходимо укрепление жизнестойкости комбатанта. Благодаря этой идее в ходе реадaptации прорабатывается аспект «Я в общении с собой и в опоре на себя».

Во-вторых, с целью снятия неопределенности социального статуса необходимо следить за реализацией идеи включения вернувшегося с полей боевых сражений в новую, разнообразную, творческую, богатую на события среду общения (например, на базе педагогического университета). Так прорабатывается аспект «Я в общении и связях с другими».

В-третьих, важна идея профессиональной реабилитации, где прорабатывается аспект «Я в новой социально значимой профессии / Я в опоре на новую профессиональную компетентность».

Таким образом, в ходе проведенного исследования найдено достаточное количество аргументов, которые могут быть положены в основание нашей итоговой уверенности в том, что, проникаясь идеей жизнестойкости, активно включаясь в социально благоприятную среду, приобретая ту или иную профессиональную компетентность в рамках новой модели реадaptации, участник СВО постепенно освободится от «негативного вектора» влияния войны, осознанно примет «позитивный вектор» жизни и включится в обыденность как сильная личность, готовая к постоянным встречам с новизной.

2. Педагогический университет как носитель идей и принципов инклюзии, интеграции, адаптивного разнообразия и адаптивной избыточности. Мы утверждаем, что эффективная модель реадaptации участников СВО может быть реализована на

базе педагогического университета, так как здесь работают люди, которые понимают «что» и знают «как» делать в указанном отношении. О «что» они знают в связи с реформой образования, активными участниками и проводниками которой они являются. Доказательством тому служит научный уровень изученности принципов субъектности обучающегося, инклюзии, практикоориентированности всех образовательных процессов, профессиональной переподготовки. О «как» они знают, поскольку реализуют так называемую «третью миссию», когда процессы в университете целенаправленно ориентированы на потребителя, на общественный заказ, на решение социальных проблем региона и страны в целом.

Новизна выше отмеченной идеи несомненна. В литературе, посвященной реабилитации, говорится о клубах, общественных организациях, специальных центрах [Березовец 1997: 23], социальных учреждениях [Грязнов, Лямина, Орлова 2021; Гзрян 2005; Караяни 2014], но нигде – об университете и, тем более, о педагогическом университете. Например, Г. М. Белозеров с соавторами в качестве возможного механизма оптимизации функционирования межведомственной системы реабилитации и эффективного управления рассматривают создание координационных советов при органах исполнительной власти на местах, в которые входили бы руководители территориальных органов управления здравоохранением, социальной защиты, фондов обязательного медицинского и социального страхования, службы занятости, образования, а также «силовых» министерств и ведомств. Авторы указывают на необходимость поэтапного решения проблемы реабилитации бойцов СВО путем разработки и реализации комплексных программ реабилитации с участием ведущих специалистов (медиков, психологов, юристов, специалистов оздоровительной и адаптивной физической культуры, социальных работников и др.), с вовлечением административных, материальных ресурсов различных ведомственных и общественных организаций [Белозеров и др. 2004].

Изучение специальной научно-методической литературы по проблеме исследования указывает на недостаточную степень изученности вопроса использования интеллектуальных ресурсов, научно-педагогического потенциала образовательных организаций высшего образования при разработке и реализации комплексных программ реабилитации участников военных действий. На наш взгляд, образовательная, социокультурная среда вуза обладает значительными возможностями для реализации научно-обоснованной системы реадaptации. Осуществление адаптационного процесса участников СВО в социокультурной среде вуза во взаимодействии со студентами создает возможности, с одной стороны, обучения и переобучения участников СВО по программам профессиональной подготовки, с другой стороны, у студентов (будущих педагогов, психологов, социологов и др.) появятся умения и навыки применения специальных педагогических средств по социокультурному, психоэмоциональному и физкультурно-оздоровительному сопровождению участников СВО. Также стоит отметить, что совместные встречи студентов с демобилизованными, участие последних в патриотических акциях и прочих событиях мейнстриминга позволят сформировать у студенческой молодежи нравственно-патриотические качества гражданина, составляющие основу национального благополучия.

При использовании технологии мейнстриминга важно знать ответы на вопросы, *что может дать участник СВО студенту, и что может дать студент (университет) участнику СВО*. Чтобы ответить на первый вопрос, рассмотрим положительный вектор влияния войны на участников боевых действий. По мнению специалистов в

области военной психологии, «положительный вектор влияния войны на участников боевых действий приводит к формированию у них следующих психологических образований:

- глубокое и всестороннее самопознание: познание своих интеллектуальных, эмоциональных, волевых возможностей;
- приобретение уникального опыта жизнедеятельности и поведения в экстремальных условиях, боевого опыта и житейской мудрости;
- приобретение опыта открытого, спонтанного, бесхитростного общения;
- тренировка аппарата стрессового реагирования, закалка своего здоровья» [Караяни 2014: 60].

Что нужно самому возвратившемуся из мест боевых сражений? Военные психологи указывают на «интеллектуальное, эмоциональное, “ощущенческое” возвращение в обстановку повседневных связей и отношений» [Караяни 2014: 61]. И здесь важно отталкиваться от так называемого «нейтрального вектора влияния войны», который «связан с обострением (формированием) у комбатантов некоторых специфических потребностей:

- потребности быть понятым обществом, ближайшим окружением в отношении мотивов, двигавших им на войне; аргументов, объясняющих необходимость, социальную значимость участия в жестоком насилии;
- потребности быть принятым в систему социальных связей и отношений со своим возвысившимся статусом, статусом защитника Родины, человека-воина;
- потребности быть признанным в качестве человека, честно и добросовестно выполнившего свой гражданский и воинский долг;
- потребности в избавлении от неактуальной психической напряженности, накопившейся на войне» [Караяни 2014: 61].

Мы утверждаем, что педагогический университет имеет в своей среде участки или свойства, функционирующие с потенциально реадаптирующим эффектом. Прежде всего, речь идет о реализации вузом так называемой «третьей миссии» (о самом понятии см.: [Балмасова 2016]). «Третья миссия» педагогического университета имеет «три точки приложения сил: это (1) социальное вовлечение с целью обращения научных знаний на решение социально значимых проблем; (2) адаптация и систематическая интеграция знаний в публичный дискурс и (3) трансфер гуманитарных технологий и инноваций в социально-экономическую жизнь региона» [Петрищев, Мальцева 2023].

На примере Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова можно увидеть, что «третья миссия» понимается здесь «как сквозная идея всей университетской деятельности, а социальные функции высшего образования рассматриваются как первостепенные» [Петрищев, Мальцева 2023: 194]. Своих выпускников вуз определяет как «социально ориентированных профессионалов» [Там же]. «Третья миссия в понимании вуза – это социальные ценности, усвоенные выпускниками. Судя по интервью, размещенным на сайте вуза, целью получения образования у очень многих студентов становится служение обществу. Университет является центром развития вожатского и волонтерского движения. Центральное расположение кампуса университета (в самом центре города) и открытая инфраструктура позволили ему стать ведущей коммуникационной площадкой региона. Социологические опросы показывают, что педагогический университет ассоциируется у людей с местом, куда можно свободно зайти, если ищешь понимания и поддержки»

[Там же]. Для УлГПУ им. И. Н. Ульянова «третья миссия» означает «ориентирование поисковой и исследовательской деятельности на вопросы, которые беспокоят людей» [Там же].

Рассмотрим также «Программу развития УлГПУ им. И. Н. Ульянова на срок до 2024 года» (далее – Программа). Программа предусматривает в «социальном служении» университета городу и региону:

- разнообразные формы студенческого добровольчества, участие университетского сообщества в решении социальных проблем населения, разработка социально значимых проектов, реализуемых в сотрудничестве с региональными и местными органами власти, бизнесом, детскими и взрослыми аудиториями;
- вовлечение молодёжи в деятельность поисковых, археологических, военно-исторических, краеведческих, студенческих трудовых отрядов, молодёжных объединений патриотической направленности;
- запуск и реализацию в регионе различного рода общественных событий – благотворительных концертов, публичных лекций, проектов «университета третьего возраста»;
- работу, связанную с трансформацией городских сообществ, разработкой и обучением гражданских активистов социальным технологиям, формированием у населения социальной предприимчивости, креативности и бизнес-мышления, запуск обучающих программ капитализации индивидуальных способностей и талантов для людей всех возрастов;
- формирование в регионе экосистемы развития молодежного предпринимательства, в том числе социального предпринимательства с учетом ведущих российских и зарубежных практик в области бизнес-инкубирования и акселерации предпринимательских проектов в интересах региона [Программа 2020].

Как следует из Программы, УлГПУ им. И. Н. Ульянова является поставщиком кадров для региональной экономики, участвует в разработке и реализации социальных, гуманитарных, информационных проектов, направленных на трансформацию форм общественной активности жителей региона, выступает важным субъектом культурной жизни региона, драйвером социокультурного развития региональных (городских) сообществ, инкубатором важнейших социальных проектов. Одним из принципов взаимодействия университета с регионом определен «простой, дружелюбный интерфейс и эффективная коммуникация с населением и различными организациями. Под эффективной коммуникацией подразумевается возможность любого члена местного сообщества обратиться в университет и получить искомую услугу или инструмент для решения проблемы» [Программа 2020].

Мы видим, что современный педагогический университет в состоянии предоставить участнику СВО возможности подключения к многим социально значимым проектам, выбора из многих специалистов, опирающихся в своей деятельности на принципы интеграции, инклюзии, мейнстриминга, практикоориентированности, субъектности, уважения достоинства и др. Педагогическому университету по силам «постепенное, поэтапное вовлечение людей с «невоенизированной» психикой в контакты с проходящими реадaptацию ветеранами боевых действий» в рамках «социально-психологической реадaptации – специального организованного продолжительного периода психологических мероприятий, обеспечивающих переход психики начавших мирную жизнь участников боевых действий с военного на мирный режим функционирования, постепенного, «щадящего» включения их в систему социальных отношений мирного времени» [Караяни 2014: 62].

В рееадаптирующей среде вуза участник СВО может включиться в «когнитивно-смысловую переработку травматической информации и отреагирование травматических ситуаций (например, путем вовлечения ветеранов боевых действий в активную общественную работу)» [Караяни 2014: 63], что приведет к постепенному «стиранию» социальной стратификации ветеранов по критерию участия их в боевых действиях (выражение Караяни [Караяни 2014: 63]).

В педагогическом вузе есть и, с одной стороны, специалисты – психологи, социологи, философы, педагоги, которые понимают важность работы «не с симптоматикой, а с образом и смыслом психотравмы» (выражение Караяни [Караяни 2014: 64]), которым есть что ответить на вопросы вернувшегося с полей боевых действий человека с возрастающим самосознанием, и, с другой стороны, есть внимательные бескорыстные слушатели и товарищи в реализации совместных с участниками СВО социально значимых проектов – студенты.

Вместо заключения. В данной статье, представляющей собой теоретическое обоснование необходимости разработки новой модели рееадаптации ветеранов СВО, определения ее основных понятий, принципов и ключевых идей, благодаря анализу источников и литературы, поставлена проблема разработки модели реабилитации на основании традиционных и/или ранее используемых подходов и алгоритмов. Сформулированы основные принципы новой эффективной модели рееадаптации, развивающей субъектность рееадаптируемого, его способность быть успешным в условиях сложности, неопределенности и непредсказуемости современной жизни. В статье обосновывается возможность и целесообразность реализации этой модели на базе современного педагогического университета, исполняющего «третью», социальную, миссию и участвующего в общенациональной реформе образования. Предложена система аргументов в поддержку уверенности авторов в том, что то, что нужно ветерану СВО, он может получить в педагогическом университете, располагающем всеми необходимыми материальными и духовными ресурсами для рееадаптации. Разработку такой модели рееадаптации авторы относят к перспективам дальнейших научных исследований.

Источники и литература:

1. Абдурахманов Р.А. Психологические проблемы послевоенной адаптации ветеранов Афганистана // Психологический журнал. 1992. Т. 13. № 1. С. 131–135.
2. Авдиенко Г. Ю. Психологическая коррекция и реабилитация участников боевых действий. М.: Юрайт, 2022. 300 с.
3. Алёхина С. В. Принципы инклюзии в практике образования // Аутизм и нарушения развития. 2013. № 1 (40). URL: https://www.inclusive-edu.ru/wp-content/uploads/2017/02/16_autism_2013_1_alekhina.pdf. (дата обращения: 08.04.2024).
4. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем // Вопросы психологии. 2017. № 4. URL: http://www.voppsy.ru/174003.htm#_ftnref1 (дата обращения: 08.04.2024).
5. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. М.: Акрополь, 2018. 212 с.
6. Асмолов А. Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: <https://web.archive.org/web/20171216170329/http://psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1109-asmolov40.html> (дата обращения: 08.04.2024).
7. Балмасова Т. А. «Третья миссия» университета – новый вектор развития? // Высшее образование в России. 2016. № 8–9. С. 48–55.

8. Белозеров Г. М., Джурко В. В., Клименко Г. Я., Попов В. И., Сереженко Н. П. Реабилитация участников боевых действий: история, современное состояние, перспективы развития // Экология человека. 2004. № 4. С. 40–45.
9. Березовец В. В. Социально-психологическая реабилитация ветеранов боевых действий: дис... канд. психол. наук. Москва, 1997. 136 с. URL: <https://www.dissercat.com/content/sotsialno-psikhologicheskaya-reabilitatsiya-veteranov-boevykh-deistvii> (дата обращения: 08.04.2024).
10. Бобков В. Н., Одинцова Е. В., Чашина Т. В. О социальных гарантиях участников специальной военной операции и членов их семей // Социально-трудовые исследования. 2024. № 1 (54). С. 138–146.
11. Бонкало Т. И. Комплексная реабилитация участников специальной военной операции на Украине: дайджест январь – февраль 2023. М.: ГБУ «НИИОЗММ ДЗМ», 2023. 39 с.
12. В России сформировали парламентскую координационную группу по вопросам СВО // Дзен. 23 декабря 2022. URL: <https://dzen.ru/a/Y6WLaWlaShVTyziW> (дата обращения: 05.04.2024).
13. Васюк А. Г. Социальная работа по адаптации военнослужащих: сущность, функции, технологии // Педагогика и просвещение. 2020. № 4. С. 122–131.
14. Волобуева Ю. М. Психокоррекция Я-концепции инвалидов боевых действий методом социально-психологического тренинга // Армия и общество. 2008. № 2. С. 101–108.
15. Воловик М. Г., Белова А. Н., Кузнецов А. Н., Полевая А. В., Воробьева О. В., Халак М. Е. Технологии виртуальной реальности в реабилитации участников боевых действий с посттравматическим стрессовым расстройством (обзор) // Современные технологии в медицине. 2023. № 15 (1). С. 74–86.
16. Гайдар К. М. Организационная психология в условиях специальной военной операции и после: задачи прежние, контексты и акценты новые // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2023. № 23 (3). С. 303–307.
17. Гзирян В. С. Комплексный подход к реабилитации инвалидов из числа участников боевых действий в Оренбургской области // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 10. С. 43–47.
18. Глумова И. В. Реабилитация сотрудников гарнизона милиции – участников боевых действий на территории Северного Кавказа // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2003. № 1. С. 124–125.
19. Государственный фонд «Защитники Отечества». URL: <https://gosfondveteranov.gov.ru/?ysclid=lupircauom740019087> (дата обращения: 05.04.2024).
20. Грязнов С. В., Лямина К. А., Орлова О. А. Методические рекомендации по взаимодействию и оказанию помощи ветеранам боевых действий для специалистов социальных учреждений. Барнаул.: КГБУ СО «Центр социальной реабилитации инвалидов и ветеранов боевых действий», 2021. URL: metodicheskie-rekomendaczii-dlya-uchrezhdenij.pdf (veteran-22.ru) (дата обращения: 08.04.2024).
21. Данилов А. Профилактика боевых психологических травм в ВС США // Зарубежное военное обозрение. 1991. № 9. С. 11–16.
22. Еремина Т. И. Социально-психологическая адаптация граждан, принимавших участие в боевых действиях: Методическое пособие // Саратов: ПМУЦ. 2012. 110 с.
23. Знаков В. В. Психологическая причина непонимания «афганцев» в межличностном общении // Психологический журнал. 1990. Т. 10. № 2. С. 99–108.
24. Иванов А. В. Инновационный потенциал системы реабилитации инвалидов // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 4. С. 153–164.
25. Караяни А. Г., Караяни Ю. М. Психологические последствия войны и социально-психологическая реабилитация участников боевых действий // Психология служебной деятельности. 2014. № 4. С. 59–65.
26. Клячкина Н. Л. Методы и техника социально-психологической реабилитации ветеранов боевых действий // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2015. № 1 (25). С. 114–121.
27. Левицкая Т. Е., Зайцев А. А. Проблема здоровья и адаптации военнослужащих, принимавших участие в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах // Сибирский психологический журнал. 2008. № 30. С. 82–85.

28. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. 63 с.
29. Максименко Е. Г. Успешные практики в работе с травмой и кризисными состояниями. Кризисная ситуация утраты близкого. Травматерапия на разных этапах горевания // XXI Национальный конкурс «Золотая Психея» по итогам 2019 года. Материалы к проекту «Травматерапия. Преодоление последствий психотравмирующих событий» (монография). URL: <https://psy.su/psyche/projects/2363/> (дата обращения: 05.04.2024).
30. Налчаджян А. А. Социально-психическая адаптация личности. Ереван: Изд-во АН Армянской ССР, 1988. 262 с.
31. Петрищев И. О., Мальцева А. П. Концепция «третьей миссии» в корреляции с университетской специализацией // Университет в эпоху педагогических новаций: Сборник статей по итогам Второго профессорского педагогического форума, Санкт-Петербург, 01–04 июня 2023 года. М.: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2023. С. 187–195.
32. Погодина Т. Г. Динамика нервно-психических расстройств участников боевых действий // Вестник Ивановской медицинской академии. 2009. № 1. С. 26–32.
33. Программа развития Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» на 2020 – 2024 гг. URL: <https://www.ulspu.ru/sveden/programma-razvitiya/vvedenie/> (дата обращения: 08.04.2024).
34. Рассказова Е. И., Леонтьев Д. А. Жизнестойкость и ее диагностика. М.: Смысл, 2016. 159 с.
35. Тураходжаев А. М. Социально-трудовая адаптация при психических расстройствах у участников войны в Афганистане: дисс... канд. мед. наук. М., 1992. 236 с.
36. Фоминова А. Жизнестойкость личности. М.: «Прометей», 2012. 317 с.
37. Щеглова Е. С., Суркова И. Ю. Динамика проявления военного синдрома: структурно-функционалистская перспектива // Вестник Поволжской академии государственной службы. 2010. № 1 (22). С. 145–151.
38. Юдин В. В., Князева Н. И. Психологическая коррекция, реабилитация и психотерапия сотрудников ОВД, военнослужащих и участников боевых действий на Северном Кавказе // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2000. № 2. С. 80–83.
39. Ability // WoordHunt. Англо-русский словарь. URL: <https://woordhunt.ru/word/ability> (дата обращения: 08.04.2024).
40. Adaptation // WoordHunt. Англо-русский словарь. URL: <https://woordhunt.ru/word/adaptation> (дата обращения: 08.04.2024).
41. Gender Mainstreaming // UNSDG (Группа ООН по устойчивому развитию). URL: <https://unsdg.un.org/sites/default/files/2019-09/Gender%20Mainstreaming.pdf> (дата обращения: 08.04.2024).
42. Maddi S. R. Hardiness: The courage to grow from stresses // The Journal of Positive Psychology. 2006. Т. 1. Pp. 160–168.
43. Mainstreaming // Cambridge Dictionary. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/mainstreaming> (дата обращения: 08.04.2024).
44. Osgood R. L. The History of Inclusion in the United States. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2005. 226 с.
45. Rogers J. The Inclusion Revolution // Phi Delta Kappa Research Bulletin. 1993. № 11. Pp. 1–6.
46. WoordHunt. Англо-русский словарь. URL: <https://woordhunt.ru/> (дата обращения: 08.04.2024).

Статья поступила в редакцию 16.04.2024

УДК 373.1

Формирование читательской компетенции как основы функциональной грамотности

Мишина Алевтина Петровна,

кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета образовательных технологий и непрерывного образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-7628-0008;

Данилов Сергей Вячеславович,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры образовательных технологий и коррекционной педагогики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1022-5049;

Куш Оксана Анатольевна,

директор центра повышения квалификации и профессиональной переподготовки, ассистент кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Авторы сосредотачивают внимание на проблеме формирования читательской компетенции. Решение данной проблемы способствует формированию функциональной грамотности младших школьников, что, в свою очередь, направлено на достижение планируемых результатов и повышение качества начального общего образования в целом. В статье дан анализ определений и уточнено понятие «читательская компетенция», определена её связь с функциональной читательской грамотностью, выделены компоненты (когнитивный, мотивационный, деятельностный, ценностно-смысловой) и функции читательской компетенции (образовательная, коммуникативная, информационная, гедонистическая, социальная, развивающая). Авторы проводят анализ первичных результатов сформированности читательской компетенции на основе выполнения межпредметной диагностической работы, выделяют причины ошибок (низкий уровень техники чтения, неумение работать с информацией, данной в разных форматах, неумение излагать мысли в устной и письменной форме, бедность словаря и др.), намечают пути решения проблемы.

Ключевые слова: читательская компетенция, функциональная грамотность, читательская грамотность, работа с текстом.

Forming the Reading Competence as the Basis of Functional Literacy

Mishina Alevtina P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of the School of Educational Technologies and Continuing Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-7628-0008.

Danilov Sergey V.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Educational Technologies and Correctional Pedagogy, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid/org 0000-0002-1022-5049.

Kushch Oksana A.,

Director of the Center for Advanced Training and Professional Retraining, Assistant, Department of Preschool, Primary Education and Teaching Methods of General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The authors focus on the problem of forming a reader's competence. The solution to this problem contributes to the formation of functional literacy of younger schoolchildren, which, in turn, is aimed at achieving the planned results and improving the quality of primary general education in general. The article analyzes the definitions and clarifies the concept of "reading competence", defines its relation to functional reading literacy, identifies components (cognitive, motivational, activity, value-semantic) and functions of reading competence (educational, communicative, informational, hedonistic, social, developmental). The authors analyze the primary results of the formation of reading competence based on the performance of interdisciplinary diagnostic work, identify the causes of errors (low level of reading technique, inability to work with information given in different formats, inability to express thoughts orally and in writing, poor vocabulary, etc.), outline ways to solve the problem.

Keywords: reading competence, functional literacy, reading literacy, working with a text.

Введение.

Введение обновлённых государственных образовательных стандартов актуализировало задачу формирования функциональной грамотности как критерия качества и планируемого результата образования, успешности человека, его готовности к жизни в современном мире. Согласно ФГОС НОО (Приказ Министерства просвещения РФ от 31.05.2021 № 286), раздел III, п. 34.2, «функциональная грамотность обучающихся – это способность решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности, включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [Приказ ... 2021].

Являясь базовым личностным образованием, функциональная грамотность ценна не только для самого человека, но и для всего общества, поскольку личность интегрируется в общество, а общество «принимает индивидуальность человека и использует его творческие возможности» [Виноградова 2018, 2022].

Именно поэтому ребенку, как справедливо отмечает Н. Ф. Виноградова, важно обладать:

- «готовностью успешно взаимодействовать с изменяющимся окружающим миром;
- возможностью решать различные (в том числе нестандартные) учебные и жизненные задачи;
- способностью строить социальные отношения;
- совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности, стремление к дальнейшему образованию» [Виноградова 2022].

Функциональную грамотность относят к метапредметным результатам. Однако анализ содержания понятия позволяет сделать вывод, что функциональная грамотность базируется на предметных и личностных результатах, а метапредметные результаты – и в первую очередь умение работать с информацией – это те показатели, сформированность которых позволяет сделать вывод, насколько школьники функционально грамотны.

Согласно исследованиям PISA, среди видов функциональной грамотности особое место занимает читательская грамотность, которая рассматривается как «способность человека понимать и использовать письменные тексты, размышлять о них и заниматься чтением для того, чтобы достигать своих целей, расширять свои знания и возможности, участвовать в социальной жизни» [Басюк, Ковалева 2019].

Этот вид грамотности предполагает сформированность умений находить в тексте, извлекать из него информацию, строить на этой информации простейшие суждения и формулировать простые выводы; оценивать, интерпретировать и интегрировать информацию текста с учётом полученных знаний; умения осмысливать и оценивать содержание, а также форму текста, связывая с собственными убеждениями и опытом; умения использовать информацию для решения собственных практических задач и т. д.

Данный круг умений меняет отношение к чтению в целом. Сегодня недостаточно владеть техникой чтения, умением переводить буквы в звуки и понимать прочитанное. Несмотря на то, что чтение по-прежнему является способом приобретения новых знаний и преобразования их в умения и навыки, дающие человеку возможность успешно ориентироваться в окружающем мире и обществе, книга уже не воспринимается как единственный и основной источник информации. В то же время, читательская грамотность предполагает, в первую очередь, умение работать с различными форматами, в которых может быть представлена информация, а человеку необходимо овладеть чтением как средством восприятия этой информации, т. е. читательской компетенцией.

Очевидно, что читательская компетенция становится тем основным компонентом читательской грамотности и функциональной грамотности в целом, который обеспечивает умение работать с различными видами информации.

Целью нашего исследования стало уточнение понятия «читательская компетенция» и анализ первичных результатов её сформированности у четвероклассников.

В соответствии с данной целью мы определили задачи исследования:

1. Уточнить содержание понятия «читательская компетенция» как основы функциональной грамотности, выделить компоненты читательской компетенции.
2. Определить показатели и критерии оценки сформированности читательской компетенции как основы функциональной грамотности.
3. Проанализировать первичные результаты сформированности читательской компетенции у четвероклассников на основе межпредметной диагностической работы.

Материалы и методы исследования.

В качестве методов исследования применялись теоретический анализ результатов научных исследований, выполненных по проблеме формирования читательской компетенции как основы функциональной грамотности; синтез; методы логических обобщений.

Результаты исследования и их обсуждение.

Анализ содержания и структуры понятия «читательская компетенция» посвящено достаточно большое количество исследований, но, к сожалению, на сегодняш-

ний день в научно-педагогической литературе так и не выработан единый подход к определению, содержанию и структуре этого понятия.

По мнению Е. Л. Гончаровой, читательская компетенция – это психологическая система, где «главным системообразующим компонентом является способность превращать содержание текста в содержание личного опыта читателя» [Гончарова 2007: 4]. При этом качество обработки информации, анализ и оценка прочитанного, способность учитывать содержание прочитанного в своём собственном познавательном опыте напрямую коррелируется с техникой чтения.

Н. Е. Колганова отмечает, что читательская компетенция – это «способность использовать свои знания, умения и навыки для продуктивной читательской деятельности и для решения проблем в процессе чтения» [Колганова 2017: 4].

С позиции Т. Г. Галактионовой читательская компетенция может быть раскрыта как «способность к осуществлению эффективного читательского поведения при решении разного рода задач» [Галактионова 2014: 92].

Согласно точке зрения Н. Н. Сметанниковой, «читательская компетенция – это качество сохранения прочитанного, обеспечивающее возможность решения задач разного рода и характера в соответствии с требуемым ситуациям» [Сметанникова 2007: 53].

Данной точке зрения созвучна позиция Э. А. Орловой, которая ставит читательскую компетенцию в один ряд с общекультурной компетенцией, что «предполагает совокупность знаний и навыков, обеспечивающих индивиду возможность без затруднений пользоваться преимуществами письменной культуры» [Орлова 2008: 32].

К сожалению, упоминание ключевых компонентов чтения, таких как восприятие текста, оценка его содержания и формы, понимание и интерпретация заключенной в нём информации и т. д., не обнаруживается ни в одном из предложенных определений. При этом они, как полагают Л. А. Ходякова, А. В. Супрунова, «составляют суть процесса чтения и результат его как вида речевой деятельности» [Ходякова, Супрунова 2015: 88].

Предложенная ими дефиниция понятия «читательская компетенция» является, на наш взгляд, наиболее точной: «это совокупность знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности: восприятие, понимание, прогнозирование, интерпретацию, извлечение смысла информации, оценку прочитанного текста, диалог с автором, готовность использовать извлеченную информацию в собственном личном опыте, в различных социокультурных ситуациях, свободно ориентироваться в современном мире» [Ходякова, Супрунова 2015: 89].

В этом определении раскрывается суть чтения как процесса и его результат, а также акцентируется внимание на культурном компоненте.

Выделим вслед за Н. Е. Колгановой три компонента читательской компетенции.

1. Когнитивный компонент – система лингвистических и литературоведческих знаний и представлений, читательский кругозор, владение рациональными приёмами понимания прочитанного (прослушанного) текста, представление о себе как о читателе.
2. Мотивационный компонент – сложившаяся потребность в чтении и сформированное личностное отношение к нему, самостоятельность как читателя, определившийся круг читательских интересов.
3. Деятельностный компонент – сформированность навыка и владение техникой чтения (осознанность и беглость, правильность и выразительность), умение

применять прочитанную информацию, сформированность умений анализа, интерпретации и оценки текста, учебного сотрудничества в читательской деятельности.

Исходя из определения Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой, на наш взгляд, целесообразным является выделение и четвертого компонента читательской компетенции, а именно ценностно-смыслового, включающего систему нравственно-этических и эстетических представлений, знаний и отношений к действительности, отраженной в художественной литературе.

Итак, читательская компетенция является одной из ключевых компетенций и выполняет ряд функций:

- образовательную: навык чтения необходим для получения новых знаний;
- коммуникативную: чтение как усвоение правил обмена информацией между читающими людьми, умение строить продуктивное взаимодействие;
- информационную: чтение как навык работы с многообразием форм представления информации;
- гедонистическую: эстетическое восприятие литературы, т. е. чтение для получения удовольствия, эстетического наслаждения;
- социальную: развитие эмпатии, освоение способов межличностного взаимодействия, социализация личности через восприятие опыта литературных героев;
- развивающую: удовлетворение познавательных потребностей, творческое развитие личности ребёнка.

Несомненно, формирование читательской компетенции предполагает целенаправленную, системную работу учителя, причём на разных уроках.

Так, для формирования когнитивного компонента читательской грамотности в первую очередь необходимо использовать задания на поиск, определение в тексте главной и второстепенной информации, информации, представленной как в явном, так и в скрытом виде, установление связи внетекстовой информации с содержанием текста, работу со словарями и справочниками и т. д.

Это могут быть задания на расположение информации в хронологической последовательности, выбор утверждений, соответствующих или не соответствующих тексту, определение замысла автора, соотнесение текста и иллюстрации и др.

Показателями сформированности когнитивного компонента являются «широкий читательский кругозор, способность ориентироваться в мире книг, знание и понимание литературоведческих понятий, полноценное восприятие и понимание текста» [Колганова 2017], как художественного, так и научного, представленного в различных форматах.

Формирование мотивационного компонента связано с формированием умений ставить цели чтения, составлять план текста и пересказывать его, определять сюжет, композицию, идею произведения, умений использовать метод чтения-рассматривания, выделять проблематику читаемого, соотносить прочитанное с жизненным явлением или опытом.

Деятельностный компонент предполагает хорошо сформированный навык чтения и владение устным и письменным общением. Большую роль в его формировании играют задания на определение достоверности информации, роли внетекстовых элементов, оценку содержания и формы текста, обоснование своей точки зрения, а также использование всех видов чтения (изучающего, ознакомительного, просмотрового, поискового) и организация дискуссий, парной и групповой работы при работе над текстом.

Ценностно-смысловой компонент читательской компетенции предполагает формирование отношения к литературе как произведению искусства, умения определять художественную ценность произведения, роль художественных средств, сравнивать литературное произведение с другими видами искусства, освоение нравственно-этических ценностей и норм поведения, формирование умений сопереживать героям, анализировать и оценивать их поступки и свое отношение к ним.

Для оценки сформированности функциональной грамотности, как правило, используются диагностические работы, задания которых составлены в формате заданий международных исследований PISA, при этом используются отдельные работы на диагностику читательской, математической и естественно-научной грамотности.

Определять уровень сформированности читательской компетенции, на наш взгляд, целесообразно посредством комплексной контрольной работы, построенной на межпредметной основе, включающей в себя текст и предлагаемые к нему задания по математике, литературному чтению, окружающему миру и русскому языку. Такая работа позволяет увидеть, насколько обучающиеся умеют работать с информацией, представленной в различных форматах, комплексно применять знания, относящиеся к разным учебным дисциплинам, высказывать свою точку зрения.

Выполняя работу, ребенок должен очень внимательно прочитать текст, поскольку именно в нём могут скрываться подсказки для выполнения предложенных заданий, а также вспомнить то, что читал ранее, видел или слышал от взрослых и своих ровесников.

На протяжении пяти лет кафедрой дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И. Н. Ульянова» проводился региональный конкурс «Симбирский эрудит» – олимпиада на основе комплексной межпредметной работы. Работа включает в себя задания на диагностику сформированности различных образовательных результатов: предметных и метапредметных.

Ниже представлена работа для 4 класса, составленная Н. Г. Шевцовой [Шевцова 2017].

1. **Внимательно прочитай текст.**

Озеро Байкал

Расположенный почти в центре Азии Байкал – это уникальное творение природы, национальное сокровище и гордость России, жемчужина среди озер земного шара. В озеро впадают много рек и речушек, а вытекает из него только одна река Ангара.

Байкал знаменит уникальным животным и растительным миром, огромными размерами, кристально чистой водой, удивительным климатом. Из трех миллионов озер, украшающих нашу страну, Байкал – самое внушительное. По площади Байкал занимает почти 32 000 км². На такой территории могли бы уместиться Голландия, Бельгия или Швейцария. Это глубочайшее озеро планеты. В его котловине заключена пятая часть всей пресной воды Земли. Наибольшая глубина Байкала – 1637 метров. Африканское озеро Танганьика, входящее в число самых глубоких озер на планете, «отстает» от Байкала на 200 м.

Ни в одном озере мира нет такого разнообразия видов живых организмов. В озере обитают почти 1400 видов животных и более 850 видов растений. Из них 848 видов животных и 133 вида растений встречаются только здесь и нигде больше. Это так называемые эндемики. Поэтому Байкал часто называют природным музеем живых древностей.

Всем известны байкальский омуль и нерпа, которая является единственным представителем млекопитающих в озере. А вот удивительную живородящую рыбку

голомянку знают мало. Её жир содержит массу витаминов и издавна применяется в медицине. Один из важнейших обитателей озера – рачок эпимура. Он «отвечает» за чистоту воды Байкала. Только благодаря его работе прозрачность озера составляет 40 метров. Чистая, прозрачная байкальская вода, насыщенная кислородом, издавна считается целебной.

На Байкале всегда много солнца. По количеству солнечных дней в году он превосходит даже курорты Черного моря. Время солнечного сияния в год – 2592 часа. Представляете, какое над озером чистое небо!

Велик и могуч Байкал, но настолько же и беззащитен. Ещё в 60-70 годах прошлого века браконьеры истребили много омуля, исчез знаменитый байкальский соболь. Поэтому сегодня важно сохранить целостность экосистемы озера.

2. Выпиши из текста встречающиеся названия

Страны	
Части света	
Озёра	
Реки	

3. Вспомни названия рек Ульяновской области и водящихся в них рыб. Зачеркни «лишнее».

Реки	Волга, Ока, Сура, Барыш, Свияга, Кама
Рыбы	Судак, горбуша, сельдь, лещ, сом

4. Определи, к какому жанру относится текст. Подчеркни нужное слово.

рассказ басня статья сказка

5. Выбери правильное значение слова «эндемики»

- 1) Это очень редкие виды растений и животных.
- 2) Это растения и животные, которые встречаются только в определённом месте.
- 3) Это растения и животные, которые встречаются только на Байкале.

6. Какова сумма эндемичных видов растений и животных на Байкале?

7. 1) В каком веке браконьеры истребили знаменитого байкальского соболя? Запиши римскими цифрами.

2) Вычисли, сколько примерно лет прошло с тех пор?

8. Реши задачу.

Муравейники в Байкальском заповеднике огорожены и находятся под охраной. Ограждение имеет форму квадрата. По углам и сторонам квадрата вбиты колышки на расстоянии 2 м. Сколько всего в ограждении колышков, если сторона квадрата равна 10 м?

9. Сколько озёр украшают нашу страну? Запиши через запятую это число, предшествующее ему и последующее за ним.

10. **Отметь знаком V слова, в которых есть звук [Й']**

обитатель

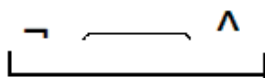
Евразия

побережье

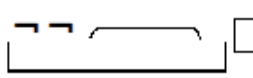
Байкал

кислород

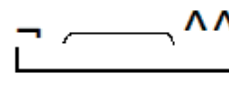
голомянка



спешили



превосходит



втекают

12. **Угадай, какой зверёк живёт в прибрежной части озера Байкал и в низовьях впадающих в него рек. Животное «спряталось» в этих строках. Покажи, что тебе помогло догадаться.**

Меня пронорой совы дразнят, нырять и плавать – плохо разве?

13. **Соедини географические названия, записанные в левом столбике, с географическими объектами, записанными в правом столбике.**

Примечание: слова в правом столбике даны с избытком.

Евразия	водопад
Танганьика	река
Африка	озеро
Ангара	материк
	страна

14. **Байкал наполняют 336 постоянных рек и ручьев, вытекает из озера одна единственная река – Ангара. Почему же озеро не переполняется и не выходит из берегов?**

15. **Где раньше встречают Новый год – на Байкале или в Ульяновске? Если сможешь, поясни свой ответ.**

16. **Напиши свое мнение о том, как можно защитить Байкал? (2-4 предложения)**

Анализ результатов выполнения конкурсных работ за пять лет показывает, что только 66,2% обучающихся справляется с заданиями на сформированность умений обнаруживать в тексте нужную информацию, делать на его основе простые умозаключения, анализировать и интерпретировать содержание текста, размышлять над полученной информацией и высказывать свои суждения.

О том, насколько обучающиеся умеют извлекать явно представленную в тексте информацию, свидетельствует выполнение заданий 2, 5, 7 и 9. Средний показатель выполнения задания 2 составил 3 балла из 8 возможных, показатель выполнения заданий 5 и 9 – из 3 баллов 1,9 и 1,4 соответственно, что говорит о достаточно низком уровне когнитивного и деятельностного компонентов читательской компетенции. Относительно высокий показатель только по заданию 7 – 3,5 балла из 4 возможных.

Несомненно, ошибки при выполнении данных заданий связаны с недостаточно внимательным ознакомлением с текстом и отсутствием умения возвращаться к различным его фрагментам для поиска ответа на вопрос. Выполняя задания, некоторые ребята опирались исключительно на собственный опыт, игнорируя текст и содержащиеся в нем сведения.

Задания 12 и 14 направлены на проверку умения интегрировать и интерпретировать информацию текста. С этим типом заданий справились менее 60% обучающихся.

Достаточно большие затруднения вызвало у четвероклассников выполнение заданий 13, 15 и 16. Эти задания направлены на выявление умений анализировать и оценивать содержание текста, делать на основе текста выводы и умозаключения, письменно излагать собственные мысли, а также оценивать особенности личного опыта и предметных знаний. Средний показатель выполнения данных заданий составил всего лишь 47,7%, что говорит о низком уровне сформированности данных умений у большинства обучающихся.

Полученные результаты свидетельствуют о недостаточной сформированности умения выделять из текста информацию, данную как в явном, так и в скрытом виде, дифференцировать её на главную и второстепенную, извлекать единицы содержания, объединенные общей темой, а также о неумении связывать прочитанное с полученной в процессе обучения в начальной школе системой научных знаний и собственным житейским опытом, логично выражать свои мысли, обосновать с помощью примеров свою точку зрения, бедностью словарного запаса.

С целью корректировки полученных результатов необходима системная работа с текстами на разных учебных предметах.

Выводы.

В ходе проведенной нами работы мы смогли достичь определенных результатов:

1. Уточнено понятие «читательская компетенция» как совокупности знаний, умений, навыков, обеспечивающих процесс чтения как вида речевой деятельности, выделены компоненты читательской компетенции.
2. Определены показатели и критерии оценивания сформированности читательской компетенции как основы функциональной грамотности.
3. Проанализированы первичные результаты сформированности читательской компетенции четвероклассников на основе выполнения межпредметной диагностической работы, определены возможные пути решения проблемы.

Таким образом, можно сделать вывод, что читательская компетенция – это фундаментальная база функциональной грамотности, так как она включает в себя комплекс умений, позволяющих человеку взаимодействовать с окружающим миром, быть готовым к самообразованию и саморазвитию.

Источники и литература:

1. Басюк В. С., Ковалева Г. С. Инновационный проект Министерства просвещения «Мониторинг формирования функциональной грамотности»: основные направления и первые результаты // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4. Т.1 (61). С. 13–33.
2. Галактионова Т. Г. Развитие читательской компетентности субъектов образовательного процесса как фактор повышения качества современного образования: (приглашение к исследованию) // Национальная программа поддержки и развития чтения: год восьмой: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Национальная программа поддержки и развития чтения: проблемы и перспективы» (Москва, 20-21 ноября 2014 г.). М.: МЦБС, 2015. С. 92–100.
3. Гончарова Е. Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
4. Гостева Ю. Н., Кузнецова М. И., Рябинина Л. А., Сидорова Г. А., Чабан Т. Ю. Теория и практика оценивания читательской грамотности как компонента функциональной грамотности // Отечественная и зарубежная педагогика. 2019. № 4 Т.1 (61) С. 34–57.
5. Ковалева Г. С. К новому учебному году: на пути решения стратегических задач // Вестник образования России. 2019. № 14. С. 49.

6. Ковалева Г. С. Что необходимо знать каждому учителю о функциональной грамотности // Вестник образования России. 2019. № 16. С. 32.
7. Колганова Н. Е. Читательская компетентность младших школьников: сущность, структура, показатели // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2017. №1. С. 27–37.
8. Орлова Э. А. Рекомендации по повышению уровня читательской компетентности в рамках Национальной программы поддержки и развития чтения: пособие для работников образовательных учреждений. М.: МЦБС, 2008. 71 с.
9. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 02.04.2024)
10. Сметаникова Н. Н. Чтение и грамотность. Размышление в контексте Национальной программы поддержки и развития чтения // Как разорвать замкнутый круг: поддержка и развитие чтения: проблемы и возможности: научно-практический сборник. М.: МЦБС, 2007. С. 53–61.
11. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя /Н. Ф. Виноградова, Е. Э. Кочурова, М. И. Кузнецова [и др.]: под ред. Н.Ф. Виноградовой. М.: Просвещение, 2022. 274 с.
12. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Читательская компетенция как составляющая общекультурной компетентности (диагностика метапредметных умений) // Наука и школа. 2015. №6. С. 87–94.
13. Шевцова Н. Г. Работа с текстом. Готовимся к интеллектуальным конкурсам. Тренажёр для четвероклассников. М.: Планета, 2017. 24 с.

Статья поступила в редакцию 08.04.2024

УДК 373.2

Научно- методическое сопровождение воспитателя дошкольной организации при реализации интегрированного подхода: физическое, познавательное и социальное развитие детей

Захарова Лариса Михайловна,

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой дошкольного и начального образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-6363-2900;

Майданкина Наталья Юрьевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного, начального образования и методик преподавания общеобразовательных дисциплин, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-5783-3837.

Аннотация. В статье рассматривается проблема готовности педагогов дошкольной организации к реализации интегрированного подхода в воспитании детей. Проведенное анкетирование педагогов позволило выявить профессиональные дефициты и наметить содержание научно-методического сопровождения педагогов при организации данной работы в процессе обучения игре в футбол. Программа методического сопровождения строилась на основе деятельностного подхода и включала 5 модулей: диагностический, профессионально-деловой, социально-просветительский, консультативно- педагогический, экспертно-оценочный. Особое внимание уделялось не только навыкам владения мячом у детей, но и поддержанию детского интереса к истории развития данного вида спорта, личностям известных футболистов, а также формированию коммуникативных умений. Реализация программы научно-методического сопровождения педагогов ДОО позволила значительно повысить уровень познавательного, социально-коммуникативного и физического развития детей.

Ключевые слова. интеграция, познавательное развитие, физическое развитие, социально- коммуникативное развитие, анкетирование, футбол, диагностика.

Scientific and Methodological Support of Educators in the Implementation of an Integrated Approach: Physical, Cognitive and Social Development of Children

Zakharova Larisa M.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-6363-2900

Maydankina Natalya Yu.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool, Primary Education and Teaching Methods of General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-5783-3837

Abstract. Numerous research results and statistics, surveys of parental communities indicate a trend in a significant deterioration in the health status of children, which justifies the importance of carrying out educational activities already at the stage of preschool childhood in order to educate the child in a conscious attitude to health as a value and develop his interest in physical education as a way to develop health, which reflects the integration of educational areas allocated in the GEF DO - physical, cognitive, socio-communicative. The results of the survey of teachers made it possible to identify professional deficits and outline the content of scientific and methodological support of teachers in organizing this work in the process of learning to play football, including 5 modules: diagnostic, professional-business, socio-educational, advisory-pedagogical, expert-evaluation. Comparative diagnostics of the levels of cognitive, socio-communicative and physical development of children in 2 modules during the implementation of the Children's Mundial program showed an improvement in basic indicators.

Keywords: integration, cognitive development, physical development, social and communicative development, questionnaires, football, diagnostics.

Актуальность проведенного исследования связана, прежде всего, с необходимостью усиленного внимания к физическому развитию детей, воспитания у них осознанного отношения к своему здоровью, реализацией интегрированного подхода в образовательном процессе дошкольной организацией, внедрением программы научно-методического сопровождения воспитателей при решении образовательных и развивающих задач.

Усиление внимания к физическому развитию детей определяется общим уровнем состояния здоровья детей, особенностями развития двигательной активности современного ребенка, который отдает предпочтение игровой деятельности не в реальной, а в виртуальной среде, и пр.

Согласно «Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», физическое воспитание включает формирование в детской среде системы мотивации к активному образу жизни, занятиям физической культурой и спортом [*Стратегия...* 2015:15].

Изучение нормативно-правовой базы в системе образования позволяет констатировать необходимость и целесообразность использования комплексного подхода. Закон «Об образовании в Российской Федерации» (ст.64; 2012г.) отмечает, что миссия дошкольного образования заключается в проектировании широкого образовательного пространства гармоничного развития, способствующего формированию у детей дошкольного возраста основ общей культуры, как совокупности духовных (достижений науки, практического опыта, позволяющих достичь жизненного результата, произведений литературы и искусства) и материальных (зданий, оборудования, сооружений) ценностей, включая физическую, социальную, коммуникативную, познавательную культуру [Закон «Об образовании в Российской Федерации» 2012:17].

Контекст Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО, 2013г.), а именно образовательные области (ОО) «Физическое развитие», «Социально-коммуникативное», «Познавательное развитие», в качестве целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного детства определяет развитие у ребенка различных форм двигательной активности, овладения ос-

новными движениями, достаточного уровня функционирования крупной и мелкой моторики; подвижности, выносливости и работоспособности, интереса к окружающему, любознательности, общепринятых способов общения со взрослыми и сверстниками, способности к саморегуляции и управлению собственным поведением [Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования 2013:16].

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО, 2022 г.) особое внимание уделяет мотивации детей к занятиям двигательной активностью, включая элементы спорта и спортивных игр (футбол, волейбол и др.) на основе интеграции задач физического, познавательного и социально-коммуникативного развития [Федеральная образовательная программа дошкольного образования 2022:11].

Современное развитие педагогики во многом связано с обоснованием и реализацией принципа интеграции при проведении экспериментальной деятельности, внедрения инновационных подходов, в том числе и в системе дошкольного образования.

Интеграция в системе дошкольного образования характеризуется:

- объединением разных составляющих, компонентов образовательного процесса, что предполагает применение разнообразных технологий, имеющих гуманистическую основу; взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, отбор содержания на основе объединения направлений образовательной деятельности и развития детей;

- самим результатом, выраженном в, том числе, в комплексных личностных характеристиках;

- организацией взаимодействия на основе принципа диалогичности [Захарова 2019:4]. Особую актуальность приобретает интеграция познавательного, социального и физического развития детей. Она, на наш взгляд, в большей степени способствует возрастанию интереса к возрождению отечественных спортивных традиций, ориентированных на занятия населения массовым спортом, выполнение норм ГТО. В соответствии с федеральной образовательной программой дошкольного образования у детей развивают двигательные умения, включая элементы футбола, баскетбола, хоккея, бадминтона и ряда других видов спорта.

Обращение к исследованиям в области дополнительного образования, а именно, анализу Концепции создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения педагога и управленческих кадров доказывает необходимость разработки и внедрения алгоритма научно-методического сопровождения педагогических кадров, реализующих программы дошкольного образования, на основе интеграции ОО физического, познавательного и социально-коммуникативного развития стандарта ДО с целью совершенствования профессионально-деловых, социально-педагогических, экспертных и других компонентов умений педагога [Вершловский 2007:2; Дедова 2020:3; Зинченко 1991:5; Зеер 2005:6; Казакова 2000:7; Майданкина и др. 2019:8].

Таким образом, в системе дошкольного образования решение задач в области формирования у детей дошкольного возраста мотивации к активному образу жизни, занятиям физической культурой и элементами спортивных игр становится ключевым направлением, что, соответственно, актуализирует проблему готовности педагога к решению поставленных задач [Веракса 2022:1].

Цель исследования: разработать и внедрить алгоритм научно-методического сопровождения педагога ДОО на основе реализации интегрированного подхода ОО ФГОС ДО.

Задачи исследования:

1. Провести анкетирование педагогов дошкольной образовательной организации.
2. Разработать комплекс модулей научно-методического сопровождения педагога ДОО на основе интеграции образовательных областей на примере общения детей старшего дошкольного возраста к элементам спортивной игры в футбол.
3. Определить уровни развития детей старшего дошкольного возраста на констатирующем и контрольном этапах на основе интеграции познавательного, физического и социально-коммуникативного развития.

Методика и организация исследования

В целях выявления отношения к здоровому образу жизни, понимания роли двигательной активности в развитии человека было проведено анкетирование в педагогических коллективах, которые участвуют в реализации инновационных программ в области дошкольного образования и профессионального развития в Ульяновской области.

Анализ проведенной диагностики показал, что воспитатели определяют понятие «двигательная активность (ДА)», как сумму всех движений, выполняемых ребенком в процессе жизнедеятельности и пребывания в дошкольной организации. Двигательную активность педагоги характеризовали, как «движение», «способ жизни», «оптимальные физические нагрузки», «модель организации нормальной жизнедеятельности», «потребность, способствующая гармоничному физическому и эмоциональному развитию», «комплекс физических упражнений, положительно влияющих на жизнь и здоровье», «как физическая культура», «спорт».

Респонденты выражали уверенность в том, что ДА помогает «долгое время сохранить долголетие», «быть оптимистичнее, увереннее», «увеличить длительность образа жизни человека». 60% респондентов отнесли себя к сторонникам ДА, отмечая, что они «стараятся заниматься физической культурой», «больше двигаться», «делать утреннюю гимнастику», «совершать пешие прогулки в воскресные дни с семьей». Среди ответов – «регулярно посещаю баню», «веду активный образ жизни».

Респонденты дали ответы «стараясь вести активный образ жизни, много двигаться», которые подтверждают стремление к реализации режима двигательной активности, в тоже время отмечая недостаточную устойчивость в выполнении режима ДА.

В свободное время для поддержания режима ДА педагоги предпочитают заниматься йогой, плаванием, вести активный образ жизни. В беседах многие респонденты отметили, что для большинства ключевая ДА – это деятельность в саду, цветнике, огороде, благоустройство садового участка, озеленение дома в городе и за городом.

Воспитатели выделили критерии, характерные для ДА, к которым относят: оптимальный двигательный режим, утренняя гимнастика, основные движения, прогулка на свежем воздухе, занятия, игровая деятельность и использование игр различной интенсивности, элементы спорта, чередование двигательной деятельности и отдыха и др.

По мнению респондентов, для детей дошкольного возраста необходимо создавать самые широкие возможности и условия для активных занятий физической культурой, плаванием, элементами спортивных игр, в том числе, в футбол. Немаловажную роль, по мнению респондентов, в этом играют спортивные традиции нашей страны, пример известных спортсменов и футболистов.

Кроме того, 20% респондентов подчеркивали в своих ответах необходимость организации оптимального режима ДА в дошкольной организации, чему во многом способствует интеграция ОО физического, познавательного и социально-коммуникативного направления.

По итогам обследования респонденты были условно разделены на три группы:

- сторонники ДА и занятиями спортом – 12 человек (дают правильное толкование основных понятий ДА, умеют организовать собственную ДА; владеют умениями в организации двигательной активности в группе: используют в режиме дня утреннюю гимнастику, занятия, прогулки, подвижные игры, элементы спортивных игр, физкультурные досуги, спортивные турниры, матчи и т.д.);

- пассивные сторонники ДА – 17 человек (правильно трактуют ДА, знают, как организовать собственную ДА; умеют организовать ДА в группе: используют в режиме дня утреннюю гимнастику, занятия, подвижные игры и элементы спортивных игр, физкультурные досуги, спортивные соревнования, в рамках образовательной программы ДОО);

- индифферентные – 8 человек (знают, что нужно проводить работу с детьми в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО, реализуют задачи физического воспитания детей дошкольного возраста).

Анализ результатов профессиональной деятельности воспитателей, их активность в области следования ДА позволяет установить, что среди условно выделенных сторонников ДА участвуют в инновационной деятельности в составе рабочих групп 80% воспитателей, среди 2 группы – 65%, третьей – 44% респондентов.

Проведенное исследование показало, что большинство педагогов называют необходимым проектирование образовательного процесса на основе принципа интеграции, но как ее организовывать, какова роль элементов спортивных игр в реализации познавательного, социально- коммуникативного, физического развития детей, как методически грамотно организовывать работу в данном направлении, остается не до конца понятным.

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 244 города Ульяновска, педагогический коллектив которого в рамках инновационной деятельности занимается интеграцией физического, познавательного и социально- коммуникативного развития в процессе приобщения детей старшего дошкольного возраста к элементам спортивной игры футбол.

Разработанный алгоритм научно-методического сопровождения педагогов ДОО включал 5 модулей: диагностический, профессионально-деловой, социально-просветительский, консультативно-педагогический, экспертно-оценочный.

1.Диагностический модуль. Модуль направлен на выявление профессиональных дефицитов педагога в области физического и социально-коммуникативного, познавательного развития и включает ряд тестовых вопросов.

Кроме того, в этом модуле с целью оказания методической помощи воспитателю представлена диагностическая методика выявления уровня социально-коммуникативного, познавательного и физического развития дошкольника на примере при-

общения старших дошкольников к элементам спортивной игры футбол. Малоформализованный диагностический материал для определения уровня физического, познавательного и социально-коммуникативного развития детей включает вопросы беседы и игровые задания с использованием средств наглядности. Вопросы направлены на выявление интереса и коммуникативных умений старших дошкольников; игровые задания и упражнения на выявление сформированности у ребенка простейших действий с мячом (владения мячом, точности удара и др.). Вопросы и задания составлены на основе содержательных блоков парциальной образовательной программы «Футбол мировая игра» и «Я играю в футбол» по приобщению старших дошкольников к элементам спортивной игры в футбол «Детский мундиаль», разработанной и апробированной педагогическим коллективом МБДОУ № 244 г. Ульяновска.

Рассмотрим компоненты диагностической методики по выявлению уровня познавательного, социально-коммуникативного и физического развития старшего дошкольника.

I. Блок «Футбол - мировая игра»

Процедура проведения. Воспитатель, беседуя задает ребенку вопросы с использованием средств наглядности.

1.1. Посмотри внимательно на картинку, какой игрой заняты игроки? Как ты определил, что игра называется – футбол?

1.2. Выбери и обведи красным карандашом мяч, подходящий для игры в футбол. Почему ты выбрал такой мяч?

1.3. Посмотри внимательно на футбольное поле. Как называют игроков на футбольном поле? Если тебе сложно ответить на этот вопрос, обратись за помощью к родителям или близким.

1.4. Попробуй назвать футбольные клубы, эмблемы, которых изображены на картинке. Как ты думаешь, что обозначают эти эмблемы?

1.5. А в твоей семье есть любимый футбольный клуб? Какой?

1.6. На футбольном матче часто можно услышать звучание африканской дудки «вуузела». Придумай и нарисуй шумовой атрибут для болельщика футбола.

1.7. Придумай эмблему футбольного клуба вашей группы. Расскажи, что изображено на эмблеме.

II. Блок «Я играю в футбол»

2.2. *Игровое задание. Удар по подвижному мячу (модифицированная методика М. А. Руновой).*

Цель: выявить сформированность у детей простейших действий с подвижным мячом, в координации движений, владении мячом.

Процедура проведения. Ребенок в указанном месте получает пас ногой и заранее обговоренным способом ударяет по мячу. Полученные результаты фиксируются в таблице.

Таблица 1 Сформированность у детей простейших действий с подвижным мячом, в координации движений, владении мячом.

№ Имя ребенка	Результат (правая/левая нога)	Методические указания
1.	1.	Пояснения к заполнению таблицы: + выполнил задание (попадание по подвижному мячу) - задание не выполнено

2.2. Игровое задание. Удар по воротам (модифицированная методика М. А. Руновой)

Цель: выявить сформированность у ребенка простейших действий с мячом, владения мячом, точность удара.

Процедура проведения. На расстоянии 5 метров от линии старта устанавливаются ворота. Ребенок от линии старта ударяет по мячу поочередно правой/левой ногой в ворота.

Таблица 2 Сформированность у ребенка действий с мячом, владении мячом, точность удара

№ Имя ребенка	Результат (правая/левая нога)	Методические указания
1.	1.	Пояснения к таблице: + выполнил задание (попалание в ворота) - задание не выполнено (не справился с заданием)

2. Профессионально-деловой модуль. Модуль направлен на совершенствование профессиональных умений в области интеграции физического, познавательного и социально-коммуникативного развития. Он включает дополнительное обучение педагога на КПК по теме «Организация развивающей образовательной среды для приобретения воспитанниками ДОО опыта в двигательной деятельности в соответствии с ФГОС ДО и ФОП ДО» как в синхронном, так и асинхронном форматах. Возможным результатом завершения КПК является совершенствование умений слушателей осуществлять анализ парциальной образовательной программы по развитию двигательной активности старших дошкольников в процессе приобщения к элементам игры в футбол.

В качестве примера представляем комплект материалов для сравнительного анализа содержания и практического инструментария парциальной образовательной программы «Детский мундиаль».

Например, профессионально-деловой модуль включает:

1. Комплекс занятий по блоку «Футбол мировая игра», ориентированный на приобщение дошкольников к истории футбола и его ценностям, имеет календарно-тематическое планирование. Детей знакомят с историей развития футбола; знаменитыми футболистами Пеле, Марадона; с историей футбола в России и футболистами Л. Яшиным, Ф. Черновым и др. Сообщаются сведения о лучших футбольных клубах России «Спартак», «Локомотив», «Зенит». Детей знакомят с организацией и правилами соревнований по футболу, спортивной атрибутикой и формой, действиями футбольных тренеров и игроков. Футбольные болельщики. Реализацию блока осуществляют воспитатели. Используются групповые формы взаимодействия с детьми.

2. Комплекс занятий по блоку «Я играю в футбол» ориентирован на развитие у дошкольников двигательной активности и физических качеств. В содержании блока задействован специальный алгоритм двигательной деятельности, включающий вводную часть (беседа о технике безопасности, правилах поведения во время образовательной деятельности) и разминочные упражнения; основную часть: общеразвивающие упражнения (*основные виды движений; специальные упражнения и игры для рук и ног на овладение детьми элементами футбольной игры, подвижные игры с мячом большой интенсивности, например, передача мячей по кругу, ведение мяча*); *заключительную часть: упражнения на расслабление, игры малой подвижности с мячом.* В качестве основных форм образовательной деятельности по блоку

«Я играю в футбол» применяют фронтальную – в вводной и заключительной, в основной части при выполнении несложных двигательных действий (общеразвивающие упражнения, передача мяча при построении обучающихся в шеренги); поточную – поочередное выполнение упражнений с мячом с целью обеспечить контроль и самоконтроль за действиями; групповую – подгруппа детей выполняет отдельные задания с мячом; как вариант групповой формы применяют «круговую тренировку» для повышения моторной плотности занятий; индивидуальную – в целях овладения и коррекции навыков владения мячом. Реализация блока «Я играю в футбол» осуществляется в единстве с социальными партнерами, тренерами детской школы олимпийского резерва.

3. Прогулки в первую и вторую половину дня, во время которых инструктор по физической культуре и воспитатели включают серии подвижных игр на владение мячом большой и малой интенсивности, развлечений на формирование и развитие дружеских взаимоотношений, взаимопомощи, социальных качеств, познавательного интереса в игровой деятельности.

4. Для интеграции познавательной, социально-коммуникативной и двигательной деятельности в утренние и вечерние отрезки времени успешно используется изготовление спортивных атрибутов: эмблем, плакатов для турниров по футболу, шумовых атрибутов; предлагают сочинение и разучивание «кричалок», придумывание спортивных девизов. Преимущество в изготовлении спортивных атрибутов для игры в футбол состоит в сочетании двигательной, познавательной и социально-коммуникативной деятельности в развитии ребенка, развитии мотивации и расширении возможности приобщения к элементам спортивной игры, формирования основ физической, познавательной и социальной культуры.

3. Социально-просветительский модуль. Ориентирован на совершенствование умений педагога в области взаимодействия с родителями (законными представителями) воспитанников и разработки тематики обучающих семинаров, связанных с повышением уровня педагогической культуры родителей в вопросах физического, познавательного и социально-коммуникативного обучения, развития и воспитания детей.

4. Консультативно-педагогический модуль. Предполагает расширение сферы профессиональных умений педагогических работников осуществлять отбор, анализ и разработку содержания и методов организации взаимодействия с педагогами в матчах и турнирах по футболу различного уровня (ДОО, муниципальный).

5. Экспертно-оценочный модуль. Работа в рамках этого модуля направлена на формирование умений педагога в оценивании результатов образовательной деятельности по интеграции физического, познавательного и социально-коммуникативного развития дошкольников; разрабатывать кейс оценочных материалов (заданий) для оценивания уровня сформированности у детей старшего дошкольного возраста системы элементарных представлений о мире футбола и владения детьми умениями использовать в самостоятельной двигательной деятельности элементы спортивной игры в футбол.

Реализация в течение года разработанного алгоритма научно-методического сопровождения педагогов по организации образовательного процесса на основе интеграции познавательного, социально-коммуникативного и физического развития детей способствовала развитию профессиональной компетентности педагогов, что нашло подтверждение в развитии основных показателей физического, позна-

вательного и социально- коммуникативного развития детей на контрольном этапе исследования.

Были изучены уровни познавательного, социально-коммуникативного (блок1) и физического развития (блок 2) 78 детей старшего дошкольного возраста.

Таблица 3 Результаты констатирующего этапа

№/№	Группа/№ количество обследованных детей	Блок I. Футбол мировая игра», уровни			Блок II Я играю в футбол, уровни		
		в	с	н	в	с	н
1.	Группа № 1 Количество обследованных детей 27	уровни			уровни		
		0	20	7	0	9 (6 мальчиков, 3 девочки)	18 (9 мальчиков, 9 девочек)
2.	Группа № 4. Количество обследованных детей 25	уровни			уровни		
		0	12	13	0	12 (2 мальчика, 10 девочек)	13 (2 мальчика, 11 девочек)
3.	Группа № 13. Количество обследованных 26 детей.	уровни			уровни		
		0	9	17	0	9 (3 мальчика, 6 девочек)	16 (4 мальчика, 12 девочек)

Таблица 4 Результаты контрольного этапа

№/№	Группа/№ количество обследованных детей	Блок I. Футбол мировая игра», уровни			Блок II Я играю в футбол, уровни		
		в	с	н	в	с	н
1.	Группа № 1. Количество обследованных детей 27	уровни			уровни		
		7	20	0	18 (9 мальчиков, 9 девочек)	9 (8 мальчиков, 1 девочка)	0

2.	Группа № 4. Количество обследованных детей 25	уровни			уровни		
		в	с	н	в	с	н
		1	24	0	11 (9 мальчиков, 2 девочки)	13 (9 мальчиков, 4 девочки)	1 мальчик
3.	Группа № 13. Количество обследованных 26 детей.	уровни			уровни		
		в	с	н	в	с	н
		9	17	0	14 (10 мальчиков, 4 девочки)	11 (4 мальчика, 7 девочек)	1 маль- чик

Выводы. Как показывают результаты итоговой диагностики, в области познавательного и социально-коммуникативного развития ни в одной из групп не осталось детей на низком уровне. Значительно повысился уровень физического развития (на основе владения мячом и применения специальных движений) во всех группах. При этом есть различия между девочками и мальчиками в владении мячом, особенно это проявляется на высоком и среднем уровне. Считаем, что достигнутые результаты, в том числе, были обеспечены взаимодействием воспитателей, инструктора по физической культуре ДОО и тренера школы олимпийского резерва. Предложенный алгоритм научно-методического сопровождения педагогов ДОО в приобщении детей к элементам спортивной игры в футбол на основе интеграции ОО, включающий 5 взаимосвязанных модулей, позволяет на основе результатов диагностики совершенствовать наполнение профессиональных компетенций в ходе использования содержания, разнообразных форм и методов методической работы.

Источники и литература:

1. Веракса Н. Е. Воспитание должно быть умным // Современное дошкольное образование. 2022. № 5 (113). С 10–21.
2. Вершловский С. Г. От повышения квалификации к постдипломному педагогическому образованию // Андрагогика постдипломного педагогического образования: научно-методическое пособие /под ред. С. Г. Вершловского, Г. С. Сухобской. СПб.: СПбАППО. 2007. С. 6–33.
3. Дедова О. Ю. Особенности исследования коммуникативной компетентности педагога в рамках инновационной деятельности // Нижегородское образование. 2020. № 1. С. 59–64.
4. Захарова В. С. Интеграция в образовательном процессе дошкольной организации как условие физического и умственного развития детей // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2019. № 1-1. С. 39–43.
5. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика, 1991. № 1. С. 18–24.
6. Зеер Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
7. Казакова А. Г. Современные педагогические технологии в дополнительном профессиональном образовании преподавателей. Дисс... докт. пед. наук. М., 2000. 376 с.
8. Майданкина Н. Ю., Верещагина Н. Н., Кистанова Н. А., Абдюшева Н. Х. Научно-методическое сопровождение реализации ФГОС ДО в области социально-коммуникативного развития в практике региона:

- учебно-методическое пособие. Ульяновск: Издатель Качалин Александр Васильевич, 2019. 144 с.
9. Письмо Минпросвещения России от 13.02.2023 N ТВ-413/03 «О направлении рекомендаций» (вместе с «Рекомендациями по формированию инфраструктуры дошкольных образовательных организаций и комплектации учебно-методических материалов в целях реализации образовательных программ дошкольного образования содержание»). URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-13022023-n-tv-41303-o-napravlenii/> (дата обращения 10.05.2024).
 10. Приказ Министерства просвещения РФ от 31.07.2020 № 373 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам-образовательным программам дошкольного образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009010021>. (дата обращения 10.05.2024).
 11. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 25.11.2022 № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202212280044> (дата обращения 10.05.2024).
 12. Приказ Министерства Просвещения Российской Федерации от 08.11.2022 № 955 «О внесении изменений в некоторые приказы Министерства образования и науки РФ и Министерства просвещения РФ, касающиеся ФГОС общего и образования обучающихся с ОВЗ и умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202302060059> (дата обращения 10.05.2024).
 13. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 № 544н (в последней редакции). URL: https://shkolainternatarbzh-r43.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/userfiles/3/2023/Profstandart.pdf (дата обращения 10.05.2024).
 14. Салыгина И. А. Анализ результатов формирования профессионального сообщества обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-2. С. 168–173.
 15. Стратегия развития воспитания в РФ на период до 2025 года. Утверждена распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996- http://council.gov.ru/media/files/41d536d68ee9fec15756.pdf (дата обращения 10.05.2024).
 16. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). URL: <https://fgos.ru> (дата обращения 10.05.2024).
 17. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 (в последней редакции). URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения 10.05.2024).

Статья поступила в редакцию 14.05.2024

МЕТОДОЛОГИЯ И ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377

Выявление дефицитов профессионально-психологических компетенций средствами VR технологий в педагогических вузах

Шмакова Анна Павловна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры методик математического и информационно-технологического образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Солтис Виталий Владимирович,

старший научный сотрудник Проектного офиса, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-1135-7991;

Касаткина Наталия Михайловна,

кандидат биологических наук, доцент кафедры географии и экологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-0617-1332.

Аннотация. В статье описаны результаты опытно-экспериментальной работы, которая проводилась в 2021-2023 году в 8 педагогических вузах РФ. В педагогическом эксперименте по выявлению дефицитов профессионально-психологических компетенций приняли участие около 1000 студентов младших и старших курсов педагогических направлений подготовки. С целью оценки изучаемых компетенций средствами «Виртуального педагогического симулятора «Tut360» v.1.0», который был разработан в рамках данного исследования, вузам был временно предоставлен доступ к двум VR-сценариям: «Пожар в школе», «Телефон на уроке». В рамках исследования использовалось оборудование технопарков универсальных педагогических компетенций. Анализ результатов показал, что разработанный VR симулятор может являться средством выявления профессионально-психологических дефицитов педагогов совместно с уже существующими методиками.

Ключевые слова: виртуальные технологии, подготовка учителей, педагогическое образование, профессионально-психологические компетенции, студенты педагогических вузов.

Identification of Deficits in Professional and Psychological Competencies by Means of VR Technologies in Pedagogical Universities

Shmakova Anna P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Methods of Mathematical and Information Technology Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2597-1949;

Soltis Vitaly V.,

Senior Researcher of the Project Office, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-1135-7991;

Kasatkina Natalia M.,

Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Department of Geography and Ecology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-0617-1332.

Abstract. The article describes the results of experimental work that was conducted in 2021–2023 in 8 pedagogical universities of the Russian Federation. About 1000 junior and senior students of pedagogical training areas took part in the pedagogical experiment to identify deficiencies in professional and psychological competencies. In order to assess the studied competencies by means of the “Virtual pedagogical simulator “Tut360” v.1.0”, which was developed as part of this study, universities were temporarily given access to two VR scenarios: “Fire at school”, “Telephone in class”. The study used the equipment of technology parks of universal pedagogical competencies. Analysis of the results showed that the developed VR simulator can be a means of identifying professional and psychological deficiencies of teachers in conjunction with existing methods.

Keywords: virtual technologies, teacher training, pedagogical education, professional and psychological competencies, students of pedagogical universities.

Основной задачей при разработке и последующей реализации основной профессиональной образовательной программы любого вуза является формирование компетентностной модели выпускника конкретной образовательной программы (конкретного набора компетенций с учетом профиля ОПОП, требований профессиональных стандартов, особенностей регионального рынка труда и др.), а также определение перечня дисциплин (модулей) и практик, которые позволят сформировать требуемый набор компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных.

Педагогические практики играют большую роль в формировании компетенций будущего педагога, однако, их объем не всегда достаточен. В связи с этим возникает потребность в поиске новых решений, более технологичных и позволяющих повысить качество и эффективность подготовки педагогов. Одним из таких решений является применение VR-технологий, в частности, виртуальных педагогических симуляторов и тренажеров, которые позволили бы осваивать педагогические навыки независимо от форм обучения студентов [Дудырев, Максименкова 2020; Мальцева и др. 2022; Солтис и др. 2021]. Виртуальные технологии не заменяют реальные практики, но позволяют усовершенствовать современные методики и сделать процесс подготовки учителя более эффективным.

В 2021-2023 годах в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова велась работа, связанная с выявлением и нивелированием профессионально-психологических дефицитов педагога и разработкой Виртуального педагогического симулятора, способствующего решению задач проекта. Был разработан оригинальный метод оценки профессионально-психологических компетенций в процессе подготовки учителей в педагогическом вузе, основанный на виртуальных технологиях [Петрищев и др. 2023, Шмакова и др. 2022].

В 2021 году была научно обоснована проблематика исследования: изучена проблема развития психолого-педагогических компетенций в педагогических вузах средствами VR-технологий, теоретически обоснован метод иммерсии в подготовке учителя, разработан оригинальный метод оценки и нивелирования профессионально-педагогических дефицитов средствами VR-технологий и определены условия применения VR-технологий в подготовке учителя. В рамках проведенной работы в 2021 году была разработана демоверсия Виртуального педагогического симулятора.

В 2022 году была продолжена работа над оценкой и формированием профессионально-психологических компетенций средствами разрабатываемого в рамках данного проекта Виртуального педагогического симулятора. Были определены психолого-педагогические компетенции, формирование и оценка которых целесообразны с помощью VR-технологий (УК-3, УК-8, ПК-1, ОПК-3, ОПК-4, ОПК-6 ОПК-7).

Целью проведенного и описанного в данной статье педагогического эксперимента являлось выявление дефицитов профессионально-психологических компетенций у студентов педагогических вузов средствами VR-технологий. В рамках данного исследования были написаны и оцифрованы два сценария (курса) для Виртуального педагогического симулятора («Пожар в школе», «Телефон на уроке») и осуществлена экспертная оценка сценариев. Апробация сценариев Виртуального педагогического симулятора, в которой приняли участие около 1000 студентов младших и старших курсов педагогических направлений подготовки, осуществлялась в образовательных организациях из 7 субъектов РФ. Сценарии содержат ситуации, решение которых требуют определенных знаний и умений в области педагогики и психологии, а также навыков поведения в чрезвычайных ситуациях. Например, в рамках VR-сценария «Пожар в школе», где в виртуальной школе во время уроков начинается пожар, будущий учитель должен принимать решения, от которых зависят дальнейшие события (например, когда во время эвакуации обнаружилось, что одного мальчика нет, необходимо решить, продолжать ли выводить класс из школы, или вернуться за пропавшим мальчиком и т. д.). Сценарий «Телефон на уроке» связан с ситуацией, когда один ребенок с особенностями развития отказывается на уроке отдавать телефон, и опять студенту (будущему учителю) неоднократно приходится с помощью джойстика в VR-среде делать тот или иной выбор поведения учителя.

В 2023 году на основании анализа результатов, полученных в ходе апробации и последующей доработки симулятора, была разработана и в установленном порядке зарегистрирована программа для ЭВМ «Виртуальный педагогический симулятор «Tut360» v.1.0» (свидетельство о государственной регистрации № 2023664095 от 29.06.2023 года, выдано Федеральной службой по интеллектуальной собственности) [Программа... 2023]. Анализ результатов апробации и оценка эффективности применения VR-технологий в подготовке учителей показали, что Виртуальный

педагогический симулятор может выступать в качестве средства оценки и средства формирования психолого-педагогических компетенций. Оценка адаптации на основе анализа функционального состояния пользователей (респондентов) показала, что при многократном прохождении сценариев симулятора респонденты адаптируются к заложенным в симулятор сценариям и показывают более высокий уровень сформированности рассматриваемых психолого-педагогических компетенций [Белозерова и др. 2023]. В 2023 году были организованы съемки дополнительных 6 педагогических сценариев, что позволило запустить Виртуальный педагогический симулятор в образовательный процесс Ульяновского государственного педагогического университета имени И. Н. Ульянова.

Выявление дефицитов профессионально-психологических компетенций средствами VR-технологий и оценка уровня сформированности изучаемых компетенций велась в 7 педагогических вузах РФ (Чувашском, Мордовском, Набережночелнинском, Уральском, Липецком педагогических университетах, Амурском гуманитарно-педагогическом и Волгоградском социально-педагогическом вузах).

В исследованиях приняли участие студенты младших и старших курсов, у которых определялся уровень сформированности профессионально-психологических компетенций двумя способами: классическим (с помощью тестов, содержащихся в рабочих программах учебных дисциплин) и с помощью VR-технологий (с помощью разработанного «Виртуального педагогического симулятора «Tut360» v.1.0»). Студентам был открыт доступ к электронным анкетам, содержащим вопросы, направленные на оценку изучаемых компетенций. Анкета была разработана в рамках данного исследования и основана на фондах оценочных средств к рабочим программам педагогических практик и дисциплин психолого-педагогического цикла. По результатам анкетирования в соответствии с количеством набранных баллов проходило распределение на уровни: низкий уровень (0 – 20 баллов), средний уровень (21 – 34 баллов), высокий уровень (более 35). Распределение баллов носило «нормальный» тип (рис 1.).

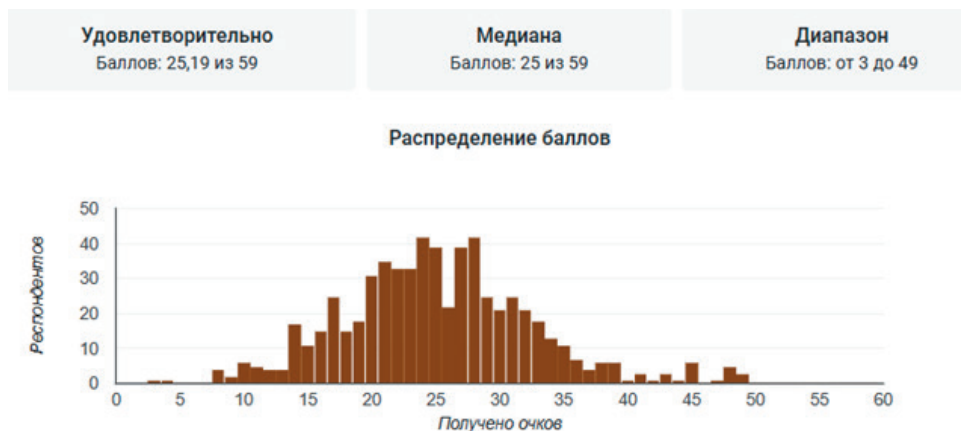


Рис.1. Распределение баллов при оценке компетенций

Результаты распределения 925 студентов из 8 регионов РФ по уровням сформированности компетенций на основании анкет отражены в таблице 1.

Таблица 1. Уровни сформированности компетенций студентов педагогических вузов младших и старших курсов на основании анкет.

	Количество студентов всего (человек)	Младшие курсы			Старшие курсы		
		ну (%)	су (%)	ву (%)	ну (%)	су (%)	ву (%)
1. ЧГПУ	120	8,89	80,00	11,11	19,51	65,85	14,63
2. МГПУ	134	15,63	84,38	0,00	7,27	69,09	23,64
3. ВГСПУ	107	19,00	81,00	0,00	17,65	70,59	11,76
4. УрГПУ	110	39,06	57,81	3,13	20,00	68,00	12,00
5. АмГПГУ	99	18,75	68,75	12,50	52,00	48,00	0,00
6. ЛГПУ	119	36,36	63,64	0,00	27,27	66,67	6,06
7. НГПУ	86	28,00	61,00	11,00	26,00	51,00	23,00
8. УлГПУ	150	26,09	69,57	4,35	26,31	59,74	13,95

Анкеты, как отмечают преподаватели вузов-партнёров, у старшекурсников оказались менее информативными, поскольку студенты старших курсов не серьезно отнеслись к ответам на вопросы и отвечали не всегда вдумчиво в отличие от младших курсов. При оценке сформированности компетенций с помощью VR-технологий студенты, принимавшие участие в апробации Виртуального педагогического симулятора, подошли к тестированию более вдумчиво, выразив явную заинтересованность при работе в шлеме VR.

С целью оценки изучаемых компетенций средствами «Виртуального педагогического симулятора «Tut360» v.1.0» семи педагогическим вузам был временно предоставлен доступ к двум VR-сценариям: «Пожар в школе», «Телефон на уроке». В рамках исследования использовалось оборудование технопарков универсальных педагогических компетенций указанных педагогических вузов. Результаты прохождения сценариев отражены в таблице 2.

Таблица 2. Показатели сформированности профессионально-психологических компетенций, полученные с помощью «Виртуального педагогического симулятора «Tut360» v.1.0»

	Сформированность компетенций (баллы)					
	VR-сценарий «Пожар в школе»					
	УК-3 (макс.12)	УК-8 (макс. 9)	ОПК-3 (макс.3)	ОПК-4 (макс. 6)	ОПК-6 (макс.3)	ПК-1 (макс.12)
1. ЧГПУ	9,87	7,17	2,30	4,90	2,30	9,80
2. МГПУ	9,08	6,91	2,11	4,7	2,11	9,32
3. ВГСПУ	9,61	6,92	2,70	5,27	2,70	9,73
4. УрГПУ	11,50	7,41	2,91	5,40	2,91	10,25
5. АмГПГУ	10,3	8,2	2,7	5,32	2,7	10,31
6. ЛГПУ	10,1	8,01	2,6	5,14	2,6	9,9
7. НГПУ	9,88	7,21	2,3	5,1	2,3	9,9
8. УлГПУ	10,50	7,38	2,63	5,38	2,63	10,25

	VR-сценарий «Телефон на уроке»					
	УК-3 (макс.6)	ОПК-7 (макс. 3)	ОПК-3 (макс.6)	ОПК-4 (макс. 6)	ОПК-6 (макс.9)	ПК-1 (макс.6)
1. ЧГПУ	5,4	2,3	5,6	5,7	8,5	5,1
2. МГПУ	4,1	1,9	4,7	4,8	7,8	4,8
3. ВГСПУ	5,1	2,4	5,7	5,8	8,3	4,9
4. УрГПУ	5,6	2,5	5,9	5,8	8,7	5,3
5. АмГПГУ	4,2	2,2	4,8	4,9	7,9	5,1
6. ЛГПУ	4,4	2,5	5,4	5,1	8,3	5,4
7. НГПУ	5,2	2,2	4,9	5,0	8,4	5,5
8. УлГПУ	4,9	2,1	5,4	5,5	7,9	4,8

Таким образом, были получены данные о сформированности изучаемых компетенций с помощью анкет и с помощью Виртуального педагогического симулятора. То есть, каждый студент получил определенное количество баллов по анкете и по результатам работы в VR-шлеме, что позволило определить оценку в обеих методиках исследования.

Для определения меры согласованности данных применялся коэффициент корреляции Спирмена, который находился по следующей формуле: $s = 1 - \frac{6 \sum d^2}{n^2 - n}$, где n – число испытуемых, d – разность номеров рангов, d^2 – квадрат разности номеров рангов. Подставив значения из таблицы результатов в предложенную формулу, получим следующие данные:

$$S_{13} = 1 - \frac{6 \cdot 84706875}{925^3 - 925} \approx 0.35.$$

Анализируя данные по каждому вузу, можно отметить, что коэффициенты приближаются к 0, что говорит о том, что данные анкет и данные полученные с помощью VR имеют слабую связь или не имеют ее. Можно предположить, что полученные данные зависят от множества факторов, например, состояния респондента в момент прохождения VR-сценария. Также можно говорить о том, что при попытке определить уровень сформированности компетенций в рабочих программах оцениваются теоретические знания, а «Виртуальный педагогический симулятор «Tut360» v.1.0» оценивает деятельностную сторону, связанную с поведением учителя (в виртуальном классе респонденту приходится выбирать, как бы он повел себя на месте учителя). Таким образом, можно сделать вывод, что выявление профессионально-психологических дефицитов – это процесс комплексный и требует использования различных методов. Виртуальный педагогический симулятор может являться средством выявления профессионально-психологических дефицитов педагогов совместно с уже существующим методиками.

Источники и литература:

1. Белозерова Л. А., Шмакова А. П., Семикашева И. А. Виртуальный педагогический симулятор в профессиональной подготовке студентов педагогического вуза: оценка функциональных показателей // Поволжский педагогический поиск. 2023. №4(46). С. 101–107.
2. Дудырев Ф. Ф., Максименкова О. В. Симуляторы и тренажеры в профессиональном образовании:

- педагогические и технологические аспекты // Вопросы образования. 2020. № 3. С. 255–276.
3. Мальцева А. П., Петрищев И. О., Касаткина Н. М., Солтис В. В. Использование цифровых симуляторов педагогической деятельности в системе подготовки учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2022. № 1(39). С. 56–58.
 4. Мальцева А. П., Касаткина Н. М., Солтис В. В. Проблемы разработки и использования VR-симуляторов в системе подготовки учителей // Поволжский педагогический поиск. 2022. №2(40). С. 78–86.
 5. Петрищев И. О., Мальцева А. П. Использование виртуального симулятора педагогической деятельности для определения сформированности универсальных, профессиональных и общепрофессиональных компетенций // Наука и образование в условиях глобальных вызовов: Сборник статей в 2 томах по итогам Пятого профессорского форума 2022, Москва, 22–24 ноября 2022 года. М.: Общероссийская общественная организация «Российское профессорское собрание», 2023. С. 176–181.
 6. Программа для ЭВМ «Виртуальный педагогический симулятор «Tut360» v1.0» (свидетельство о государственной регистрации № 2023664095, дата регистрации 29.06.2023 г., авторы: Шабанов Е. В., Шмакова А. П., Петрищев И. О., Моисеева М. В.)
 7. Солтис В. В., Петрищев И. О., Петренко Е. Л., Касаткина Н. М. Виртуальные технологии как средство повышения психолого-педагогической компетентности студентов педагогического вуза // Поволжский педагогический поиск. 2021. № 3 (37). С. 54–58.
 8. Шмакова А. П., Петрищев И. О., Сидорова Н. В. Выявление и нивелирование психолого-педагогических дефицитов будущих учителей физической культуры // Теория и практика физической культуры. 2022. № 1. С. 59–61.
 9. Шмакова А. П., Солтис В. В., Касаткина Н. М. Готовность учителя к применению виртуальных технологий в образовательном процессе технопарка педагогического вуза // Поволжский педагогический поиск. 2023. №4(46). С. 83–89.
 10. Шмакова А. П., Федоров А. И., Семикашева И. А. Виртуальные технологии как средство вовлечения студентов педагогического вуза в учебный процесс // Поволжский педагогический поиск. 2021. № 3 (37). С. 49–53.

Статья поступила в редакцию 29.01.2024

УДК 378.14

Управленческие аспекты соответствия образовательных результатов и личностных достижений: компетентностный подход

Набиев Валерий Шарифьянович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-9481-8038;

Рябова Галина Сергеевна,

преподаватель иностранных языков, средняя школа № 53, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. Актуальность исследования определена недостаточной разработанностью методологии компетентностного подхода, противоречиями традиций и новаций в системе образования, необходимостью дидактического соотнесения компонентов образовательного процесса в аспекте управленческих решений. Формирование индивидуального образовательного пространства группового, межличностного взаимодействия в детских и педагогических коллективах показано в контексте субъект-субъектных отношений участников. В ходе проведенного эксперимента на примере летнего школьного лагеря (ЛШЛ) «Солнышко» Муниципального бюджетного образовательного учреждения Средней школы № 53 имени заслуженного учителя РФ И. В. Исакова (МБОУ СШ) города Ульяновска в условиях адаптивной образовательной среды была реализована авторская Программа творческого развития детей. Предложены инновационные управленческие методики преодоления несоответствия традиционного подхода в организации образовательной деятельности. Выявлена корреляция и положительная динамика изменения характеристик педагогов и детей, образовательных результатов и личностных достижений в аспекте управления.

Ключевые слова: субъектность, готовность, способность, диалог, переход, результат.

Management Aspects of the Correspondence Between Educational Results and Personal Achievements: A Competence-Based Approach

Nabiev Valery Sh.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Pedagogy and Social Work, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0001-9481-8038;

Ryabova Galina S.,

Teacher of Foreign Languages, School No. 53, Ulyanovsk, Russia.

Abstract. The relevance of the study is determined by the insufficient development of the methodology of the competence-based approach, the contradictions between

traditions and innovations in the education system, the need for didactic correlation of the components of the educational process in terms of management decisions. The formation of individual educational space of group, interpersonal interaction in children's and teaching teams is shown in the context of subject-subject relations of the participants. In the course of the experiment on the example of the summer school camp "Solnyshko" of the Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School No. 53 named after Honored Teacher of the Russian Federation I.V. Isakov (Ulyanovsk) in the conditions of an adaptive educational environment, the author's program of creative development of children was implemented. Innovative management techniques for overcoming the discrepancy between the traditional approach to the organization of educational activities are proposed. The correlation and positive dynamics of changes in the characteristics of teachers and children, educational results and personal achievements in the aspect of management are revealed.

Keywords: subjectivity, readiness, ability, dialogue, transition, result.

Управление как феномен, связанный с повышением эффективности деятельности субъектов образовательного процесса, является главным универсальным средством преобразования и критерием соответствия полученных результатов поставленной цели. Проблема несоответствия общего и профессионального образования возрастающему уровню запросов личности и общества является наиболее актуальной в современных условиях.

Сфера образования выделяет комплексные проблемы и решения связанные с различными областями знаний, деятельности, отношений. При этом центром «притяжения», сопряжения и соотносимости в заданных границах взаимодействия/совместимости свойств и признаков соответствия является человек.

Цель исследования: доопределение сущностной и содержательной позиций смысловой идентификации ключевого понятия «Управление» в сфере образовательных отношений и деятельности; выявление организационных, педагогических условий для достижения качественных изменений результата средствами образовательных переходов на основе компетентного подхода.

В философии управление рассматривается как «способность материальной системы сохранять свою качественную определенность, поддерживать динамическое равновесие со средой, совершенствоваться» [Краткий словарь... 1982: 352].

Наиболее общие признаки объекта познания – управления образовательным учреждением – Г. Н. Сериков рассматривает с позиции синергетики, основные постулаты которой отражают реальный мир через характерные свойства: «неустойчивость, неравновесность, нелинейность, неопределенность (состояния бифуркации) и не обратимость во времени» [Сериков 2007: 8]. При этом подчеркивается, что «самоорганизация любого объекта реального мира эволюционно обуславливает преодоление хаоса (неопределенности). Тем самым проявляются тенденции к установлению порядка... однако для него также характерна намеренность вмешательства со стороны субъекта в естественно происходящие процессы» [Там же].

Противоречивую позицию интерпретации соответствия занимает Е. Ю. Васильева: «образовательная среда представляет собой упорядоченную целостную совокупность компонентов, взаимодействие и интеграция которых обуславливают наличие у образовательного учреждения выраженной способности создавать условия и возможности для целенаправленного и эффективного использования педагогическо-

го потенциала среды в интересах развития личности всех его субъектов» [Васильева 2011: 77]. «Образовательная среда – это объект проектирования, а значит, управления. Потребность в таком проекте возникает с появлением необходимости в решении познавательной или управленческой задачи, ... если образовательная среда выступает в качестве объекта проектирования, то предметом формирования модельных представлений могут стать состояние системы, ее компоненты, внешние и внутрисистемные связи, процесс ее функционирования и развития» [Васильева 2011: 78].

Означает ли сказанное, что «образовательная среда» в концептах администрирования не феномен педагогической действительности? Определенно ли справедливо это на данный момент? Закономерно, что «управленческий» подход авторитарным реверсом выхолащивает понятие субъектности, нивелирует современные тенденции средового образовательного процесса явленного качествами/характеристикам инновационного преобразующего начала.

Очевидно, также предлагается признать, что административное управление отличается приоритетами совершенствования среды в *интересах самой среды*. В подтверждение этого тезис: «... главной целью управления образовательной средой является ее оптимизация и развитие ...» [Васильева 2011: 80].

Нисколько не умаляя персональной ответственности должностных лиц, включенности в совместное управление, соотнесенности руководителей и исполнителей в обеспечении действенной оптимизации штатной структуры образовательного учреждения, следует полагать, что ключевыми моментами соответствия центрам принятия решений, усилий и ответных реакций (в контексте эффективного управления) необходимо рассматривать характеристики субъектности, субъект-субъектные отношения в условиях адаптивной образовательной среды при формировании индивидуального образовательного пространства группового и межличностного взаимодействия [Набиев, Игушева 2023].

Организационно-педагогические условия управления качеством образовательного процесса О. А. Удотова определяет как равновесные: нормативно-организационные и психолого-педагогические [Удотова 2012]. Векторы административного воздействия на образовательный процесс, по мнению исследователя, взаимно дополняют совокупные влияния функционально. В первом случае рассматривается качество образовательных программ, учебных планов, методических материалов, ресурсное обеспечение учебного процесса и др. Во втором – мотивация коллектива, ценностные ориентации, повышение уровня эмпатической культуры у субъектов образовательного процесса, рефлексия и учет индивидуально-личностных характеристик [Удотова 2012: 141].

Признаком *устойчивого* взаимодействия, по мнению Н. Д. Наумова, следует считать: «самоопределение субъектов общения на рефлексивном уровне в системе «Я-Мы-Я»» [Наумов 2014: 49]. В данном контексте выделен управленческий аспект диалогового взаимодействия: «рефлексия становится источником опыта и представляет собой обращение сознания к опыту... она направлена одновременно и на субъектность, и на то, что мы хотим освоить... рефлексия существует не только как размышление о расширении общих смысловых граней данного познания и на получение ценностных оснований по формированию обобщенных представлений об изучаемом объекте для *выбора стратегии и тактики* собственной деятельности [интерпретируем это как «*управление собственной деятельностью*» – прим. Автор статьи] по преобразованию данного объекта» [Наумов 2014: 49].

Образовательные результаты и личные достижения как проявление причинно-следственного и закономерного означает, что управление в образовании не внешний фактор, не воздействие и не влияние извне. Управленческие усилия и решения, приложенные и проявленные субъектом, так или иначе, присущи исключительно самому субъекту преобразования [Набиев, Рябова 2024].

Субъектность раскрывается преодолением экстремумов – это так называемые точки перегиба функции в непрерывном процессе самообразования. Целезаданность и осмысленность самообразования в контексте управления характеризуется показателями *готовности*: физиологической, психологической, интеллектуальной, функциональной, мотивационной и др. В свою очередь средством самореализации субъекта выступает *диалог* (внутренний/внешний).

Управление в аспекте соответствия есть оператор комплексного аргумента ключевых характеристик деятельности: целезаданность; системность; смысловая определенность; однозначность; своевременность; непротиворечивость и/или сопряженность с личностными проявлениями активности, без которых нет, и быть не может успеха в разных сферах: военном деле, политике, общественном строительстве, государственном устройстве, образовании и др.

Актуальность проблемы несоответствия представлений об управлении в сфере образования на уровне субъект-субъектного взаимодействия, групповых и межличностных отношений имеет статус государственной значимости, соотносится с необходимостью осознания каждым гражданином страны своей роли.

Президент РФ Владимир Владимирович Путин в Новогоднем обращении к гражданам России отметил: «Наступающий 2024 объявлен в нашей стране годом семьи, а настоящая большая семья, это, безусловно, та, где растут дети, где царят внимание, душевная теплота и забота о родителях, любовь и уважение друг другу. Именно из такого родства всех поколений любви к отчужденному рождается, воспитывается преданность к своему отечеству... Мы одна страна, одна большая семья... Мы вместе!» [Путин 2023].

Убедительным аргументом соответствия в управлении является *доверие*. По данным исследования «Рейтинги доверия политикам, оценки работы Президента и Правительства, поддержки политических партий» Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ) «по состоянию на 29 декабря 2023 года Владимиру Путину доверяют 80,0% опрошенных россиян, одобряют его работу на посту Президента РФ 77,1%» [ВЦИОМ 2023].

Возможно, далеко не все соотечественники, которым адресовано послание до конца и в полной мере осознают истинный смысл ежегодного обращения. По сути это не столько подведение итогов или знаковые события, факты, достижения которые имели место быть. Новогоднее обращение Президента РФ это *управленческий посыл* – целеполагание, задачное предопределение развития государства и общества на ближайшую перспективу от человека, наделенного властью и осознающего степень ответственности за всех и за каждого.

Успешность процесса, достигнутые результаты, цели и решаемые задачи в контексте общего и значимого дела определяются мерой ответственности человека-гражданина как субъекта жизнедеятельности. Степень ответственности/безответственности соотносится готовностью к мобилизации усилий. Термин «мобилизационная готовность» в общем случае означает временной критерий состояния и адекватные ответные реакции на угрозы/вызовы, в том числе и в ситуациях чрезвычайных при полной или частичной неопределенности.

Управление в личностном плане рассматривается как *самоактуализация, самоопределение, самореализация*. Это важно для человека в начале пути, на новом жизненном этапе и дальше для продолжения успеха. Собственно и ребенок, раскрывающий свою индивидуальность, испытывающий социальную потребность развития осознанно осуществляет движение к *образовательным результатам* и добивается успеха в *личностных достижениях*. Семья, семейный уклад, доверительные отношения взрослого и ребенка предопределяют успешность, закладывают основу для выбора гражданской позиции, инициируют проявление надситуативной активности, уверенности, целеустремленности и др.

В этой связи считаем необходимым еще раз подчеркнуть значение среды. Имеется в виду эмоциональная, насыщенная позитивными коммуникациями, взаимодействием и продуктивным разнообразием создающей деятельности адаптивная образовательная среда (АОС) [Набиев 2019].

Следует заметить, что инновационное обновление образовательного процесса тенденциями компетентного подхода в XXI веке открывает новые возможности развития для человека находящегося в гармонии с самим собой и окружающим миром: «своеобразный тандем компетенция/компетентность проявляет общие признаки взаимосвязанности через внешне-нормативное и внутренне-индивидуальное, через внешнее динамично детерминированное и внутреннее потенциально обусловленное – в этом неразрывном единстве связей кристаллизируются фундаментальные характеристики количества/качества, трансформирующиеся и обретающие в образовательном процессе вуза новое свойство более высокого порядка – целостность» [Набиев 2015: 8].

Позиции, с которых открывается удивительный мир знаний переступающим порог школы первоклассникам или студентам первого года и последующих лет обучения (направлений подготовки, специальности) в колледже/вузе, являются стартовыми. Соответствующие предпосылки великих будущих достижений через образование формируются с детства. С каждым новым началом актуализации жизненных смыслов, желаний, потребностей, устремлений предыдущий этап – опыт личностного роста становится определяющим.

Цели и задачи семейного воспитания заданы *функциями* адаптивной образовательной среды в индивидуальном пространстве взаимодействия, это:

Воспитывающая – гармонизация отношений между/среди людей;

Обучающая – проявление готовности меняться, преобразовываться;

Информирующая – расширение поля субъектного восприятия;

Развивающая – проявление способности раскрывать свои потенциалы;

Мировоззренческая – формирование взглядов и позиций характеризующие собственные отношения, суждения, поступки, дела, деятельность и др.

Мотивированное включение взрослого в процесс воспитания ребенка/подростка, сопереживание общим успехам/неудачам, событийное разнообразие деятельности, наполнение индивидуального образовательного пространства человека смыслами созидания, позитива, внутренней свободы, творчества – есть ключевой аспект актуализации образовательных результатов и личностных достижений, ведущий мотив соответствия, эквивалент истине.

Маркеры воспитания подрастающего поколения как связующие звенья отношений для родителей и детей (ребенка/подростка) в народной педагогике заданы воплощением вечных общечеловеческих ценностей, многовековых традиций жизненного уклада и явлены взаимностью к своим/другим (детям, матери, отцу, женщине,

старшему, младшему) к себе и равному. Средствами управления/саморегуляции в состоянии соответствия выступают дидактические средства народного фольклора: песни, сказки, игры, праздники и др.

Непосредственность ребенка в естественных условиях, детское восприятие пространства взаимной ответственности, понимание/принятие разнообразия окружающего мира (социума, флоры, фауны) формируется через признание самого себя и других. Так становление пока еще не взрослых, но уже и не детских представлений открывается забавными и поучительными примерами из сказки.

«По щучьему велению» – русская народная сказка, которую любят практически в каждой семье: «учит трудолюбию, вниманию, ловкости, ответственности за свои слова и умению понимать свои желания вовремя. По щучьему велению, по моему хотению – ступайте, ведра, сами домой» [Ну ка дети 2024]. Управленческие послы народного эпоса гениально переданы «красным словцом», через шутливое описание походов и метаморфозы главного героя обретающего жизненные статусы и личностные смыслы функциональными аргументами «*веление*»/«*хотение*» в ситуациях безусловной обязательности решения – немедленного его разрешения не завтра и не потом, а сейчас и не мешкая.

По сути, сказочное повествование и есть *образовательный переход*, производное от персонажа – субъекта, произвольно переходящего из одного состояния в другое, самостоятельно следующего маршрутом преобразования себя самого траекториями смысла: «не-знания/знания», «не-умения/умения», «не-желания/желания» и др. При этом внешне-нормативное *веление*, наделенного характеристикой динамично-детерминированного начала на входе (соотнесенное персонажами сказки – «Щука», «Генерал», «Царь»... или ассоциативной категории реальности – «ФГОС») трансформируется разверткой значимых событий (желаний, стимулов, смыслов) в сочетании внутренне-индивидуального *хотения* с потенциально-обусловленной ситуацией выбора и принятия решений (индивидуального, личностного, субъектного) на выходе. Заметим, что «переход ассоциируется с рисками, инициируется действием и убежденностью, осознанной необходимостью находиться в готовности, раскрывать способности преодолевая барьеры/границы в процессе изменения «эталонных» значений достигнутого, отказываться от привычного, принимать не очевидное в процессе формирования относительно нового своего образа-Я» [Набиев, Рябова 2024].

Опытно-экспериментальная часть исследования включала проверку (подтверждение/опровержение) гипотезы об эффективности авторской Программы творческого развития детей и соответствия разработанного алгоритма управления деятельностью должностных лиц МБОУ СШ в условиях ЛШЛ. Критериями оценивания эффективности в эксперименте выбраны: уровень творческого развития детей; степень удовлетворенности детей лагерной сменой; уровень групповой мотивации педагогов; психологический климат/эмоциональный фон в педагогическом коллективе. Согласно плану проведения эксперимента под наблюдением находились две группы – экспериментальная и контрольная.

Экспериментальная группа организована на базе МБОУ СШ № 53 в ЛШЛ «Солнышко» (г. Ульяновск). Контрольная группа организована на базе МБОУ СШ № 25 ЛШЛ «Звездочки надежды» (г. Ульяновск). Состав участников для экспериментальной и контрольной группы отбирался соответственно статусам «Педагоги»/«Дети». Параметры соотнесенного приближения критериев и показателей оценивания представлены в таблице (Таблица 1).

Таблица 1. Параметры отбора участников эксперимента

Статус участника /параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	«Дети»	
Число участников	80 чел.	80 чел.
Возраст	6,5–11 лет	6,5–11 лет
Гендерный признак	мальчики – 46 чел.	мальчики – 43 чел.
	девочки – 34 чел.	девочки – 37 чел.
Статус участника /параметр	Экспериментальная группа	Контрольная группа
	«Педагоги»	
Число участников	8 чел.	9 чел.
Возраст	22–52 лет	34–54 лет
Гендерный признак	мужчины - 0	мужчины - 0
	женщины - 8	женщины - 9
Стаж работы	2–32 лет	8–33 лет
Квалификационная категория	I категория – 7 чел.	I категория – 8 чел.
	Высшая категория – 1 чел.	Высшая категория – 1 чел.
Уровень образования	Средне специальное – 3 чел. Высшее педагогич. – 5 чел.	Средне специальное – 3чел. Высшее педагогич. – 6 чел.
Молодые специалисты	3 чел.	0 чел.

Этапы эксперимента: подготовительный, основной, заключительный.

На *подготовительном* этапе осуществлялось определение педагогической идеи Программы летнего школьного лагеря, постановка целей и задач.

Основная педагогическая идея программы «Симбирские самоцветы» – раскрытие творческого потенциала детей с учетом их индивидуальных особенностей. Диагностика *готовности* коллектива преподавателей проводилась по методике И. Д. Ладанова «Диагностика групповой мотивации» [Козлов 2018: 146] и методике В. В. Шпалинского, Э. Г. Шелеста «Диагностика психологического климата в малой производственной группе» [Козлов 2018: 261]. Цель – определение характеристик сплоченности и мотивации педагогов ЛШЛ.

Состояние развития творческого потенциала детей на первом срезе определялось по методикам: тест Торренса [Торренс 2024], «Самооценка творческих способностей» [Туник 2013: 96], «Диагностика творческого мышления» [Туник 2013: 73], экспресс-метод Д. Джонсона [Туник 2013: 93]. Входное анкетирование раскрывало педагогам ожидания детей на предстоящую смену.

Основной этап эксперимента отражал содержательную реализацию программы ЛШЛ. Для развития творческой активности детей были организованы кружки дополнительного образования «Танцевальная студия», «Спортивный калейдоскоп». Мероприятия проводились в форме игр, литературных викторин, театральных проб и постановок, коллективно-творческих и отрядных конкурсов. Новой инновационной формой деятельности стала Творческая мастерская, занятия в которой проводились на основе мастер-классов, где воспитанники знакомились с разными художественными техниками изобразительного искусства, создавали творческие продукты в разных художественных стилях.

Одновременно с организацией образовательной среды ЛШЛ в педагогическом коллективе проводились ежедневные «планерки» и совещания, были задействованы и проведены мероприятия по сплочению коллектива, на предупреждение конфликтных ситуаций. Формы мероприятий – «открытый стол», «свечка», тренинг-тимбилдинг. Методы достижения открытости и сплоченности в коллективе – деловые игры, упражнения, тренинги вопросов-ответов.

На *заключительном этапе* проводились организационные мероприятия завершающие лагерную смену. Выполнен второй срез диагностики психологического климата и уровня групповой мотивации в педагогическом коллективе, проведена оценка творческого развития детей в условиях ЛШЛ. Степень удовлетворенности детей проведенной лагерной сменой определялась методом анкетирования. Статистическая информация по диагностическим срезам исследования показательных характеристик педагогов и детей систематизировалась.

Диагностическое исследование педагогов в ЛШЛ «Солнышко».

Данные, полученные в ходе диагностического исследования педагогов экспериментальной группы на первом срезе, по критериям уровней (низкий, средний, высокий) и видам диагностики: «Групповая мотивация»; «Психологический климат в малой производственной группе» занесены в таблицу (Таблица 2).

Таблица 2. Результаты диагностического исследования педагогов (первый срез)

Вид диагностики	Уровень		
	Низкий	Средний	Высокий
Групповая мотивация	1 педагог (12%)	5 педагогов (63%)	2 педагога (25%)
Психологический климат в малой группе	1 педагог (12,5%)	6 педагогов (73%)	1 педагог (12,5%)

Результаты исследования уровня групповой мотивации педагогов ЛШЛ «Солнышко» представлены на гистограмме (Рис. 1), результаты исследования оценки психологического климата в педагогическом коллективе – (Рис. 2).

В ходе анализа статистических данных проведенного диагностического исследования отмечено, что количество педагогов в экспериментальной группе с высоким уровнем групповой мотивации выросло на 50% (4 педагога), что отражает положительную динамику изменений в работе руководителя с должностными лицами. Результаты оценивания психологического климата также существенно изменились: к концу совместной деятельности в ЛШЛ большинство 63% (5 педагогов) отметили *высокую степень благоприятности* отношений в коллективе и состояние эмоционального комфорта. Показатели в контрольной группе за тот же период исследования не претерпели значительных изменений.

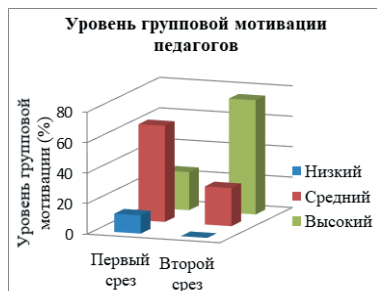


Рис. 1. Уровень групповой мотивации педагогов



Рис. 2. Оценка психологического климата в коллективе

Положительная динамика линейного прироста уровня групповой мотивации педагогов и степени благоприятности психологического климата во время проведения эксперимента подтверждает эффективность разработанного алгоритма управленческих решений, мер поддержки, научно-методического обеспечения, стимулирования деятельности, а также сплочения коллектива, предупреждения потенциально возможных конфликтных ситуаций (Рис. 3).

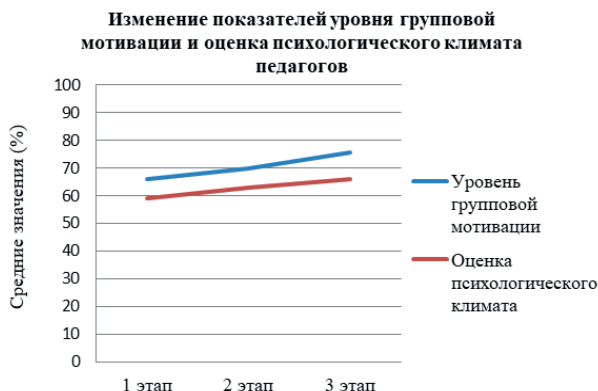


Рис. 3. Изменение показателей уровня групповой мотивации и оценка психологического климата педагогов

Диагностическое исследование детей в ЛШЛ «Солнышко».

На подготовительном этапе проведено входное анкетирование детей в экспериментальной группе для выявления ожиданий и пожеланий на предстоящую смену. Результаты входного анкетирования детей представлены в таблице (Табл. 3).

Таблица 3. Входное анкетирование детей (первый срез)

№	Вопрос	Процентное соотношение ответов				
1.	Твои первые впечатления от лагеря?	67% «хорошее»	18% «затрудняюсь с ответом»	15% «плохое»		
2.	Чему ты хочешь научиться?	30% «рисование»	25% «лепка»	20% «танцы»	15% «спорт»	10% «мозаика»
3.	Что ты ждешь от лагеря?	34% «выездные мероприятия»	26% «квесты, конкурсы»	23% «мастер-классы»		17% «спортивные игры»
4.	Что ты хочешь изменить в смене?	38% «питание»	25% «посещение бассейна»	18% «походы в парк»	10% «походы в кино»	9% другие ответы

На заключительном этапе было проведено сравнительное оценивание степени удовлетворенности детей лагерной сменой. Результаты анкетирования представлены в таблице (Табл. 4).

Таблица 4. Выходное анкетирование детей (второй срез)

№	Вопрос	Процентное соотношение ответов		
		«да»	«затрудняюсь»	«нет»
1.	Понравилась ли тебе смена ЛШЛ «Симбирские самоцветы»?	85%	10%	5%
2.	Понравилась ли тебе творческие мастер-классы?	80%	15%	5%
3.	Ты придешь в следующем году в наш лагерь?	88%	12%	0%

Графическое отображение результатов анкетирования детей на выходе представлено на Рис.4.



Рис. 4. Результаты анкетирования детей в конце смены

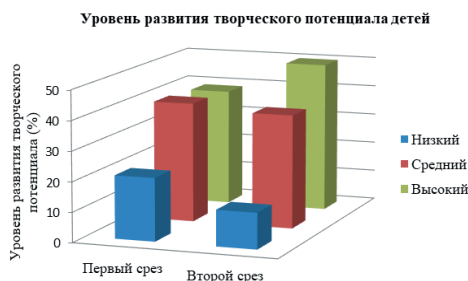


Рис. 5. Уровень развития творческого потенциала детей



Рис. 6. Динамика изменения показателей степени удовлетворенности сменой и уровня развития творческих способностей детей

Выводы:

1. Результаты анкетирования детей экспериментальной группы показывают, что среднее значение полученных положительных ответов 84%, что на 18% больше количества положительных ответов от первых детских впечатлений перед началом эксперимента. Исследование уровня развития творческих способностей детей в ЛШЛ «Солнышко» (экспериментальная группа) на втором срезе также показало высокие результаты (Рис. 5).

2. Положительная динамика изменения показателей детей, имеется в виду степень удовлетворенности сменой и уровень развития творческих способностей подтверждают эффективность разработанной авторской образовательной программы ЛШЛ «Симбирские самоцветы» (Рис. 6).

3. Эффективность предложенного алгоритма управления деятельностью должностных лиц в ЛШЛ «Солнышко» подтверждена образовательными результатами детей – развитием творческих способностей и положительной динамикой изменений. Соотнесение/ сопоставление качественных изменений оценочных характеристик педагогов и детей осуществлялось *способом графического наложения*. При этом были рассчитаны «стартовые» значения начальных точек среза и показатели итоговых диагностических измерений на выходе.

Начальная точка для педагогов – среднее значение в процентах, получен-

ное в результате диагностического исследования уровня групповой мотивации и степени благоприятности психологического климата в коллективе на первом срезе составило 62,5%. Соответствующий итоговый показатель качественных изменений характеристик педагогов (среднее значение полученных результатов аналогичного исследования педагогов на втором срезе) – 70,85%.

Начальной точкой качественных изменений для детей выбран средний показатель с высоким уровнем развития творческого потенциала, полученный в результате диагностики на первом срезе – 39%. Итоговый показатель – среднее значение полученных результатов на втором срезе – 49%.

Взаимная корреляция качественных изменений педагогов и детей представлена на графике (рис. 7). На графике видно, что динамика роста характеристик положительна и взаимосвязана, чем подтверждается эффективность разработанного алгоритма управления деятельностью должностных лиц в ЛШЛ «Солнышко» на базе МБОУ СШ №53 (г. Ульяновск) и соответствие Программы индивидуального развития детей «Симбирские самоцветы» позволившей успешно раскрыть их творческие (образовательные) потенциалы.

Образовательная программа смены ЛШЛ отличается от школьной образовательной программы демократичностью и динамичностью, так как в основе ее реализации ориентир на развитие личности воспитанника [Набиев, Рябова 2024]. Образовательные результаты и личностные достижения детей, имеющие положительную динамику роста, явились результатом успешной реализацией педагогическим составом ЛШЛ функций адаптивной образовательной среды.

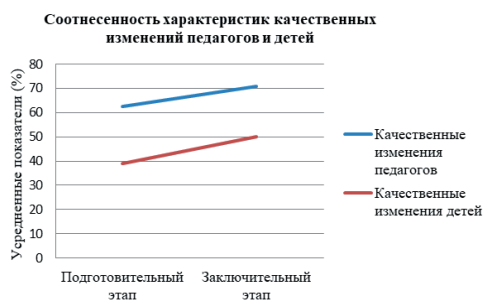


Рис. 7. Взаимная корреляция положительной динамики изменения характеристик педагогов и детей

Педагог в ЛШЛ с первого дня работы с детьми определяет их желание заниматься творческой деятельностью, опираясь на это, выстраивает свою педагогическую деятельность, которая направлена на развитие способностей детей к творчеству [Набиев, Рябова 2024].

Следует также отметить роль и значение инновационных управленческих решений, которые были реализованы в контексте расширения методологических оснований компетентностного подхода: «согласование функционала

должностных лиц руководящего и подчиненного составов в различных ситуациях обоюдной взаимности обеспечивается критериями адаптивности – «способность» и «готовность», через адаптивное соответствие человека профессиональным требованиям в широком спектре состояний: эмоционального, физического и психического, а также уровней проявления активности: коммуникативной, интеллектуальной, деятельностной, надситуативной... именно способность и готовность как две стороны «одной медали» отражают интегративное состояние адаптивного соответствия образовательному переходу индивида, личности, субъекта преобразования в одном лице» [Набиев, Рябова 2024].

Критическая неопределенность требований ФГОС, неявленность оценочных методик, алгоритмов, средств и методов диагностики/контроля образовательных результатов и личностных достижений обучающихся/воспитанников инициирует

статусами ультра-си актуализацию проблемы несоответствия функций образования ориентированных традиционно на авторитарность и ведущую роль учителя, воспитателя, педагога, взрослого.

Наделение образовательного процесса всех уровней, на всех ступенях отраслевых и ведомственных направлений соответствия государственной системе образования функциями АОС (*Воспитывающей; Обучающей; Информированной; Развивающей; Мировоззренческой* и др.) средствами диалога и образовательных переходов в индивидуальном пространстве группового и межличностного взаимодействия субъектов образования, на методологической основе компетентностного подхода, позволит обеспечить технологический прорыв, откроет новые горизонты опережающего развития государства, общества, личности.

Источники и литература:

1. Васильева Е. Ю. Образовательная среда вуза как объект управления и оценки // Университетское управление: практика и анализ. 2011. № 4 (74). С. 76-82.
2. Козлов В. В. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / В. В. Козлов, В. А. Мазилев, Н. П. Фетискин. Изд. 2-е доп. и перераб. М.: Институт психотерапии и клинической психологии, 2018. 720 с.
3. Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. 4-е изд. М.: «Политиздат», 1982. 431 с.
4. Набиев В. Ш. Адаптивная образовательная среда гуманитарного вуза в пространстве группового и межличностного взаимодействия // Высшее образование сегодня. 2019. № 1. С. 2-7.
5. Набиев В. Ш., Игушева М. Н. Адаптивная образовательная среда: ключевые подходы к определению феномена адаптивности // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 1 (43). С. 17-24.
6. Набиев В. Ш., Рябова Г. С. Адаптивные состояния субъектности образовательных переходов: управленческие аспекты соответствия // Современные проблемы науки и образования. 2024. №1. [Электронный ресурс]. URL: <https://science-education.ru/article/view?id=33232> (дата обращения: 30.01.2024).
7. Набиев В.Ш. Образовательный потенциал: дефиниции понятия, структура и значение в компетентностном подходе // Крымский научный вестник. 2015. № 5. С. 3-17.
8. Наумов Н. Д. Проблемы диалогового взаимодействия в условиях гуманитарного образования // Вестник Ишимского государственного педагогического института им. П. П. Ершова. 2014. №3 (15). С. 46-49.
9. Путин В. В. Новгоднее обращение к гражданам России // Президент России. 31 декабря 2023 года. 23.55. Москва, Кремль. URL: <http://kremlin.ru/events/president/news/73200/videos> (дата обращения: 02.01.2024).
10. Рейтинги доверия политикам, оценки работы Президента и Правительства, поддержка политических партий // ВЦИОМ. Новости. URL: <https://wciom.ru/analytical-reviews/analiticheskii-obzor/reitingi-doverija-politikam-ocenki-raboty-prezidenta-i-pravitelstva-podderzhka-politicheskikh-partii-29122023> (дата обращения: 07.01.2024).
11. Русские народные сказки. Сказка «По щучьему велению» // Ну ка дети, 2024. URL: <https://nukadeti.ru/skazki/po-shhuchemu-veleniyu> (дата обращения: 02.01.2024).
12. Сериков Г. Н. Методологические основания построения теории управления образовательным учреждением // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование, здравоохранение, физическая культура. 2007. №26 (98). С. 7-27.
13. Словарь иностранных слов / Под общ. ред. Л. Н. Комаровой. 18-е изд., стер. М.: Изд-во «Русский язык», 1989. 624 с.
14. Торренс Э. П. Тест креативности Торренса. Диагностика творческого мышления. URL: <http://psycabi.net/testy/577-test-kreativnosti-torrensadiagnostika-tvorcheskog> – Психология счастливой жизни (дата обращения: 30.01.2024).
15. Туник Е. Е. Лучшие тесты на креативность. Диагностика творческого мышления. СПб.: Питер, 2013. 320 с.
16. Удотова О. А. Комплекс организационно-педагогических условий управления качеством образовательного процесса в рамках интегративно-мотивационной концепции // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». 2012. № 1. С. 139-143.

Статья поступила в редакцию 06.02.2024

УДК 378

Педагогические инструменты развития эмоционального интеллекта у студентов-лингвистов на занятиях по иностранному языку

Зеленова Валерия Сергеевна,

ассистент кафедры “Иностранные языки”, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия;

Старостина Наталья Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры “Прикладная лингвистика”, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия;

Гришенкова Екатерина Георгиевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры “Прикладная лингвистика”, Ульяновский государственный технический университет, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос необходимости развития эмоционального интеллекта у студентов лингвистического профиля в процессе преподавания иностранного языка в высшем учебном заведении и обосновывается необходимость разработки педагогических средств, цель которых заключается в развитии эмоционального интеллекта у студентов лингвистических специальностей. Авторы изучили существующие модели эмоционального интеллекта, создали собственную модель и разработали педагогические средства развития эмоционального интеллекта, обусловленные профессиональной деятельностью будущих специалистов-лингвистов. Выбранные приемы доказали свою эффективность в ходе эксперимента, проведенного на базе Ульяновского государственного технического университета. Полученные результаты свидетельствуют о достоверном улучшении уровня развития эмоционального интеллекта у участников эксперимента.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, модель, педагогические средства, иностранный язык, студенты-лингвисты.

Pedagogical Tools for Developing Emotional Intelligence in Students-linguists in Foreign Language Classes

Zelenova Valeriya S.,

Lecturer, Department of Foreign Languages, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

Starostina Natalya N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

Grishenkova Ekaterina G.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Linguistics, Ulyanovsk State Technical University, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article argues the significance of emotional intelligence and substantiates the need to create pedagogical tools for emotional intelligence development in undergraduate students of Linguistics. The authors analysed the existing models of emotional intelligence, created their own model and elaborated the tools for developing emotional intelligence in students-linguists in the foreign language classes in tertiary education. The selected tools are aimed at reflecting the nature of professional activities of a future specialist-linguist. The results of the experiment carried out in Ulyanovsk State Technical University showed significant improvement in the development of emotional intelligence in students-linguists.

Keywords: emotional intelligence, model, pedagogical tools, foreign language, students-linguists

Актуальность темы

Важным аспектом процесса обучения и развития студентов в системе высшего образования является его социальная сторона, которая включает в себя разные аспекты, одним из которых является формирование эмоциональной компетентности. Содержание эмоциональной компетентности строится на фундаменте концепта «эмоциональный интеллект».

Уточнением понятия и содержания упомянутого концепта занимались ученые Дж. Майер, П. Сэловей, Д. Карузо, Т. Брэдберри, Дж. Гривз. В отечественной науке видными учеными в этой области являются Д. В. Люсин и М. А. Манойлова.

В настоящее время эмоциональный интеллект стремятся развивать у представителей разных профессий с помощью разных инструментов, однако работы, посвященные развитию эмоционального интеллекта у студентов лингвистических специальностей, являются немногочисленными.

Мы полагаем, что необходимость развивать эмоциональный интеллект у специалистов языкового профиля обусловлена их профессиональной деятельностью. ФГОС ВО 3++ направление 45.03.02 Лингвистика профиль «Межкультурная коммуникация» так определяет компетенции будущих специалистов: «могут осуществлять профессиональную деятельность по следующим направлениям: образование и наука, сфера межъязыковой и межкультурной коммуникации; а также выполнять задачи переводческие, консультационные и научно-исследовательские» [Приказ 2020]. Соответственно, в этих областях эмоциональный интеллект может быть особенно важен при работе с разными категориями людей (которые могут варьироваться по возрасту, национальности, лингвокультурным особенностям, гендерной принадлежности и т.д.) или при проведении исследований по самым разнообразным темам. Наличие развитого эмоционального интеллекта также может помочь лингвистам эффективно общаться с коллегами, клиентами и вести переговоры с представителями других культур.

Краткий обзор литературы

Первое научное исследование эмоционального интеллекта как индивидуальной концепции было проведено П. Саловей и Дж. Майером. Авторы дают следующее определение: «Эмоциональный интеллект – это способность отслеживать свои соб-

ственные, а также чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию для руководства своим мышлением и действиями» [Salovey 1990. Перевод наш – В. З., Н. С., Е. Г.]. Этими же авторами была предложена модель способностей (ability-based model), где выделяется четыре основных направления: восприятие, содействие, понимание и управление эмоциями. Ученые утверждают: «Каждое из этих направлений охватывает вашу собственную личность и личности других людей» [Salovey 1990. Перевод наш – В. З., Н. С., Е. Г.].

Р. Бар-Он, исследуя эмоциональный интеллект, обращает внимание на его социальную природу и утверждает: «Эмоционально-социальный интеллект представляет собой совокупность взаимосвязанных эмоциональных и социальных компетенций, навыков и вспомогательных средств, которые определяют, насколько эффективно мы понимаем и выражаем себя, понимаем других и взаимодействуем с ними, а также справляемся с трудностями с учетом ежедневных потребностей» [Bar-On 2006. Перевод наш – В. З., Н. С., Е. Г.]. Он пишет: «Компонентами эмоционального интеллекта являются способность распознавать, понимать и выражать эмоции и чувства; способность понимать, что чувствуют другие, и взаимодействовать с ними; способность управлять эмоциями и контролировать их; способность управлять изменениями, адаптироваться и решать проблемы личного и межличностного характера; а также способность вызывать позитивную реакцию и быть самомотивированным» [Bar-On 2006. Перевод наш – В. З., Н. С., Е. Г.].

Отечественная модель эмоционального интеллекта, разработанная Д. В. Люсиным, носит одновременно сжатый и очевидный характер и представлена двумя основными субинтеллектами: межличностным и внутриличностным. В его опроснике существует также субшкала «контроль экспрессии», которая относится автором к внутриличностному эмоциональному интеллекту и является самостоятельной единицей [Люсин 2006: 3–22].

М. А. Манойлова считает: «Составными компонентами эмоционального интеллекта являются личностные качества (уверенность в себе, ответственность, терпимость, самоконтроль, активность, гибкость, заинтересованность, открытость новому опыту, оптимизм и другие) и способности (способность учитывать и развивать интересы другого человека, уважение к людям, способность адекватно оценивать и прогнозировать межличностные отношения, умение работать в команде)» [Манойлова 2003].

В своем исследовании эмоционального интеллекта у студентов лингвистического профиля В. С. Зеленова, Н. Н. Старостина, Е. Г. Гришенкова утверждают: «Структурными компонентами эмоционального интеллекта выступают межличностный интеллект и внутриличностный интеллект. К межличностному эмоциональному интеллекту относят эмоциональную осведомленность, эмпатию (эмоциональное понимание и сопереживание другому человеку) и распознавание эмоций других людей; к внутриличностному эмоциональному интеллекту относят эмоциональную осведомленность, управление своими эмоциями и самомотивацию» [Зеленова и др. 2003].

Цель исследования

Целью настоящего исследования является разработка педагогических инструментов развития эмоционального интеллекта у студентов-лингвистов. Мы исходим из того, что любой индивид обладает эмоциональным интеллектом, однако условия его развития обусловлены спецификой профессиональной деятельности будущего специалиста-лингвиста.

Педагогический эксперимент проводился на базе Ульяновского государственного технического университета. В нем принимали участие 20 студентов второго курса направления 45.03.02 Лингвистика профиль «Межкультурная коммуникация».

Для измерения уровня эмоционального интеллекта был выбран тест коммуникативных умений Л. Михельсона, адаптированный З. Гильбухом для определения уровня коммуникативной компетентности. Сам тест состоит из 27 ситуаций, которые определяют способ поведения в конкретно заданных условиях. Каждая ситуация-вопрос соответствует одному из 10 блоков умений. Данный тест был адаптирован нами с точки зрения эмоционального содержания вопросов. Таким образом, мы выделили следующие блоки: «Реагирование на справедливую критику»; «Реагирование на несправедливую критику»; «Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника»; «Умение самому оказать сочувствие, поддержку»; «Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников» [Гильбух 1995].

Ход эксперимента

Эксперимент проводился с сентября 2023 года по март 2024 года. Предварительно группа была поделена на две подгруппы: экспериментальную и контрольную.

На подготовительном этапе проводилось входное тестирование, направленное на установление уровня эмоционального интеллекта, который является частью коммуникативной компетентности. На этом же этапе были разработаны педагогические средства, с помощью которых предполагалось развивать компоненты эмоционального интеллекта. Для этого был определен алгоритм его развития, опирающийся на модель эмоционального интеллекта Д. Гоулмана [Гоулман 2009], которая, по нашему мнению, точно описывает компоненты эмоционального интеллекта. Исходя из этого, были установлены следующие блоки, являющиеся основополагающими для разработки дидактического инструментария: «Понимание эмоций (своих и чужих)»; «Определение эмоций (своих и чужих)»; «Управление эмоциями (своими и чужими)»; «Использование эмоций (своих и чужих)» [Гоулман 2009].

На формирующем этапе эксперимента осуществлялось направленное развитие эмоционального интеллекта у студентов-лингвистов в процессе обучения иностранному языку с применением разработанных педагогических приемов. Обучение проводилось в рамках учебного плана второго курса по направлению «Лингвистика», профиль «Межкультурная коммуникация».

На заключительном этапе проводилось выходное тестирование с целью получения результатов эксперимента и сопоставления первичных и итоговых данных в экспериментальной и контрольной группах, что позволило оценить эффективность и действенность применяемых приемов.

Основной задачей эксперимента было не только разработать и внедрить новый по содержанию формат работы со студентами-лингвистами, но и рассмотреть предлагаемый учебный материал под другим углом зрения, не заменяя его полностью, а добавляя и изменяя некоторые практические упражнения.

Таким образом, нами были разработаны педагогические средства, которые в частичной и/или полной мере развивают отдельные компоненты эмоционального интеллекта, что гарантирует повышение уровня развития эмоционального интеллекта в целом.

Перейдем к рассмотрению педагогических инструментов по развитию эмоционального интеллекта студентов-лингвистов на занятиях по иностранному языку. Представим их в порядке возможности применения на практических занятиях.

Как предписывают дидактические правила построения урока, на первом этапе обучающиеся погружаются в языковую среду с помощью речевых упражнений

(речевых разминок). Речевые разминки могут быть представлены в виде заданий, целью которых является снять языковой барьер, вовлечь обучающихся в образовательный процесс и повысить их мотивацию.

Для решения этих задач нами предлагается прием «Chameleon» (Хамелеон). Цель данного приема заключается в том, чтобы погрузить студентов в определенное эмоциональное состояние с помощью заранее подготовленной истории. Студентам предлагается ознакомиться с предложенной эмоциональной ситуацией, понаблюдать за поведением героев в этой ситуации и скопировать эмоциональное состояние одного из участников. Проявляя понимание к переживаниям и эмоциональным переходам других людей, студенты учатся испытывать эмпатию по отношению к другому, а также пытаются предсказать свое возможное эмоциональное состояние в случае проживания такой ситуации («самопонимание»). Название техники «Chameleon» говорит само за себя: человек перенимает состояние другого человека.

Перейдем к рассмотрению приемов, которые можно применять на любом этапе занятия, их выбор будет определяться целями и задачами урока.

Прием «Step into my shoes» (Встань на мое место), который направлен на развитие умений понимать эмоции и суждения других людей, развивает межличностную сторону эмоционального интеллекта. Формат работы с указанным приемом заключается в следующем: студентам даются спорные утверждения по теме занятия, однако высказываться они должны, исходя из заданных речевых конструкций, которые будут определять их эмоциональный настрой (например, I'm afraid of.../I worry about.../It's good to know...). Использование приема «Step into my shoes» предполагается как на начальном (при погружении в тему), так и на заключительном этапе занятия.

Другой прием строится на материале видеосюжетов. Установка этого приема заключается в том, чтобы научить студентов руководствоваться вербальными и невербальными проявлениями людей в коммуникации с целью определения их дальнейшего поведения. Иными словами, это может помочь развить навык «предсказания» дальнейшего хода коммуникации и ее результатов. С этой целью был отобран видеоматериал из фильмов и сериалов на английском языке с разными социальными ситуациями, где развитие коммуникации было как спокойным, так и остроэмоциональным. Впоследствии на кульминационном моменте делается пауза, чтобы дать время студентам подумать, предположить и обосновать дальнейшее развитие событий. Прием получил название «What's next?» (Что случится далее?).

Следующий прием – «Pantomime» (Пантомима) – близок по своему наполнению с предыдущим. Однако принципиальная разница заключается в том, что звуковая дорожка у видеоряда отсутствует. Догадаться о том, положительное или отрицательное взаимодействие происходит между коммуникантами, студентам предстоит, опираясь только на невербальные признаки. Стоит отметить, что использование приема «What's next?» и «Pantomime» в ходе проведения занятий по иностранному языку вызывало у студентов высокий интерес.

Прием «Subject-Reason-Advice» (Тема-причина-совет) – это вид ролевой игры, условия проведения которой определяются тремя факторами: темой диалога (subject), указанной причиной какого-либо состояния (reason) и получением совета или рекомендации (advice). В ходе такой ролевой игры одна группа участников самостоятельно определяют свое настроение и реакцию на событие, тем временем, задача других участников – адаптироваться под «живой» диалог и управлять им в соответствии с его развитием, считывая эмоциональное состояние собеседника.

Прием «Let's talk» (Давайте обсудим) представляет собой дискуссию, направленную на рефлексия полученной информации. После подробного разбора темы занятия по иностранному языку, студентам предлагается сначала сформулировать свою точку зрения по заданной тематике, затем взглянуть на предмет разговора под противоположным углом зрения и принять участие в дискуссии с целью определения своей итоговой позиции: «за», «против», «нейтрально».

Наиболее важным, на наш взгляд, является прием, связанный с профессиональной деятельностью студентов-лингвистов, который получил название «Pro-case» (Professional case, Профессиональный кейс). Работа с данным приемом строится по принципу ролевой игры, в ходе которой нужно решить проблемно-ориентированную ситуацию. Мы исходим из того, что студентам-лингвистам в ходе своей профессиональной деятельности предстоит решать задачи в переводческой, педагогической и деловой сферах, в связи с чем им предлагается принять на себя роли переводчика, преподавателя, клиента и др. и решить предложенную профессионально-ориентированную проблемную ситуацию в заданных условиях.

Данные приемы применялись на практических занятиях по иностранному языку в рамках проводимого педагогического эксперимента.

На каждом практическом занятии применялись один или два приема с учетом тематического раздела учебного плана, так как некоторые приемы сложно было совместить с предлагаемой темой. Так, например, рассматривая проблемы окружающей среды, в частности, глобального потепления, трудно было подобрать видеоматериалы, предполагающие анализ эмоций участников коммуникации, но можно было провести дискуссию, в ходе которой студентам было предложено выразить свое эмоциональное отношение к проблемам экологии, а также поделиться страхами и переживаниями.

Как было отмечено, на первоначальном и заключительном этапах проводилась диагностика уровня развития эмоционального интеллекта у студентов-лингвистов. Ниже представлены результаты входной и выходной диагностики эмоционального интеллекта, проведенной в сентябре 2023 года и марте 2024 года соответственно.

На рисунках 1-5 представлены результаты входного и выходного тестирования по отдельным блокам (шкалам), которые формируют содержание эмоциональной компетентности в рамках коммуникативных умений, необходимых студентам лингвистического профиля.

Согласно структуре и интерпретации диагностического теста, его итогом является определение типа сформированных умений у индивида. Тип умений (или общения) может быть: «зависимым», «компетентным» и «агрессивным». По задумке автора, каждый вопрос имеет правильный ответ, который приближен к идеальному и определяется как «компетентный»; остальные являются отклонениями от нормы. Однако при рассмотрении ответов студентов нами было принято решение включить «смешанные» типы умений, такие как «зависимо-компетентный», «агрессивно-компетентный» и «зависимо-агрессивный», для более точной их интерпретации.

Анализ результатов по первой выделенной нами шкале «Реагирование на справедливую критику» позволяет говорить о видимых изменениях в типе сформированных умений. При входном тестировании у студентов были отмечены «компетентные», «зависимо-компетентные» и «агрессивно-компетентные» ответы. Данные выходного тестирования свидетельствуют о росте показателей «компетентного» типа с 20% до 30% и снижении показателей «агрессивно-компетентного» типа с 40% до 30%.

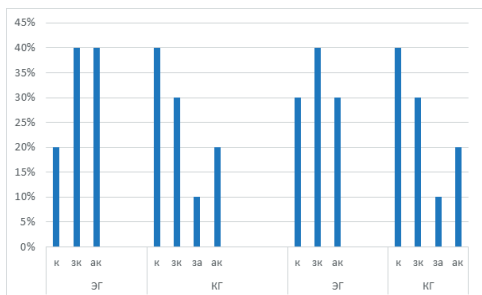


Рис. 1. Блок умений "Реагирование на справедливую критику"

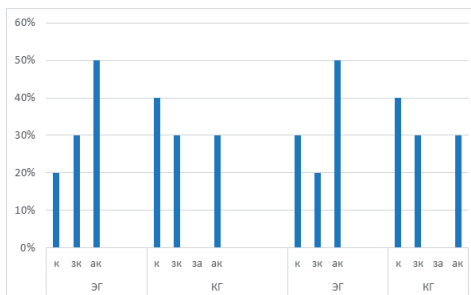


Рис. 2. Блок умений "Реагирование на несправедливую критику"

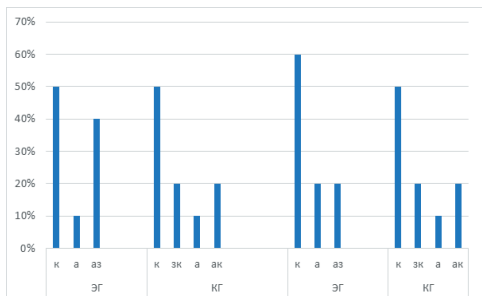


Рис. 3. Блок умений «Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника»

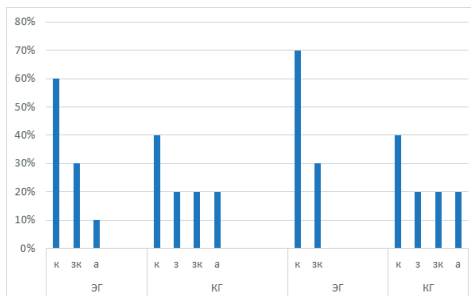


Рис. 4. Блок умений "Умение самому оказывать сочувствие, поддержку"

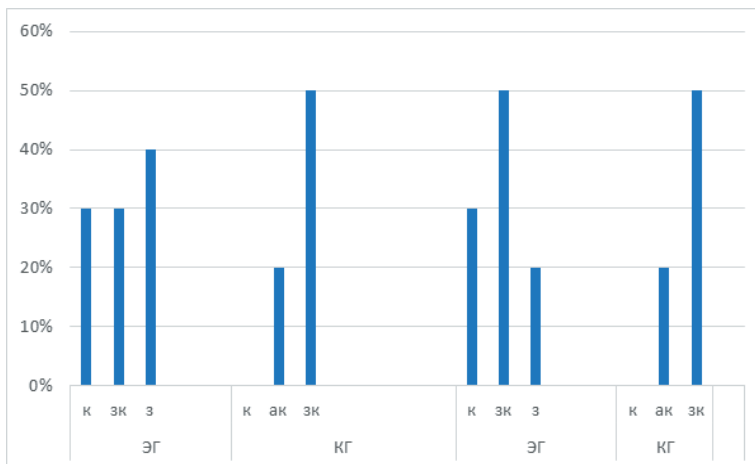


Рис. 5. Блок умений "Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников"

Блок «Реагирование на несправедливую критику» не показал изменений по «агрессивно-компетентному» направлению. Наблюдался небольшой рост среди «компетентных» ответов на 10% (с 20% до 30%) и снижение «зависимо-компетентных» ответов на 10% (с 30% до 20%).

Показатели тестирования блока «Реагирование на задевающее, провоцирующее поведение со стороны собеседника» в ходе эксперимента были улучшены с 50% до 60%.

Четвертый рассматриваемый нами блок умений «Умение самому оказать сочувствие, поддержку» соотносится с эмпатией и взаимодействием с социумом (межличностный аспект эмоционального интеллекта). Показатель «компетентного» типа поднялся с 60% до 70%, а «агрессивный» тип снизился до 0% (10% – при входном тестировании).

Результаты и их оценка

Наибольший прирост и положительная динамика отмечена в блоке умений «Умение самому принимать сочувствие и поддержку со стороны сверстников». Данный блок отвечает за межличностное общение и выражается в следующих значениях: «зависимо-компетентный» тип общения присутствует у 50% студентов на выходе (при 30% на входе), «зависимый» тип снизился с 40% до 20%.

Несмотря на спорные результаты по отдельным блокам, уровень развития эмоционального интеллекта с помощью предлагаемых педагогических средств можно считать достаточным. При входном тестировании уровень «компетентных» ответов соответствовал 70%, на выходе он достиг 90%.

Выводы

Эмоциональный интеллект – это не только личностная черта, но и система знаний и умений, необходимая для эффективного выполнения профессиональной деятельности.

Принимая во внимание характер профессиональной деятельности специалистов разных профилей, важно подчеркнуть необходимость разработки различных подходов к развитию эмоционального интеллекта в рамках каждого вида профессиональной деятельности. Вместе с тем, при изучении состояния вопроса развития эмоционального интеллекта у студентов-лингвистов было обнаружено, что этой теме уделяется недостаточное внимание.

Результаты нашего эксперимента показали, что разработанный нами педагогический инструментариум способствует повышению уровня эмоционального интеллекта. Понимание структуры эмоционального интеллекта и механизмов его развития может помочь улучшить результаты профессиональной деятельности будущих лингвистов. Кроме того, результаты нашего исследования могут быть применены в области педагогики и методики преподавания иностранного языка, а также могут быть полезными при организации учебного процесса в учреждениях высшего образования лингвистического профиля.

Источники и литература:

1. Гильбух Ю. З. Тест-опросник коммуникативных умений для подростков и старшеклассников. Киев: НПЦ Перспектива, 1995. 9 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир: ВКТ, 2009. 478 с.
3. Зеленова В. С., Старостина Н. Н., Гришенкова Е. Г. Степень развития эмоционального интеллекта в структуре профессионального компетентности студентов-лингвистов // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32696> (дата обращения: 24.05.2024).
4. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭМИН // Психологическая диагностика. Т. 4. 2006. С. 3–22.
5. Манойлова М. А. Акмеологическое развитие эмоционального интеллекта у студентов педагогических вузов // Акмеология. 2003. №3. 40–41.
6. Приказ Министерства науки и высшего образования РФ от 12 августа 2020 г. N 969 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат

по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика». URL. https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Вак/450302_В_3_31082020.pdf (дата обращения: 25.05.2024).

7. Bar-On R. The Bar-On Model of Emotional-Social Intelligence // Psicothema. 2006. № 18. 13–25.
8. Salovey P., Mayer J. D. Emotional intelligence. // Imagination, cognition and personality. 1990. Т. 9. №. 3. P. 185–211.

Статья поступила в редакцию 25.05.2024.

ОРГАНИЗАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФИЛЬНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

УДК 37.047

Развитие субъектной позиции обучающихся учреждений дополнительного образования в процессе ориентации на педагогические профессии

Шустова Любовь Порфирьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела перспективных исследований и проектов, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-2552-2310.

Аннотация. Автором актуализирована проблема развития субъектной позиции обучающихся учреждений дополнительного образования детей в аспекте ориентации их на педагогические профессии. Выявлен потенциал программ социально-гуманитарной направленности в ракурсе их влияния на развитие субъектности в целом и субъектной позиции обучающихся в частности. Осуществлен анализ программ учреждений дополнительного образования, направленных на профориентационную работу с подростками по спектру психолого-педагогических профессий; участие воспитанников в практиках добровольчества и волонтерства, детских движениях; развитие организаторских и лидерских практик; участие в практиках социального творчества и познавательной активности. Реализация программ социально-гуманитарной направленности системы дополнительного образования содействует развитию субъектной позиции обучающихся и осознанному выбору психолого-педагогических профессий, интегрируя социально одарённых детей в профессиональное педагогическое сообщество.

Ключевые слова: система дополнительного образования, программы социально-гуманитарной направленности, профориентация, педагогические профессии, субъектная позиция обучающихся.

Development of the Subject Position of Students in Additional Education Institutions in the Process of Orientation Towards Teaching Professions

Shustova Lyubov P.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Advanced Studies and Projects, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-2552-2310

Abstract. The author has updated the problem of developing the subjective position of students in institutions of additional education for children in the aspect of their orientation towards teaching professions. The potential of social and humanitarian

programs has been identified in terms of their influence on the development of subjectivity, in general, and the subjective position of students, in particular. An analysis of the programs of additional education institutions aimed at career guidance work with adolescents in a range of psychological and pedagogical professions was carried out; participation of pupils in volunteering and volunteering practices, children's movements; development of organizational and leadership practices; participation in the practices of social creativity and cognitive activity. The implementation of social and humanitarian programs in the additional education system promotes the development of students' subjective position and the conscious choice of psychological and pedagogical professions, integrating socially gifted children into the professional pedagogical community.

Keywords: system of additional education, social and humanitarian programs, career guidance, teaching professions, subjective position of students.

Проблема подготовки подрастающего поколения к ответственному и осознанному выбору своего профессионального пути сегодня как никогда актуальна. Особенно остро она стоит в сфере ориентации обучающихся на выбор педагогических профессий в связи с дефицитом педагогических кадров в стране. Её решение во многом зависит от системы общего и дополнительного образования детей, располагающей большими возможностями для профориентационной работы в данном направлении.

Подчеркивая проблему разрозненности дополнительного и общего образования, «Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года» актуализирует задачу «формирования механизмов преемственности и непрерывности образовательных траекторий в общем, дополнительном образовании детей..., вовлечение обучающихся в программы и мероприятия ранней профориентации...» [Концепция 2022: 9]. Таким образом, уже на этапе ранней профилизации ставится задача интеграции социально одарённых детей в профессиональное педагогическое сообщество.

В процессе реализации программ социально-гуманитарной направленности происходит формирование системы представлений о гуманитарных науках, ориентация детей на группу профессий «человек-человек», развитие социальных компетенций личности. Помимо прочего, арсенал данных программ обладает большими возможностями для развития субъектности личности, становления растущего человека как субъекта своей жизни и деятельности, формирования его субъектной позиции.

Почему так важна в данном направлении работа над развитием субъектной позиции обучающихся? Попробуем разобраться. Прежде чем характеризовать содержание понятия «субъектная позиция», определимся сначала с научными категориями – «позиция» и «субъектность» по отдельности.

Субъектность (subjectus – находящийся у основания) – это «способность человека превращать свою жизнедеятельность в предмет практического преобразования, а именно: управлять своими действиями, планировать способы своих действий, реализовывать намеченные программы, контролировать ход и оценивать результаты своих действий, рефлексировать пройденный путь достижения цели» [Мацкайлова 2006: 43].

Согласно А. Г. Рынзиной, субъектность – это «высокий уровень развития личности, характеризующийся её активностью, самостоятельностью, способностью к целеполаганию, рефлексии, самоизменению, которые проявляются в деятельности, общении и самосознании» [Рынзина 2020: 11].

Ряд учёных рассматривают проявления субъектности человека на трёх уровнях: индивида, личности и индивидуальности. Соответственно выделенным уровням субъектность проявляется в разных сферах: жизнедеятельности, общения с людьми и самопознании; самореализации и саморазвитии [Рынзина, Григорьева 2021].

Описывая субъектность, исследователи прибегают также к использованию термина «агенсу» (выступать «агентом»), то есть быть способным действовать самостоятельно, целенаправленно, активно, ответственно, рефлексивно [Cavagnetto, Hand, Premo 2020; Буюкова, Малкова, Будакова 2021].

Понятие «позиция» (от лат. position) характеризует устоявшуюся систему отношений человека к действительности, которая отражается в его поведении [Психология 1990]. По наличию позиции, которая включает такие компоненты личностной сферы как мотивы, потребности, интересы, отношения, можно судить о мировоззрении и зрелости человека, его способности реализовывать свои ценностные установки и идеи [Давыдова 2022, Мацкайлова 2006].

Соединение воедино понятий «субъектность» и «позиция» приводит к интегрированному термину «субъектная позиция». Согласно М. Р. Битяновой и Т. В. Бегловой, она объединяет в себе «и владение компетенциями, которые позволяют человеку ставить цели на основе ценностей, достигать их, подбирать достойные ценностей средства (действия), рефлексировать совершенные поступки, отстаивать свои ценности в диалоге с другими людьми, и ценности, как лично принятые человеком обязательства и нормы перед самим собой и другими людьми» [Битянова, Беглова 2016: 19].

В русле нашего исследования важно, что субъектная позиция связывается рядом авторов с процессом осмысления, рефлексии деятельности, с развитием способностей, позволяющих человеку осознанно осуществлять выбор деятельности [Байбуродова 2014; Складорова 2015; Буюкова, Малкова, Будакова 2021].

Следует выделить также способности, в которых проявляется субъектная позиция человека: осознанность целей, ценностей, замыслов; открытость миру и новому опыту; «инициативность и компетентность в реализации целей и ценностей; ответственность за совершаемые действия и поступки; готовность к решению жизненных проблем; самокритичность; признание “самости” других людей» и т. д. [Складорова, Битянова, Беглова 2017].

Таким образом, характеризуя жизненную позицию человека, ученые наделяют ее свойствами:

- сложившейся системы отношений к миру, себе и другим людям [Слободчиков, Исаев 2013; Борытко, Мацкайлова 2002];
- интегральной характеристики человека [Коломиец 2019; Битянова, Беглова 2016];
- способности свободно и ответственно самоопределяться в условиях выбора, управлять собственной жизнедеятельностью на основе осознания человеческих ценностей [Мацкайлова 2006];
- внутреннего ресурса, способствующего развитию ребёнка сразу в нескольких направлениях деятельности [Зарецкий 2013; Зарецкий Ю, Зарецкий В, Кулагина 2014] и т.д.

Осмысляя данное понятие в аспекте педагогической деятельности, следует задаться следующими вопросами. Как формируется субъектная позиция у растущего человека? Какие условия способствуют её развитию у ребёнка? Какова роль педагога в развитии субъектности детей и подростков?

Отвечая на данные вопросы, подчеркнём, что развитию субъектной позиции способствует, прежде всего, включение ребёнка в процесс активной деятельности, в

которой происходит развитие способности к самостоятельному осуществлению отдельных её этапов. Важно, чтобы ребёнок учился самоопределяться и самостоятельно выбирать способы, пути и средства реализации своих целей и задач, оценивал, рефлексировал результаты и их последствия. Немаловажное значение имеет также среда, в которой произрастает ребёнок, и наличие взрослых, в том числе педагогов, чьи ценности и установки он усваивает [Вачков 2014].

Деятельность образовательных организаций общего и дополнительного образования по подготовке подрастающего поколения к ответственному и осознанному выбору своего профессионального пути, в том числе к выбору педагогической профессии, несёт в себе большой потенциал в аспекте развития субъектной позиции обучающихся. Посредством профориентации осуществляется знакомство со спецификой педагогической деятельности, пробуждение интереса к педагогическим специальностям и осознание своих потребностей, возможностей и способностей с представлениями о профессии педагога, вырабатывается умение делать осознанный выбор в отношении своей будущей профессии [Модели 2022: 7].

Так, в «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года» говорится о «вовлечении обучающихся в программы и мероприятия ранней профориентации, обеспечивающие ознакомление с современными профессиями и профессиями будущего, поддержку профессионального самоопределения, формирование навыков планирования карьеры» [Концепция 2022: 9].

Система дополнительного образования в целом и программы социально-гуманитарной направленности в частности обладают большими возможностями для решения поставленной проблемы. Они способствуют развитию личностного и профессионального самоопределения, универсальных компетенций личности, инициативности и осознанности в претворении собственных целей и задач, ответственности за выбор действий и их последствия, освоению многообразия практик (лидерских и организаторских, социального творчества и активности, медиа-информационных и добровольчества), направленных на овладение основ педагогической профессии.

Развитию субъектной позиции способствуют, прежде всего, программы дополнительного образования социально-гуманитарной направленности, разработанные для профориентационной работы с подростками по широкому кругу профессий в целом и педагогических в частности («В мире профессий: конструктор моей будущей карьеры», «Кем стать», «Первый шаг в профессию»). В процессе реализации программ данного спектра субъектная позиция обучающихся развивается посредством:

- профессионального самоопределения в способах, путях и средствах своей будущей реализации в жизни;
- осознания мотивов выбора своего профессионального пути;
- осуществления осознанного и ответственного выбора профессии педагогической направленности на основе сформированных ценностей;
- соотнесения собственных возможностей, способностей с представлениями о выбранной профессии;
- оценки личностных ресурсов для реализации собственных профессиональных планов;
- развитию ответственности за жизненный и профессиональный выбор, его последствия и т. д. [Шустова 2023; Шустова, Лукьянова, Галацкова, Батырова, Матвеева 2023].

Программы дополнительного образования, направленные на развитие лидерских и организаторских практик («Я – лидер», «Школа актива», «Юный вожатый»), в рамках которых осуществляется разработка и проведение силами самих обучающихся культурно-досуговых и конкурсno-игровых программ, игр и сценариев мероприятий, проектирование разных видов работ с детьми, способствуют развитию у обучающихся таких аспектов субъектной позиции, как:

- устойчивый и осознанный интерес к педагогической профессии (например, желание быть вожатым или организатором детского движения);
- умение определять мотивы и стремления других людей;
- умение выстраивать добрые взаимоотношения с разными людьми;
- принятие обязательств как перед самим собой, так и перед другими;
- умение отстаивать на практике свои ценности в диалоге с другими участниками;
- инициативность в претворении собственных целей, планов, идей;
- способность оценивать последствия своей деятельности с детьми и рефлексировать её результаты и достижения и т. д. [Шустова, Данилов, Филимонов 2023; Шустова, Данилов, Бодина, Ченакина 2022].

Программы творческих объединений, направленных на участие в практиках добровольчества и волонтерства, детских педагогических отрядов и движений («Тимуровцы», «Школа волонтера», «Активисты РДШ»), где обучающиеся учатся планировать и проводить социально-значимые мероприятия, социально-направленные агитационные акции, социальные проекты, организовывать деятельность различных детских общественных организаций, развивают такие компоненты субъектной позиции, как:

- осознанное отношение к осуществляемой (волонтерской, добровольческой, общественной) деятельности;
- умение ставить и достигать цели на основе ценности добра и любви к ближнему;
- способность подбирать достойные цели и ценностей средства и способы их достижения;
- умение работать в команде над социальным проектом, соотнося свои интересы и цели с интересами и целями других участников;
- умение осознавать проблемы и особенности работы с людьми различных социальных категорий (дети с ОВЗ и инвалиды, подростки девиантного поведения, пожилые люди);
- готовность к преодолению трудностей;
- активная гражданская позиция и др. [Бужакова, Малкова, Будакова 2021; Папуша, Шустова, Данилов, Петренко 2022].

И, наконец, еще одна группа программ, направленных на организацию и участие детей и подростков в практиках социального творчества и проектирования, различных видов творческо-познавательной активности и игротехник («Психология общения», «Затейники», «Мастерская досуга», «Лесные Робинзоны»), способствует как формированию психолого-педагогических компетенции обучающихся, так и развитию их субъектной позиции. В процессе организации и участия в разнообразной досуговой и игровой деятельности, творческих проектах, культурно-массовых мероприятиях, театральных постановках, у обучающихся происходит формирование и развитие:

- установки на активный образ жизни, творческое преобразование окружающей действительности;

- инициативности в реализации своих творческих идей и замыслов;
- навыков конструктивного взаимодействия с окружающими людьми посредством включения в коллективную творческую деятельность;
- навыков оценивания и рефлексии творческого процесса и полученного результата деятельности;
- ответственности за реализацию собственных планов и действий и т. д. [Шустова, Гриценко 2020].

Резюмируя вышесказанное, подчеркнём, что учреждения дополнительного образования обладают большим потенциалом для развития субъектной позиции обучающихся объединений социально-гуманитарной направленности в процессе ориентации их на педагогические профессии. Возникающие в процессе взаимодействия детско-взрослые общности, совместное педагогическое со-творчество взрослых и подростков способствуют поддержке на практике педагогических инициатив последних, содействуя осознанному выбору педагогической профессии и т. д.

Источники и литература:

1. Байбородова Л. В. Формирование субъектной позиции студентов в образовательном процессе педагогического вуза // Педагогика в современном мире: интернет-форум в рамках всерос. науч. конф. с междунар. участием. СПб., 2014. URL: <https://kafedra-forum.narod.ru/index/0-24> (дата обращения 26.01.2024).
2. Битянова М. Р., Беглова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся: модель и технология // Сибирский педагогический журнал. 2016. № 5. С. 112–117.
3. Борытко Н. М., Мацкайлова О. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. Волгоград: Изд-во ВГИПКО, 2002. 132 с.
4. Буякова К. И., Малкова И. Ю., Будакова А. В. Диагностика субъектной позиции участников волонтерской деятельности в образовании // Вестник Томского государственного университета. 2021. № 467. С. 55–63.
5. Вачков И. В. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде // Психология: журн. Высшей школы экономики. 2014. Т. 1. № 2. С. 36–50.
6. Давыдова О. И. Субъектная позиция в дошкольном возрасте // Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова. 2022. № 1. С. 91–98.
7. Зарецкий Ю. В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
8. Зарецкий Ю. В., Зарецкий В. К., Кулагина И. Ю. Методика исследования субъектной позиции учащихся // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 98–109.
9. Коломиец О. В. Теоретическое обоснование психологического конструкта «субъектная жизненная позиция» // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/126PSMN619.pdf> (дата обращения: 17.01.2024).
10. Концепция развития дополнительного образования детей до 2030 года. URL: <http://static.government.ru/media/files/3flgkklAJ2ENBbCFVEkA3cT0siypicBo.pdf> (дата обращения: 20.01.2024).
11. Мацкайлова О. А. Субъектная позиция как цель гуманитарного образования // Среднее профессиональное образование. 2006. № 10. С. 43–48.
12. Модели психолого-педагогических классов в образовательной организации: методические рекомендации / Т. А. Абрамовских, А. В. Коптелов, А. В. Машуков и др. Челябинск: ЧИППКРО, 2022. 48 с.
13. Папуша Е. Н., Шустова Л. П., Данилов С. В., Петренко Е. Л. Развитие волонтерства в педагогическом вузе на основе интеграции ресурсов высшего и дополнительного профессионального образования // Волонтерская деятельность в образовании: преемственность и новые подходы к реализации в современном обществе; под науч. ред. Ю.А. Мельниковой. Барнаул: АлтГПУ, 2022. 168 с. С. 15–24.

14. Психология: словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
15. Рынзина А. Г. Проблема субъектности личности в отечественной психологии // Вестник СНО–2020: сборник студенческих научных работ. 2020. № 24. С. 257–262.
16. Рынзина А. Г., Григорьева Л. А. Методы изучения субъектности личности в отечественной психологии // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: материалы 41 Международной научно-практической конференции (Белгород, 27 сентября 2021 г.). Белгород: ГиК, 2021. С. 311–314.
17. Склярова Т. В. Развитие субъектной позиции учащихся в процессе изучения религиозных ценностей // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2015. № 4 (39). С. 22–28.
18. Склярова Т. В., Битянова М. Р., Беглова Т. В. Ценности в современном школьном образовании: опыт педагогического проектирования: монография. Пенза: Религиозная организация – духовная образовательная организация высшего образования «Пензенская духовная семинария Пензенской Епархии Русской Православной Церкви», 2017. 328 с.
19. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Психология развития человека. Развитие субъективной реальности в онтогенезе. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 395 с.
20. Шустова Л. П. Практики формирования готовности обучающихся к выбору педагогической профессии в условиях дополнительного образования // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 4 (46). С. 36–45.
21. Шустова Л. П., Гриценко В. В. Модель использования социокультурных практик как средства самоактуализации обучающихся в организации дополнительного образования // Нижегородское образование. 2020. № 3. С. 42–48.
22. Шустова Л. П., Данилов С. В., Бодина Н. С., Ченакина А. Г. Социокультурные практики как средство самоактуализации обучающихся учреждения дополнительного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2022. Т. 11. Вып. 3 (43). С. 260–270.
23. Шустова Л. П., Данилов С. В., Филимонов Е. А. Инновационный потенциал управленческих и педагогических практик образовательных организаций (на примере инновационных площадок Ульяновской области) // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 1 (43). С. 40–52.
24. Шустова Л. П., Лукьянова М. И., Галацкова И. А., Батырова А. Е., Матвеева Т. Г. К вопросу о методическом обеспечении образовательной деятельности в классах психолого-педагогической направленности (из опыта работы педагогов Ульяновской области) // Новое поколение профессионалов в образовании: воспитание на основе интеграции ценностей: сборник материалов IV Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции (22-23 ноября 2023 г., г. Ульяновск). Ульяновск: Издатель Качалин А. В., 2023. С. 175–178.
25. Cavaghetto A.R., Hand B., Premo J. Supporting student agency in science // Theory Into Practice. 2020. № 59 (2). P. 128–138.

Статья поступила в редакцию 31.01.2024

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА

УДК 796.011.3

Совмещение качественной учебной деятельности и занятий профессиональным спортом студентами высших учебных заведений: проблемы и пути решения

Волков Александр Николаевич,

кандидат педагогических наук, начальник кафедры физической подготовки, Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия;

Кузнецов Сергей Вячеславович,

кандидат психологических наук, доцент, заместитель начальника кафедры физической подготовки, Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия;

Шкапов Павел Юрьевич,

доцент кафедры физической подготовки, Нижегородская академия МВД России, г. Нижний Новгород, Россия.

Аннотация. Исследуемая в статье проблема – отсутствие на государственном уровне действенного механизма совмещения спортсменами высокого уровня качественного обучения в вузе и успешного выступления на спортивной арене – была, есть и остается актуальной и в настоящее время. Предметом нашего исследования выступило противоречие между необходимостью получения специальности для полноценной трудовой деятельности после завершения спортивной карьеры, и, в тоже время, сложностью совмещения напряженной тренировочно-соревновательной деятельности и обучения в вузе. Целью его стала разработка предложений по совершенствованию нормативно-правовой базы, регламентирующей образовательную деятельность вузов страны, проведенная на основе анализа различных источников, опыта работы различных вузов, ведущих педагогов, специалистов в области физической культуры и спорта, а также результатов проведенного анкетирования. В заключительной части статьи авторы приводят несколько вариантов решения затронутой в научном исследовании проблемы.

Ключевые слова: высшее образование, спортивная деятельность, образовательный процесс, спорт высших достижений, студент-спортсмен.

Combining Quality Educational Activities and Professional Sports by Students of Higher Educational Institutions: Problems and Solutions

Volkov Aleksandr N.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Physical Training Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia;

Kuznetsov Sergey V.,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Deputy Head of the Physical Training Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia;

Shkapov Pavel Yu.,

Associate Professor, Physical Training Department, Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Nizhny Novgorod, Russia.

Abstract. The problem studied in the article – the absence at the state level of an effective mechanism for athletes to combine a high level of quality education at a university and successful performance in the sports arena – was and still is relevant at the present time. The subject of our study was the contradiction between the need to obtain a degree for full-time work after completing a sports career, and, at the same time, the difficulty of combining intense training and competitive activities and studying at a university. Its purpose was to develop proposals for improving the regulatory framework governing the educational activities of universities in the country, based on an analysis of various sources, the experience of various universities, leading teachers, specialists in the field of physical education and sports, as well as the results of the survey. In the final part of the article, the authors provide several options for solving the problem raised in the scientific study.

Keywords: higher education, sports activities, educational process, high-performance sports, student-athlete.

Введение. Сегодня все большую ценность приобретает качественное высшее образование, дающее возможность стать по-настоящему квалифицированным специалистом, получить хорошую и интересную работу. В период выбора высшего учебного заведения (далее – «вуз») молодые люди обращают внимание не только на уровень подготовки специалистов, но и на наличие возможностей для отдыха, дополнительных внеучебных занятий и занятий физической культурой и спортом. Это связано с растущей популярностью здорового образа жизни и повышением внимания к физическому и психическому благополучию.

Не стали исключением и люди, посвятившие себя спорту высших достижений – спортсмены, выступающие на всероссийском и международном уровне: мастера спорта, мастера спорта международного класса. Студенты, достигшие высоких результатов в спортивной деятельности, представляют особый интерес для ряда российских вузов, в особенности для педагогических вузов, где имеются факультеты физической культуры и спорта. Достижения таких студентов являются предметом гордости вуза, информация о них размещается на сайте и используется в информационных материалах, в том числе при проведении приемной кампании для привлечения абиту-

туриентов. Однако в период обучения, как правило, у них возникает существенная проблема – проблема сочетания качественной учебной деятельности и занятий спортом высших достижений.

Основная часть. Принято считать, что сочетание полноценного обучения и высококвалифицированной спортивно-соревновательной деятельности практически невозможно. Однако на самом деле эта проблема очень многогранна: она может рассматриваться как с социально-педагогической стороны, так и с организационно-методической.

Проблема интеграции различных видов деятельности, в том числе спортивной, в процесс профессиональной подготовки студентов высших учебных заведений физической культуры (далее – вузы физической культуры) стала особенно актуальной с начала 1990-х годов. Основой для этого послужили изменения в системе образования и потребности рынка труда, требующие от выпускников вузов физической культуры более широкого спектра компетенций.

Многие ученые и педагоги [Карнаухов 2003, Мельчакова 2005, Теленков 2009] считают, что одной из сторон полноценного сочетания двух этих видов деятельности выступает социально-педагогическая регуляция в полиструктурной функциональной педагогической системе подготовки профессиональных спортивных кадров. В рамках проведенных в этом направлении исследований изучалось влияние отношения студентов вузов физической культуры к учебной и спортивной деятельности на их успешность.

Другой стороной рассматриваемой проблемы является организация учебно-воспитательного процесса с учетом планирования тренировочно-соревновательного процесса (учебно-тренировочный план, календарь соревнований) студентов-спортсменов. Успешность сочетания учебной и спортивной деятельности зависит, в том числе, и от построения учебного процесса, его методического обеспечения, использования инновационных подходов [Хуббиев 2010].

Актуальна эта проблема и в непрофильных (не занимающихся подготовкой специалистов в сфере физической культуры и спорта) вузах. Вопросы реализации так называемой «двойной карьеры» в восприятии студентами-спортсменами рассматривались в своих исследованиях рядом российских ученых [Бабина, Саламатин, Толстоухова 2019]. По мнению Ш. З. Хуббиева, Г. З. Карнаухова и Д. В. Теленкова, проблема трудности качественного совмещения учебной и спортивной деятельности обуславливается двумя факторами. Во-первых, время обучения в вузе совпадает с сенситивным периодом выхода на пик спортивной формы, с периодом расцвета спортивных достижений [Хуббиев 2010]. Во-вторых, в том случае, если студент-спортсмен одному из этих видов деятельности уделяет большее внимание, то на другой уже не хватает ни временных, ни физических, ни эмоциональных ресурсов [Карнаухов 2003, Теленков 2009].

Г. Г. Мельчакова и Д. В. Теленков отмечают, что если студенты нацелены на мировые достижения в спорте, то высокая учебная успеваемость для большинства из них практически недостижима. В то же время, есть примеры, к сожалению, очень немногочисленные, когда спортсменам все-таки удавалось выработать уникальную способность рационально организовывать жизнедеятельность так, чтобы сочетать и высокие достижения в спорте, и качественное освоение учебной программы [Мельчакова 2005, Теленков 2009].

Анализ федеральных стандартов спортивной подготовки по видам спорта показал, что объем тренировочной нагрузки на этапе высшего спортивного мастерства

составляет 1248-1664 часов в год: в среднем 52 недели с недельным тренировочным объемом 24-32 часа. Другими словами для поддержания достижений на мировом уровне, спортсмену необходимо обеспечить тренировочный объем в режиме 6 дней в неделю и до 6-8 часов в сутки (с учетом двух полноценных тренировок). Несомненно, это создает большие трудности в организации учебной деятельности вне зависимости от формы обучения (очной, заочной, очно-заочной). Проблемы с освоением учебного материала возрастают при убытии студента на учебно-тренировочные сборы, которые могут длиться от нескольких недель до нескольких месяцев, или на соревнования.

Материал данной статьи основан на результатах исследования, проводимого авторами на протяжении нескольких лет на базе факультета физической культуры и спорта Мининского университета (НГПУ им. К. Минина), Нижегородской академии МВД России (НА МВД России), а также Академии самбо (г. Кстово), где в разные периоды проходили подготовку многие известные спортсмены.

Респондентами выступили 32 студента и выпускника разных лет, имеющие спортивное звание «Мастера спорта России» и выше, которые на момент учебы в вузе были действующими спортсменами (Табл. 1).

Таблица 1. Респонденты – студенты-действующие спортсмены

№ пп	Вуз	Всего респондентов (чел)	Спортивная квалификация респондентов		
			Заслуженный мастер спорта России (чел)	Мастер спорта международного уровня России (чел.)	Мастер спорта России (чел)
1.	НГПУ им. К. Минина	14	1	5	8
2.	НА МВД России	6	0	1	5
3.	Академия самбо	12	0	3	9
4.	Итого	32	1	9	22

На момент проведения опроса респонденты проходили обучение по следующим направлениям подготовки: 49.03.01 «Физическая культура», профиль «Спортивная подготовка»; 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Физическая культура»; 38.05.01 «Экономическая безопасность», профиль «Экономико-правовое обеспечение экономической безопасности»; 40.03.02 «Обеспечение законности и правопорядка», профиль «Административная деятельность полиции».

Опыт работы в разнопрофильных образовательных организациях дал нам возможность рассмотреть проблему совмещения учебной и спортивной деятельности как при получении профильного (спортивного) образования, так и непрофильного – в нашем случае, юридического. В работе нами применялись такие методы констатирующего и сравнительного исследования, как анкетный опрос, педагогическое наблюдение. Кроме того, был проведён анализ Интернет-ресурсов, в которых высококвалифицированные российские спортсмены выражали свое мнение о необходи-

мости получения ими высшего образования (11 мастеров спорта международного класса).

Зачем же успешным спортсменам высшее образование? Как совместить учебу и спорт? Эти вопросы были заданы чемпионам, призерам и участникам олимпиад и универсиад различных годов, победителям и призерам чемпионатов России, Европы и мира.

Несомненно, каждый из них формировал свой индивидуальный механизм совмещения спортивной и учебной деятельности. Однако, можно выделить и общие проблемы, и общие успехи в освоении программ обучения.

Во-первых, о необходимости получения высшего образования высказалось 100% спортсменов, принимавших участие в опросе. На вопрос, для какой цели высококвалифицированному спортсмену необходимо высшее образование, были получены следующие ответы (см. диаграмму 1):

1 - 65% ответили, что спортивная карьера не может продолжаться всю жизнь, а наличие высшего образования дает возможность после завершения спортивной карьеры стать тренером, спортивным функционером, спортивным журналистом и т.п. На сегодняшний день у сферы физической культуры и спорта очень большой и разнообразный кадровый потенциал для выстраивания карьеры.

2 - 20% ответили, что в настоящее время без высшего образования достаточно сложно найти хорошую, престижную и высокооплачиваемую работу. Просто формально в большинстве случаев для трудоустройства на такие должности необходим диплом о высшем образовании. Даже в том случае, когда после «большого спорта» планируется выстраивать карьеру вне сферы физической культуры и спорта, для работы требуются и знания, и умения, приобретенные в вузе. Сейчас многие спортсмены учатся на психологов, финансистов, инженеров, юристов и т. п.

3 - 10% ответили, что, даже если в дальнейшем не придется работать по специальности, полученные во время учебы знания обязательно пригодятся в повседневной жизни. Несомненно, что годы, проведенные в стенах высшего учебного заведения, дают возможность получить достаточно большой жизненный (социальный и культурный) опыт, расширить свой кругозор, сформировать мировоззрение, повысить уровень профессиональной социализации.

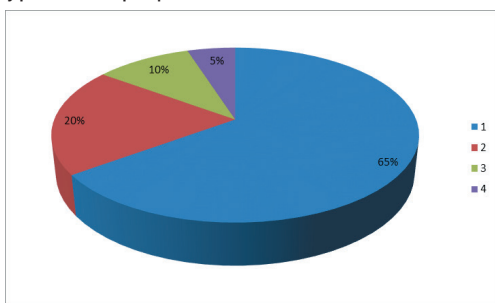


Диаграмма 1. Результаты опроса высококвалифицированных спортсменов

4 - 5% считают, что получение высшего образования воспринимается ими как неотъемлемая часть саморазвития и самосовершенствования каждого человека. Вся жизнь человека – это путь постоянного всестороннего развития его личности: физического, умственного, когнитивного.

Второе, что можно выделить – это то, что более 70% респондентов отмечают, что им так и не удалось найти «золотую середину» – сочетать очень плотный соревновательно-тренировочный процесс с качественным освоением программы обучения. При отсутствии единого механизма организации учебной деятельности спортсменов высокой спортивной квалификации, разработанного и внедренного на государственном уровне, успешность

совмещения этих двух видов деятельности будет зависеть от субъективных факторов: отношения к студентам-спортсменам руководства и педагогического состава конкретного вуза, сложившиеся в этом вузе традиции, от личностных качеств самого спортсмена и т. п.

По мнению некоторых тренеров и преподавателей, достижение высоких результатов в спорте часто сопряжено с трудностями в учебной деятельности. Они полагают, что студенты вынуждены выбирать между серьезными занятиями спортом и качественным образованием. В данном контексте речь идет о получении того объема знаний, умений и навыков, который необходим для формирования высококвалифицированного специалиста. Ведь в конечном итоге все закончили обучение и получили диплом о высшем «физкультурном» образовании, но много ли дало это обучение?

Большинство спортсменов отмечают, что даже при свободном графике посещения занятий они весьма редко появлялись в вузе, а если и появлялись, то исключительно в период сессии с целью прохождения промежуточной аттестации. При этом учебе и сдаче экзаменов и зачетов спортсмены стараются посвящать свои немногочисленные выходные дни и дни отдыха. Практически вся учеба проходит вне стен вуза.

В то же время, многие спортсмены старались компенсировать нехватку времени на обучение и отставание в учебе в постсоревновательный период или межсезонье, когда заканчивалась подготовка и участие в наиболее важных соревнованиях и снижался объем тренировочной нагрузки.

По их мнению, такая ситуация негативно сказывается и на результатах учебы, и на общем самочувствии спортсмена. Получается, что вместо отдыха и психологической разгрузки после напряженных соревнований, ему приходится все время уделять тому, чтобы компенсировать пропуски занятий и закрыть свои сессионные долги. Это опять стрессовая ситуация, опять концентрация внутренних резервов, опять максимальное проявление волевых качеств.

В-третьих, все-таки вопреки всем проблемам многие считают, что «тот, кто хочет учиться, найдёт для этого время, даже если его катастрофически мало».

Здесь помогают различные дистанционные учебные курсы, онлайн-обучение. Сейчас дистанционное обучение является одной из наиболее востребованных форм самостоятельного обучения. Для этого во всех вузах страны внедрена ЭИОС – электронная информационно-образовательная среда.

Активное внедрение вузами цифровой образовательной среды создало возможность построения индивидуальной траектории обучения каждым обучаемым. Индивидуальная образовательная траектория – это персональный путь студента, выступающий одним из эффективных средств реализации профессионально-образовательного потенциала личности. Современные технологии цифрового образования предоставляют широкие возможности по реализации концепции персонифицированного гибкого обучения, с использованием различных учебных курсов.

Так и в НГПУ им. К. Минина, и в НА МВД России построение индивидуальной цифровой образовательной траектории происходит с использованием, в том числе, платформы Moodle. Она позволяет создавать индивидуальные профили компетенций обучающихся и траектории их формирования.

Учеба в этой среде позволяет в перерывах между тренировками или в свободное время отдыха выполнять задания, которые или скачиваются с сайтов вуза, или присылаются преподавателями на электронную почту. Наглядным примером может

служить несколько примеров: успешное окончание факультета физической культуры и спорта Нижегородского государственного педагогического университета им. К. Минина (Мининского университета) 2-кратным чемпионом Паралимпийских игр Дмитрием Сафроновым; окончание обучения в Нижегородской академии МВД России олимпийским чемпионом Евгением Дементьевым. Здесь большим плюсом, несомненно, стала возможность обучения в электронной информационно-образовательной среде и сдачи экзаменационной сессии по индивидуальному графику.

Четвертый момент – отношение руководства факультета (вуза) и преподавательского состава к студентам-спортсменам.

В этом вопросе ответы спортсменов разделились практически поровну:

1. В одних вузах к высококвалифицированным спортсменам отношение со стороны руководства вуза и преподавателей достаточно доброжелательное и лояльное. Как видно из ответов, преподаватели поддерживали и помогали им, высылали задания по электронной почте, переносили даты сдачи экзаменов и зачетов. Важно, что многие руководители и педагогические работники вуза понимают, что этот студент не только учится, но и защищает честь нашего государства на мировых спортивных аренах, и что это – тоже тяжелый труд.

2. В других вузах, особенно где учатся много таких спортсменов, особой лояльности к ним не проявляется, но и относятся справедливо, как и к остальным студентам. Однако есть и такие преподаватели, которых особо не волновало, «какое место я занял на чемпионате мира и сколько изнурительных тренировок в день я выдерживаю». В этом случае, по словам спортсменов, начинались и бессонные ночи, и «зубрение» материала.

Выводы. Несомненно, что формирование в рамках вуза компетентного специалиста и вместе с тем высококвалифицированного спортсмена является уже на протяжении многих лет актуальной и требующей своего решения на государственном уровне проблемой.

Анализ нормативных источников по организации образовательного процесса, опыта работы вузов различных государственных систем (Министерства науки и высшего образования, Министерства просвещения, силовых структур), ведущих педагогов и специалистов в области физической культуры и спорта, работы авторов статьи на факультете физической культуры и спорта, а также обобщение результатов проведенного исследования позволил сформулировать несколько вариантов решения затронутой нами проблемы.

Во-первых, можно рассмотреть вопрос об увеличении срока обучения высококвалифицированных спортсменов до 8 лет. В этом случае полноценное освоение программы может быть осуществлено за счет снижения учебной нагрузки в учебных планах. В каждом семестре за счет увеличения срока обучения снизится количество учебных часов и количество зачетов и экзаменов и, соответственно, нагрузка на обучаемого.

Во-вторых, возможно создание факультета индивидуального профессионального образования. Есть положительные примеры внедрения этого механизма в образовательную деятельность вуза. В качестве примера можно привести Российский государственный университет физической культуры (РГУФК). Учебный процесс каждого высококвалифицированного спортсмена планируется по индивидуальному графику. Он предполагает согласование расписания занятий и экзаменационной сессии с графиком тренировочного процесса, учебно-тренировочных сборов и календарем

соревнований. Спортсмен должен посетить не менее (в совокупности) пяти недель занятия в каждом семестре, при этом от сдачи экзаменационной сессии он не освобождается.

В-третьих, рекомендуется разработать образовательную программу, ориентированную не только на формирование у студентов-спортсменов компетенций специалистов физической культуры и спорта, но и на подготовку спортсменов-профессионалов для сборных команд субъектов Российской Федерации, округов и национальной сборной России. Это требует введения и разработки нового государственного стандарта по новой специализации (профиля) в рамках специальности (направления подготовки) «Физическая культура и спорт», либо по новой специальности (направлению подготовки) «Профессиональный спорт» с присвоением квалификации «спортсмен-профессионал» [Хуббиев 2010].

В-четвертых, целесообразно предоставление студентам-спортсменам возможности построения индивидуальной траектории обучения в цифровой образовательной среде вуза, используя рекомендации Министерства просвещения и Министерства науки и образования Российской Федерации.

Источники и литература:

1. Бабина А. А., Саламатин М. Н., Толстоухова И. В. Проблема реализации «двойной карьеры» в восприятии студентами-спортсменами // Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт. 2019. № 8. С. 58–64.
2. Карнаухов Г. З. Социально-педагогическая регуляция подготовки профессиональных кадров и квалифицированных спортсменов в полиструктурной функциональной педагогической системе: Дисс.... д-ра пед. наук. Самара, 2003. 358 с.
3. Мельчакова Г. Г. Особенности организации учебно-воспитательного процесса подготовки спортсменов в спортивном вузе: На примере института спортивных единоборств: Дисс.... канд. пед. наук. Красноярск, 2005. 121 с.
4. Теленков Д. В. Влияние отношения к учебной и спортивной деятельности на их успешность у студентов вузов физической культуры: Дисс.... канд. псих. наук. СПб., 2009. 209 с.
5. Хуббиев Ш. З. Сочетание качественной учебы и занятий спортом высших достижений в училищах олимпийского резерва и вузах физической культуры // Ученые записки университета им. П. Ф. Лесгафта. 2010. № 3(61). С. 116–121.

Источники выборки:

6. Еремеев Е. Как студенты в США совмещают университет и профессиональный спорт? // Современное образование за рубежом в Европе и Америке. URL: [https:// smapse.ru/kak-studenty-v-ssha-sovmeshchayut-universitet-i-professionalnyj-sport](https://smapse.ru/kak-studenty-v-ssha-sovmeshchayut-universitet-i-professionalnyj-sport) (дата обращения 20. 02. 2024).
7. Необходимо ли шахматным профессионалам высшее образование? // FIDE Grand Prix 2008 – 2009. URL: <https://elista2008.fide.com/61.html> (дата обращения 01. 03. 2024).
8. Образование и профессиональный спорт в 21 веке. URL: <https://sportuniverhub.com/educationandeliteathletesinthe21stcentury> (дата обращения 28. 02. 2024).
9. Яковлева К. Студенты-чемпионы. Как совместить спортивную карьеру и образование? // Учеба.ру. URL: <https://www.ucheba.ru/article/441> (дата обращения 28. 02. 2024).

Статья поступила в редакцию 15.03.2024

УДК 378.172

Совершенствование организации физической подготовки будущих офицеров: история и современность

Грымзин Константин Анатольевич,

начальник военного учебного центра, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный технический университет», г. Омск, Россия.

Аннотация. В статье представлены ретроспективный и современный подходы оборонного ведомства к организации физической подготовки будущих офицеров на примере результативности студентов, изъявивших желание пройти обучение в военном учебном центре при Омском государственном техническом университете (далее – ОмГТУ). Эффективность реализации подходов, обусловленных нормативно-правовыми актами, представлена в сравнительном анализе результатов выполнения студентами физических упражнений, соответствующих требованиям Министерства обороны Российской Федерации к гражданам, обучающимся в военных учебных центрах.

Ключевые слова: военное обучение, физическая подготовка, военный учебный центр.

Improving the Organization of Physical Training of Future Officers: History and Modernity

Grymzin Konstantin A.,

Head of the Military Training Center, Omsk State Technical University, Omsk, Russia.

Abstract. The article presents the retrospective and modern approaches of the defense department to the organization of physical training of future officers using the example of the performance of students who expressed a desire to study at the military training center at Omsk State Technical University. The effectiveness of the implementation of approaches determined by regulatory and legal acts is presented in a comparative analysis of the results of students performing physical exercises that meet the requirements of the Ministry of Defense of the Russian Federation for citizens studying in military training centers.

Keywords: military training, physical training, military training center.

Постановка проблемы. Несовершенство системы физической подготовки студентов, обусловленное низким уровнем индивидуальной физической подготовленности, выраженное в результирующих показателях выполнения профильных нормативов.

Цели и задачи исследования.

Цель – экспериментальная оценка эффективности принятого Министром обороны Российской Федерации решения по совершенствованию системы физической подготовки военнослужащих, граждан Российской Федерации (иностранных гражд-

дан), поступающих на военную службу по контракту с целью успешного выполнения военными служащими служебных обязанностей [Приказ МО РФ № 230]

Задачи:

1. Сопоставление ретроспективного и перспективного нормативно-правовых актов Министерства обороны Российской Федерации (далее – НПА, Документ), раскрывающих системные подходы к организации физической подготовки и регламентирующие сдачу нормативов гражданами, поступающими на военную службу по контракту.
2. Проведение сравнительного анализа результатов выполнения студентами нормативов по физической подготовке в рамках действий различных нормативно-правовых актов.

Анализ эволюции научных взглядов на проблематику физического совершенства обрел актуальность со времен зарождения научного мировоззрения, обусловленного потребностью людей в подготовке к различным видам трудовой деятельности. Вопросам совершенствования физического воспитания посвящены исследования, рассматривающие:

- самостоятельную физическую подготовку как компонент физической подготовки обучающихся [Борсук 2020; Каримов 2018; Сучков 2023];
- общую физическую подготовку как фундаментальную основу профессионально-прикладной физической подготовки курсантов [Антипов 2020; Медведев 20217; Муравьев 2020; Токарев 2021];
- роль физического воспитания в нравственном, духовно-патриотическом развитии личности, активной жизненной позиции [Алексанян 2022; Заколотная 2008; Недомолкина 2019; Стрепеткова 2018].

Авторская постановка вопроса обладает исключительностью, обусловленной гибкой позицией руководства оборонного ведомства в подходах к аттестации граждан, поступающих на военную службу по контракту, на предмет соответствия их требованиям с целью обучения и прохождения военной службы. Принятые Министром обороны решения, действовавшие до 31 августа 2023 года и с 1 сентября 2023 года, исполнены посредством реализации эмпирических методов исследования. Сравнительный анализ результатов позволил оценить эффективность принятых решений.

Сегодня, сохраняя традиции русского воинства, мы отстаиваем право на жизнь, выполняем историческую миссию по нейтрализации угроз национальной безопасности, способствуем построению нового миропорядка на принципах справедливости и взаимоуважения. Подготовка командного и инженерного состава Вооруженных Сил Российской Федерации, других силовых структур была и остается в приоритете деятельности руководства всех уровней.

Одним из ключевых компонентов универсальных компетенций является физическая подготовленность, определяемая уровнем сформированности двигательных умений и навыков, развития физических качеств, обеспечивающая способность выполнять выпускниками служебные обязанности в соответствии с должностным предназначением. Она обусловлена гибкостью взглядов военного руководства по ее совершенствованию, актуализации проверочных мероприятий, в т.ч. при поступлении в военные вузы, военные учебные центры, на военную службу по контракту.

С этой целью было проведено сравнение ретроспективного и актуального НПА. Сравнительный анализ Документов, раскрывающих системные подходы к организации физической подготовки военнослужащих, представлен в таблице 1.

Таблица 1.

НФП – 2009	НФП – 2023
Не предусмотрены	Требования к уровню физической подготовки иностранных граждан
Цель физической – обеспечение необходимого уровня физической подготовленности военнослужащих для выполнения боевых и других задач в соответствии с их предназначением	Цель физической подготовки – успешное выполнение военнослужащими своих служебных обязанностей
Не предусмотрено	В задачах физической подготовки предусмотрено получение теоретических знаний и формирование методических умений военнослужащих для проведения мероприятий физической подготовки
Не предусмотрена	Утверждена оценка уровня теоретической, методической подготовленности курсантов по учебной дисциплине «Физическая подготовка»
8 возрастных групп	9 возрастных групп
Не предусмотрено	Конкретизированы названия тем учебно-тренировочных занятий
Не предусмотрены	Введены понятия: «общие физические упражнения», «специальные физические упражнения»
Уточнена классификация физических упражнений по: структурным признакам, характеру режима деятельности мышц, направленности	Только по направленности
Не предусмотрены	Представлены варианты формы одежды для проведения физической подготовки
Не предусмотрена	Группировка физических упражнений (ОФУ, СФУ), направленных на развитие конкретных физических качеств
Порядок выполнения физического упражнения, таблица – обобщенная	Порядок выполнения физического упражнения с индивидуальной таблицей перевода результата ее выполнения в баллы
Представлены примерные варианты утренней физической зарядки	Не предусмотрены
	Введены новые упражнения
Не предусмотрены	Введены требования по уровню физической подготовки граждан Российской Федерации (иностранцев), поступающих на военную службу по контракту с правом выбора одного из предлагаемых упражнений на физические качества: «сила», «быстрота», «выносливость»
Утвержден перечень спортивных сооружений и мест для занятий по физической подготовке, перечень учебно-спортивного инвентаря	Не предусмотрены

В результате сопоставления и анализа Документов целесообразно отметить следующее. Первое – система физической подготовки в ВС РФ представляет процесс, обусловленный развитием физических качеств, способностей, умений и навыков,

разработанных в соответствии с должностным предназначением и демографическими характеристиками военнослужащих. Второе – динамичность системы детерминирована воздействием на нее различных внутренних и внешних факторов (военно-политическая обстановка в стране и мире, научно-техническое развитие России, совершенствование военной организации государства, методов, способов и средств ведения боевых действий, средств поражения с учетом проведения специальной военной операции и др.). Третье – система способна и готова к трансформации с учетом меняющихся реалий. Четвертое – в задачах физической подготовки будущему офицеру (командиру) установлено не только наличие высокой индивидуальной физической подготовки с целью успешного выполнения должностных обязанностей, но и получение теоретических знаний и методических навыков для проведения профильных мероприятий с военнослужащими. То есть, в задаче обозначена высокая миссия офицера (командира): организовывать субъект-объектные отношения посредством выстроенной логики процесса, взаимосвязи всех его частей и целостности в рамках проведения физической подготовки с военнослужащими [Грымзин 2020].

С целью подтверждения эффективности принятых решений по совершенствованию организации физической подготовки организовано проведение испытаний по физической подготовке студентов. К испытаниям привлекались студенты ОмГТУ 2021 – 2024 годов обучения. Причем в 2021 и 2022 годах студенты оценены по нормативам в рамках действия Наставления по физической подготовке 2009 года (НФП – 2009, Наставление), срок легитимности которого завершён 31 августа 2023 года, в 2023 и 2024 годах – по аналогичному документу 2023 года (НФП – 2023), правоприменение которого действует с 1 сентября 2023 года по настоящее время [Приказ МО РФ № 200; Приказ МО РФ № 230].

В ходе испытаний, с целью формирования военно-прикладных двигательных навыков и определения уровня развития каждого физического качества, упражнения выполнялись в определенной последовательности: на быстроту, силу и выносливость (по одному упражнению), по завершению которых определен уровень физической подготовленности каждого участника [Приказ МО РФ № 400]. Следует отметить, что нормативы, выносимые в 2021, 2022 годах на конкурс, строго регламентированы, без вариантов замены, тогда как в 2023 и 2024 годах проверка уровня развития каждого физического качества осуществлялась на выборочной основе (Таблица 2). В 2021, 2022 годах студенты выполняли следующие нормативы: бег на 100 м., подтягивание на перекладине и бег на 3 км. В 2023 и 2024 годах студенты выбрали бег на 60 м. вместо 100 м., 1 км. вместо 3 км., и только подтягивание на перекладине осталось неизменным упражнением, которое выполняли все участники 4 проверочных сезонов.

Таблица 2.

Руководящий документ	Упражнения		
	на быстроту	на силу	на выносливость
Наставление по физической подготовке НФП - 2009	<ul style="list-style-type: none"> • бег на 100 м. 	<ul style="list-style-type: none"> • подтягивание на перекладине 	<ul style="list-style-type: none"> • бег на 3 км.
Наставление по физической подготовке НФП - 2023	<ul style="list-style-type: none"> • бег на 100 м. • бег на 60 м. • челночный бег 10x10 м. 	<ul style="list-style-type: none"> • подтягивание на перекладине • подъем переворотом на перекладине • подъем силой на перекладине • рывок гири 	<ul style="list-style-type: none"> • бег на 3 км. • бег на 1 км.

Результаты сдачи нормативов студентами в 2021 – 2024 годах представлены на рисунках 1-4.



Рис. 1. Гистограмма положительных результатов сдачи 3 нормативов.



Рис. 2. Гистограмма неудовлетворительных результатов сдачи 1 норматива.



Рис. 3. Гистограмма неудовлетворительных результатов сдачи 2 нормативов.



Рис. 4. Гистограмма неудовлетворительных результатов сдачи 3 нормативов.

Анализируя результаты выполнения студентами нормативов, отражающих подходы оборонного ведомства к физической подготовке в различный временной период, необходимо отметить следующее. Динамика исследуемых показателей (рис.1) свидетельствует об эффективности принятого руководителем оборонного ведомства решения. Результаты выполнения нормативов НФП – 2009 в 2021 (14%) и 2022 (22%) годах существенно уступают показателям НФП – 2023 в 2023 (62%) и 2024 (57%) годах. Это объясняет тот факт, что актуализированное в 2023 году Наставление, обнулившее ранее принятое, предоставило возможность выбрать наиболее эффективные для каждого студента упражнения, чем последние с успехом воспользовались, остановившись на выполнении менее сложных с их точки зрения. И как показала практика, выбор сделан удачный. Это подтверждает значительное снижение процентного выражения неудовлетворительных результатов, представленных на рисунках 2 – 4. В актив эффективности НФП – 2023 (Таблица 3) по сравнению с предшествующим документом можно приобщить результаты студентов, выполнивших каждый из 3 нормативов на высший балл в рассматриваемые временные периоды.

Таблица 3.

Документы	НФП – 2009		НФП – 2023	
	2021 г.	2022 г.	2023 г.	2024 г.
Выполнили 3 упражнения, из них:	38	48	159	137
на «отлично»	15	17	79	54

Выводы. Третье десятилетие XXI века ознаменовано глобальными процессами формирования полицентричного мироустройства, в которых Россия представляет один из ключевых центров силы и влияния. В условиях тотальной гибридной войны, дестабилизации системы международных отношений, угрозы существования человечества США и ее союзники открыто навязывают мировому сообществу западные ценности, свою идеологию и идентичность, демонстрируют исключительность и доминирующее положение в современном мире. Противостоять западной агрессии возможно только путем решения комплексных задач совершенствования системы национальной безопасности, принятия превентивных мер по нейтрализации угроз и вызовов [Грымзин 2023]. Главная роль в этих процессах принадлежит человеку, биологической природой которому предписано защищать свою землю. Защита Отечества, одна из трудных, опасных и благородных профессий, требует не только внутренней убежденности в правоте ратного дела, высокой ответственности, готовности к защите государственного суверенитета и территориальной целостности страны. Владение различными образцами вооружения, военной техники, в т.ч. на новых физических принципах, требует высокого уровня профессиональной подготовленности военных кадров, ключевым аспектом которой выступает развитие морально-волевых и физических качеств. Эту аксиому подтверждают и результаты представленного педагогического исследования.

микро циклы	недели	ПН	ВТ	СР	ЧТ	ПТ	СБ	ВС
		<p>Разминка КВУ №1</p> <ul style="list-style-type: none"> • упражнения на растягивание мышц • бег 5мин • бег 100м – зачет • подтягивание – зачет • бег 3км – зачет <p>упражнения на растягивание мышц</p> <p>Подведение итогов</p>	<p>Разминка КВУ №1</p> <ul style="list-style-type: none"> • упражнения на растягивание мышц <p>1. Развитие общей выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бег 10мин • ходьба 2мин. <p>2. Развитие силовой выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ходьба 2мин. • подьем тела на носки с гири • приседание с гирей 16кг на опущенных руках 10р • отжимание 10р • приседание с гирей 16кг в опущенных руках 10р • поднимание туловища из и.п. лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки за головой 10р • упражнения на растягивание мышц <p>Подведение итогов</p>	<p>День отдыха</p>	<p>Разминка КВУ №1</p> <ul style="list-style-type: none"> • упражнения на растягивание мышц <p>1. Развитие общей выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бег 10мин • ходьба 2мин. <p>2. Развитие силовой выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • подьем тела на носки с гири • приседание с гирей 16кг на опущенных руках 10р • отжимание 10р • приседание с гирей 16кг в опущенных руках 10р • поднимание туловища из и.п. лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки за головой 10р • упражнения на растягивание мышц <p>Подведение итогов</p>	<p>Разминка КВУ №1</p> <ul style="list-style-type: none"> • упражнения на растягивание мышц <p>1. Развитие общей выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • бег 10мин • ходьба 2мин. <p>2. Развитие силовой выносливости:</p> <ul style="list-style-type: none"> • подьем тела на носки с гири • приседание с гирей 16кг на опущенных руках 10р • отжимание 10р • приседание с гирей 16кг в опущенных руках 10р • поднимание туловища из и.п. лежа на спине, ноги согнуты в коленях, руки за головой 10р • упражнения на растягивание мышц <p>Подведение итогов</p>	<p>Разминка КВУ №1</p> <p>Развитие общей выносливости</p> <ul style="list-style-type: none"> • плавание 200м без уч.вр. • ходьба 1час без уч.вр. • упржнения на растягивание мышц <p>Подведение итогов</p>	<p>День отдыха</p>
контрольно-восстановительный	6 недель							

Источники и литература:

1. Алексанян Н. Г., Лесникова Г. Н. Роль физической культуры и спорта в воспитании активной жизненной позиции студентов в современном обществе // Инновационные научные исследования 2022: психология и педагогика: Сборник материалов IX-ой международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 25 ноября 2022 года. – Москва: Научно-издательский центр «Империя», 2022. С. 19-23.
2. Антипов О. В., Суханова Е. Ю., Гежа Р. В. Общая физическая подготовка как основа профессионально-прикладной физической подготовки будущих кинологов в современных условиях // Организационно-методические аспекты повышения качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся по программам высшего и среднего профессионального образования: сборник статей II Всероссийской (национальной) научно-методической конференции, Пенза, 07–08 декабря 2020 года. Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2020. С. 3-5.
3. Борсук Т. В., Николаева Ю. А., Боев Н. В. Самостоятельная физическая подготовка студентов в вузе // Физическая культура и спорт в высших учебных заведениях: актуальные вопросы теории и практики: сборник статей по материалам национальной научно-практической конференции, посвященной 70-летию образования кафедры физического воспитания Кубанского ГАУ, Краснодар, 28–29 октября 2020 года. Краснодар: Кубанский государственный аграрный университет имени И. Т. Трубилина, 2020. С. 31–39.
4. Грымзин К. А. Особенности физической подготовки студентов в учреждениях высшего образования // Физическое воспитание и спорт в системе образования: современное состояние и перспективы: Материалы Международной научно-практической конференции, Омск, 29 апреля 2020 года /Отв. редактор Е. В. Мудриевская. Омск: Омский государственный технический университет, 2020. С. 22–27.
5. Грымзин К. А. Совершенствование физических качеств и военно-прикладных навыков студентов военных учебных центров: поиск решения // Поволжский педагогический поиск. 2023. № 4 (46). С. 46–53.
6. Заколотная Е. Е. Реализация средств физической культуры в нравственном воспитании студентов вуза физкультурного профиля // Практическая подготовка специалистов в условиях университетского образования: состояние, проблемы, перспективы: Материалы международной научно-практической конференции, Витебск, 20 марта 2008 года /Ред. Н. А. Ракова и др. Витебск: Витебский государственный университет им. П. М. Машерова, 2008. С. 222–223.
7. Каримов А. М., Кокорева Е. Г., Букашкин А. А. Динамика творческого мышления у военнослужащих на самостоятельных занятиях общей физической подготовки // Здравоохранение, образование и безопасность. 2018. № 1(13). С. 42–51.
8. Медведев И. В., Андрианов А. С. Общая физическая подготовка в учебном процессе по огневой подготовке слушателей образовательных организаций системы МВД России // Вестник Барнаульского юридического института МВД России. 2017. № 2(33). С. 199–201.
9. Муравьев А. В., Одинова Т. К. Общая физическая подготовка как составляющая профессионально-прикладной физической подготовки курсантов образовательных организаций ФСИН России // Пенитенциарное право: юридическая теория и правоприменительная практика. 2020. № 2(24). С. 29–32.
10. Недомолкина С. В. Патриотическое воспитание и толерантность: социальная роль физической культуры в воспитании и образовании // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. 2019. № 4 (26). С. 48–54.
11. Стрелеткова Э. Е. Нравственное и патриотическое воспитание молодежи в сфере физической культуры и спорта // Проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в образовательных учреждениях: Сборник материалов IV Всероссийской научно-практической конференции, Уфа, 22 ноября 2018 года /Ответственный редактор Аслаев С.Т. Уфа: Башкирский государственный университет, 2018. С. 17–20.
12. Сучков С. Л., Филиппова В. А. Самостоятельная физическая подготовка как компонент физической

- подготовки курсантов вузов системы МВД /С. Л. Сучков // Вопросы педагогики. 2023. № 2-2. С. 36–38.
13. Токарев Е. А., Гаус В. С. Роль общей физической подготовки курсанта при освоении учебной дисциплины «огневая подготовка» // Наука-2020. 2021. № 4(49). С. 78–82.
 14. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 20 апреля 2023 г. № 230 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации». URL. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406972208/> (дата обращения: 09.04.2024).
 15. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 26 августа 2020 г. № 400 «Об определении Порядка приема и обучения граждан Российской Федерации в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования». URL. <https://base.garant.ru/74700418/> (дата обращения: 06.04.2024).
 16. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 21 апреля 2009 г. № 200 «Об утверждении Наставления по физической подготовке в Вооруженных Силах Российской Федерации». URL. <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/95845/> (дата обращения: 06.04.2024).

Статья поступила в редакцию 02.04.2024.

УДК 37.013.75

Теоретико-методические аспекты обновления содержания физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе спортивно-ориентированного подхода (на примере настольного тенниса)

Игонин Андрей Александрович,

аспирант, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;

Стожарова Марина Юрьевна,

кандидат педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального общего образования, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, [orcid/org 0000-0002-6289-3196](https://orcid.org/0000-0002-6289-3196).

Аннотация. В данной статье рассмотрены теоретико-методические основы обновления содержания физического воспитания детей старшего дошкольного возраста средствами настольного тенниса на основе спортивно-ориентированного подхода. Представлен краткий анализ специальной научно-методической литературы, результатов диссертационных исследований по проблеме реализации технологий спортивно-ориентированного физического воспитания в дошкольных образовательных организациях, рассмотрена проблема повышения уровня двигательной подготовленности детей дошкольного возраста средствами спортивных игр. Обоснована актуальность проблематики исследования на основе использования оздоровительно-развивающего потенциала настольного тенниса в процессе физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Кратко описан предполагаемый научный аппарат планируемого диссертационного исследования, намечены перспективы дальнейшего экспериментального исследования.

Ключевые слова. Спортивно-ориентированное физическое воспитание, спортивные игры, настольный теннис, дошкольная образовательная организация, спортивно-ориентированный подход, дети старшего дошкольного возраста, физические качества, психические качества, мотивация, физическое воспитание.

Theoretical and Methodological Aspects of Updating the Content of Physical Education of Senior Preschool Children Based on a Sports-Oriented Approach (Using Table Tennis as an Example)

Igonin Andrey A.,

Postgraduate Student, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia;

Stozharova Marina Yu.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Preschool and Primary General Education, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, [orcid/org 0000-0002-6289-3196](https://orcid.org/0000-0002-6289-3196)

Abstract. This article examines the theoretical and methodological foundations for updating the content of physical education of senior preschool children by means of table tennis based on a sports-oriented approach. The article presents a brief analysis of special scientific and methodological literature, the results of dissertation research on the problem of implementing sports-oriented physical education technologies in preschool educational organizations, and considers the problem of increasing the level of motor fitness of preschool children by means of sports games. The relevance of the research problems is substantiated based on the use of the health and development potential of table tennis in the process of physical education of senior preschool children. The proposed scientific apparatus of the planned dissertation research is briefly described, and the prospects for further experimental research are outlined.

Keywords: sports-oriented physical education, sports games, table tennis, preschool educational organization, sports-oriented approach, senior preschool children, physical qualities, mental qualities, motivation, physical education.

Введение. Вопросы сохранения и укрепления здоровья детей особую актуальность приобретают в переходный период от дошкольного к начальному школьному образованию. На данном этапе значимое место занимают вопросы сопряженного развития ведущих физических и психических качеств детей дошкольного возраста, формирования основ здоровьесберегающего поведения, развития интереса и мотивации к занятиям спортом [Карабаева 2014; Осокина 1986; Полтавцева, Гордова 2008; Шкляр 2011]. В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее, ФГОС ДО) [см. Приказ... 2013] отмечается, что «физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие физических, двигательных-координационных качеств; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию качественных сторон двигательной деятельности, формированию первоначальных представлений о некоторых видах спорта, овладение «школой движений, мяча» на основе применения многообразных подвижных игр, ознакомления с правилами и др.; познавательной деятельности, обуславливающей возможность организации осознанного восприятия педагогических воздействий, саморегуляции и самоконтроля в двигательной сфере, сопряженного развития умственных физических качеств, становления ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами» [Приказ... 2013].

В целях повышения эффективности физического воспитания воспитанников дошкольных образовательных организаций (далее ДОО) в содержание обязательных занятий физической культурой, различных форм дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности включаются элементы здоровьесформирующих технологий, спортивного воспитания, способствующих увеличению двигательной активности детей, формированию навыков здорового образа жизни. Несмотря на это, состояние здоровья дошкольников к моменту их перехода из детского сада в школу зачастую оставляет желать лучшего: присутствуют проблемы с осанкой, недостаточно сформированным бывает физический компонент школьной зрелости дошкольников, достаточно высоки показатели острой и хронической заболеваемости детей, есть проблемы в развитии нервно-психической сферы будущих школьников.

Данная ситуация обуславливает необходимость обеспечения определенных санитарно-гигиенических условий в дошкольном учреждении, создания образовательно-развивающей среды с учетом сензитивности развития двигательных функций, психических качеств детей дошкольного возраста, на основе активного вовлечения дошкольников в различные формы двигательной активности, поиска инновационных средств и методов физического воспитания с учетом их интересов, индивидуальных особенностей здоровья, физического развития, что обуславливает в целом возможность повышения уровня психосоматического здоровья, формирования предпосылок к успешному обучению в школе, интереса и мотивации к занятиям различными видами спорта.

Специалисты дошкольного образования все больше говорят о необходимости обновления содержания и организационных основ физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе спортивно-ориентированного подхода [Карабаева 2014; Шкляр 2011]. На данный момент проблема внедрения спортивно-ориентированных технологий в систему дошкольного физического воспитания представлена фрагментарно [Галимская 2017; Шкляр 2011; Гаспарян 2013; Золотов 2009; Сабуркина 2015]. Отсутствует целостная системная работа по внедрению инновационных технологий физического воспитания в практику работы ДОО. Как показывает анализ деятельности ДОО г. Ульяновска, только в 20% дошкольных учреждений на системной основе реализуются здоровьесберегающие технологии; при наличии различных авторских методик физического воспитания дошкольников на основе различных видов спорта, они не находят должного применения в ДОО (причины – недостаточная развитость материально-технической базы, отсутствие специалистов и др.) [Игонин, Костюнина 2022].

Игровая деятельность, подвижные и спортивные игры рассматриваются специалистами как наиболее привлекательная форма и средство организации физического воспитания детей дошкольного возраста [Осокина 1986; Полтавцева, Гордова 2008; Шкляр 2011]. При этом, как показывает анализ научно-методической литературы, вопросы использования потенциала спортивных игр с целью физического и психического развития дошкольников раскрыты не в полной мере [Галимская 2017; Гаспарян 2013].

Таким образом, наблюдается противоречие между необходимостью повышения эффективности физического воспитания детей дошкольного возраста, формирования элементов спортивной культуры личности и создания предпосылок для выработки интереса детей к занятиям различными видами спорта и недостаточной разработанностью методик проведения спортивно-оздоровительных занятий на основе игровых видов спорта в условиях ДОО (на примере настольного тенниса).

Целью данного исследования является обоснование целесообразности применения средств настольного тенниса в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО на основе спортивно-ориентированного подхода.

Гипотеза исследования заключается в том, что использование средств настольного тенниса в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста будет педагогически целесообразным и эффективным при соблюдении следующих педагогических условий:

- физическое воспитание будет базироваться на основных положениях спортивно-ориентированного подхода, носить сопряженный характер и обеспечивать не

только развитие физических качеств ребенка, но и формирование психических качеств детей, физической культуры личности;

- спортивно-оздоровительные занятия с детьми старшего дошкольного возраста будут реализовываться на ведущих принципах индивидуализации, доступности, сознательности и активности, с учетом результатов предварительной диагностики и мониторинга уровня развития физических качеств, сформированности психических качеств детей, двигательной подготовленности;

- будет создана здоровьесформирующая образовательно-развивающая среда дошкольного образовательного учреждения во взаимодействии руководства, воспитателей, специалистов, родителей и детей, организован психолого-педагогический мониторинг, методически обоснована авторская программа по обучению старших дошкольников элементам настольного тенниса в рамках дополнительного образования;

- эффективность спортивно-оздоровительных занятий на основе элементов настольного тенниса будет обеспечиваться реализацией различных форм сотрудничества с родителями, организации самостоятельных занятий, совместного досуга, спортивных праздников и др.

Результаты исследования и их обсуждение. В целях подтверждения гипотезы исследования на предварительном этапе исследования нами были изучены теоретико-методические аспекты проблемы реализации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе спортивно-ориентированного подхода.

Анализ научно-методической литературы по проблеме исследования говорит о том, что, в целом, в системе работы с дошкольниками фрагментарно представлены исследования по применению элементов спортивно-ориентированного физического воспитания на основе различных видов спорта. Ряд исследователей раскрывают методические особенности включения базовых элементов спортивных игр, большого тенниса, синхронного плавания в спортивно-оздоровительные занятия детей дошкольного возраста [Галимская 2017; Шкляр 2011; Гаспарян 2013; Золотов 2009; Сабуркина 2015]. Результаты данных исследований свидетельствуют о значительных возможностях спортивных игр, плавания в расширении базовых двигательных умений и навыков детей дошкольного возраста, формирования навыков взаимодействия, потребности в занятиях физической культурой, приобретения ими индивидуального двигательного-игрового опыта.

Методические аспекты реализации спортивно-ориентированного физического воспитания учащейся студенческой молодежи на основе настольного тенниса представлены в работах О. Г. Галимской [2017]; С. К. Рябина [2004]; О. А. Иванченко [2006]; Е. В. Жупанова [2007] и др. Вопросы повышения эффективности обучения игре в настольный теннис с использованием элементов программирования представлены в исследовании О. В. Василенко [2007]; Ань Цзинь [2012]. В работе Аль Сабри Аббас Сархан Мокбель [2004] раскрываются особенности подготовки игроков в различных климатических условиях.

Специфика игровой деятельности в настольном теннисе обуславливает интегративное проявление комплекса психомоторных, интеллектуальных, двигательных качеств (скорости простой и сложной реакции, восприятия, навыки оперативного принятия решений и прогнозирования, точности, ловкости, лабильности и подвижности нервных процессов и др.). В процессе обучения настольному теннису необходимо также учитывать индивидуальные различия в деятельности центральной нервной

системы, которые имеют наследуемый характер и определяют успешность формирования двигательных программ, двигательных умений и навыков юных теннисистов [Игонин, Костюнина 2022; Тришин 2015]. Е. С. Тришин отмечает, что «Уровень развития современного настольного тенниса настолько высок, что требует научного обоснования индивидуализации» [Тришин 2015: 12].

Настольный теннис является доступным и демократическим видом спорта для всех групп населения, не требует значительных материальных затрат, в то же время обладает значительным оздоровительным потенциалом, способствует повышению мотивации к ЗОЖ, обеспечению необходимого уровня двигательной активности. Освоение элементов игры в настольный теннис возможно без достижения высокого уровня показателей физической и специальной подготовленности. Занятия настольным теннисом не имеют ограничений по здоровью и возрасту, поэтому обучаться данной игре можно с дошкольного возраста, широко использовать оздоровительно-развивающий потенциал игры в работе с обучающимися специальной медицинской группы, в практике физической реабилитации людей с ограниченными возможностями здоровья (далее, ОВЗ). В исследованиях А. П. Михайловского доказана эффективность обучения настольному теннису юношей с ОВЗ на основе применения специализированных тренажеров. Автор отмечает, что занятия настольным теннисом юношей с ОВЗ, помимо расширения арсенала их двигательных действий и физических возможностей, способствуют развитию психофизических качеств, выстраиванию коммуникативных связей, формированию адекватных психических реакций на собственное состояние и в целом на себя, на окружающих [Михайловский 2012]. Двигательные возможности детей дошкольного возраста, в силу особенностей психо-возрастного, физического развития, также в некотором смысле ограничены, но при создании специальных организационно-педагогических условий возможность освоения базовых игровых навыков детьми старшего дошкольного возраста не вызывает особых затруднений. Е. П. Гаспарян отмечает, что «выделение в многолетнем цикле подготовки игроков в большой теннис этапа предварительной спортивной подготовки, совпадающего с возрастом старшего дошкольного возраста, с содержанием, позволяющим овладеть основополагающей предметной деятельностью, лежащей в основе спортивной, учитывающей ведущий тип деятельности и возрастные особенности физического, психического и двигательного развития, строящейся на принципах спортизации физического воспитания и закономерностях положительного переноса двигательного навыка позволит обеспечить реализацию задач подготовки юных теннисистов к началу специализированных занятий в большом теннисе» [Гаспарян 2013]. Здесь напрашивается некоторая аналогия – если задачи физического воспитания старших дошкольников на основе спортивно-ориентированного подхода и развития у них базовых двигательных навыков вполне применимы для этапа предварительной спортивной подготовки детей, обеспечивающей готовность детей к специализированным занятиям большим теннисом, что доказано автором в ходе исследования, то данные задачи, вероятно, будут успешно решаться с применением средств настольного тенниса.

В настоящее время настольный теннис привлекает все большее внимание педагогов, инструкторов по физической культуре ДОО [Байденко, Мустафина 2018; Игонин, Костюнина 2022 и др.]. Федеральным стандартом спортивной подготовки по виду спорта «настольный теннис» [Приказ... 2022] установлена возрастная граница для начала специализированных занятий данным видом спорта – 7 лет. На

этапе начальной спортивной подготовки закладываются основы общефизической, координационной подготовки, формируются базовые технические навыки и умения, и успешность обучения юных теннисистов во многом определяется тем, насколько оптимально выстроена система физического воспитания детей старшего дошкольного возраста в переходном периоде «от детского сада – к школе». Как показывают исследования, при всем разнообразии применяемых средств, методов обучения, отобранных с учетом особенностей психовозрастного развития детей, восприятия ими обучающего материала, игровой мотивации, авторской интерпретации методических подходов к обучению детей дошкольного возраста, особое внимание необходимо уделять работе педагога-инструктора с родителями, которые своим одобрением, поддержкой будут способствовать формированию устойчивого интереса детей к дальнейшему продолжению занятий настольным теннисом.

Заключение. Анализ специальной научно-методической литературы, диссертационных исследований свидетельствует о недостаточной степени изученности проблемы конверсии технологий спортивно-ориентированного физического воспитания в образовательно-развивающую среду дошкольных образовательных организаций. Выявлены фрагментарные исследования по методическим аспектам реализации физического воспитания детей старшего дошкольного возраста на основе спортивно-ориентированного подхода с использованием возможностей командных спортивных игр, синхронного плавания, большого тенниса. Практически отсутствуют научно обоснованные технологии организации занятий спортивно-оздоровительной направленности для детей старшего дошкольного возраста основе настольного тенниса. Воспитательно-развивающий потенциал данной игры в психофизическом, интеллектуальном развитии старших дошкольников на сегодняшний день не получил должной оценки у специалистов. При этом настольный теннис можно рассматривать как эффективное, отвечающее принципам природосообразности, средство физического воспитания детей старшего дошкольного возраста. Спортивно-оздоровительные занятия настольным теннисом детей старшего дошкольного возраста, организованные в ДОО, позволяют решать вопросы спортивной ориентации и формирования интереса и мотивации к дальнейшим занятиям избранным видом спорта, содержат в себе большое количество возможностей для дальнейшего физического и когнитивного развития детей. Организация и проведение спортивно-оздоровительных занятий на основе настольного тенниса с опорой на ключевые положения спортивно-ориентированного физического воспитания можно рассматривать как перспективное направление обновления содержания, форм реализации физкультурно-спортивной деятельности в условиях дошкольных образовательных организаций.

Источники и литература:

1. Аль Сабри Аббас Сархан Мокбель. Применение комплексов восстановительных средств при подготовке спортсменов в настольном теннисе в условиях жаркого климата Йемена: Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2004. 21 с.
2. Байденко И. В., Мустафина Е. В. Тольяттинская ракетка: обучение элементам настольного тенниса детей старшего дошкольного возраста // Научные исследования: теория, методика и практика: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 29 янв. 2018 г.). Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2018. С. 68–70.
3. Галимская О. Г. Формирование двигательного опыта старших дошкольников посредством

- спортивных игр. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Тамбов, 2017. 24 с.
4. Гаспарян Е. П. Предварительная спортивная подготовка старших дошкольников к занятиям теннисом. Автореф. дисс... канд. пед. наук. Майкоп, 2013. 30 с.
 5. Золотов В. Н. Физическое воспитание детей старшего дошкольного возраста с применением элементов синхронного плавания: Автореф. дисс... канд. пед. наук. Набережные Челны, 2009. 26 с.
 6. Игонин А. А., Костюнина Л. И. Обучение элементам игры в настольный теннис детей старшего дошкольного возраста в условиях ДОО // Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Современные проблемы физического воспитания, спорта и туризма, безопасности жизнедеятельности в системе образования», посвященной 90-летию ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова». Ульяновск: УлГПУ, 2022. С.89–94.
 7. Карабаева С. И. Совершенствование здоровьесберегающей компетентности педагогов в процессе методической работы в дошкольной организации: Автореф. дисс... канд. пед. наук. Ульяновск, 2014. 26 с.
 8. Михайловский А. П. Совершенствование двигательных действий у юношей с ограниченными двигательными возможностями. Автореф. дисс. канд. пед. наук. Хабаровск, 2012. 24 с.
 9. Осокина Т. И. Физическая культура в детском саду. М.: Просвещение. 1986. 304 с.
 10. Полтавцева Н. В., Гордова Н. А. Физическая культура в дошкольном детстве. Пособие для инструкторов физической культуры и воспитателей, работающих с детьми 5-6 лет. М.: Просвещение, 2008. 254 с.
 11. Приказ Министерства спорта Российской Федерации от 31.10.2022 № 884 «Об утверждении федерального стандарта спортивной подготовки по виду спорта «настольный теннис» (Зарегистрирован 05.12.2022 № 71352) URL : <https://base.garant.ru/405875891/?ysclid=lw87xq76m6976063120>
 12. Приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования URL:<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=442993&ysclid=lw87wb44uu447790518>
 13. Сабуркина О. А. Использование командных спортивных игр в физическом воспитании детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2020. 24 с.
 14. Тришин Е. С. Физиологические особенности функциональных асимметрий, пространственно-временных свойств и поздней устойчивости квалифицированных спортсменов, специализирующихся в настольном теннисе. Автореф. дисс... канд. биол. наук. Краснодар, 2015. 25 с.
 15. Шкляр Е. О. Формирование потребности в занятиях физической культурой у детей старшего дошкольного возраста. Автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2011. 24 с.

Статья поступила в редакцию 13.10.2023

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 372.881.1

Подходы к определению сущности иноязычной коммуникативной компетенции: исследовательский контекст

Заблоцки Элеонора Юрьевна¹,

аспирант, кафедра педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия;
старший преподаватель, кафедра Рекламы, связей с общественностью и лингвистики, Гуманитарно-Прикладной Институт, ФГБОУ ВО НИУ «Московский энергетический институт», г. Москва, Россия.

Аннотация. В статье представлен анализ наиболее известных исследований иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) отечественных и англо-американских ученых, а также различные определения данного понятия. Актуальность статьи обусловлена современными требованиями к качеству педагогической деятельности в условиях изменения организации образовательного процесса, его содержания и формируемых результатов. Цель статьи – представить широкий спектр определения сущности иноязычной коммуникативной компетенции на базе анализа её исследования англо-американскими и отечественными учеными и выделения их научных подходов. Научная новизна статьи заключается в выделении подходов к определению сущности иноязычной коммуникативной компетенции, а также в систематизации аспектов проблемы на материале анализируемых исследований. Практическая значимость данного исследования обеспечивается возможностью использовать представленный материал для осмысления феномена ИКК в аспекте понимания данной дефиниции в прикладном формате.

Ключевые слова: ИКК, языковая компетенция, исследования отечественных и англо-американских ученых, коммуникативное действие, субкомпетенция, иностранный язык.

Discussion About the Concept «Foreign Language Communicative Competence» in the World Scientific Community

Zablotski Eleonora Yu.,

Postgraduate Student, Ulyanovsk State University of Education;
Senior Lecturer, Department of Advertising, Public Relations and Linguistics, Humanities and Applied Institute, Moscow Power Engineering Institute, Moscow, Russia

1. Научный руководитель: Новичкова Надежда Михайловна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры педагогики и социальной работы, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Abstract. The article presents an analysis of the most well-known studies of foreign language communicative competence by Russian and Anglo-American scientists, as well as various definitions of this concept. The relevance of the article is due to modern requirements for the quality of pedagogical activity in the context of changing the organization of the educational process, its content and the results being formed. The purpose of the article is to present a wide range of definitions of the essence of foreign language communicative competence based on the analysis of its research by Anglo-American and domestic linguistic experts and the allocation of scientific approaches in them. The scientific novelty of the article consists in highlighting approaches to determining the essence of foreign language communicative competence, as well as in systematizing aspects of the problem based on the material of the analyzed research.

The practical significance of this study is provided by the opportunity to use the presented material to understand the phenomenon of FLCC in the aspect of understanding this definition in an applied format.

Keywords: language competence, research by Russian and Anglo-American scientists, communicative action, subcompetence, foreign language, foreign language communicative competence

Владение иностранными языками и иноязычная коммуникативная компетенция как его результат являются необходимым условием профессионального роста специалиста в любой сфере современной деятельности, что обусловлено тенденциями усиления взаимопроникновения культур разных народов и необходимостью свободной ориентации специалиста в современных научных достижениях, имеющих место в жизнедеятельности различных государств и народов. Сформированная иноязычная коммуникативная компетенция (ИКК) рассматривается мировым научным сообществом «как определенный уровень владения техникой общения, усвоение соответствующих норм, стереотипов поведения, результатом научения. Она неразрывно связана с когнитивным и эмоциональным развитием обучающихся и включает несколько компонентов: базовых иноязычных компетенций, которые характеризуются определенным набором знаний, навыков и умений» [Абдуразякова 2010: 350].

Феномен «компетенция», как многие фундаментальные социальные и культурологические понятия, активно дискутируется в различных областях науки, при этом большинством исследователей признается чрезвычайная сложность его однозначного и полного определения, а значит, дальнейший углубленный анализ данного понятия следует считать целесообразным.

Цель статьи – представить спектр определения сущности иноязычной коммуникативной компетенции и выделить научные подходы к её определению на базе анализа её исследования российскими и англо-американскими психологами, педагогами, лингводидактами.

С XVIII века в Европе этот термин использовался в юридических текстах для обозначения круга полномочий, а со временем он стал популярен и в других сферах общественной деятельности и означал «быть осведомленным». В 1960-х годах изучение иностранных языков было признано дисциплиной, и термин «компетенция» определял основные цели обучения. С течением времени в определении целей обучения иностранному языку произошел сдвиг от лингвистических к ком-

муникативно-педагогическим целям, так что концепция компетенции в контексте обучения иностранному языку разрабатывается на теоретической основе двух наук – лингвистики и педагогики.

Польский исследователь М. У. Янска объясняет понятие «компетенция» с опорой на понятия «знания» и «умения», утверждая следующее: «для объяснения термина следует обратить внимание на психологическое различие в обучении между знаниями, умениями и компетентностью. Под знаниями подразумевается совокупность познаний, которые личность сохранила и может восстановить, умения в отличие от знаний обозначают рутинные, почти бессознательные действия. Компетентность понимается как применение знаний и умений в ситуациях, которые в значительной степени являются непредвиденными» [Jańska 2006: 59. Перевод мой – Э.З.]. Такая дефиниция учитывает когнитивный и поведенческий уровни компетенций.

Швейцарский социолог Ю. Штрауб, напротив, не рассматривает когнитивный аспект, определяет компетентность в целом как совокупность отдельных способностей, навыков, умений и качеств, которыми обладает личность как носитель этой компетенции [Straub 2007: 38]. Следует подчеркнуть, что термин «компетенция» является в Европе ключевым словом для выражения смены взглядов на образование и, благодаря фокусировке на приобретении обучающимися необходимых навыков, порождает положительные коннотации.

Понятие «коммуникативная компетенция» является основополагающим в методике обучения иностранному языку, поэтому ясность в его понимании и использовании крайне важна. Методисты во всем мире стремятся систематизировать содержание и методы обучения, а также синхронизировать их, чтобы в итоге достичь интегрированной цели обучения иностранному языку на компетентностной основе. Известный американский ученый Н. Хомский стал использовать в научной литературе феномен языковой компетенции, что подразумевает «систему интеллектуальных способностей, систему знаний и убеждений, которая развивается в раннем детстве во взаимодействии с другими факторами и определяет виды поведения» [Хомский 1972: 15]. Большое влияние на Н. Хомского как основателя современной генеративной лингвистики оказали теоретические воззрения на язык немецкого ученого В. фон Гумбольдта, для которого язык – это, прежде всего, созидание: «Язык есть не продукт деятельности, а деятельность. Поэтому его истинное определение может быть только генетическим. Язык представляет собой постоянно возобновляющуюся работу духа, направленную на то, чтобы сделать артикулируемый звук пригодным для выражения мысли» [Гумбольдт 2000: 70].

Определение сущности языковой компетенции в дальнейшем было расширено американским ученым Д. Х. Хаймсом, и социолингвистика обогатилась понятием «коммуникативная компетенция», суть которой состоит во внутреннем понимании ситуационной уместности языка, в способности быть участником речевой деятельности, для чего необходимо не только знание грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [Hymes 1972: 269-293]. Данная категория имеет множество трактовок и вызывает огромный интерес в мировом научном сообществе. Для дальнейших исследований этого феномена необходимо расширить уже существующую научную дискуссию, что поможет уточнить имеющиеся дефиниции, представленные в таблице 1.

Таблица 1. Дефиниции ИКК в исследованиях российских и англо-американских ученых

	Автор	Сущность иноязычной коммуникативной компетенции	Источник
1.	Бим И. Л.	«способность и реальная готовность осуществлять иноязычное общение с носителями языка»	[Бим 2007: 159]
2.	Вятютнев М. Н.	«выбор и реализация программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения»	[Вятютнев 1977: 38]
3.	Гальскова Н. Д.	«способность и готовность осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально детерминированных ситуациях межличностного и межкультурного общения»	[Гальскова 2017: 135]
4.	Гез Н. И.	«способность правильно использовать язык в разнообразных социально детерминированных ситуациях; коммуникативно соотносить речевое высказывание с целями ситуации общения»	[Гез 1985: 19]
5.	Гейхман Л. К.	«способность и готовность осуществлять иноязычное общение в определенных программой требованиях, которые, в свою очередь, опираются на комплекс специфических для иностранного языка знаний»	[Гейхман 2003: 14]
6.	Гончарова Н. Л.	«определенный уровень владения «техникой» общения, усвоение определенных норм, стереотипов поведения, результат научения»	[Гончарова 2006: 75]
7.	Зимняя И. А.	«овладение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении»	[Зимняя 2004: 13]
8.	Красильникова Е. В.	«способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия»	[Красильникова 2009: 183]
9.	Леонтьев А. А.	«способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности»	[Леонтьев 1998: 24]
10.	Мильруд Р. П., Матиенко А. В.	«демонстрируемое и практическое знание языка, обеспечивающее достижение коммуникативных целей в устной и письменной, продуктивной и рецептивной, монологической и диалогической формах»	[Мильруд, Матиенко 2007: 4-8]

11	Миролюбов А. А.	«определенный уровень владения языком, включающий взаимосвязанные компетенции: языковую, речевую, коммуникативную, прагматическую»	[Миролюбов 2010: 19]
12.	Сафонова В. В.	«уровень владения языковыми, речевыми и социокультурными знаниями, навыками и умениями, который позволяет обучающемуся коммуникативно приемлемо и целесообразно варьировать свое речевое поведение в зависимости от психологических факторов общения»	[Сафонова 2004: 122]
13.	Соловова Е. Н.	«необходимый и достаточный для определенного возраста уровень владения языковыми навыками, речевыми умениями и социокультурными знаниями, позволяющими обучающимся успешно осуществлять свое речевое поведение»	[Соловова 2002: 7]
14.	Хуторской А. В.	«знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными событиями и людьми; навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями»	[Хуторской 2002: 135]
15.	Щукин А. Н.	«способность средствами иностранного языка решать актуальные для учащихся задачи общения в бытовой, учебной, производственной и культурной жизни»	[Щукин 2004: 139]
16.	Бахман Л.	«возможность осуществления высказываний на иностранном языке только на основе усвоенных знаний, понимания языка как системы; связанность, логичность организации речи; умение передать коммуникативное содержание в соответствии с социальным контекстом»	[Bachman 1990: 82]
17.	Кэнел М., Свейн М.	«взаимосвязь и взаимодействие между грамматической компетенцией, знанием правил грамматики, социолингвистической компетенцией, знанием правил использования языка»	[Canale, Swaine 1980: 6]
18.	Халлидей М. А. К.	«функциональная основа языка, обязанностью которой является соответствовать конкретным функциям»	[Halliday 1985]
19.	Холлидей А.	«внутренняя готовность и способность к иноязычному речевому общению»	[Holliday 2005]
20.	Хаймс Д.	«внутреннее знание ситуационной уместности языка, что позволяет обучающемуся быть участником речевой деятельности»	[Hymes 1972: 269]
21.	Ван Эк Д. А.	«знание активного словаря и грамматических правил, умение использовать и интерпретировать языковые формы в соответствии с ситуацией / контекстом»	[Van Ek 1976: 94]

Из таблицы видно, что Л. Бахман, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, И. А. Зимняя, Л. К. Гейхман, Е. В. Красильникова, А. А. Леонтьев, А. Холлидей, А. Н. Щукин, рассматривают ИКК как способность и готовность индивидуума осуществлять общение на иностранном языке, адекватно и своевременно вступать в коммуникацию в ситуациях межличностного и межкультурного общения. Так, в данных определениях сущности ИКК авторы исходят из коммуникативно-ситуативного подхода, на основе которого они с некоторой разницей в смысловых акцентах раскрывают это понятие.

Н. Л. Гончарова, В. В. Сафонова, Е. В. Соловова определяют ИКК как уровень владения либо техникой общения, либо языковыми знаниями и умениями, необходимыми для речевого поведения в иноязычном общении. Это позволяет предположить, что сущность ИКК выражена на основе коммуникативно-поведенческого подхода, через сочетание в ней языковой и поведенческой составляющих.

Н. Д. Гальскова, В. В. Сафонова, Е. В. Соловова, А. Н. Щукин выделяют социокультурную компетенцию как важную составляющую ИКК. В. В. Сафонова, Е. В. Соловова ставят акцент на целесообразности и приемлемости речевого поведения обучающихся. Для М. Н. Вятюшнева ИКК – это способность обучающихся самостоятельно выбрать и реализовать наиболее адекватную траекторию своего речевого общения и поведения, обращая при этом внимание на культурный аспект.

М. Кэнел и М. Свейн отмечают важность наличия у обучающихся ЗУН в реальной коммуникативной ситуации, а также социолингвистической грамотности. Так, в данных определениях авторы связывают сущность ИКК с социокультурным и социолингвистическим контекстом, что даёт основание считать, что они исходят из социокультурного и социолингвистического подходов.

Точка зрения А. А. Леонтьева, который определяет ИКК как способность личности актуализировать приобретенные в процессе обучения ЗУН, актуальна и соответствует практико-ориентированной модели образования. И. А. Зимняя подразумевает под понятием ИКК наличие того факта, что обучающийся уже сформировал способность к осуществлению коммуникативной деятельности.

Обобщение трактовок понятия «коммуникативная компетенция» в исследованиях отечественных и зарубежных ученых позволяет представить и некий общий (комплексный) подход в описании данного феномена. Согласно позиции Е. А. Шумиловой, «коммуникативная компетенция – это: серьезное многогранное знание, которое формируется, с одной стороны, спонтанно под воздействием компонентов коммуникативной среды, с другой стороны, в специально организованных условиях коммуникативного развития; умение использовать вербальные и невербальные средства, которое позволяет оставаться адекватным в различных коммуникативных ситуациях за счет быстрого изменения коммуникативного поведения в зависимости от изменений речевой ситуации; сформированная способность выстраивать собственное высказывание, руководствуясь нормами согласования и управления, при котором значение имеет речевая ситуация, в которой осуществляется коммуникативный акт; сформированность умений соорганизовывать средства языка с умением выстроить речевое общение, ориентируясь на социально одобряемые нормы и коммуникативную целесообразность высказывания» [Шумилова 2017: 63]. Данное определение отмечает: целенаправленность и ситуативность формирования иноязычных коммуникативных навыков; как речевой, так и неречевой аспект данной деятельности; наличие понимания уместности высказывания и осознание обучающимся необходимости достижения коммуникативной цели.

Итак, мы предприняли попытку выделить и сформулировать подходы учёных к определению сущности ИКК, что выполнено нами для достижения цели нашего исследования и носит, безусловно, вероятностный или относительный характер:

- а) коммуникативно-ситуативный подход (Л. Бахман, И. Л. Бим, Н. Д. Гальскова, М. Н. Вятютнев, Н. И. Гез, Е. В. Красильникова, А. Холлидей);
- б) коммуникативно-поведенческий подход (Н. Д. Гальскова, Н. Л. Гончарова, В. В. Сафонова, Е. В. Соловова, А. Н. Щукин);
- в) социо-культурно-лингвистический подход (М. Кэнел, М. Свейн);
- г) практико-ориентированный подход (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев);
- д) комплексный подход (Е. А. Шумилова).

Анализ определений, данных коммуникативной компетенции исследователями и педагогами в научном мировом сообществе, показывает, что отсутствует единый подход в трактовке данного понятия, что естественно в процессе развития наук, а потому необходимы дальнейшие исследования, чтобы научная дискуссия была наиболее продуктивной и результативной.

В свою очередь, четкость и ясность трактовки смысла ИКК создаёт возможность для обеспечения наиболее эффективного формирования иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся. Сформированность иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся делает их способными адекватно выражать свои мысли при помощи языковых средств, обеспечивая результативность межкультурного общения собеседников. Прагматически компетентные собеседники способны не только получать и воспринимать информацию от адресата, но и реагировать на его коммуникативное намерение, оставаясь во время коммуникативного акта активным коммуникантом, способным компенсировать недостаток своих знаний, продолжая взаимодействовать с участниками коммуникации.

ИКК является итоговым продуктом образования, так как позволяет осуществлять профессиональную деятельность. Для успешности формирования данной компетенции необходима разработка обновленных заданий для каждого вида речевой деятельности. Кроме того, необходимо определить критерии оценки ИКК и выделить уровни ее сформированности. Для этого необходима модернизация содержания учебных материалов и применение на занятиях аутентичных коммуникативных заданий. В научно-педагогическом сообществе нет единства и по поводу мнения о том, какие именно субкомпетенции ИКК и в какой последовательности должны быть сформированы у обучающихся по итогам преподавания им иностранного языка, что затрудняет систематизацию составляющих данной компетенции. Все отечественные и англо-американские исследователи признают иноязычную коммуникативную компетенцию многокомпонентной категорией, выделяя в ее составе три составляющие и более [Заблоцки 2023: 151].

В настоящее время наблюдается процесс расширения спектра компетенций за счет социо-прагматической составляющей, которая формирует иноязычную культуру речи обучающегося в искусственно созданной иноязычной среде. Кроме того, в современной лингводидактике особая значимость придается учебно-познавательной компетенции, так как она призвана обеспечить эффективное формирование базовых компонентов ИКК.

В категории редко упоминаемых компетенций следует назвать самообразовательную компетенцию, которая привлекает внимание своей новизной и которую следует усиливать и в учебном процессе. Для обеспечения качества формирования

ИКК необходимо эффективно сочетать теорию и практику, сообразно целям и задачам обучения, а также проектировать педагогические условия таким образом, чтобы обеспечить максимальную активность обучающихся на занятии, переводя внешнюю мотивацию обучающихся во внутреннюю.

Обучение иностранному языку должно иметь своей стратегической целью интеграцию обучающихся в мировое сообщество при наличии у них комплекса сформированных компетенций. При этом необходимо учитывать особенности интеллектуально-психологического развития обучающихся при организации занятий по иностранному языку. По итогам обучения предполагается сформировать вторичную языковую личность, способную проводить анализ и синтез учебного материала в образовательном процессе, и использовать полученные знания в межкультурной иноязычной коммуникации.

Проведя теоретический анализ имеющейся на сегодняшний момент специальной литературы, мы пришли к выводу: как в отечественной, так и в зарубежной методической науке отсутствует единый подход к определению понятия «иноязычная коммуникативная компетенция». Данный феномен переосмысливается в лингводидактике по мере того, как изменяется социальная действительность и в обществе корректируются образовательные цели и задачи. Исследователи также связывают ИКК со способностью индивида к изучению иностранного языка и общению на нем с представителями иных культур. С тех пор, как Д. Х. Хаймс раскрыл сущность коммуникативной компетенции в лингвистике и дидактике иностранных языков, наблюдается большое количество интерпретаций данного понятийного смысла, что связано с реализацией определённого исследовательского подхода к его определению.

Выделенные выше подходы к определению ИКК позволили нам интерпретировать данный феномен как некую интегративную характеристику, включающую совокупно языковые знания и коммуникативные умения, способность обучающегося говорить в иноязычном межкультурном общении на иностранном языке, использовать в речи его систему и национальную культуру, а также способность к речевому действию в качестве вторичной языковой личности и взаимодействию в межкультурной среде, способность к иноязычной коммуникации, максимально близкой к уровню образованного носителя языка.

В связи с меняющейся геополитической обстановкой в мире, понятие «компетенция» вышло на первый план во всех сферах общественной и профессиональной жизни. Для будущих специалистов чрезвычайно важно быть компетентным и обладать необходимыми компетенциями для выполнения поставленных профессиональных задач. В связи с тем, что владение иностранным языком остается востребованным профессиональным качеством будущего специалиста, актуальным является и сам процесс формирования у обучающихся знаний, умений и навыков в этой сфере. Чем точнее будет сформулировано и расширено определение иноязычной коммуникативной компетенции, тем более эффективным будет процесс ее формирования. Качественный процесс формирования ИКК, несомненно, положительно скажется на результатах обучения будущих профессионалов, и выпускники вузов будут успешнее реализовывать свои знания, умения и навыки в профессиональной жизни, являясь конкурентоспособными на современном рынке труда. Компетентные молодые специалисты смогут реализовать заявленный обществом социальный заказ достижения российским государством технологического суверенитета.

Источники и литература:

1. Абдуразякова Е. П. Иноязычная коммуникативная компетенция как одна из составляющих личностной и профессиональной характеристик современного специалиста // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2010. № 3(13). С. 350–352.
2. Бим И. Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр./под ред. А. В. Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. С. 156–163.
3. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38–45.
4. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Акимова Н. В. Методика обучения иностранным языкам: учеб. Пособие. Ростов н/Д: Феникс, 2017. 350 с.
5. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований // Иностранные языки в школе. 1985. № 2. С. 17-24.
6. Гейхманн Л. К. Интерактивное обучение общению (общепедагогический подход): Автореферат дисс. ... доктора пед. наук. Екатеринбург, 2003. 39 с.
7. Гончарова Н. Л. К вопросу об иноязычных компетенциях // Сборник научных трудов СевКавГТУ. Серия: Гуманитарные науки, 2006. № 3. С.74–77.
8. Гумбольдт В. фон. Избранные труды по языкознанию: Пер. с нем./Общ. ред. Г. В. Рамишвили. М.: Прогресс, 2000. 396 с.
9. Заблочки Э. Ю. Структура иноязычной коммуникативной компетенции: исследовательские позиции в научно-педагогическом сообществе // Поволжский Педагогический Поиск. 2023. № 4 (46). С. 143–152.
10. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 40 с.
11. Красильникова Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Педагогический вестник. Сер.: Филология. 2009. № 1(58). С. 179–184.
12. Леонтьев А. А. Психолого-педагогические основы обновления методики преподавания иностранных языков: Лекция-доклад. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. 24 с.
13. Мильруд Р. П., Матиенко А. В. Альтернативное тестирование коммуникативной компетенции учащихся // Английский язык в школе, 2007. № 1. С. 4–8.
14. Миролубов А. А. Методика обучения иностранному языку: традиции и современность. Обнинск: Титул. 2010. 464 с.
15. Сафонова В. В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: Еврошкола, 2004. 236 с.
16. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс лекций. М.: Просвещение, 2002. 239 с.
17. Хомский Н. Язык и мышление. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 122 с.
18. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Ученик в обновляющейся школе. Сборник научных трудов. М.: ИОСО РАО, 2002. С. 135–157.
19. Шумилова Е. А. Коммуникативная компетенция как компонент качества профессиональной деятельности педагога // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2017. Т.9. № 3. С. 61–68.
20. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. Учебное пособие для преподавателей и студентов. 2004. М.: Филоматис, 416 с.
21. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990. 408 p.
22. Canale M., Swaine M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. № 1. P. 1–48.
23. Halliday M. A. K., Hasan R., Christie F. Language, Context, and Text: Aspects of Language in a Social-

- Semiotic Perspective (Language Education) 2nd ed. Oxford: Oxford University Press, 1985. 126 p.
24. Holliday A. J. The Struggle to Teach English as an International Language. Oxford: Oxford University Press, 2005. 205 p.
 25. Hymes D. H. On communicative competence // Sociolinguistics / Ed. by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269–293.
 26. Jańska M. U. Interkulturelles Lernen in der bilingualen deutsch-polnischen Erziehung. Evaluation der Unterrichtsmaterialien für den frühen fremdsprachlichen Deutschunterricht in Polen. Wrocław/Dresden: Neisse Verlag, 2006. 306 S.
 27. Straub J. 2007 Kompetenz // Straub J., Weidemann A., Weidemann, D. (Hg.) Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder. Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung und Carl Ernst Poeschel Verlag GmbH. S. 35–46.
 28. Van Ek J. A. The Threshold Level of Modern Language Learning in Schools. Strasbourg: Council of Europe, 1976. 184 p.

Статья поступила в редакцию 18.01.2024

УДК 82.32

Бидермейеровское путешествие Генриха Лаубе: «Путевые новеллы»

Лошакова Галина Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0001-9429-5505;

Канина Светлана Юрьевна,

кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-4227-2445;

Селезнева Ирина Владимировна,

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-5702-9862.

Аннотация. В статье рассматривается художественная специфика литературного путешествия Генриха Лаубе (Heinrich Laube, 1806–1889). В 30-е годы XIX века, предприняв поездку по немецкоязычному ареалу, он работает над путевыми заметками («Путевые новеллы», “Reisenovellen”, 1834–1836). Повествование представляет собой травелог. В нем структурно можно выделить начало путешествия, непосредственно продвижение самого путешественника по его пути, конец путешествия. Путешествие рассказчика – это «бидермейеровское» путешествие. Рассказчик пытается вызвать симпатию читателя, иронизируя и развлекая его, что соответствовало читательским запросам эпохи Реставрации и периоду бидермейера в Германии и Австрии. Характерными чертами литературы бидермейера, как указывает А. В. Михайлов, являются консерватизм мировоззрения авторов, бюргерское ощущение мира, юмор, в то же время парадоксальная связь барокко и бидермейера. Почти все эти черты можно найти в «Путевых новеллах».

Ключевые слова: бидермейер, травелог, литературное путешествие, структура пути, рассказчик-путешественник, авторская рефлексия

Henrich Laube's Biedermeier Travelling: “Travel Novellas”

Loshakova Galina A.,

Doctor of Philology, Professor, Foreign Languages Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Kanina Svetlana Yu.,

Candidate of Pedagogical Sciences, Head of Foreign Languages Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Selezneva Irina V.,

Senior Lecturer, Foreign Languages Department, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia

Abstract. The article deals with the artistic character of Heinrich Laube's literary travelling (Heinrich Laube, 1806 – 1889). Having travelled in the German-speaking area in the 1830s of the XIX century, he was working on travel notes ("Travel novellas", "Reisenovellen", 1834 – 1836). The narration represents the travelogue. One can structurally point out the beginning of the travelling, the traveller's move itself on his way, the end of the travelling. The storyteller's travelling is a "Biedermeier's" travelling. The storyteller tries to get the reader's sympathy speaking ironically and entertaining him, which met the readers' requests of the Restoration era and Biedermeier period in Germany and Austria. As A.V. Mihailov points out, that the characteristic features of the Biedermeier literature is conservatism of the author's view, bourgeois sense of the world, humor and at the same time paradoxical relationship between baroque and Biedermeier. Almost all the features can be found in "Travel novellas".

Keywords: Biedermeier; travelogue; literary travelling; the structure of the way; a traveler storyteller; author's reflection.

Как известно, термин «литература путешествий» (Reiseliteratur) обозначает конкретные тексты, которые фиксируют процесс какого-либо путешествия, и применяется в литературном или литературоведческом значении к «повествовательным моделям» [Jäger 2003: 258]. На протяжении XIX века в немецкоязычной литературе развивались следующие жанровые разновидности: «рассказ о путешествии» (Reiseerzählung), «история путешествия» (Reisegesichte), «путеводитель» (Reiseführer), «путевые зарисовки» (Reiseskizzen), «собрание путешествий» (Reisesammlung), «путевая новелла» (Reisenovelle) и «путевая картина» (Reisebild) [Jäger 2003: 258]. Литература, в которой были изображены странствия, особенно в дальние края, долгое время еще считалась не столько художественной, сколько документальной и географической. И. В. Гёте своим «Путешествием по Италии» ("Die Italienische Reise", 1817) способствовал тому, что описание путешествия стало восприниматься как самостоятельный жанр художественной литературы.

В статье мы опираемся на термин «литературное путешествие», укоренившийся достаточно давно в литературоведении. К жанру литературного путешествия обращались многие немецкоязычные авторы первой половины XIX века. Среди них Генрих Лаубе (Heinrich Laube, 1806–1889), немецкий писатель, близкий по своему мировосприятию к идейному и литературному течению «Молодая Германия». Его перу принадлежат также исторические романы («Немецкая война», «Der deutsche Krieg», 1866), драмы «Граф Эссекс», «Graf Essex», 1856), повести («Тень Вильгельма», «Der Schatten Wilhelms», 1883; «Louison», 1884) и другие. Вызывает интерес также и то обстоятельство, что с 1849 по 1879 год, с небольшими перерывами, Лаубе стоял во главе венского придворного Бургтеатра. Большую роль в осмыслении роли немецкого театра представляют его книги «Бургтеатр» («Das Burgtheater», 1868), «Северогерманский театр», («Das Norddeutsche Theater», 1872). В 30-е годы Лаубе пишет достаточно большое количество путевых заметок, работая в жанре литературного путешествия («Путевые новеллы», "Reisenovellen", 1834–1836). Следует отметить, что название книги Лаубе, вышедшей в 1965 году, звучит как «Путешествие по бидермейеру» "Reise durch das Biedermeier" [Laube 1965].

Итак, в книге путевых заметок писатель знакомит читателей с путешественником своего времени. В дискурсе дан его образ в развитии и рефлексии. В данном случае необходимо подчеркнуть также, что большой отрезок творчества Г. Лаубе совпадает с периодом, который начинается после Венского конгресса 1815 года и продолжается в 30-е–40-е годы XIX века. Он обозначается впоследствии как бидермейер. Бидермейер, по определению А. В. Михайлова, – это обозначение переходной эпохи, которая в Германии и Австрии занимала длительный период между романтизмом и реализмом. Характерными чертами бидермейера как «смыслового единства-комплекса» являются консерватизм мировоззрения авторов, бюргерское ощущение мира, юмор, в то же время парадоксальная связь барокко и бидермейера [Михайлов 1997: 83]. Литература путешествий не теряет своей актуальности и привлекательности и в этот исторический отрезок. Так Ф. Мартини подчеркивает, что жанр путешествия был одним из средств, позволяющих на какое-то время отдохнуть от морализаторства и несвободы периода Реставрации [Martini 1964: 576]. Литературные путешествия этого периода разнообразны: это могут быть путевые картины, открывающие родную природу, край, в котором обитает читатель, странствия с дидактической целью, чтобы преподать ценный урок подрастающему поколению, это также может быть и открытие далекой страны, поражающей воображение своей экзотикой и необычны [Лошакова, Ртищева 2021]. Но это не является путешествием с целью открыть романтический дух природы, его пантеистическое таинство и представить героя, как правило, романтического поэта в поисках идеала жизни и красоты, что можно было обнаружить у предшествующих авторов (Ф. Гёльдерлин «Гиперион или отшельник в Греции», Новалис «Генрих фон Офтердинген», Й. Эйхендорф «Из жизни одного бездельника»).

Образец нового литературного путешествия дает Г. Гейне в своих «Путевых картинах». Так в первой части «Путешествие по Гарцу» повествователь знакомит читателя с городами Германии, через которые проходит путь его героя. Однако главное здесь не описание, а авторская рефлексия, выражающаяся нередко в острой иронии, граничащей с сатирой. Так при описании города Геттингена рассказчик замечает «Город Геттинген, знаменитый своими колбасами и университетом, принадлежит королю Ганноверскому и располагает 999 очагами, различными церквями..., одною обсерваториею, одним карцером, одною библиотекою и одним городским погребком, где пиво превосходное» [Гейне 1935: 87-88].

Перечисление, в котором смешаны несовместимые по своей семантике вещи и понятия, создает комический эффект, цель которого показать провинциализм и претенциозность университетского городка. Повествователь, тем не менее, несмотря на едкую иронию, придерживается романтической точки зрения, позиционируя себя как героя, разрывающего связь с пустым и лицемерным светом.

*Я хочу подняться в горы,
К елям темным и могучим,
Где поют ручьи и птицы,
И несутся гордо тучи.*

*До свидания, паркеты,
Гладкие мужчины, дамы,
Я хочу подняться в горы,
Чтоб смеяться там над вами [Гейне 1935: 87].*

Возвращаясь к литературному путешествию Г. Лаубе, необходимо привести характеристику критика Л. Шпейделя. Еще в XIX веке он указывал, что Лаубе написал свои путевые новеллы в то время, когда молодое поколение писателей воспринимало классическую литературу как препятствие, мешающее найти новые пути для творчества. Однако, по мнению Шпейделя, «за великолепной феерией путевых новелл Лаубе, за их буйством и дерзостью скрываются более серьезные намерения: поиск нового мира, новой поэзии. Это была поэзия странствий, да, можно, как бы странно это ни звучало, вспомнить Гете и его “Годы странствий”» [Speidel]. Следовательно, предварительная гипотеза авторов данной статьи заключается в том, что Лаубе включается в диалог с предшествующей литературой, как классической, так и романтической, полемизируя и утверждая свой собственный авторский стиль.

Путевые новеллы выстраиваются в кольцевую композицию. Повествование представляет собой травелог, в котором структурно можно выделить начало путешествия, непосредственно продвижение самого путешественника по его маршруту, конец путешествия, который представляет авторский эпилог. Дорога как основной топ литературного путешествия Лаубе наполнена ассоциациями, реминисценциями, обращениями к друзьям и поэтическим кумирам. Путешествие начинается в Бреслау, заканчивается там же. Рассказчик эксплицитно выражает себя в образе путешественника. Он также литератор, равнодушный к своей возможной известности, иронично воспринимающий действительность и часто былую славу уже ушедших поэтов, рассказывающий, как правило, истории, связанные со знакомством с девушками и влюбленностью в них. Путешествие начинается с романтической мечты отправиться куда-нибудь в южные страны, например в Испанию. Ирония разрушает эту сладостную картину. Друг приглашает рассказчика всего лишь в Лейпциг.

«С юности я тосковал – часто с большой болью – по Югу..., мне было больно слышать названия Италия, Ливан, Фес, Марокко ..., таинственные берберские девушки и благородные арабские лошади, как вы соблазняет бедного немца, который поел копченого мяса и белой свеклы и наблюдает за соблазнительной игрой лебедей на лугу». И далее: «Да, Испания, это волшебное слово Юга! (Ja, Spanien, das ist das Zauberwort des Südens!) Кто хоть раз мог лежать под темно-зелеными оливковыми деревьями в древней мавританской Гранаде... стоять у ворот Альгамбры, когда король мавров выезжает на своем резвом коне. Король выглядит серьезным и мудрым, как Коран, а рядом с ним скачет его золотая дочь неземной красоты. Она тихо роняет розу, и в мягкую южную ночь..., в эту романтическую ночь ты возвращаешь розу мерцающей принцессе в заколдованных садах Альгамбры, розу Дамаска» [Laube]¹.

Таким образом, культурно-географический образ Юга, ассоциирующийся с Италией, Ливаном, Испанией, с таинственными берберскими девушками, вдруг неожиданно снижается замечанием о «бедном немце, который поел копченого мяса и белой свеклы» [Бреслау]. Читатель должен, видимо, догадаться, что мечтания молодого человека можно объяснить не только притяжением романтических стран, но также сытным обедом и лежанием у пруда, в котором плавают лебеди. Далее следует, однако, еще большее разрушение романтической мечты. «И тут по мосту, обливаясь потом, прошел почтальон из Бреслау, вручил мне письмо, распугал лебедей, потребовал два с половиной серебряных гроша и сказал, что лето все-таки плохое время года из-за жары» [Бреслау]. Здесь, безусловно, можно найти гейневский мотив «Путевых

1. Текст цитируется по изданию: Laube H. Reise durch das Biedermeier. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1965. 433 S. В квадратных скобках указаны названия глав в первоисточнике. Перевод Лаубе здесь и далее наш – Г. Л.

картин», указав при этом на тот факт, что Гейне и Лаубе состояли в переписке. Ассоциации ведут хотя бы к описанию города Геттингена, когда дискурс псевдоромантического путешествия разрушается ироническим отношением рассказчика.

После Бреслау следует Дрезден. Сначала рассказчик делает несколько замечаний в целом о городе. *«Дрезден - прекрасный город на Эльбе, это знает каждый ребенок... Жители делятся на строго отдельные группы: среди высших классов и высших государственных чиновников можно найти очень тонкое, со вкусом образованное и благородное, утонченное поведение. Они признают, что у них есть выдающийся поэт Людвиг Тик...»* [Дрезден]. Сразу же вводится литературный контекст, так как упомянут поэт Людвиг Тик и несколькими словесными штрихами дано представление о Тике-поэте и об отношении к нему дрезденцев. Следует ироническое замечание рассказчика: *«И если они не посещают его лекции и его самого, то это происходит либо потому, что одно без другого невозможно, либо потому, что они не любят сидеть по четыре-пять часов в тишине...»* [Дрезден].

Как и в «Путешествии по Гарцу» Гейне, в дискурсе Лаубе остается все-таки отголосок романтической мечты, в этом случае, о далеких и прекрасных местах. Если у Гейне можно найти ностальгию по простым людям, живущим в долинах или горах, то здесь вводится снова романтический мотив о южных сказочных странах. *«И вот вы подходите к лесистым горам, где широкая дорога быстро спускается в долину Эльбы, и среди елей и загородных домов далеко внизу, на фоне пологого плато, вы видите широкий город с итальянскими башнями, церквями и замками: Флоренцию, цветущую, красующуюся мягкими, приятными цветами.... В этом зрелище так много южного, сказочного, что оно всегда вызывает у меня самые радужные надежды и иллюзии»* [Дрезден].

Прибыв в Лейпциг, рассказчик отмечает бурную торговую и деловую жизнь города. *«Общественная жизнь торгового города - это курсы, цены на товары, большой или меньший транзит. Купеческое сословие - одно из самых полезных, но описание его жизни - самое скучное, потому что таблица умножения - это его основная форма, в которой мало вариаций, вексель - это его поэзия, сама поэзия, особенно романтическая, - его явная противоположность»* [Лейпциг]. И снова следует разрушение нарратива замечанием о том, что всякий актер (в данном случае знакомый рассказчика), который хочет, чтобы его хвалили, всегда называет Лейпциг «средоточием немецкой литературы».

Интерес к литературной деятельности немецких классиков путешественник проявляет, прежде всего, в Веймаре. Лаубе при этом обращает внимание как на быт, так и на привычки писателей. Он вносит в повествование прозу жизни и одновременно создает своего рода музей их жизни и деятельности. Необходимо отметить бидермейеровский интерес к мелочам и быту. *«Недалеко от Веймарского театра стоит маленький домик, покосившийся и закрытый зелеными выцветшими жалюзи, - это и был дом Шиллера. Почти везде, где я следил за домашней жизнью Шиллера, я встречал маленькие, низкие комнаты. Но надо думать, что высокие фигуры его поэзии должны были бы биться головами о низкий потолок»* [Веймар]. *«Дом Гете, однако, более величественный», -* отмечает рассказчик. Следует описание дома, *«просто красивого жилого дома»,* у любого берлинского банкира он может быть красивее. Или: *«Настоящая литературная деятельность Гете происходила даже не в этом подобном доме. Она жила в маленькой задней комнатке, которая, похоже, совсем не вписывалась в полный облик нового дома. Кабинет небольшой, простой и без украше-*

ний. *Эта величайшая простота, отсутствие всего современного комфорта в занавесках и диванах напоминает о подражании античности»* [Веймар].

Читателя периода бидермейера, как уже было указано выше, интересует бытовая сторона жизни знаменитостей, их привычки и слабости. Поэзия становится прозой в восприятии обыкновенного бюргера. И путешественник пересказывает свои впечатления от образа жизни великого Гёте. *«До обеда старый джентльмен ел очень мало. Но при этом он был бодр и деятелен, как того требовало здоровое тело сильного мужчины»* [Веймар]. *«Этот распорядок дня менялся только тогда, когда он очень оживленно работал над каким-нибудь произведением. Затем он просто позволил подать себе в комнату немного еды. Он оставался в каморке весь день и только вечером пришел к своей семье»* [Веймар]. Рассказчик-путешественник не удерживается от иронических замечаний в сторону великого поэта, что собственно было ожидаемо в рецепции классических писателей в новом историческом периоде. В повествовании представлена ироническая интерпретация любовных отношений Гёте и его будущей жены Христианы Вульпиус. *«Раньше Гете наслаждался здесь безмятежным отдыхом и обнимал женщину, которую позже возвысил до звания фрау Тайный советник»*. Далее следует пояснение, что Гёте после своего итальянского путешествия, конечно же, не мог найти в Веймарской земле ни южной красоты, ни «отражения фаустовской Елены» [Laube]. Рассказчик отмечает, что друзья поэта оценили выбор Гёте *«цинично и справедливо: Веймар, конечно, не Рим, но красота не покидает его и здесь»*. Лаубе полемизирует с читателями Гёте, которые упрекали его жену в отсутствии поэтической интуиции, но, по замечанию Лаубе, она была просто *«мила и очаровательна»*.

Живую и занимательную картину создает Лаубе, описывая Вену. Путешественник прибывает в Вену, он гуляет бесцельно, он фланер, любующийся представшей перед ним сценой обыкновенной жизни метрополии. Воссоздана картина радостного венского утра, когда дворники подметают улицы, а служанки снуют между домами, не забывая о том, чтобы прикрыть оголенные плечи. Все кажется рассказчику веселым и забавным. Он отмечает, что у каждого города есть свое лицо. *«В Берлине нельзя не заметить рациональную сущность и протестантский вкус... Вена улыбается. Это улыбка пожилого человека, который еще способен веселиться.... Вена доброжелательна и общительна»* [Вена].

Это наблюдение рассказчика именно периода бидермейера [Лошакова, Смирнова 2022]. Рассказчик-путешественник утверждает, что он никогда не забудет этого венского утра. Здесь было его духовное возрождение. Прежняя жизнь, с наукой, с его теориями, его устремлениями к свободе, представляется ему странной и безумной. *«Здесь Греция, здесь классика.... Здесь настоящее земное счастье, надень бархатный фрак и белые брюки, выходи на улицу, целуй девушек и ешь запеченную курицу – какое тебе дело до мировой славы»* [Вена]. По мере развертывания дискурса проявляется и ирония автора, ставящая его рядом с повествователем Гейне. Ирония относится к провинциализму жителей Вены, который выражается в круге чтения, например. Рассказчик видит, что читают австрийцы и высмеивает их отсталость и вкус. *«Собрания сочинений Каролины Пихлер, господина Коцебу и пьесы Иффланда заказывают одно за другим. Популярное чтение в Австрии еще очень старомодно. Все живут еще во времена немецких классиков»* [Вена].

Путешествие продолжается, и как предполагает канон путевых заметок, оно не обходится без приключений. В повествование нередко вводится мотив прекрасной незнакомки, увиденной случайно в наемном экипаже. Внимание к деталям: *«Рука*

была не слишком маленькой, но полной, мясистой, белой и красивой. Она на мгновение распахнула пальто, чтобы приколоть булавку. Мне было позволено взглянуть на ее фигуру, она была высокой и полной... . Лицо было красивым, созданным для поцелуев и насыщенным приятной северной плотью. Глаза были большими и, хотя и немного пустыми, все же не лишеными чувственности» [Саксония-Анхальт]. Описание лишено идеализации, перед читателем предстает образ реальной женщины, не лишенной недостатков («пустые глаза»). Далее возникают определенные литературные реминисценции. На коленях девушки, оказавшейся актрисой, лежит довольно увесистая книга. Рассказчик спрашивает, что она читает. Девушка застенчиво шепчет, что это ее «любимый писатель Генрих...». Рассказчик уже втайне надеется, что она произнесет его имя, но она называет писателя Генриха Цшокке. Следует ироническая рефлексия «Я был в сладостном ожидании, может быть, эта нежная актриса так обожает мои сочинения, что упоминание моего имени наэлектризовало меня...» [Саксония-Анхальт]. И после ответа девушки рассказчик подумал, что из «его соблазнительных сочинений ничего еще не напечатано» [Саксония-Анхальт].

И почти в самом конце своего путешествия рассказчик знакомит читателей столицей Пруссии Берлином. Эта метрополия вызывает у него также восторг и радость. «Когда вечером едешь по Шарлоттенбургскому шоссе в Берлин, то понимаешь, в какой безупречный, изысканный, грандиозный город въезжаешь. Деревья Тиргартена, через который проходит шоссе, благоухают и шепчутся, Бранденбургские ворота приветствуют своими пятью высокими проходами... Парижская площадь приветствует вас, впереди по очень широкой улице тянется высокий четырехгранный венок из лип» [Берлин]. Вместе с тем снова появляется ироническая интонация. Путешественник иронизирует над преклонением берлинцев перед знаменитостями, об их специфическом чувстве юмора. Так в одном из салонов все с благоговением прислушиваются к рассказу человека в «потертом черном камзоле», который с увлечением говорил о своих впечатлениях от разных стран. Выясняется, что это известный путешественник Александр фон Гумбольдт. Он (фон Гумбольдт) рассказывал, как «заведенный часовой механизм», а все показывали своим видом «*Говорите, говорите, я слушаю руками и ногами*» [Берлин]. Рассказчик понимает и берлинское остроумие, но при сравнении этого и венского остроумия он вспоминает о Шиллере и Гёте, говоря о которых, их почитатели часто спорят беспредметно о том, что «лучше, а что меньше». При этом он приводит слова Гёте, что спорщики делают это впустую «*вместо того, чтобы радоваться таким двум парням*» [Зобтен].

Как уже указывалось в начале статьи, путешествие выстраивается в кольцевую композицию. И вот рассказчик снова в Силезии, радуясь своему возвращению. Все движется, меняются города, местность, люди и только солнце остается неизменным. «*И ты, золотое солнце, которое становится все жарче, всегда одно и то же, было таким же на поле Трои, как и в наши поздние времена, оставалась таким же во всех моих путешествиях и по горам и полям ... Я приветствую тебя, солнце!*» [Зобтен]. Так заканчиваются путевые заметки Г. Лаубе.

Исходя из проведенного исследования, можно сделать следующие выводы. Лаубе воссоздает и структурирует единое немецкоязычное пространство. Основное место занимает литературная рефлексия (упоминание еще здравствующего Л. Тика, классиков И. В. Гёте и Ф. Шиллера, путешественника, пишущего свои собственные путевые заметки А. фон Гумбольдта). Создается интертекстуальная связь с произведениями Гёте (диалогия о Вильгельме Мейстере) и Гейне («Путешествие по Гарцу»).

Вместе с тем литературное путешествие рассказчика – это действительно «бидермейеровское» путешествие. Рассказчик пытается вызвать симпатию читателя, иронизируя и развлекая его. Он словно бы разочарован тем, что ему никогда не доведется увидеть прекрасную девушку, «розу Дамаска». Однако его утешают путевые картины «северной Венеции», Дрездена, и веселое венское утро, широкие проспекты Берлина. Чтобы угодить читателю периода бидермейера, он дает какие-то эпизоды из личной жизни Гёте (поэт и его возлюбленная). Наконец, он просто рассказывает о своих приключениях, кажущихся незначительными, но, с точки зрения читателя его времени, вызывающих неподдельный интерес.

Источники и литература:

1. Гейне Г. Полное собрание сочинений. Т. 4: Путевые картины. М., Л.: Academia, 1935. 715 с.
2. Лошакова Г. А., Ртищева О. А. Путешествие как способ духовного и физического становления в немецкоязычной литературе для юношества в первой половине XIX века // Практики и интерпретации: журнал филологических, образовательных и культурных исследований. 2021. Т. 6. № 1. С. 104–116.
3. Лошакова Г. А., Смирнова Л. Е. Вена первой половины XIX века глазами повествователей-путешественников // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 15. № 11. С. 3458–3462.
4. Михайлов А. В. Проблемы анализа перехода к реализму в литературе XIX века // Михайлов А. В. Языки культуры. М.: Языки русской культуры, 1997. 909 с.
5. Jäger H. W. Reiseliteratur // Reallexikon der deutschen Literaturwissenschaft. Berlin, New York: W. de Gruyter, 2003. S. 258–261.
6. Laube H. Reise durch das Biedermeier. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1965. 433 S.
7. Martini F. Nachwort // Klassische deutsche Dichtung. Freiburg [u. a.]: Verl. Herder, 1964. S. 561–615.
8. Speidel L. Vorwort // Laube H. Reise durch das Biedermeier. Hamburg: Hoffmann & Campe, 1965.

Статья поступила в редакцию 18.03.2024

КОНФЕРЕНЦИИ

УДК 378.14

XXII Всероссийская научно-практическая конференция «Карамзинские чтения-2023»: Н. М. Карамзин и русская литература

Сапченко Любовь Александровна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия.

Аннотация. В статье дан подробный обзор научно-практической конференции, организованной и проведенной 12 декабря 2023 года Министерством искусства и культурной политики Ульяновской области, ОГБУК «Дворец книги – Ульяновская областная научная библиотека имени В. И. Ленина», Ульяновским государственным педагогическим университетом имени И. Н. Ульянова, Ульяновским региональным отделением Российского исторического общества и Карамзинским фондом поддержки культурно-исторического наследия. В обзоре представлены ученые, принимавшие участие в работе конференции, рассмотрены основные обсуждаемые проблемы карамзиноведения и содержание докладов.

Ключевые слова: русская литература и искусство, наследие Н. М. Карамзина и его мировое значение, проблемы поэтики карамзинского творчества, историко-литературный контекст, предшественники и последователи

XXII All-Russian Scientific and Practical Conference “Karamzin Readings-2023”: N. M. Karamzin and Russian Literature

Sapchenko Lyubov A.,

Doctor of Philology, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk

Abstract. The article provides a detailed overview of the scientific and practical conference, organized and held on December 12, 2023 by the Ministry of Art and Cultural Policy of the Ulyanovsk Region, OGBUK “Dvoretz Knigi - Ulyanovsk Regional Scientific Library named after V.I. Lenin”, Ulyanovsk State University of Education, the Ulyanovsk regional branch of the Russian Historical Society and the Karamzin Foundation for the Support of Cultural and Historical Heritage. The review presents the scientists who took part in the conference, examines the main discussed problems of Karamzin studies and the content of the reports.

Keywords: Russian literature and art, the legacy of N. M. Karamzin and its global significance, problems of the poetics of Karamzin’s creativity, historical and literary context, predecessors and followers.

12 декабря 2023 года в Ульяновске состоялась XXII Всероссийская научно-практическая конференция «Карамзинские чтения» – «Николай Михайлович Карамзин и русская литература». Организаторами конференции стали Министерство искусства и культурной политики Ульяновской области, ОГБУК «Дворец книги – Ульяновская областная научная библиотека имени В. И. Ленина», ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновское региональное отделение Российского исторического общества и Карамзинский фонд поддержки культурно-исторического наследия.

Карамзинские чтения, которые проводятся в нашем городе с 1991 года, – прекрасная научная и культурная традиция, собирающая авторитетных ученых, филологов и историков. В этом году участниками конференции стали ученые из научно-исследовательских институтов РАН и вузов Москвы, Казани, Санкт-Петербурга, Пензы, Томска и др. Чтения прошли с международным участием: выступила молодая исследовательница из Китая.

Мероприятию предшествовала торжественная церемония возложения цветов к памятнику Н. М. Карамзину в городском сквере. В церемонии приняли участие учёные, краеведы, работники архивов, музеев, библиотек.

В здании Дворца книги с приветственным словом к собравшимся обратилась Министр искусства и культурной политики Ульяновской области Е. Е. Сидорова.

Затем выступила ученый секретарь УОИБ «Дворец книги», модератор конференции О. Н. Даранова. Она обратила внимание присутствующих на то, что наследие Н. М. Карамзина обладает способностью отвечать на запросы времени и продолжает оставаться предметом внимания научной и культурной общественности.

Начались чтения докладом Р. Б. Казакова (Москва) «Н. М. Карамзин и К. Маркс: опыт исследования историографических источников». В докладе были проанализированы обстоятельства восприятия в западноевропейской общественной мысли «Истории государства Российского» Н. М. Карамзина в ее переводе на французский язык. Труд Карамзина стал основой книги Ф. П. Сегюра «История России и Петра Великого» (Segur Ph. History of Russia and of Peter the Great. London: Treuttel and Würtz, Treuttel, Jun and Richter, 1829. XL, 447 p.), английским изданием которой пользовался К. Маркс при подготовке своей незавершенной объемной работы «Разоблачения дипломатической истории XVIII века» (Marx K. Secret, Diplomatic History of the Eighteenth Century. L., 1899).

Особое внимание было уделено тому разделу работы Маркса, где давались оценки событиям российской истории, изложенные на основании книги Сегюра. Маркс не только опирался на книгу Сегюра, но и цитировал ее. Примечательно, что иногда Маркс приводил фрагменты «Истории государства Российского» Карамзина, процитированные Сегюром. Но на страницах памфлета Маркса присутствовали и те цитаты из «Истории» Карамзина, в которых сам автор цитировал древнерусские источники, в частности, древнерусские летописи. Приемы цитирования и использования текста «Истории государства Российского» Карамзина в работе Маркса стали объектом анализа и деконструкции. Как отметил докладчик, работа Маркса не переводилась на русский язык и не издавалась в СССР до 1989 г., ее практически невозможно было цитировать по лондонскому изданию. В трудах советских историков крайне редко приводился всего один абзац из Маркса, фразы которого, как показано в докладе, восходят непосредственно к тексту «Истории государства Российского» Карамзина.

Следующим прозвучал доклад Л. А. Сапченко (Ульяновск) «Поэзия Н. М. Карамзина в историко-литературном контексте». Как подчеркнула Л. А. Сапченко, стихотворе-

ния Карамзина – это поэзия «для чувства и разума», где стихотворный текст нередко представляет собой размышление, рассуждение со своей системой доказательств.

Было отмечено, что в начале творческого пути Карамзин видит в искусстве наилучший способ общения между людьми во имя их просвещения и «нравственного сближения», затем – «источник стольких наслаждений для тонких душ, столь заполняющий пустоту жизни». В период глубокого душевного кризиса, вызванного последствиями французской революции, искусство для Карамзина – «чародейство красных вымыслов», способ ухода от действительности, а поэт – «искусный лжец». В то же время в стихах Карамзина «тонкий лирик сохраняет качества мыслителя» и гражданина, который впоследствии признает за поэзией способность познавать и выражать истину. С точки зрения отношения Карамзина к стихотворной и прозаической формам речи, для него сомкнулись наконец поэзия и правда.

Карамзин идет от неканонических – к каноническим жанрам, которые, однако, переосмысливаются в соответствии с авторским замыслом, с индивидуально-авторской поэтикой, происходит переосмысление жанра оды превращающейся то в скрытое послание, то иронический гимн, то в лирико-эпическое стихотворное повествование.

Собственно эстетический и жанровый подходы к поэтическому наследию Карамзина дополнены мотивно-образным анализом. Платоновский образ теней оказался связан с карамзинской концепцией искусства, и потому становится понятным его стремление не отображать игру теней, а попытаться постигнуть мир сущностей через обращение к философии и истории.

В докладе О. Б. Кафановой (Санкт-Петербург) «"Письма русского путешественника" – книга самовоспитания автора и первый роман воспитания в России» сочинение Карамзина рассматривается как уникальное произведение, выполняющее двойственную задачу. С одной стороны, оно отражает процесс становления личности самого автора, который в ходе путешествия претерпевает эволюцию: для читателя очевидны свершающиеся приобретения его ума (проникновение в менталитет разных европейских этносов и сущность политических систем), эмоционально-эстетическое развитие.

Вместе с тем, как считает О. Б. Кафанова, «Письма русского путешественника» можно назвать первым романом воспитания в русской литературе. Его содержанием является формирующийся человек, который проходит через «самоосознание» и «социализацию» и в конечном итоге приходит к резиньяции. Он влияет на читателя, способствуя его воспитанию через собственный пример и разъяснения. Эта амбивалентность произведения определяет особое его место в отечественной словесности.

Далее был зачитан доклад С. М. Шаврыгина (Москва) «Функции "базовых моделей" в формировании пасторально-сентиментальной жанровой матрицы в прозе Н. М. Карамзина ("Деревянная нога", "Евгений и Юлия")». Главная мысль заключалась в том, что теория прототипов и метод базовых структур, разработанные для нужд когнитологической лингвистики, с оговорками и доработкой могут быть использованы для анализа литературного жанра, для детального анализа скрытых когнитологических структур текста, выводящих интерпретацию текста/произведения на новый уровень.

Выступление И. Е. Прохоровой (Москва) «Историческое просвещение и "Журнал для девиц": Н. М. Карамзин, "Рассвет" и Д. И. Писарев» было посвящено анализу пре-

зентаций разного типа материалов по отечественной истории в библиографическом отделе донныне крайне мало исследованного «журнала наук, искусств и литературы для взрослых девиц» – «Рассвет». В нем юный Д. И. Писарев в 1859 г. по-своему продолжал карамзинскую просветительскую традицию, привлекая внимания девушек и их наставников к серьезному изучению истории России.

Вопрос о тенденциях «срединной культуры» в русском просветительстве был освещен в докладе А. Н. Пашкурова (Казань) «Глубинные структуры в стихотворении Н. М. Карамзина «К добродетели»». Один из образцов философской поэзии позднего периода творчества Н. М. Карамзина – послание «К Добродетели» – докладчик рассмотрел в свете актуальной в современном гуманитарном знании концепции так называемой «срединной культуры».

Срединная культура, отметил А. Н. Пашкуров, – процесс, изнутри координирующий развитие любой культуры (локальной, национальной, многонациональной). Она является системным показателем развития компонентов художественной культуры и двигателем этого развития. Срединная культура осуществляет и регулирует отношения художественной культуры с общим ценностным контекстом культуры. Термин «глубинная структура» первоначально использовался в генеративной и математической лингвистике, под ним понимали способ абстрактного описания структуры предложения с целью выявления инвариантов, основных структур, на которых строится освоение и развитие языка, переводческая практика и математический анализ языка. В настоящем исследовании «глубинные структуры срединной культуры» – это те смысловые инварианты и инварианты связей, которые обеспечивают жизнеспособность срединной культуры.

Выступление Т. Э. Демидовой (Ульяновск) было посвящено особенностям преломления жанра путешествия в «Письмах русского путешественника» Н. М. Карамзина (1791-1795) и «Путевых картинах» Г. Гейне (1826-1830). Оба путешествия являются жанровыми образованиями переходного характера. Кроме традиционных проявлений у авторов общих жанровых элементов путешествия при сопоставительном анализе обнаруживается много индивидуального и множество точек совпадения. Это тем более интересно, поскольку книга Карамзина была переведена в Германии уже в 1801 году, а книга Гейне начата в год смерти русского автора, что представляется символичным. Книги имеют общие литературные истоки, оба путешественника эволюционируют в процессе движения, практически совпадают маршруты путешествий, произведения пронизаны философскими отступлениями, написаны от первого лица и прозой, но обе обнаруживают огромное цитатное поле, в обоих присутствует Россия. Оба автора делают свои путешествия синтетическими по жанровым напластованиям, страстно любят природу, живопись, оба симпатизируют Франции, несмотря на различия в политических взглядах, оба заканчивают книги английскими страницами. При этом в ходе сравнения выявляются и интересные индивидуальные особенности произведений каждого автора.

И. Е. Рудковская (Томск) выступила с докладом «Макроистории Н. М. Карамзина и Н. А. Полевого в заочном историографическом противостоянии первого десятилетия николаевской эпохи». Докладчица отметила, что «История государства Российского» Н. М. Карамзина была создана и явлена читателям в хронологических пределах первой трети XIX в. Тогда влияние историографического канона позднего Просвещения как развивавшейся модели взаимосвязанных представлений и практик, обеспечивавших создание историографических текстов, было значительным. Появление пер-

вых восьми томов труда Карамзина создало пространство многостороннего диалога, участники которого, присоединившиеся к нему по разным мотивам, определившие в той или иной степени интеллектуальное напряжение тех лет, отнесли к «Истории» Карамзина в целом критически. Ряд отзывов Н. А. Полевого об «Истории государства Российского» и характеристика, данная труду Карамзина и ему как историку в «Истории русского народа», фиксируют трансформацию позиции Полевого и позволяют проследить специфику его перехода к историографическому противостоянию с покойным историком.

Предыстория противостояния рассмотрена преимущественно на основе публицистики и эпистолярных источников двадцатых годов. Переломным в отношении Полевого к Карамзину-историку признан 1829-й год, когда были опубликованы последний том «Истории государства Российского» Карамзина и первый том «Истории русского народа» Полевого, поспешившего вычеркнуть в Предисловии «Историю» Карамзина из числа актуальных исторических сочинений. Обращено внимание на структурный казус шестого тома «Истории русского народа» (1833), оказавшегося не только незавершенным, но и последним.

В докладе Д. Ю. Мурашова (Пенза) «Возвращение Карамзина» было отмечено, что «История государства Российского» входила в обязательный круг чтения каждого просвещенного человека XIX столетия. В советское время «История» официального историографа царской власти долгое время не издавалась. Начало возвращения главного карамзинского труда в круг чтения советского человека относится к началу 60-х годов XX века, когда в научной печати появились работы (П. Н. Беркова, Ю. М. Лотмана, Г. П. Макогоненко), снимавшие с Карамзина клеймо классово-чуждости.

Накануне 200-летнего юбилея Карамзина в издательстве «Художественная литература» вышло двухтомное собрание сочинений писателя, где публиковались фрагменты из «Истории»: о правлении Ивана Грозного, царствованиях Федора Иоанновича, сына Ивана Грозного, и Бориса Годунова. Докладчик показал процесс возвращения к читателю «Истории государства Российского», начавшийся в 60-е годы, и до первого полного издания «Истории государства Российского» в журнале «Москва» в 1988 году, который стал, по словам писателя Александра Сегеня, «годом возвращения Карамзина».

Т. А. Егерова (Остафьево – «Русский Парнас») в своем выступлении познакомила присутствующих с описанием поволжских городов в неопубликованных письмах П. А. Вяземского, адресованных семье Карамзиных. Т. А. Егерова впервые ввела в научный оборот письма, адресованные Карамзиным и написанные П. А. Вяземским в 1809 г. (по-французски) во время инспекционной поездки в составе комиссии под руководством П. А. Обрескова. Письма переведены докладчицей на русский язык, уточнена их датировка. Сделанные Вяземским описания поволжских городов, несмотря на свою краткость, ценны как редкие свидетельства очевидца и могут быть полезны для краеведов, интересующихся историей своего края в начале XIX века. Для биографов самого П. А. Вяземского эти письма привлекательны отражением круга интересов и впечатлений молодого князя, его вниманием к историческому прошлому увиденных городов, связанным с влиянием Н. М. Карамзина, и достоверным свидетельством о пробуждении любви к природе под влиянием красоты волжских пейзажей.

А. Д. Ивинский (Москва) в докладе «"Федра" в переводе М. Н. Муравьева (по материалу ОР РНБ)» обратился к анализу рукописного наследия М. Н. Муравьева. Боль-

шая его часть до сих пор не только не опубликована, но и не собрана и рассеяна по архивам Москвы и Санкт-Петербурга. В центре внимания оказался незаконченный перевод «Федры» Ж. Расина, который хранится в Отделе рукописей Российской национальной библиотеки. Этот текст позволяет приблизиться к реконструкции литературной позиции Муравьева, которая сложно балансировала на границе «традиционного» и «современного», «классицизма» и «предромантизма».

С докладом «Конфуцианским мотивом в элегиях Н. М. Карамзина» выступила Цяо Кайюэ, магистрант Казанского (Приволжского) федерального университета (Казань). Докладчица проанализировала конфуцианские мотивы в элегиях Н. М. Карамзина, которого при жизни называли «русской Конфугзей». Он первым объявил россиянам, что китайское государство и культура Китая – пример для подражания всем мудрым и добрым людям, об этом и три его нравоучительные статьи в журнале «Вестник Европы»: «Новейшая история и статистические достопамятности Китая» (часть 2, № 8), «Китайская мудрость» (часть 6, № 21) и «Китайские газеты» (часть 6, № 24).

Автор делает вывод о том, что основные натурфилософские и социо-философские идеи учения Конфуция коррелируют с мировосприятием русского сентиментализма и взглядами Николая Карамзина. Данный материал может быть полезен специалистам по китайско-русской культуре.

Д. А. Блатцева (Казань) представила доклад «Символика имени “Дарья” в сентименталистской повести П. Ю. Львова “Даша, деревенская девушка”». Целью доклада стало исследование символики имени главной героини на основе следующих факторов: семантика и происхождение имени, значение и перевод, а также буквенный разбор. Было установлено, что «Дарья» имеет древнеперсидские, древнегреческие, славянские корни, а по еще одной версии, является мусульманским именем. Оно может переводиться как «подарок», «дарованная», «победитель», «знающая», «сведущая». Представлено также сравнение образов главной героини Львова Даши и карамзинской Бедной Лизы.

Героиня Павла Юрьевича Львова – это во многом собирательный образ девушки с именем «Дарья». Автор, опираясь на значение имени, его происхождение и перевод, постарался описать представительницу женского пола, обладающую всеми перечисленными чертами. У Львова получилось соединить вместе все основные характерные качества обладательниц этого имени и создать такой особенный и неповторимый образ Дарьи – деревенской девушки с большим сердцем и нежной душой.

В выступлении А. А. Соболевой (Москва) «Образ баяна в лирике Н. М. Языкова» прозвучала мысль о том, что в поэтических произведениях Языкова образ баяна, певца, который вдохновляет и прославляет воинов, сражающихся за Родину, опирается на европейскую традицию и русскую историю, в том числе научный труд Н. М. Карамзина. Докладчица показала также, что лирический герой противопоставляет чужие страны и своё Отечество, он восхищается предками, осознаёт преемственность поколений и понимает, что должен передать славу потомкам («Моя родина», 1822). Благородная любовь к Родине сравнивается с неудержимой стихией, является святой, поэтому сильной и победной («Новгородская песнь 1-я. 1170 г.», 1825). В образе баяна («Песнь баяна» («Война, война! прощай, Сиана...», 1823; «Пень баяна» («Люблю смотреть на месяц ясной...»), 1823), в том, как он воспринимает и передаёт слушателю происходящие события, литературоведы видят влияние исторического сентиментализма Карамзина. В стихотворениях представлен образ лирической героини – молодой красавицы, которая вдохновляет певца не меньше ратных под-

вигов («Усад», 1823). А. А. Соболева отметила, что поэт использует исторические образы для оценки современной ему ситуации в стране («Песнь барда во время владычества татар в России», 1822).

В творчестве Языкова были выявлены песни, опирающиеся на европейские исторические сюжеты («Песнь короля Регнера», 1822; «Ливония», 1824; «Ала», 1824). Основные мотивы данных произведений могут быть соотнесены с произведениями баяновского цикла, однако культурные реалии и описание национального характера отличаются.

Е. К. Беспалова (Ульяновск) изложила участникам конференции историю поиска карамзинского автографа записки «О древней и новой России». В докладе был рассмотрен вопрос о нахождении автографа записки «О древней и новой России в ее политическом и гражданском отношении», предназначенной для Александра I. Привлекая ранее неизвестные архивные источники, большинство которых вводится в научный оборот впервые, последовательно прослеживая распространение данной «Записки о древней и новой России» в многочисленных списках, автор выявила, что последним владельцем автографа был Иван Мартынович Борн – друг Н. И. Греча (с помощью которого «Записка» стала известна российскому обществу), бывший секретарь принца Г. П. Ольденбургского и наставник детей великой княгини Екатерины Павловны, по чьей просьбе Н. М. Карамзин и составил эту записку. Примечательно, что сестра Александра I на просьбу отъезжавшего в марте 1811 г. из Твери Карамзина о возвращении ему «Записки» ответила, что она «теперь в хороших руках».

Л. П. Баюра (Ульяновск) выступила с докладом «Н. М. Карамзин и произведения исторической живописи в собрании Ульяновского областного художественного музея». Л. П. Баюра подчеркнула, что «История государства Российского», созданная Карамзиным в первой четверти XIX века, и поныне остается уникальным творением великого мыслителя, поэта, писателя. Как известно, многовековая история страны, изложенная на основе документальных источников, старинных летописей легким, доступным языком, стала предметом изучения не только для специалистов. К труду Карамзина обращались литераторы, музыканты, художники. Следует вспомнить о том, что сочинение Карамзина являлось не только созданием историографа, но и литератора. Докладчица рассмотрела произведения исторической живописи в собрании Ульяновского областного художественного музея, соотнесла их содержание, трактовку событий, истолкование образов главных героев с текстом карамзинской «Истории» и продемонстрировала, насколько актуально сочинение историографа для мастеров отечественной живописи XIX–XX веков. Это позволило увидеть близость художественного образа, созданного Карамзиным и сочиненного живописцем. Были рассмотрены работы мастеров исторического жанра из фондов музея на темы, затронутые не только в «Истории государства Российского», но и в других сочинениях.

Выступление Д. М. Никитиной (Москва) было посвящено статье «И моя исповедь» А. Ф. Воейкова, запрещенной Цензурным комитетом осенью 1834 года. Автограф статьи не найден, а о самом сочинении известно из двух документов, хранящихся в фондах «Главного управления цензуры Министерства народного просвещения» (ф. 772) и «Петроградского комитета по делам печати (Петербургский цензурный комитет) МВД» (ф. 777) РГИА. На материале сохранившихся в этих фондах документов установлено содержание статьи и обстоятельства ее запрещения.

Д. М. Никитина предположила, что «И моя исповедь» Воейкова – это и подражание «Моей исповеди» Н. М. Карамзина, к которому Воейков относился с большим

пиететом, и пародия на популярный в 1820–1830-е годы жанр авантюрного романа, в частности, на «Ивана Выжигина» Ф. В. Булгарина, переизданного в начале 1834 года.

Было обращено внимание также на то, что в донесении в Цензурный комитет В. Н. Семенова, цензуравшего «И мою исповедь», указано, что статья была предназначена для «Библиотеки для чтения», в то время как Воейков осенью 1834 года был в конфронтации с О. И. Сенковским, редактором журнала. Предположено, что Воейков мог отдать статью в руки А. Ф. Смирдину, издателю «Библиотеки для чтения», задолго до того, как статья попала в цензуру и как Воейков начал нападать на Сенковского в печати, или на самом деле Семенов ошибся, и статья была предназначена для воейковской газеты «Литературные прибавления к Русскому инвалиду».

Прозвучавшие доклады вызвали интерес и оживленное обсуждение слушателей.

В работе конференции приняли участие преподаватели и студенты историко-филологического факультета УлГПУ имени И. Н. Ульянова. В залах библиотеки присутствовавшие ознакомились также с посвященными Н. М. Карамзину экспонатами выставки «Остафьево – “Русский Парнас”».

Статья поступила в редакцию 26.02.2024

УДК 373.66

Всероссийская студенческая олимпиада по этнографии: анализ ответов участников

Идиатуллов Азат Корбангалиевич,

доктор исторических наук, профессор кафедры географии и экологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова; г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-2804-6302.

Аннотация. Всероссийская студенческая олимпиада по этнографии, проведённая в 2023 году в Ульяновске – уникальное мероприятие. Она не имеет аналогов среди состязаний этнографической направленности, проводимых среди студентов России в последнее десятилетие. Олимпиада показала высокий уровень заинтересованности российской студенческой молодёжи и академического сообщества России этнографической тематикой. Анализ ответов участников показал, что наибольшие затруднения вызвали вопросы смежные с филологическими и лингвистическими. Среди них: вопрос об эпосе Калевала, вопрос о тюркской языковой группе и т.д. Легче всего студенты справлялись с заданиями, посвящёнными истории отечественной этнографии. В частности, участники в целом справились с вопросами о Н. М. Карамзине, Н. Н. Миклухо-Маклае, Первой всеобщей переписи населения. Автор считает, что целесообразно продолжать подобного рода проекты в будущем.

Ключевые слова. Олимпиада по этнографии, студенты, Ульяновск, Русское географическое общество, задания.

All-Russian Student Olympiad in Ethnography: Analysis of Participants' Responses

Idiatullov Azat K.,

Doctor of Historical Sciences, Professor, Department of Geography and Ecology, Ulyanovsk State University of Education; Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-2804-6302.

Abstract. The All-Russian Student Olympiad in Ethnography, held in 2023 in Ulyanovsk, is a unique event. It has no analogues among ethnographic competitions held among students in Russia in the last decade. The Olympiad showed a high level of interest in ethnographic topics among Russian students and the academic community of Russia. Analysis of the participants' responses showed that the greatest difficulties were caused by questions related to philological and linguistic ones. Among them: a question about the Kalevala epic, a question about the Turkic language group, etc. The students coped most easily with the tasks devoted to the history of Russian ethnography. In particular, the participants generally coped with the questions about N. M. Karamzin, N. N. Miklouho-Maclay, the First General Population Census. The author believes that it is advisable to continue such projects in the future.

Keywords: Ethnography Olympiad, students, Ulyanovsk, Russian Geographical Society, tasks.

Всероссийская студенческая олимпиада по этнографии, проведённая в 2023 году в Ульяновском педагогическом университете – во многих смыслах уникальное мероприятие. На наш взгляд, она стала поворотным моментом не только для этнографии как науки, но и для всей просветительской деятельности в целом. Отметим, что в России на протяжении последних десяти лет удачно реализовывались просветительские проекты, связанные с этнографической тематикой [Идиатулло, Анисимова 2019]. Однако, ни один из них, за исключением Большого этнографического диктанта [Большой этнографический...] и Московской этнографической олимпиады [Московская городская...], не специализировался непосредственно на этнографических знаниях. Упомянутые проекты предусматривали участие граждан разных возрастов и уровней образования, в то время как анализируемая в статье олимпиада направлена в первую очередь на студенческую молодёжь России.

Актуальность олимпиады сложно переоценить. Во-первых, в условиях реформирования отечественного образования, предлагающего модернизацию форм, методов обучения, наряду с формированием и выявлением уровня компетенций ставится ключевой вопрос о развитии личности каждого учащегося [Комарова 2011: 13]. Подобного рода вызовы в организации олимпиады по предметам (в том числе по этнографии) нуждаются в осмыслении [Комарова 2011]. Во-вторых, олимпиадное движение ориентирует их участников на фундаментальное и элитное образование [Дорохов, Яковлев, Сергиенко и др. 2015: 3; Кудряшова 2018; Устинова, Девятериков 2011]. Подобные установки становятся неотъемлемой частью культурного капитала будущего специалиста и ученого. В-третьих, просвещение молодёжи на примере конкретно взятых народов, религий и культур позволяет сформировать объективный взгляд на проблемы межконфессиональных и межнациональных отношений.

Символично, что финансирование олимпиады осуществлялось за счёт средств гранта Всероссийской общественной организации «Русское географическое общество» [Грантовый конкурс...], которая с самого начала своего существования оказывала сильное влияние на развитие этнологической науки в России. Достаточно упомянуть, что с первыми этапами истории этой организации тесно связаны имена таких значительных этнографов XIX – начала XX в. как Д. К. Зеленин [Алымов, Подрезова 2017: 93], Н. Н. Миклухо-Маклай, Н. И. Надеждин, К. М. Бэр [Анучин 2019] и Н. В. Калачов. Прошедшая олимпиада не могла обойти стороной это давнее и многолетнее содружество: несколько заданий явно были вдохновлены деятельностью Отделения этнографии Императорского Русского географического общества.

Для участия во Всероссийской студенческой олимпиаде по этнографии прошли регистрацию 612 студентов из 33 регионов и всех 8 федеральных округов Российской Федерации.

Целью данной статьи является анализ компетенций участников олимпиады в сфере этнографии. Для реализации этой цели нами были изучены ответы, полученные при решении студентами заданий заочного и очного туров олимпиады.

Заочный этап включал 31 задание, 30 из которых были представлены закрытой тестовой формой и посвящены таким темам, как классификация народов, история этнографии, культура и религия народов России, а одно задание представляло собой эссе, в котором требовалось высказать своё суждение о мысли, высказанной В. Н. Харузиной. Каждый правильный ответ тестового задания оценивался в 3 балла. Эссе оценивалось в 10 баллов. Средний балл, который удалось набрать участникам заочного этапа составил 43,9 балла из 100, то есть совпал со средним баллом Географического диктанта 2017 года [Географический диктант...].

Меньше всего затруднений вызвал вопрос № 10 о Николае Михайловиче Карамзине. Средний балл при ответе на него составил 2,15. Также большинство правильно ответило на вопрос № 18 о местонахождении культурно-этнографического центра «Малый Иерусалим» (средний балл – 2,04). Довольно лёгкими для участников оказались вопросы № 6 (о Герхарде Фридрихе Миллере), вопрос № 28 (об эвенкийской поговорке), вопрос № 9 (вопрос о Николае Николаевиче Миклухо-Маклае), вопрос № 23 (определение фотографии, на которой изображена мужская одежда нганасан). Данные вопросы набрали в среднем более 1,8 баллов.

Наибольшие трудности вызвал вопрос № 1 о статье 26 Конституции Российской Федерации. Он набрал в среднем 0,24 балла. Серьезные затруднения вызвал вопрос № 2, посвящённый тюркской языковой группе. Средний балл по данному ответу составил 0,65 баллов. Трудности вызвал вопрос № 16 о р. Луга. Средний балл при ответе на данный вопрос составил 0,82 балла. Сложности вызвали также вопрос № 17 об истории топонимики Волгограда (средний балл – 0,99), вопрос № 5 о кяхтинском языке и руссенорске (средний балл – 1,14) и вопрос № 11 о Николае Ивановиче Надеждине (средний балл – 1,2).

В очном этапе, который прошёл в Ульяновском государственном педагогическом университете имени И. Н. Ульянова (г. Ульяновск), приняло участие 60 студентов из 10 субъектов Российской Федерации. Наибольшее количество участников было из Ульяновской области, Республики Удмуртия, Оренбургской области и Амурской области. Очный этап Всероссийской студенческой олимпиады по этнографии состоялся 20 апреля 2023 года с 11.00 до 13.00 по ульяновскому времени в 313 аудитории имени А. Ф. Трёшникова – Президента Географического общества СССР, почётного гражданина Ульяновской области.

Он включал 5 заданий, 4 из которых были представлены открытой формой, требующей развёрнутого ответа и посвящены таким темам, как классификация народов, история этнографии, культура и религия народов России, а одно задание представляло собой эссе на заданную тему. Каждое задание, в том числе эссе, оценивалось в 10 баллов. Средний балл, который удалось набрать участникам очного этапа олимпиады, составил 6,13 балла из 50.

Меньше всего затруднений вызвало эссе, в котором нужно было аргументировать своё мнение о высказывании исследователя русской духовной культуры Александра Николаевича Афанасьева. Средний балл при ответе на него составил 3,57. Также многие участники хотя бы частично ответили на вопросы задания № 1 о преобладающих языках, языковых группах и «наречиях» в шести губерниях Российской империи согласно Первой всеобщей переписи населения (средний балл – 1,01).

Наибольшие трудности вызвало задание № 3 о поэтическом эпосе одного из народов России. Оно набрало в среднем 0,48 балла. Серьезные затруднения вызвало задание № 4, в котором предлагалось проанализировать картограммы, показывающие удельный вес народов России по городским и сельским поселениям в % согласно данным Всероссийской переписи населения 2010 года. Оно набрало в среднем 0,51 балла.

Подытоживая краткий анализ ответов студентов можно констатировать, что в целом наибольшие затруднения вызвали вопросы, касающиеся языковой классификации народов России, а также этнотопонимики. Вообще, именно вопросы, смежные с филологическими и лингвистическими аспектами этнографии, оказались самыми сложными для ребят. Среди них: вопрос об эпосе Калевала, вопрос о тюркской языковой группе и т.д.

Легче всего студенты справлялись с заданиями, посвящёнными истории отечественной этнографии. В частности, участники в целом справились с вопросами о Николае Михайловиче Карамзине, о Герхарде Фридрихе Миллере, о Николае Николаевиче Миклухо-Маклае и о Первой всеобщей переписи населения.

Исходя из полученных данных, следует с известной долей условности рекомендовать студентам и преподавателям ВУЗов больше внимания уделять лингвистическим и филологическим аспектам этнологической науки, которые зачастую оказываются в тени народной культуры и истории этнографии.

Таким образом, проведение олимпиады показало высокий уровень заинтересованности российской студенческой молодёжи и академического сообщества России этнографической тематикой. Об этом свидетельствует, во-первых, тот факт, что для участия в заочном этапе олимпиады прошли регистрацию студенты из всех федеральных округов Российской Федерации. Во-вторых, заметное число участников составили студенты, обучающиеся не на гуманитарных направлениях подготовки. В-третьих, студенты показали достаточно высокий уровень компетентности в области этнографии. В частности, на заочном этапе олимпиады средний балл, который удалось набрать участникам, совпал со средним баллом Географического диктанта 2017 года, и это при том, что на выполнение заданий очень высокого уровня сложности давалось гораздо меньше времени – только 30 минут, а сама «Этнография» в том или ином объёме преподаётся исключительно в ВУЗах, в школьной программе её просто нет. На наш взгляд, целесообразно продолжать подобного рода проекты в перспективе на регулярной основе.

Источники и литература:

1. Алымов С. С., Подрезова С. В. Этнос на карте: географическое воображение школы Ф. К. Волкова // Этнографическое обозрение. 2017. № 5. С. 85–103.
2. Анучин Д. Н. О задачах русской этнографии [1889 г.] // Этнографическое обозрение. 2019. № 6. С. 11–28.
3. Большой этнографический диктант. URL: <https://miretno.ru/> (дата обращения: 24.04.2023).
4. Географический диктант–2017. Итоги. URL: <https://dictant.rgo.ru/news/geograficheskiy-diktant-2017-itogi> (дата обращения: 24.09.2023).
5. Грантовый конкурс 2022. Русское географическое общество. URL: https://rgo.ru/activity/grants/grants-archive/2022/?PAGEN_2=4 (дата обращения: 24.04.2023).
6. Дорохов Е. В., Яковлев В. Н., Сергиенко А. В. [и др.] Олимпиада по физиологии как средство повышения мотивации к освоению общекультурных и профессиональных компетенций и активизации самостоятельной творческой работы студентов // Прикладные информационные аспекты медицины. 2015. Т. 18. № 1. С. 3–7.
7. Идиатуллов А. К., Анисимова Е. Ю. Об этнокультурных компетенциях школьников Ульяновской области // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2019. № 5 (105). С. 181–187.
8. Комарова Т. В. Организация и проведение школьных предметных олимпиад как средство выявления и развития способностей личности школьника (на примере олимпиады по предмету «основы православной культуры») // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. 2011. № 3(22). С. 13–19.
9. Кудряшова С. К. Студенческая олимпиада по педагогике как средство практико-ориентированной подготовки будущего педагога // Практико-ориентированная подготовка будущего учителя: сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, Саранск,

28–29 марта 2018 года / отв. ред. П. В. Замкин. Саранск: Мордовский государственный педагогический институт им. М. Е. Евсевьева, 2018. С. 53–56.

10. Московская городская этнографическая олимпиада «Москва – столица многонациональной России». URL: <https://xn--80adxhegbye3i.xn--p1ai/> (дата обращения: 24.04.2023).
11. Устинова Н. П., Девятериков С. А. Студенческая олимпиада как средство реализации контекстного подхода к обучению при подготовке конкурентоспособного специалиста к творческой профессиональной деятельности // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2011. №1(49). С.148–151.

Статья поступила в редакцию 15.05.2024.

УДК 159.923

Конференция «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека»: идеи и вопросы

Поляков Сергей Данилович,

доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0003-3381-0782;

Лобин Александр Михайлович,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова, г. Ульяновск, Россия, orcid.org/0000-0002-6885-0963.

Аннотация. В статье дан подробный обзор международной научно-практической конференции «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека», которая проходила на факультете психологии МГУ имени М. В. Ломоносова и в Московском институте психоанализа. Конференция была приурочена к 25-летию кафедры психологии личности факультета психологии МГУ имени М. В. Ломоносова, а также 75-летию юбилею ее основателя и бессменного заведующего, академика РАО, доктора психологических наук, профессора Александра Григорьевича Асмолова. Работа конференции не ограничилась юбилейными мероприятиями, в ее ходе ведущие российские психологи представили актуальные результаты своих многолетних исследований и рассмотрели все основные направления, связанные с изучением личности как психологического и культурного феномена.

Ключевые слова: МГУ имени М.В. Ломоносова, научные конференции, психология личности, А. Г. Асмолов.

Conference “Psychology of Personality: Cultural Practices of Developing Human Potential”: Ideas and Issues

Polyakov Sergey D.,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Psychology, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0003-3381-0782;

Lobin Alexander M.,

Doctor of Philological Sciences, Professor, Department of Russian Language, Literature and Journalism, Ulyanovsk State University of Education, Ulyanovsk, Russia, orcid.org/0000-0002-6885-0963.

Abstract. The article provides a detailed overview of the international scientific and practical conference “Psychology of Personality: Cultural Practices of Developing Human Potential”, which was held at the School of Psychology of Moscow State

University named after M.V. Lomonosov and the Moscow Institute of Psychoanalysis. The conference was dedicated to the 25th anniversary of the Department of Personality Psychology of the School of Psychology of Moscow State University, as well as the 75th anniversary of its founder and permanent head, academician of the Russian Academy of Education, doctor of psychological sciences, professor Alexander Grigorievich Asmolov. The work of the conference was not limited to anniversary events; during it, leading Russian psychologists presented the current results of their long-term research and considered all the main areas related to the study of personality as a psychological and cultural phenomenon.

Keywords: Moscow State University, scientific conferences, personality psychology, A. G. Asmolov.

В каждой научной отрасли есть свои центры притяжения: кафедры, лаборатории, научные семинары, в которых рождаются новые идеи, способы и стили научной работы, на которые ориентируются другие научные подразделения и группы данной отрасли. В области психологии личности таким центром является кафедра психологии личности психологического факультета Московского государственного университета, создателем, заведующим и идеологом которой является известный отечественный психолог Александр Григорьевич Асмолов.

В феврале 2024 года кафедре исполнилось 25 лет и к этой юбилейной дате А. Г. Асмолов и его коллеги организовали яркую международную научно-практическую конференцию «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека». Особенностью конференции было то, что в ней участвовали почти все лидеры отечественной психологии личности и социальной психологии, причём им была дана возможность выступать на пленарных заседаниях почти без регламента. Комментировал и проблематизировал выступления Александр Григорьевич Асмолов.

В этом научном событии приняли участие два преподавателя Ульяновского государственного педагогического университета им. И. Н. Ульянова: профессор кафедры психологии С. Д. Поляков и профессор кафедры русского языка, литературы и журналистики, главный редактор журнала «Поволжский педагогический поиск» А. М. Лобин.

Кафедра психологии УлГПУ имеет давние связи с психологическим факультетом МГУ. В разные годы на этой кафедре работали четверо выпускников этого факультета, поэтому Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова направил кафедре психологии личности МГУ поздравление в связи со значимой датой.

Конференция началась с вступления академика РАО, доктора биологических и филологических наук, директора Института когнитивных исследований СПбГУ **Татьяны Черниговской**. Она выступила с докладом «**Язык. Сознание. Личность/оптика нейролингвиста**», в котором поставила вопросы: Есть ли у эволюции вектор? К какому миру следует готовить подрастающего человека? Насколько мозг человека отличается от мозга других живых существ? Отдельно рассматривалась проблема искусственного интеллекта, понимаемая как вопрос: кто включает рубильник?

Дмитрий Леонтьев, заведующий лабораторией позитивной психологии личности НИУ ВШЭ, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ, в своём выступлении на тему «**Идеальные образы личности в психологии**» подверг сомнению известную идею о том, что высшая потребность в человеке – потребность

в самоактуализации. По его мнению, более высокой потребностью для человека как личности является стремление вносить значимые для жизни других людей и их групп вклады.

Галина Солдатова, академик РАО, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ, заведующий кафедрой социальной психологии Московского института психоанализа, в докладе **«Человек достоинный: в поисках целостности»** говорила о том, что ИКТ и искусственный интеллект создают новые культурные практики, а дополнение интеллекта ИТ-деятельностью формирует новую целостность человека.

С ней спорил **Александр Тхостов**, заведующий кафедрой нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ. Он представил доклад **«Перспективы культурно-исторической патопсихологии»**, в котором заявил, что гаджеты не увеличивают возможности, а подчиняют человека. Другие острые тезисы докладчика:

- мобильность человека в профессиональной сфере ведёт к потере профессии как важной составляющей идентичности;
- в современной социальной ситуации теряются возможности исследования ряда социальных проблем: например, гендера, этнопроблем, агрессии.

Представители кафедры психологии личности Санкт-Петербургского университета **Светлана Костромина** и **Наталья Гришина** выступили вместе с докладом «Полионтологичность жизни: современные реалии», где в диалогическом формате представили свои основные идеи:

- мир повседневной жизни для личности есть поле овладения;
- жизнедеятельность человека – это его погружение в тело, в общение, в деятельность, в воображение.

Татьяна Марцинковская, заведующая лабораторией психологии подростка Психологического института РАО, в докладе «Личность в цифровой повседневности: новые горизонты самореализации» акцентировала проблему соотношения самореализации человека и его представления социуму («психологической маски»).

Александр Поддъяков, профессор кафедры педагогической психологии и педагогики факультета психологии МГУ, выступил на тему «Помощь и противодействие обучению и развитию как культурные практики» и проанализировал стратегии, поддерживающие обучение (поощрение, помощь, тренировка), и стратегии противодействия обучению (отказ от помощи, помехи учению, вредное обучение не направленное на достижение целей учения).

Парадоксальным было выступление **Вероники Нурковой**, профессора кафедры общей психологии факультета психологии МГУ, на тему «Принцип обратной перспективы как практика преадаптации к неопределенности», в котором она утверждала, что прошлое и будущее более важны для мотивации для человека, чем настоящее. Продолжением этой мысли был тезис: смысл настоящего идёт от прошлого и будущего.

Андрей Россохин, заведующий кафедрой психоанализа и бизнес-консультирования НИУ ВШЭ, выступил с докладом «Психология измененных состояний сознания» и удивил аудиторию метафорами соотношения сознания и бессознательного: «Лошадь и осёл» и «Лошадь и ковбой в загоне», в какой-то мере противостоящей известному образу Фрейда «мустанг и всадник». Вторая его идея, также лучше всего может быть выражена метафорически: «квантовое мигание сознания». Она основана на представлении о сосредоточенности сознания в каждый момент времени на

отдельных объектах. Подчеркивается, что эта сосредоточенность в каждый следующий момент становится другой, то есть «мигает».

Елена Соколова, профессор кафедры нейро- и патопсихологии факультета психологии МГУ, в докладе «Психология идентичности: клинический подход» также использовала метафорическую форму репрезентации, выделив такие типы личности как хамелеон, конформист, хрупкий, неустойчивый, фасадный.

Елена Белинская, профессор кафедры социальной психологии факультета психологии МГУ, выступила с докладом «Социальная психология личности: исчезающая реальность или методологический тупик?». Она посмотрела на предмет социальной психологии исторически, акцентируя в истории социальной психологии личности «движение» от изучения психологии социальных функций через изучение межличностного «пространства» и анализ малой группы к анализу группы как субъекта и далее к категоризации и конструированию личного социального пространства.

Сергей Ениколопов, ведущий научный сотрудник кафедры психологии личности факультета психологии МГУ, выбрал для выступления неожиданную тему «Психология мести как источник социальных катаклизмов», рассмотрев месть как форму отсрочки агрессии.

Культуролог **Мария Тендрякова**, старший научный сотрудник Центра азиатских и тихоокеанских исследований ИЭА РАН) рассмотрела тему «Личность в многообразии культурных миров. Взгляд антрополога». В своем выступлении она говорила о взгляде антрополога на личность в контексте многообразия культурных миров. В своём выступлении она рассматривала идеогенные теории личности, имея в виду под ними представления о личности, её границах, целостности, девиантности и нормы в разных культурах, которые могут существенно отличаться от европейских концепциях..

Владимир Собкин, академик РАО, профессор кафедры психологии личности факультета психологии МГУ, выбрал очень специфическое направление исследования «Психология личности и театр». Он поделился результатами многолетнего исследования готовности студентов театральных вузов к овладению артистической профессией. Было установлено, что ключевыми личностными предпосылками для освоения данной профессии являются экспрессивность, смелость в публичной ситуации и эмоциональная возбудимость. Но в заключении своего доклада выступающий сообщил, что эти результаты получены на основе анализа работы театральной школы Олега Табакова, поэтому в других театральных школах они могут быть иными.

Последним выступлением на пленарных заседаниях был доклад **Тимофея Нестика**, заведующего лабораторией социальной и экономической психологии Института психологии РАН, на тему «Социальное воображение как психологический феномен» о социальном воображении, в котором были подняты многие вопросы осмысления современной социальной ситуации, в том числе, такие феномены и проблемы как «схлопывание конуса будущего», снижение социальной сложности восприятия действительности, связи образов настоящего и будущего биографическим и историческим контекстом.

Особенно подробно докладчик остановился на функциях социального воображения (инструментальной, преадаптационной, компенсаторной, нормативной) и на методах его развития (форсайты, расширенные социальные контакты, широта социальной категоризации, доверие к социальным группам, социально-ориентированная научная фантастика).

На второй день конференции, после завершения пленарных докладов, прошли круглые столы, дискуссии, мастер-классы с акцентом на практические проблемы психологии личности. Один из таких столов, **«Перспективы психопедагогики и персонализация образования»**, провел С. Д. Поляков.

Состоявшаяся конференция продемонстрировала высокую заинтересованность научного сообщества в проблеме психологии личности во всех ее аспектах. На пленарном заседании выступили доктора психологических наук, ведущие ученые России. Что же касается основной заявленной темы, то здесь можно отметить общее внимание не к абстрактной личности вообще, а к личности современной. Человек XXI века оказался в центре внимания практически всех докладчиков, именно поэтому так часто звучала тема взаимоотношений с искусственным интеллектом, проблема влияния цифровизации и воздействия гаджетов, актуальные состояния психики в условия современного нестабильного и динамичного мира, радикальным образом отличающегося от предыдущих веков и в плане предсказуемости, и в части восприятия времени как такового. Состоявшееся мероприятие позволило ученым согласовать позиции, обменяться идеями и дало мощный толчок развитию науки о личности.

С рассказом об идеях и атмосфере конференции «Психология личности: культурные практики развития потенциала человека» С. Д. Поляков и А. М. Лобин выступили на психолого-педагогическом семинаре в УлГПУ.

Статья поступила в редакцию 5.05.2024

Сведения об авторах

Бибикова Н. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: nbibikova20@mail.ru

Волков А. Н.,

Нижегородская академия МВД России;
603950, Нижний Новгород, ул. Анкудиновское шоссе, 3, БОКС – 268.

E-mail: wolkow.70@mail.ru

Грымзин К. А.,

Омский государственный технический университет;
644050, г. Омск, пр. Мира, 11.

E-mail: kgrymzin@mail.ru

Гришенкова Е. Г.,

Ульяновский государственный технический университет;
432027, г. Ульяновск, улица Северный Венец, дом 32.

E-mail: e.grishenkova@gmail.com

Данилов С. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: danilovnic@rambler.ru

Еремина Л. И.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: lariv73@mail.ru

Заблоцки Э. Ю.,

Московский энергетический институт;
111250, г. Москва, ул. Красноказарменная, д. 14.

E-mail: eleonora.zablotski@mail.ru

Захарова Л. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: ulseagull@mail.ru

Зеленова В. С.,

Ульяновский государственный технический университет;
432027, г. Ульяновск, улица Северный Венец, дом 32.

E-mail: zelenova.val@mail.ru

Идиатуллов А. К.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.
E-mail: azkoidiat@yandex.ru

Игонин А. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: andrey.igonin.98@mail.ru

Канина С. Ю.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: kmasu@yandex.ru

Касаткина Н. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.
E-mail: kasatnm@mail.ru

Костюнина Л. И.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: likost@mail.ru

Кузнецов С. В.,

Нижегородская академия МВД России;
603950, Нижний Новгород, ул. Анкудиновское шоссе, 3, БОКС – 268.
E-mail: wolf09111965@rambler.ru

Куш О. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: kushch_oksana@mail.ru

Лошакова Г. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lgalin7@mail.ru

Лобин А. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: amlobib@mail.ru

Майданкина Н. Ю.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: maidankina@mail.ru

Мальцева А. П.

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Мишина А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: mialp@list.ru

Набиев В. Ш.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.

E-mail: paradoks.nabiev@mail.ru

Поляков С. Д.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Рябова Г.С.,

Средняя школа № 53;
432042, г. Ульяновск, ул. Стасова, д. 16.

E-mail: galkich.kartash@gmail.com

Сапченко Л. А.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: bunina56@mail.ru.

Селезнева И. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: piv0201@yandex.ru

Силакова М. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.

E-mail: silakova.marina@gmail.com

Солтис В. В.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.
E-mail: vvsoltis@mail.ru

Старостина Н. Н.,

Ульяновский государственный технический университет;
432027, г. Ульяновск, улица Северный Венец, дом 32.
E-mail: natali_k86@bk.ru

Стожарова М. Ю.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова,
432071, г. Ульяновск, площадь Ленина, д. 4/5.
E-mail: stogmarin@mail.ru

Шкапов П. Ю.,

Нижегородская академия МВД России;
603950, Нижний Новгород, ул. Анкудиновское шоссе, 3, БОКС – 268.
E-mail: pashka77@bk.ru

Шмакова А. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: anshmak@mail.ru

Шубович М. М.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071, г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: shubmm@mail.ru

Шустова Л. П.,

Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова;
432071; г. Ульяновск, пл. Ленина, д. 4/5.
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Our Authors

Bibikova N. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: nbibikova20@mail.ru

Volkov A. N.,

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
603950, Nizhny Novgorod, Ankudinovskoye Shosse, 3
E-mail: wolkow.70@mail.ru

Grishenkova E. G.,

Ulyanovsk State Technical University,
432027, Ulyanovsk, st. Severny Venets, 32.
E-mail: e.grishenkova@gmail.com

Grymzin K. A.,

Omsk State Technical University;
644050, Omsk, Mira Ave., 11.
E-mail: kgrymzin@mail.ru

Danilov S. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: danilovnic@rambler.ru

Eremina L. I.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lariv73@mail.ru

Zablotski E. Yu.,

Moscow Power Engineering Institute,
111250, Moscow, ul. Krasnokazarmennaya, 14
E-mail: eleonora.zablotski@mail.ru

Zakharova L. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: ulseagull@mail.ru

Zelenova V. S.,

Ulyanovsk State Technical University,
432027, Ulyanovsk, st. Severny Venets, 32
E-mail: zelenova.val@mail.ru

Idiatullov A.K.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: azkoidiat@yandex.ru

Igonin A. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: andrey.igonin.98@mail.ru

Kanina S. Yu.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: kmasu@yandex.ru

Kasatkina N. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: kasatnm@mail.ru

Kostyunina L. I.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: likost@mail.ru

Kuznetsov S. V.,

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
603950, Nizhny Novgorod, Ankudinovskoye Shosse, 3
E-mail: wolf09111965@rambler.ru

Kushch O. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: kushch_oksana@mail.ru

Loshakova G. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lgalin7@mail.ru

Lobin A. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: amlobin@mail.ru

Maidankina N. Yu.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: maidankina@mail.ru

Maltseva A. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: angelamaltseva99@yandex.ru

Mishina A.P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: mialp@list.ru

Nabiev V. Sh.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: paradoks.nabiev@mail.ru

Polyakov S. D.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: sdpolyakov@mail.ru

Ryabova G.S.,

School No. 53,
432042, Ulyanovsk, ul. Stasova, 16
E-mail: galkich.kartash@gmail.com

Sapchenko L. A.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: bunina56@mail.ru.

Selezneva I. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: piv0201@yandex.ru

Silakova M. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: silakova.marina@gmail.com

Soltis V. V.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5

Stozharova M. Yu.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: stogmarin@mail.ru

Starostina N. N.,

Ulyanovsk State Technical University,
432027, Ulyanovsk, st. Severny Venets, 32
E-mail: natali_k86@bk.ru

Shkapov P. Yu.,

Nizhny Novgorod Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia,
603950, Nizhny Novgorod, Ankudinovskoye shosse, 3
E-mail: pashka77@bk.ru

Shmakova A. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: anshmak@mail.ru

Shubovich M. M.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: shubmm@mail.ru

Shustova L. P.,

Ulyanovsk State University of Education,
432071, Ulyanovsk, Ploschad Lenina, 4/5
E-mail: lp_shustova@mail.ru

Требования к статьям, присылаемым в ПОВОЛЖСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОИСК

1. К рассмотрению принимаются научные статьи по следующим научным направлениям: 5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования; 5.8.4. Физическая культура и профессиональная физическая подготовка; 5.8.7. Методология и технология профессионального образования; 5.9.1. Русская литература и литература народов Российской Федерации; 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика.
2. Статья должна предоставляться для публикации впервые и не может быть опубликована ранее в другом издании или подана в другое издание для публикации.
3. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат». Если используются работы, результаты исследований или утверждения других лиц, заимствованные элементы должны сопровождаться соответствующей ссылкой на источник. Доля самоцитирования не должна превышать 25%.
4. Статья предоставляется в электронном виде по адресу redpoisk@mail.ru; amlobin@mail.ru (формат *.doc, .RTF).
5. В теме письма указывается фамилия и инициалы автора: Иванов И.И._статья или Петрова Н.А., Сизова В.И._статья.
6. Прикреплённый файл со статьей называется: Иванов ИИ_статья.doc, Сизова ВИ_статья.doc.
7. Текст письма должен содержать следующую информацию об авторе (авторах): фамилия, имя, отчество (полностью), учёная степень (если имеется), учёное звание (если имеется), занимаемая должность с указанием факультета, кафедры, место работы с указанием почтового адреса учреждения/института, телефон и электронная почта автора, ORCID (если имеется).
8. Статьи аспирантов в обязательном порядке должны содержать сведения о научном руководителе.

Требования к содержанию и оформлению статей

1. Объем статьи (включая аннотацию и список литературы) – не менее 12-ти и не более 20-ти страниц оригинального текста (шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5).
2. Текст статьи должен содержать следующие необходимые элементы: постановка проблемы, определение целей и задач исследования по теме, актуальной в современной теории и практике; анализ эволюции научных взглядов по выбранной теме и т.п.; определение места авторской постановки вопроса в имеющейся мировой/отечественной научной литературе; оригинальное авторское исследование: первичные эмпирические данные и их качественный или количественный анализ; обработка вторичных данных; выводы, соответствующие целям и задачам исследования.
3. Текст статьи должна предварять следующая информация: индексы УДК и ББК (в левом верхнем углу), название статьи на русском языке (по ширине, полужирными строчными символами), фамилия, имя, отчество автора (полностью) на русском языке, учёная степень, должность, название места работы, город, страна (обычные символы, выравнивать влево), ORCID (если есть).
4. Название по возможности должно включать две части, разделяемые двоеточием. Первая часть может отражать объект исследования, вторая – предмет. Например, «Негативный опыт и доверие: анализ воздействия виктимизации на генерализованное доверие».
5. Аннотация (500 – 1000 знаков с пробелами) – независимый от статьи источник информации, краткая характеристика работы, включающая в себя актуальность, постановку проблемы, пути ее решения, результаты и выводы. Указывается, что нового несет в себе данная статья в 139 сравнении с другими, родственными по тематике и целевому назначению. При написании аннотации необходимо обратить внимание на следующее: не повторять текст самой статьи, сведения, содержащиеся в ее заглавии; не приводить цифры, таблицы, внутритекстовые сноски, аббревиатуры, авторские сокращения, материал, который отсутствует в самой статье;

необходимо излагать основные результаты проведенного исследования предельно точно и информативно; приводить фактические данные, обнаруженные взаимосвязи и закономерности; употреблять синтаксические конструкции, свойственные языку научных и технических документов, избегать сложных грамматических конструкций, вводных слов.

6. Ключевые слова (примерно 5 – 7 слов) – основные общенаучные термины или термины по профилю исследования, упорядоченные от наиболее общих к единичным.
7. Формат статьи Microsoft Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, поля 2 пт со всех сторон, интервал 1,5, без дополнительных интервалов, абзацный отступ 1,25 пт. Выравнивание – по ширине.
8. Последовательное различие дефиса (-) и тире (–).
9. Цитаты из научных статей, монографий и т.п. приводятся в «парных» кавычках, с различием кавычек внешних и внутренних («... «...»...»).
10. Аббревиатуры и сокращения, за исключением общеупотребительных, следует разъяснять при первом их включении в текст.
11. Нумерация страниц не производится.
12. Не допускается: уплотнение интервалов, запрет висячих строк, принудительный разрыв строк.
13. Ссылки на цитируемую литературу оформляются по принципу: [Иванова 2005: 34], [Михайлов 2006].
14. После текста статьи следует нумерованный библиографический список в алфавитном порядке, оформленный в соответствии с требованиями:

Источники и литература:

1. Адоньева С. Б. Прагматика фольклора. СПб: Изд-во С.-Петерб. ун-та; ЗАО ТИД «Амфора», 2004. 309 с.
2. Алексеевский М. А. Мотив оживления покойника в севернорусских поминальных причитаниях: текст и обрядовый контекст // Антропологический форум. № 6. 2007. С. 227–263.
3. Агапкина Т. А. Символика деревьев в традиционной культуре славян: рябина // Этноботаника: растения в языке и культуре /Отв. ред. В. Б. Колосова, А. Б. Ипполитова. СПб.: Наука, 2010. С. 238–253.
4. Жигалова О. П., Копусь Т. Л. К вопросу об использовании симулятора в системе профессиональной подготовки учителя // Современные проблемы науки и образования. 2018. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27691> (дата обращения: 29.04.2022).
5. Рогачева Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке. Дисс... доктора пед. наук. М., 2006. 358 с.
6. Badiee F., Kaufman D. Effectiveness of an Online Simulation for Teacher Education. // Journal of Technology and Teacher Education. 2014. № 22(2). P. 167–186.
7. Christensen R., Knezek G., Tyler-Wood T., Gibson D. SimSchool: an online dynamic simulator for enhancing teacher preparation [electronic version]. // International Journal of Learning Technology. 2011. № 6 (2). P. 201–220. 15.

Все авторы должны подписать **Договор на право использования научного произведения и условиях и порядке его публикации в научном журнале «Поволжский педагогический поиск», издателем (учредителем) которого является ФГБОУ ВО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова**, отсканировать и прикрепить как дополнительный файл в формате *.pdf или *.jpg при подаче рукописи в редакцию.