



Экономические  
и гуманитарные  
исследования  
регионов

---

---

---

4/ 2020

Economical  
and  
humanitarical  
researches  
of the regions

---

---

---

4/ 2020

*Регистрационный номер ПИ ФСС77- 39740  
Федеральной службы по надзору в сфере связи, информационных  
технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)  
номер в каталоге Почта России 37137  
ISSN 2079-1968  
Научно-теоретический журнал*

**№ 4 2020 г.**

## **ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР**

Несмеянов Е.Е. – доктор философских наук, профессор, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Почетный работник Министерства образования Российской Федерации, заведующий кафедрой философии и мировых религий (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону)

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ**

Говердовская Е.В. – заместитель главного редактора, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по непрерывному образованию (Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации), г. Пятигорск);

Арсалиев Ш.М.-Х. – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной и международной деятельности (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный);

Акаев В.Х. – доктор философских наук, профессор, главный научный сотрудник (Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Комплексный научно-исследовательский институт им. Х.И. Ибрагимова Российской академии наук, г. Грозный);

Арябкина И.В. - доктор педагогических наук, профессор (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова», г. Ульяновск);

Бондаренко А.В. – кандидат философских наук, доцент, заместитель заведующего кафедрой по учебной и научной работе кафедры «Философия» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Уфимский государственный нефтяной технический университет», г. Уфа)

Верещагина А.В. – доктор социологических наук, профессор кафедры теоретической социологии и методологии региональных исследований Института социологии и регионоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);

Гончаров В.Н. – доктор философских наук, профессор кафедры философии Гуманитарного института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет", г. Ставрополь);

Дохоян А.М. – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной, специальной педагогики и психологии, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир);

Каргиева З.К. – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

- "Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова", г. Владикавказ);
- Касьянов В.В. – доктор социологических, доктор исторических наук, профессор, декан факультета журналистики, заведующий кафедрой истории России (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Кубанский государственный университет», г. Краснодар);
- Лукацкий М.А. – член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор, почетный работник общего образования Российской Федерации, Научный руководитель лаборатории теоретической педагогики ИТИП РАО, заведующий кафедрой психологии и педагогики (Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный медико-стоматологический университет имени А.И. Евдокимова» Министерства здравоохранения Российской Федерации, г. Москва);
- Осадчая Г.И. – доктор социологических наук, профессор, заместитель директора по научной работе (Институт социально-политических исследований Российской академии наук, г. Москва);
- Матяш Т.П. – доктор философских наук, профессор, профессор-консультант кафедры философии религии и религиоведения (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
- Пусько В.С. – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой политологии факультета социальных и гуманитарных наук (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет)», г. Москва);
- Маринов М. Б. – доктор философских наук, специалист (Уханьский университет, Китайская народная республика)
- Ратиев В.В. – доктор социологических наук, директор (Филиал частного образовательного учреждения высшего образования «Московский университет имени С.Ю. Витте» в г. Краснодар, г. Краснодар);
- Розин М.Д. – доктор философских наук, профессор, директор Северо-Кавказского научного центра высшей школы (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону);
- Ромаева Н.Б. - доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и педагогических технологий Педагогического института (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования "Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь);
- Самыгин С.И. – доктор социологических наук, профессор кафедры "Управления персоналом и социологии" (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ростовский государственный экономический университет», г. Ростов-на-Дону);
- Суций С.Я. – доктор социологических наук, доцент, главный научный сотрудник Института социально-экономических и гуманитарных исследований (Южный научный центр Российской академии наук, г. Ростов-на-Дону);
- Спирина В.И. – доктор педагогических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Армавирский государственный педагогический университет», г. Армавир;
- Тен Ю.П. – доктор философских наук, доцент, профессор Департамента менеджмента Финансового университета при Правительстве Российской Федерации (Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего образования «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации» (Финансовый университет) г. Москва);
- Финько М.В. – доктор философских наук, директор конгрессно-выставочного центра (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Донской государственный технический университет», г. Ростов-на-Дону);
- Хараева Л.А. - доктор педагогических наук, профессор, Профессор кафедры английского языка (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего

образования «Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова», г. Нальчик);

Шингаров Г.Х. – доктор философских наук, профессор кафедры "Философия" (Негосударственное аккредитованное частное образовательное учреждение высшего профессионального образования Современная гуманитарная академия, г. Москва);

Щербакова Л.И. – доктор социологических наук, профессор, профессор кафедры «Социология и психология» (Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Южно-Российский государственный политехнический университет М.И. Платова, г. Новочеркасск).

© «Экономические  
и гуманитарные  
исследования  
регионов»

[www.cegr.ru](http://www.cegr.ru).

*Registration number PI FSS77- 39740  
Federal Service for Supervision of Communications, Information  
Technology and Mass Communications (Roskomnadzor)  
catalog number 37137 Russian Post  
ISSN 2079-1968  
Scientific theory journal*

**№ 4 2020**

### **EDITOR-IN-CHIEF**

Nesmeyanov E.E. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Honored Worker of Higher School of Russia, Honored Worker of the Ministry of Education of the Russian Federation, Head of the Department of philosophy and world religions (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Don State Technical University", Rostov-on-Don)

### **EDITORIAL BOARD**

Goverdovskaya E.V. – deputy Chief Editor, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Deputy Director of postgraduate and additional education (Pyatigorsk Medical-Pharmaceutical Institute - branch of the Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "The Volgograd State Medical University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation ", Pyatigorsk);

Arsaliev Sh.M-X. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector for Research and International Activities (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University", Grozny);

Akayev V.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Chief Researcher (Federal Ibragimov State Institution of Science Integrated Research of Russian Academy of Sciences, Grozny);

Aryabkina I.V. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Ulyanovsk State Pedagogical University named after IN N. Ulyanov", Ulyanovsk);

Bondarenko A.V. – Candidate of Philosophical Sciences, Deputy Head of the Department for Academic and Scientific Work of the Department "Philosophy" Federal State Budget Educational Institution of Higher Education «Ufa State Petroleum Technological University», Ufa)

Vereshchagina A.V. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of theoretical sociology and methodology of regional researches of the Institute of sociology and regional studies (The Institute of Sociology and Regional Studies of Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don).

Vezirov T.G. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department "Information Technologies and Information Security" (State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Dagestan State University of National Economy", Makhachkala);

Goncharov V.N. – Doctor of Philosophical Sciences, Associate professor, associate Professor in the Department of philosophy, humanitarian Institute (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «North Caucasian Federal University», Stavropol);

Gorelov A.A. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Professor of "Theory and methodology

- of physical culture" (Federal State Scientific Institution "Institute of Socialization and Education" of the Russian Academy of Education, Moscow);
- Dohoyan A.M. - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Social, Special Pedagogy and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir);
- Lukatskii M.A. – Corresponding Member of RAO, Doctor of Pedagogic Sciences, Professor, Honored worker of the general education of the Russian Federation, Head of the Laboratory of Theoretical Science Pedagogy ITIP RAO, head of the Department of psychology and pedagogy (State-Funded Educational Institution of Higher Education "Yevdokimov Moscow State Medical and Dental University" of the Ministry for Public Health of the Russian Federation, Moscow);
- Kargieva Z.K. – Doctor of Pedagogic Sciences, Professor of the Department of pedagogy and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Khetagurov North Ossetian State University», Vladikavkaz);
- Kasyanov V.V. – Doctor of Social Sciences, Doctor of Juridical Sciences, Professor, Dean of the Faculty of Journalism, Head of the Department of Russian History (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Professional Education «Kuban State University», Krasnodar);
- Matyas T.P. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor-consultant of the Department of philosophy of religion and religious studies (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Marinov M.B. – Doctor of Philosophical Sciences, specialist (Wuhan University, China)
- Osadchaya G.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Deputy Director on scientific work (Institute of Social and Political Studies of the Russian Academy of Sciences, Moscow);
- Popov M.Yu. – Doctor of Social Sciences, Professor, chief editor of "The Humanitarian, socio-economic and social Sciences";
- Pusko V.S. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, head of the Department of political science of the faculty of social Sciences and Humanities (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education "Bauman Moscow State Technical University", Moscow);
- Rosin M.D. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Director of North-Caucasian scientific centre of higher school (Federal Autonomous Educational Institution of Higher Education «Southern Federal University», Rostov-on-Don);
- Ratiev V.V. – Doctor of Social Sciences, Director (Branch of Private Educational Institution of Higher Education «Witte Moscow University» in Krasnodar, Krasnodar);
- Romeva N.B. - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and pedagogical technologies Pedagogical Institute (Federal state Autonomous Educational Institution of Higher Education "North-Caucasus Federal University", Stavropol, Russia)
- Samygin S.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, Professor of the Department "Personnel management and sociology" (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Rostov State University of Economics», Rostov-on-Don)
- Soushiy S.Y. – Doctor of Social Sciences, Associate Professor, chief researcher, Institute of socio-economic and Humanities research (Southern Scientific Center of Russian Academy of Sciences, Rostov-on-Don);
- Spirina V.I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Dean of social and psychological faculty, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Armavir State Pedagogical University", Armavir)
- Ten Y.P. – Doctor of Philosophy, Associate Professor, Professor of the Department of Management of the Financial University under the Government of the Russian Federation (Federal State Educational Budgetary Institution of Higher Education "Financial University under the Government of the Russian Federation" (Financial University), Moscow);
- Fin'ko M.V. – Doctor of Philosophical Sciences, director of the congress and exhibition center (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education " Don State Technical University", Rostov-on-Don);
- Kharaeva L.A. - Doctor of Pedagogic Sciences, Professor (Federal State Educational Institution

of Higher Education «Kabardino-Balkarian State University named after Berbekov», Nalchik);  
Shingarev G.H. – Doctor of Philosophical Sciences, Professor of the Department "Philosophy"  
(Non-government accredited private institution of higher education Modern University for the  
Humanities, Moscow);  
Shcherbakova L.I. – Doctor of Social Sciences, Professor, head of the Department of sociology  
and psychology (Federal State-Funded Educational Institution of Higher Education «Platov  
South-Russian State Technical University», Novocheerkassk).

© «Economic and  
humanitarian  
researches  
of the regions»



## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ПЕДАГОГИКА**

#### **АБЗАЕВ Ю. Ш.**

К проблеме развития ИКТ-компетентности будущего учителя математики в условиях информационно-педагогической среды 10

#### **АЛДИЕВА М.Ш., ХАДУЕВА Я.А.**

Мотивация учебной деятельности как психолого-педагогическая проблема 15

#### **АЛЕКСАНДРОВ А. П.**

Предпосылки и этапы становления частного образования в Крыму в XIX – нач. XX века 18

#### **АРСАЛИЕВ Ш.М-Х., ИСАЕВА Э. Л., ИВАНОВА С.В.**

Формирование кадровой стратегии вуза 23

#### **ДЖЕГУТАНОВА Н. И.**

Профессиональная позиция педагога как фактор функционирования безопасной образовательной среды 25

#### **ДЗЕБИСОВА А.К., КОКАЕВА И.Ю.**

Ретроспективный анализ системы оценивания образовательных достижений обучающихся 29

#### **ЗЕМБАТОВА Л. Т., ПУХАЕВА И. У.**

Формирование навыков научно-исследовательской деятельности будущих учителей в условиях вуза 33

#### **КИРГУЕВА Ф.Х., ГИЗОЕВ С.Э.**

Опыт формирования гражданской ответственности молодежи в России и США 38

#### **МАСЕСЬЯНЦ Е. П.**

Анализ понятий правовой грамотности и правовой культуры у детей старшего дошкольного возраста 42

#### **МОЛЧАНОВА Е.В.**

Педагогические условия формирования учебно-познавательной компетенции студентов вуза 47

#### **РОДИОНОВА О.Н., ТАТАРИНЦЕВА Е.А., ЗАХАРЧЕНКО С.С.**

Формирование алгоритмических представлений старших дошкольников 51

#### **РУДАЯ К. А.**

Методический аспект преподавания русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий 56

#### **ШАТУНОВА О.В.**

Артпедагог: профессия XXI века 64

<b>ЭЛЬСИЕВАМ.С.</b> Актуальные вопросы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников	68
<b>ФИЛОСОФИЯ</b>	
<b>АРУТЮНЯН М.Н., ПАГИЕВ В.Б.</b> Философско-антропологический подход в современном образовательном процессе	75
<b>ДАГАЕВ Р.Р.</b> Немецкая классическая философия: историко-культурологический экскурс	79
<b>МОЧАЛОВ К.С.</b> Произвольность (конвенциональность) знака: освобождение означаемого от означающего в формате субъективного (психического) настоящего времени	83
<b>ЯРЫЧЕВ Н.У.</b> Типы герменевтической онтологии	88

## ПЕДАГОГИКА

УДК 37

### К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

*Абзаев Ю. Ш.*

### TO THE PROBLEM OF THE DEVELOPMENT OF ICT COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF MATHEMATICS IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND PEDAGOGICAL ENVIRONMENT

*Abzaev Yu. Sh.*

**Аннотация.** Статья посвящена формированию ИКТ-компетентности будущего учителя математики в информационно-педагогической среде, основанной на электронных учебных ресурсах. Основой образовательного процесса определяется компетентностный подход к обучению как эффективный способ формирования профессиональной самостоятельности, готовности к самообразованию в условиях быстрой обновляемости знаний. Важное место в формировании ИКТ-компетентности студентов бакалавриата занимают дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Web-дизайн и Web-программирование», способствующие подготовке и внедрению в учебный процесс обучающих программ электронных образовательных ресурсов: электронные учебники, учебно-методические комплексы размещенные в образовательных порталах Интернет (<http://methmath.chat.ru>, <http://sc.edu.ru> и другие).

**Ключевые слова:** информационно-педагогическая среда, будущий учитель математики, ИКТ-компетентность, электронные учебные ресурсы, дисциплины «Информационные и коммуникационные технологии в образовании», «Web-дизайн и Web-программирование», программные средства учебного назначения.

**Annotation.** The article is devoted to the formation of ICT competence of future math teacher in the information and pedagogical environment based on electronic educational resources. The basis of the educational process is defined as a competence-based approach to learning as an effective way to form professional independence, readiness for self-education in conditions of rapid updating of knowledge. An important place in the formation of ICT-competence of future math teacher disciplines "Information and communication technologies in education", "Web-design and Web-programming" contributing to the preparation and introduction in educational process of training programs of electronic educational resources: electronic textbooks, educational and methodical complexes placed in educational portals of the Internet (<http://methmath.chat.ru>, <http://sc.edu.ru> and others).

**Keywords:** information and pedagogical environment, future math teacher, ICT competence, e-learning resources, disciplines "Information and communication technologies in education", "Web design and Web programming", software for educational purposes.

#### **Введение**

Целью высшего образования будущего учителя математики является не столько передача определенной информации студенту, сколько формирование у него познавательных стратегий самообразования и саморазвития как основы и неотъемлемой

части будущей профессиональной деятельности. Для достижения высшего уровня научно-практической подготовки будущих учителей математики, необходимо решить две главные проблемы: обеспечить возможность получения студентами глубоких фундаментальных знаний; изменить подходы к технологии обучения и воспитания. Эффективная интеграция указанных выше подходов ориентирована на повышение качества обучения, развитие творческих способностей будущих учителей математики, их стремление к непрерывному приобретению новых знаний.

Современные педагогические реалии характеризуются переходом от парадигмы обучения к парадигме образования, где компетентностный подход к обучению становится основным образовательным способом формирования профессиональной самостоятельности, готовности к саморазвитию и непрерывному обучению в условиях быстрой обновляемости знаний. Как известно, компетентностный подход является основой высшего образования, именно она «формирует готовность к саморазвитию, создает базу непрерывного образования», дает возможность «быть сознательным и активным гражданином и создателем» [4].

### **Основное содержание**

С развитием новых средств ИКТ и внедрением их в образование расширяются возможности информационно-педагогической среды в формировании профессиональной компетентности будущих бакалавров.

Поиски способов решения этих проблем определяют общие подходы к проектированию обучающихся сред как пространств и условий организации учебной деятельности студентов, которая во многом определяется дидактическим сопровождением и совокупностью образовательных информационных средств и технологий их использования.

Исходя из этого информационно-педагогическая среда концептуально рассматривается как система общения с человеческим знанием в процессе обучения, создаваемая в условиях взаимодействия педагога, студента, информации на основе использования средств дидактического сопровождения.

Следовательно, необходимо внести изменения в систему обучения в области ИКТ, в том числе цифровых технологий. Здесь должны обеспечить технологические условия разработки электронных учебных ресурсов в электронной информационно-образовательной среде вуза

Анализ работ по вопросам проектирования информационной среды вуза [3] позволил выделить и описать следующие ее компоненты:

- материально-технический, рассматриваемый как совокупность предметных и материальных условий учебного процесса, характеризующихся наличием электронно-коммуникативных средств обучения;
- предметно-методический, включающий систему образовательных стандартов, образовательных программ, программ для компьютеров, учебную, методическую литературу и дидактические материалы;
- организационно-управленческий, определяющий создание педагогических условий поэтапного формирования умственных действий, пошаговой обратной связи, системы коррекции, организации самоконтроля и самодиагностики достижений, саморегуляции действий.

Поиск эффективности организации учебной деятельности студентов математического профиля позволил определить содержание дидактического сопровождения их учебной деятельности в условиях информационно-педагогической среды вуза. Его структура включает информационно-обучающие материалы, систему предметных опор (схемы, рисунки, графики, формулы), в которых отражены подлежащие усвоению единицы информации, их связи, классификации, составляющие в совокупности опорные конспекты (технологическая схема учебного процесса по В.Ф. Шаталову); контрольно-оценочные и дидактические материалы, (задания для самоконтроля с выбором ответа по актуализации

теоретических знаний, применению и систематизации законов, принципов, фактов и др.) [3].

В результате анализа специальной литературы и рефлексии опыта собственной экспериментальной деятельности нами сформулированы принципы проектирования информационно-педагогической среды педвуза: системность и целостность, открытость и вариативность, адаптивность, динамичность, систематичность обновления, возможность проектирования со стороны всех субъектов, высокая мотивированность взаимодействия педагога и обучающихся, перспективность. Эти свойства позволяют обосновать гуманистический характер среды и ее образовательный потенциал и развивающую направленность (О.Н. Шилова).

Обучение в рамках информационно-педагогической среды должно вестись с учетом классических дидактических принципов. Компьютерное обучение определило два новых принципа: индивидуализации обучения и активности. Информационная технология обучения является новой методической системой, позволяющей рассматривать учащегося не как объект, а как субъект обучения, а компьютер - как средство обучения. Обучаемый переходит в новую категорию, потому что по форме компьютерное обучение является индивидуальным, самостоятельным, но осуществляется по общей методике, реализованной в обучающей программе. Компьютер как средство обучения является беспрецедентным в истории педагогики, так как объединяет в себе как средство, инструмент обучения, так и субъект – педагог. Изменение ролевой обстановки ведет к значительному пересмотру теории обучения. Появилась необходимость переработки теории дидактической технологии, являющейся частью информационной технологии обучения [2].

В ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет» на физико-математическом факультете нами в последние годы успешно реализуются программы подготовки и внедрения в учебный процесс электронных образовательных ресурсов, в том числе и электронных учебно-методических комплексов.

Важное место в формировании ИКТ-компетентности студентов бакалавриата занимают дисциплины:

1) «Информационные и коммуникационные технологии в образовании» занимает особое место в формировании ИКТ-компетентности, цель которой сформировать систему знаний, умений и навыков в области использования информационных и коммуникационных технологий в обучении и образовании, составляющие основу формирования компетентности у студента бакалавриата по применению ИКТ в будущей профессиональной деятельности [3]. Данная дисциплина нацелена на формирование следующих компетенций: УК-1, УК-2, УК-4, УК-6, ОПК-1, ОПК-2, ПК-3, ПК-5.

2) «Web-дизайн и Web-программирование». Обучение должно идти в ногу с расширением информационного мира, не допуская временного отставания. Web-технологии все глубже проникают в учебный процесс, влияя на содержание образования, методы и формы обучения. Развитие средств информатизации, особенно Web-технологий ведет к созданию информационной среды любой предметной деятельности, что требует переосмысления целей, содержания, форм и методов подготовки по информатике на современном уровне в общем и высшем педагогическом образовании. Сегодня государственная образовательная политика ставит во главу угла процесс информатизации образования, применение ИКТ в учебных заведениях разного уровня. Больше внимание уделяется оборудованию учебных заведений средствами доступа к сети Интернет. В связи с этим в системе подготовки будущих бакалавров данная дисциплина занимает особое место. Она формирует у будущего учителя умения и навыки использования web-технологий в будущей профессиональной деятельности, работы с прикладными программами и современными средствами коммуникации, разработки и создания методических ресурсов и работы с ними и т.д. Применяя эти технологии на практике, он может не только решать профессиональные, учебные и бытовые задачи, а также создавать,

приобретать, распространять и оценивать знания, обеспечивать непрерывность процесса обучения с помощью программных средств учебного назначения (ПСУН)[5].

Перечень ПСУН на современном этапе включает в себя электронные (компьютеризированные) учебники; электронные лекции, контролируемые компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и генераторы примеров (ситуаций); предметно-ориентированные среды; учебно-методические комплексы; программно-методические комплексы; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий.

Рассмотрим более подробно ПСУН, которые широко используются в формировании ИКТ-компетентности студентов бакалавриата Дагестанского государственного педагогического университета.

### **Обучающие программы**

Обучающая программа (ОП) - это специфическое учебное пособие, предназначенное для самостоятельной работы учащихся. Оно должно способствовать максимальной активизации обучаемых, индивидуализируя их работу и предоставляя им возможность самим управлять своей познавательной деятельностью. ОП является лишь частью всей системы обучения, следовательно, должна быть увязана со всем учебным материалом, выполняя свои специфические функции и отвечая вытекающим из этого требованиям[1].

Программы называются обучающими, потому что принцип их составления носит обучающий характер (с пояснениями, правилами, образцами выполнения заданий и т.п.). Программами они называются потому, что составлены с учетом всех пяти принципов программированного обучения:

- наличие цели учебной работы и алгоритма достижения этой цели;
- расчлененность учебной работы на шаги, связанные с соответствующими дозами информации, которые обеспечивают осуществление шага;
- завершение каждого шага самостоятельной и возможным корректирующим воздействием;
- использование автоматического устройства;
- индивидуализация обучения (в допустимых и доступных пределах).

При составлении ОП необходимо учитывать психофизиологические закономерности восприятия информации. Очень важно создать положительный эмоциональный фактор, вызвать интерес к работе и поддерживать его во время выполнения всей ОП - это необходимо условие успешности обучения. Хорошо подобранная ОП позволяет:

- избегать монотонности заданий, учитывать смену деятельности по ее уровням: узнавание, воспроизведение, применение;
- предоставить возможность успешной работы с ОП и сильным, и средним, и слабым ученикам;
- учитывать фактор памяти (оперативной, кратковременной и долговременной).

Формирование конкретных навыков и умений осуществляется по принципу деятельности на основе отобранного материала. Причем необходимо учитывать психофизиологические возрастные особенности учащихся, способность ориентироваться на мыслительные задачи, требующие конструирования ответа, а не просто механического запоминания.

### **Электронные учебники**

Электронный учебник - это автоматизированная обучающая система, включающая в себя дидактические, методические и информационно-справочные материалы по учебной дисциплине, а также программное обеспечение, которое позволяет комплексно использовать их для самостоятельного получения и контроля знаний. Специфическими свойствами ЭУ являются изобразительность, интерактивность, адаптивность, интеллектуальность[1].

Электронные учебники были изначально разработаны для организации дистанционного образования. Однако, со временем, благодаря своим возможностям обучения они переросли эту сферу применения. Электронный учебник на лазерном диске теперь может использоваться совершенно самостоятельно и автономно как в целях самообразования, так и в качестве методического обеспечения какого либо курса, точно так же, как и обычный бумажный учебник. Именно эти свойства являются положительными особенностями ЭУ.

Создание и использование информационных баз в учебном процессе способствует:

- индивидуализации и дифференциации процесса обучения;
- осуществлению контроля с диагностикой ошибок и с обратной связью;
- осуществлению самоконтроля и самокоррекции учебной деятельности;
- высвобождению учебного времени за счет выполнения компьютером трудоемких рутинных вычислительных работ;
- визуализации учебной информации;
- моделированию и имитации изучаемых процессов или явлений;
- проведению лабораторных работ в условиях имитации на компьютере реального опыта или эксперимента;
- формированию умения принимать оптимальное решение в различных ситуациях;
- развитию определенного вида мышления (например, наглядно-образного, теоретического)[5].

Эти обстоятельства позволяют планировать профессиональную подготовку бакалавров через призму информационно-дидактического потенциала ЭУМК, которая значительно облегчает труд преподавателя, делая процесс обучения более ярким и эмоционально насыщенным.

Большую роль в повышении уровня образовательного процесса посредством применения ЭУМК на занятиях играет тот факт, что технологии мультимедиа привносят в процесс обучения принцип интерактивности, которые позволяют интегрировать различные среды представления информации: текст, статическую и динамическую графику, видеозаписи в единый комплекс, позволяющий будущему бакалавру стать активным участником учебного процесса.

Разработанные ЭУМК могут быть использованы для формирования содержания подготовки будущих бакалавров педагогического образования на основе компетентностного подхода и кредитно-модульной структуры обучения.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: Проблемы и перспективы. - М.: Знание, 2016. - 80с.
2. Магомеддибирова З.А. Формирование информационно-коммуникативной компетентности будущего учителя математики. Шаг в науку//Сборник материалов Международной научно-практической конференции. Грозный, 20 октября 2018г.– Махачкала: АЛЕФ,– С. 153-160.
3. Соколова О.И. Информационно-образовательная среда общеобразовательного учреждения как необходимое условие развития креативной личности / О.И. Соколова, Т.В. Вострикова // Образовательные технологии. Воронеж, 2005. №4. С.56-59
4. Хеннер Е.К. Формирование ИКТ-компетентности учащихся и преподавателей в системе непрерывного образования М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2008. 188 с.
5. Шихмурзаева А.Б. Педагогические условия формирования Web-компетенции у будущих педагогов-бакалавров профиля «Информатика» / А.Б. Шихмурзаева, Т.Т. Везиров// Наука и общество: международная конференция. Часть 2 (философские науки, юридические науки, педагогические науки, психологические науки) (г.Донецк, 15 февраля

2014) Научно-информационный центр «Знание» - С. 138-142.

УДК 37.013

## **МОТИВАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

*Алдиева М.Ш., Хадуева Я.А.*

## **MOTIVATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

*Aldieva M.S., Khadueva Y.A.*

Проблематика мотивационной деятельности, а также корректное формирование поведенческих черт учащихся общеобразовательных учреждений, считается фундаментальной, решение которой приведет к созданию успешной и благополучной атмосферы в сфере таких дисциплин как психология и педагогика. Само же понятие «мотивация» применяется в течение длительного времени, а трудности в привитии мотивационной деятельности, сформировалась еще в начале двадцатого столетия. Какая бы разница не существовала во временных рамках, интерес к исследованию данной проблематики только набирает свои обороты. Основные идеи в данном направлении раскрывают, или по крайней мере стараются раскрыть характер мотивационной деятельности у учащихся общеобразовательных учреждений. Мотивация обучения представлена силой и устойчивостью мотивов обучения. Вся значимость учебного мотива является показателем безудержного желания учащегося, которое оценивается по глубине осознанности потребности и интенсивности.

**Ключевые слова:** мотивация, психология, педагогика, учебная деятельность, стимул, стремление, образование, поведение.

The problems of motivational activity, as well as the correct formation of behavioral traits of students in secondary schools, are considered fundamental, the solution of which will lead to the creation of a successful and prosperous atmosphere in the field of such disciplines as psychology and pedagogy. The very concept of “motivation” has been used for a long time, and difficulties in inculcating motivational activity formed in the early twentieth century. Whatever difference exists in the time frame, interest in the study of this problem is only gaining momentum. The main ideas in this direction reveal, or at least try to reveal the nature of motivational activity among students of educational institutions. Learning motivation is represented by the strength and sustainability of learning motives. The whole significance of the educational motive is an indicator of the student's unbridled desire, which is assessed by the depth of awareness of need and intensity.

**Keywords:** motivation, psychology, pedagogy, educational activity, stimulus, aspiration, education, behavior.

По убеждениям Маслоу А., мотивация – есть целокупность всех необходимых человеческих нужд, которые включают в себя структурированность и системность устройства, а также «обусловленность специфических личностных черт субъекта» [7, с. 27].

Под мотивационной деятельностью, также принято подразумевать ее особенность и специфичность проявления для каждого субъекта по- своему, а также «присутствие в ее составе особых структурных компонентов, образующих иерархичную систему» [2, с. 132].



Динамика мотивационной деятельности, как правило, демонстрирует себя в качестве изменений усиленности отдельно взятых стимулов в зависимости от отношения субъекта к определенному виду деятельности. Также динамика мотивация зачастую связана от окружающих человека внешних факторов и среды. В.И. Ковалев писал, что «стимул человека представляется как единственно модальный, абимодальность, может быть присущей только самой деятельности» [3, с. 123].

Вилюнас В.К. определял мотивационную деятельность в качестве целокупности всех ее проявлений, которые способны представлять собой «реальные действия субъекта» [1, с. 58]. Однако он не определял термины мотивационной деятельности субъекта. По мнению автора, стимулы отличаются от мотивационной деятельности своей внутренней согласованностью с остальными ее компонентами, а также отсутствием противоречивости между ними, вследствие чего и появляются у субъекта смысл жизни и целеполагание.

Целокупность мотивационных факторов образует личностно индивидуальную мотивацию каждого субъекта. Под образованием мотивационных факторов, нами подразумевается сам процесс «перестраивания» необходимых нужд и интересов [5, с. 342].

Само же формирование представляется в виде процесса, реструктуризации мотивационных составляющих, а также их устойчивости перед остальными стимулами. Под мотивационной функциональностью понимается выявление вида деятельности, а также внутренняя подготовленность субъекта к ее воплощению, и формирование стимулов для выбранного вида деятельности, обеспечивающего необходимый уровень эмоциональной составляющей.

Стимул для осуществления педагогической деятельности, включает в себя некое число мотивов, которые при взаимодействии друг с другом и становятся определяющими активность субъекта процессе преподавания, а также обеспечивают устремленность субъекта к самостоятельному внутреннему просвещению [6, с. 56].

Критерии мотивационной деятельности у ученика делят на внутренние и внешние. К внешними относят высокую успеваемость и активность ученика, а к внутренним готовность ученика к самостоятельному образованию.

Модель мотива определяется физиологическими и психологическими нюансами. Первое должно включать в себя стремление мотивационного побуждения, а второе – знание конечных итогов учебной и познавательной деятельности, понимание ее значения и свобода в креативности. Мотивационная сила определяется эмоциональным составляющим, особенно в детские годы индивида.

Стойкость образовательной устремленности расценивается исходя из ее наличия во всех видах учебного и познавательного процесса школьника, поведения и поддержания его влияния в трудных условиях труда в течение длительного времени. На самом деле, суть в стабильности (жесткости) отношений, ориентации на ценности и намерениях школьников.

Следует отметить следующие функции образовательных стимулов:

а) индуктивная функция, которая характеризует всю энергичность устремлений, то есть стремление вызывает и определяет активность и поведение школьника;

б) векторная функция, которая отражает направление движения всей энергетики и сил для конкретного объекта, то есть выбор и реализацию обозначенного стиля поведения, так как школьник постоянно стремится достичь определенные цели в познании. Функция ориентации взаимосвязана со стабильностью устремления;

в) регуляторная функция, суть которой заключается в определении характера поведения, от которого зависит претворение в жизни в поведении школьника эгоистических или альтруистических потребностей [8, с. 276].

В дополнение к вышесказанному, стоит добавить, что есть такие мотивационные функции как: 1) стимулирующие функции; 2) управляющие функции; 3) организующие функции (Е.П. Ильин); 4) структурирующие функции (О.К. Тихомиров); 5)

содержательные функции (А.Н. Леонтьев); б)контролирующие функции (А.В. Запорожец); 7) защитные функции (К. Обуховский)[9, с. 76].

Методы и материалы обучения должны представлять многообразие всех приемов и подходов обучения. Присутствие нового материала в образовательной сфере считается одним из основных факторов возникновения заинтересованности у субъекта. Но стоит помнить, что узнавание чего-то нового всегда должно основываться на тех знаниях, уже полученных школьником.

Применение ранее полученных знаний является одним из фундаментальных условий возникновения заинтересованности в каждом предмете учебного процесса. Важной предтечей возникающего интереса к учебному процессу является его эмоциональная составляющая. Данные выводы, отмечены у С.М. Бондаренко, и могут быть применены в качестве определенной программы при организации учебного процесса для формирования заинтересованности у учащихся[10, с. 183].

Определяющим моментом при анализе мотивации в процессе обучения является их отношение школьника к самому этому процессу. А.К. Маркова, отмечает явные отличительные черты «включения» в учебу, выявляя такие виды отношения к обучению, как негативное, нейтральное и позитивное. Отсюда следует, что мотивация школьника к учебе, или его стремление, не только состоит из многих компонентов, но и включает в себя неоднородность и много уровней, что подтверждает сложность не только формирования мотивации, но и ее учета, и даже адекватный анализ.

Обычно мотивы бывают представлены некой бинарностью. Во-первых, материальная составляющая, которая определяет селективность учебных процессов, во-вторых, динамичность, которая определяет продолжительность и загруженность учебного процесса, а также подготовленность к определенной мере его функциональной загруженности.

Таким образом, резюмируя определение данные ведущими психологами, мы можем сделать следующий вывод, что мотивация – это совокупность мотивационных черт, которые характеризуют активность индивида. Также, мотивация является динамичным образовательным процессом, представляющий собой особый механизм. Мотивацию также можно определить как целокупность всех мотивационных черт личности, которые детерминируют всю деятельность школьника.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ахметгалив А. Мотивация деятельности на уроках математики. //Математика в школе. – 1996. - №2. – С.57-62.
2. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка. В кн.: Изучение мотивации поведения детей и подростков /Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благондежной – М., 1972.
3. Валлон А. Психическое развитие ребенка. - СПб., 2001. - 208 с.
4. Винникот Д.В. Разговор с родителями. -М., 2005, с.35-36.
5. Выготский Л.С. Психология. Изд-во ЭКСМО-Пресс, серия Мир психологии, -М., 2000, 1008 с.
6. Крайг Г. Психология развития. СПб., 2000.
7. Куликов Л.В. Психологическое исследование: методические рекомендации по проведению. - СПб., 2010.
8. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. -М., 2003.
9. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. - М.: Просвещение, 2008.
10. Марцинковская Т.Д. Детская практическая психология: учебник. - Москва: Гардарики, - 2000. - 255 с.

УДК 371

## **ПРЕДПОСЫЛКИ И ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ ЧАСТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КРЫМУ В XIX – НАЧ. XX ВЕКА**

*Александров А. П.*

## **BACKGROUND AND STAGES OF FORMATION OF PRIVATE EDUCATION IN CRIMEA IN THE XIX – BEGINNING XX CENTURY**

*Alexandrov A.P.*

**Аннотация.** В статье на основе анализа историко-педагогической литературы определены основные предпосылки оказавшие влияние на становление частного образования в Крыму. Дана подробная характеристика выделенным предпосылкам. В результате исследования предложены основные этапы становления и развития частного образования в Крыму в XIX – нач. XX века. Определены характерные черты каждого из предложенных этапов.

**Ключевые слова.** Частное образование, предпосылки развития частного образования, этапы становления и развития частного образования, частная образовательная организация.

**Annotation.** Based on the analysis of historical and pedagogical literature, the article identifies the main prerequisites that influenced the formation of private education in Crimea. A detailed description of the selected premises is given. As a result of the study, the main stages of the formation and development of private education in Crimea in the XIX - early. XX century. The characteristic features of each of the proposed stages are determined.

**Key words.** Private education, prerequisites for the development of private education, the stages of formation and development of private education, private educational organization.

На сегодняшний день, во время развития Российской Федерации, реформирования системы образования, а так же в условиях высокого спроса на образовательные услуги особый интерес вызывает частное образование. Развитие частного образования является одним из приоритетных направлений государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2018-2025 годы [8]. А так же в связи с уменьшением финансирования государственного сектора образования в этой же программе и повышения спроса среди населения, частное образование заслуживает особого внимания и изучения положительного исторического опыта. Обращения к истории развития отечественного частного образования является важным условием для создания эффективной системы негосударственного образования. В данной работе проводится исследование на примере становления частного образования в Крыму в XIX – нач. XX века.

Цель статьи заключается в определении предпосылок и выявлении основных этапов становления частного образования в Крыму в XIX – нач. XX века.

Рассмотрим предпосылки создания частных учебных заведений. Исследователь Романов С. П. в работе «Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в середине XIX - начале XX в. на примере гимназий восточной части московской губернии и города Коломны» выделяет социально-экономические предпосылки, включающие в себя развитие экономики, промышленности, предприятий, сельского хозяйства, а так же политические предпосылки заключающиеся политике проводимой органами власти [9, с.74].

Ученый Гончаров М. А. в статье «Частная и общественная инициатива в деле

организации и управления педагогическим образованием в России во второй половине XIX - начале XX в» особое внимание уделяет историко-культурным предпосылкам, которые включают в себя изменение приоритета средних слоев населения направленного на укрепление духовных и нравственных основ частной и общественной инициативы в образовании, а так же организационно-педагогические предпосылки, заключающиеся в разнообразии форм образования, совершенствование нормативно-правовой базы, передовых педагогических идей и экспериментов [2, с. 209].

В исследовании «Предпосылки создания частных учебных заведений в Крыму» автор Анафиева Э. Р. выделяет социально-экономические предпосылки в качестве основных. Основным фактором оказавшим большое влияние на развитие частного образования является недостаточное количество государственных образовательных организаций, возможность создания особых условий обучения в частных образовательных учреждениях, высокий кадровый потенциал [1, с. 24].

В результате проведенного анализа исследований, посвященных изучению становления и развития образования, в дореволюционной России, можно выделить следующие предпосылки создания частных учебных заведений: политические, социально-экономические и педагогические, которые оказали существенное влияние на их становление.

*Рассмотрим политические предпосылки.* К ним в первую очередь можно отнести смену политических режимов, правительства, руководителей, особенности административно-территориального устройства страны и регионов.

Крымский полуостров вошел в состав Российской империи 9 апреля 1783 г. Почти год управление полуостровом осуществлялось военными властями через созданный для этого мусульманский совет. Только 2 февраля 1784 г. был издан приказ, согласно которому создавалась Таврическая область, в состав которой вошли Крымский полуостров, Тамань и земли к северу от Перекопа до Екатеринославского наместничества. На территории полуострова создавались новые города такие как Симферополь, Севастополь, Керчь, Ялта. Первым губернатором Таврической области был назначен Григорий Потемкин. Население полуострова было многонациональным, большая часть жителей были татары. Однако после смены режима многие покинули Крым и уехали в Турцию. Перед властями поднялся вопрос о заселении свободных территорий и после подписания в 1774 г. Кючук-Кайнарджийского мира началась систематическая колонизация Таврической губернии. С конца XVIII в. в Крым правительство начало переселять государственных крестьян и лиц разных сословий из центральных губерний страны [7]. После того как люди переселились в Крым у многих стоял вопрос обучения своих детей. Открывались государственные учебные заведения, однако они не могли полностью удовлетворить спрос населения, поэтому стали открываться частные, так же спросом пользовалось домашнее обучение.

*Выделим социально-экономические предпосылки.* Анализируя работу «Организационно-правовые основы становления сельскохозяйственного образования в Таврической губернии (первая половина XIX в.)» ученого Чудновца Ю. В. можно сделать выводы, что после присоединения на полуострове начинается развитие городов, промышленности и сельского хозяйства. Развитие сельского хозяйства требовало обученных работников и в этой отрасли, поэтому открывались как государственные так и частные школы и курсы садоводства и огородничества [11, с.92].

Из работы «Экономика и жизнь: хозяйственная и торговая практика в Крыму в первые десятилетия после присоединения к российской империи» исследователя Конкина Д.В. следует, что развитие виноградарства в Крыму требовало квалифицированных кадров, поэтому помимо государственного училища виноделия в судаче, в. Рувье в 1805 г. открывает частное виноградарское училище и рассадник в районе бухты Ласпи, Ялтинского уезда [4, с.184].

Открываются новые фабрики, заводы, предприятия. Рост промышленности в целом вызвал потребность в специалистах различных областей, поэтому вместе с

государственными стали открываться и частные профессиональные и ремесленные школы, частные курсы и т.д.

Исходя из монографии «Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия)», под редакцией А. В. Глузмана и Л. И. Редькиной следует, что строительство железной дороги Лозовая-Севастополь законченное в 1875 г. оказало большое влияние на развитие экономики полуострова, а также позволило детям из обеспеченных семей получать образование на материковой части России, что положительно отозвалось на обмене опытом с материковыми учебными заведениями [6, с.46].

*Педагогические предпосылки.* Выделим педагогические предпосылки. XIX век характеризуется новыми явлениями в истории педагогической мысли. Развитие капитализма, обострение социальных противоречий, рост крестьянских волнений, революционно - демократическое движение, отмена крепостного права - все это объективно способствовало развитию образования. Передовые педагоги XIX в. выступали против сословной школы с ее муштрой и отрывом от жизни, теории от практики.

Развитие частного образования способствовало интеллектуальному и духовно-нравственному развитию народа, раскрытию творческого потенциала педагогических работников, позволяло осуществлять внедрение инновационных на то время технологий и методик обучения и воспитания [5].

*Выделим этапы становления и развития частного образования в Крыму.*

Исследователь Кальсина А. А. в статье «Из истории развития частного образования в России» выделяет пять этапов становления и развития частного образования. Первый этап – до петровских преобразований; второй – до реформы Александра I по созданию государственной системы образования; третий – до реформ 60-х гг. XIX в.; четвертый – до рубежа XIX-XX вв.; пятый этап связан с реалиями постсоветской России [3, с. 70].

Ученый Сергеева С. В. в диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Становление и развитие частного школьного образования в России (Последняя четверть XVIII в. - первая половина XIX в.)» выделяет четыре этапа.

По её мнению частное образование прошло ряд этапов в своём развитии: I этап - «стихийно-самостоятельный» (XVII в. - до 70-х гг. XVIII в.); II официально-признанный и социально-контролируемый (последняя четверть XVIII в. - начало XX в.); III этап - официально запрещённый (с 1923 г. до конца 80-х гг. XX в.); IV этап - либерально-демократический (с 1988 г. - по настоящее время) [10].

Исходя из анализа историко-педагогической литературы и архивных документов выделим этапы становления частного образования. Первый этап (1802-1832 гг.). Его мы определяем, как период становления частного образования в рамках государственной системы, который характеризуется: выделением частного образования в общей системе образования, которая находилась в стадии становления и развития; создание нормативно-правовой базы для деятельности частного образования.

Второй этап (1833-1856 гг.). Он показывает усиление государственного надзора за деятельностью частных учебных заведений, что нашло отражение в регламентации процедуры открытия и функционирования частных заведений; была разработана система административного контроля за реализацией государственной политики в учебно-воспитательной деятельности частных заведений и система наказаний за штрафы и заключения тех, кто не придерживался буквы закона; сформировалось устойчивое убеждение относительно негативного влияния иностранцев на молодое поколение, которое стало причиной ограничения влияния держателей пансионатов с иностранцами за усиление требований к тем, кто желает открыть частное учебное заведение или заняться педагогической деятельностью; произошло усиление российского элемента (обязательное преподавание в частных пансионах русского языка, русской географии, русской истории) предоставление преимуществ государственным учебным заведениям за счет ограничения количества частных школ через нормативно законодательные документы, что

регулировали деятельность частных заведений.

Третий этап (1857-1899 гг.). Его можно охарактеризовать как период поддержки, поощрения и приверженности к частному образованию со стороны государства, анализ нормативных документов исследуемого периода показал, что основные положения, изложенные в них, способствовали развитию частных заведений. Отмена ограничения количества частных школ и пансионов в столицах (1857 г.), открытие частных женских пансионов в Западных губерниях (1858 г.), предоставление попечителям права самостоятельно давать разрешения на открытие частных заведений, предоставления полной свободы в выборе определенного учебного курса (1868) вызвали большое оживление в развитии частной инициативы. Частные учебные заведения начинают работать по программам прогимназий и гимназий.

Четвертый этап (1900-1917 гг.) Характеризуется развитием общественной инициативы, которая способствовала увеличению количества частных заведений различных типов.

В указанный период наблюдается дальнейшая жесткая централизация в управлении школьной частной образованием, через принятие различных циркуляров, направленных на контроль различных сфер частной отрасли.

В результате проведенного исследования можно сделать выводы, что на становление частного образования в Крыму повлияли предпосылки приведенные в таблице 1.

Таблица 1.

Основные предпосылки становления частного образования в Крыму.

Политические предпосылки	Воссоединения Крыма с Россией (1783 г.) Установление нового административно-территориального деления. Появление новых городов. Миграция населения, многонациональный состав Крыма.
Социально-экономические предпосылки.	Создание новых фабрик, заводов, предприятий. Развитие экономики. Развитие сельского хозяйства. Строительство железной дороги Развитие торговли.
Педагогические предпосылки.	Идеи передовых педагогов XIX века. Внедрение инновационных на то время технологий и методик обучения и воспитания.

Проведенный анализ различных источников позволил выделить основные этапы развития частного образования в Крыму, приведенные в таблице 2.

Таблица 2.

Основные этапы развития частного образования в Крыму.

Первый этап (1802-1832 гг.).	Второй этап (1833-1856 гг.).	Третий этап (1857-1899 гг.).	Четвертый этап (1900-1917 гг.)
Период становления частного образования в рамках государственной системы.	Усиление государственного надзора за деятельностью частных учебных заведений.	Период поддержки, поощрения и приверженности к частному образованию со стороны государства.	Развитие общественной инициативы, рост количества частных учебных заведений.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Анафиева Э. Р. Предпосылки создания частных учебных заведений в Крыму / Э.Р. Анафиева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, – Вып 63. – Ч. 1, 2019. – С. 21–26
2. Гончаров М. А. Частная и общественная инициатива в деле организации и управления педагогическим образованием в России во второй половине XIX - начале XX в./ М.А. Гончаров // Преподаватель XXI век – М., 2014. – С. 202-214.
3. Кальсина А. А. Из истории развития частного образования в России /А. А. Кальсина // Вестник Прикамского социального института. – № 2 (74). 2016. – С. 68–72.
4. Конкин Д. В. Экономика и жизнь: хозяйственная и торговая практика в Крыму в первые десятилетия после присоединения к Российской империи/ Д. В. Конкин // Боспорские исследования. – № 37, 2018. – С. 166-186.
5. Литарова Н. В. Частные средние учебные заведения в системе образования России конца XIX – начала XX века: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/Литарова Наталья Владимировна М., 1994.
6. Образование и педагогическая мысль Крыма (XIX – начало XX столетия) : монография / под ред. А. В. Глузмана, Л. И. Редькиной. –К. : Знания Украины, 2007. – 384 с.
7. Петровский В. К вопросу о системе хозяйства в Крыму / В. Петровский // Вестник Таврического земства. – 1905. № 18.
8. Постановление Правительства РФ от 26 декабря 2017 г. №1642 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» // ГАРАНТ– Законодательство. [Электронный ресурс]. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71848426> (дата обращения: 26.04.2020).
9. Романов С. П. Становление и развитие гимназического образования в российской губернии в середине XIX - начале XX в. на примере гимназий восточной части московской губернии и города Коломны/ С.П. Романов// Общество: философия, история, культура. – Краснодар Хорос №. 1 (57), 2019. - С. 71-77.
10. Сергеева С. В. Становление и развитие частного школьного образования в России (Последняя четверть XVIII в. - первая половина XIX в.) : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Сергеева Светлана Васильевна Москва, 2003
11. Чудновец Ю. В. Организационно-правовые основы становления сельскохозяйственного образования в Таврической губернии (первая половина XIX в.)/ Ю. В. Чудновец // Научные ведомости Белгородского государственного университета. – Серия: История. Политология, №46 (1), 2019. – С. 88-94.

УДК 378

## **ФОРМИРОВАНИЕ КАДРОВОЙ СТРАТЕГИИ ВУЗА**

*Арсалиев Ш.М-Х., Исаева Э. Л., Иванова С.В.*

## **FORMATION OF HUMAN RESOURCES STRATEGY**

*Arsaliev Sh.M-Kh., Isaeva E. L., Ivanova S.V.*

Эффективная кадровая политика образовательного учреждения крайне актуальна в системе управления деятельностью вуза. Бесспорно, кадровая стратегия вуза - центр области модернизации высшего образования. Являясь стратегией, она опирается на систему обоснованных приоритетов и ценностей. В статье сделан акцент на основных моделях, принципах и технологиях формирования кадровой стратегии Чеченского государственного университета. Авторами обосновано значение эффективной кадровой политики вуза для успешного функционирования в долгосрочной перспективе.

**Ключевые слова:** кадровая политика, профессорско-преподавательский состав, конкурсный отбор, преподаватели, врачи, образовательная программа, квалификационные требования.

An effective personnel policy of an educational institution is extremely relevant in the university's activity management system. Undoubtedly, the university's personnel strategy is the center of the field of modernization of higher education. Being a strategy, it is based on a system of reasonable priorities and values. The article focuses on the basic models, principles and technologies of the formation of the personnel strategy of the Chechen State University. The authors substantiate the importance of an effective personnel policy of a university for successful functioning in the long term.

**Keywords:** personnel policy, faculty, competitive selection, teachers, doctors, educational program, qualification requirements.

Модернизации системы высшего образования в современном обществе придается очень важное значение. Она направлена на формирование новых качеств и компетенций профессорско-преподавательского состава. Под эффективной кадровой политикой организации понимают стратегическую задачу формирования трудового коллектива, способного выполнять профессиональные задачи на высоком качественном уровне, целенаправленную систему принципов и норм подбора, стимулирования и поощрения кадров, принятых в организации, создание условий для успешной профессиональной деятельности и достижения долгосрочных целей ее развития.

Целью любой кадровой политики выступает обеспечение равновесия между различными процессами, такими как: обновление и удержание как качественного, так и количественного состава персонала, учитывая основные потребности субъекта хозяйствования, факторов, продиктованных рынком труда и требования действующего законодательства [1-4].

Кадровая политика Чеченского государственного университета отражена в ряде локальных нормативных актов, размещенных на официальном сайте университета. Требования к кадровым условиям реализации образовательных программ установлены государственными стандартами.

Задачи, связанные с достижением целей, установленных кадровой политикой, возложены на управление кадров, структурное подразделение университета, выполняющее обязанности и задачи, отвечающие за управление человеческими ресурсами: оценку потребностей и планирование, набор и отбор, зачисление и включение в штат, мотивацию и непрерывное образование, карьерный рост и развитие сотрудников университета. Планирование потребностей в профессорско-преподавательском составе



служит ориентиром для разработки и принятия ежегодного штатного расписания университета, которое включает все категории должностей, необходимые для эффективной деятельности учреждения.

В процессе набора кандидатов, особое внимание уделяется основным критериям деятельности, таким как компетенция, опыт работы, потенциал развития кандидата и др. В процессе набора кандидатов, предъявляются требования к образованию и обучению; к опыту практической работы (стаж научно-педагогической работы); учитываются особые условия допуска к работе (ученая степень и звание).

В целях реализации своей миссии университет применяет различные методы материального и нематериального стимулирования, мотивации и продвижения академического персонала за достижения в профессиональной сфере. Применяется единый комплекс критериев для оценки объема и качества деятельности научно-педагогических работников, позволяющий эффективно использовать меры материального и морального поощрения. Нематериальная мотивация осуществляется посредством обеспечения условий профессионального продвижения и карьерного роста, а также присуждения различных наград (институциональных, отраслевых, национальных).

Качество обучения напрямую связано с уровнем профессиональной и педагогической подготовки, моральными качествами академического персонала, а также степенью владения международными языками и информационными технологиями. Для соответствия современным достижениям в области обучения, качество образования требует постоянного улучшения среды обучения, в том числе образования на основе передовых информационных технологий, изменения и совершенствования содержания рабочих программ, внедрения новых методик преподавания и обучения. К мерам повышения уровня владения методами преподавания и оценки относится политика непрерывного профессионального развития профессорско-преподавательского состава, преследующая цель обеспечения систематического планового процесса углубления и обновления знаний, развития способностей и формирования компетентности, в том числе в области педагогики, необходимой для эффективной практики в выполнении обязанностей, соответствующих занимаемой должности. Все образовательные программы, реализуемые в университете, обеспечены опытным профессорско-преподавательским составом. Все преподаватели регулярно проходят повышение квалификации в соответствии с требованиями Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. Уровень компетенции преподавателей соответствует требованиям ПС 01.004 Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования (уровни Европейской рамки квалификаций 7 и 8 в зависимости от должности), входящего в национальную систему квалификаций.

Значение кадровой политики в современном обществе трудно переоценить. Именно на профессорско-преподавательском составе вуза лежит задача передачи новых, принципиально отличающихся по природе использования знаний и формирования новых компетенций. И именно, благодаря эффективной кадровой стратегии вуза возможно формирование профессорско-преподавательского состава, способствующего конкурентоспособности и успешному функционированию вуза.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аушева З.Г. Пути совершенствования кадрового менеджмента / Аушева З.Г., Бероева З.М. // Изв. Чечен. гос. пед. ин-та. - 2014 г. - № 2 (8). - С. 168-174.
2. Зародина В.В. Аттестация в системе оценки персонала // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 1 (18). С. 279-282.
3. Полякова А.Г., Колмаков В.В. Проблемы развития кадрового потенциала в российском здравоохранении // Карельский научный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 123-126.

4. Щербакова О.Ю. Проблемы изучения понятия «кадровый потенциал» // Балтийский гуманитарный журнал. 2014. № 4. С. 175-178.

УДК 37

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОЗИЦИЯ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

*Джегутанова Н. И.*

## **THE TEACHER'S PROFESSIONAL POSITION AS A FACTOR OF FUNCTIONING OF A SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

*Dzhegutanova N. I.*

В статье делается акцент на взаимосвязи ценностно-ориентационного и интеллектуального компонентов профессиональной позиции педагога, оказывающих влияние на поступки и, в целом, отношение педагога к профессиональной деятельности. По мнению автора, безопасная образовательная среда рассматривается в качестве актуальной социально значимой ценности, своего рода платформы для интериоризации позитивного опыта взаимоотношений субъектов процесса образования.

**Ключевые слова:** личность, образовательный процесс, отношение, интериоризованный опыт, духовность, самоактуализация

The article focuses on the relationship between the value-orientation and intellectual components of the teacher's professional position, which influence the actions and, in general, the teacher's attitude to professional activity. According to the author, a safe educational environment is considered as an urgent socially significant value, a kind of platform for interiorizing the positive experience of relationships between subjects of the educational process.

**Key words:** personality, educational process, attitude, interiorized experience, spirituality, self-actualization

Проблема безопасной образовательной среды в том или ином контексте все чаще и чаще оказывается актуальной в силу весьма трагических обстоятельств и событий, с которыми сталкивается современное образование. Это бывают резонансные инциденты и маленькие трагедии, которые не попадают в средства массовой информации, но это не делает их менее глобальными в смысле последствий для личности конкретного субъекта образовательного процесса и в целом всей системы образования, так как эти события ресурс стал ключевым фактором в обеспечении развития общества, заставляет задуматься о создании такой профессионально-образовательной среды, которая бы способствовала сохранению и развитию этого ресурса. Утвержденный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» требует от учителя компетенций, позволяющих эффективно выполнять учебно-воспитательную деятельность, создавая безопасную образовательную среду. Ключевое значение в данном контексте приобретают ценностные основы функционирования безопасной образовательной среды. По-существу, речь идет о понимании учителем значения и роли ценностного осмысления собственной

профессиональной позиции, отражающей отношение к субъектам образовательного процесса и, в целом, осуществляемой деятельности. Забота о безопасности образовательной среды и здоровье ее субъектов становится обязательным целевым ориентиром в работе каждого педагога, показателем ее качества.

Еще в 70-е годы XX века В. А. Слостенко абсолютно точно расставил акценты педагогического образования. «... Какие бы реформы и модернизации ни проводились в области образования, какие бы научно обоснованные проекты его обновления ни намечались, все они, в конечном счете, замыкаются на учителе. Потому что не существует чудодейственных систем. Существует учитель...» [5, С. 3]. Учитель воспитывает у своих учеников определенные взгляды, из которых складывается ценностная картина мира, их жизненная позиция, их убеждения, но это возможно лишь в том случае, если учитель сам убежден в том, чему учит, и если то, чему он учит, приобретает для человека субъективный, личностный смысл, то есть становится его внутренней личностной позицией. Безусловно, это эмоциональная работа, так как специфика эмоций заключается в том, что они отражают не предметы и явления, а отношение человека, в которых эти предметы и явления находятся к его потребностям [1]. Этот тезис в полной мере отражает классическое представление о том, что отношение представляет собой интериоризованный опыт взаимоотношений человека с другими людьми в условиях социального окружения, так как «основным условием жизни человека является другой человек. Отношение к другому человеку, к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину» [4, С. 39]. Отношение к субъектам образовательного процесса и осуществляемой деятельности составляет сердцевину учительского труда.

Если речь идет о безопасной образовательной среде, чего мы должны опасаться и к чему стремиться? Безусловно, негативный опыт, способствующий формированию определенного отношения к осуществляемой деятельности, которое трансформируется в профессиональную позицию педагога, и потенциально становится негативным фактором, оказывающим влияние на качественные характеристики безопасной образовательной среды. Отрицание личной ответственности, самостоятельности и, как следствие, самооценки приводит к снижению качества жизни: «снижается уровень внешне телесной жизни, снижается уровень душевной дифференцированности, падает качество всей жизни (труда, творчества, нравственности)» [2, С. 338].

Нравственность учителя, моральные нормы, которыми он руководствуется в своей профессиональной деятельности и жизни, его духовность, как движущая сила и основа его отношения к своему педагогическому труду, к ученикам, коллегам - всё это составляет ценностную основу безопасной образовательной среды. Феномен «профессиональная позиция педагога» рассматривается нами как содержание ценностно-смысловых основ профессиональной деятельности педагога, оказывающих влияние на качественные показатели безопасной образовательной среды. В данном контексте необходимо представить структуру феномена «профессиональная позиция педагога», так как именно структура феномена определяет его функции, в последствие, данные выводы позволят понять роль педагога как субъекта образовательного процесса в формировании безопасной образовательной среды. Предваряя анализ, уточним некоторые отправные точки теоретического характера, составляющие основу наших рассуждений: позиция понимается нами как интеграция (процесс) доминирующих субъектно-оценочных, сознательно избираемых внутренних отношений педагога к осуществляемой деятельности; в результате ценностного переосмысления (интериоризации - «внешнее через внутреннее») возможно не только приспособление человека к условиям жизнедеятельности, но и преобразование человеком действительности [4, С. 102]; внутренней закономерностью, детерминирующей нравственное поведение, и, в целом, содержание профессиональной позиции педагога является духовная индивидуальность его личности, её ценностные устремления, на основе которых происходит возвращение нравственного отношения человека к другому человеку, к обществу, осознание своего долга перед государством.

В данной статье мы обращаемся к характеристике профессиональной позиции педагога как содержанию, раскрывающему внутренний мир субъекта учебно-воспитательного процесса, осознание которого является необходимым, во-первых, для принятия и понимания себя как индивидуальной духовности, а также для осознанного принятия (интериоризации) актуальных, социально значимых ценностей, к которым в современной ситуации мы относим, в том числе, безопасную образовательную среду. Осознанного именно потому, что интериоризация происходит лишь при условии и на основе принятой, и понятой собственной духовной индивидуальности, стержнем которой являются терминальные ценности - «цель или ценность, ради которой, безусловно, стоит жить» [3, С. 273], по сути это ценности и убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Мы также намерены аргументированно обосновать следующую позицию: осознание на основе ценностного осмысления (ценностно-смысловая деятельность) является, по нашему мнению, основой формирования профессиональной позиции педагога. Акцентируя внимание на утверждении С. Л. Франка о том, что основу духовной жизни обеспечивают внутренние переживания, выступающие механизмом «адекватности» духовного мира и объективной реальности бытия [8, С. 134], подчеркнем, что это теоретическое положение позволяет выделить в структуре профессиональной позиции педагога ценностно-ориентационный компонент, отражающий представления субъекта о должном как результате внутренней работы по переосмыслению и принятию или не принятию социально значимых ценностей. Безусловно, такая работа возможна лишь в познавательном процессе, что указывает на взаимосвязь эмоционального, и интеллектуального, а также действенно-практического компонентов в структуре профессиональной позиции педагога. Ответственность, которую педагог берет на себя каждый раз, осуществляя работу по ценностно-смысловому опосредованию образовательного процесса, заключается в выборе, который он делает. Этот выбор имеет исключительное значение для всех субъектов образовательного процесса, так как он продиктован индивидуальной духовностью, как внутренней активностью человека и, по сути, является условием нашей субъектности. Но это не прямой посыл, этот выбор всегда сопровождается балансом между самостью и социумностью. Этот выбор задается духовным началом в человеке, так как «духовность - истинное естество человека, дремлющее в глубинах «бессознательного»: сила подсознательной духовности содержит источники и корни всего сознаваемого» [6, С. 96]. Отказ от выбора, попытка заглушить эту внутреннюю работу приводит к негативным последствиям, как для самого педагога, так и для всех субъектов образовательного процесса. Анализируя концепции А. Адлера, А. Маслоу, мы получаем представление о том, что духовность является глубинной Силой человеческой индивидуальности, объединяет индивида со всем живым окружением. Функционально духовность решает следующие задачи: задает стратегию активности [1, С. 210], является неперенным условием сохранения здоровья человека (данный аспект мы относим к базовым ценностям безопасной образовательной среды). Наиболее выразительно биологические основы духовности выражены А. Маслоу, который акцентирует внимание на том, что духовность - это жизненно необходимая потребность каждого человека. Потребность в сознании истины, реализации собственных возможностей (самоактуализация) в процессе обретения опыта чувствования и действий. По мнению ученого, это путь не только к духовному, но и залог физического здоровья человека. Подавление духовности он рассматривает как личностную смерть человека [6, С. 265]. В гуманистической традиции баланс взаимосвязанных изменений в рациональной и эмоциональной сферах является залогом позитивных изменений личности, характеризующих уровень гармонии ее самости и социумности [7]. Следовательно, духовное и физическое здоровье субъектов безопасной образовательной среды является условием ее функционирования, критерием ее качественных характеристик.

Понимая, что формирование профессиональной позиции педагога связано с

ценностным осмыслением знаний и переживаний в поступке, в результате чего происходит накопление опыта профессиональной деятельности, сделаем вывод относительно структуры профессиональной позиции педагога: эмоции и чувства отражают ценностно-ориентационный компонент, мышление и сознание - когнитивно-интеллектуальный, оба компонента оказывают влияние на поведение и деятельность личности педагога (деятельностно-поведенческий компонент).

Ценностно-ориентационный компонент характеризуется наличием системы духовно-нравственных ценностных ориентаций, выражающейся в субъективных представлениях о том, что является добром, злом, истиной, красотой, справедливостью; наличием представлений о духовном идеале как условии собственного духовного роста, стремлением к поиску смысла собственной жизни. Важное значение приобретает наличие ценностно-смысловой взаимосвязи между субъективной системой духовно-нравственных ценностей и системой педагогических ценностей как личностно значимых.

Когнитивно-интеллектуальный компонент характеризуют знания и понимание культурных и нравственных норм, которые, безусловно, должны быть эмоционально опосредованы. Педагог стремится познать не только содержание существующих норм морали, но и историю их происхождения, проявляет интерес к традициям, обычаям и нормам морали других народов и стран. Важное значение имеет умение ориентироваться в существующих моральных нормах современного социума, а также осознание значимости знания и понимания культурных и нравственных традиций.

Деятельностно-поведенческий компонент характеризуется стремлением к добродетельным поступкам, нравственному поведению; умением выстраивать взаимоотношения с другими людьми на основе взаимопонимания без корыстных мотивов; умением руководствоваться в поведении мотивами общественного порядка на основе стремления к актуализации наиболее значимых ценностей в деятельности.

В заключении следует предположить, что рефлексия (как механизм развития) в отношении профессиональной позиции позволит педагогу не только сложить представление о состоянии собственной духовной индивидуальности, но и о том, как духовная индивидуальность оказывает влияние на поступок, и, в целом, на профессиональную деятельность, помогает противостоять негативным явлениям в образовательной среде. Таким образом, педагог возвращается к пониманию собственной ответственности за происходящее и, как следствие, к собственной ценностно-смысловой субъектности, к осознанию своей роли и функций в формировании безопасной образовательной среды.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. - М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. - 239 с.
2. Исаев Е. И. Психология человека. - М.: Школа-Пресс, 1995. - 384 с.
3. Рубинштейн М. М. О смысле жизни. Труды по философии ценности, теории образования и университетскому вопросу: Том 1. - М.: Территория будущего, 2008. - 480 с.
4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973. - 432 с.
5. Слостенин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. - М.: Просвещение, 1976. - 160 с.
6. Маслоу А. Самоактуализация / Психология личности: тексты. - М.: Педагогика, 1978. - 334 с.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. - М.: Прогресс, 1990. - 369 с.
8. Франк С. Л. Духовные основы общества. - М.: Республика, 1992. - 510 с.

УДК: 371; 37.02

## **РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

*Дзевисова А.К., Кокаева И.Ю.*

## **RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE SYSTEM FOR ESTIMATING EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF STUDENTS**

*Dzebisova A.K., Kokaeva I.Yu.*

С введением Федеральных государственных образовательных стандартов начального общего образования система оценивания претерпела существенные изменения. Главный смысл современной системы оценивания заключается в повышении качества образования, развитии мотивации обучения.

По мнению авторов, современный подход к диагностике знаний и оценке учебных достижений обучающихся, имеет исторические предпосылки. Для того, чтобы разобраться в современной системе оценивания, необходимо изучить исторический путь ее развития.

На основе ретроспективного анализа системы оценивания в России и за рубежом они делают выводы о становлении современного балльно-рейтингового механизма оценивания обучающихся.

**Ключевые слова:** ретроспективный анализ, диагностика знаний, оценка, балльно-рейтинговая система, обучающийся.

With the introduction of federal state educational standards for primary general education, the assessment system has undergone significant changes. The main point of the modern assessment system is to improve the quality of education, the development of learning motivation.

According to the authors, the modern approach to the diagnosis of knowledge and the assessment of educational achievements of students has historical background. In order to understand the modern assessment system, it is necessary to study the historical path of its development.

Based on a retrospective analysis of the assessment system in Russia and abroad, they draw conclusions about the establishment of a modern point-rating mechanism for assessing students.

**Key words:** retrospective analysis, diagnostics of knowledge, assessment, point-rating system, student.

Оценочная деятельность педагога – одна из актуальнейших проблем педагогической теории и практики [1], а механизмы измерения качества обучения и воспитания школьников в современной образовательной среде являются сегодня предметом пристального внимания общественности.

В связи с этим цель данной работы – провести ретроспективный анализ развития современной системы оценивания учебных достижений обучающихся.

Свое формирование система оценки знаний и умений обучающихся получила в X–XVII веках, в иезуитских школах. Иезуиты в свои школы впервые ввели не только систему отметок баллами, но и придумали оценочные поощрения в виде записи на почетных досках и наказания позорящего характера («ослиные уши», «дурацкие колпаки», «адскую лестницу» и т.п.), или в виде сверхурочных работ [2].

По успеваемости учеников делили на группы: «1» – лучшие, «2» – средние, «3» – худшие. Таким образом, единица первоначально имела значение высшей отметки. В некоторых западноевропейских странах и сегодня, в отличие от российской, – «единица» является высшим показателем достигнутых успехов, а «пятерка» – низший.

В течении учебного года обучающиеся иезуитских школ ежемесячно подвергались письменным контрольным испытаниям, а в конце года – экзамен. Тех, кто плохо справлялся с контрольными испытаниями, сажали на последние скамейки. Лучшие помогали учителям проверять знания у одноклассников. Они ежедневно опрашивали, выставляли оценки пятерым, прикрепленным к ним ученикам и докладывали о результатах обучения учителю. Учитель мог проверить правильность выставленных отметок методом опроса. У каждого ученика имелся более успешный оппонент, который в случае затруднения мог сам ответить, уточнить или исправить ответ. Если он допускал ошибку или неточность, то садился на место «неуспешного» ученика, а тот кто демонстрировал хорошие знания – ближе к учителю [3].

В Древней Руси система оценивания была основана на поощрении и наказании: успевающие ученики получали словесную похвалу, а за отставание были биты розгами. В подтверждение можно привести пословицу: «Мнится, писание легкое дело, пишут два перста, а болит все тело», по мнению В. Аникина, эта пословица «о битии, без которого не мыслится обучение грамоте и письму» [7].

К обучающимся, с одной стороны, советовалось проявлять любовь и заботу, а с другой – давался совет держать их в «страхе божьем». Известно, что в России учеников наказывали розгами вплоть до 1864 г., пока не вышел «Указ об изъятии от телесных наказаний учащихся средних учебных заведений». Однако еще в течение нескольких лет после этого указа розги продолжали применяться к воспитанникам [4].

М.В. Ломоносов в «Проекте регламента московских гимназий» (1753 г.) предлагал ежедневно напротив фамилии учащихся подводить итоги учебной работы с помощью условных сокращений:

- в.и. – все исполнил;
- н.у. – не знал урока;
- н.ч.у. – не знал части урока;
- з.у.н.т. – знал урок нетвердо;
- н.з. – не подал задачи;
- х.з – худа задача;
- б.б. – болен;
- х – не был в классе;
- в.и.с. – все исполнил с избытком [1].

Кроме оценки, учителя использовали словесные характеристики и письменные отзывы об учениках, где описывали возможности и темп развития воспитанника. Например, в архивах Царскосельского лицея сохранилась запись о А. С. Пушкине: «В латинском языке – успехи хороши; а в русском – не столь тверды, сколь блистательны; во французском языке – весьма прилежен. Одарен понятливостью, проницателен: в логике: хорошие успехи. Неприлежен. Весьма ленив».

О существующих критериях оценок того времени можно судить на основании списков учеников Киевской духовной академии (1737 год):

- очень хорошие успехи: «учения изрядного, надежного, доброго, честного, хорошего, похвального»;
- успехи средние: «учения посредственного, мерного, нехудого»;
- успехи ниже среднего: «учения слабого, подлого, прехудого, безнадежного, ленивого».

В Ришельевском лицее для обозначения успехов в познании были приняты следующие словесные оценки: «превосходно», «очень хорошо», «хорошо», «довольно хорошо», «порядочно», «изрядно», «посредственно», «весьма посредственно», «слабо»,

«очень слабо», «худо» [5].

Начальник Киевского учебного округа Ф. Брадке, посчитал такую систему громоздкой и предложил знания и умения учащихся оценивать не буквами, а баллами. Для каждого класса был установлен наивысший балл, например, для 1–3 классов – 10 баллов, для 4–6 классов – 9 баллов, а для 7 класса – 7 баллов. Таким образом, учебные заведения использовали 7-, 9-, 10- и 12-балльные разнообразные оценочные шкалы, что свидетельствовало о поиске оптимальной системы оценивания.

В Германии, в 1774 г в воспитательном учреждении «Philanthropinum» была апробирована 12-балльная система оценивания, предложенная немецким педагогом Иоганном – Бернардом Базедовым. Обучение в «Филантропиуме» осуществлялось, чаще всего, под открытым небом, на природе. Атмосфера между учениками царила доброжелательная, в качестве поощрения воспитанников использовали различные угощения, а система оценивания вообще не предусматривала наказания. Размеры поощрения определялись по числу точек напротив фамилий учеников, выставленные за качественно выполненные задания и ответы на вопросы. Число точек было ограничено двенадцатью. Список учащихся составлялся на специальной доске.

Известно, что в XIX в. в Европе сложились 2 системы оценивания и контроля знаний. В первой – (немецкой) ученики сдавали устные экзамен комиссии, состоящей из двух человек. Во второй – (английской) предпочтение отдавалось письменной форме контроля знаний. Если в немецкой при проверке знаний ученику нужно было дать развернутый ответ на один (реже два) вопроса, то в английской, испытуемым нужно было выполнить десять-двенадцать коротких заданий на разные темы.

В Америке экзаменационные формы контроля знаний подверглись серьезной критике. Сообщается, что в 1881 г один школьный инспектор из Чикаго, запретил проводить письменный контроль и обязал переводить учащихся в очередной класс на основе мнения учителей и директоров школ. Считалось, что экзамены и всякие другие формы контроля являются стрессом, издевательством над учениками [5]. Поэтому итоговая оценка должна выставляться учителем, который лучше всего знает способности ученика.

В конце XIX века в Нью-Йорке началось общественное движение против какого-либо контроля в школе. Для формирования благожелательного отношения к контролю знаний обучающихся в 1885 году была создана общественно-государственная система контроля знаний. В 1900 году в США начал действовать экзаменационный совет, который положил начало работе общегосударственной системы оценки знаний в Америке [6].

29 января 1837г. Министерство просвещения разработало вначале временное (на четыре года) положение о пятибалльной системе оценки знаний, которое было утверждено 15 февраля 1846 г.

Согласно этому положению, «1 балл» – ставится за слабые успехи; «2 балла» – за посредственные; «3 балла» – за достаточные; «4 балла» – за хорошие; «5 баллов» – за отличные успехи. Но у балльной системы оказалось большое число противников в том числе известные педагоги-гуманисты Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский и др..

В США оценочная шкала имеет не цифровое, а буквенное обозначение: от «А» до «F», что приравнивается к цифровым баллам следующим образом: А = 4, В = 3, С = 2, D = 1, F = 0. В некоторых штатах используются варианты, представленные знаками «плюс». Их обычно считают, как соответственно «плюс» – 0,3 и «минус» – 0,7. Например, так как А = 4, то А+ = 4,3 и А- = 3,7.

Многие страны бывшего СНГ тоже перешли на более широкую балльную шкалу: Белоруссия, Молдавия и Грузия ввели 10-балльную шкалу; Украина – 12-балльную; в Эстонии используется пятибалльная шкала («1» – оценка за невыполненную работу).

В различных странах по-разному подходят к выбору шкал оценивания, например, в Германии в среднем образовании используется 6-балльная система оценок с обратной зависимостью, то есть количественные и качественные обозначения имеют следующий



вид:

- 1 – sehr gut («отлично»);
- 2 — gut («хорошо»);
- 3 – befriedigend «достаточно»;
- 4 – ausreichend («удовлетворительно»);
- 5 – mangelhaft «неудовлетворительно»;
- 6 – ungenügend «очень плохо».

В Польше используется 6-балльная система, во Франции – 20-балльная, в Италии – 30-балльная, в Японии, Африке и Голландии – 100-балльная система [5].

Учитель, по мнению К.Д. Ушинского, вынужден «заниматься больше своими баллами, нежели уроком», поэтому в 1915 г. Министерством просвещения России был выпущен специальный циркуляр, в котором педагогическим советам предписывалось самим решать вопрос о целесообразности введения цифровой оценки знаний учащихся.

В мае 1918 года А. Луначарским было подписано постановление Народного комиссариата по просвещению «Об отмене отметок», согласно которому запрещались любые наказания учащихся в школе, отменялись вступительные, переводные и выпускные экзамены. В качестве допустимых средств рекомендовались периодические беседы с учащимися по пройденной теме, доклады, отчеты учащихся о прочитанных книгах, работы, выполненные учеником по его личному выбору, ведение рабочих дневников. Вместо традиционной системы контроля на первый план выдвигался самоконтроль, выявление достижений школьного коллектива, а не отдельного ученика.

Однако учителям стало трудно учитывать результаты учебной работы, и они тайком стали ставить отметки, так как без них было трудно управлять реальным учебным процессом.

В сентябре 1935 году совместным постановлением СНК СССР и ЦК ВКП (б) «Об организации учебной работы и внутреннем распорядке в начальной, неполной средней и средней школе» была восстановлена дифференцированная пятибалльная система оценки знаний, правда цифры заменялись словесной отметкой («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «плохо», «очень плохо»).

В январе 1944 года постановлением СНК РСФСР опять узаконивалась цифровая форма отметок. Указывалось, что это осуществляется «в целях более четкой и точной оценки успеваемости и поведения учащихся, повышения требовательности к качеству знаний». Введение отметок признавалось необходимым шагом для развития системы образования, направленным на более точное определение уровня знаний и умений учащихся.

В 30 – 40-е гг. в практику школ была введена форма социалистического соревнования. Социальность учителей того времени гласили: «увеличить количество отличников с 13 % до 20 % и хорошо успевающих с 10 % до 15 %, иметь 100 % успеваемость в классе», ученики тоже целыми классами брали на себя обязательства улучшить оценки. В погоне за «процентами» появилось завышение оценок, ослабление требовательности к учащимся. Поэтому в 1944г. Приказом наркома просвещения РСФСР было отменено постановление «О социалистическом соревновании в школе» [6].

В большинстве зарубежных стран традиционно, начиная с начала XX века, для контроля над результатами обученности используются тестовые методики, хотя в последнее десятилетие в большинстве стран мира (Германии, Франции, Великобритании и США) явно проявляется тенденция замены тестовых процедур (testing) на эссесмент (assessment — проверка, контроль), то есть замена тестов как системы заданий с выбором ответов на задания, позволяющие оценить не только правильность полученного ответа, но логику изложения, обоснованность суждений и многие другие умения, которые невозможно проверить с помощью тестов.

В конце 2009 г. на Всемирном форуме по обучению и технологиям (Learning and Technology World Forum), прошедшем в Лондоне, компании Cisco, Intel и Microsoft

предложили план разработки новых подходов, методик и технологий, которые свидетельствуют об изменениях системы оценивания в мировом образовательном пространстве.

Эти тенденции были учтены в российской системе оценивания при разработке новых стандартов и Федерального закона «Об образовании», в соответствии с которыми каждая школа имеет больше самостоятельности при проведении диагностики знаний и формировании оценочных средств в своем учебном заведении. Учителя при оценивании образовательных достижений в XXI веке должны исходить из того, что они должны соответствовать требованиям ФГОС НОО, выставляться с использованием ИКТ; максимально быть ориентированы на формирование метапредметных, предметных и личностных универсальных учебных действий и мотивировать обучающихся на приобретение необходимых знаний, умений и навыков.

Сотрудничество в разработке мировой системы оценивания поможет изменить глобальную образовательную систему, в частности устранить существующий разрыв между школьными знаниями и требованиями реального мира, а также более эффективно оценить навыки, действительно необходимые в XXI веке.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Ломоносов М.В. О воспитании и образовании. – М., 1991. – С. 166.
2. Монахов Д.Н. К вопросу об истории возникновения оценки: Материалы научно-практического семинара. – М., – 2005. – С.23.
3. Новое в оценке образовательных результатов. Международный аспект под редакцией А. Литтл и Э.Вулф. М., –2007.
4. Симонов В.П. Диагностика степени обученности учащихся: Учебно-справочное пособие. – М., 1987. – С. 10.
5. Современная оценка образовательных достижений учащихся: методическое пособие. – КАРО, 2015. – 304 с.
6. Нефедов Г.А. Нужна ли ежедневная балльная оценка знаний учащихся? // Советская педагогика. – 1958, № 5. – С. 113.
7. Троицкий Д.Г. Старая дидактическая истина и новая школа // Новая школа. – 1918, № 11 – 14. – С. 562.

УДК 37

### **ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ВУЗА**

*Зембатова Л. Т., Пухаева И. У.*

### **FORMATION OF SKILLS OF RESEARCH ACTIVITIES OF FUTURE TEACHERS IN THE CONDITIONS OF HIGHER EDUCATION**

*Zembatova L.T., Pukhaeva I.U.*

**Аннотация:** Одной из основных задач подготовки педагогических кадров является овладения ими научными знаниями и умениями применять их на практике. Научить студентов добывать, обрабатывать, и преобразовывать научную информацию, составляет основу исследовательской деятельности. Статья посвящена актуальной проблеме педагогики - формированию навыков научно-исследовательской деятельности

студентов - будущих учителей. Авторы обосновывают актуальность темы исследования и описывают свое видение решения данной проблемы.

**Ключевые слова:** подготовка педагогических кадров, формирование, научно-исследовательская деятельность, научная информация, будущий учитель.

**Abstract** One of the main tasks of training teachers is to master their scientific knowledge and skills to apply them in practice. Teaching students to extract, process, and transform scientific information is the basis of research activities. The article is devoted to the actual problem of pedagogy-the formation of skills of research activities of students-future teachers. The authors justify the relevance of the research topic and describe their vision of solving this problem.

**Keywords:** training of teachers, formation, research activities, scientific information, future teacher.

Сегодня, к уровню подготовки выпускника педагогического вуза, общество выдвигает особые требования. Одним из этих требований является его способность легко адаптироваться к быстро меняющимся условиям в области профессиональной деятельности. Процесс социально значимых преобразований в обществе, напрямую зависит и от учителя. В соответствии с новым запросом общества, обозначилась необходимость поиска новых путей формирования творческой личности учителя. Следует полагать, что исследовательская деятельность является одним из путей получения такого педагога. По мнению В.И. Загвязинского: «Исследовательский элемент был, есть и, как мы полагаем, еще в большей степени будет важнейшим элементом практической педагогической деятельности». [1]

Учитель, обладающий исследовательскими умениями и навыками, способный активно и независимо мыслить, умеющий творчески решать различные педагогические задачи, искать новые варианты решений педагогических ситуаций, сможет организовать процесс обучения на должном уровне, отвечающем требованиям современного общества. [2]

Исходя из этого, следует, что необходимо проведение серьезных структурных и содержательных преобразований в области подготовки педагогических кадров. Первоочередной задачей в этом направлении, на наш взгляд, становится овладение будущими учителями продуктивными способами приобретения научных знаний и умениями применять их на практике.

В силу того, что в образование активно внедряются информационные технологии, следует предположить, что будущий учитель должен обладать совершенно новым уровнем работы с информацией, то есть информационной культуры. Это очевидно, так как умение добывать, обрабатывать, и преобразовывать информацию, составляет основу научно-исследовательской деятельности студента-будущего педагога.

В научной литературе встречаются термины «научно-исследовательская работа» и «учебно-исследовательская работа», которые исследователями толкуются по-разному. Например, понятие «научно-исследовательская работа» трактуется как деятельность студента, которая выражается в самостоятельном творческом исследовании темы. Учебно-исследовательская работа понимается как процесс овладения технологией творчества, знакомство с технологией проведения эксперимента, работой с научной литературой. Таким образом, эти два понятия взаимно дополняют друг друга. Анализ определений этих категорий показывает, что существенным отличием между ними является степень самостоятельности студента при выполнении исследовательского проекта и новизна его результата.

Ученые, занимающиеся проблемой подготовки педагогических кадров, а это Е.П. Белозерцев, В.И. Горовая, И.Ф. Исаев, М.В. Кларин, З.И. Крапивин, З.Г. Нигматов, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин, З.Т. Шарафутдинов и др. отмечают, что учитель должен быть

готов к работе в современной школе, школе, развивающейся в инновационном режиме. Следовательно, он должен быть готов и способен к осуществлению инновационной деятельности, и в первую очередь, к научно-исследовательской деятельности. Будущему учителю необходимо привить такие качества, как способность к поисково-творческой деятельности, профессиональному самоутверждению в условиях высокой конкурентности.

Сложившаяся в современных образовательных учреждениях система стимулирования также способствует приобщению учителей к научно-исследовательской деятельности.

За последнее десятилетие в теории и практике высшей школы отмечается всплеск исследований, посвященных развитию самостоятельности и научно-исследовательской деятельности студентов.

Исследования З.Ф. Есаревой, Г.С. Закирова, Е.Ю. Лаптевой, Ф.Л. Ратнер, А.В. Третьяковой, Ф.Р. Филиппова, В.Н. Шостаковского, Н.М. Яковлевой посвящены проблеме совершенствования самостоятельной работы студентов, в том числе средствами научно-исследовательской работы студентов (НИРС).

Проблема организации научно-исследовательской деятельности студентов в вузе представлена в работах А.П. Акатьева, В.В. Балашова, Г.В. Лагунова, И.В. Малюгиной, А.И. Момот и др.

Увеличение количества обращений к проблеме приобщения будущих учителей к научно-исследовательской работе, объясняется еще и возросшим вниманием к данному аспекту со стороны государственных органов.

Так, в действующем документе - Указ Президента Российской Федерации "О доктрине развития российской науки» также, в числе основных положений государственной политики выделена необходимость совершенствования в вузах, организации научных исследований и системы подготовки квалифицированных научных кадров, что подразумевает приобщение к научно-исследовательской деятельности будущих специалистов.

Как общее руководство к развертыванию данного важнейшего аспекта деятельности вузов можно рассматривать определенный пакет разработанных и утвержденных к сегодняшнему времени нормативно-правовых документов, определяющих механизм и регламенты, касающиеся модернизации российского высшего образования во всех его существенных элементах (законодательные акты, постановления, государственные образовательные стандарты, документы о мерах поощрения научной деятельности в вузах и др.)

Следуя этим рекомендациям, выполняя социальный заказ, вузы, в том числе и педагогической направленности, разворачивают активную деятельность в данном направлении. Так, увеличилось количество диссертационных исследований, в которых отражены вопросы:

- формирования исследовательских умений студентов-будущих учителей;
- формирования исследовательской компетентности студентов педагогического университета;
- определения педагогических условий профессионального роста учителя на основе научно-исследовательской деятельности т.д.

Таким образом, исследования в области приобщения студентов к научно-исследовательской деятельности ведутся достаточно активно. Вместе с тем анализ исследований последних лет по изучению показателей эффективности влияния научно-исследовательской работы студентов на подготовку будущих специалистов в условиях вуза позволяют утверждать, что данная проблема нуждается в дальнейшем её изучении и выявлении причин нереализованности потенциала данного аспекта деятельности вуза в его полном объеме. Об этом свидетельствуют и данные, полученные нами в ходе проведения констатирующего этапа.

В экспериментальное исследование были включены студенты педагогических вузов Республик Северной и Южной Осетии очной формы обучения по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Начальное образование». Всего в эксперименте участвовало 340 человек.

Формирование научно-исследовательских умений у студентов-будущих учителей осуществлялось последовательно в три этапа. Дадим краткую характеристику первому этапу - *подготовительно-мотивационному*. Основная цель, поставленная нами на данном этапе – выявить уровень сформированности исследовательских умений и мотивации к исследовательской деятельности у студентов - будущих учителей. Были использованы такие методы, как наблюдение за деятельностью студентов на лекционных и практических занятиях, тестирование, анкетирование, беседы с преподавателями и студентами.

Уровень сформированности умений научно-исследовательской работы студентов в рамках учебной дисциплины определялась нами с помощью заданий вида:

- подобрать литературу по конкретной теме;
- провести критический анализ статьи из методической литературы;
- составить план доклада (реферата) по теме;

В результате анализа выполненных заданий, мы могли судить об уровне сформированности таких умений, как: умение работать с первоисточниками; систематизации и обобщения; анализа и составления аннотации к статье; анализировать факты и явления, делать выводы; и т.д.

Результаты свидетельствуют о том, что :

- 115 человек (33%) затруднились в выполнении систематизации и обобщения;
- 126 человек (37%) составили аннотацию, не достаточно четко отражающую смысл статьи;
- 142 студента (41%) не достаточно четко сформулировали выводы.

С использованием выше указанных методов определялся уровень сформированности мотивации у будущих учителей к научно-исследовательской работы. В результате проведения анкетирования, получили следующее:

- 213 человек (62%) проявили не желание заниматься научно-исследовательской работы;
- из 10 видов внеучебной деятельности, участие в НИРС заняло 7 место.

Наблюдения за деятельностью студентов и преподавателей, анкетирование и беседы, позволили нам сделать выводы:

- у будущих учителей низкий уровень сформированности мотивации к выполнению научно-исследовательской работы;
- отсутствует систематическая и поэтапная работа по формированию у будущих учителей навыков научно-исследовательской работы;
- в содержании научно-исследовательской работы будущих учителей слабо выражен региональный аспект, т.е. ее обусловленность потребностями развития инфраструктуры регионального социума.

Таким образом, анализ научно-методической литературы, практических наработок по теме исследования, ряда проведенных нами мероприятий позволили нам выявить наличие следующего противоречия, между реальным запросом школьной практики учителей с высоким научно-исследовательским потенциалом и существующими в системе подготовки педагогических кадров подходами, не обеспечивающими этот потенциал.

Все, вышесказанное позволило нам сформулировать проблему исследования: каковы теоретические, организационно-содержательные и методические основы формирования у будущих учителей навыков научно-исследовательской деятельности.

Важным направлением в формировании навыков научно-исследовательской работы у будущих учителей является создание педагогических условий для продуктивного протекания данного процесса.

Нами были выдвинуты следующие условия:

- развитие мотивации у студентов к научно-исследовательской деятельности;
- разработка спецкурса «Различные подходы к развитию навыков научно-исследовательской деятельности у будущих учителей»;
- использование современных активных, интерактивных методов, нетрадиционных форм обучения в учебное и вне учебное время;
- реализация индивидуально-дифференцированного подхода в формировании у будущих учителей навыков НИД с учетом их возможностей и способностей выполнения исследовательской работы.

На следующем этапе исследования будет осуществляться описание указанных педагогических условий, разработка системы исследовательских задач для студентов. Решение исследовательских задач требует теоретического анализа, применения методов научного исследования, с помощью которых студенты открывают для себя ранее неизвестные знания. В ходе решения исследовательских задач у студентов развивается способность видеть проблему; выдвигать и доказывать гипотезу; классифицировать; выстраивать план эксперимента и проводить его; формулировать выводы и заключения; структурировать материал; доказывать выдвинутые идеи. Все эти качества могут нацелить учителя в будущем на серьезную научно-исследовательскую деятельность.

Итогом овладения навыками научно-исследовательской деятельности, как правило, являются выступления на студенческих научных конференциях, подготовка рефератов, написание курсовых и дипломных проектов, возможно публикации статьи в научных журналах. Тематика исследований может охватывать как общие вопросы педагогики, так и вопросы частных методик. В ходе выполнения научно-исследовательской работы у студентов- будущих учителей развиваются навыки анализа специальной литературы, проведения научного эксперимента. В результате такой деятельности повышается уровень методической подготовки будущих учителей.

#### **ЛИТЕРАТУРЫ**

1. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. М.: Педагогика, 2006
2. Мазилев В.А. Формирование творческого подхода к осуществлению педагогической деятельности как приоритетная задача подготовки специалиста в педагогическом университете // Московский педагогический вестник, 2008. - № 3. С.58.
3. Чечель И.Д. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М.: «ЮНИТИ». - 406 с

УДК 378

## **ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В РОССИИ И США**

*Киргуева Ф.Х., Гизоев С.Э.*

## **EXPERIENCE IN SHAPING YOUTH CITIZENSHIP IN RUSSIA AND THE UNITED STATES**

*Kirguyev F.H., Gizoyev S.E.*

По своей научной и социальной значимости тема патриотизма является актуальной во все времена. Воспитание гражданина, патриота своей Родины, во все времена является приоритетной задачей государства и образовательных учреждений. В настоящее время важно осознать и разработать пути и средства формирования молодого человека, способного жить в гражданском обществе.

В данной статье делается попытка - выявить и охарактеризовать общие и особенные подходы при формулировке целей и задач гражданского воспитания в России и США.

Гражданско-патриотическое воспитание направлено на формирование и развитие личности, обладающей качествами гражданина-патриота Родины, способного успешно выполнять гражданские обязанности.

**Ключевые слова:** воспитание, патриотическое воспитание, гражданское воспитание, гражданственность, патриотизм.

By its scientific and social significance, the theme of patriotism is relevant at all times. The education of a citizen, a patriot of his homeland, is at all times a priority task of the state and educational institutions. At present, it is important to understand and develop ways and means of forming a young person capable of living in a civil society.

This article attempts to identify and characterize General and special approaches to the formulation of goals and objectives of civic education in Russia and the United States.

Civil-Patriotic education is aimed at the formation and development of a person who has the qualities of a citizen-patriot of the Motherland, able to successfully perform civil duties.

**Keywords:** education, Patriotic education, civic education, citizenship, patriotism.

В условиях глобализации и развития рыночных отношений профессиональное образование претерпевает реформы. При этом интеграция в мировое образовательное пространство становится неизбежным. Одним из факторов интеграции в области высшего образования является международный обмен знаниями, специалистами для взаимообогащения технологиями и методами обучения. Интеграция российского образования в мировое образовательное пространство возможно при анализе системы образования в других странах. В данном исследовании авторов интересует опыт организации гражданского воспитания.

В отечественной педагогической науке различные стороны гражданского воспитания учащейся молодежи рассмотрены в трудах А.В.Беляева, А.С.Гаязова, Е.В.Известновой, В.К.Сениной, О.П.Песоцкой, И.В.Переверзевой, С.В.Шевченко и других. Общие вопросы организации социального воспитания и социализации личности нашли отражение в трудах В.Г.Бочаровой, Л.Л.Буевой, Р.Г.Гуровой, В.Н.Гурова, Е.Н.Шиянова и других ученых.

Анализ показывает, что в отечественной педагогике выявлены некоторые противоречия:

- между потребностью общества в сознательных гражданах, способных к укреплению государства, и уровнем развития гражданских качеств учащейся молодежи;
- между целями воспитания гражданина, поставленными перед образованием и содержанием самого образования.

Настоящее время характеризуется как время бурного роста науки, инновационных технологий в различных отраслях во всем мире. Развитие технологий предусматривает изменение сознания общества, новые технические возможности. Все это меняет образ мышления и поступков человека. Необходимы новые механизмы воздействия на общество во всех сферах жизнедеятельности. В данной статье будем говорить о воспитании гражданственности и патриотизма в сложившейся ситуации.

Общество нуждается в новой концепции воспитания и образования. Цели этой концепции должны включать в себя самореализацию индивида, сопровождение в его социализации во всех сферах деятельности (учебе, спорте, в трудовой деятельности и т.д.), помощь в выборе жизненного пути, изучение рынка труда для успешной адаптации. Необходимо прививать ценности, которые впоследствии помогут индивиду жить в современном многонациональном обществе и не входить в конфронтацию с обществом. Рассуждая об этой проблеме, мы хотим сравнить зарубежный опыт формирования гражданственности на примере США с отечественным. При этом выявить общее и особенное в воспитании гражданина, выявить проблемы и положительный как теоретический, так и практический опыт.

Пидкасистый П.И. говорил, что: «Воспитание – это целенаправленная содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной Человека» [3].

Патриотическое воспитание включают в себя: любовь к своей семье, своему дому, окружающей природе, к земле, на которой родился и живёшь – к Родине; чувство сопричастности к истории своего Отечества и ответственность за окружающую жизнь; сочувствие, потребность защищать своих близких, других людей, Родину; трудолюбие, решительность; предприимчивость, хозяйственность; уважение к правам и свободам человека; способность и желание выполнять свои обязанности [2].

Патриотическое воспитание неразрывно связано с гражданским воспитанием. Гражданственность и патриотизм являются взаимосвязанными понятиями, но на наш взгляд, гражданственность выступает как высшая форма патриотизма.

Рассматривая гражданское воспитание в США было выявлено, что существует много концепций и программ по воспитанию граждан. Однако не наблюдается полного единства мысли в ответе на вопрос, что такое гражданское воспитание и какие принципы и цели оно должно в себя включать. Но всё-таки единая общая цель присутствует. Все программы и концепции направлены на воспитание от английского «goodcitizen» что дословно означает «хорошего горожанина», а адаптируя к нашему обществу, «порядочного гражданина», и что очень важно выделить, в демократическом обществе. Иными словами, американцы определяют цель гражданского воспитания как знание Конституции страны, структуры государственного строя, режима, принципов, всех институтов, на основе которых происходит функционирование государства, а также знание всего, без чего невозможно участие в политической, социальной и культурной жизни общества (опять же важно отметить, что в демократическом обществе!).

Необходимо пояснить причины столь частого упоминания о демократическом обществе. Почему в Америке это определение так часто используют и по какой причине для них это так важно?

Фраза «I am proud to be American» с английского переводится как «Я горд быть Американцем». Эту фразу американцы слышат с детства, и они с ней живут всю жизнь. В этой, казалось бы, короткой фразе скрыто очень много чувств: искренняя любовь и почтение к своей стране.



Демократию в Америке можно описать как «свободу в рамках», где роль рамок играет общественное мнение. В свою очередь, общественное мнение выполняет роль важного регулятора общественной жизни и является важным элементом стабильности в обществе [5].

Американскими исследователями было отмечено, что у граждан повышалась степень патриотических чувств именно тогда, когда их «американская мечта» воплощалась и они становились владельцами собственного дома, так как основой патриотизма становится его дом и его естественное желание сделать его лучше и безопаснее, чтобы всегда быть под защитой.

Тут мы получаем парадокс, каждый гражданин является частью огромной системы по взаимодействию с другими гражданами. Парадокс заключается в том, что американцы считают себя свободными личностями, но не принимают во внимание мнение окружающих их людей они попросту не могут. Это вовсе не значит, что они ограничены в свободе действий, но при реализации идей, не соответствующих общественному мнению, к ним будут приняты социально-экономические методы воздействия и давление на личность. Сам замысел воспитания гражданственности кроется в том, чтобы привить и развить общегражданские ценности, политические взгляды и ценностные ориентации в обществе. Важной задачей гражданского воспитания молодежи является обучение таким качествам, как ведение политического диалога, усвоение навыка культурного ведения споров и разногласий, способность ясно мыслить и так же ясно излагать эти мысли своему собеседнику в виде обоснованных доводов [4].

Все президенты США с 1991года: Буш, Клинтон, Обама, Трамп, активно используют тему гражданского воспитания при организации своей предвыборной программы. Этой теме оказывается особое внимание в силу высокой гражданской заинтересованности и актуальности воспитания будущих граждан патриотами. Поэтому президенты, привлекая избирателей, предлагают многоуровневые программы по воспитанию и создают новые схемы взаимодействия. Внушение того, что Америка лучшая страна в мире, срабатывает. Это говорит о том, что граждане понимают всю ценность гражданско-патриотического воспитания, и выбирают лидера, который предлагает наиболее перспективный вариант для более эффективного воспитания молодых, вследствие чего Америка и дальше будет лучшей страной в мире.

В 1991 году произошел кризис в образовании США, он перестал отвечать современным требованиям, а также был отмечен спад патриотизма среди молодежи. В связи с этим начали разрабатывать огромное количество программ, изменили требования, структуру и стандарты обучения. Предлагалось большое количество новых методов и проектов по обучению. В пример можно привести программу развития школ Джеймса Коумера, ускоренные школы Генри Левина, модель Школы Завтрашнего Дня в Льюисвиле.

Что касается России, то после распада СССР эффективной гражданско-патриотической работы наладить не получилось. В докладах государственных служащих России можно найти пункты, связанные с гражданским воспитанием. Однако активных мероприятий в стране не принималось. В результате этого гражданское сознание у населения вызывает не первостепенный интерес, хотя это может стать ключом к решению многих сложившихся проблем.

В США была принята новая концепция, которая упор делала не на школы, а на уровень развития общин и каждой отдельной семьи. Авторы писали, что замысел заключается в том, что именно община должна стать местом, где должны вновь возродиться американские ценности, такие как семья, чувство ответственности перед окружающими и т.д.

В России же после образовательной реформы 2000года не приходится говорить об улучшении состояния гражданственности, как среди взрослого населения, так и среди подрастающего поколения. Напротив, можно отметить снижение контроля и воспитательного воздействия на молодежь, не говоря уже о расширении сферы влияния

воспитательных мер, как это сделано в США.

Важным моментом в воспитании гражданственности является выбор правильного акцента, от которого зависит эффективность и успешность предпринимаемых мер. К примеру, в США делают акцент на формировании ответственности каждого американца за судьбу демократического общества, тогда как в Европе больше внимания уделяют на изучение собственных прав гражданина. Безусловно эффект от разной политики отличается друг от друга, и как отмечают ученые, на сегодняшний день США занимает первое место по степени вовлеченности граждан в общественную жизнь и по степени доверия населения власти.

Можно сделать вывод, что США предпринимает более правильные шаги к воспитанию своего населения. Взять даже во внимание тот факт, что в США при каждом высшем образовательном учреждении существует отдел либо самостоятельная организация, задачей которых является повышение уровня просвещения по вопросам демократии, а также изучения гражданами собственных прав.

Рассматривая Россию с этой точки зрения, можно сказать, что у нас образование нацелено только на изучение содержания предметов, а воспитанию личности и патриота отведено незначительное внимание. Что касается правовой грамотности и просвещения в области прав граждан, можно сказать, что правовые предметы проходят лишь узконаправленные специалисты, обучающиеся на юридических специальностях, остальная более значительная часть обучающихся проходит право лишь в соприкосновении с выбранной специальностью, т.е. поверхностно.

В США подавляющее число населения верующие люди, и религиозные организации играют очень важную роль в воспитании личности каждого американца. Более одного миллиона подростков посещают организации религиозного типа. В США религиозные организации обладают большими финансовыми возможностями, им принадлежит большая часть частных техникумов, университетов, воскресных школ, огромное количество кружков, а также летние лагеря и т.д. Все религиозные организации занимаются благотворительностью и проводят огромную социальную работу от районных соревнований до внедрения собственных людей в окружение неблагополучных подростков, которые с учетом детской психики подталкивают его к смене и принятию новых правильных ценностей.

В России не существует практики деятельности религиозных организаций, подобных США. Сложность заключается в много конфессиональности населения страны. В Америке религиозные организации и государство преследуют единую цель. К сожалению, в России нет единства в этом вопросе.

Американская школа имеет большой, накопленный со временем опыт гражданского воспитания, в котором используются такие формы воздействия как изучение и подготовка к национальным праздникам, совместное пение гимна и иных патриотических песен, посещение мест, несущих историческую ценность. Каждый день проводится ритуал прочтения клятвы преданности американскому флагу, который присутствует в каждой аудитории и встречается практически на каждом доме. Все эти меры воздействия внушают молодому человеку, что он живет в самой лучшей, свободной и демократичной стране на планете [4].

В России проводят масштабные национальные праздники, производят возложения на мемориалы воинской славы и иные исторически значимые объекты.

В Америке существуют общественные ветеранские организации, которые не имеют дохода, но государство оказывает им поддержку из-за огромного положительного вклада в воспитание молодежи. Беседа с ветеранами, которые воевали, рисковали жизнью ради своей страны, которые могут лично описать свои мотивы, это самый лучший пример для подражания.

В России существуют ветеранские организации, члены которых регулярно проводят встречи с подрастающим поколением, прививая им патриотические чувства, но эти

организации не получают материальной поддержки или получают в незначительной степени.

На сегодняшний день мы видим, что США является лидером по многим показателям, включая уровень гражданско-патриотического воспитания. Но, несмотря на это, в самой Америке отмечают спад качества воспитания гражданственности.

Россия переживает свое становление в новой эпохе. После развала СССР пришлось возродить все отрасли, в том числе и образование. Снижение уровня гражданственности на данном этапе развития нашего государства имело место.

Решение проблемы мы видим в выборе необходимых ценностей, разработке образовательной системы, которая будет эффективно обучать как содержанию предметов, так и логическому мышлению в сочетании с гражданско-патриотической работой.

Главной целью образования в России является воспитание, социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России для жизни в демократическом государстве, гражданском обществе [1]. Такой гражданин должен обладать определенной суммой знаний и умений.

Расширение знаний и представлений студентов об особенностях гражданской культуры в социуме других стран, обучение их навыкам гражданской культуры дает возможность изменить уровень их самоактуализации. Однако задача формирования в России гражданской культуры не может быть решена только с помощью соединения традиционной российской культуры и культуры стран Западной Европы и США. Только наличие интеллектуальных и финансовых ресурсов, время, сплоченность и вера в нашу Россию даст возможность конкурировать с лидирующими государствами.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Данилюк А.Я., Кондаков А.М., Тишков В.А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. - М.: Просвещение, 2010. - 23 с.
2. Киргуева Ф.Х., Гизоев С.Э. Подготовка будущего учителя к формированию патриотического воспитания обучающихся //Мир науки, культуры, образования. – 2019. - №6. – С. 289-291.
3. Педагогика. Под ред. Пидкасистого П.И. М.: 2006. - 608 с
4. Рогова И.В. Содержание и методы гражданского образования учащейся молодежи США: дис. ... канд. пед. наук. - Тула, 2005. - 170 с.
5. Фахрутдинова А.В. Гражданское воспитание учащихся в англоязычных странах на рубеже XX-XXI веков: дис. ...д-ра пед. наук. - Казань, 2012. - 538с.

УДК 37.01

### **АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ ПРАВОВОЙ ГРАМОТНОСТИ И ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Масесьяну Е.П.*

### **ANALYSIS OF THE CONCEPTS OF LEGAL LITERACY AND LEGAL CULTURE IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN**

*Masesjanc E.P.*

В статье рассматриваются прогрессивные изменения, происходящие в обществе, социальные, политические и экономические события сегодняшнего времени. Автор говорит о современной ситуации в обществе, определяющей необходимость пересмотра

не только общих подходов к организации воспитания в целом, но и поиск актуальных методов и средств, способствующих правовому воспитанию и обучению детей дошкольного возраста. Критериями оценки правовых представлений дошкольников являются: знания о правах и обязанностях, владение понятиями «право», «свобода», «закон», «равноправие», осознание необходимости этих знаний, проявление интереса к их усвоению, умение оценить и объяснить свой поступок и поступки других людей.

**Ключевые слова:** дети дошкольного возраста, права ребёнка, правовые знания, методы формирования знаний о правах человека.

The article deals with progressive changes taking place in society, social, political and economic events of today. The author speaks about the current situation in society, which determines the need to review not only General approaches to the organization of education in General, but also the search for relevant methods and tools that contribute to legal education and training of preschool children. The criteria for evaluating legal representations of preschool children are: knowledge of rights and obligations, possession of the concepts of "right", "freedom", "law", "equality", awareness of the need for this knowledge, showing interest in their assimilation, the ability to evaluate and explain their actions and the actions of other people.

**Keywords:** preschool children, children's rights, legal knowledge, methods of forming knowledge about human rights.

Исходя из темы нашей статьи, целесообразным будет обратиться к вопросу понимания различными исследователями таких понятий как «правовая культура» и «правовая грамотность». Эти понятия различны и отражают разные этапы становления правового сознания. По мнению Е. В. Аграновской «правовая культура» личности выражается в овладении основами юридических знаний, в уважении к закону, праву, сознательном соблюдении норм права, в понимании социальной, юридической ответственности, в нетерпимости к правонарушениям, в борьбе с ними.

Проанализировав точки зрения указанных выше исследователей, можно прийти к выводу, что они сходятся во мнении, что процесс становления правового государства связан с формированием правовой культуры.

Проведённый анализ данных специальной литературы позволил выделить ряд условий формирования правовой культуры у дошкольников. Среди них наиболее важными является организация образовательного процесса, предусматривающего разнообразие форм и методов обучения, ориентированных на освоение правовых знаний и умений; формирование коллективных взаимоотношений.

Исследование такого понятия как «правовая грамотность» у различных учёных занимающихся данной проблематикой позволило сформулировать его следующим образом: это «совокупность профессионально ориентированных и граждански значимых знаний государственных законов, умений и определённых навыков руководства ими в конкретной области трудовой деятельности, на основе гражданской позиции личности».

Мнение Е. В. Аграновской следующее: *«на современном этапе задача системы образования заключается в том, чтобы предоставить любому широкие возможности выбора своего пути, научить его свободно двигаться в пространстве идей, в мире образов, развить его мышление и эмоциональное восприятие действительности, помочь ему выработать целостный взгляд на мир, формироваться в полноценного гражданина своей страны»* [1, С. 142].

Человек, общество и государство нуждаются в гражданско-правовом образовании, оно необходимо, если мы и в самом деле хотим жить в правовых государствах. Если строить гражданское, правовое общество, то надо начинать с детей. В Российской Федерации происходит построение правового государства, условие которого является законность и правопорядок, социальная активность граждан, высокий уровень их правовой культуры. К сожалению, в настоящее время наше общество сталкивается с

таким явлением, как низкий уровень правового самосознания.

Россия идёт по пути построения правового государства и гражданского общества. Эффективность преобразований в правовой сфере, модернизационные процессы в стране напрямую зависят от уровня правовой культуры современного российского общества. Основной задачей правового образования является формирование правовой культуры как совокупности правовых знаний, убеждений, установок личности, реализуемых в процессе труда, общения, поведения, а также отношение к материальным и духовным ценностям общества. Правовая культура предполагает знание правовых норм, развитая нравственно-правовой сферы, умение использовать нормы права в интересах граждан и своих собственных; гражданскую потребность в правовом просвещении и борьбе с правонарушениями. Ядром правовой культуры является правовая грамотность, включающая системные научные знания о праве, правопорядке и его охране. Кроме того, правовая культура включает в себя эмоционально окрашенное оценочное отношение к праву, правопорядку, соответствующие ему установки, непосредственные действия человека, его поведение в различных, часто непредвиденных жизненных ситуациях. Она предполагает умение и готовность личности решать свои жизненные проблемы, жить среди людей, общаться с ними, ориентируясь на нормы права и не выходя за рамки закона. Таким образом, компонентами правовой культуры являются:

- систематизированные знания о праве, законодательстве РФ, существующем правопорядке, способах его охраны (правовая грамотность);
- ориентированное на социальную ценность права и правопорядка отношение граждан к закону, установка на законопослушное поведение и активное неприятие нарушений правопорядка;
- социально полезное поведение личности, проявляющееся в осознанном правомерном поведении, умелой реализации своих прав и свобод, ответственном отношении к выполнению обязанностей гражданина, готовности в различных жизненных ситуациях действовать юридически грамотно, ориентируясь на существующий закон.

Правовая культура является качественным состоянием правовой жизни общества, всегда обусловленное социальным, духовным, политическим и экономическим строем. Выражается в достигнутом социумом уровне правовой действительности: в состоянии юридических актов законодательства, правосознания, а также в степени гарантированности государством гражданских прав и свобод человека. Правовая культура тесно связана с культурой общества в целом. Она является средством укрепления законности и правопорядка в стране.

Воспитание правовой культуры является обязательной составляющей политики государства, ратифицировавшего Конвенцию о правах ребёнка. Однако по отношению к детям дошкольного возраста эта задача понимается порой примитивно, достаточно того, что дети посмотрят на картинки, прочитают рифмовки... Из картинок и из инсценировок по мотивам Конвенции, правовая культура ребёнка не возникает. Первая необходимая составляющая, обеспечивающая её, это правовая культура взрослых и их соответствующее поведение [3, с.28]. В детях должна воспитываться уверенность в себе, самоуважение и уважение к другим. Полнота самоощущения и толерантность – вот основа правовой культуры дошкольников.

Актуальность проблемы формирования правовой культуры дошкольников обусловлена процессами интеграции и модернизации, происходящими в современном обществе и образовании, и обоснована в исследованиях целого ряда российских учёных и исследователей. Теория и методология обучения праву нашли своё отражение в трудах Е. В. Аграновской [1, С. 142], практические аспекты правового образования отражены в исследованиях Т. В. Болотиной [2, С. 24].

Воспитание основ правовой культуры детей в ДОО осуществляется в соответствии с рядом педагогических принципов:

- гуманитарно-пропедевтическим,

- содержательно-доминирующим,
- деятельностного и интеграционного подходов,
- включённости субъекта,
- регионально-обусловленного содержания,
- открытости.

В содержании воспитания правовой культуры дошкольников выделены следующие линии:

1. “Мои права и обязанности”;
2. “Моя страна”;
3. “Гражданин мира”.

Средства воспитания правовой культуры детей дошкольного возраста разнообразны: любая совместная деятельность, игра, социальная и культурная атмосфера города или посёлка, в котором живёт ребёнок, искусство, средства массовой информации [4, с.18].

Правовая культура является качественным состоянием правовой жизни общества, всегда обусловленным социальным, духовным, политическим и экономическим строем. Выражается в достигнутом социумом уровне правовой действительности: в состоянии юридических актов законодательства, правосознания, а также в степени гарантированности государством гражданских прав и свобод человека. Правовая культура может быть: индивидуальная, групповая и общественная. В отличие от правосознания, у правовой культуры нет массового вида, поскольку таковой невозможен в условиях митингов, погромов или иных стихийных уличных мероприятий. Правовой нигилизм и правовой идеализм. Это два отрицательных явления, характеризующих низкий или недостаточный уровень правосознания и правовой культуры общества или его отдельных социальных слоёв и индивидов.

Культуру можно классифицировать следующим образом: материальная, духовная, художественная, физическая и правовая.

- Материальная культура основана на рациональном, репродуктивном типе деятельности, выражается в объективно-предметной форме, удовлетворяет первичной потребности человека;

- Духовная культура основана на рациональном, творческом типе деятельности, выражается в субъективной форме, удовлетворяет вторичные потребности человека;

- Художественная культура основана на иррациональном, творческом типе деятельности, выражается как в объективно-предметной, так и субъективной форме, удовлетворяет вторичные потребности человека;

- Физическая культура основана на рациональном, творческом типе деятельности, выражается в субъективной (телесной) форме, удовлетворяет первичные потребности человека;

- Правовая культура... Чтобы разобраться в данном вопросе, необходимо понять - что же такое правовая культура, для этого обратимся к труду доктора юридических наук, члена центрального совета ассоциации юристов России - Виктора Петровича Сальникова, автору более 700 научных и учебно-методических пособий. *"Правовая культура есть особое социальное явление, которое может быть воспринято как качественное правовое состояние и личности, и общества, подлежащее структурированию по различным основаниям"* [5, С. 495].

Базис правовой культуры детей дошкольного возраста - это система трёх взаимосвязанных компонентов: нравственно-правовых представлений, нравственно-правовых суждений и ценностных ориентаций личности, адекватных представлениям и суждениям детей моделей нравственно-правового поведения в обществе сверстников и взрослых.

Процесс формирования правовой культуры у детей старшего дошкольного возраста охватывает всю деятельность дошкольной образовательной организации. Весь коллектив сотрудников ДОО, характер их взаимоотношений и совместных действий в

педагогической, административной, хозяйственной сфере являются предпосылкой развития основ правосознания детей. Положительная организация деятельности и есть фактор развития правового сознания у детей-дошкольников. Для ребёнком дошкольного возраста это первая модель социального устройства общества, где накапливается первый опыт правового поведения.

Правовая культура личности, будучи компонентом правовой культуры общества и зависимой от неё величиной, отражает степень и характер её развития, так или иначе обеспечивающего социализацию личности и правомерную деятельность индивида. Эта деятельность способна соответствовать прогрессивным движениям общества и его культуры в сфере права, благодаря чему происходит постоянное правовое обогащение, как самой личности, так и общества. Она близко примыкает к образованности человека, имеет общие черты и отличительные свойства применительно к правосознанию личности, зависит от правового воспитания.

Таким образом, правовая культура является необходимой предпосылкой и созидательным началом правового состояния общества, его цель и составная часть, но вместе с тем это степень и характер правового развития самой личности, которая находят выражение в уровне её правомерной деятельности. Будучи обусловленной в определённой степени правовым состоянием общества, она лежит в его основании, образуя целостное ядро.

Правовая культура предполагает её позитивное правовое сознание в действии. Она представляет творческую деятельность, соответствующую прогрессивным достижениям общества в правовой сфере, благодаря которой и происходит постоянное правовое обогащение индивида.

В российской истории в течение длительного периода времени не существовало благоприятных предпосылок для развития правовой культуры. Многовековой период монархии, характеризующийся бесправием человека в обществе; советская власть, декларирующая принципы демократии и равенства, но реализующая авторитарный режим - всё это формировало в сознании личности не только глубокое, устойчивое, негативное отношение к праву, но и его внутренне отторжение, отрицание, как нечто второстепенное, надстроечное.

Таким образом, если организации или коллективу в настоящее время еще как-то удаётся отстаивать свои права, то это бывает сделать очень сложно отдельно взятому человеку.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аграновская Е.В. Правовая культура и обеспечение прав личности. - М.: Наука, 1988. - С. 142.
2. Болотина Т.В., Права человека: Программа повышения квалификации «Права человека: теория и методика преподавания в школе». - М.: ООО «ТИД «Русское слово - РС», 2006, С 24.
3. Евладова Е.Б., Логинова Л.Г. Организация дополнительного образования детей. - М.: ВЛАДОС, 2003, С. 28.
4. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. - М.: Академия, 2000, С. 18.
5. Самыгин П.С. Формирование правовой культуры личности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социал. наук (12.00.11) / Самыгин П.С. - Москва, 2008. - 26 с.

#### **Source list:**

1. Agranovskaya E. V. Legal culture and ensuring the rights of the individual. - Moscow: Nauka, 1988. - pp. 142.
2. Bolotina T. V., human Rights: The program of professional development "human Rights: theory and methodology of teaching in school". - M.: LLC " TID "Russian word-RS", 2006, pp. 24.

3. Evladova E. B., Loginova L. G. Organization of additional education of children. - Moscow: VLADOS, 2003, P. 28.
4. Kulikova T. A. Family pedagogy and home education. - M.; Academy, 2000, pp. 18.
5. Samygin P. S. Formation of the legal culture of the individual: autoref. dis. on the Internet. scientist. step. Cand. socialSciences (12.00.11) / Samygin P. S.-Moscow, 2008. - 26 p.

УДК 378

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

*Молчанова Е.В.*

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF EDUCATIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS**

*Molchanova E. V.*

**Аннотация:** В статье раскрывается понятие учебно-познавательной компетенции с точки зрения способности личности к познавательной деятельности такого качественного уровня, на котором она получает не только новые знания и характерные для них умения, но и формируется понимание объекта познания, что влияет на качественно новый – интегрированный результат каждого целостного учебно-познавательного этапа. Названы существенные педагогические условия, посредством которых осуществляется процесс формирования учебно-познавательной компетенции студентов. К таким условиям относятся: мотивация познавательной активности, самостоятельности студентов в учебном процессе; создание позитивной атмосферы; применение различных форм и действенных методов организации учебной деятельности студентов; поиск преподавателем механизмов внедрения учебно-познавательного опыта каждого студента в учебный процесс.

**Ключевые слова:** учебно-познавательная компетенция, педагогические условия, компетентностный подход, непрерывное образование.

**Abstract:** The article reveals the concept of educational and cognitive competence in terms of an individual's ability to cognitive activity of such a qualitative level at which she receives not only new knowledge and skills characteristic of them, but also forms an understanding of the object of knowledge, which affects a qualitatively new - integrated result of each holistic educational and cognitive stage. Significant pedagogical conditions are mentioned, through which the process of formation of educational and cognitive competence of students is carried out. These conditions include: motivation of cognitive activity, students' independence in the educational process; creating a positive atmosphere; the application of various forms and effective methods of organizing the educational activities of students; the teacher's search for mechanisms for introducing the educational experience of each student into the educational process.

**Key words:** educational competence, pedagogical conditions, competency approach, continuing education.

Становление личности выпускника происходит неразрывно с развитием современного высшего образования. В результате такого формирования выпускник учится



самостоятельно познавать деятельность и трансформировать профессиональную сферу, где направленность на компетентность в области самостоятельной учебно-познавательной деятельности приобретает основной смысл и значимость. Поэтому в данной ситуации само понятие «учебно-познавательная компетенция» является важной составной частью целостной системы непрерывного образования и приобретает особую актуальность.

Компетентностный подход обусловлен переходом:

- от предметного преподавания и изучения к интегративному обучению, целостной образовательной деятельности и постоянному самообразованию;
- от закреплению «остаточных» знаний к определению уровня квалификации, готовности к будущему непрерывному образованию, уровня профессионализма, готовности к деятельности (ценностно-ориентационной, психологической, практической), к самореализации, конкурентоспособности в профессиональной среде, степени социальной и профессиональной подготовленности.

Понятие компетентностного подхода нацелено на перспективу развития, но уже на сегодняшний день, особенно в связи с освоением третьего поколения образовательных стандартов высшего образования, данный подход реализуется в образовательной деятельности. Сквозь эту призму становится более актуальным изучение и выстраивание учебно-познавательной компетенции.

Поскольку учебно-познавательная компетенция – это объединение установленных требований к образовательной подготовке студента в области самостоятельной познавательной деятельности, то понятие «учебно-познавательная компетенция» неразрывно связано с понятием «познавательная компетенция (компетентность)». Познавательная компетентность считается характеристикой личности, которая реализует полученные знания, умения обучающегося в организации данного вида деятельности, способность применять на практике навыки, приёмы, алгоритмы, методики, инструменты и т.д. с целью получения ответов на учебно-познавательные вопросы, приобретения опыта самостоятельной познавательной деятельности. Основные компоненты данного понятия обуславливают формирование познавательной компетентности с учетом ее содержания и состава.

В современном учебно-образовательном процессе применяются разнообразные методы к определению учебно-познавательной компетенции. Так, А.В. Хуторской рассматривал ее как сочетание компетенций студента через самостоятельную познавательную деятельность, состоящую их характеристик логической, методологической, общеучебной деятельности, связанной с реальными познаваемыми объектами. К ним относятся знания, умения, организация целеполагания, планирование, рефлексия, самооценка учебно-познавательной деятельности, а также освоение креативных навыков продуктивной деятельности [6].

С.Г. Воровщиков понимает учебно-познавательную компетенцию как общеучебные умения, группы знаний методологической направленности и сочетание нормативно-ценностных установок гносеологического характера [1].

Н.А. Насташук (основываясь на труды В.И. Байденко) – как умение получить новые знания для решения экономических задач (с опорой на способы познания конкретных наук) [3].

Учебно-познавательная компетенция строится на владении студентами интегрирующей совокупности взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний и умений, позволяющих успешно осуществлять учебно-познавательный процесс.

Процесс становления учебно-познавательной компетенции сложен, так как предполагает необходимость выполнения совокупности определенных общих требований, дидактических, психолого-педагогических и организационно-педагогических задач.

Философское понимание условия – это то, без чего невозможно нечто другое (обуславливаемое), важный элемент группы объектов (вещей, их состояний, взаимодействий), из наличия которого с необходимостью следует существование данного

явления. Без объединения конкретных условий невозможна реализация конкретной деятельности. Условия – это всеобщая связь диалектического характера. Условия не только воздействуют на процессы, но и являются предпосылкой, фундаментом их зарождения и развития, являются ключевым аспектом результативности.

Условия делятся на внешние (объективные) и внутренние (субъективные).

Существует ряд разновидностей условий:

- условия учебной деятельности – сочетание обстоятельств, в которых она протекает, и социальных факторов жизнедеятельности ее субъекта. Они способствуют или препятствуют ее эффективности;

- педагогические (дидактические) условия – это те, которые целенаправленно создаются в учебном процессе и которые должны обеспечивать наиболее успешное формирование и осуществление этого процесса;

- психолого-педагогические (субъективные) условия – влияют на развитие личностных, психологических механизмов формирования;

- организационно-педагогические (объективные) условия – связаны со степенью организации и мотивации учебно-воспитательного процесса [4], особенностями управления (например, творческое целеполагание; саморефлексия; инновационная атмосфера; эвристический опыт преподавателя; творческо-поисковый уровень методической службы; информационный обмен; мотивация креативной активности);

Логично изучать внешние и внутренние условия как отдельно друг от друга, так и в совокупности.

Формирование внутренних (субъективных) условий происходит под влиянием внешних условий.

К главным субъективным факторам развития учебно-познавательной компетенции ученые относят тягу творческому исследованию, творческое умение генерировать идеи, планировать собственную деятельность, гибкость мышления, признание самоценности своей личности, степень интеллектуальных способностей, понятийный опыт, метакогнитивный опыт, воображение, интуицию, видение проблем, рефлексивную самооценку, рефлексивный когнитивный стиль, познавательную самостоятельность, открытость познавательной позиции, критичность мышления и другие.

Условия – это те внутренние факторы и внешние аспекты, которые в комплексе влияют на формирование учебно-познавательной компетенции в учебной деятельности, обусловленные объективными и субъективными характеристиками.

Объективными факторами называются те факторы, которые не зависят от сознания человека (особенности деятельности, формы, методы и т.д.).

Субъективные факторы принадлежат определенному человеку (его знания, умения, опыт).

На наш взгляд, незаменимыми условиями, влияющими на формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза, являются педагогические условия. К ним относятся:

- 1) наличие познавательной активности, самостоятельности студента в учебном процессе;
- 2) создание ситуации успеха в учебной деятельности;
- 3) создание преподавателем положительного эмоционального настроения;
- 4) творческая деятельность студентов;
- 5) творческая деятельность преподавателей;
- 6) осведомленность преподавателей и студентов о сущности, содержании и структуре учебно-познавательной компетенции и учебно-познавательного опыта;
- 7) рефлексивная деятельность преподавателя;
- 8) рефлексивная деятельность студентов;
- 9) критическое отношение к своему опыту, его оценка и совершенствование.

Рассмотрим их.

*Наличие познавательной активности, самостоятельности студента.* Реализация этого условия связана с обеспечением активности и самостоятельности как главного элемента продуктивного учения. Названное условие нацелено на развитие стремления и умения самостоятельно логически мыслить; способности ориентироваться в незнакомой ситуации, найти свой подход к возникшей задаче; желания понять не только усваиваемые знания, но и способы их добывания; критического подхода к суждению других; относительной независимости собственных суждений.

*Создание ситуации успеха в учебной деятельности.* Это условие взаимосвязано со следующим условием: создание положительной эмоциональной атмосферы, ситуаций успеха в процессе обучения. Это условие реализуется при обеспечении благоприятного психологического климата в коллективе, который формирует эмоциональный настрой студентов.

Эмоциональный настрой активизирует чувства, связанные с предстоящей работой, создает атмосферу положительного психологического климата, что оптимизирует протекание процесса обучения. Положительный психологический климат позволяет говорить о наличии в группе психологической совместимости между участниками образовательного процесса. Эмоциональная атмосфера, положительный эмоциональный тонус учебного процесса способствуют решению проблем усвоения знаний, связанных с наличием у студентов ошибочных альтернативных представлений. Таким образом, указанные условия направлены на развитие познавательного интереса, открытости познавательной позиции. Это условие находит продолжение в ряде дидактических условий.

Наиболее существенные из них – творческая деятельность студентов и педагогов. В мировой практике накоплен достаточно богатый опыт организации учебно-поисковой, творческой, познавательной деятельности за счет проблемного, поискового обучения.

Творческая атмосфера положительно воздействует на разнообразную учебную, научную и исследовательскую работу.

*Рефлексивная деятельность преподавателя.* Педагогическая рефлексия понимается как вид деятельности и как способ активизации творческой деятельности преподавателя. Основная часть ученого общества (В.Н. Козиев, С.В. Кондратьева, Ю.Н. Кулюткин, И.А. Стеценко, Н.Ю. Посталюк и др.) доказывают связь рефлексии с умением педагога решать педагогические задачи и учитывать при этом гораздо больше условий. Без постоянного анализа и самоанализа преподаватель не в состоянии глубоко осознавать возникающие проблемы, правильно выбирать пути решения, критически оценивать и корректировать полученные результаты.

По мнению Н.В. Косенко, без рефлексивного отношения педагога к своей профессии невозможно самообразование. Степень развитости рефлексивных процессов является для преподавателя базой осознания и преобразования себя для достижения любой профессионально-педагогической цели.

В рамках изучения рефлексии рассматривается, с одной стороны, осмысление собственного сознания, а, с другой стороны, осознание педагогом того, как его воспринимают, оценивают окружающие, и как на этой основе педагог оценивает результаты своей деятельности.

Разнообразные методы диагностики позволяют точнее понять смысл учебно-познавательной компетенции, увидеть ее в развитии.

Все указанные условия требуют обеспечения их организации. Среди негативных причин, замедляющих процесс формирования учебно-познавательной компетенции, следует выделить шаблонность преподавания и оценки качества учебной деятельности.

Таким образом, необходимость формирования учебно-познавательной компетенции студентов требует выполнения выделенных и теоретически обоснованных условий.

Вышеназванные условия тесно взаимосвязаны друг с другом. При формировании

учебно-познавательной компетенции целесообразно учитывать весь комплекс условий.

### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Воровщиков, С.Г. Внутрешкольная система развития учебно-познавательной компетентности старшеклассников / С.Г. Воровщиков // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2010. – №1. – С. 31-40.
2. Забалуева, А.И. Формирование учебно-познавательной компетенции студентов вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.И. Забалуева. – Таганрог, 2010. – 201 с.
3. Насташук Н.А. Развитие учебно-познавательной компетенции у будущих экономистов в процессе обучения интеллектуальным информационным технологиям: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Н.А. Насташук. – Омск, 2009. – 199 с.
4. Спирин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач (Проблемы теории и методики развивающего профессионально-педагогического обучения и самообразования): Учеб. пособие / Под ред. П.В. Конаныхина. – Кострома, 1994. – 107 с.
5. Третьяченко Д.С. Педагогические основы реализации компетентностного подхода к подготовке студентов в вузе / Д.С. Третьяченко, В.И. Маркелов, К.С. Сергеева // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2019. – № 3. – С. 30–39.
6. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

УДК 373.2

### **ФОРМИРОВАНИЕ АЛГОРИТМИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ**

*Родионова О.Н., Татаринцева Е.А., Захарченко С.С.*

### **FORMATION OF ALGORITHMIC CONCEPTS OF SENIOR PRESCHOOLS**

*Rodionova O.N., Tatarintseva E.A., Zakharchenko S.S.*

**Аннотация.** В статье раскрывается проблема формирования алгоритмических представлений у детей старшего дошкольного возраста. Авторы полагают, что развитие алгоритмических представлений в условиях дошкольной образовательной организации состоит в том, чтобы путем удовлетворения актуальных для этого возраста базовых потребностей в самопознании, саморазвитии, игре, развить способность последовательно осуществлять собственные действия и сформировать у детей умение управлять своими познавательными процессами посредством алгоритмизации.

Предложенный комплекс мероприятий, направленный на формирование алгоритмических представлений у старших дошкольников поможет педагогу развить основы алгоритмической культуры у детей старшего дошкольного возраста, научить их элементам управления своей деятельностью, наметить пути ее саморазвития, связанные с алгоритмической культурой.

**Ключевые слова:** алгоритмизация, алгоритмические представления, алгоритмическая культура дошкольников

**Abstract.** The article reveals the problem of the formation of algorithmic representations in older preschool children. The authors believe that the development of algorithmic representations in a preschool educational organization consists in satisfying the basic needs for self-knowledge, self-development, play that are relevant for this age, to develop the ability to consistently carry out their own actions and to form in children the ability to manage their cognitive processes through algorithmicization.

The proposed set of measures aimed at the formation of algorithmic ideas in older preschoolers will help the teacher develop the foundations of algorithmic culture in older preschool children, teach them the elements of control over their activities, outline the ways of its self-development associated with algorithmic culture.

**Key words:** algorithmicization, algorithmic representations, algorithmic culture of preschoolers

Современная система отечественного дошкольного образования строится на принципах динамизма, вариативности организационных форм, гибкого реагирования на потребности общества и личности, характеризуется разнообразием педагогических услуг.

Появление новых документов, освобождающих творческую энергию воспитателей, вместе с тем ставит перед дошкольной образовательной организацией ответственную задачу - выбрать такую программу работы с детьми, которая не только может быть успешно реализована педагогическим коллективом, но и будет способствовать эффективному развитию и воспитанию детей.

В дошкольном возрасте дети проявляют большой интерес к логическим заданиям, ведущим к познанию закономерностей и простых алгоритмов. В современной дошкольной педагогике ряд психолого-педагогических исследований посвящен данной проблеме (А.А.Столяр, А.В.Горячев, Н.В.Ключ, И.Н.Чеплышкина, Л.Ю.Зуева, Н.Н.Крутова, З.А.Михайлова, Э.Н.Иоффе и др.).

Детская любознательность дает возможность педагогу формировать у детей элементы алгоритмической культуры и грамотности, которые способствуют совершенствованию и обогащению общей культуры личности. Знание способов создания алгоритмов необходимы ребенку, так как алгоритмы пронизывают все сферы жизнедеятельности человека, умение построить алгоритм незаменимо в успешном усвоении школьной программы. Запас знаний, полученный в процессе знакомства с алгоритмами и выполнения алгоритмических действий, позволяет «подвести» воспитанников к желанию изучать окружающий мир, себя и других людей. У детей развивается собственное видение способов решения проблем, поиска адекватных форм и способов поведения, общения.

Исследователь О.Н. Родионова определяет сущность алгоритмической культуры личности дошкольника [3]. Она связывает решение проблемы формирования алгоритмической культуры личности детей дошкольного возраста с определением познавательных возможностей дошкольников в освоении обобщенных способов алгоритмических действий для совершения не только исполнительных (преобразующих) действий, но и ориентировочных, обеспечивающих понимание логики решения познавательной задачи, осознанности выполняемых действий.

В нашем исследовании, посвященном формированию алгоритмических представлений у старших дошкольников, мы исходили из того, что в старшем дошкольном возрасте (на этапе подготовки к школьному обучению) в целях обеспечения преемственности между дошкольным и начальным школьным образованием и успешного перехода от одной ступени образования к другой необходим определенный уровень сформированности алгоритмических представлений.

Нами выделены три уровня развития алгоритмических представлений у старших дошкольников.

Высокий уровень развития алгоритмических представлений у детей. Ребенок самостоятельно обнаруживает логические связи и отражает их в речи, считает, измеряет, решает простые задачи на увеличение и уменьшение, безошибочно выполняет действия в заданной последовательности. Самостоятельно строит алгоритмы. Проявляет инициативу и

творчество, интерес к решению задач на преобразование, комбинаторику, оказывает помощь сверстникам.

Средний уровень развития алгоритмических представлений у детей. Ребенок безошибочно выполняет действия в заданной последовательности. Способы деятельности, связи изменения и, неизменности ребенок устанавливает, объясняет сущность действий. Время от времени проявляет самостоятельность и творчество. С помощью воспитателя выражает в речи логические связи, предполагаемые изменения в группах предметов, величин.

Низкий уровень развития алгоритмических представлений у детей. Ребенок выполняет действия в заданной последовательности, иногда ошибаясь. Способы деятельности, связи изменения и, неизменности не устанавливает, не объясняет сущность действий. Самостоятельности не проявляет. Затрудняется в речевых формулировках, касающихся определения свойств, зависимостей, результатов сравнения.

Для определения уровня алгоритмических представлений у детей мы использовали следующие диагностические методики: «Выращивание дерева» (Столяр А.А.), «Лабиринт» (Венгер Л.А. и др.), «Последовательность событий».

Полученные эмпирические данные диагностических методик позволяют судить о том, что у детей недостаточно сформированы алгоритмические представления. Они не всегда пользуются предложенными им алгоритмом (порядком действий), это препятствует концентрации внимания на занятиях; не владеют навыками анализа достоинств и недостатков собственной познавательной деятельности; не могут правильно оценить свои успехи в той или иной деятельности; не всегда контролируют свои познавательные процессы, используют их осмысленно; редко планируют свою познавательную деятельность и рационально ее организуют; не всегда проявляют адекватную реакцию на справедливую критику; практически не стремятся к саморазвитию.

Так, например, один испытуемый, нарушая правила игры, не реагирует на замечания со стороны взрослых и сверстников, объясняя это так: «У меня есть свои правила, я не хочу делать все по порядку», другой ребенок делает ошибки в игре «Лабиринт», т.к. не играет, находя символы по порядку, а указывает на разные домики, руководствуясь случайным выбором, комментируя свои действия: «Письмо ведет нас в этот домик, потому что рядом с ним растет цветок, а я люблю цветы», другой испытуемый, подбирая последовательность событий, не может составить рассказ по серии картинок и т.п.

Комплекс мероприятий, направленных на формирование алгоритмических представлений у детей старшего дошкольного возраста разработан нами в соответствии с возрастными возможностями детей. В рамках данного комплекса определены задачи, обусловленные потребностями детей старшего дошкольного возраста:

1. Знакомство с понятием «алгоритм».
2. Формировать у детей умение пользоваться алгоритмами, составлять их с помощью педагога и самостоятельно.
3. Развивать у детей умения устанавливать связь между целью (задачей), осуществлением (процессом) какого-либо действия и результатом.
4. Развивать умения найти нужный способ выполнения задания, ведущий к результату наиболее экономным путем.
5. Формировать способность последовательно выполнять игровые и практические действия с ориентировкой на символ (стрелку и т.п.).
6. Развивать умение осуществлять действия в соответствии с воспринятой последовательностью, объяснять последовательность и этапность выполнения действий разнообразного содержания.
7. Формировать умение отражать в речи связи и зависимости последовательных действий.
8. Развивать у детей интерес к знаниям, стимулировать их умственную активность.
9. Обеспечить преемственность между дошкольным образовательным учреждением и школой.

10. Активное совершенствование системы познавательных процессов дошкольников - стимулирование словесно-логического мышления, памяти и внимания.

Формирование алгоритмических представлений у детей 6 лет проходило в рамках игрового тренинга « Мы и алгоритмы». Комплекс игр строится на основе личностно-ориентированного взаимодействия взрослых с детьми и способствовал становлению ребенка как личности, его субъективности, обеспечивал чувство психологической защищенности, развитие индивидуальности и творческого самовыражения. Основное внимание в нем уделяется приемам и методам развития алгоритмических представлений.

Данный комплекс представляет собой цикл дидактических игр, направленных на развитие алгоритмических представлений, установление логических связей между этапами выполнения разнообразных действий, умения находить причинно-следственные связи. Целью комплекса является создание условий для выработки самими детьми эффективного стиля познавательной деятельности, основанного на осмысленном использовании алгоритмов. Игры с детьми построены на сюжетной основе, что позволяет педагогу создать в группе атмосферу внутреннего благополучия, комфорта и защищенности. Благодаря этому дети вовлечены в деятельность, которая является для них привычной, целесообразной и мотивированной, что повышает эффективность игр и интерес к изучаемому материалу.

Используемые нами в работе дидактические игры ориентированы на познание, что рассматривается нами как совместный поиск знаний. Основным средством работы с детьми является организованный педагогом поиск. Детям не давались готовые знания, педагог учил детей находить истину. Не давался готовый ответ, если ребенок задает вопрос. В этом случае необходимо пригласить ребенка к рассуждению, спросить его, что он сам об этом думает. И наводящими вопросами подводил к тому, чтобы ребенок сам нашел ответ.

Процесс развития алгоритмических представлений у старших дошкольников мы строили в определенной последовательности: от игр, направленных на установление причинно-следственных связей и логики, к играм, направленным на знакомство с алгоритмами, особенностями их построения, игр с действиями, основанными на изучении алгоритма деятельности. Ниже мы приводим разработанный нами комплекс игр.

Игры проводились с использованием индивидуальной и групповой формы организации обучения и воспитания. При групповой работе дети распределялись на подгруппы по 6-8 человек. Основанием для комплектования подгрупп были личные симпатии детей, общность их интересов, одновозрастной принцип. Игры организовывались во второй половине дня, в рамках работы по развитию алгоритмических представлений старших дошкольников.

В организации любой игры мы выделяли три основные составные части, связанные общим содержанием и методикой:

1. Начало игры предполагало непосредственную организацию детей: переключение внимания на предстоящую деятельность, вызов интереса к ней, создание соответствующего эмоционального настроения, раскрытие учебной задачи. Объяснение дается деловито, спокойно, в меру эмоционально.

2. Ход игры - это самостоятельная умственная или практическая деятельность детей, заключающаяся в усвоении знаний и умений, которые определены учебной задачей; в выполнении соответствующих игровых упражнений, способствующих развитию алгоритмических представлений. Педагог стремится к тому, чтобы у каждого ребенка получился результат, свидетельствующий о его продвижении, показывающий чего он добился, что развил.

3. Финал игры посвящен подведению итогов, обсуждению того, что дети узнали нового, понравилось им или нет, что было делать легче, а что труднее, как они чувствовали себя в процессе игры, т.е. подведение итогов игры служит для того, чтобы дети могли отразить все происходящее, сделать выводы.

Дети в ходе игрового тренинга стали более организованными, внимательными к себе и другим. Резко вырос интерес детей к собственной деятельности, они стали действовать более упорядоченно. Во многом этому способствовали правильно подобранные содержание, методы

и приемы, с помощью которых это содержание усваивалось детьми

У детей, принимавших участие в формирующем эксперименте по развитию алгоритмических представлений, объем знаний о том, что такое алгоритмы, как с ними работать и их составлять значительно больше и уровень их развития гораздо выше, чем наблюдавшийся исходный.

Анализируя результаты, полученные в ходе исследования, можно говорить о формировании у детей элементов алгоритмической культуры и грамотности, которые способствуют формированию общей культуры личности. Работа с помощью игр усовершенствовала у детей умение выражать свои мысли и чувства, повысила самооценку (сделала ее благополучной, близкой к адекватной, либо адекватной). В деятельности детей стал наблюдаться творческий подход к делам, отношениям, пониманию человека, с проявлениями гибкости и самостоятельности. У детей развилось собственное видение способов решения проблем, поиска адекватных форм и способов поведения, общения.

Полученные данные позволяют судить о том, что у детей повысился уровень развития умения управлять собственной деятельностью. Они легче стали концентрировать внимание на занятиях и в процессе общения со сверстниками, дети овладели навыками анализа достоинств и недостатков собственной познавательной деятельности; возросло умение правильно оценивать свои успехи в той или иной деятельности; почти всегда контролируют свои познавательные процессы, используют их осмысленно; почти всегда планируют свою познавательную деятельность и рационально ее организуют; чаще всего проявляют адекватную реакцию на справедливую критику; стремятся к саморазвитию.

Наше исследование подтвердило возможность формирования алгоритмических представлений у детей при использовании специально разработанного комплекса образовательных мероприятий. Главная задача работы с алгоритмами - не просто научиться оперировать различной информацией, правильно определять последовательность ее изложения, а воспитывать образованного человека, умеющего правильно определять последовательность выполнения действий, решать любые сложные ситуации, четко систематизируя варианты их разрешения, обеспечивать преемственность и непрерывность между системами дошкольного и школьного образования, помогая детям ускорить процесс адаптации и социализации.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Горячев А.В., Ключ Н.В. «Все по полочкам». Методические рекомендации к курсу информатики для дошкольников. – М.: «Баласс», 1999. – 64 с.
2. Маланов С.В. Развитие умений и способностей у детей дошкольного возраста. Теоретические и методические материалы. – М.: Московский психолого-социальный институт: Воронеж: Издательство НПО «Модек», 2001. –160 с.
3. Родионова О.Н. Подготовка будущих специалистов дошкольного образования к формированию элементов алгоритмической культуры у детей 5- лет: Автореф... дис. кан. пед. наук. – Краснодар, 2009. – 26 с.
4. ФГОС дошкольного образования – Российское образование. Федеральный образовательный портал [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d\\_13/m1155.html](http://www.edu.ru/db-minobr/mo/Data/d_13/m1155.html)



УДК 372.881.1

## **МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНАЛЬНЫХ РЕАЛИЙ**

*Рудая К.А.*

## **METHODOLOGICAL ASPECT OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE USING THE AXIOLOGICAL POTENTIAL OF REGIONAL REALITIES**

*Rudaia K.A.*

Установка на управление ценностями обучения и ценностями в обучении русскому языку как иностранному стимулирует модернизацию и разработку новых конкурентоспособных моделей обучения, ориентированных на социо- и культурную адаптацию иностранных обучающихся, становление и развитие их личной аксиосферы, качественному профессиональному обучению в российском вузе.

Актуальность темы, обозначенной в названии данной статьи, обусловлена противоречием между потребностью формирования ценностных ориентаций иностранных граждан в процессе обучения русскому языку как иностранному и недостаточной разработанностью методической модели его реализации.

Внедрение аксиологических установок, реализация аксиологического подхода в обучении русскому языку как иностранному позволяет по новому моделировать его содержательный и операциональный аспекты.

Цель данного исследования состоит в описании возможной методической модели обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий.

В статье раскрываются сущностные характеристики методической модели обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий, на представлена методическая модель обучения с использованием аксиологического потенциала реалий города Курска и Курской области.

Методы исследования: теоретический анализ и концептуальный синтез философских, культурологических, психологических и педагогических источников в целях методологической разработки проблемы; изучение и обобщение педагогического опыта; проведение констатирующего и формирующего эксперимента с применением комплекса исследовательских методик, адекватных цели и задачам исследования.

**Ключевые слова:** аксиологический подход, аксиосфера личности, ресурсы реализации аксиологического подхода, содержательный и операциональный аспекты, модель обучения.

The attitude to the learning values management and values in teaching Russian as a foreign language stimulates the modernization and development of new competitive training models focused on the social and cultural adaptation of foreign students, the formation and development of their personal axiosphere, high-quality professional training in a Russian University.

The relevance of the topic indicated in the title of the article is due to the contradiction between the need to form value orientations of foreign citizens in the process of teaching Russian as a foreign language and the lack of development of a methodological model for its implementation.

The introduction of axiological attitudes, the implementation of the axiological approach to teaching Russian as a foreign language allows to model its content and operational

aspects newly.

The purpose of this study is to describe the possible methodological model of teaching Russian as a foreign language using the axiological potential of regional realities.

The article reveals the essential characteristics of the methodological model of teaching Russian as a foreign language using the axiological potential of regional realities. The model of teaching using the axiological potential of the realities of the city of Kursk and Kursk region is shown on the example of the experience of teachers of IIE SWSU.

Research methods: theoretical analysis and conceptual synthesis of philosophical, cultural, psychological and pedagogical sources for the purpose of methodological development of the problem; study and generalization of pedagogical experience; conducting ascertaining and forming experiment using a set of research methods adequate to the purpose and objectives of the study.

**Key words:** axiological approach, axiosphere of personality, resources of axiological approach realization, content and operational aspects, training model.

Современная образовательная парадигма определяет обучение как управляемую учебно-познавательную деятельность, которая приводит не только и не столько к увеличению багажа знаний, умений и навыков, сколько к важным изменениям личности обучаемого: повышению интеллекта, формированию познающей личности, психологически готовой к самореализации. Внедрение аксиологических установок, реализация аксиологического подхода в обучении русскому языку как иностранному позволяет по-новому моделировать его содержательный и операциональный аспекты. Решение данного вопроса становится сегодня действительным приоритетом теории и практики обучения иностранцев в российских вузах. Однако методические приемы формирования ценностных ориентаций с использованием региональных реалий при обучении русскому языку иностранных граждан в настоящее время являются недостаточно разработанными.

Таким образом, актуальность темы, обозначенной в названии данной статьи, обусловлена необходимостью разрешения следующих противоречий:

- между достаточно глубоко исследованным в теоретическом плане аксиологическим потенциалом русского языка и недостаточной разработанностью подходов для теоретического анализа процесса обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического подхода;
- между потребностью обоснования необходимых педагогических условий использования в обучении русскому языку как иностранному аксиологического потенциала региональных реалий и неразработанностью/отсутствием методической модели учебного процесса.

Отсюда *цель исследования* состоит в описании возможной методической модели обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий.

*Объектом исследования* является процесс обучения русскому языку как иностранному на этапе довузовской подготовки.

*Предмет исследования* – содержательный и операциональный аспект обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий.

Актуальность, теоретическая значимость и недостаточная разработанность проблемы обусловили выбор темы исследования: «Обучение русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий».

*Гипотеза исследования.* Процесс реализации аксиологического потенциала региональных реалий при обучении русскому языку как иностранному представляет собой комплексный образовательный процесс, осуществляемый на основе целостной ценностной педагогической, методико-филологической модели. Данная модель

предполагает определение содержательного и операционального аспектов процесса обучения, подбор дидактического материала, отражающего региональные реалии, подготовку и проведение аудиторных и внеаудиторных мероприятий, ориентированных на ознакомление иностранных обучающихся с имеющими аксиологический потенциал региональными реалиями.

Ценностный подход в процессе обучения русскому языку как иностранному в условиях конкретного региона и конкретного вуза становится целостным, базовым научно-методологическим приемом, если:

- разработаны теоретические основы обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий, включающие: принципы его реализации, методы обучения;
- определена система требований к научно-методологическому обеспечению процесса обучения;
- разработана методическая модель обучения;
- отобраны содержание и формы работы.

Ключевым для данного исследования становится понятие *ценности*. «Ценности - сложные, определенным образом сгруппированные принципы, придающие стройность и направленность разнообразным мотивам человеческого мышления и деятельности в ходе решения общих человеческих проблем» [13, с. 46]. Согласно данному определению, ценность не является предметом сама по себе, а представляет собой отношение к предмету, событию или процессу. Отсюда определенную роль ценности играют в межкультурной коммуникации, выполняя регулятивную функцию в жизнедеятельности индивидов и сообществ людей [6, с. 115].

Освоение ценности, независимо от ее трактовки, подразумевает объект (то, что мы оцениваем, ценим) и субъект (личность того, кто создает ценности или воспринимает их). Важен тот факт, что объект сам осваивает любые ценности и, одновременно, воспринимается субъектом как ценность. В.В. Кожин комментирует эту мысль следующим образом: «Ценность – это не совокупность каких-либо отдельных явлений, но единая связь, проникающая всю цельность человеческого, то есть природно-социального бытия. Ценность – это, если угодно, не вещество, а поле, излучение, которое насквозь пронизывает те или иные предметы, но никак не сводится к ним» [8, с. 329]. Аксиологическая парадигматика – это «поле», «излучение», «которое насквозь пронизывает» компоненты культурного кода [18].

Аксиологические идеи образования имеют свою историю в отечественной и зарубежной науке. Аксиологическая позиция рассматривает систему ценностных норм, накопленных в процессе развития данного общества, их передачу в образовательном процессе. Обладая широким контактным полем, аксиология тесно соприкасается со всеми науками о человеке и обществе [18]. К настоящему времени сложилось целое направление - педагогическая аксиология, главной задачей которой является преобразование знаний в убеждения, их опосредование установками и ценностными ориентациями [14].

Аксиологическая проблематика нашла свое отражение в различных областях: философии, культурологии, социологии, филологии, педагогике. За последние двадцать лет подготовлено более 650 диссертационных исследований по ценностной тематике. Так, например, в философских работах рассматриваются аксиология мировых религий (С.Е. Кривых), аксиология руководства (А.Ю. Назаров) и т.д. Культурологические работы отражают различные эпохи развития культуры, например, аксиология повседневности в Римской Республики на рубеже III–II вв. до н.э. (Ю.А. Ильмова), аксиология постсоветского культурного пространства на рубеже тысячелетий (Ю.Г. Вешнинский). В филологических работах аксиологическая тематика касается либо отдельных единиц языка, например, аксиологической лексики (М.С. Ретунская), аксиологии фразеологизмов (Р.Д. Юнусова), либо художественной аксиологии (А.В. Фролова), аксиологии

художественного пространства (Е.Ю. Котукова). В педагогических исследованиях предметом изучения выступает аксиологический потенциал (Г.А. Мелекесов, Н.А. Симонова), аксиологическое педагогическое пространство (Л.В. Вершинина), аксиологический подход (А.Д.Дейкина, Н.А. Лищинская). Настоящее исследование выполнено на стыке педагогических и филологических наук в русле аксиологического подхода.

Аксиологический подход тесно связан с социокультурным и культурологическим подходом. Особое внимание здесь уделяется понятию коммуникативная культура, которая представляет собой систему знаний, норм, ценностей и образцов поведения, принятых в стране изучаемого языка в целом, и в конкретном регионе, в частности.

Обращаясь к аксиологическому подходу с точки зрения процесса обучения русскому языку как иностранному, можно выделить следующие приоритетные ценности: жизнь и здоровье людей, ценность семьи, ценности образования и культуры, бережное отношение к природе, историческое наследие, гордость за соотечественников и, конечно, сам русский язык.

Для уточнения понятий «аксиологический потенциал», «региональные реалии» проведен анализ научной литературы, словарей, анализ имеющихся диссертационных исследований.

Так, в словаре С.И. Ожегова «потенциал» во втором, переносном, значении определяется как «степень мощности в каком-нибудь отношении, совокупность каких-нибудь средств, возможностей (книжн.). Экономический потенциал страны. Военный потенциал. Ядерный потенциал». В третьем значении словарь толкует его как «внутренние возможности. Духовный потенциал человека» [12, с. 463]. В сочетании с понятием «аксиологический» (от греч. *axia* – ценность и *logos* – слово, понятие, учение), которое означает «имеющий отношение к ценности или к теории ценностей», к характеристике, структуре, иерархии ценностного мира, оно означает некую совокупность средств, возможностей, ресурсов, обеспечивающих воспитание и обучение иностранным языкам в целостном образовательном процессе, направленном на изучение ценностных аспектов всех сфер жизнедеятельности человека с целью формирования ценностных ориентаций [16]. Следовательно, процесс обучения русскому языку как иностранному можно рассматривать как «глубокое и всестороннее постижение системы ценностей, зафиксированной в культурном коде» изучаемого материала [16].

Исследуя проблему возможной реализации обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий, естественно более подробно рассмотреть понятие «региональные реалии», которое выступает содержательным ориентиром в обучении русскому языку как иностранному с позиции современных тенденций аксиологизации, регионализации, автономизации.

Согласно определению О.С. Ахмановой, *реалии* – это «разнообразные факторы, изучаемые внешней лингвистикой, такие, как государственное устройство страны, история и культура данного народа, языковые контакты носителей данного языка и т.п. с точки зрения их отражения в данном языке» [3]. В трактовке С.И. Влахова и С.П. Флорина *реалии* – «это слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому, будучи носителями национального и/или исторического колорита, они ... не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках» [5, с. 60.].

Региональные реалии – это слова, словосочетания, относящиеся к категории безэквивалентной лексики, обозначающие понятия, предметы, присущие жителям того или иного региона, связанные с историческими, географическими, социально-политическими и другими условиями его бытования [10, с. 36].

Региональные реалии, отражающие исторические, географические, социально-политические, этнографические, культурные ценности региона выступают единицей информации о регионе. Они создают образ конкретного региона с его особенностями:

существующий уклад и состояние экономики, национальный и демографический факторы, исторические предпосылки и менталитет населения региона. Обладая аксиологическим потенциалом, региональные реалии являются ключевыми словами-образами национально-региональной картины мира, составляя единый ценностный портрет отдельного региона [11, с. 159].

Изучение региональных реалий помогает иностранному обучающемуся распознать ценностную проблематику, проследить эволюцию и взаимосвязь ценностных образований, выявить и осмыслить аксиологический потенциал региональных реалий, в которых аксиологические парадигмы выступают в роли «сквозных мотивов – своеобразных меридианов культуры» [15].

Цели нашего исследования предполагают обращение к аксиологической значимости региональных реалий Курска и Курской области. При таком подходе на занятиях по русскому языку как иностранному считаем целесообразным и необходимым включать реалии, обладающие ценностным потенциалом, т.е. отражающие ценностные ориентации жителей конкретного региона (например, для Курска - это курская антоновка, курский соловей).

Классифицируя региональные реалии, вслед за Л.В. Мосиенко, мы выделили сферы, объединяющие реалии, и их конкретное наполнение: 1) материальная сфера (топонимы, этнонимы, предметы быта); 2) духовная сфера (наука, литература, искусство, религия, фольклор, мифология, СМИ, деятели культуры и науки); 3) организационная сфера (исторические факты, общественно-политические деятели); 4) поведенческая сфера (обычаи, праздники, ритуалы, традиции).

Философские, психологические и социологические разработки проблемы ценностей имеют большое значение как для педагогики в целом, так и для методики обучения языку, в частности. В контексте аксиологического подхода проблема ценностей включает различные ее аспекты: ценностные ориентации молодежи (С.Г. Вершловский, Р.Г. Гурова, С.Н. Иконникова, А.А. Матуленис), теорию ориентации личности в мире ценностей (А.В. Кирьякова), ориентацию на труд как ценность (А.В. Кыштымов, Г.Р. Нургалиева, В.С. Полехина, С.Н. Суворова).

Вместе с тем аксиологический подход становится органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В.И. Бойко, Г.П. Выжлецов, Ю.М. Плюснин), проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания (М.С. Каган, Н.С. Розов), изучения феноменологии ценностных систем личности (В.Г. Алексеева, М.И. Бобнева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Е.В. Бондаревская, Н.М. Воскресенская, А.В. Кирьякова, В.В. Краевский, З.А. Малькова), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (Т.К. Ахаян, Е.П. Белозерцев, В.В. Веселова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин), исследования многообразия методических моделей обучения языкам (Пассов Е.И., А.Д. Дейкина, Л.П. Крившенко, В.М. Монахов, М.П. Щетинин, Т.И. Шмакова и др.).

Таким образом, следующее понятие, являющееся ключевым для нашего исследования, – «методическая модель». Как следует из определения Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, *модель* (от фр. *modèle*, лат. *modulus* – мера, образец). 1. В широком смысле – упрощенный мысленный или знаковый образ какого-л. объекта или системы объектов, используемый в качестве их «заместителя» и средства оперирования (в том числе и обучения). 2. В лингводидактике иллюстрация употребления конструкции на занятиях по языку, имеющая конкретное лексическое наполнение.; речевой или языковой образец, приводимый с целью облегчить выполнения задания [1, с. 145].

В современной методике обучения русскому языку как иностранному под методической моделью понимается совокупность взаимосвязанных компонентов, которые образуют единую систему, направленную на достижение общей цели/целей [4, с. 57]. Данная совокупность устанавливает функциональную взаимозависимость основных

компонентов и характеристик учебного процесса, а именно языкового материала, составляющего его содержание, способа изучения содержания, механизмов управления учебным процессом, а также необходимого объема учебного времени.

Структура методической модели определяется ключевыми методическими категориями [17, с. 470]. Одной из базисных методических категорий является подход к обучению, под которым понимается наличие концепции, идеи или точек зрения, определяющих стратегию обучения. В нашем исследовании таким определяющим подходом является аксиологический.

В этой связи считаем возможным и необходимым говорить о методической модели обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий, сущностными характеристиками которой являются целеполагание, конкретизация принципов реализации и методов обучения, определение системы требований к научно-методологическому обеспечению процесса обучения, разработка и определение ее содержательного и операционального аспектов.

Разработанная в ходе проведения настоящего исследования методическая модель обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий включает следующие компоненты: 1) *организационный* – подготовка ценностно направленного обучения русскому языку как иностранному; 2) *содержательный* – материалы, отражающие региональные реалии (историю, культуру, литературу и др.). При этом важно, чтобы отбор региональных материалов осуществлялся в соответствии с учетом того (и об этом говорилось выше), что язык – не только система языковых средств, но и аксиосфера личности с ее психическими особенностями и культурной деятельностью; 3) *операциональный* – методы и приемы формирования ценностных ориентаций, использование которых в учебном процессе на этапе довузовской подготовки способствует обогащению аксиосферы иностранного обучающегося культурными концептами, являющимися компонентами русской национальной/региональной концептосферы.

### **Методическая модель обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий**

*Этап обучения* – начальный (подготовительный факультет вуза).

*Аудитория* – студенты-иностранцы, овладевающие элементарным уровнем владения русским языком (A1).

*Цели обучения:*

1) овладение коммуникативными умениями в социально-бытовой, социально-культурной и учебно-профессиональной сферах общения;

2) социальная адаптация иностранных обучающихся (установление благоприятных дружественных отношений в учебной группе между обучающимися – представителями разных этносов; устранение стрессов и понижение напряженности в новых условиях жизни и учебы);

3) формирование стимула к изучению русского языка и русской национальной культуры, «погружение» в реальную действительность региона;

4) повышение познавательной активности иностранных учащихся, удовлетворение их профессиональных интересов;

5) интенсификация учебного процесса, когда при сжатых сроках обучения (в ситуации с поздним заездом) достигается усвоение максимального объема учебного материала.

*Задачи обучения:*

1) интеграция языкового, речевого и социокультурного компонентов содержания обучения;

2) взаимосвязанное обучение рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности;

3) моделирование процесса обучения как процесса, направленного на ознакомление иностранных обучающихся с региональными реалиями г. Курска и Курской области.

Основу презентуемой модели составляют методические *принципы*, определяющие когнитивный характер учебного процесса:

1) принцип сознательности (предусматривает обязательное осмысление иностранными обучающимися языкового материала, осознание ими содержания высказывания при восприятии и порождении речи; реализуется в предоставлении новой информации по мере осознания ее необходимости);

2) принцип вариативности (предполагает развитие у иностранных обучающихся вариативного мышления, т. е. понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к отбору оптимального варианта применения знаний в конкретной языковой/речевой ситуации);

3) принцип наглядности (полностью реализуется посредством предоставления иллюстративного материала, использования звуковых, анимационных и видео сюжетов);

4) принцип доступности и посильности (дидактический материал предоставляется в соответствии с возрастными особенностями иностранных обучающихся и уровнем владения языком);

5) принцип активности (состоит в умелом использовании содержательного и операционального аспекта занятий, являющихся для иностранных обучающихся естественной средой получения информации, выработки навыков и умений);

6) принцип профессиональной компетентности преподавателя (состоит в способности преподавателя к профессиональной деятельности в качестве преподавателя языка).

*Методы обучения:* общедидактические и частнодидактические (при этом в качестве ведущего рассматривается интерактивный метод, который понимается как совместный процесс познания, при котором знания добываются при взаимодействии иностранных студентов между собой). Данный метод позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач.

*Форма обучения* – очная.

### Содержательный и процессуальный аспект модели

<b>Единая проблематика:</b> «Региональные реалии, имеющие аксиологический потенциал»			
<b>Сферы</b>			
1. Материальная сфера	2. Духовная сфера	3. Организационная сфера	4. Поведенческая сфера
<b>Наполнение</b>			
топонимы, этнонимы, предметы быта	наука, литература, искусство, религия, фольклор, мифология, СМИ, деятели культуры и науки	исторические факты, общественно-политические деятели	обычаи, праздники, ритуалы, традиции
<b>Процессуальный аспект</b>			
уроки чтения и анализа специально отобранных текстов, уроки-конкурсы художественного чтения, уроки – театрализации, уроки-экскурсии, уроки-презентации, уроки-			

квесты, уроки-ролевые игры и т.д.

Представленная методическая модель - единая структура, способствующая более эффективной организации процесса обучения русскому языку как иностранному с использованием аксиологического потенциала региональных реалий. Данная модель построена на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности, способствует социальной и лингвокультурной адаптации, формированию аксиосферы вторичной языковой личности, способной к межкультурному общению.

Резюмируя сказанное, подчеркнем, что сущность аксиологически ориентированного обучения русскому языку как иностранному состоит в том, чтобы помочь формированию ценностных ориентаций иностранных граждан, становлению их национального самосознания, ценностного отношения к родному языку и языку страны изучаемого языка, к их культурам, развитию их личной аксиосферы. Вместе с тем аксиологически ориентированный дидактический материал, насыщенный региональными реалиями, позволяет формировать в сознании иностранных обучающихся символические образы, ассоциации, представления о своеобразии и ценностях региона, в котором они живут и учатся, актуализировать в их сознании сведения об исторических фактах, географических особенностях, традициях и обычаях, народах, проживающих в регионе, и их культурах.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Айтуганова Ж.И., Павицкая З.И., Винникова М.Н., Вестник КГЭУ, 2017, № 3 (35), стр. 103.
3. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов [Текст] / О. С. Ахманова. – М.: Стереотип, 2014. 576 с.
4. Байдикова Т.В., Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки, Тамбов, 2019. Т. 24, № 181. С. 55-67. DOI 10.20310/1810-0201-2019-24-181-55-67.
5. Влахов, С. И. Непереводимое в переводе [Текст] / С. И. Влахов, С. П. Флорин. – М.: «Р. Валент», 2006. 448 с.
6. Головлева Е.Л Основы межкультурной коммуникации. Ростов н/Д.: Феникс, 2008. 224 с.
7. Канарская О.В. Уроки русского языка в форме дидактической игры (инновационный подход): кн. для учителя - СПб.: Сударыня, 1994. 165 с.
8. Кожин В.В. Размышления о русской литературе [Текст] / В.В. Кожин. – М.: Современник, 1991. 526 с.
9. Мосиенко Л.В. Аксиологический потенциал региональных реалий в контексте обучения иностранным языкам // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2.
10. Мосиенко Л.В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий// Вестник ОГУ. 2005, №11. – С.155-161.
11. Мосиенко Л.В. Региональные реалии как средство формирования имиджа Оренбургского края [Текст] / Л.В. Мосиенко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 11 (186). – С. 34-40.
12. Ожегов С.И. Словарь русского языка /Под ред. Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд. М.: Рус. яз. 1989. 750 с.
13. Садохин А.П. Межкультурная коммуникация: Уч. пособие. М.: Альфа – М: ИНФРА-М, 2012. – 288 с.
14. Слостенин В.А. Педагогика. Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. 576 с.



15. Шуравлев А.М. Реализация аксиологического потенциала художественных концептов при исследовании сквозных мотивов русской литературы [Текст] / А.М. Шуравлев // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С.79-82.
16. Шуравлев А.М. Экспликация культурного кода художественного текста: монография [Текст] / А.М. Шуравлев. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2006. 276 с.
17. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: теория и практика. М.: Филоматис, 2007. 470 с.
18. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26222> (дата обращения: 23.09.2019).

УДК 37.013

## **АРТПЕДАГОГ: ПРОФЕССИЯ XXI ВЕКА**

*Шатунова О.В.*

## **ART TEACHER: PROFESSION OF THE XXI CENTURY**

*Shatunova O.V.*

В статье обосновывается необходимость подготовки специалистов в области артпедагогике. Профессия артпедагога, по мнению автора, уже востребована как в школе, так и в системе дополнительного образования. Особую необходимость в представителях данной профессии испытывают организации, занимающиеся развитием детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Представлен положительный опыт Елабужского института Казанского федерального университета по подготовке студентов в области артпедагогике. Введение в содержание изучения дисциплины «Артпедагогика» практического обучения на базе Региональной общественной организации молодежи и детей-инвалидов «Планета Добра» позволяет будущим педагогам приобрести успешный опыт работы с людьми с особыми образовательными потребностями и сформировать для этого необходимые компетенции.

**Ключевые слова:** артпедагог, педагогическая деятельность, новые профессии, артпедагогические технологии, люди с особыми образовательными потребностями.

The article substantiates the need to train specialists in the field of art pedagogics. The profession of art teacher, according to the author, is already in demand both in school and in the system of additional education. Organizations engaged in the development of children and youth with disabilities have a special need for representatives of this profession. The positive experience of the Yelabuga Institute of Kazan Federal University in training students in the field of art pedagogics is presented. Introduction to the content of studying the discipline "Artpedagogics" of practical training on the basis of the Regional public organization of youth and children with disabilities "Planet of Good" allows future teachers to gain successful experience working with people with special educational needs and form the necessary competencies for this.

**Keywords:** artteacher, teaching activities, new professions, art pedagogic technologies, people with special educational needs.

Стремительное развитие технологий изменило наш мир до неузнаваемости. То, о чем люди лишь мечтали совсем недавно, стало реальностью. Привычные вещи заменились на новые цифровые аналоги, использование которых требует новых знаний и новых навыков.

Все эти изменения приводят к отмене прежних и появлению новых профессий [2].

Профессия педагога, учителя, преподавателя сегодня считается массовой, огромное количество людей в мире занимаются педагогической деятельностью. Например, в России, по данным Росстата, к концу 2017 г. в России насчитывалось 5,04млн работников образования(табл.) [4].

Таблица

Среднесписочная численность работников образования: 2017 г. [4]

Категория работников образования	Тыс. человек
Дошкольное образование	5040
Начальное общее образование	1373
Основное общее образование	66
Среднее (полное) общее образование	1688
Среднее профессиональное образование	366
Высшее образование	675
Обучение профессиональное	0,9
Образование дополнительное детей и взрослых	414
Образование профессиональное дополнительное	54

В условиях цифровизации общества педагогические профессии будут трансформироваться, а подготовка будущих педагогов должна будет не только соответствовать вызовам нового времени, но и носить опережающий характер[10].

Российские педагогические вузы сегодня активно обсуждают стратегии своей модернизации и разрабатывают новые программы подготовки студентов. Среди приоритетных задач, выделяемых педагогическим профессиональным сообществом, можно выделить следующие:

- обеспечить фактический переход студента в субъектную позицию в процессе определения целей и содержания образования;
- отказаться от монополией лекционно-семинарской формы организации образовательного процесса;
- обеспечить активное включение студентов в разнообразные виды учебной деятельности как условие формирования компетентностных результатов обучения;
- изменить ролевую функцию преподавателя от транслятора информации к организатору процесса ее анализа, осмысления и использования в решении практических задач[3, с. 50].

Все это существенно меняет подходы к формам организации подготовки будущего педагога. Учитывая, что природа педагогических компетенций деятельностная, а не знаниевая, на первое место в образовательном процессе выходит не информирование обучающегося, а формирование умений разрешать педагогические проблемы, опыта взаимодействия с участниками образовательного процесса, создание ситуаций успеха в профессиональной и квазипрофессиональной деятельности.

В цифровом обществе большую востребованность приобретут педагогические профессии, связанные с мотивацией обучающихся к творческой деятельности. Есть основание полагать, что учить «творить», раскрывать и развивать творческие способности человека будет не менее важным, чем заниматься творчеством. Формирование творческих навыков становится значимым для специалистов практически всех сфер человеческой деятельности, поскольку мыслить креативно и уметь общаться с потребителем, понимать его эмоции и конструировать впечатления– важнейшие компетенции XXI века [8].

На наш взгляд, наряду с такими профессиями, как организатор проектного обучения, игромастер, специалист по образу будущего ребенка, арт-технолог, куратор коллективного творчества, тренер творческих состояний, личный тьютор по эстетическому развитию и др., представленных в Атласе новых профессий 3.0, профессия артпедагога станет одной из важных и необходимых в современном обществе.

Термин «артпедагогика» впервые был введен в отечественную науку в 1998 году [11] и был достаточно подробно рассмотрен в работе Н.Ю. Сергеевой [7]. В 2001 году Е.А. Медведевой, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссаровой и Т.А. Добровольской был опубликован учебник «Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании», в котором были определены теоретические основы данного направления в педагогической науке [1].

Современные исследователи видят артпедагогика как одно из самых актуальных направлений современной педагогической науки — как способ компенсировать растущую стандартизацию и «технократизацию» образования, воспитать личность с широкими воззрениями и эстетическим вкусом, сделать ученика центром преобразований [5, с. 257].

Появление артпедагогика в современной науке можно считать закономерным. Еще в древности великие философы и ученые Аристотель, Демокрит, Пифагор, Платон говорили об искусстве как источнике становления гармонии и порядка не только во всей вселенной, но и в душе человека. О педагогических возможностях искусства писали в своих работах Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, В.А. Сухомлинский, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий и др. Сегодня артпедагогика, являясь синтезом педагогики, психологии, психотерапии, искусствознания может стать катализатором раскрытия творческого потенциала всех участников образовательного процесса: педагогов, детей и их родителей.

По мнению Т.В. Христидис, виды искусства и художественного творчества, которые лежат в основе артпедагогических технологий, должны использоваться с целью положительного изменения сознания и деятельности человека через художественную деятельность под руководством артпедагога, а в некоторых случаях — для решения психокоррекционных и психотерапевтических задач [9].

В Елабужском институте Казанского федерального университета в программу подготовки будущих учителей технологии и педагогов дополнительного образования (44.03.05 Педагогическое образование), начиная с 2016 года, введена дисциплина «Артпедагогика», на изучение которой отводится 2 зачетные единицы (72 часа). В содержании дисциплины, изучаемой на 5 курсе, особое внимание уделяется вопросам, связанным с ролью артпедагогика в развитии личности детей и взрослых, особенностями применения артпедагогических технологий в работе с людьми с особыми образовательными потребностями, в том числе с ограниченными возможностями здоровья. Студенты знакомятся с такими видами артпедагогических технологий как изотерапия, сказкотерапия, библиотерапия, куклотерапия, драматерапия, паркотерапия, музыкотерапия, фототерапия и др.

После теоретического изучения дисциплины студенты проходят практическое обучение, которое предусматривает получение навыков использования различных артпедагогических технологий. Часть занятий проводится на базе Региональной общественной организации молодежи и детей-инвалидов «Планета Добра» Республики Татарстан в г. Елабуга. Целями работы данной организации, прошедшей государственную регистрацию в министерстве юстиции РФ в сентябре 2009 года, является создание условий для всестороннего развития молодежи и детей инвалидов; вовлечение их в активную созидательную деятельность, направленную на благо Отечества; содействие им в развитии духовного, интеллектуального, физического и общественного потенциала; формирование у них ответственности за себя и других.

В работе организации «Планета Добра» используются различные формы организации досуга детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья и их родителей: посещение музеев, экскурсии, проведение творческих встреч, семинаров, концертов, фестивалей и благотворительных акций.

Активными участниками многих мероприятий, проводимых в организации, являются студенты Елабужского института КФУ. Студенты стали не только их организаторами, но и выступили в качестве педагогов, воспитателей и модераторов мероприятий. Некоторые студенты помогли педагогам, работающим в «Планете добра», оформить комнаты для

занятий и выполнить дизайн внутри и снаружи помещения, в котором располагается организация, сшили кукол и декорации для собственного кукольного театра, разработали методические пособия для проведения занятий по развитию творческих способностей детей и молодежи с ограниченными возможностями здоровья с использованием артпедагогических технологий.

В течение последних четырех лет студентами, прошедшими педагогическую практику на базе организации «Планета добра», подготовлены и успешно защищены выпускные квалификационные работы на следующие темы: «Разработка дизайн-проект учебного помещения для занятий декоративно-прикладным творчеством лиц с особыми образовательными потребностями» (Зайнуллина С.Э., 2017 г.), «Лепка как средство развития детей с особыми образовательными потребностями» (Костина Е.А., 2018 г.), «Использование артпедагогических технологий в дополнительном образовании детей и подростков» (Зенкова А.А., 2019 г.), «Использование артпедагогических технологий в дополнительном образовании людей с ограниченными возможностями здоровья» (Ибрагимова А.И., 2020 г.), «Развитие творческих способностей у детей с особыми образовательными потребностями» (Калмыкова Ю.А., 2020 г.).

Наш опыт показывает, что изучение будущими педагогами дисциплины «Артпедагогика» оказывает положительное воздействие не только на приобретение опыта использования средств искусства в образовательной деятельности, но и на процесс формирования у них такого важнейшего на сегодняшний день навыка, как работа с людьми с особыми образовательными потребностями.

Таким образом, артпедагогика становится не только необходимой дисциплиной в содержании подготовки будущих педагогов, но и востребованной профессией в нашем сложном цифровом обществе.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: Учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская. – М.: Академия, 2001. – 248 с.
2. Атлас новых профессий 3.0. / под ред. Д. Варламовой, Д. Судакова. – М.: Интеллектуальная Литература, 2020. – 456 с.
3. Груздев М.В., Тарханова И.Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3. – С. 47-53.
4. Индикаторы образования: 2020 : статистический сборник / Н.В. Бондаренко, Д.Р. Бородина, Л.М. Гохберг и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2020. – 496 с.
5. Маковец Л.А. Артпедагогика как инновационная технология в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. – 2018. – № 3 (24). – С. 257-260.
6. Никитина Г.В. Особенности подготовки студентов к профессионально-педагогической деятельности в условиях изменения профессиональной деятельности педагога: влияние социокультурных факторов // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 4 (71). – С. 165-167.
7. Сергеева Н.Ю. Содержание понятия «Артпедагогика» // Известия ВГПУ. – 2008. – №1. – С. 23-28.
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина; при участии К.А. Баранникова, Н. Зиила, Дж. Мосс, И.М. Реморенко, Я. Хаутамяки; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. – 472 с.
9. Христидис Т.В. Потенциал артпедагогики в гармонизации развития личности // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 6 (92). – С. 146-152.

10. Чекалева Н.В., Дука Н.А. Изменения в подготовке будущих учителей в контексте модернизации педагогического образования и формирования национальной системы учительского роста // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2018. – № 4. – С. 129-138.

11. Шевченко Ю.С., Крепица А.В. Принципы арттерапии и артпедагогики в работе с детьми и подростками. – Балашов: Изд-во БГПИ, 1998. – 56 с.

УДК 37

## **АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Эльсиева М.С.*

## **ACTUAL ISSUES OF FORMATION OF COMMUNICATIVE UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

*Elsieva M. S.*

**Аннотация.** Автор статьи предпринял попытку обобщить основные теоретические подходы, накопленные философией, психологией и педагогикой к решению проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий младших школьников и предложить своё видение указанной проблемы в условиях развивающегося информационного общества и модернизации системы образования вообще, и начального образования, в частности. В статье отмечается, что развитие речи учащихся, погружение их в языковой материал должны осуществляться исходя из принципа «от действительности (опыта) к языку (общению)», что позволяет более эффективно формировать не только коммуникативные умения, обеспечивающие благоприятные условия для полноценной социализации ребёнка, но и весь комплекс универсальных учебных действий.

**Annotation.** The author of the article made an attempt to summarize the main theoretical approaches accumulated by philosophy, psychology, pedagogy to solve the problem of the formation of communicative universal educational actions of primary schoolchildren and offer his own vision of this problem in the context of the developing information society and the modernization of the education system in general, and primary education, in particular. The article notes that the development of children' speech, their immersion in the language material should be carried out on the basis of the principle "from reality (experience) to language (communication)", which makes it possible to more effectively form not only communicative skills that provide favorable conditions for the full socialization of the child, but also the whole complex of universal educational activities.

**Ключевые слова:** умения, универсальные учебные действия, коммуникативные умения, коммуникативные действия.

**Key words:** skills, universal learning actions, communicative skills, communicative actions.

Если проследить историю возникновения понятия «универсальные учебные действия» (которые сегодня стали главным показателем результативности образовательного процесса), то становится очевидным, что это произошло на рубеже XX-XXI веков благодаря развитию компетентностного, или системно-деятельностного подходов в системе общего образования (произошла смена понятий, описывающих

результат: вместо «образованность», «воспитанность» – «компетенция», «компетентность», вместо ЗУНов – УУД). Таким образом, основаниями компетентности являются УУД, а коммуникативной компетенции – коммуникативные универсальные учебные действия.

Общеизвестно, что семантический аспект межличностного взаимодействия в обществе, нацеленного на достижение взаимопонимания, являет собой процесс коммуникации. В научной литературе представлены многочисленные интерпретации данного понятия: от «единства взаимного обмена информацией» [7] до «многопланового и сложного действия, которое направлено на установление контакта между людьми, имеющими общие потребности и ведущими совместную деятельность» [12]. Естественно, что в коммуникативном процессе неизбежно формируются и развиваются определённые навыки, даже если этот процесс не организован педагогически.

Считаем уместным упомянуть и две наиболее популярные в философии, педагогике и лингвистике парадигмы теории коммуникации. Так, теория речевых актов представляет коммуникацию в виде единой структуры, скрепляющейся отдельными коммуникативными действиями, требующими специального исследования и анализа. А функционально-коммуникативная парадигма смотрит на процесс коммуникации как на целостное явление, призванное мотивировать различные структуры и направления общения.

Исходя из представленных парадигм исследований выросло несколько концепций теории коммуникации. Например, герменевтическая, предложенная Г.Г. Шпетом, имеет дело с коммуникативным контекстом, «сферой разговора», структура которых подлежит изучению [8]. М.М. Бахтин вводит понятие принципа диалогичности, который способен преодолеть монологическую модель мира [15]. Ю.М. Лотман вообще рассматривает культуру как набор ряда коммуникативных механизмов, а Г.П. Щедровицкий полагал, что процесс коммуникации непосредственно связан с формированием и развитием интеллекта субъектов общения.

Такой весомый научно-теоретический базис, многогранно отражающий понятие «коммуникация» и его необходимые атрибуты, позволил педагогике разработать различные методические подходы к формированию коммуникативных универсальных учебных действий учащихся. Под коммуникативными навыками, которые целенаправленно и систематически развиваются в процессе общения, принято понимать способность субъекта правильно (нормативно) взаимодействовать с другими людьми, адекватно интерпретируя получаемую информацию, а также правильно ее транслируя. Актуальным вопросам формирования таких навыков посвящены исследования Л.С. Выготского, П. М. Якобсона, А. А. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. И. Лисиной, А. Валлона, Б. Ф. Ломова, Г. Крайга, в которых особо подчёркивается значение эффективного развития речи детей для их личностного полноценного психического созревания.

Безусловно, коммуникативные УУД входят в состав отмеченных выше универсальных учебных действий, развитие которых является приоритетом современного начального образования. В широком смысле они означают целый комплекс умений, способствующих формированию способности учащегося на основе присвоения нового социального опыта к осознанному совершенствованию собственной личности через саморазвитие и самовоспитание. С психолого-педагогической точки зрения, речь идёт об особом наборе (комплексе) действий и их способов, которые гарантировано обеспечат условия для самостоятельного усвоения новой информации, а также умений по организации самого процесса усвоения. На наш взгляд, фундаментом, на котором должно происходить «строительство здания универсальных учебных действий», являются именно коммуникативные действия, обеспечивающие диалогичность общения и интеграцию в малый (группа, класс) и большой социум, позволяющие выстраивать сотрудничество и продуктивное взаимодействие с окружающими.

Понятно, что деление всех представленных в ФГОС НО УУД носит условный характер в виду их тесной взаимосвязи и взаимозависимости [13]. Это касается и

коммуникативных УУД. Возьмём на себя смелость выделить в них три группы соответственно главным аспектам процесса коммуникации, а именно: *интеллектуальному*, который «отвечает» за адекватное взаимодействие посредством учёта позиции партнёра по общению, *кооперационному*, способствующему сотрудничеству, включающему согласованность действий для достижения цели общения с ориентацией на партнёров, и *интериоризационному*, который обеспечивает процесс передачи информации участникам общения и мотивирует возникновение соответствующей контексту рефлексии.

Опираясь на результаты многочисленных психолого-педагогических исследований, можно говорить об *эмоциональном* (сопереживание, эмпатия), *когнитивном* (познание собеседника, прогнозирование его поведения и реакции) и *поведенческом* (содейственность, организация диалога) компонентах коммуникативной компетентности.

Приведём ещё одну комбинацию компонентов коммуникативных УУД: *аксиологический* (мотивация, цель общения, основанные на ценностных приоритетах), *когнитивный* (знание различных видов общения на родном языке), *эмпирический* (результат общения и его оценка) и *интерактивный* (владение различными способами общения).

Как видим, представленные варианты деления коммуникативных УУД на различные составляющие зависят от тех или иных оснований и установок. Следовательно, и проблема формирования коммуникативных универсальных учебных действий рассматривается исследователями многоаспектно: либо в рамках обоснования методики, либо с учётом возрастных особенностей, либо в аспекте социальной значимости и т.п.

Резюмируя вышеизложенное, заключим, что рассматриваемые нами универсальные учебные действия призваны обеспечить полноценную социальную компетентность с учётом позиции субъектов коммуникации, умение вести диалог и способность к коллективному обсуждению предмета диалога, а также продуктивно взаимодействовать с участниками общения (взрослыми и сверстниками) на основе сотрудничества.

Немаловажным в решении проблемы формирования коммуникативных УУД является психологический аспект. Зарубежные и отечественные исследователи отмечают, что наиболее чувствительным периодом генезиса и развития новообразований, которые наполняют и расширяют виды деятельности, направленные на актуализацию социальных контактов, является младший школьный возраст. Однако и трудностей в освоении новых способов действий в данном возрасте достаточно, о чём говорят данные проведённых исследований, в которых критериями коммуникативной успешности выступали следующие параметры: *когнитивный*, *поведенческий* и *эмотивный* (около 60% младших школьников такие трудности испытывают)[2].

Следовательно, необходимо активно использовать методику определения (фиксации) динамики продвижения учащихся младших классов в освоении коммуникативных действий, другими словами, осуществлять контроль и оценивание достижений. К такому процессу диагностики овладения когнитивными действиями принципиально привлекать самих учащихся, стимулируя развитие у них навыков самоконтроля.

При коммуникации младшие школьники, в зависимости от темперамента и других психологических особенностей, склонны демонстрировать свою индивидуально-типологическую специфику, которую можно представить тремя типами общения. По данным исследования, проведённого О.Н. Мостовой, *эгоцентрический* тип продемонстрировали 18 % учащихся, *дружелюбный* – 50% и *неуверенный* – 32% [10]. Первой группе школьников свойственно испытывать затруднения при необходимости наладить диалог-сотрудничество и установить продуктивное взаимодействие партнёров в процессе общения. Вторые – отличаются достаточно положительными отношениями к партнёрам и чётко выраженной Я-концепцией, они действительно получают удовлетворение от процесса коммуникации, у них все коммуникативные универсальные учебные действия находятся на высоком уровне развития. Третьи, «неуверенные», обладают низким социостатусом и демонстрируют средний уровень развития

коммуникативных действий на фоне негативной Я-концепции, проявляют настороженность к партнёрам, и, что показательно, слабое развитие процесса вербализации.

Обобщая результаты психолого-педагогического анализа научных источников по проблеме исследования, можно с уверенностью сказать, что «золотой ключик» открытия коммуникативных способностей учащихся младших классов находится в области методики формирования самостоятельной деятельности, самоконтроля, учёта индивидуальных психологических особенностей с одновременным формированием всего комплекса УУД, что создаст благоприятные условия для проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Соглашаясь с авторитетным мнением О.Г. Важновой, А.Г. Асмолова, Г.В. Бурменской, И.А. Володарской, О.А. Карабановой, С.В. Молчанова, мы рассматриваем процесс проектирования, целью которого становится модель будущей деятельности, призванной удовлетворять социальные запросы субъекта, как научно-обоснованную комбинацию рациональных актов. Предполагается, что конечный продукт, созданный в процессе реализации такой целенаправленной деятельности, будет отвечать требованиям социума к системе начального образования и успешно совершенствоваться в дальнейшем (на более высоких ступенях системы образования).

Ещё одним важным аспектом предмета нашей статьи является учёт информационного характера современного общества, где очень активно, а порой агрессивно, происходит трансформация классической коммуникации, которая имеет место в «действительной» реальности, в коммуникацию виртуальную.

С нашей точки зрения, педагогическая наука не успевает должным образом реагировать на изменившиеся условия коммуникации, когда дети с раннего возраста погружаются в виртуальное пространство, развивающееся совершенно по другим законам, где на первый план выходит способность субъекта к саморегуляции, механизмом которой является коммуникативная компетентность.

Сохранение адекватной социальности личности возможно только при условии овладения особыми знаниями и умениями, усвоения определённых норм и ценностей и, главное, способов поведения (своего рода УУД).

Философская рефлексия на процессы информатизации и, как следствие, виртуализации, породила ряд концепций социального пространства (реальности), или информационного общества, на основе которых предпринимаются попытки разработки концепции коммуникативной компетентности. Так, основу феноменологического подхода к пониманию новой реальности составляет не объективное, а субъективное её восприятие даже на уровне обыденного сознания в процессе коммуникации. Пространство личной деятельности теперь представляется субъекту как реальный объекты коммуникации, посредством которой он пытается построить и укрепить социальные связи. Заметим, что в таких условиях быстрого изменения коммуникативной реальности происходит и быстрое изменение опыта, его переосмысление для формирования новых способов поведения и взаимодействия. Именно благодаря отмеченной изменчивости, которая превращается в имманентную черту реальности, процесс коммуникации подвергается постоянному переконструированию, осуществить которое позволит эффективное педагогическое проектирование будущей деятельности школьника на основе саморегуляции. Мы видим, что в данном случае метод проектирования, применяемый для формирования коммуникативных умений при классическом общении, тоже весьма эффективен.

Отметим ещё одну характеристику бурно развивающегося информационного общества, которая имеет двоякое качество: с одной стороны, личность вынуждена постоянно присутствовать в «сети» («быть на связи»), т.е. находится в процессе коммуникации с необходимостью мгновенной интеракции в любой момент, причём часто будучи одновременно вовлечённой в несколько коммуникативных процессов (что позволяет оперативно реагировать на возникающие проблемы, и это хорошо), с другой



стороны, моментальность становится приоритетнее продуманности, а тем более грамотности ответа. С одной стороны, в таких условиях требуется мобильность и гибкость, что, несомненно, положительно влияет на интеллектуальное развитие, с другой – неизбежно приводит к забвению правил грамматики. Налицо наличие противоречий, вызванных разными способами коммуникации, которые приводят к возникновению проблемы совместимости, ставшей фундаментальной, потому что логика классической коммуникации (в реальном месте) вступает в противоречие с логикой новой социальной реальности, логикой потоков информации. Это очень важный педагогический аспект, так как от решения указанной проблемы будет зависеть качество будущей личности. Тем более, может пострадать реальная социальность ребёнка, который погрузившись в виртуальное одиночество, неизбежно начнёт создавать образ «нереального» себя [4].

Вернёмся к проблеме формирования коммуникативных УУД в формате современных требований ФГОС НО и проблеме готовности педагогического корпуса к адекватной реакции на происходящие в обществе изменения. Помимо вызовов, связанных с бурной информатизацией и виртуализацией, всё более актуальной становится гуманистический аспект современного начального образования. Во-первых, педагогике вместе с психологией необходимо нащупать эффективный ответ на вызовы постмодернистского общества, когда на первый план выходят семантическая (смысловая) составляющая коммуникации, многочисленные интерпретации смыслов, снижение эмпатии и «сетевая» жаргонизация в ущерб нормативности языка, во-вторых, количество детей с особыми образовательными потребностями становится всё больше, а медицинская модель инклюзивного образования не только не способствует социализации таких субъектов, но вступает в противоречие с идеей гуманизации (идеей «включающего общества»), требующей от школы и социума адаптации всего пространства. Это вызывает методологическое противоречие: кто или что должно адаптироваться – ограниченный в своих возможностях человек под условия среды или среда под ограниченные возможности личности. Отсюда возникает правомерный вопрос: что важнее для детей с особыми образовательными потребностями: максимальное раскрытие интеллектуального потенциала и способностей или формирование готовности максимально социализироваться. Как и в случае с проблемой информатизации и виртуализации, акцент на адаптивной социализации приведёт к потерям в академическом развитии и, наоборот, специализированное (закрытое) образование будет препятствовать успешной социализации.

Обозначим ещё одну острую проблему, вытекающую из необходимости гуманизации образования: если отдать предпочтение социальной модели инклюзии, то как это отразится на развитии детей без отклонений: они станут более гуманными или есть вероятность «подражания» необычному поведению? Кстати, ответ на этот вопрос наиболее актуален для родителей «нормативных учащихся», которые уверены, что их дети не получают полноценного умственного и психического развития. А самый главный вопрос в рамках этой проблемы: готово ли педагогическое сообщество, в целом система образования дать ответ на указанные вызовы, организовав образовательное пространство таким образом, чтобы оптимально сочетать потребности «разных» субъектов, организовав в средних и высших учебных организациях подготовку соответствующих современным реалиям педагогов.

Что касается начальной школы, возьмём на себя смелость предположить, что создание особого структурного медико-психолого-педагогического подразделения, призванного посредством качественных диагностических мероприятий выявлять образовательные потребности каждого ребёнка и определять условия их реализации, является оправданным. Скорее всего, потребуются внедрение практики проектирования и реализации краткосрочных индивидуальных образовательных маршрутов с последующей регулярной повторной диагностикой и коррекцией на основе её результатов. Для этого потребуются усилия медицинских специалистов разного профиля, психологов,

дефектологов и педагогов. Понятно, что успешная социализация (на основе, в первую очередь, общения) детей с разными особенностями в развитии и образовательными потребностями вряд ли состоится без достаточно развитых коммуникативных универсальных учебных действий, как и развитие ребёнка в целом.

Не случайно Л.С. Выготский подчёркивал, что коммуникация есть одно из основных условий психического развития, в первую очередь, речи и мышления, так как знаковая природа языка требует активизации многих его операций, особенно обобщения, что постепенно приводит к переходу от наглядно-образного типа мышления к словесно-логическому.

Процесс общения предполагает взаимодействие партнёров в рамках совместной деятельности, объединённой каким-то значимым контекстом, предполагающим различные способы речевого поведения (монолог, диалог) на основе определённой ориентировки действий в виде планирования, контроля и оценки, что запускает процесс интериоризации, в результате которого происходит усвоение необходимых речевых и поведенческих операций и рефлексия содержания и условий деятельности, что и является показателем успешности развития коммуникативного компонента универсальных учебных действий.

Итак, рассмотрев, наиболее актуальные, на наш взгляд, теоретические аспекты проблемы формирования коммуникативных универсальных учебных действий у учащихся младшего школьного возраста, сделаем следующее заключение.

Внедрение в образовательную практику системно-деятельностного, или компетентностного, подхода привело к появлению понятия «универсальные учебные действия», важнейшим компонентом которых являются коммуникативные как основные показатели результативности образовательного процесса, способствующие успешной социализации младших школьников.

Нами выявлено, что когнитивный, поведенческий и эмотивный параметры при диагностике успешности коммуникативной компетентности являются достаточно объективными показателями и позволяют определить конкретные трудности в освоении тех или иных действий. С точки зрения психологических особенностей, которые необходимо учитывать при формировании коммуникативных умений, следует различать индивидуально-типологическую специфику, проявляющуюся в трех типах общения: эгоцентрическом, дружелюбном и неуверенном.

Одним из необходимых условий эффективности развития коммуникативной компетентности является применение методики формирования самостоятельной деятельности и самоконтроля для привлечения учащихся к проектированию индивидуального образовательного маршрута, особенно в условиях быстрого переформатирования условий и характера общения вследствие информатизации и виртуализации социального пространства.

Наконец, гуманизация образования требует от педагогики, психологии и медицины адекватных технологий и методик по адаптации образовательного пространства к потребностям «разных» субъектов, развития социальной модели инклюзии и подготовки соответствующих специалистов, и здесь вряд ли возможно обойтись без качественно организованного процесса коммуникации.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Bolkhovskoi A.L., Goverdovskaya E.V., Vetrov Yu.P., Tatarintseva E.A., Gadzaova L.P. Philosophical-pedagogical approach to understanding the nature of language // Journal of Critical Reviews. Скопус. Vol. 7, Issue 13, 2020. ISSN- 2394-5125. С. 375-377.
2. Арефьева О.М. Особенности формирования коммуникативных универсальных учебных умений младших школьников // Начальная школа. 2012. №2. С. 74-78. URL:<https://elibrary.ru/item.asp?id=17542613> (дата обращения: 20.06.2020).

3. Асмолов А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя/ под ред. А.Г. Асмолова. – М.: Просвещение, 2011.
4. Базаров Т. Ю. Компетенции будущего:Квалификация. Компетентность. (критериикачества). URL: [https://www.lecture\\_06.html](https://www.lecture_06.html)(дата обращения: 14.06.2020).
5. Болховской А.Л., Гасанова Г.К. Метод проектов как средство формирования навыков монологической речи у младших школьников на уроках русского языка / Г.К. Гасанова, А.Л. Болховской // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2019 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 172-174.
6. Болховской А.Л., Поросоцкая А.С. Система работы над сочинением как средство развития коммуникативной компетенции младших школьников / А.С. Поросоцкая, А.Л. Болховской // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2019 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 201-204.
7. Казарцева, О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения [Текст] / О. М. Казарцева. – М.: Флинта, 1999. – 495 с.
8. Кожурин, А. Я. Философская герменевтика и гуманитарные науки [Текст] : учеб. пособие / А. Я. Кожурин, Л. И. Кучина. – СПб. : СПбГУЭФ, 2008. – 104 с.
9. Магомеддибирова З.А., Эльсиева М.С. К вопросу о формировании у младших школьников коммуникативных УУД // Международный научный журнал "Мир науки, культуры, образования" (Горно-Алтайск). №6 (61), 2016. - с.136-138
10. Мостова О.Н. Развитие коммуникативных умений младших школьников на основе учетаиндивидуально-типологических особенностей: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.,2017. 24 с. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15875891> (дата обращения: 20.06.2020).
11. Разуваева В.Ю. Умение слушать собеседника – коммуникативное универсальное учебное действие// В.Ю. Разуваева // Начальная школа. – 2012.
12. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 423 с.
13. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // М-во образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2010.
14. Шиховцова Н.Н., Гамзаева З.М. Особенности формирования коммуникативных навыков у младших школьников с задержкой психического развития / З.М. Гамзаева, Н.Н. Шиховцова // Современные тенденции развития системы образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 8 мая 2019 г.) – Чебоксары: ИД «Среда», 2019. – С. 270-273.
15. Щитцова Т. В. Понятие события и философское обоснование гуманитарных наук у Бахтина [Электронный ресурс]. URL:<http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001147/01/155.pdf> (дата обращения:12.05.2020).
16. Эльсиева М.С. Использование метода рассказа в формировании коммуникативных УУД у младших школьников // журнал "Педагогический вестник". Издательство: Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГОУ ВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского» (Ялта). №9, 2019. - с.74-75.
17. Эльсиева М.С. Формирование коммуникативных качеств младших школьников // Журнал "Научные исследования и образование". М.: Изд-во: МИГУиП. №1(19), 2015. - с. 330-335.

## ФИЛОСОФИЯ

УДК 378.14.014.13

### ФИЛОСОФСКО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

*Арутюнян М.Н., Пагиев В.Б.*

### PHILOSOPHICAL AND ANTHROPOLOGICAL APPROACH IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS

*Arutyunyan M.N., Pagiev V. B.*

**Аннотация.** Согласно современным представлениям, важной проблемой педагогики является интеграция разных дисциплин и создание единого образа природы и мира. Решение этой проблемы, по мнению автора, возможно на основе антропологического подхода. Статья посвящена анализу особенностей антропологического подхода и объяснению с его помощью ряда современных образовательных концепций и проектов.

**Ключевые слова:** антропология, педагогические технологии, философско-антропологический подход, интеграция дисциплин.

**Abstract.** According to modern ideas, an important problem of pedagogy is the integration of different disciplines and the creation of a single image of nature both the world. The solution of this problem, according to the author, is possible on the basis of anthropological approach. The article is devoted to the analysis of the features of the anthropological approach and its explanation of a number of modern educational concepts and projects.

**Keywords:** anthropology, pedagogical technologies, integration disciplines'.

Обращенность педагогики к антропологическому подходу позволяет по-новому взглянуть на понимание инновационной образовательной практики как в историческом реальности.

Антропология освобождается от органичного ее понимания как отрасли естествознания и истории человечества. Во многих исследованиях, чтобы подчеркнуть центральную роль антропологии в системе наук, добавляются определения интегративная, онтологическая, общая, целостная. то есть антропология рассматривается как синтез наук о человеке; дает научные представления о человеке и его жизни: это комплексное ; учение о человеке, обла силы, способным придать ему целостность напрашивается вывод, что антропология использует педагогику и совершенствует ее, то есть с помощью педагогики антропология обеспечивает качество человека и качество его образования; в результате педагогическая антропология , а не ее разделом. она позволяет определить меру целостности человека, «человеческого в Человеке», а значит, исследовать не только его естественную и общественную природу, но и ег сознания, при этом целостная культура человека отражает качество и единство его , поведения среды и мира.

Философско-антропологический подход сориентирован на систематическую разработку педагогической антропологии как синтетического учения о человеке обучающемся, воспитываемом. Речь идет о синтезе знаний о человеке с целью использования их в интересах обучения и воспитания.

Подход отвечает на вопросы:

«Как, какими средствами и методами реализовать синтез знаний о человеке?»;

«Кто осуществляет этот синтез?»;

«Как использовать результаты этого синтеза в исследовательской и воспитательной работе?».

Философско-антропологический подход в своей исследовательской и воспитательной функциях сосредоточен на постижении духовной жизни воспитанника, предметом, высшей ценностью и целью воспитания является Человек.

Особенностью современной социальной практики, включая образование, является «возвращение» к человеку. Антропоцентрический или антропологический подход является значимым для всех аспектов науки и культуры. Переориентация наук на развивающуюся личность, возрождение гуманистической традиции – важнейшая задача, поставленная сегодня самой жизнью и служащая целям гуманизации общественной жизни, в том числе педагогики и психологии [1]. В глобальном понимании предмет педагогики, включая в себя все многообразие онтогенетических и филогенетических характеристик человека, выходит далеко за рамки отдельной личности. Он вбирает в себя всего человека: и как личность, и как индивида, и как биологического вида. Это находит подтверждение в гуманизации, экологизации образования, в повышении роли его культурологических, философско-антропологических оснований при разработке новейших концепций педагогики. Более того, личность нередко трактуется как некий замкнутый, самодостаточный эпифеномен, обитающий вне времени и пространства. В то же время онтология «человеческого бытия в мире» исходит из того факта, что мы нигде, кроме наших абстракций, не находим человека до- и вне мира, вне реальной и действенной связи его с объективной действительностью. Это замечание особенно актуально в условиях ноосферизации мышления, когда развитие, становление и формирование человека начинает рассматриваться в теснейшем взаимодействии с развитием, становлением и формированием всех других составляющих мира. Помимо этого, в понятие «человек» входит историко-генетическая картина развития (становления, формирования) человека разумного. В этом плане только педагогика рассматривает человека как многомерную целостность. Таким образом, предметом и целью педагогики должен быть человек, взятый во всем богатстве своих связей и отношений, человек как биологическое и социально-природное существо. Следовательно, интеграция в педагогике затрагивает область всех отношений человека, которые касаются его развития, становления и формирования. Отсюда педагогическая интеграция в самом широком значении слова – это процесс и результат развития, становления и формирования многомерной человеческой целостности в условиях осуществления интегративнопедагогической деятельности. При этом развитие – это процесс поступательного изменения духовных и физических свойств человека; становление – обретение человеком новых физических и духовных качеств; формирование – процесс приобретения личностью таких физических и духовных качеств и свойств, являющихся относительно устойчивыми, определенными и законченными. Все это влечет за собой социализацию и индивидуализацию человека. Пользуясь интегративной терминологией, можно заключить: социализация – это интеграция человека с внешним миром, индивидуализация – интеграция человека с самим собой [2–4]. Приведенное позволяет сделать вывод о том, что исходным специфическим признаком педагогической интеграции является ее антропонаправленность: человек есть предмет и цель педагогической интеграции, ее абсолютный системообразующий фактор, который

обуславливает ее, способствует ее развитию и направляет ее движение. Если объектом интегративной деятельности выступают теоретические концепты, текстовый материал, то ее непосредственным предметом – человек, взятый во всем богатстве своих отношений и связей [5; 6]. Центральной, синтезирующей категорией при этом становится жизнедеятельность человека и его связи с окружающим миром и сообществом людей. Философский и антропологический взгляд на эту проблему в максимальной степени отражает специфику человеческого бытия, взятого в плане своего исторического становления и развития. Вместе с тем, такой подход в полной мере отражает деятельную природу человека, синтезируя в себе фактически все богатство проявлений его деятельности. Культура через образование и воспитание «интегрирует разнообразные типы деятельности, доводя их до уровня, на котором достигается саморазвитие человека как высшая цель и смысл бытия» (В. С. Горский). Этим и объясняется существование культурогенетического подхода к трактовке воспитания.

В современном образовательном пространстве роль педагогических средств способна играть техника, она же способна служить образовательно-воспитательным целям: хранению, использованию, переработке учебной информации, снятию усталости, напряжения, перегрузок и т.д. Существует возможность взаимодействия техники и педагогики – технология. Элементарная производственная технология существовала с древнейших времен и с той же поры она была тесно связана с педагогикой хотя бы потому, что технология никогда не передавалась биогенетическим путем. Человек мог овладеть ею лишь в ходе соответствующего обучения. Можно утверждать, что существуют две линии развития педагогической технологии: производственная и собственно педагогическая.

Философско-антропологический взгляд на педагогический процесс является доминирующим в настоящее время и, соответственно, все педагогические концепции должны быть ориентированы на такой подход. В результате педагогического процесса мы имеем человека знающего, и может даже многознающего, но не обязательно понимающего. Понимающий человек – это человек, способный, прежде всего, увидеть целое во всем богатстве его связей и отношений, «всего со всем». Между многознанием и «способностью человека собрать все это в целостную картину мира» имеет место «обратно пропорциональная зависимость – та, которую четко сформулировал еще Гераклит, сказав: “Многознание не научает уму, – и ученый-эрудит может быть дураком...”». В результате, «можно знать – и не понимать».

Интегративно-целостный человек обладает целостным, интегративным мышлением, показателями которого выступают: – синтетичность – способность к комбинированию разнокачественных данных с целью получения целого, обладающего качествами, не свойственными этим данным; – виртуальная образность – способность посредством мысленного эксперимента «достраивать» наличную картину бытия; – историчность – способность видеть причинно-следственные связи и тенденции развития событий; – альтернативность – способность, во-первых, к поиску и нахождению нестандартных средств и путей выхода из ситуации, имеющей, казалось бы, одну единственную линию разрешения («генеральная линия», «безальтернативная ситуация», «путь реформ» и т.п.), во-вторых, – к выбору из множества имеющихся наиболее оптимальных средств и путей выхода из ситуации; – нелинейность – способность выходить за пределы причинно-следственных связей при объяснении происходящих явлений, видеть результаты непропорционального изменения последних, что достигается путем инсайтного охвата всей гаммы событий, связанных с этими изменениями; – стохастичность – способность к вероятностному мировидению; – эмерджентность

– способность к принятию идеи существования универсальных творческих сил, обладающих потенциалом к самоорганизации и создающих во всех системах и процессах по сходным сценариям; – синкретичность – способность, во-первых, к рассмотрению разнородных и разнокачественных явлений, предметов, процессов как расчлененных частей единого целого, во-вторых, – к принятию представлений о том, «что один и тот же предмет может соучаствовать в различных комплексах, входить как составная часть в совершенно различные связи»; – антиномность – способность понимания мира как системы, обладающей противоположными и взаимоисключающими способами бытия – случайности и необходимости, порядка и хаоса, активности и покоя и т.д.; – гибкость – способность к быстрому реагированию в условиях быстро меняющейся ситуации к корректировке, а в необходимых случаях к кардинальной перестройке своих представлений о происходящих явлениях, процессах, событиях; – критичность – способность к противостоянию общепринятым стандартным представлениям при условии выдвижения позитивных альтернативных предложений; – концептуальность – способность к глубокому и всестороннему обоснованию выдвигаемых идей и интеллектуальных моделей; – методологичность – способность к ценностно-аксиологической интерпретации идей, событий, явлений и т.д., а также к нахождению адекватных средств познания и преобразования действительности; – голографичность – способность к многомерно-панорамному видению мира; – прогностичность – способность к предвидению и прогнозированию [7–9]. Наконец, отметим наиболее интересную, на наш взгляд, модель – натуроцентрическую. При данной модели обучения исходным интегрирующим началом осуществления педагогического процесса являются заложенные от рождения природные качества человека. Именно вокруг них, по известному выражению Дж. Дьюи, должны вращаться все педагогические средства, а педагогика – это своего рода «пульсирующая Вселенная», то расширяющаяся, то сужающаяся, это непрерывный процесс развития, становления и формирования [10, 11]. Натуроцентрические идеи в педагогике имеют глубокую историю. Еще Демокрит в свое время провозгласил, что природа и воспитание подобны. Отчетливо прослеживается присутствие натуроцентрических идей о прагматистской педагогике, построенной во многом на бихевиористских основаниях. Важно заметить при этом, что именно в педагогике прагматизма сильно дают о себе знать интегративные тенденции. «Мы должны стремиться к интеграции знаний и избавить образовательные программы от распределения их по предметам» [12]. Именно интегративные тенденции и натуроцентрические идеи, на наш взгляд, представляют особый интерес и являются наиболее перспективными. Таким образом, приведенные выше сведения доказывают справедливость тезиса о том, что антропологические аспекты и технологии педагогики должны стать доминирующими в современных образовательных проектах. Философско-антропологический подход в педагогической теории и практике определяет стратегию и тактику развития, основанную на бережном отношении к индивидуальной сущности ребенка. В этом состоит подлинная гуманность подхода, способствующая самоактуализации человека. В качестве методов, средств и форм воспитания, обучения, развития осмыслены и введены в педагогический процесс общение, понимание, диалог, сострадание, сопереживание, любовь, – все то, что сохраняет саму жизнь. Свобода для ребенка в условиях педагогического процесса – это главным образом индивидуализация, т.е. деятельность преподавателей по выявлению и поддержке и развитию того единичного, особого, своеобразного, что заложено в ребенке природой или приобретено в индивидуальном опыте.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Алексеев В. П. Историческая антропология и этногенез. – М., 1989.

2. Левонтин Р. Человеческая индивидуальность: наследственность и среда. – М., 1993.
3. Васильев С. В. Основы возрастной и конституциональной антропологии. – М., 1996.
4. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
5. Landmann M. Philosophische Anthropologie. 1982.
6. Plessner H. Die Frage nach der Conditio humana. – Frankfurt a.M., 1976.
7. Историческая антропология: место в системе социальных наук, источники и методы интерпретации. – М., 1998.
8. Плеснер Х. Ступени органического и человек // Проблема человека в западной философии. – М., 1988.
9. Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.). – N.Y.: Harper & Row, 1970.
10. Клакхон К. Зеркало для человека. Введение в антропологию. – СПб., 1998.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959.
12. Харитонов В. М., Ожигова А. П., Година Е. З. Антропология. – М., 2004. n
13. Марков Б. В. Философская антропология. – СПб., 1998.

УДК14

## **НЕМЕЦКАЯ КЛАССИЧЕСКАЯ ФИЛОСОФИЯ: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ЭКСКУРС**

*Дагаев Р.Р.*

## **GERMAN CLASSICAL PHILOSOPHY: HISTORICAL AND CULTURAL EXCURSION**

*Dagaev R.R.*

**Аннотация.** Рассматривается феномен классической немецкой философии как один из знаковых мировых этапов развития человеческой культуры и мышления человека. Учитывая исторические и хронологические рамки, период становления и развития в классической немецкой философии, этого уникального явления в философии, это примерно 100 лет. Это те сто лет, когда жили и творили знаменитые немецкие философы, перевернувшие все имеющиеся представления человека о себе и о мире вокруг него.

**Ключевые слова:** философия, немецкая философия, мировоззрение, человек, гуманизм.

**Annotation.** The phenomenon of classical German philosophy is considered as one of the iconic world stages in the development of human culture and human thinking. Given the historical and chronological framework, the period of formation and development of classical German philosophy, this unique phenomenon in philosophy, is about 100 years. These are those hundred years when the famous German philosophers lived and worked, turning over all existing ideas of a person about himself and about the world around him.

**Key words:** philosophy, German philosophy, worldview, man, humanism.

Немецкая классическая философия – это творчество известных немецких мыслителей Эммануила Канта, Иоганна Готлиба Фихте, Фридриха Шильника, Георга Вильгельма Фридриха Гегеля и Людвига Фейербаха. Все выше перечисленные мыслители жили и работали не в вакууме, а в условиях совершенно уникальных в социокультурной среде, духовной, экономической и политической ситуации, на них безусловно оказывала влияние духовная культура Германии и творчество таких писателей и драматургов, как



Лесинк, Гёте и Шиллер. Известный философ истории Иоганн Гёрдер тоже оказал огромное влияние на главную пятерку философов, перечисленных выше, и развитие самой немецкой классики.

Немецкая классическая философия - это уникальное явление, так как если мы проанализируем политическую, социально-экономическую ситуацию в Германии XVIII столетия, то перед нами встает интересный факт: по сравнению со своими более прогрессивными и развитыми соседями, такими как, например, Англия, где еще в 1688 году совершилась одна из наиболее успешных буржуазных революций, по сравнению с Голландией, где визитная карточка стала свободомыслием, можно вспомнить Бенедикта Спинозу, который творил именно в Голландии, то Германия занимала далеко невыигрышное положение. Дело в том, что незадолго до рождения основоположника немецкой классической философии Эммануила Канта отгремела печальная для Германии 30-летняя война. Это практически первый военный конфликт, который затронет все европейские страны, включая Россию. 30-летняя война, которая начинается изначально, как религиозная война католиков и гугенотов, затем забудет все религиозные распри, и это будет исключительно война политики. С 1618 по 1648 года Германия будет втянута в эту войну и понесет в ней наибольшие потери. По различным оценкам Германия потеряла около пяти миллионов человек на протяжении этих военных лет, были сожжены и разрушены практически все металлургические и сталелитейные заводы, множество рудных копей, была практически сметена с лица земли треть немецких городов, и в общем это стало разрушительным событием для Германии.

Германия будет очень долго восстанавливаться после последствий этой катастрофической войны. Не за горами еще и семилетняя война, и множество других конфликтов, в которые будет втянута Германия. Эти факторы поспособствуют отставанию Германии во многих отраслях, в отличие от ее соседей. Для страны, которая пережила кровавые потрясения, события, произошедшие в период Великой Французской революции, с массовыми убийствами, террорами, с казнью королевской семьи представлялись для родоначальников классической немецкой философии чем-то диким, невозможным и недопустимым. В этом смысле основоположники немецкой философии не были бунтарями, они не относились к числу тех, кто пропагандирует свободу, братство, равенство, а работали в университетах, занимались творчеством и не помышляли о революционных переворотах. Тем не менее, Германия продемонстрирует совершенно невиданную до сих пор революцию, которая происходит не на полях сражений и не в кабинетах министров, а в мышлении людей. Это будет одна из самых масштабных за последние две с половиной тысячи лет революций мышления. Мир не видел такого взлета человеческой мысли, человеческого интеллекта еще со времен Аристотеля.

Как и Аристотель, который вобрал всю мудрость своей эпохи и современников в свой единственный гений, так же и эта знаменитая пятерка мыслителей классической немецкой философии смогла создать совершенно новую прогрессивную философскую идею.

Философия немецких классиков по своей сути невероятно трудна для понимания, её очень сложно читать поверхностному человеку, который не имеет каких-то ключевых, базовых понятий по философии. Она будет высокотеоретичной, насыщенной множеством новых понятий и терминов, и это не та философия, которую мы находим на страницах вестника Французской революции Жан-Жака Руссо, она не будет завораживать читателя своими яркими образами и эмоциональностью. Тексты немецких философов чрезвычайно теоретичны и абстрактны, но именно эта высокотеоретичная и предельно абстрактная философия покажет небывалую роль и небывалое влияние на последующее развитие философской мысли, на формирование идеи Карла Маркса, на развитие последующей культуры не только философии, но и всей культуры в целом. Основные идеи и достижения немецкой классической философии сейчас сформулированы нами в несколько пунктов.

Во-первых, ярким проявлением нового стиля мышления, которое

продемонстрировано от Канта до Фейербаха, будет открытие величайшего языка философии как науки. Говоря о совершенно новом языке философии, мы говорим об открытии и обосновании философских категорий. Возвращаясь к Аристотелю, мы знаем, что он открыл 10 категорий философского бытия (субстанция, количество, качество, отношение, место, время, положение, действие, состояние и страдание), для сравнения – Эммануил Кант ведет оборот в 30 категорий, а Гегель введет в научную категориальный оборот и обоснует в своей системе, которая получит название «Панлогизм», 156 абсолютно новых, предельно новых понятий в философскую науку, и это невероятный успех человеческой мысли и поэтому Гегель считается вершиной немецкой классики.

Вторая черта немецкой классической философии, которая является фундаментальной, – это открытие знаменитых законов диалектики. Тех самых законов, на основании которых до сих пор функционирует и развивается наука и научное мышление, например, знаменитый закон перехода от количественных показателей к качественным, закон двойного отрицания Гегеля, единство и борьбы противоположности.

Именно на законах диалектики Гегеля основывается Карл Маркс, создавая свою собственную концепцию исторического материализма, он заменяет идеализм Гегеля своим материализмом, пытаясь доказать, что миром правит не Бог.

Воздействие указанных языковых условий на языковую личность исследователей произвело одновременную герметизацию знания о душе и духе. То есть, получается, что именно языковые условия и стали пределом трансцендентного познания бытия, что интуитивно чувствовал И. Кант, задавая вопрос о пределах познания, предчувствуя, что имеются иные пределы познаваемости мира. Вместе с тем использованные им конструкции «чистота разума», «чистота рассудка» не позволили ему проникнуть за фантомно-гипнабельную фигуру духа абсолюта в рамках семиотической системы немецкого языка. В этом и заключается феномен толерантности абсолютного духа к отсутствию души в его «критике чистого духа». То есть семантические условия языковой материи, способствующие абсолютизации духа, также утверждают инволюционный категорический императив толерантности духа к отсутствию души в его развитии. Ещё одним следствием наличия в языковом мышлении древнегреческих мыслителей матрицы порождения диалектических антиномий и семантических конгломератов является факт обожествления в научном сознании таких сущностей, как Логос, универсум. В религиозной философии христианства и иудаизма, материальной основой которой явились вербальные и невербальные символы одно-двухмерных семиотических систем, божества зачастую сочетали в себе категории и добра, и зла (данные суждения имеются и в текстах «Нового Завета» и «Ветхого Завета»).

Следующий ключевой феномен, который характеризует классический немецкий феномен заключается в том, что будет пересмотрено отношение субъекта и объекта нашего познания. Аристотель сформировал классическую концепцию истины, согласно которой все наши знания и познания соответствуют предмету, т. е. соотношению знания и окружающей действительностью, а Кант совершит знаменитый переворот, сказав, что не человек должен подстраиваться под природу, а наоборот природа должна подстраиваться под познавательную способность человека. Кант этими словами показывает, что человек в своем изучении мира не только познает его, но и творит, т. е. он является активным творцом окружающей его действительности. Гегель в своем учении об «абсолютной» идее говорит нам, что только человеку под силу познать замысел план абсолютной идеи которой творит мир через человека[1].<sup>1</sup>

Ещё одна черта классической немецкой философии – это открытие психики во внутреннем мире человека, который был непознаваемым нашему мышлению элементом. Кант в своей работе «Критика чистого разума» определил совершенно новое понимание

---

<sup>1</sup> Введение в историю философии. Лекции по эстетике, Наука логики, Философия природы [Гегель Георг Вильгельм, Фридрих](#) – М.: Эксмо, 2018, 560 с

нашего внутреннего мира, которое будет обозначено им как способность продуктивного воображения, и, начиная с Канта, займет прочное место в ряду философских проблем, потому что Кант впервые скажет, что воображение является волшебным синтезом и соединяет в единое целое наши чувства и наши мысли, т. е. понятия и предметы. Именно с помощью воображения мы способны представлять определенные предметы, способны творить что-то новое.

Следующая идея, которая будет характеризовать классическую немецкую философию, – это идея долга и внесение в категориальную систему философии проблему идеалов. Одна из работ Канта, специально посвященная этой проблематике, называется «Критика практического разума», где будет рассмотрена именно духовно-нравственная и этическая составляющая нашего мышления, нашего сознания. Одна из идей данной работы следующая: «Поступать таким образом, чтобы максима твоей воли всегда могла служить основой всеобщего закона», т. е. Кант возлагает на отдельного человека невыполнимую миссию быть постоянным идеалом до конца своей жизни, быть образцом для подражания.

Следующая черта, которая характеризует классическую немецкую философию – это появление новой области социального знания и значения человека, она перерастет в науку «История философии» - термин, введенный в научный оборот французским мыслителем Вольтером. История философии будет развивать мыслителей, начиная от Гердера до Гегеля. Именно Гегель создаст концепцию, которая охватывает всю историю человечества, он впервые покажет развитие всего человечества, начиная от примитивных первобытных народов и заканчивая через восток, через античность современным человеком, выстраивая интересные критерии развития истории, раскрытия личности свободы и сознания. Гегель воспринимает восток как свободу одного человека, фараона, раджи, падишаха, когда все остальные внизу являются рабами. Античность он воспринимает как свободу нескольких, определяя свободными аристократов и остальных рабов, а Германию он определяет, как место свободы всех. Безусловно, просвещение впоследствии сделает из немцев развитую и прогрессивную нацию.

Подводя итог можно сказать, что большое значение немецкой философии в том, что она поменяла мышление не только в своей собственной стране, но и во всей Европе. Она отличалась не только универсальностью, но и широтой мышления.

Такие идеи как познавательной активности субъекта, всеобщности развития через становление и разрешение противоречий, всеобщей природы духа, сознания влили в классическую философию новую кровь, тем самым основательно встряхнув ее.

И то, что своим вкладом Кант, Фихте, Шеллинг, Гегель и Фейербах расширили наше мышление, сделав его историчным, смело дает нам право называть их классиками философии.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Введение в историю философии. Лекции по эстетике, Наука логики, Философия природы Гегель Георг Вильгельм, Фридрих– М.: Эксмо, 2018. – 560 с.

УДК 1

**ПРОИЗВОЛЬНОСТЬ (КОНВЕНЦИОНАЛЬНОСТЬ) ЗНАКА:  
ОСВОБОЖДЕНИЕ ОЗНАЧАЕМОГО ОТ ОЗНАЧАЮЩЕГО В  
ФОРМАТЕ СУБЪЕКТИВНОГО (ПСИХИЧЕСКОГО) НАСТОЯЩЕГО  
ВРЕМЕНИ**

*Мочалов К.С.*

**THE ARBITRARINESS (CONVENTIONALITY) OF A SIGN:  
THE RELEASE OF THE SIGNIFIED FROM THE SIGNIFIER IN THE  
FORMAT OF THE SUBJECTIVE (MENTAL) PRESENT TIME**

*Mochalov K.S.*

В статье показано, как в произвольных (конвенциональных) знаках происходит освобождение означаемого от жесткой связи с означающим. В этих процессах субъективное (психическое) настоящее время играет важную роль. Оно не является линейным одномерным образованием, а представлено измерениями последовательности, одновременности и длительности. Если в непроизвольных знаках означающее и означаемое не разделены друг от друга (они находятся как бы в одном измерении настоящего времени), то при формировании произвольного знака означаемое и означающее воплощаются в разных измерениях субъективного настоящего времени: на инвариантном и вариативном уровнях. При этом, означаемое становится независимым и свободным от означающего: одному и тому же предмету (означаемое) можно давать разные имена (означающее), без изменения сущности предмета. Именно за счет этого, несмотря на произвольность, знаки выполняют свою познавательную функцию адекватного отражения мира.

**Ключевые слова:** знак, сигнал, условный рефлекс, настоящее время, информация, код, язык

The article shows, how in arbitrary (conventional) signs, the signified is released from a rigid connection with the signifier. In these processes, the subjective (mental) present time plays an important role, which, in its essence, is not a linear one-dimensional formation, but has dimensions of sequence, simultaneity and duration. If in non-arbitrary signs the signifier and the signified are not separated from each other (they are in the same dimension of the present time), then when the arbitrary sign is formed, the signified and the signifier are embodied in different dimensions of the subjective present tense: invariant and variative levels. In this case, the signified becomes independent and free from the signifier: one and the same object (signified) can be given different names (signifier), without changing the essence of the object. Therefore, despite arbitrariness, signs fulfill their cognitive function of adequately reflecting the world.

**Keywords:** sign, signal, conditioned reflex, present, information, code, language

Произвольность знака рассматривается как одно из его существенных свойств. В наиболее ясном виде свойство произвольности было сформулировано Ф. де Соссюром. Он пишет: «Связь, соединяющая означающее с означаемым, произвольна, или, иначе говоря, поскольку под знаком мы разумеем целое, вытекающее из ассоциации знак произволен» [10, С.100]. Итак, под произвольностью, конвенциональностью здесь подразумевается именно отсутствие естественной связи между означающим и означаемым. Как известно Ф. де Соссюр рассматривал язык как систему, которая, с одной стороны является устойчивой и вместе с тем изменчивой во времени. Её устойчивость обуславливается тем, что, несмотря на произвольный характер связи между означающим и означаемым, люди не могут

совершенно свободно менять значения тех или иных слов: они являются фиксированными в коллективе и не подлежат произвольным изменениям.

Истоки постановки проблемы произвольности и противоположной ей непроизвольности знаков находим в ранних философских источниках. Так, Платон в диалоге «Кратил» писал о том, что имена выступают в качестве своеобразных орудий. Каждое орудие должно быть адекватно предмету, по отношению к которому оно применяется. Поэтому имя не является случайным и произвольным по отношению к предмету [9]. Имя должно учитывать природу объекта. Аристотель же, в произведении «Об истолковании» полагал, что имена не имеют природного характера и устанавливаются в силу соглашения [1].

Свойство произвольности и непроизвольности знаков соотносится с пониманием природы символа и знака. Р.Якобсон полагал, что отличительные характеристики знака и символа имеют в своей основе именно свойства произвольности и непроизвольности [15]. Г.В.Ф. Гегель считал, что знак является произвольным образованием, тогда как символ непроизвольным. Он рассматривал знак как нечто, чему присуще совсем иное содержание. Знак, это пирамида, в которой заключена чужая душа [3]. Таким образом, здесь подчеркивается чуждость означаемого и означающего. Символ же наоборот имеет отношение к означаемому предмету. Например, лиса является символом хитрости, а лев силы, потому что эти свойства присутствуют в животных [2]. Ф.де Соссюр также считал, что в отличие от произвольного знака, символ имеет естественную связь с означаемым [10]. Таких же взглядов придерживался и Ж.Пиже: в символе означаемое и означающее сохраняют сходство, знак же основан на конвенции [8].

Другая точка зрения представлена в работах Ч.С. Пирсом. Для него символы являются произвольными сущностями, а знаки (иконические) характеризуются непроизвольностью [17]. Свойство произвольности/непроизвольности знака может быть представлено в виде шкалы. Ч.Моррис применял такую шкалу и располагал в ее крайних точках свойства произвольности (символ) и непроизвольности (означающее и означаемое подобны друг другу) [16].

Объяснение произвольного характера знаковой деятельности является предметом исследования философии, лингвистики, семиотики. Свойство произвольности основывается на особом характере связи между означаемым и означающим. Для того, чтобы раскрыть характер этой связи сначала необходимо рассмотреть природу непроизвольного, неконвенционального знака. Есть основания полагать, что означаемое и означаемое в непроизвольном знаке неразрывно связаны между собой, таким образом, что означаемое оказывает существенное влияние на означаемое. В одном из показательных экспериментов Ж.Пиже детям определенного возраста демонстрировали, как с изменением формы сосуда изменяются параметры жидкости. И именно, ее переливали из сосуда одной формы в сосуд другой формы [8]. При этом у испытуемых складывалось впечатление, что и само количество жидкости, а именно объем – изменяется. Можно заметить, что сосуд определенной формы представляет собой отдельный способ репрезентации (означающее). При смене способа репрезентации изменяется и само означаемое. То есть означаемое жестко зависит от того, каким образом оно презентуется. Изменение формы сосуда неотвратно приводит к изменению объема. Это и есть непроизвольность в том смысле, что здесь не может быть использован произвольный способ обозначения без изменения означаемого.

Можно видеть, что обозначающее содержание искажается и деформируется, то есть отображается не объективно, а через призму субъективности. С позиций познавательной функции знаковой деятельности можно сказать, что она еще не достигла своей развитой формы. Суть дела в том, что означаемое и означаемое здесь еще слитны друг с другом. Слитность и природное единство характерно для некоторых ступеней сознания людей и, в особенности при мифологическом мышлении, когда имя отождествляется с личностью человека. Нередко произнесение имен запрещается, табуируется, поскольку существует

уверенность в том, что использование имени со злым умыслом может причинить ущерб её носителю (словесная магия). На этих ступенях развития изменение имени приводит в сознании к впечатлению изменения, или даже уничтожения самого объекта. Эти явления также свидетельствуют о зависимости означаемого (объекта) от означающего (имени).

При формировании произвольной (конвенциональной) природы знака означаемое отделяется, освобождается от означающего. Процесс освобождения означаемого от означающего можно ясно показать на естественных знаках, которые свойственны как человеку, так и животным – условных раздражителях. При этом условный рефлекс можно рассматривать как естественнонаучную модель для изучения знаковых систем [6,13,14]. В условном раздражителе – знаке, безусловный раздражитель содержится в «идеализированном» виде. Единство, природная слитность означающего и означаемого характерна для безусловных рефлексов. Им свойственна произвольность, когда воздействие и ответ, как говорил И.П. Павлов, связаны роковым образом [7]. Здесь существует только один единственный способ репрезентации означаемого, только один носитель значения (безусловный раздражитель). Например, пищевое вещество, заключенное в мясе, обозначается строго фиксированным чувственным образом, возникающим при непосредственном воздействии на рецепторы пищевого аппарата. Другая ступень развития знаковой деятельности – так называемые натуральные условные рефлексы. Внешний вид пищи, например мяса и есть натуральный условный раздражитель – знак пищевого вещества. Действие объекта теперь в отличие от действия безусловного раздражителя представлено в новой дистантной форме зрительного знака-сигнала. Вместе с тем, характер связи означаемого и означающего здесь еще носит произвольный характер: хотя означаемое освобождается от своего исходного носителя значения (безусловного раздражителя), оно еще ограничено способом репрезентации натурального условного рефлекса. Так, мясо не может выглядеть произвольным образом, его вид зафиксирован определенной формой, текстурой, цветом и т.д. Истинная произвольность знака появляется на ступени собственно условных рефлексов не с натуральными, а с искусственными раздражителями. Огромное количество различных агентов среды, которые никаким образом не связаны с объектом обозначения – безусловным раздражителем могут превратиться в знак. Обозначаемое содержание («идеальный» образ пищи) теперь может быть воплощен в любом носителе значения (световые, звуковые, тактильные и иные раздражители). Причем, в условных рефлексах произвольность распространяется не только на носители значения, но и на рефлекторные реакции, то есть на то, каким образом организм отвечает на воздействия. Например, вливаемый в эксперименте в ротовую полость собаки слабый раствор кислоты как безусловный раздражитель с необходимостью вызывает защитную реакцию слюноотделения. Если обучить животное поднимать лапу и не сопровождать это движение предъявлением кислоты, то в дальнейшем животное для избегания действия кислоты будет постоянно поднимать лапу, а реакция слюноотделения исчезнет. Произвольность здесь заключается в отсутствии природной естественной связи между исходным раздражителем – кислотой и реакцией организма – движением лапой. Следует отметить, что в случае произвольности знаки являются как бы внутренними, естественно задаваемыми знаковыми системами, в случае произвольных знаков они приходят извне, являются первоначально чуждыми по отношению к знаковым отношениям.

Какие же вероятные механизмы освобождения означаемого от означающего могут быть положены в основу объяснения произвольности (конвенциональности) знака? Для реализации формирования произвольной связи между означающим и означаемым требуются специфические условия. Мы полагаем, что эти условия достигаются благодаря своеобразию субъективного (психического) настоящего времени в знаковых системах. Время также как и пространство имеет определенную структуру. В традиционных представлениях время воспринимается как одномерное образование, как линия или стрела. Настоящее время в такой модели является лишь точкой, кратким мгновением между

прошлым и будущим, границей, разделяющей и вместе с тем объединяющей прошлое и будущее. Субъективное или психическое настоящее, в отличие от физического настоящего времени, это целостный интервал определенной длительности, в который включается одновременно часть прошлого и часть будущего времени. Например, часть сегодняшнего дня уже прошла, другая часть не наступила, вместе с тем, эти части удерживаются в пределах диапазона настоящего – *сегодня*. Если поместить схему такого времени в систему координат (X,Y), то можно увидеть, что по одной оси например абсцисс X, настоящее располагает части времени *последовательно*, по другой же – оси ординат Y оно удерживает за счет механизмов памяти часть прошлого и будущего *одновременно*. Таким образом, по сравнению с физическим временем субъективное или психическое время характеризуется, по крайней мере, двумя измерениями в единой комбинации: одновременности и последовательности. Если добавить в эту систему координат третью ось Z – то получим третье измерение субъективного времени – длительность. Представление о специфическом, парадоксальном субъективном настоящем времени имеют истоки в философских воззрениях (например, Аристотель – анализ термина *теперь*, А. Августина, А. Бергсона), а также в разработках научных положений психологии (Б.Ф. Ломов, Л.М. Веккер). Э. Титченер полагал, что субъективное настоящее это система измерений, и именно одновременности и последовательности [11]. На сложность организации субъективного настоящего указывают и исследования лингвистов. Например, Г. Гийом считал, что грамматическое настоящее следует рассматривать по аналогии с пространством: оно многомерно. Гийом выделял так называемый вертикальный и горизонтальный презенс [4].

Итак, первоначально означающее и означаемое находятся в нерасчлененном единстве. Они как бы находятся в одной плоскости, одной точке – одном измерении настоящего времени. С развитием систем измерений субъективного настоящего времени означающее и означаемое как бы расходятся. Они представлены в различных, отстоящих друг от друга плоскостях, уровнях, образованных измерениями настоящего времени. Такое настоящее время с одной стороны разделяет (относит означающее и означаемое к разным последовательным уровням), с другой стороны объединяет в целостное единство (отношения одновременности). Благодаря этому означаемое освобождается от означающего, но сохраняет с ним связь.

Ф. де Соссюр использовал термин *немотивированность* при описании конвенциональности, произвольности знака [10]. Можно полагать, что в случае *непроизвольности* знаков означающее влияет, мотивирует означаемое: одно необходимо приводит к изменению другого, поскольку они находятся вместе - в одном измерении настоящего времени. Отделение же означаемого от означающего создает *немотивированность*. Способ обозначения теперь не может влиять на обозначаемое содержание: оно сохраняется и отображается объективно. Формат субъективного (психического) настоящего времени не просто разделяет на уровни, а создает соподчинённую конфигурацию: обозначаемое занимает инвариантный уровень, а означающее - вариативный. Это означает, что изменение означающего уже не приводит к изменению означаемого. Так, изменение формы сосуда уже не приводит к впечатлению изменения самого количества жидкости. Объем (обозначаемое) инвариантно сохраняется в вариативном означающем – в форме. Феномен константности восприятия основывается также на аналогичных отношениях: когда предмет приближается или удаляется, его действительные размеры сохраняются инвариантными, несмотря на изменение воспринимаемых его размеров.

Можно также привести и следующий пример освобождения означаемого от означающего. Человек имеет субъективное восприятие своего тела, в частности, наличие одной руки с левой стороны (левая рука), другой - с правой стороны (правая рука). Если выйти за пределы себя как субъекта, как бы посмотреть на себя глазами другого человека, то левая рука для внешнего наблюдателя будет находиться уже с правой стороны. Взгляд

на себя со стороны представляет собой новый способ обозначения (вариативное), но того же самого означаемого (рука). В субъективной системе (взгляд изнутри себя) означаемое всегда «привязано» к левой стороне тела, в новой же системе обозначения (взгляд на себя извне) означаемое освобождается от субъективности (десубъективируется). Появление нового способа обозначения не приводит к искажению пространственных представлений об объекте, а напротив репрезентирует их объективно, инвариантно (переносит его расположение с левой стороны на правую сторону). Без преодоления исходной субъективной системы и при взгляде на себя со стороны, казалось бы, что рука, несмотря на смену позиции, все равно продолжает находиться слева, а не справа.

Итак, благодаря развитию систем измерения субъективного настоящего времени в знаковой деятельности означаемое освобождается от означаемого. Освобождение означаемого от означающего и характеризуют переход к произвольной связи. Но, несмотря на освобождение от своего исходного носителя значения, оно не утрачивает свою актуальность. Означаемое сохраняет себя в любом чуждом материале – в неискаженной, соответствующей действительности объективной форме. Именно за счет этого, произвольный знак способен выполнять свою познавательную функцию адекватного отражения действительности. Одному и тому же предмету можно давать разные имена, без изменения сущности означаемого.

С точки зрения информационного подхода сущность сигнала заключается не в его физико-химических особенностях, не в его субстрате, а в содержании – информации. Так сигналы, которые функционируют на допсихическом уровне характеризуются еще нерасчлененностью сигнала и информации. На уровне психических сигналов, из них освобождается информация, которая предстает перед субъектом в «чистом» виде в форме ощущений, восприятий, мыслей и других психических феноменов [5]. Освобождение информации из сигнала подразумевает возможность ее воплощения в других субстратах, носителях, вне зависимости от его материальных особенностей.

Это сопровождается и изменением способов кодирования: происходит замена произвольных жестких кодов, на гибкие произвольные. Это может быть продемонстрировано на естественнонаучной модели условного рефлекса. Безусловный рефлекс характеризуется строгой, генетически заданной кодовой организацией [12]. В натуральных условных рефлексах уже намечается произвольность, которая, далее, получает свое наивысшее развитие в условных рефлексах с искусственными раздражителями. Информация, например, о пище теперь может быть закодирована разными, не имеющими отношения к ней способами (свет, звук и др.). Здесь происходит освобождение от естественного кода.

Таким образом, освобождение означаемого от означающего может быть одним из оснований для произвольной природы знака. В формировании произвольности играет роль специфическая организация субъективного настоящего времени. В произвольном знаке, связь означаемого и означающего образована комбинацией измерений субъективного (психического) настоящего времени: одним измерением означаемое и означающее поддерживают свое единство, в другом они разделяются друг от друга, что и обуславливает произвольный характер знаковой деятельности.

## **ЛИТЕРАТУРА**

1. Аристотель. Об истолковании // Соч.: в 4 т. Т. 2. М.: Мысль, 1978. 687 с.
2. Гегель Г.В.Ф. Лекции по эстетике. Книга первая // Сочинения в 14 т. – Т. 12. – М.: Гос. соц. - экон. изд-во., 1958.
3. Гегель Г.В.Ф. Философия духа // Энциклопедия философских наук. – Ч. 3. – Т. 3. – М., 1956.
4. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики. – М., 1992.
5. Дубровский Д.И. Психические явления и мозг. М.: Наука, 1971. 386 с.



6. Мочалов К.С. Временные преобразования в ходе становления и функционирования знаковых систем, обеспечивающих организацию деятельности // В мире научных открытий. 2011. № 9-4 (21). С. 1171-1190.
7. Павлов И.П. Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. М., 1973.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М.: Просвещение, 1969. – 659 с.
9. Платон. Кратил // Издание сочинений. М., 1999. С. 613–681.
10. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. М., 1977. 695 с.
11. Титченер Э.Б. Учебник психологии. – М., 1914. – 514 с.
12. Чертов Л.Ф. Знаковость: опыт теоретического синтеза идей о знаковом способе информационной связи. СПб., 1993.
13. Шингаров Г.Х. Павловский условный рефлекс – естественнонаучная модель изучения знаковых систем // Эпистемология и философия науки. 2008. Т. XVIII. № 4. С. 145–163.
14. Шингаров Г.Х. Условный рефлекс и проблема знака и значения. – М., 1978. – 200 с.
15. Якобсон Р.О. Избранные работы. – М.: Прогресс, 1985.
16. Morris Ch. Writings on the General Theory of Signs (Approaches to Semiotics.16). – The Hague., Paris, 1971.
17. Pierce Ch. Collected papers. – N.Y., 1992. – Vol. 5. – 434 p.

УДК 740.1

## **ТИПЫ ГЕРМЕНЕВТИЧЕСКОЙ ОНТОЛОГИИ**

*Ярычев Н.У.*

## **THE TIPS OF HERMENEUTIC ONTOLOGY**

*Narychev N.U.*

**Аннотация.** В статье анализируются и сопоставляются основные взгляды известных европейских философов 20 века, в обсуждении одного из важнейших понятий как язык. Рассматриваются различные варианты употребления этого понятия в разных направлениях философии, таких как герменевтика, онтология. Обосновывается актуальность данного исследования для лингвистики, философии и филологии. Приводятся основания для выделения различных подходов европейских философов к данной тематике, путем сопоставления их идеи для выявления истины. Особое внимание уделяется сходству и различию между их идеями на фоне различных примеров. Акцент делается на важности прояснения сути понимания языка, а также в правильном использовании соответствующих направлений в философии европейскими философами. Учитывая некоторые расхождения в методологии исследования понятия языка, выделяются важные черты и идеи, которые способны привести к более отчетливому и ясному пониманию истины посредством понятия языка.

**Ключевые слова:** язык, лингвоцентризм, герменевтика, онтология, гносеология, предпонимание, бытие, метод, предрассуждение, понимание, культура, субъект, сознание, мышление, истина.

**Annotation.** The article analyzes and compares the main views of the famous European philosophers of the 20th century, in the discussion of one of the most important concepts as language. Various variants of the use of this concept in different directions of philosophy, such as

hermeneutics, ontology, are considered. The relevance of this research for linguistics, philosophy and philology is substantiated. The reasons are given for highlighting the various approaches of European philosophers to this topic, by comparing their ideas for revealing the truth. Particular attention is paid to the similarities and differences between their ideas against the background of various examples. Emphasis is placed on the importance of clarifying the essence of understanding the language, as well as in the proper use of relevant directions in philosophy by European philosophers. Considering some discrepancies in the methodology of researching the concept of language, important features and ideas are highlighted that can lead to a clearer and clearer understanding of truth through the concept of language.

**Keywords:** language, linguocentrism, hermeneutics, ontology, gnoseology, pre-understanding, being, method, prejudice, understanding, culture, subject, consciousness, thinking, truth.

История лингвоцентризма в философском дискурсе стала актуальной после лингвистического поворота в 1920-е г. В середине 20 века, был осуществлен переход к неклассической философии от классической. Это означало, что философия осуществляет своеобразный поворот к исследованию языка. И следует отметить, что классическая философия ставила сознание в роль, где начиналось человеческое мышление, а неклассическая, в свою очередь, выступала с критичной оценкой метафизики сознания. Кроме того, неклассическая философия обращалась к языку, как альтернативе философии Р. Декарта (картезианского «*cogito*»).

Само понятие– лингвистический поворот или же языковая революция, упоминается в философии австрийского философа и логика, представителя аналитической философии Людвиг Витгенштейна, в его известной работе «Логико-философский трактат». Не осталось незамеченным это выражение и в феноменологии немецкого философа Эдмунда Гуссерля, в его работе – «Логические исследования», также в онтологии Мартина Хайдеггера. К примеру, Л. Витгенштейн это так выразил в своей работе «Границы моего языка означают границы моего мира»[1].

В своей работе «Логико-философский трактат», Л. Витгенштейн отметил, что важными особенностями самого лингвистического поворота является уход от проблем гносеологии, то есть субъект оставить без критики, и обратиться к более глубокому исследованию – смысла и значения. Также, по мнению философа, следовало бы поставить понятие «осмысленности» вместо «истинности», и стремиться изучать язык, как онтологическое основание мышления, имеющее предел[1].

Как уже было упомянуто выше, на первом этапе лингвистического поворота (1920-е гг.) и многие философы (Хайдеггер, Витгенштейн, Куайн) предпринимали разнообразные попытки прояснить язык в соответствии с законами логики, которая трактовалась как единая структура всей действительности. Э. Гуссерль, Л. Витгенштейн, М. Хайдеггер видели многие проблемы философских заблуждений в обыденном языке. И обыденный язык, являлся своеобразным источником всех «скандалов» в философии, чем-то не подлинным.

В период с 1940-х по 1950-е годы, появились иные проекты по улучшению языка. Появились исследования по описанию разных типов языка взамен его обыденному функционированию. По мнению историков философии, такие направления, как герменевтика, структурализм и лингвистическая философия свое внимание стали акцентировать на предпосылках и контекстах высказываний, рассматривая структуры языка вне связи с субъектом. В совершенный и универсальный язык было внесено понятие различия и многозначности. К примеру, по Л. Витгенштейну, значение языка было его употребление и зависело от контекста. Также, немаловажную роль играет историчность основания языка, описание его социальных и политических функций. Вся

картина мира воспроизводится в «языковой игре», которая выступает квазисубъектом познания (Селларс, Куайн).

Таким образом, лингвистический поворот охватил практически все философские направления. Язык стал предметом обсуждений и дискуссий, что актуализировало понятие лингвоцентризма.

Теперь, можно сделать попытку прояснить предпосылки возникновения лингвоцентризма. Здесь следует обратиться к философии В. Гумбольдта.

Немецкий филолог и философ Вильгельм Гумбольдт развил своеобразное учение, где язык должен изучаться в тесной связи с сознанием, духовностью и культурой человека. Философ отмечает в своем труде, что язык всецело связан со всей органической природой, где общее проявляется в частном, и у целого есть всепроникающая сила [2, С.102]. Гумбольдт пытается связать язык со всем духовным развитием человека, с каждым этапом его развития, через который человек отображает сущность своей культуры [3, С.48]. Также автор отмечает, что язык является не продуктом деятельности чего-либо, а произвольная эманация духа. Отсюда следует, что никакой языковой элемент не появляется без единого принципа формы.

Очевидно, что центральной проблемой концепции языка Гумбольдта является соотношение мышления и языка. Сущностью мышления он считает рефлексию, и соответственно отличает предмет мысли от мыслящего субъекта. Именно в слове или письме, мысль, из внутренней и субъективной части, становится объектом внешним. Безусловно, связь между языком и мышлением сильна, но развитие языка возможно внутри социума. Важно не только понять, но и быть понятым другим субъектом. Согласно Гумбольдту весь язык уже заложен в человеке. Также считал по поводу «врожденных идей» и американский лингвист, философ Н. Хомский. Это положение получило разнообразную интерпретацию у языковедов XX века, которые понятия системы и структуры, положили в основу своих лингвистических теорий.

*Лингвоцентризм – это направление, которое изучает любые виды коммуникации по образу и подобию языка человеческой речи. То же, можно сказать и по-другому, определив лингвоцентризм как – методологическую установку, согласно которой бытие рассматривается через призму языка. Сказать о бытии и попытаться выразить бытие через призму языка постарался немецкий философ Мартин Хайдеггер в своем труде «Бытие и время». Можно постараться рассмотреть онтологию языка как варианта лингвоцентризма, учитывая «Дом бытия» Хайдеггера как ядро онтологии.*

Даже если допустить, что язык – это дом бытия, отсюда вовсе не следует, что мы можем сказать о бытии. Напрашивается вопрос, как же мы можем спрашивать о том, о чем нельзя сказать? Хайдеггер отмечает, что есть не только тот, кто спрашивает, но и то у кого спрашивается, то есть спрашиваемое.

Стоит еще отметить одно из высказываний М. Хайдеггера: «В бытии творения творением совершается истина», – истина или несокрытость. Здесь философ проясняет, откуда берет свой исток истина. Но следом, одновременно «*сущностью истины, то есть несокрытости, правит отвергающая неприступность...*» – пишет Хайдеггер, и истина в своей сути есть неистина... несокрытости, как просветлению принадлежит отвергающая неприступность сокрытия» [4, С. 86]. Такие тавтологические высказывания свойственны М. Хайдеггеру, но смысл и значение этих слов, все проясняет для внимательного читателя. Истина, как и творение, появляется как открытие в споре.

Согласно Хайдеггеру, бытие находится повсюду, но вот его высказывание возможно лишь через сущее принадлежащей самой истине. Сам же язык стремится постичь непостижимое, когда говорит о бытии, так как «слово», по мнению философа, никогда не станет «вещью». В своем рассуждении, Хайдеггер больше «обещает» автору, а не поясняет саму суть бытия.

Его фраза «язык есть дом бытия» скорее может означать, что язык существует так, что оставляет место тому, что языком не является: «...язык есть осуществляемый бытием

и пронизанный его складом, дом бытия... язык есть дом бытия, живя в котором, человек существует, поскольку, оберегая истину бытия, принадлежит ей»[5]. Обсуждая учение о герменевтичности бытия, М. Хайдеггер обращается к понятию Э. Гуссерля – интенциональность, при этом используя идею интерсубъективности.

Благодаря языку, в частности слову, человек и впрямь только прислушивается к бытию. Он не является творцом слов. Даже само слово «событие». Его можно еще употребить – как и совместное бытие, то есть бытие субъекта и языка. Или же сопутствующее бытие, или сосуществующее, что означает сопутствие и существование субъекту языка, постоянно забегающего в будущее, недоступное для полного понимания и слияния. Как еще отмечает М. Хайдеггер, противопоставляя событие и субъект, временным совершением языка является событие, которое осуществляется благодаря человеку через его язык.

Известно, что свое название герменевтика получила благодаря Гермесу – вестнику древнегреческих богов. Согласно Хайдеггеру, язык является герменевтичным, так как он приносит субъекту весть от бытия. Именно благодаря языку, человек способен понять самого себя. Даже весь мир – есть конструкция человеческой речи. Понимание себя возможно лишь через прислушивание к речи. Бытие человека как истины и есть «Вот-бытие».

Хайдеггер своеобразно развивает и бессубъектную герменевтическую онтологию. Он ставит важной задачей для герменевтики пояснение и толкование «налично-существующее». Вся человеческая жизнь, по мнению философа, является структурной единицей, в которой представлена однородность предмета и сознания. Герменевтика, буквально становится онтологией, то есть учением о бытии как таковом, а философия – герменевтической интерпретацией бытия.

Несмотря на то, что идеи М. Хайдеггера подвергались критике со стороны известного французского философа Поля Рикера, его позиция о герменевтической онтологии заставила многих переосмыслить саму теорию языка.

Нельзя не отметить и лингвоцентризм в исторической онтологии и герменевтическую онтологию Ханса-Георга Гадамера – немецкого философа, который считается одним из основателей герменевтики. В особенности, большого внимания заслужил его труд «Истина и метод: Основы философской герменевтики», который был написан еще в 1960 году.

По мнению Гадамера, если допустить что язык – это то, что субъект способен понять, можно допустить и «предпонимание». Согласно философу, «предпонимание» – это своего рода совокупность «предсуждений» или «предрассудков». Но ложное суждение не может быть «предрассудком». Основным источником понимания является диалог. Чтобы понять что-то, соответственно должно быть что-то провоцирующее субъект к пониманию, то что будет «иным» по отношению ко всему. В повседневной человеческой жизни, субъект постоянно сталкивается с инаковостью, будь то культура или традиции.

При толковании чего-либо, значение любого слова определяется контекстом его употребления[1]. Впрочем, толкование чего-либо, всегда будет нашим понимаем и толкованием, мы не способны прочувствовать с восприятием мира автора. Однако, согласно Гадамеру, мы и из этого можем извлечь пользу. Понимающий, или же интерпретатор, способен перенести в свое время понимаемое. Таким образом, автор способен провести встречу разных исторических культур и традиций, что вполне обогащает человеческий опыт, и дает возможность понимать свои предрассудки.

Во многом, идеи Х-Г. Гадамера очень схожи с идеями М. Хайдеггера. Там где он пишет, что все сущее и бытие дано нам только в языке, размышления над этим помогут субъекту прийти к истине. Согласно Гадамеру, всякое понимание субъекта сопровождается осознанием своей «встроенности» в ту или иную традицию. Мы принадлежим самой истории, а не она нам. Хотя в отличие от идей Хайдеггера, Гадамер в труде «Истина и метод...» прикладывает усилия для уяснения концептуальных оснований самого

герменевтического метода, и прежде всего понимания и природы[6].

Все познание человека, заключено в рамки, которые выстраивает нам язык. Нельзя даже и помыслить не на языке. Вслух или про себя, в любом случае используется язык. У каждой культуры всегда будет свое понимание чего-либо. Весь процесс понимания и есть собственно вся жизнь человека. Для преодоления этой «дуальности», разрыва или недопонимания между культурами можно применить следующие способы «вчувствования»: либо субъект должен полностью погрузиться в самую социокультурную среду; либо понимать, что есть своеобразная игра с явлениями и его смыслом; либо стараться понимать части в контексте одного целого или общего.

В заключении, можно определить лингвоцентризм в онтологии, как методологическую установку, согласно которой бытие рассматривается через призму языка, где герменевтика – это искусство истолкования. Герменевтика как метод применяется широко. Методологические правила герменевтики – это каноны (Каноны тотальности). Понимающее и понимаемый приобщены равным образом. Канон тотальности предполагает, что есть что-то общее между понимающим и понимаемым. Главная задача философа – не понимать того, что другие понимают (т.е. если мы понимаем Пушкина, не надо понимать то, что понимал Пушкин).

Так что же понимает философ? Мы черпаем наши знания из языка со взглядом на язык. Философ и герменевт, смотря, каким образом образуется понятие язык. Цель герменевтического метода – это понимание языка «веще» т.е. в общем.

В герменевтике своеобразная игра смыслов языка. Герменевт сливается с языком, чтобы дать языку самому проявиться. Завершить герменевтику нельзя. Можно в нее только вступить. Язык обнаруживает свою игру только через герменевта. Герменевтика не понятийный метод, хотя и использует понятия. Герменевтика восстание против частности за целое. В онтологии, герменевтика и лингвоцентризм носит особый и своеобразный характер, требующий тщательного изучения и особого подхода.

#### **ЛИТЕРАТУРА**

1. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Пер. с нем. Добронравова и Лахути Д.; Общ. ред. и предисл. Асмуса В.Ф. – М.: Наука, 1958 (2009).
2. Гумбольдт В. О. Различия организмов человеческих языков и о влиянии этого развития на умственное развитие человеческого рода. –СПб., 1859.
3. Кацнельсон С.Д. Содержательно-типологическая концепция В.Гумбольдта, в кн.: Понимание историзма и развития в языкознании 1-ой половины XIX века. – Л., 1984.
4. *Хайдеггер* М. Работы и размышления разных лет, пер. Михайлова А.В. – М., 1993.
5. Хайдеггер М. Бытие и время. Пер. Бибихина В.В.–М.: изд.: Академический проект, 2015.
6. Гадамер Х-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Пер. с нем. Бессоновой Б.Н. – М.: Прогресс, 1988.

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**АБЗАЕВ ЮНУС ШАМИЛЬЕВИЧ** - аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, Российская Федерация, Грозный, пр. Исаева, 62

**АЛДИЕВА МАРИНА ШАХИДОВНА** – доцент, доцент кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**АЛЕКСАНДРОВ АЛЕКСАНДР ПЕТРОВИЧ** – аспирант, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (г. Ялта)

Адрес: 298600, Россия, Ялта, ул. Севастопольская, 2а

**АРСАЛИЕВ ШАВАДИ МАДОВ-ХАЖИЕВИЧ** - доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Академии наук ЧР, проректор по научной и международной деятельности, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г. Грозный, ул. Исаева, 62

**АРУТЮНЯН МАРИНА НЕЛСОНОВНА** - кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ставропольский государственный педагогический институт" в г. Ессентуки

Адрес: 357635, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долины Роз, 7

**ГИЗОЕВ СОСЛАН ЭЛЬБРУСОВИЧ** – аспирант, ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный педагогический институт»

Адрес: 362003, Республика Северная Осетия - Алания, г. Владикавказ, ул. Карла Маркса, д. 36

**ДАГАЕВ РАШИД РАМАЗАНОВИЧ** – старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**ДЖЕГУТАНОВА НАТАЛЬЯ ИВАНОВНА** - кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой дополнительного образования, Государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт»

Адрес: 355015, г. Ставрополь, ул. Ленина, 417<sup>а</sup>

**ДЗЕБИСОВА АНАСТАСИЯ КАЗБЕКОВНА** - аспирант 2 года обучения, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г. Владикавказ, ул. Ватутина, дом 44-46

**ЗАХАРЧЕНКО СОФЬЯ СЕРГЕЕВНА** – студент 5 курса, Пятигорский медико-фармацевтический институт – филиал ФГБОУ ВО ВолгГМУ Минздрава России

Адрес: 357500, Ставропольский край, г. Пятигорск, пр. Калинина, 11

**ЗЕМБАТОВА ЛАРИСА ТАМЕРЛАНОВНА** - доктор педагогических наук, профессор кафедры начального и дошкольного образования Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л.Хетагурова

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46;

профессор кафедры педагогики и психологии Чеченского государственного университета

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**ИВАНОВА СВЕТЛАНА ВЛАДИМИРОВНА** - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и психолингвистики ФГБОУ ВО «Самарский

государственный медицинский университет»

Адрес: 443099, г. Самара, ул. Чапаевская, 89

**ИСАЕВА ЭЛИНА ЛЕЧАЕВНА** – кандидат химических наук, доцент, заведующий кафедрой, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**КИРГУЕВА ФАТИМА ХАСАНОВНА** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории и технологии социальной работы, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, бул. Султана Дудаева, 17

**КОКАЕВА ИРИНА ЮРЬЕВНА** - доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры начального и дошкольного обучения ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова»

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46;

профессор кафедры теории и технологии социальной работы ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**МАСЕСЬЯНЦ ЕЛЕНА ПЕТРОВНА** - старший воспитатель, МБДОУ детский сад «Сказка»

Адрес: 347711 Ростовская область, Кагальницкий район, пос. Мокрый Батай, ул. Садовая 30 А

**МОЛЧАНОВА ЕЛЕНА ВЛАДИМИРОВНА** - кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин филиала Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кубанский государственный университет» в г. Тихорецк

Адрес: 352380, г. Кропоткин, МКР-1 д.12, кв.58

**МОЧАЛОВ КОНСТАНТИН СЕРГЕЕВИЧ** - кандидат биологических наук, заведующий центральной научно-исследовательской лабораторией, Башкирский государственный медицинский университет Адрес: 450008, г. Уфа, ул. Ленина, 3

**ПАГИЕВ ВЛАДИМИР БУТУЗОВИЧ** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, Филиал государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Ставропольский государственный педагогический институт" в г. Ессентуки

Адрес: 357635, Ставропольский край, г. Ессентуки, ул. Долины Роз, 7

**ПУХАЕВА ИЛОНА УШАНГОВНА** - аспирантка кафедры начального и дошкольного образования ГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени Коста Левановича Хетагурова»

Адрес: 362025, Республика Северная Осетия-Алания, г.Владикавказ, ул.Ватутина, дом 44-46

**РОДИОНОВА ОКСАНА НИКОЛАЕВНА** - кандидат педагогических наук, доцент, ФГБОУ ВО «Армавирский Государственный Педагогический Университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

**РУДАЯ КСЕНИЯ АЛЕКСЕЕВНА** – аспирант, ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет»

Адрес: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, дом 1, строение 1

**ТАТАРИНЦЕВА ЕКАТЕРИНА АНАТОЛЬЕВНА** – кандидат педагогических наук, декан, ФГБОУ ВО «Армавирский Государственный Педагогический Университет»

Адрес: 352901, Южный федеральный округ, Краснодарский край, г. Армавир, ул. Розы Люксембург, д.159

**ХАДУЕВА ЯХА АХМУДОВНА** – старший преподаватель кафедры микробиологии и биологии медицинского института, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный

университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

**ШАТУНОВА ОЛЬГА ВАСИЛЬЕВНА** - кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики, Елабужский институт ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Адрес: 423600, Республика Татарстан, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89

**ЭЛЬСИЕВА МАРХА СУЛТАНОВНА** – старший преподаватель кафедры методик начального образования, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

Адрес: 364068, г. Грозный, ул. Исаева, 62

**ЯРЫЧЕВ НАСРУДИ УВАЙСОВИЧ** – доктор философских наук, доктор педагогических наук, профессор, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет»

Адрес: 364024, г. Грозный, ул. А. Шерипова, 32

### INFORMATION ABOUT AUTHORS

**ABZAEV YUNUS SHAMILIEVICH** - Post-graduate student, Chechen State Pedagogical University

Address: 364068, Russian Federation, Grozny, Isaeva Ave., 62

**ALDIEVA MARINA SHAKHIDOVNA** - Associate Professor, Associate Professor of the Department of Foreign Languages, Chechen State University

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**ALEXANDROV ALEXANDER PETROVICH** - postgraduate student, Humanitarian and Pedagogical Academy (branch) of the Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education "Crimean Federal University named after V. I. Vernadsky" (Yalta)

Address: 298600, Russia, Yalta, st. Sevastopolskaya, 2a

**ARSALIEV SHAVADI MADOV-KHAZHIEVICH** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the Academy of Sciences of the Chechen Republic, Vice-Rector for Scientific and International Activities, Chechen State Pedagogical University

Address: 364068, Grozny, st. Isaeva, 62

**ARUTYUNYAN MARINA NELSONOVNA** - Candidate of Philosophy, Associate Professor, Associate Professor of the Department, Branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute" in Essentuki

Address: 357635, Stavropol Territory, Essentuki, st. Valley of Roses, 7

**GIZOEV SOSLAN ELBRUSOVICH** - post-graduate student, North Ossetian State Pedagogical Institute

Address: 362003, Republic of North Ossetia - Alania, Vladikavkaz, st. Karl Marx, 36

**DAGAEV RASHID RAMAZANOVICH** - Senior Lecturer of the Department of Theory and Technology of Social Work, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**DZHEGUTANOVA NATALIA IVANOVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Additional Education, State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute"

Address: 355015, Stavropol, st. Lenin, 417a

**DZEBISOVA ANASTASIA KAZBEKOVNA** - 2-year postgraduate student, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova "

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Vatutina str., 44-46

**ELSIEVA MARKHA SULTANOVNA** - Senior Lecturer, Department of Primary Education



Methods, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State Pedagogical University"

Address: 364068, Grozny, st. Isaeva, 62

**ISAEVA ELINA LECHAYEVNA** - Candidate of Chemical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**IVANOVA SVETLANA VLADIMIROVNA** - Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of the Department of Pedagogy, Psychology and Psycholinguistics, Samara State Medical University

Address: 443099, Samara, st. Chapaevskaya, 89

**KIRGUEVA FATIMA KHASANOVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364024, Grozny, bul. Sultan Dudayev, 17

**KOKAEVA IRINA YURIEVNA** - Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Primary and Preschool Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov "

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Vatutin str., 44-46;

Professor of the Department of Theory and Technology of Social Work, Chechen State University

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**MASESSYANTS ELENA PETROVNA** - senior educator, MBDOU kindergarten "Skazka"

Address: 347711 Rostov region, Kagalnitsky district, pos. Wet Batay, st. Sadovaya 30 A

**MOLCHANOVA ELENA VLADIMIROVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Social and Humanitarian Disciplines of the branch of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Kuban State University" in Tikhoretsk

Address: 352380, Kropotkin, MKR-1, 12, apt. 58

**MOCHALOV KONSTANTIN SERGEEVICH** - Candidate of Biological Sciences, Head of the Central Research Laboratory, Bashkir State Medical University

Address: 450008, Ufa, st. Lenin, 3

**PAGIEV VLADIMIR BUTUZOVICH** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department, Branch of the State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Stavropol State Pedagogical Institute" in Essentuki

Address: 357635, Stavropol Territory, Essentuki, st. Valley of Roses, 7

**PUKHAIEVA ILONA USHANGOVNA** - Postgraduate student of the Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University named after Kosta Levanovich Khetagurov

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Vatutina st., 44-46

**RODIONOVA OKSANA NIKOLAEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

Address: 352901, Southern Federal District, Krasnodar Territory, Armavir, st. Roses Luxemburg, 159

**RUDAYA KSENIYA ALEKSEEVNA** - postgraduate student, Moscow Pedagogical State University

Address: 119991, Moscow, st. Malaya Pirogovskaya, building 1, building 1

**KHADUEVA YAKHA AKHMUDOVNA** - Senior Lecturer, Department of Microbiology and Biology, Medical Institute, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**SHATUNOVA OLGA VASILIEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Associate

Professor, Head of the Department of Pedagogy, Yelabuga Institute, Kazan (Volga Region) Federal University

Address: 423600, Republic of Tatarstan, Elabuga, st. Kazanskaya, 89

**TATARINTSEVA EKATERINA ANATOLIEVNA** - Candidate of Pedagogical Sciences, Dean, Armavir State Pedagogical University

Address: 352901, Southern Federal District, Krasnodar Territory, Armavir, st. Roses Luxemburg, 159

**YARYCHEV NASRUDI UVAYSOVICH** - Doctor of Philosophy, Doctor of Pedagogy, Professor, Vice-Rector for Academic Affairs of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Chechen State University"

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

**ZAKHARCHENKO SOFYA SERGEEVNA** - 5th year student, Pyatigorsk Medical and Pharmaceutical Institute - branch of the Volgograd State Medical University of the Ministry of Health of Russia

Address: 357500, Stavropol Territory, Pyatigorsk, Kalinin Ave., 11

**ZEMBATOVA LARISA TAMERLANOVNA** - Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurova

Address: 362025, Republic of North Ossetia-Alania, Vladikavkaz, Vatutina str., 44-46;

Professor of the Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University

Address: 364024, Grozny, st. A. Sheripova, 32

## **ТРЕБОВАНИЯ К ПУБЛИКУЕМЫМ МАТЕРИАЛАМ**

### **I. Правила публикации статей в журнале**

1.1. Материал, предлагаемый для публикации, должен являться оригинальным, неопубликованным ранее в других печатных изданиях. Все статьи проходят проверку на плагиат. Статьи и иные материалы представляются в редакцию по электронной почте *redsov@mail.ru*.

1.2. Статья рецензируется в порядке, определенном в Положении о рецензировании (см. сайт *www.cegr.ru*).

### **II. Комплектность и форма представления авторских материалов**

2.1. Обязательными элементами публикации являются следующие: индекс УДК – должен достаточно подробно отражать тематику статьи (правила индексирования см.: *www.teacode.com*. название статьи (на русском и английском языках); фамилия и инициалы автора (соавторов); аннотация (на русском и английском языках); ключевые слова (на русском и английском языках); текст статьи; примечания и библиографические ссылки (литература);

2.2. Правила оформления текста следующие: авторские материалы должны быть подготовлены с установками размера бумаги А4 (210x297мм), с полуторным междустрочным интервалом; цвет шрифта – черный, размер шрифта – 14 кегль, TimesRoman. Размеры полей: правое – 25 мм, левое – 25 мм, верхнее – 25 мм, нижнее – 25 мм.. Подчеркивание в тексте нежелательно. Все текстовые авторские материалы принимаются в форматах doc. и rtf. Исправления и дополнения, внесенные без ведома редакции, учитываться не будут. Страницы публикации не нумеруются, колонтитулы не создаются.

2.3. Рисунки. Чертежи. Графики. Иллюстрации должны иметь наименования; на них должны быть даны ссылки в тексте статьи. Слово «Рисунок», его порядковый номер, наименование и пояснительные данные располагают непосредственно под рисунком, их следует нумеровать арабскими цифрами сквозной нумерацией. Если рисунок один, он не нумеруется. Текстовое оформление иллюстраций в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, прямое начертание. Чертежи, графики, диаграммы, схемы, иллюстрации, помещаемые в

публикации, должны соответствовать требованиям государственных стандартов Единой системы конструкторской документации (ЕСКД). Все иллюстрации должны быть представлены отдельными файлами электронных документов. Все объекты, включая формулы, должны быть созданы помощью соответствующих интегрированных редакторов MS OFFICE и сгруппированы.

2.4. Таблицы. Таблицы должны иметь наименование и ссылки в тексте. Наименование должно отражать их содержание, быть кратким, размещенным над таблицей. Текстовое оформление таблиц в электронных документах: шрифт TimesNewRoman, 9 кегль, начертание прямое. Таблицы не требуется представлять в отдельных документах.

2.5. Примечания, ссылки и библиографическое описание источников (список использованной литературы). Совокупность затекстовых библиографических ссылок (список использованной литературы) оформляется как перечень библиографических записей, помещенный после текста документа. Нумерация сквозная по всему тексту. Для связи с текстом документа порядковый номер библиографической записи в затекстовой ссылке набирают в квадратных скобках в строку с текстом документа, например, [7]. Если ссылку приводят на конкретный фрагмент текста документа, в отсылке указывают порядковый номер и страницы, на которых помещен объект ссылки, например, [7, С.15]. Библиографических ссылки (ЛИТЕРАТУРА) оформляются согласно ГОСТ Р 7.0.5-2008.

2.6. Текст статьи предоставляется в электронном виде в отдельном файле в формате doc или rtf. Название файла – фамилия первого автора + «статья». Например: «Петров, статья. rtf». Файлы иллюстраций и диаграмм предоставляются в электронном виде: в одном файле – одна иллюстрация или диаграмма в формате jpg, tif. (для полутоновых изображений) или ai, cdr, eps (для векторных изображений). Название файла – фамилия первого автора + «рис N», строго в порядке следования в статье. Например: «Петров, рис. 1.jpg», «Петров, рис. 2.eps».

Рецензию или отзыв научного руководителя (консультанта), заверенные печатью факультета, администрации вуза или отдела кадров вуза, следует отсканировать с разрешением 100 dpi (полноцветное изображение), сохранить в отдельный файл в формате jpg. или pdf. Название файла – фамилия первого автора + «рец». Например: «Петров, рец.jpg».

### **КОНТАКТЫ С РЕДАКЦИЕЙ**

На всех стадиях работы с рукописями и для общения с авторами, редакцией и рецензентами используется электронная почта, поэтому авторы должны быть внимательны при указании своего электронного адреса. Электронный адрес: **redsov@mail.ru**

#### **Научно-теоретический журнал «Экономические и гуманитарные исследования регионов» № 4 2020 г.**

Учредитель: «Научно-исследовательский центр социально-гуманитарных проблем Кавказского региона». Адрес учредителя: 344002, г. Ростов-на-Дону, ул. Социалистическая, д.109. Подписано в печать 31.07.2020 г. Формат 340x245. Бумага офсетная. Тираж 1000 экз. Отпечатано с готового оригинал-макета, представленного авторами, в типографии ООО «Фонд науки и образования».  
Адрес типографии: 344006, Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, Пушкинская ул., д.140

Мнение авторов может не совпадать с мнением редакционной коллегии.