

16+

ISSN 2618-8775

ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

№ 3

2024

Журнал включен
Высшей аттестационной комиссией
в Перечень ведущих рецензируемых
научных журналов и изданий,
в которых должны быть опубликованы
основные научные результаты диссертаций
на соискание ученой степени
доктора и кандидата наук

АРМАВИР



ISSN 2618-8775

BULLETIN
OF ARMAVIR STATE
PEDAGOGICAL UNIVERSITY

№ 3

2024

**The magazine is inscribed
by the Higher Certifying Commission
on the index of leading reviewing
scientific periodicals for publications
of main dissertation research results
for competition of academic degree
of Doctor and Candidate of Science**

ARMAVIR

**ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

№ 3

2024

Главный редактор

Ветров Юрий Павлович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Заместитель главного редактора

Панарин Андрей Анатольевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Редакционная коллегия

Бакланов Игорь Спартакович, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры философии гуманитарного института ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Везиров Тимур Гаджиевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания математики и информатики ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет»

Галустов Роберт Амбарцумович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Говердовская Елена Валентиновна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин и биоэтики Пятигорского медико-фармацевтического института-филиала ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет Минздрава России»

Дударев Сергей Леонидович, доктор исторических наук, профессор, член Русского географического общества

Дьякова Елена Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики и естественно-научных дисциплин ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Елисеев Владимир Константинович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии, педагогики и специального образования Института психологии и образования ФГБОУ ВО «Липецкий государственный педагогический университет имени П.П. Семенова-Тянь-Шанского»

Зеленко Наталья Васильевна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и трудового воспитания ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»

Изропуло Ирина Федоровна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Клычников Юрий Юрьевич, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»

Коваленко Виктор Иванович, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и методики профессионального образования ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры»

Кокаева Ирина Юрьевна, доктор педагогических наук, кандидат биологических наук, доцент, профессор кафедры начального и дошкольного образования ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова»

«ВЕСТНИК
АРМАВИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
УНИВЕРСИТЕТА»

НАУЧНЫЙ
ЖУРНАЛ

2024 г.

№ 3

*Выходит
4 раза в год
г. Армавир
Краснодарский
край*

**УЧРЕДИТЕЛЬ:
ФГБОУ ВО
«Армави́рский
государственный
педагогический
университет»**

Web site:
<http://vestnik.agpu.net/>
E-mail:
vagpu@mail.ru

Свидетельство
о регистрации
средства массовой
информации
ПИ № ФС 77-72831
от 17 мая 2018 года

УДК 378
ББК 74.58
В 38

ISSN 2618-8775

© Авторы статей

Котлярова Виктория Валентиновна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Лукаш Сергей Николаевич, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Матвеев Владимир Александрович, доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории XX–XXI веков ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет»

Панарина Елена Владимировна, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пелих Алексей Леонидович, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Положенкова Елена Юрьевна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Похилько Александр Дмитриевич, доктор философских наук, профессор, профессор кафедры основ российской государственности ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Приймак Юрий Владимирович, доктор исторических наук, доцент, декан исторического факультета ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Пчелина Ольга Викторовна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры социальных наук и технологий ФГБОУ ВО «Поволжский государственный технологический университет»

Равочкин Никита Николаевич, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории, философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева»; профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный аграрный университет имени В.Н. Полецкова»

Родионова Валентина Ивановна, доктор философских наук, доцент, профессор кафедры «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Руденко Андрей Михайлович, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой «Социально-гуманитарные дисциплины» Института сферы обслуживания и предпринимательства (филиал) ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» в г. Шахты Ростовской области

Спирина Валентина Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Тер-Аракельянц Владимир Аракелович, доктор философских наук, доцент, заведующий кафедрой православной культуры и теологии ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет»

Тринитатская Ольга Гавриловна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой управления образованием ГБУ ДПО РО «Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования»

Федоровский Александр Петрович, доктор философских наук, профессор, проректор по науке и связям с общественностью АНО «Северо-Кавказский социальный институт»

Шнайдер Владимир Геннадьевич, доктор исторических наук, доцент, профессор кафедры гуманитарных дисциплин Армавирского механико-технологического института (филиала) ФГБОУ ВО «Кубанский государственный технологический университет»

Международные члены редакционной коллегии

Согоян Спартак Сергеевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, физики и информационных технологий Ширакского государственного университета имени М. Налбандяна (Армения)

Ответственные редакторы

Белоусова Анна Олеговна, начальник редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Евдокимова Марина Петровна, кандидат филологических наук, доцент, начальник отдела подготовки кадров высшей квалификации, доцент кафедры русского языка и литературы ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

Технический редактор

Зданевич Лилия Владиславовна, редактор редакционно-издательского отдела ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет»

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Андриенко Ю.Е., Галустов А.Р., Галустов Р.А. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях	9
Данильянц Э.И. Экономическая грамотность старшеклассников: вопросы формирования и моделирования	15
Демурчян А.А. Типологическая характеристика феномена наставничества	21
Ерохин В.В. Определение информационной готовности будущего педагога к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования	28
Зеленская В.А. Влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителя изобразительного искусства	35
Стоколяс А.В., Зеленко Н.В. Подготовка педагогов к работе в цифровой образовательной среде	46
Токмачева М.А. К вопросу о воспитании женской нравственности в России в конце XVIII – XIX вв.	56
Тупичкина Е.А., Семенака С.И., Спирина В.И., Спирина М.Л. Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников как условие их позитивной социализации	64
Шидов А.З., Комаров К.Б., Лобанов И.А. Принципы реализации культурологического подхода в процессе воспитания курсантов высших военных учебных заведений	76

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Малахова А.С., Малахов С.Н. К истории зарождения туристического движения в Армавире в конце 1920-х годов	84
Матвеев В.А. «Терпимость, доверие и доброжелательное отношение»: критерии политики на мусульманских окраинах Российской империи	96

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Корякина А.А.

Особенности преодоления аккультуративного стресса в процессе
межкультурной коммуникации 108

Похилько А.Д., Теняков А.В., Шматько А.А.

Диалектика социальных изменений и ее отражение
в историческом сознании 115

Равочкин Н.Н., Рвалов П.Н.

Виртуальная реальность университета:
социально-философский анализ 121

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 133

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО для авторов журнала

«Вестник Армавирского государственного педагогического
университета» 138

CONTENTS

PEDAGOGICAL SCIENCES

<i>Andrienko Y.E., Galustov A.R., Galustov R.A.</i> Pedagogical Conditions for the Development of Motivation for Future Professional Activity Among Students of a Pedagogical University in Modern Socio-Economic Conditions	9
<i>Danilyants E.I.</i> Economic Literacy of High School Students: Issues of Formation and Modeling	15
<i>Demurchyan A.A.</i> Typological Characteristics of the Mentoring Phenomenon	21
<i>Erokhin V.V.</i> Determining the Information Readiness of the Future Teacher to Overcome Communication Barriers in the Process of Inclusive Education	28
<i>Zelenskaya V.A.</i> The Influence of Digital Art on the Professional Self-Determination of a Fine Art Teacher	35
<i>Stokolyas A.V., Zelenko N.V.</i> Preparing Teachers to Work in a Digital Educational Environment	46
<i>Tokmacheva M.A.</i> To the Question About the Education of Women's Morality in Russia in the End XVIII – XIX Centuries	56
<i>Tupichkina E.A., Semenaka S.I., Spirina V.I., Spirina M.L.</i> Development of Emotional Intelligence of Older Preschoolers as a Condition for Their Positive Socialization	64
<i>Shidov A.Z., Komarov K.B., Lobanov I.A.</i> Principles of Implementing a Culturological Approach in the Process of Education of Cadets of Higher Military Educational Institutions	76

HISTORICAL SCIENCES

<i>Malakhova A.S., Malakhov S.N.</i> On the History of the Origin of the Tourist Movement in Armavir in the Late 1920s	84
<i>Matveev V.A.</i> "Tolerance, Trust and Benevolent Attitude": Criteria of Policies in the Muslim Peripheries of the Russian Empire	96

PHILOSOPHICAL SCIENCES

Koriakina A.A.

Peculiarities of Overcoming Acculturative Stress in the Process
of Intercultural Communication 108

Pokhilko A.D., Tenyakov A.V., Shmat'ko A.A.

Dialectics of Social Change and Its Reflection in Historical
Consciousness 115

Ravochkin N.N., Rvalov P.N.

Virtual Reality of the University: Socio-Philosophical Analysis 121

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 133

**NEWSLETTER to the authors of "THE BULLETIN
OF ARMAVIR STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY" 138**

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

PEDAGOGICAL SCIENCES

УДК 378.147

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА МОТИВАЦИИ К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ

Ю.Е. Андриенко, А.Р. Галустов, Р.А. Галустов

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION FOR FUTURE PROFESSIONAL ACTIVITY AMONG STUDENTS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY IN MODERN SOCIO-ECONOMIC CONDITIONS

Y.E. Andrienko, A.R. Galustov, R.A. Galustov

Аннотация. В статье рассматриваются пути решения проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях. Раскрываются особенности развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях.

Abstract. The article discusses ways to solve the problem of developing motivation for future professional activity among students of a pedagogical university in modern socio-economic conditions. The peculiarities of the development of motivation for future professional activity among students of a pedagogical university in modern socio-economic conditions are revealed. Pedagogical conditions for the development of motivation for future professional activity among students of a pedagogical university in modern socio-economic conditions.

Ключевые слова: развитие у студентов мотивации к педагогической профессии, педагогические условия, этапы проектирования.

Keywords: development of students' motivation for the teaching profession, pedagogical conditions, design stages.

Профессиональная мотивация личности на этапе обучения в вузе является важнейшим фактором, побуждающим и направляющим будущего педагога на активное изучение учебных дисциплин и становление себя как субъекта будущей педагогической деятельности. Однако в настоящее время у студентов педагогических вузов преобладающей является внешняя ориентация к учебному

процессу в вузе, что говорит о недостаточном понимании ими гуманистической ценности педагогической профессии, направленности на получение знаний и приобретение умений, а не на полноценное личностное и профессиональное развитие.

Успешность профессиональной педагогической деятельности отражает удовлетворенность учителя своей работой, его нацеленность на учебно-воспитательный процесс, хороший уровень знаний и умений учеников как результат его педагогической работы, конструктивные взаимоотношения со всеми участниками образовательного пространства и положительный эмоциональный фон.

Успех проявляется и в мотивированности педагога на познание новых технологий педагогической деятельности, социально-педагогических и психолого-педагогических средств, актуальных для современной школы [3].

В общем виде можно сформулировать такие условия успешной реализации учителем педагогической деятельности:

- социально-педагогические, которые охватывают процессы оптимизации развития системы образования и приведения в соответствие с требованиями реальной образовательной практики содержания и технологий подготовки учителя к работе в образовательных организациях, развития его профессиональных компетенций;

- организационно-педагогические, выстраивающие эффективную среду для самореализации учителя в профессиональной деятельности, раскрытия его творческого потенциала в процессе построения учебно-воспитательной и личностно-развивающей работы с учениками и пр.;

- личностные условия, отражающие личностные установки, мотивационную направленность педагога, его позицию как педагога-новатора, исследователя, наставника, тьютора и пр.

В качестве социально-педагогических условий, влияющих на профессиональную деятельность учителя, можно обозначить и такие, которые опосредованно интегрируются во внутреннюю сферу его личности и формируют соответствующие потребности и мотивацию. Такие позиции, как мотивация учителя в профессии, удовлетворенность статусом педагога, общественное признание значимости профессии учителя можно считать данными интегрированными условиями успешной педагогической деятельности.

По мнению С.Г. Вершловского, Дж. Хазарда, удовлетворенность работой, осознание себя в избранном виде деятельности как личности и профессионала напрямую зависят от признания обществом значимости, ценности и пользы для социума педагогического труда, обеспеченности учителя всем необходимым для работы с учениками [6, с. 103], достаточности материального обеспечения и иных внешних факторов.

Важно понимать, что в профессии учителя отсутствует четкая граница между рабочим и свободным временем, поэтому хорошие и комфортные бытовые условия особое значимы для педагогов, затрачивающих около

половины своего времени на проверку тетрадей учеников, подготовку к урокам, поиск и разработку методических материалов, участие в досуговых мероприятиях школьников и пр. И если вышеназванное они чаще всего осуществляют в стенах школы, то самообразование, развитие культурного уровня, которые неотъемлемы от профессии учителя и напрямую влияют на его самореализацию и профессиональное развитие, реализуются в свободное время. Таким образом, социально-педагогические условия реализации педагогической деятельности учителя, а именно бытовые условия, отношение социума к профессии педагога, количественные и качественные подтверждения общественного признания и отношения и определяют внешние факторы успешности педагога в профессии.

Для развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности необходимо построение особых педагогических условий:

1) психолого-педагогических: обеспечение ситуаций успеха в учебно-профессиональной деятельности, актуализация ценностей педагогической деятельности; развитие мотивации достижения и взаимосвязанных с ней личностных характеристик будущих педагогов, формирование у них активной жизненной стратегии; развитие рефлексивной позиции студентов в отношении своего учебно-профессионального опыта, его оценка и поиск путей совершенствования;

2) организационно-педагогических: соблюдение этапности в развитии мотивации студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с учетом мониторинга социально-психологических, когнитивных, деятельностных критериев ее сформированности; проектирование индивидуального образовательного маршрута, субъективно значимого для студента как для будущего педагога и обеспечивающего самосовершенствование, самопознание, самореализацию и самоопределение;

3) технолого-педагогических: использование интерактивных методов обучения с целью активизации личностно-профессионального потенциала студента – будущего педагога в рамках профессионально-ориентированной учебной деятельности; интенсификация погружения студентов в профессию посредством педагогических практик и практико-ориентированной работы.

Профессиональное взаимодействие преподавателей и школьных педагогов организуется по направлениям:

1) информационно-аналитическому (интеграция преподавателей и школьных педагогов для обозначения зон действий и определения характера решаемых задач, определения координаторов, формирования новых интегрированных структур между школой и вузом; образование единого информационно-коммуникационного пространства, отражающего направленность совместной деятельности преподавателей и педагогов;

2) организационно-управленческому (организация обсуждения проблем организации системной работы по развитию профессиональной мотивации

студентов – будущих педагогов включает в себя; создание информационно-методических баз для преподавателей и школьных педагогов по соответствующей тематике и создание механизма информирования всех участников об обновлении информационно-методических баз; методическое обеспечение системной работы преподавателей и школьных педагогов и осуществление их подготовки к развитию у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности; обеспечение проведения различных форм взаимодействия; предоставление результатов мониторинга профессиональной мотивации студентов и их направленности на педагогическую деятельность);

3) содержательно-методическому (изучение наиболее эффективных технологий и методов формирования у студентов профессиональной мотивации, мотивации достижения, ответственности; методов оценки, контроля, самоконтроля и коррекции профессиональной мотивации у будущих педагогов; соответствующего педагогического опыта в организации такой работы; технологизация процесса взаимодействия преподавателей и школьных педагогов; взаимодействие в процессе разработки и внедрения новых методов и приемов развития у студентов профессиональной мотивации).

Результатом взаимодействия преподавателей и школьных педагогов является спроектированное технологическое обеспечение, позволяющее представить в деталях весь ход системной работы по реализации педагогических условий развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности, а именно проектирование, организацию и проведение развивающей работы со студентами.

Технологическое обеспечение развития у студентов педагогического вуза мотивации к профессиональной деятельности – это целенаправленно сформированная с учетом современных требований к организации обучения в педагогическом вузе, к уровню подготовленности будущего педагога к работе в школе и его направленности на педагогическую деятельность учебно-развивающая программа, нацеленная на организацию взаимодействия студента с преподавателями и школьными педагогами для насыщения образовательного процесса профессионально-ориентированным личностно значимым содержанием, обеспечивающим развитие у данных студентов профессиональной мотивации.

В условиях конкретного вуза процесс построения и реализации развивающей технологии может не соответствовать ее требованиям, что указывает на необходимость вариативности используемых в ней методов, а также способов их внедрения в процесс обучения. Именно поэтому возникает потребность в применении соответствующих технологических процедур, оказывающих своевременное и эффективное влияние на построение педагогических условий развития у студентов – будущих педагогов мотивации к профессиональной деятельности, создание соответствующей учебной среды, программирующей уровень трудности и характер предъявляемых мотивирующих воздействий.

Опираясь на труды Л.И. Божович, А.Н. Леонтьева, А.К. Марковой, А.В. Хуторского и других исследователей [1–5], а также на результаты собственного теоретического изучения проблемы развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях, можем сказать, что мотивация, формирующаяся в учебно-практической деятельности и являющаяся внутренним стимулом профессиональной подготовки, позволяет становиться будущим педагогам активными и творческими субъектами осваиваемой профессиональной деятельности. Поэтому разрабатываемое вузовскими преподавателями и школьными педагогами технологическое обеспечение развития у студентов мотивации к будущей педагогической деятельности должно быть направлено, в первую очередь, на развитие интереса к педагогической деятельности.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андриенко, Ю. Е. Моделирование развития мотивации студентов педагогического вуза к будущей профессиональной деятельности / Ю. Е. Андриенко, Р. А. Галустов. – Текст : непосредственный // Перспективы науки. – 2022. – № 5 (152). – С. 170–172.
2. Божович, Л. И. Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под редакцией Д. И. Фельдштейна. – М. : Международная педагогическая академия, 1995. – 209 с. – Текст : непосредственный.
3. Кириченко, А. М. Профессиональная самореализация учителя в условиях трансформирующегося российского общества : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Кириченко Анна Михайловна. – Ставрополь, 2005. – 25 с. – Текст : непосредственный.
4. Леонтьев, А. Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – С. 46–102. – Текст : непосредственный.
5. Маркова, А. К. Психология труда учителя. Книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с. – Текст : непосредственный.
6. Хазард, Дж. Ценностные ориентации советских и американских учителей / Дж. Хазард, С. Г. Вершловский. – Текст : непосредственный // Советская педагогика. – 1992. – № 6. – С. 103.
7. Хуторской, А. В. Методика продуктивного обучения : пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Andriyenko Yu. E., Galustov R. A. Modeling the development of motivation of students of a pedagogical university for future professional activity. *Perspektivy nauki = Prospects of Science*, 2022, no. 5 (152), pp. 170–172. (In Russian).
2. Bozhovich L. I. *Problemy formirovaniya lichnosti : izbrannyye psihologicheskie trudy* [Problems of personality formation : Selected psychological works]. M., International Pedagogical Academy, 1995. 209 p. (In Russian).
3. Kirichenko A. M. *Professional'naya samorealizatsiya uchitelya v usloviyah transformiruyushchegosya rossijskogo obshchestva* [Professional self-realization of a teacher in the context of a transforming Russian society]. Stavropol, 2005. 25 p. (In Russian).

4. Leontiev A. N. *Psihologicheskie osnovy razvitiya rebenka i obucheniya* [Psychological foundations of child development and education]. M., Smysl, 2009, pp. 46–102. (In Russian).

5. Markova A. K. *Psihologiya truda uchitelya. Kniga dlya uchitelya* [Psychology of teacher's work. Book for the teacher]. M., Prosveshchenie, 1993. 192 p. (In Russian).

6. Hazard J., Vershlovsky S. G. Value orientations of Soviet and American teachers. *Sovetskaya pedagogika = Soviet pedagogy*, 1992, no. 6, p. 103. (In Russian).

7. Khutorskoy A. V. *Metodika produktivnogo obucheniya* [Methodology of productive teaching]. M., VLADOS, 2000. 320 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Андриенко, Ю. Е. Педагогические условия развития у студентов педагогического вуза мотивации к будущей профессиональной деятельности в современных социально-экономических условиях / Ю. Е. Андриенко, А. Р. Галустов, Р. А. Галустов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 9–14.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Andrienko Y. E., Galustov A. R., Galustov R. A. Pedagogical Conditions for the Development of Motivation for Future Professional Activity Among Students of a Pedagogical University in Modern Socio-Economic Conditions / Y. E. Andrienko, A. R. Galustov, R. A. Galustov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 9–14. (In Russian).

УДК 373+37.043

ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ГРАМОТНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ И МОДЕЛИРОВАНИЯ

Э.И. Данильянц

ECONOMIC LITERACY OF HIGH SCHOOL STUDENTS: ISSUES OF FORMATION AND MODELING

E.I. Danilyants

Аннотация. В представленном исследовании определена необходимость развития экономической грамотности обучающихся в современной профессионально ориентированной старшей школе, а также выявлены ее целевые ориентиры, которые позволяют выстроить модель формирования экономической грамотности старшеклассников в учебном процессе.

Abstract. The presented study identifies the need for the development of economic literacy of students in a modern professionally oriented high school, and also identifies its targets, which allow us to build a model for the formation of economic literacy of high school students in the educational process.

Ключевые слова: экономическая грамотность, старшеклассники, проектная деятельность.

Keywords: economic literacy, high school students, project activities.

Проблема моделирования эффективного образовательно-воспитательного процесса в школе остается актуальной на протяжении многих лет. Динамика проводимых в новом веке исследований просматривается в работах таких ученых, как В.И. Загвязинский [1], Г.Ф. Шафранов-Куцев [2], К.Д. Чермит [3] и др. Представленные исследования изучают вопросы моделирования довольно широко. В диапазоне научных интересов находятся как проблемы образовательной политики, так и частные случаи моделирования образовательной среды образовательной организации. Объяснить данную тенденцию возможно, исходя из динамично меняющихся требований к системе образования, связанных с трансформацией социально-экономической системы в целом.

В рамках данного исследования был рассмотрен образовательный процесс в старших классах и реализация таких требований к выпускникам, как наличие различных видов грамотности. Одной из новых тенденций в общеобразовательной школе является обязательное формирование у обучающихся экономической грамотности. Отвечая на заявленный вызов, мы осуществили попытку моделирования процесса формирования экономической грамотности старшеклассников.

Итак, в основе моделирования заложен системно-деятельностный научный подход, который обеспечивает комплексность содержания образовательных программ и содействует целенаправленному отбору инновационных методов и инструментов создания различных проектов школьниками в различных областях знания, в том числе в области финансовой и экономической грамотности.

Принципами, закладываемыми в основу будущей модели, определяем: традиционализм, ориентированный поиск механизмов устойчивого развития системы образования; контекстный принцип, обеспечивающий обучение от теории к практике; субъект-субъектного взаимодействия, детерминирующего взаимообучение и взаимообогащение в педагогическом процессе между педагогом и обучающимся; интеракции, структурирующей формы и методы активного обучения.

Педагогические условия как предмет исследования рассматривается многими авторами: Ю.П. Ветровым [4], О.А. Мосиной [5], С.А. Хазовой [6] и др. При рассмотрении различных научных точек зрения на педагогические условия, можно утверждать, что они рассматриваются как обеспечивающие процесс формирования экономической грамотности старшеклассников. «Условие фундаментальности, связывает между собой содержание всех учебных дисциплин и служит основой для будущей проектной деятельности обучающихся; условие вариативности, ориентирует образовательный процесс на возможность выбора образовательных программ старшеклассниками и их родителями; условие открытости, рассматриваемое нами в контексте приоритета доступности обмена информацией, как в медиасреде, так в межличностной коммуникации; условие структурированного диалога диктует необходимость постановки перспективных и краткосрочных целей, в соответствии с поставленными задачами развития субъекта образовательного процесса; условие самореализации обеспечивает раскрытие внутреннего потенциала личности при использовании индивидуальных ресурсов и ресурсов образовательной организации с целью реализации индивидуальных потребностей, способностей и возможностей» [7].

Этапы моделирования экономической грамотности старшеклассников традиционно групповые и индивидуальные, а методы: лекции, тренинги, практические занятия, дискуссионный клуб, мастер-классы и пр.

Этапы моделирования экономической грамотности у старшеклассников:

1. Подготовка и проведение мониторинга индивидуальных способностей обучающихся, влияющих на наличие и возможность развития экономической грамотности.

2. Совместное обсуждение и принятие тематических планов индивидуальных и групповых занятий и их реализация.

3. Мониторинг индивидуальных способностей обучающихся, влияющих на наличие экономической грамотности, внесение изменений в процесс ее формирования.

4. Разработка рекомендаций по организации процесса формирования экономической грамотности обучающихся.

Результативность представленной теоретической модели будет осуществляться посредством предоставления возможности обмена мнениями и постановки проблемных вопросов. В целом оценивание результатов будет проводиться не традиционными оценками, а при помощи демонстрации диагностируемых результатов формирования экономической грамотности у обучающихся и их рефлексии (Рисунок 1).

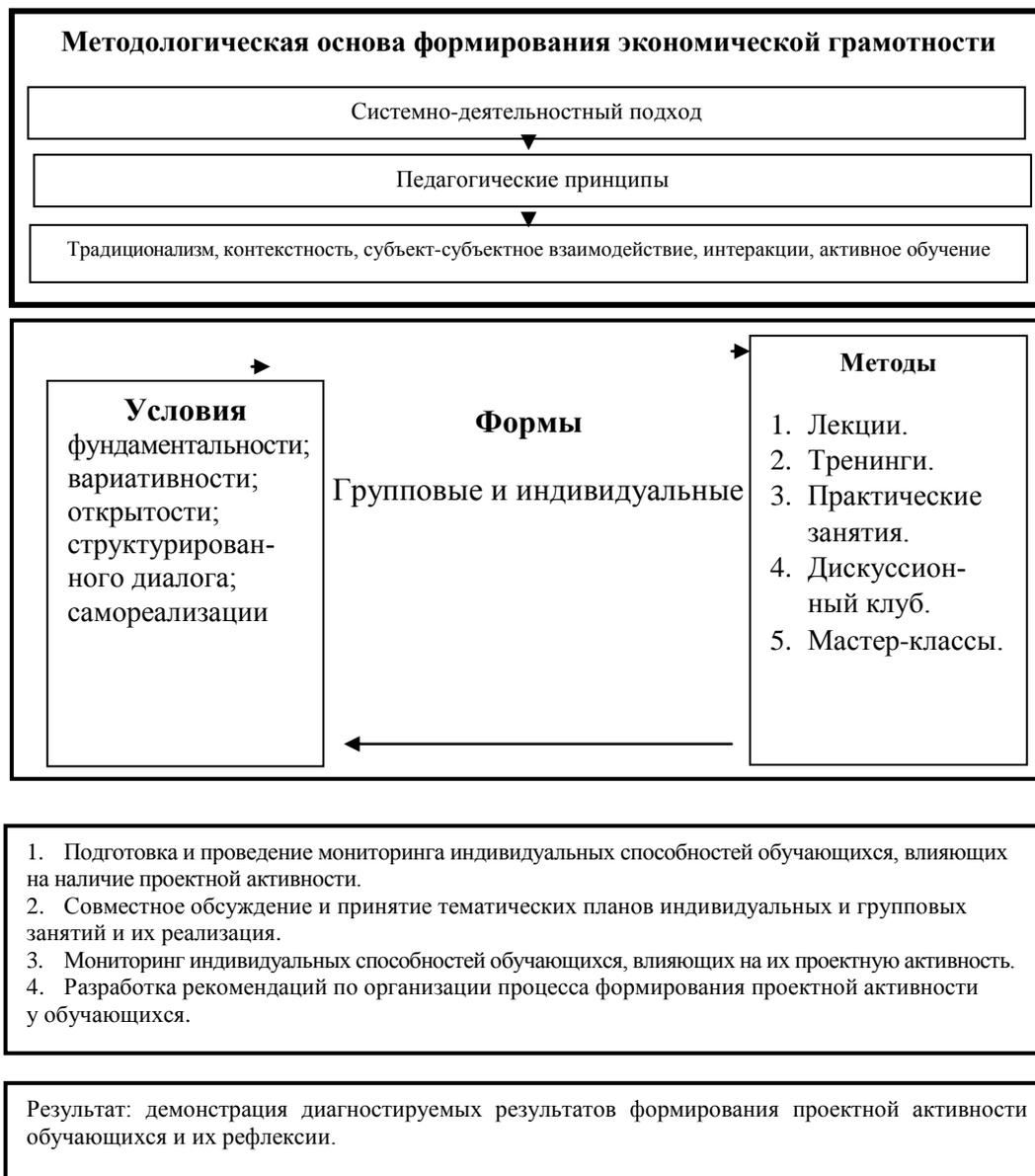


Рис. 1 – Модель формирования экономической грамотности у старшеклассников

Реализация данной модели должна способствовать не только успешному формированию экономической грамотности старшеклассников, но и безопасному экономическому поведению, обеспечивающему отсутствие (или минимальное количество) финансовых потерь.

Кроме того, автор исследования рассчитывает на сопутствующие эффекты реализации модели:

- модернизация системы взаимодействия между педагогами и обучающимися;
- расширение спектра профессиональных знаний и умений у педагогов;
- обучение с обозначением понятной и перспективной для жизни в будущем цели станет осознанным, а получение знаний осмысленным.

Реализация формирования экономической грамотности старшеклассников обеспечивает формирование базовых навыков, которое должно проходить в процессе взаимодействия между обучаемым и обучающим, что стимулирует развитие стремления у обучающихся к самосовершенствованию. В системном поле последовательность формирования базовых навыков может быть следующей:

- самостоятельное управление процессом формирования и развития базовых навыков, возможно ведение дневника самонаблюдений;
- соблюдение последовательности формирования базовых навыков от работы под контролем педагога, к взаимоконтролю со стороны одноклассников и к самостоятельному контролю за процессом развития навыка;
- переход от освоения навыка к его применению в образовательной или практической деятельности;
- понимание применения сформированных навыков в профессиональной сфере, выбор профессиональных приоритетов, направленность на развитие специальных профессиональных навыков с опорой на навыки базовые.

В современных условиях динамично развивающегося мира активная модернизация всех сфер жизни требует формирования новых навыков не только профессиональных, но и базовых. Умение считать, писать и читать стало явно не хватать, хотя данными навыками владеют практически 100 % населения нашей страны.

Данная статья является структурным описанием проводимого автором исследования и не претендует на законченность и полноту раскрытия описываемой проблемы. Научная разработка обозначенных в тексте вопросов продолжается.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Загвязинский, В. И. Моделирование в структуре социально-педагогического проектирования / В. И. Загвязинский. – Текст : непосредственный // Alma mater. – 2004. – № 9. – С. 16–25.
2. Шафранов-Куцев, Г. Ф. О современной модели подготовки педагога в структуре университетского комплекса / Г. Ф. Шафранов-Куцев. – Текст : непосредственный // Университетское управление: практика и анализ. – 2014. – № 6 (94). – С. 35–41.

3. Чермит, К. Д. Экспериментальное обоснование эффективности модели формирования гражданственности подростков в процессе добровольческой (волонтерской) деятельности / К. Д. Чермит, Б. Р. Рахматулина. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2023. – № 3 (323). – С. 41–55. – DOI 10.53598/2410-3004-2023-3-323-41-55.

4. Кужелева, И. Г. Педагогические условия формирования социальной компетентности старшеклассников в культурообразной среде школы / И. Г. Кужелева, Ю. П. Ветров. – Текст : непосредственный // Глобальный научный потенциал. – 2019. – № 5 (98). – С. 54–57.

5. Мосина, О. А. Педагогические условия подготовки будущих офицеров к военно-педагогической деятельности: теоретический аспект / О. А. Мосина, М. И. Матайс. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 1. – С. 52–59.

6. Хазова, С. А. Педагогические условия подготовки курсантов к профессионально-ориентированной научно-исследовательской деятельности / С. А. Хазова, В. А. Михайлюк, Н. Н. Трунов. – Текст : непосредственный // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2020. – № 3 (263). – С. 141–147.

7. Данильянц, Э. И. Педагогические условия формирования проектной активности у старшеклассников / Э. И. Данильянц. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 3. – С. 18–24.

REFERENCES

1. Zagvyazinsky V. I. Modeling in the structure of social and pedagogical design. *Alma mater*, 2004, no. 9, pp. 16–25. (In Russian).

2. Shafranov-Kutsev G. F. On the modern model of teacher training in the structure of the university complex. *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz = University management: practice and analysis*, 2014, no. 6 (94), pp. 35–41. (In Russian).

3. Chermit K. D., Rakhmatulina B. R. Experimental substantiation of the effectiveness of the model for the formation of adolescent citizenship in the process of volunteer (volunteer) activities. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2023, no. 3 (323), pp. 41–55. DOI 10.53598 / 2410-3004-2023-3-323-41-55. (In Russian).

4. Kuzheleva I. G., Vetrov Yu. P. Pedagogical conditions for the formation of social competence of high school students in the cultural environment of the school. *Global'nyj nauchnyj potencial = Global scientific potential*, 2019, no. 5 (98), pp. 54–57. (In Russian).

5. Mosina O. A., Matays M. I. Pedagogical conditions for preparing future officers for military-pedagogical activity: theoretical aspect. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2024, no. 1, pp. 52–59. (In Russian).

6. Khazova S. A., Mikhailyuk V. A., Trunov N. N. Pedagogical conditions for preparing cadets for professionally-oriented research activity. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psihologiya = Bulletin of Adyghe State University. Series 3: Pedagogy and Psychology*, 2020, no. 3 (263), pp. 141–147. (In Russian).

7. Danilyants E. I. Pedagogical conditions for the formation of project activity in high school students. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2023, no. 3, pp. 18–24. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Данильянц, Э. И. Экономическая грамотность старшеклассников: вопросы формирования и моделирования / Э. И. Данильянц. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 15–20.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Danilyants E. I. Economic Literacy of High School Students: Issues of Formation and Modeling / E. I. Danilyants // *The Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2024, no. 3, pp. 15–20. (In Russian).

УДК 005.963.2

ТИПОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ФЕНОМЕНА НАСТАВНИЧЕСТВА

А.А. Демурчян

TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE MENTORING PHENOMENON

A.A. Demurchyan

Аннотация. В статье предлагается концептуальная схема методологического подхода к феномену наставничества в виде поиска конкретно-всеобщих черт данного феномена в различных его типах. В качестве таких черт выявлены три базовых социокультурных признака в виде практики (трансляции опыта); коллективизма с его этикой солидарности и элементами агональной культуры; диалектики традиций, новаций и инноваций в личностных структурах современного общества. Автор делает вывод о том, что предложенный теоретико-методологический подход обладает преимуществом перед абстрактно-общим выделением некоторых черт на уровне явления. Это преимущество заключается в обнаружении сущности феномена наставничества, открывает путь для поиска закономерностей данного феномена.

Abstract. The article proposes a conceptual scheme of the methodological approach to the phenomenon of mentoring in the form of searching for specific and general features of this phenomenon in its various types. Three basic socio-cultural features have been identified as such features: practice (transmission of experience); collectivism with its ethics of solidarity and elements of agonal culture; dialectics of traditions, innovations and innovations in personal structures of modern society. The author concludes that the proposed theoretical and methodological approach has an advantage over the abstract and general identification of some features at the phenomenon level. This advantage lies in the discovery of the essence of the phenomenon of mentoring, opening the way for searching for patterns of this phenomenon.

Ключевые слова: наставничество, личность, общество, традиции, практика, опыт, коллективизм.

Keywords: mentoring, personality, society, traditions, practice, experience, collectivism.

Наставничество как социокультурный феномен, в процессе коллективной деятельности людей выражает потребность общества в передаче опыта от одного поколения к другому. С развитием общества и разделением труда, дифференциацией социальной деятельности, появлением новых ее видов, усложнением этих видов деятельности, для освоения которых человеку необходимо пройти все больший путь подготовки, исследование феномена наставничества, природы наставничества и его закономерностей становится все более актуальным.

Задача статьи – выявить или уточнить внутренние, отличительные и существенные признаки наставничества на основе типологической характеристики данного феномена. Такая задача ориентирует исследование на поиск

теоретико-методологических оснований феномена наставничества в широком социокультурном контексте применительно к современности.

В методологическом аспекте следует различать абстрактно-общий и конкретно-общий подходы к выделению существенных и отличительных признаков наставничества. Абстрактно-общий подход выделяет сходство явлений, нечто похожее в различных явлениях. Конкретно-общий подход исходит из сущности, а не из явления, подчеркивая наиболее важный тип наставничества как основу для взаимосвязи с другими типами. Типология наставничества отличается от простой группировки, которую авторы нередко сближают или полностью отождествляют с классификацией. Например, в интересной статье И.А. Зориной содержатся дискуссионные моменты, связанные с подобной как бы «классификацией» [4, с. 179–187]. Эти спорные моменты заключаются в том, что в данном случае нет единых оснований классификации, они не выделены эксплицитно, как того требует логика при осуществлении научной операции строгого деления понятия (классификации). Вместо этого представлены такие интуитивно избранные социальные и культурные явления, как «тьюторство, менторинг, коучинг, фасилитация, обратное наставничество» [4, с. 179]. Обращает на себя внимание то, что это современные социокультурные явления, которые имеют под собой общее историческое основание, позволяющие выделить некий «идеальный тип» современного феномена наставничества. Кроме того, возникает вопрос о том, насколько логична такая классификация, т. е. нет ли в ней как операции деления понятия лишних членов или же недостающих членов. Не отрицая возможности указанного подхода к выделению видов наставничества, попытаемся вести поиск в направлении обнаружения конкретной социокультурной основы многообразия перечисленных явлений.

Очевидно, исторически потребность в индивидуально-личностной форме передачи социально значимого опыта возникла в процессе становления цивилизации. В этом отношении следует критически отнестись к утверждениям, что наставничество существовало всегда, даже в первобытном обществе. Социализация в единстве с инкультурацией в контексте агональной культуры порождают такой феномен, который на русском языке проще всего выразить словом «учительство». В данном случае учительство трактуется в широком смысле слова как процесс, а не множество людей определенной социальной группы. Учительство как процесс социализации и одновременно инкультурации личности выходит за рамки сферы образования, а также за рамки сферы воспитания. Субъектом данного процесса является не только учитель в узкопрофессиональном смысле этого слова, но и моральный (религиозный) Учитель по званию или по своей исторической миссии, а также источник знаний, умений и навыков в производственной сфере (мастер) и сфере повседневности – родители по отношению к детям, друзья, знакомые, практически каждый человек, обладающий достаточно сложными компетенциями. Учительству противоположно ученичество, т. е. овладение передаваемым опытом. Наиболее ярко проявляется тенденция учительства в античности и в эпоху Просвещения, когда в накоплении и передаче коллективного опыта участвует личность.

Выделим базовые признаки, на основе которых типологизируется наставничество. Для традиционного общества наиболее значимыми, на наш взгляд и очевидными являются три признака: 1) практика (практический признак) в виде трансляции опыта, прежде всего эмпирических знаний, умений и навыков; 2) коллективизм с его нравственными нормами корпоративной этики и одновременно элементами соревновательности и конкуренции; 3) диалектика традиций, социальных новаций и инноваций, вызревающих в личностных структурах, что стало особенно заметно в современном обществе. Остановимся на рассмотрении каждого из этих признаков.

Начнем с первого момента. Несомненно, в наставничестве преобладает практический аспект, т. е. доминирует акцент не столько на знаниях, сколько на умении применять эти знания на деле, на формировании способностей к определенному сложному виду деятельности. Поэтому книжное знание в истории общества, оторванное от жизни, стояло на противоположном полюсе по отношению к передаче витально значимого опыта от одного поколения к другому. Исторически наиболее значимыми были отношения мастера и ученика. На определенном этапе развития модель отношений «мастер – ученик» была весьма эффективной, но с развитием социальных отношений, возникновению науки и производства такая модель устарела, деформировалась в сторону почти порабощения ученика. Наглядно это показал в художественной и несколько юмористической форме А.П. Чехов в рассказе «Ванька», в котором Ванька Жуков жалуется на то, что учение для него стало мучением. В условиях модернизации появилась новая модель, которая ярко проявилась в Советском Союзе. «Отечественный опыт профессионального обучения разносторонен, – справедливо отмечает С. В. Комлева, – имеет в своем арсенале как заимствованный европейский вариант, адаптированный для нужд и возможностей российской действительности, так и «собственный», уникальный, являющийся достоянием мировой педагогики. Наставничество можно отнести как раз к категории достояния отечественной производственной педагогики» [5, с. 561–565]. Практическая компонента наставничества проявилась при этом особенно ярко. Педагогической наукой были подчеркнуты особенности процесса, протекающего непосредственно на производстве, научно обоснованы основные формы, способы управления процессом профессионального и научно-технического становления специалиста в сфере материального производства.

Наставничество обязательно включает в себя практическую составляющую, органично сопряженную со знанием, сбалансированную со знанием. Поэтому чрезмерное уменьшение либо увеличение практической компоненты служит критерием отнесения той или иной формы деятельности к наставничеству или исключению из него. Например, изучение математики или философии лишено практических элементов, поскольку это чистая теория. В этом случае не имеет смысла говорить о наставничестве в данных сферах человеческой деятельности. В ценностных формах творческой (например, искусство) или репродуктивной деятельности (например, религия) также неуместно вести

речь о наставничестве, поскольку происходит разрыв сбалансированных компонентов теории и практики.

Второй существенный и отличительный признак состоит в том, что наставничество предполагает коллективизм с его моралью служения людям, альтруизм, служение обществу и самопожертвование. В чистом виде такой коллективизм был бы принципом религиозной общины, но элементы эгоизма в виде корпоративной этики обязательно присутствуют в наставничестве.

Например, социализм строился не только на энтузиазме, но в то же время и на соревновательности, материальном интересе, элементах конкуренции. Наставник и наставляемый в этом аспекте могут рассматриваться в виде раба и господина в известной гегелевской диалектике рабства и господства [1, с. 99–103]. Труд «образует» раба, образовывает его в широком смысле слова, труд раба наделен собственным смыслом. «Собственный смысл есть своенравие, свобода, которая остается еще внутри рабства» [1, с. 99]. Очевидна цивилизаторская роль труда в этой диалектике [3, с. 51–64], но не менее очевидна и жесткая детерминация, элементы принуждения одного индивида другим. Даже реверсивное наставничество вполне вписывается в эту схему детерминации. Раб становится господином. В этом отношении необходимо подчеркнуть границы применимости наставничества. Там, где проявляется внутренняя активность личности, ее запрос на творчество и свободу, наставнический нажим надо прекращать. Однако соблазн продолжения такого властного отношения весьма велик. В то же время продолжение вращения в круге рабства и господства неизбежно гасит огоньки активности, свободы и творчества.

Третий пункт касается диалектики традиций, новаций и инноваций в наставничестве [8, с. 163–168; 9, с. 186–191]. Наставничество не только ориентируется на традицию и само является традицией, но оно генерирует новации. Диалектика традиций и инноваций состоит в том, что вообще без инноваций традиция начинает саморазрушаться. На это обращают внимания меньше, чем на то, что мощный поток инноваций также способен разрушать традицию. Достижение оптимального сбалансированного сочетания традиций и инноваций, на наш взгляд, требует формирования традиционной личности с инновационным потенциалом. Э. Хаген различал авторитарную («традиционную») личность и инновационную личность [10]. Э. Хаген, на наш взгляд, слишком разводит традиционную личность (наставляемого) и инновационную личность. В результате возникает трудный, если вообще разрешимый вопрос о том, как возникает инновационная личность. Роль первоотлчка в таком случае возлагается на некий внешний фактор. У Вебера это протестантская (кальвинистская) церковь, у Хагена ситуация, когда установленные, предопределенные статусы, типичные для традиционного «закрытого» общества, подрываются социальной мобильностью.

Выделив три ведущих существенных и отличительных признака, мы можем вести поиск сущности и границ применимости понятия «наставничество». Можно согласиться с тем, что наставничество по своей сути

отражает профессионально-педагогический процесс освоения социального опыта, транслируемого от поколения к поколению. Для педагогов важна такая рефлексивная форма наставничества как педагогическое наставничество, позволяющая прививать любовь к своей профессии, осознавать свою профессию одновременно и как призвание, как универсальное учительство.

На наш взгляд, особую значимость имеет наставничество в сфере среднего профессионального образования педагога [2, с. 16–23]. С одной стороны, можно согласиться с тем, что «наставничество – это перспективная образовательная технология, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки и осознанность быстрее, чем традиционные способы» [7]. В то же время с учетом указанных трех выделенных признаков мы считаем выделение в наставничестве только педагогической сущности редукцией природы данного широкого социокультурного феномена. Автор имеет право в данном случае подчеркнуть ограниченность существующих дефиниций основного понятия, но не брать на себя ответственность учреждения нового терминологического содержания известного понятия, а просто продолжать вести поиск на основе типологической характеристики феномена наставничества.

Отметим, что в информационном обществе наставничество приобретает новые свойства и характеризуется своими особенностями. Молодежь быстрее откликается на вызовы инноваций. Возник феномен информационного (цифрового) наставника. Важной функцией такого наставника является мягкий контроль за самостоятельностью. Инновационной личностью, направление ее продуктивной деятельности в духе префигуративной культуры. Реверсивное, обратное наставничество существенно увеличивает творческий потенциал наставничества. Цифровой наставник – это, как правило, молодой человек, обладающий современными ИКТ-компетентностями, технологиями электронного обучения, дистанционными образовательными технологиями, а также многими другими способностями, но самое главное, в первую очередь навыками коммуникации с педагогическими работниками [6, с. 35].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что предлагаемый теоретико-методологический подход имеет определенное преимущество перед абстрактно-общим выделением отдельных черт на уровне явления. Это преимущество состоит в обнаружении сущности (социокультурной природы) феномена наставничества, что предоставляет новые возможности для поиска закономерностей использования феномена наставничества в современном обществе. Не отрицая значимости ведущихся на эмпирическом уровне подходов к феномену наставничества, мы предлагаем углубиться в теоретическом понимании данного феномена, дополнить таким подходом существующую методологию изучения наставничества. Возрождение традиционных ценностей в российском обществе требует учитывать новации и инновации в их диалектическом единстве. Наставничество трансформируется и модифицируется. Так, в информационном обществе все большую значимость приобретает такой новый вид наставничества как информационное (цифровое) наставничество.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Гегель, Г. В. Ф. Система наук. Часть первая. Феноменология духа / Г. В. Ф. Гегель. – 3-е изд. – СПб. : Наука, 2015. – 443 с. – Текст : непосредственный.
2. Данилова, М. В. Наставничество как средство закрепления молодежи в педагогической профессии / М. В. Данилова. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 16–23.
3. Диль, И. В. Развитие темы противостояния раба / господина как движущей силы истории у Гегеля, Кожева, Лакана / И. В. Диль. – Текст : непосредственный // Философский журнал. – 2024. – Том 17. – № 2. – С. 51–64.
4. Зорина, И. А. Наставничество как социальный институт и его виды в современных реалиях / И. А. Зорина. – Текст : непосредственный // Управленческое консультирование. – 2023. – № 10. – С. 179–187.
5. Комлева, С. В. Наставничество: из прошлого в будущее / С. В. Комлева. – Текст : непосредственный // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Международной научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года) / под научной редакцией Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 561–565.
6. Кулагин, Д. Ю. Цифровой наставник в системе внутришкольного повышения квалификации / Д. Ю. Кулагин, Н. Н. Пустоваченко. – Текст : электронный // Калининградский вестник образования. – 2023. – № 4 (20). – С. 25–35. – URL: <https://koirojournal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo403/> (дата обращения: 02.08.2024).
7. Пронькина, И. Нацпроект «Образование»: как организовать наставничество в школе / И. Пронькина, И. Кондратьева. – URL: director.rosuchebnik.ru/article/natsproekt-obrazovanie-kak-organizovatnastavnichestvo-v-shkole/ (дата обращения: 02.08.2024). – Текст : электронный.
8. Теняков, А. В. Оптимальное сопряжение традиций и инноваций в современном российском обществе / А. В. Теняков. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2022. – № 3. – С. 163–169.
9. Теняков, А. В. Социокультурный механизм взаимосвязи традиции и инновации / А. В. Теняков. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 186–191.
10. Hagen E. E. On the theory of social change / E. E. Hagen. – Homewood, Illinois : Dorsey Press, 1962. – 445 p. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Gegel' G. V. F. *Sistema nauk. Chast' pervaya. Fenomenologiya dukkha* [The System of Sciences. Part One. The Phenomenology of Spirit]. SPb., Nauka, 2015. 443 p. (In Russian).
2. Danilova M. V. Mentoring as a means of retaining young people in the teaching profession. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2022, no. 3, pp. 16–23. (In Russian).
3. Dil' I. V. Development of the theme of the opposition of slave / master as the driving force of history in Hegel, Kojève, Lacan. *Filosofskiy zhurnal = Philosophical Journal*, 2024, vol. 17, no. 2, pp. 51–64. (In Russian).

4. Zorina I. A. Mentoring as a social institution and its types in modern realities. *Upravlencheskoye konsul'tirovaniye = Management consulting*, 2023, no. 10, pp. 179–187. (In Russian).

5. Komleva S. V. Mentoring: from the past to the future. *Innovatsii v professional'nom i professional'no-pedagogicheskom obrazovanii = Innovations in professional and professional-pedagogical education*. Yekaterinburg, Rossiyskiy gosudarstvennyy professional'no-pedagogicheskiy universitet, 2018, pp. 561–565. (In Russian).

6. Kulagin D. Yu., Pustovachenko N. N. Digital mentor in the system of in-school advanced training. *Kaliningradskiy vestnik obrazovaniya = Kaliningrad Bulletin of Education*, 2023, no. 4 (20), pp. 25–35. URL: <https://koirojurnal.ru/realises/g2023/26dec2023/kvo403/>. (In Russian).

7. Pron'kina I., Kondrat'yeva I. *Natsproyekt "Obrazovaniye": kak organizovat' nastavnichestvo v shkole* [National project "Education": how to organize mentoring at school]. URL: director.rosuchebnik.ru/article/natsproektobrazovanie-kak-organizovatnastavnichestvo-v-shkole. (In Russian).

8. Tenyakov A. V. Optimal combination of traditions and innovations in modern Russian society. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2022, no. 3, pp. 163–169. (In Russian).

9. Tenyakov A. V. Sociocultural mechanism of the relationship between tradition and innovation. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Armavir State Pedagogical University*, 2023, no. 2, pp. 186–191. (In Russian).

10. Hagen E. E. *On the theory of social change*. Homewood, Illinois, Dorsey Press, 1962. 445 p.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Демурчян, А. А. Типологическая характеристика феномена наставничества / А. А. Демурчян. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 21–27.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Demurchyan A. A. Typological Characteristics of the Mentoring Phenomenon / A. A. Demurchyan // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 21–27. (In Russian).

УДК 371.13

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННОЙ ГОТОВНОСТИ
БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
К ПРЕОДОЛЕНИЮ КОММУНИКАТИВНЫХ БАРЬЕРОВ
В ПРОЦЕССЕ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В.В. Ерохин

**DETERMINING THE INFORMATION READINESS
OF THE FUTURE TEACHER
TO OVERCOME COMMUNICATION BARRIERS
IN THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION**

V.V. Erokhin

Аннотация. Современное образование предполагает и реализацию инклюзивного образования, обеспечение детей с ограниченными возможностями здоровья правом получать образование в доступном им формате. Однако на качество инклюзивного образования влияет ряд факторов: ресурсная база, квалификация специалистов, ценностное отношение к инклюзивному образованию и другое. В работе акцентируется внимание на необходимости осуществления подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования. Качественно выстроенная педагогическая коммуникация способствует повышению эффективности работы педагога в инклюзивной образовательной среде, препятствует эмоциональному выгоранию, обеспечивает понимание учебной информации со стороны учеников с ограниченными возможностями здоровья, повышает учебную мотивацию учащихся. В связи с этим автор рассматривает готовность через совокупность трех взаимосвязанных компонентов: информационной, ценностно-смысловой и деятельностной готовности будущего педагога. Вопросы изучения особенностей информационной готовности и результаты проведенного исследования представлены в данной работе.

Abstract. Modern education also involves the implementation of inclusive education, providing children with disabilities with the right to receive education in an accessible format. However, the quality of inclusive education is influenced by a number of factors: the resource base, the qualifications of specialists, the value attitude towards inclusive education, and more. The work focuses on the need to prepare future teachers to overcome communication barriers in the process of inclusive education. Qualitatively built pedagogical communication contributes to improving the effectiveness of the teacher in an inclusive educational environment, prevents emotional burnout, ensures the understanding of educational information on the part of students with disabilities, and increases the educational motivation of students. In this regard, the author considers readiness through a set of three interconnected components: information, value-semantic and activity readiness of the future teacher. The issues of studying the features of information readiness and the results of the study are presented in this work.

Ключевые слова: образование, подготовка, будущие педагоги, дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, коммуникативный барьер, информационная готовность.

Keywords: education, training, future educators, children with disabilities, inclusive education, communication barrier, information readiness.

Последние десятилетия в мире заметно выражена тенденция роста численности детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе и в Российской Федерации. Согласно последним данным исследования, проведенного детским фондом ООН (ЮНИСЕФ) и данным Всемирной организации здравоохранения, в мире на 2022–2023 год насчитывается более 240 миллионов детей с инвалидностью, многие из которых до сих пор не имеют широкого доступа к получению образования [3]. При этом наибольший интерес в настоящее время вызывают вопросы подготовки педагогических кадров к организации обучения детей с ограниченными возможностями здоровья совместно с нормативно развивающими сверстниками. Введенный в 2013 году профессиональный стандарт педагога существенно расширил диапазон требований к деятельности педагогических работников, в том числе к обучению и воспитанию детей с ОВЗ, возлагая на педагогов необходимость знать особенности психофизического развития детей с различными видами нарушений, специальные условия и подходы в их обучении, владеть способами адаптации учебного материала с учетом восприятия детей с ОВЗ и обучающихся с нормативным развитием, уметь управлять их взаимодействием в образовательном процессе, совместно со специалистами психолого-педагогического сопровождения оказывать помощь ребенку с особыми образовательными потребностями и его семье и др.

На наш взгляд, в настоящее время в современной педагогической практике необходимо уделять внимание не только материально-техническому оснащению образовательных учреждений для работы с обучающимися с ОВЗ и комплектации образовательных организаций, но и вопросам качественной подготовки педагогов, готовых живо реагировать на вызовы современности и вести свою профессионально-педагогическую деятельность с учетом интересов и потребностей всех субъектов образования. При этом стоит отдельно заострить внимание, что эффективнее воспитывать новое поколение педагогов из числа студентов высших и средних профессиональных организаций, нежели осуществлять процесс переподготовки и «перевоспитания» существующих педагогов, чьи взгляды, убеждения и ценности уже являются сформированными и с трудом поддаются трансформации [2].

Одной из конкретных задач, возникающих перед подготовкой нового поколения педагогов к работе в инклюзивной практике, является формирование у будущих педагогов готовности к распознаванию и преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования. Исходя из этого, цель нашей работы можно сформулировать следующим образом – теоретически обосновать и экспериментально верифицировать технологию подготовки будущего педагога к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования.

Качественно выстроенная педагогическая коммуникация будет с одной стороны способствовать повышению эффективности работы педагога в инклюзивной образовательной среде, поддерживать интерес к профессии, препятствовать эмоциональному выгоранию, с другой стороны обеспечит

понимание учебной информации со стороны учеников с ОВЗ, будет способствовать возникновению ситуации успеха, закреплению положительного опыта обучения в инклюзивной образовательной практике и, как следствие, повышению учебной мотивации учащихся.

Поиск путей и средств совершенствования подготовки студентов к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования предполагает выявление объективных и субъективных факторов, обуславливающих несоответствие уровня профессиональной готовности специалистов современным требованиям. Получение достаточно полной картины, характеризующей состояние подготовки будущих педагогов, представляется правомерным только через анализ образовательной практики и проведении исследования на будущих педагогах с целью определения актуального уровня готовности к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании.

С этой целью нами было проведено исследование, в котором приняли участие 274 будущих педагога различных педагогических профилей подготовки, не имеющих непосредственного отношения к сфере инклюзивного или специального (дефектологического) образования, осуществляющих свое обучение на базе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (138 студентов), составивших экспериментальную группу, и ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (136 студентов), составивших контрольную группу.

Готовность будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров мы рассмотрели как совокупность взаимосвязанных компонентов, представляющих собой *информационную готовность* (осведомленность студентов об особенностях построения коммуникации и теоретических основах формирования коммуникативных барьеров), *ценностно-смысловую готовность* (когнитивная готовность к работе с детьми с ОВЗ, психолого-педагогическая готовность к работе в инклюзивном пространстве и практическая готовность к реализации полученных знаний на практике) и *деятельностную готовность* (психотехнический компонент, экспрессивный компонент, межличностный компонент).

С целью определения уровня сформированности первого компонента, информационной готовности будущих педагогов, нами был разработан и проведен тест, состоящий из 18 вопросов, ответы на которые позволяют определить уровень сформированности знаний о коммуникативных барьерах в целом, их видах и причинах возникновения, а также определить общие теоретические аспекты взаимодействия с субъектами образования.

По результатам, полученным в ходе реализации исследовательских процедур, нам удалось определить и сформулировать уровни информационной готовности будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании (Рисунок 1).

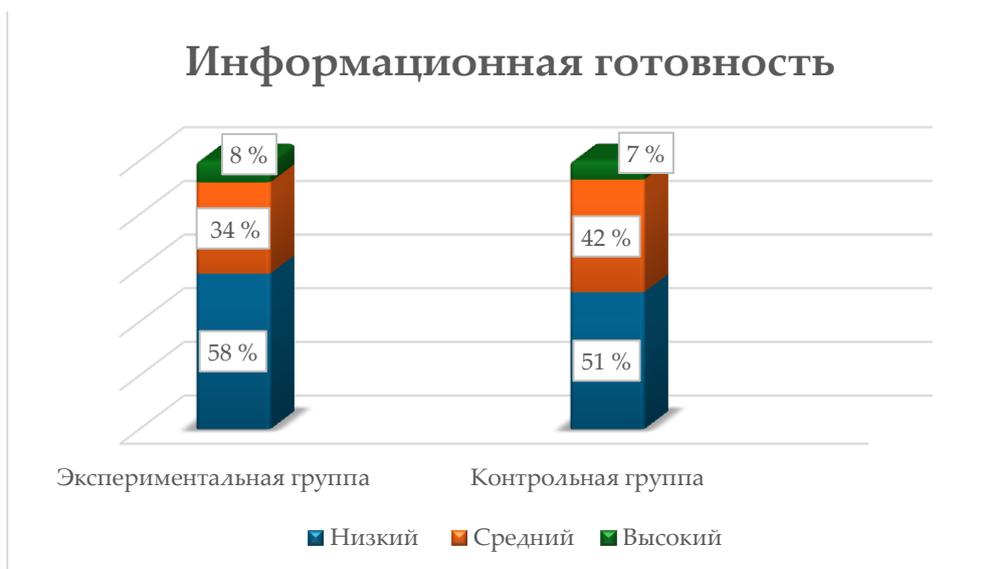


Рис. 1 – Уровни информационной готовности будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании (в %)

Из диаграммы следует: *высокий* уровень информационной готовности к преодолению коммуникативных барьеров характерен лишь для 8 % экспериментальной группы и 7 % контрольной группы от общего числа испытуемых. Будущие педагоги смогли дать от 13 до 18 правильных ответов, что свидетельствует о высоком уровне теоретической подготовке и осведомленности как об общих основах коммуникативной деятельности, так и о специфических аспектах возникновения коммуникативных барьеров. *Средний* уровень был отмечен у 34 % у респондентов экспериментальной группы и у 42 % контрольной группы. У данной категории испытуемых отмечается фрагментарность знаний по рассматриваемой проблеме, что выражается в итогах теста – от 7 до 12 правильных ответов. И в экспериментальной, и в контрольной группе преобладает *низкий* уровень сформированности информационной компетентности, что составляет 58 % от общего числа респондентов контрольной группы и 51 % в экспериментальной группе. Полученные данные позволяют утверждать о том, что больше половины испытуемых не смогли преодолеть нижний порог тестирования, т. е. набрали не более 6 баллов из 18 возможных, что указывает на отсутствие или дефицит представлений будущих педагогов об особенностях организации коммуникативного взаимодействия, коммуникативных барьерах и специфике их возникновения.

Для более детального понимания содержания проблемы нами были проанализированы результаты по двум блокам тестирования: общие аспекты построения коммуникации и теоретические основы формирования коммуникативных барьеров. Напомним, что вопросы с 1 по 10 раскрывают общие аспекты построения коммуникации, вопросы с 11 по 18 ориентированы на определение **основ формирования коммуникативных барьеров**.

Результаты сформированности компонентов информационной готовности будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании (Рисунок 2) показывают, что большая часть респондентов в экспериментальной и контрольной группах (84 % и 79 % испытуемых соответственно) владеют общими знаниями о процессе коммуникации: знают, какие существуют виды слушаний, имеют представления о вербальных и невербальных средствах общения, понимают механизмы передачи информации и восприятия ее слушателем, а также знают особенности знаково-символической коммуникации.



Рис. 2 – Сформированность компонентов информационной готовности будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в инклюзивном образовании (в %)

Исходя из результатов исследования, несколько иным образом складывается ситуация по второму блоку тестирования «Теоретические основы формирования коммуникативных барьеров». Из диаграммы следует, что лишь 16 % из 100 % экспериментальной группы владеют знаниями о коммуникативных барьерах и особенностях их возникновения, при этом следует отметить, что правильные ответы были даны лишь на вопросы 12, 14 и 17, касающиеся особенностей барьеров «избегания», «авторитета» и «семантического барьера». Практически аналогичным образом складывается

ситуация и в контрольной группе, в которой правильные ответы на вопросы смогли дать 21 % будущих педагогов. При этом на вопросы, касающиеся предметных знаний о специфике коммуникативных барьеров и их видах респонденты дали преимущественно неверные ответы. Исходя из этого, мы можем выдвинуть предположение о наличии знаний у испытуемых о коммуникативных барьерах, однако, полученных преимущественно в рамках «бытового исследования», посредством повседневных ситуаций и имеющегося социокультурного личного опыта. В то же время ответы на вопросы 11, 13, 15, 16 и 18 были неверными, иначе говоря, общие представления о коммуникативных барьерах более сложной организации, основанной на особенностях психофизического и эмоционального развития субъектов коммуникации, а также углубленные знания об особенностях организации коммуникативной деятельности и ее успешного восприятия собеседником, у представленных испытуемых сформированы слабо либо же являются фрагментарными, не позволяющими в полной мере иметь четкое представление о процессе построения коммуникации и формировании коммуникативных барьеров.

Данные результаты приводят нас к необходимости дальнейшего подробного изучения ценностно-смысловой и деятельностной готовности будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования, а также демонстрируют необходимость конструирования комплексной системы подготовки будущих педагогов к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования и проведения формирующего эксперимента, направленного на выявление эффективности разработанной системы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Захарова, С. И. Проблема готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / С. И. Захарова. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2020. – № 43 (333). – С. 100–101. – URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/> (дата обращения: 24.06.2024).
2. Токарь, И. Е. Инклюзивное образование: опыт и перспективы развития / И. Е. Токарь // Социальная педагогика. – 2011. – № 5. – С. 93–105. – Текст : непосредственный.
3. Хитрюк, В. В. Готовность педагогов к инклюзивному образованию: ценностный аспект / В. В. Хитрюк. – Текст : непосредственный // Вестник Московского городского педагогического университета. – 2013. – № 4 (26). – С. 102–111.

REFERENCES

1. Zaharova S. I. The problem of teachers' readiness to work in an inclusive education. *Molodoj uchenyj = Young scientist*, 2020, no. 43 (333), pp. 100–101. URL: <https://moluch.ru/archive/333/74403/>. (In Russian).
2. Tokar' I. E. Inclusive Education: Experiences and Development Perspectives. *Social'naya pedagogika = Social pedagogy*, 2011, no. 5, pp. 93–105. (In Russian).

3. Nitryuk V. V. Teachers' readiness for inclusive education: Value aspect. *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of the Moscow City Pedagogical University*, 2013, no. 4 (26), pp. 102–111. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Ерохин, В. В. Определение информационной готовности будущего педагога к преодолению коммуникативных барьеров в процессе инклюзивного образования / В. В. Ерохин. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 28–34.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Erokhin V. V. Determining the Information Readiness of the Future Teacher to Overcome Communication Barriers in the Process of Inclusive Education / V. V. Erokhin // *The Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2024, no. 3, pp. 28–34. (In Russian).

УДК 37.018.46

**ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВОГО ИСКУССТВА
НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ
УЧИТЕЛЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА**

В.А. Зеленская

**THE INFLUENCE OF DIGITAL ART
ON THE PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION
OF A FINE ART TEACHER**

V.A. Zelenskaya

Аннотация. В статье проведен анализ теоретических подходов к пониманию сущности феномена профессионального самоопределения, основанный на исследованиях как российских, так и зарубежных ученых. Обосновано влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителей изобразительного искусства. Сделан вывод о целесообразности пересмотра профессиональных компетенций учителей изобразительного искусства в контексте цифровизации культуры и искусства. Приведены эмпирические данные, подтверждающие потребность учителей изобразительного искусства Ставропольского края в изучении цифровых технологий и цифрового искусства. Новизна результатов заключается в выявлении и систематизации факторов, объясняющих влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителей изобразительного искусства, а также педагогических условий, направленных на гармонизацию их профессиональных интересов с требованиями профессии в ходе повышения квалификации. Выводы, сделанные в ходе исследования, имеют практическую значимость и могут быть применены при разработке и реализации курсов повышения квалификации для учителей изобразительного искусства.

Abstract. The article analyzes theoretical approaches to understanding the essence of the phenomenon of professional self-determination, based on research by both Russian and foreign scientists. The influence of digital art on the professional self-determination of teachers of fine arts is substantiated. It is concluded that it is advisable to review the professional competencies of teachers of fine arts in the context of digitalization of culture and art. Empirical data confirming the need of teachers of fine arts of the Stavropol Territory in the study of digital technologies and digital art are presented. The novelty of the results lies in the identification and systematization of factors explaining the influence of digital art on the professional self-determination of teachers of fine arts, as well as pedagogical conditions aimed at harmonizing their professional interests with the requirements of the profession during professional development. The conclusions drawn in the course of the study are of practical importance and can be applied in the development and implementation of advanced training courses for teachers of fine arts.

Ключевые слова: цифровое искусство, профессиональное самоопределение, информационно-коммуникационные компетенции, автономная и контролируемая мотивация, учитель изобразительного искусства.

Keywords: digital art, professional self-determination, information and communication competencies, autonomous and controlled motivation, teacher of fine arts.

Изменения, происходящие под влиянием цифровизации в социокультурной среде, обуславливают необходимость осмысления роли и значения цифрового искусства в современном обществе. Исследователи приходят к выводу о том, что существование цифрового искусства – многоаспектная проблема. С одной стороны – в цифровом пространстве искусство теряет свою уникальность, первоначальные смыслы, «...рушится привычное восприятие искусства... как чего-то высокого» [1, с. 155], с другой – под его воздействием формируется художественное сознание новейшего типа [2, с. 62; 9; 12]. Преодоление этих вызовов невозможно без осознания механизмов влияния цифрового искусства на каждого из нас.

Взаимодействие с арт-объектами цифрового искусства «расширяет эстетический и этический опыт человека, помещая его в ситуации встречи не только с прекрасным или трагическим, но и с шокирующим, странным, непонятным, отталкивающим, в ситуации выбора и соучастия» [18, с. 56]. Вместе с тем такое взаимодействие происходит за рамками изучения изобразительного искусства, так как его освоение в общеобразовательной школе по-прежнему ориентировано преимущественно на классическое искусство. Это объясняется тем, что представления учителей о цифровом искусстве весьма поверхностны. Тем не менее в современных условиях бытия, отказаться от использования «цифры» невозможно [16, с. 289]. Это обстоятельство актуализирует изучение влияния цифрового искусства на профессиональное развитие и самоопределение учителя изобразительного искусства.

Целью данного исследования является выявление факторов, объясняющих влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителей изобразительного искусства.

Материалы и методы исследования. В статье проанализированы публикации в области профессионального самоопределения Г.А. Игнатевой, Л.В. Мальцевой, С.В. Матчиной, В.С. Половинко, Н.С. Пряжниковой, М.Ф. Скрипниченко, О.В. Тулуповой, E.L. Deci, R.M. Ryan; в области педагогики искусства Б.М. Неменского; педагогики цифровых искусств И.М. Красильникова; исследования в области виртуальной культуры Л.Н. Мешковой, Д.Е. Прокудина, И.И. Толстиковой; цифрового изобразительного искусства С.В. Ерохина, Ю.Ф. Катхановой, Т.С. Северовой, Л.Н. Турлюн; работы в области эстетики искусства техногенной цивилизации В.В. Бычкова, Н.Б. Маньковской.

Для достижения поставленной цели использованы методы эмпирического исследования, такие как анализ научной литературы по проблеме исследования, проведение анкетирования среди учителей изобразительного искусства и интерпретация его результатов.

Результаты исследования и их обсуждение. В отечественной и зарубежной науке накоплен значительный опыт исследования профессионального самоопределения. В нашей стране этот феномен рассмотрен в работах

Г.А. Игнатъевой, Е.А. Климова, Л.В. Мальцевой, С.В. Матчиной, В.С. Половинко, Н.С. Пряжникова, М.Ф. Скрипниченко, О.В. Тулуповой и многих других ученых. Исследователи сходятся во мнении, что профессиональное самоопределение является непрерывным процессом и реализуется в продолжение всей трудовой деятельности человека. Так, Н.С. Пряжников под профессиональным самоопределением понимает «поиск и нахождение личностного смысла в... уже выполняемой трудовой деятельности, а также нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [13, с. 10]. В.С. Половинко считает профессиональное самоопределение динамичным процессом согласования потребностей, интересов и способностей человека с требованиями технологической, экономической, социальной и правовой среды в течение всей его трудовой жизни [11, с. 114–115]. В исследовании Г.А. Игнатъевой, О.В. Тулуповой, С.В. Матчиной отмечено, что профессиональное самоопределение взрослых, диктуемое спецификой зрелого возраста, приобретает особую значимость в развитии жизненной позиции «Человека возможного» как агента собственных изменений, трансформирующего их в изменения во внешнем мире [6, с. 170]. М.Ф. Скрипниченко, рассматривая профессиональное самоопределение учителя в системе повышения квалификации, определяет его как глубоко мотивированную целенаправленную деятельность педагога по определению стратегии профессионально-творческого саморазвития, выбору приоритетов профессионального самосовершенствования в процессе овладения новыми педагогическими теориями и технологиями на протяжении всего профессионального пути [15, с. 9]. Анализ представленных исследовательских позиций позволяет утверждать, что ключевым аспектом профессионального самоопределения является мотивация. В связи с этим считаем уместным обратиться к одной из наиболее распространенных теорий, направленных на изучение феномена профессионального самоопределения, – теории самодетерминации (SDT), предложенной Е.Л. Деци и Р.М. Руан. Ее авторы указывают на важность учета типа мотивации субъекта деятельности и выделяют контролируруемую и автономную мотивации. Контролируемая мотивация, состоит как из внешнего регулирования, при котором поведение человека является функцией внешних факторов вознаграждения или наказания, так и из интроецированного регулирования, при котором управление действиями подпитывается такими факторами, как мотив одобрения, избегание стыда. Обладая автономной мотивацией, люди проявляют волю, или самоутверждение своих действий. При этом их деятельность более эффективна, поскольку в этом случае они отождествляют себя с ценностью деятельности и, в идеале, интегрируют ее в свое самоощущение [19]. Таким образом, решение вопроса мотивации связано с поиском условий, способствующих согласованию интересов личности с требованиями профессии.

В условиях цифровизации образования, культуры, искусства происходит усложнение мира профессий, а содержание профессиональной деятельности

учителя претерпевает значительные изменения. С одной стороны, они связаны с модернизацией хода образовательного процесса: использованием в обучении информационно-коммуникационных технологий, с другой стороны – с углублением содержания преподаваемых предметов под влиянием техногенной цивилизации [8].

Wang Mo обращает внимание на то, что учителя в большей степени должны адаптироваться к новым технологиям, чем представители многих других профессий [20]. При этом профессионализм учителя изобразительного искусства, по мнению Б.М. Неменского, опирается на «представления о роли искусства в жизни человека и общества» [10, с. 204]. Являясь неотъемлемой частью духовной культуры, современное цифровое искусство выступает отображением уже не природы, как в классическом изобразительном искусстве, а техники и техногенной цивилизации [14]. Процесс художественной деятельности в условиях цифровизации общества тесно связан с созданием цифрового изображения [17]. Современные художники активно используют компьютерные инструменты на разных этапах творческого процесса, а произведения приобретают новые выразительные средства и эстетические характеристики, связанные с их цифровой природой. Характерным явлением в цифровую эпоху является возникновение интерактивного искусства, предполагающего активное участие зрителя в процессе восприятия. Интерактивные арт-объекты и инсталляции стирают границы между художником, произведением и аудиторией, создавая новые формы художественного опыта. Поэтому изменение технологий создания, распространения и восприятия произведений искусства определяет «необходимость переосмысления места... изобразительного искусства в системе искусств» [4, с. 5].

Распространение процессов цифровизации в культуре сопровождается трансформацией ценностных ориентаций, картины мира, изменением характера коммуникаций, системы социальных отношений и поведенческих моделей субъекта культуры [9]. В результате, как отмечают Д.Е. Прокудин, И.И. Толстикова, происходит формирование нового типа межличностной коммуникации в социокультурном поле, образованном с помощью интернет-технологий, возникновение «нового типа личности – Homo virtualis, субъекта культуры виртуальной коммуникации» [12, с. 296]. Таким образом, развитие цифровой художественной среды приводит не только к «...появлению новейших разновидностей арт-практик, существующих на технологической основе, образованию новых арт-языков и арт-пространств...», но и к «...формированию художественного сознания новейшего типа» [2, с. 62]. Поэтому одной из важных задач, стоящих перед учителями изобразительного искусства в современных реалиях, является осознание механизмов, закономерностей, педагогических условий формирующего влияния цифрового искусства на подрастающее поколение.

Значимость изучения цифрового искусства в школе актуализирована в работе И.М. Красильникова, который указывает, что «наибольшие перспективы

внедрения в практику базового художественного образования имеют цифровые искусства, которые связаны с музыкальным и изобразительным искусством, учитывая существование соответствующих дисциплин в общеобразовательной школе» [8, с. 118]. В сложившейся ситуации Ю.Ф. Катханова, Т.С. Северова делают важный вывод о том, что «учителя изобразительного искусства должны стать не только носителями знаний, которыми они будут делиться с обучаемыми, но и проводниками по освоению цифрового мира» [7, с. 4]. Для этого они должны владеть современными цифровыми инструментами и программами для создания цифрового изображения; применять передовые методы преподавания изобразительного искусства, чтобы эффективно обучать школьников, способствовать их творческой самореализации в цифровой среде.

Сказанное позволяет выделить и систематизировать основные факторы, объясняющие влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителя изобразительного искусства на разных уровнях – общественном, институциональном и личностном. Так, на уровне общества такими факторами являются: становление цифрового искусства как неотъемлемой части духовной культуры, трансформация системы социальных взаимодействий и поведенческих алгоритмов участников культурного процесса под влиянием цифровых технологий. Цифровое искусство не только отображает, но и влияет на духовные ценности, предлагая иные подходы к восприятию и взаимодействию с культурой. В связи с этим целесообразно обеспечивать педагогическое сопровождение процессов самоидентификации и формирования культурной идентичности у подрастающего поколения в рамках базового художественного образования.

На институциональном уровне значимым фактором является интеграция цифрового искусства в программу базового художественного образования по предмету «Изобразительное искусство», что позволяет соотнести художественное творчество с актуальными технологическими, социальными и культурными реалиями. Так, программа учебного предмета «Изобразительное искусство», разработанная авторским коллективом под руководством Б.М. Неменского, включает в себя овладение навыками практического творчества в фотографии, видео, анимации, компьютерной обработке цифровых изображений [3, с. 4].

Профессиональное самоопределение учителей изобразительного искусства на личностном уровне, в контексте рассматриваемой темы, связано с развитием их компетенций в области использования информационно-коммуникационных технологий и программ создания цифровых изображений в художественно-педагогической деятельности. Овладение этими технологиями и программами детерминирует развитие информационно-коммуникационной компетентности учителей изобразительного искусства. Изучая сущность и структуру информационно-коммуникационной компетентности учителей изобразительного искусства, автором выделены информационно-коммуникационные компетенции,

способствующие эффективной художественно-педагогической деятельности в условиях цифровизации образования. Среди них: «мотивационно-ценностная готовность учителя изобразительного искусства к освоению и интеграции современных трендов художественного образования и ИКТ в художественное образование школьников; способность использовать современные ИКТ в процессе решения задач художественного образования школьников; готовность использовать средства компьютерной графики в организации художественно-творческой деятельности школьников; способность учителей изобразительного искусства участвовать в реализации современных арт-практик и использовать их в художественном образовании школьников; способность рефлексировать результаты творческой профессиональной деятельности, осуществлять индивидуальную и корпоративную рефлексию, нести ответственность за качество созданных проектов цифрового искусства» [5].

Эта компетентностная подготовка действующих учителей изобразительного искусства может осуществляться в рамках курсов повышения квалификации. Своеобразие курсовой подготовки заключается в том, что взрослые учатся для того, чтобы решить конкретную профессиональную задачу. В связи с этим проведено анкетирование, направленное на выяснение образовательных потребностей, мотивов и предпочитаемых форм повышения квалификации учителей изобразительного искусства Ставропольского края. В нем приняли участие 96 респондентов из 7 муниципальных и городских округов Ставропольского края со стажем педагогической деятельности менее 6 лет – 5,6 %, более 6 лет – 94,4 %. 33,5 % опрошенных имеют высшую квалификационную категорию, а 12,4 % – имеют награды. Проведенное анкетирование позволило установить удовлетворенность имеющимся базовым образованием. 11 % респондентов отметили, что их базового образования достаточно для успешного осуществления профессиональной педагогической деятельности. Как правило, это респонденты со стажем 18–25 лет. 89 % учителей изобразительного искусства считают, что базовое образование должно систематически подкрепляться новыми знаниями, умениями, компетенциями. Профессиональное развитие учителя изобразительного искусства связывают с освоением информационно-коммуникационных технологий (87,8 %); изучением теоретических и практических основ цифрового искусства (56,6 %); овладением методикой преподавания изобразительного искусства с применением ИКТ (48,8 %).

Исследование основных мотивов обучения на курсах повышения квалификации свидетельствует о наличии как автономной, так и контролируемой мотивации. На контролируемую мотивацию указывают следующие ответы: «выполнить требования администрации школы» (5,8 %), «повысить свой профессиональный статус, получить более высокую категорию и заработную плату» (32,3 %). Автономная мотивация характеризуется стремлением к самореализации, свободному педагогическому творчеству (39,3 %), к совершенствованию своей профессионально-педагогической деятельности (54 %), к приобретению новых знаний, повышению своего профессионально-образовательного уровня (54,5 %).

В ходе исследования выявлены предпочитаемые респондентами формы повышения квалификации. Так, 99,3 % учителей изобразительного искусства отметили свое стремление к профессиональному развитию и самоопределению путем самообразования или форм, предлагаемых институтом повышения квалификации. При этом 60 % респондентов отдали предпочтение нескольким формам повышения квалификации, в том числе: очным семинарам и курсам, дистанционным образовательным программам, участию в совместных художественно-творческих проектах. Не испытывают потребности в повышении квалификации 0,7 % учителей изобразительного искусства. Таким образом, можно сделать вывод о том, что 99,3 % учителей изобразительного искусства, осознают значимость профессионального взаимодействия, организованного в процессе повышения квалификации.

Полученные данные позволяют сформулировать педагогические условия, способствующие согласованию интересов учителей изобразительного искусства с требованиями профессии в процессе повышения квалификации:

1) проектирование содержания курсов повышения квалификации в «зоне ближайшего развития» художественно-педагогического образования, которое связано с освоением теоретических положений бытования цифрового искусства и практических способов создания художественно-творческих проектов средствами ИКТ;

2) формирование автономной мотивации, включающей осознание значимости и способов интеграции цифрового искусства в профессиональную деятельность учителя изобразительного искусства;

3) обеспечение профессионального взаимодействия учителей изобразительного искусства не только на курсах повышения квалификации, но и в процессе совместной реализации цифровых художественно-творческих проектов в межкурсовой период.

Предложенный перечень условий не является исчерпывающим и может быть дополнен в зависимости от конкретной образовательной ситуации.

Выводы:

1. Влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителей изобразительного искусства объясняется совокупностью факторов, существующих на общественном, институциональном, личностном уровнях.

2. Для того чтобы использовать духовный опыт, заключенный в цифровом искусстве, в процессе познания действительности, необходимо, чтобы оно стало неотъемлемой частью жизни учителя изобразительного искусства.

3. Цифровое искусство станет важной составляющей жизни учителя изобразительного искусства при условии реализации программ повышения квалификации в данной области.

4. Эффективность программ повышения квалификации зависит от создания педагогических условий, направленных на согласование интересов учителей изобразительного искусства с профессиональными требованиями.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алиханова, В. Л. Массовизация искусства в контексте цифрового культурного «поворота» : диссертация на соискание ученой степени кандидата культурологии / Алиханова Вероника Левановна ; Воронежский государственный университет. – Воронеж, 2022. – 184 с. – Текст : непосредственный.
2. Бычков, В. В. Искусство техногенной цивилизации в зеркале эстетики / В. В. Бычков, Н. Б. Маньковская. – Текст : непосредственный // Вопросы философии. – 2011. – № 4. – С. 62–72.
3. Голицына, В. Б. Уроки изобразительного искусства. Изобразительное искусство в театре, кино, на телевидении. Поурочные разработки. 8 класс / В. Б. Голицына, А. С. Питерских ; под редакцией Б. М. Неменского. – М. : Просвещение, 2014. – 173 с. – Текст : непосредственный.
4. Ерохин, С. В. Цифровое компьютерное искусство / С. В. Ерохин. – СПб. : Алетей, 2011. – 188 с. – Текст : непосредственный.
5. Зеленская, В. А. Системный подход к обеспечению вторичной профессионализации учителей изобразительного искусства в контексте цифровизации образования / В. А. Зеленская. – Текст : непосредственный // Аксиологические аспекты воспитания молодежи сквозь призму цифровой трансформации образовательного процесса : сборник материалов Международной научно-практической конференции / ответственные редакторы: С. Е. Шишов, Н. О. Дулатбеков. – Караганда : Карагандинский университет имени академика Е.А. Букетова, 2023. – С. 258–260.
6. Игнатъева, Г. А. Технология самоопределяемого обучения как новый формат дополнительного профессионального образования педагогов / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, С. В. Матчина. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2019. – № 4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-samoopredelyaemogo-obucheniya-kak-novyy-format-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov> (дата обращения: 11.06.2024).
7. Катханова, Ю. Ф. Цифровизация в подготовке художника-педагога / Ю. Ф. Катханова, Т. С. Северова. – Текст : непосредственный // Искусство и культура сегодня: новое осмысление в новой эпохе : монография / Г. В. Акименко, И. А. Гронская, Дун Сяосинь [и др.]. – Петрозаводск : Новая наука, 2021. – С. 4–29.
8. Красильников, И. М. Педагогика цифровых искусств – новое направление развития теории и практики художественного образования / И. М. Красильников. – Текст : непосредственный // Проблемы современного образования. – 2011. – № 6. – С. 111–123.
9. Мешкова, Л. Н. Цифровая культура и цифровое поколение: основные направления взаимодействия / Л. Н. Мешкова. – Текст : непосредственный // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. – 2020. – Том 9. – № 3А. – С. 178–188.
10. Неменский, Б. М. Педагогика искусства / Б. М. Неменский. – М. : Просвещение, 2007. – 255 с. – Текст : непосредственный.
11. Половинко, В. С. Противоречия профессионального самоопределения: классификация и формы проявления / В. С. Половинко. – Текст : электронный // Вестник ОмГУ. Серия: Экономика. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivorechiya-professionalnogo-samoopredeleniya-klassifikatsiya-i-formy-proyavleniya> (дата обращения: 11.06.2024).

12. Прокудин, Д. Е. Взаимодействие культур в виртуальном пространстве / Д. Е. Прокудин, И. И. Толстикова. – Текст : электронный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Философия и конфликтология. – 2018. – Том 34. – Выпуск 2. – URL: <https://doi.org/10.21638/11701/spbu17.2018.212> (дата обращения: 12.06.2024).

13. Пряжников, Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика : учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М. : Академия, 2008. – 117 с. – Текст : непосредственный.

14. Себар, Т. В. Как научить понимать язык искусства. Лекции 1–4 / Т. В. Себар. – М. : Педагогический университет «Первое сентября», 2006. – 72 с. – Текст : непосредственный.

15. Скрипниченко, М. Ф. Педагогические условия профессионального самоопределения учителя в процессе повышения квалификации : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Скрипниченко Миляуша Фаиговна. – Казань, 2000. – 156 с. – Текст : непосредственный.

16. Тихонова, С. В. Цифровое общество и цифровая антропология: трансдисциплинарные основания социально-эпистемологических исследований / С. В. Тихонова, С. М. Фролова. – Текст : непосредственный // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2019. – Том 19. – № 3. – С. 287–290.

17. Турлюн, Л. Н. Компьютерная графика как особый вид современного искусства : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата искусствоведения / Турлюн Любовь Николаевна. – Барнаул, 2006. – 23 с. – Текст : непосредственный.

18. Шипицин, А. И. Воспитательные возможности современного искусства в школе / А. И. Шипицин. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. – 2021. – № 1 (154). – С. 54–59.

19. Deci E. L. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health / E. L. Deci, R. M. Ryan // *Canadian Psychology*. – 2008. – Vol. 49. – N 3. – P. 182–185.

20. Art Teachers' Attitudes Toward Online Learning: An Empirical Study Using Self Determination Theory / Mo Wang, Minjuan Wang, Yulu Cui, Hai Zhang // *Frontiers in Psychology*. – 2021. – Vol. 12. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.627095>.

REFERENCES

1. Alihanova V. L. *Massovizaciya iskusstva v kontekste cifrovogo kul'turnogo "povorota"* [The mass characterization of art in the context of a digital cultural "turn"]. Voronezh, 2022. 184 p. (In Russian).

2. Bychkov V. V., Mankovskaya N. B. The art of technogenic civilization in the mirror of aesthetics. *Voprosy filosofii = Questions of philosophy*, 2011, no. 4, pp. 62–72. (In Russian).

3. Golicyna V. B., Piterskih A. S. *Uroki izobrazitel'nogo iskusstva. Izobrazitel'noe iskusstvo v teatre, kino, na televidenii. Pourochnye razrabotki. 8 klass* [Art lessons. Visual arts in theater, cinema, and television. After-school developments. 8th grade]. M., Prosveshchenie, 2014. 173 p. (In Russian).

4. Erohin S. V. *Cifrovoe komp'yuternoe iskusstvo* [Digital computer art]. SPb., Aleteya, 2011. 188 p. (In Russian).

5. Zelenskaya V. A. A systematic approach to the secondary professionalization of fine arts teachers in the context of digitalization of education. *Aksiologicheskie aspekty vospitaniya molodezhi skvoz' prizmu cifrovoj transformacii obrazovatel'nogo processa = Axiological aspects of youth education through the prism of digital transformation of the educational process*. Karaganda, Karaganda University named after Academician E.A. Buketov, 2023. Pp. 258–260. (In Russian).

6. Ignat'eva G. A., Tulupova O. V., Matchina S. V. Technology of self-determined learning as a new format of additional professional education of teachers. *Obrazovanie i nauka = Education and science*, 2019, no. 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-samoopredelyaemogo-obucheniya-kak-novyy-format-dopolnitelnogo-professionalnogo-obrazovaniya-pedagogov>. (In Russian).

7. Kathanova Yu. F., Severova T. S. Digitalization in the training of an artist-teacher. *Iskusstvo i kul'tura segodnya: novoe osmyslenie v novej epohe = Art and culture today: a new understanding in a new era*. Petrozavodsk, New Science, 2021. Pp. 4–29. (In Russian).

8. Krasil'nikov I. M. Pedagogy of digital arts – a new direction in the development of the theory and practice of art education. *Problemy sovremennogo obrazovaniya = Problems of modern education*, 2011, no. 6, pp. 111–123. (In Russian).

9. Meshkova L. N. Digital culture and digital generation: the main directions of interaction. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke = Context and reflection: philosophy of the world and man*, 2020, vol. 9, no. 3A, pp. 178–188. (In Russian).

10. Nemenskij B. M. *Pedagogika iskusstva* [Pedagogy of art]. M., Prosveshchenie, 2007. 255 p. (In Russian).

11. Polovinko V. S. Contradictions of professional self-determination: classification and forms of manifestation. *Vestnik OmGU. Seriya: Ekonomika = OmSU Bulletin. Series: Economics*, 2020, no. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivorechiya-professionalnogo-samoopredeleniya-klassifikatsiya-i-formy-proyavleniya>. (In Russian).

12. Prokudin D. E., Tolstikova I. I. Interaction of cultures in virtual space. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Filosofiya i konfliktologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Philosophy and conflictology*, 2018, vol. 34, iss. 2, pp. 288–298. (In Russian).

13. Pryazhnikov N. S. *Professional'noe samoopredelenie: teoriya i praktika* [Professional self-determination: theory and practice]. M., Akademiya, 2008. 117 p. (In Russian).

14. Sebar T. V. *Kak nauchit' ponimat' yazyk iskusstva. Lekcii 1–4* [How to teach to understand the language of art. Lectures 1–4]. M., Pedagogical University "First of September", 2006. 72 p. (In Russian).

15. Skripnichenko M. F. *Pedagogicheskie usloviya professional'nogo samoopredeleniya uchitelya v processe povysheniya kvalifikacii* [Pedagogical conditions of professional self-determination of a teacher in the process of professional development]. Kazan, 2000. 156 p. (In Russian).

16. Tihonova S. V., Frolova S. M. Digital society and digital anthropology: transdisciplinary foundations of socio-epistemological research. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika = Bulletin of the Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy*, 2019, vol. 19, no. 3, pp. 287–290. (In Russian).

17. Turlyun L. N. *Komp'yuternaya grafika kak osobyj vid sovremennogo iskusstva* [Computer graphics as a special kind of modern art]. Barnaul, 2006. 23 p. (In Russian).

18. Shipicin A. I. Educational opportunities of contemporary art at school. *Izvestiya VGPU = VSPU News*, 2021, no. 1 (154), pp. 54–59. (In Russian).

19. Deci E. L., Ryan R. M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 2008, vol. 49, no. 3, pp. 182–185.

20. Wang Mo, Wang Minjuan, Cui Yulu, Zhang Hai. Art Teachers' Attitudes Toward Online Learning: An Empirical Study Using Self Determination Theory. *Frontiers in Psychology*, 2021, vol. 12. URL: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.627095>.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Зеленская, В. А. Влияние цифрового искусства на профессиональное самоопределение учителя изобразительного искусства / В. А. Зеленская. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 35–45.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Zelenskaya V. A. The Influence of Digital Art on the Professional Self-Determination of a Fine Art Teacher / V. A. Zelenskaya // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 35–45. (In Russian).

УДК 343.9.01

**ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ
К РАБОТЕ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ**

А.В. Стоколяс, Н.В. Зеленко

**PREPARING TEACHERS
TO WORK IN A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

A.V. Stokolyas, N.V. Zelenko

Аннотация. Статья посвящена вопросам подготовки будущих педагогов к эффективному использованию ресурсов цифровой образовательной среды (ЦОС). В условиях стремительной цифровизации образования педагоги сталкиваются с новыми вызовами, требующими от них освоения цифровых технологий, методов и подходов, направленных на улучшение качества обучения. Основное внимание в статье уделено анализу ключевых аспектов интеграции ЦОС в образовательный процесс, включая организационные и методические условия подготовки преподавателей. Рассматриваются такие вопросы, как развитие цифровой грамотности педагогов, персонализация обучения, использование виртуальных лабораторий и симуляторов, а также применение адаптивных образовательных технологий. Дан анализ теории и практики применения ЦОС, описаны ее преимущества, заключающиеся в повышении интерактивности и вовлеченности студентов в образовательный процесс, расширении возможностей для самостоятельного обучения и поддержки исследовательской деятельности. Отмечены основные проблемы внедрения ЦОС, такие как недостаток цифровой инфраструктуры, психологические барьеры и различный уровень цифровой грамотности студентов. Дан анализ перспектив развития ЦОС, включая улучшение цифровой подготовки педагогов и внедрение инновационных технологий. Работа опирается на исследования отечественных и зарубежных авторов, посвященные подготовке педагогов к работе в условиях цифровой образовательной среды, и предлагает конкретные рекомендации для успешной интеграции ЦОС.

Abstract. The article focuses on the preparation of future physics and technical education teachers for the effective use of digital educational environment (DEE) resources. In the context of rapid digitalization in education, teachers face new challenges that require them to master digital technologies, methods, and approaches aimed at improving the quality of teaching. The article highlights key aspects of DEE integration into the educational process, including organizational and methodological conditions for teacher preparation. It covers topics such as developing teachers' digital literacy, personalized learning, the use of virtual laboratories and simulators, as well as the application of adaptive educational technologies. The advantages of DEE are noted, including increased interactivity and student engagement, expanded opportunities for self-directed learning, and support for research activities. The article also addresses the main challenges of DEE implementation, such as the lack of digital infrastructure, psychological barriers, and uneven student preparation. The analysis of DEE development prospects, including improving teacher digital training and adopting innovative technologies, is also discussed. The work is based on domestic and international research on teacher preparation for working in a digital educational environment and provides specific recommendations for successful DEE integration into the teaching of physics and technical subjects.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда (ЦОС), цифровая грамотность педагогов и обучающихся, интерактивные методы, персонализация обучения, исследовательская деятельность.

Keywords: digital educational environment (DEE), teacher preparation, physics and technical disciplines, digital literacy, virtual laboratories, interactive methods, personalized learning, research activities, innovative technologies.

Цифровая образовательная среда (ЦОС) стала неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Она включает в себя множество компонентов: от цифровых инструментов и платформ для дистанционного обучения до систем управления образовательным процессом.

ЦОС представляет собой интегративную систему, включающую в себя различные цифровые ресурсы и технологии, которые используются для организации и обеспечения учебного процесса и могут включать:

- платформы для дистанционного обучения (например, Moodle, Blackboard, Zoom), которые позволяют проводить лекции и семинары в онлайн-формате, управлять учебным контентом и отслеживать успеваемость студентов;

- электронные образовательные ресурсы (ЭОР), такие как цифровые учебники, интерактивные учебные пособия, видеоуроки и симуляторы, которые обеспечивают доступ к учебным материалам в удобное для студентов время;

- системы управления обучением (Learning Management Systems, LMS), которые помогают организовать учебный процесс, автоматизировать административные задачи и предоставлять педагогам инструменты для мониторинга и оценки учебной деятельности студентов;

- интерактивные платформы и инструменты (например, Padlet, Kahoot, Google Classroom), которые способствуют созданию интерактивной среды обучения, где студенты могут активно участвовать в процессе, взаимодействовать друг с другом и преподавателями, выполнять задания и получать обратную связь в реальном времени.

Эти компоненты вместе создают комплексную образовательную среду, способную обеспечить гибкость и персонализацию обучения, что особенно важно в условиях современного образования.

Цифровая образовательная среда ставит перед педагогическим сообществом новые вызовы и задачи. В условиях использования ЦОС учителя должны обладать не только традиционными знаниями и умениями, но и высоким уровнем цифровой грамотности.

ЦОС позволяет существенно расширить границы традиционного образовательного процесса, делая его более гибким и доступным. Виртуальные классы и онлайн-курсы позволяют студентам учиться в удобное для них время, что особенно важно для работающих студентов или тех, кто проживает в отдаленных регионах. Кроме того, цифровые платформы позволяют комбинировать синхронное и асинхронное обучение, что делает образовательный процесс более приемлемым и подстраиваемым под индивидуальные потребности студентов.

Цифровая образовательная среда не просто изменяет методы преподавания, но и трансформирует саму структуру и содержание образовательного процесса. Эти изменения касаются как организации учебного времени, так и методов взаимодействия между педагогами и студентами, служат основанием для изменения организации учебного времени и пространства.

ЦОС открывает возможности для многообразия форм взаимодействия между студентами и преподавателями. Например, образовательные платформы позволяют организовывать коллективные проекты, где студенты могут работать в командах, делая вклад в общий результат. Это особенно важно для естественно-научных и технических дисциплин, где проектная работа и командное взаимодействие часто играют ключевую роль в понимании и применении теоретических знаний на практике.

Обобщение научно-педагогической литературы и образовательной практики позволяет утверждать, что использование ЦОС значительно изменяет подходы к преподаванию и требует от педагогов нового набора компетенций. Эти компетенции включают:

- *цифровую грамотность*: владение цифровыми технологиями – базовое требование для работы в ЦОС. Педагоги должны уметь эффективно использовать различные цифровые инструменты и ресурсы, понимать принципы работы с ними и уметь интегрировать их в учебный процесс. Как отмечено в научных исследованиях [5; 6; 13; 14], цифровая грамотность является сегодня ключевым компонентом подготовки педагогов, так как она напрямую влияет на их способность адаптироваться к новым технологиям обучения;

- *методическую подготовку*: педагогам для успешного использования ЦОС требуется высокий уровень методических знаний, умение разрабатывать и адаптировать учебные материалы к использованию их в условиях ЦОС. В исследовании З.С. Фаргиевой [12] подчеркивается, что работа в ЦОС должна включать элементы, способствующие развитию самостоятельности и ответственности за результаты обучения у студентов, что значительно повышает их готовность к профессиональной деятельности;

- *развитие исследовательских компетенций*: цифровая образовательная среда открывает новые горизонты для развития исследовательских компетенций у студентов. Виртуальные лаборатории, базы данных, программы для моделирования и анализа данных предоставляют студентам возможность не только изучать теорию, но и применять ее на практике. С помощью цифровых инструментов студенты могут моделировать различные процессы, проводить виртуальные эксперименты и анализировать полученные данные. Например, использование программных средств для симуляции физических явлений позволяет студентам глубже понять материал и получить навыки, которые они могут применять в реальных условиях. Это также помогает развить у студентов умение работать с большими объемами данных, что является важным навыком в современной науке и технике, способствует развитию у студентов навыков критического мышления, анализа информации и проведения самостоятельных исследований [1; 5, 14];

- *способность к саморазвитию*: в условиях постоянного развития цифровых технологий современные учителя должны быть готовы к непрерывному обучению и быстрому освоению новых цифровых инструментов и уметь интегрировать их в учебный процесс. Кроме базовой цифровой грамотности и методической подготовки, важную роль в работе с ЦОС играет способность гибко реагировать на изменения в образовательной среде и быть в курсе новейших научных разработок и методов их интеграции в учебный процесс [5; 9].

Использование в образовательном процессе ЦОС предоставляет значительные возможности для обучающихся и педагогов, в числе которых:

- *персонализация обучения*: ЦОС позволяет адаптировать учебный процесс под индивидуальные потребности каждого студента. Система позволяет автоматически подбирать задачи разного уровня сложности, предоставлять дополнительные ресурсы для самостоятельного изучения или даже корректировать темп подачи материала в зависимости от прогресса конкретного студента. Важную роль здесь играют системы управления обучением, которые помогают организовывать и контролировать учебный процесс, включая мониторинг выполнения заданий и прогресса студентов. Преподаватели могут использовать аналитические инструменты для мониторинга успеваемости студентов и адаптации учебных материалов под индивидуальные потребности обучающихся. Т.Г. Тедорадзе в своей работе [9] подчеркивает, что педагогическое сопровождение в условиях ЦОС должно включать регулярную оценку и коррекцию учебного процесса, что повышает его эффективность;

- *интерактивность и вовлеченность*: ЦОС открывает возможности для создания интерактивных уроков, где студенты могут активно участвовать в процессе обучения, решать задачи в реальном времени, проводить виртуальные эксперименты и обсуждать результаты с преподавателем и однокурсниками. Такие подходы способствуют более глубокому пониманию сложных концепций и повышают мотивацию студентов. О.А. Фадеева [11] в условиях ЦОС предлагает использовать когнитивно-технологический подход к обучению, который ориентирует на активное участие студентов в процессе обучения и использование интерактивных ресурсов, адаптированных под различные когнитивные стили обучения;

- *гибкость и доступность*: одним из ключевых преимуществ ЦОС является возможность организации дистанционного обучения, что делает образование посильным и доступным для студентов вне зависимости от их уровня подготовки и географического положения. Это особенно важно для сельских и удаленных регионов, где доступ к качественному образованию может быть ограничен. В исследовании Н.М. Павлова отмечается, что для педагогов, работающих в таких условиях, владение ЦОС становится критически важным [8];

- *возможность автоматизации административных процессов и управления обучением*: ЦОС позволяет решать административные задачи и осуществлять мониторинг и управление учебным процессом. В работе С.А. Наумченко

обобщены результаты экспериментальной работы по обучению педагогов и администрации использованию LMS для управления образовательным процессом [7]. Показано что это позволяет педагогам более эффективно использовать время и ресурсы, улучшая качество преподавания и взаимодействие со студентами. Система управления обучением (LMS) позволяет автоматизировать процесс оценивания уровня освоения учебного материала обучающимся, вести электронные журналы, управлять расписанием и сконцентрировать учебные материалы в одном месте. Это освобождает преподавателей от рутинных задач и позволяет сосредоточиться на учебной деятельности.

Практика показывает, что использование цифровых технологий в обучении требует изменения подходов к преподаванию. Например, сочетание возможностей ЦОС и системно-деятельностного подхода позволяет студентам развивать способности к самостоятельному освоению и применению знаний, что особенно важно в условиях быстро развивающихся технологий и научных знаний. Цифровая образовательная среда предоставляет студентам доступ к разнообразным ресурсам, включая интерактивные задания, видеолекции, тесты и другие инструменты, которые поддерживают и направляют их учебный процесс.

ЦОС также играет важную роль в повышении мотивации и вовлеченности студентов. Использование интерактивных методов, таких как геймификация, проектное обучение и виртуальные симуляции, делает образовательный процесс более привлекательным и увлекательным для студентов. Применение цифровых технологий позволяет преподавателям создавать учебные сценарии, которые стимулируют интерес студентов к предмету и повышают их активность на занятиях.

Существует множество примеров успешной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс. Эти примеры могут служить ориентиром для других педагогов и учебных заведений:

- *использование виртуальных лабораторий*: виртуальные лаборатории являются одним из наиболее эффективных инструментов для преподавания физики, химии и других технических дисциплин. Они позволяют студентам проводить эксперименты в виртуальной среде, что особенно полезно в условиях, когда доступ к физическим лабораториям ограничен. Виртуальные лаборатории не только обеспечивают безопасность, но и дают возможность многократно повторять эксперименты, изменяя условия для лучшего понимания материала. Например, в рамках курса по физике можно использовать симуляторы для изучения законов механики, электромагнетизма или термодинамики;

- *применение программ для моделирования и визуализации*: программы для моделирования физических и химических процессов, такие как MATLAB, Ansys, позволяют студентам создавать и анализировать сложные модели; AutoCAD, КОМПАС полезны при изучении инженерных дисциплин, где требуется визуализация результатов расчетов и моделирование технических систем. Эти программы помогают студентам лучше понять взаимосвязи между теоретическими знаниями и их практическим применением;

- *геймификация учебного процесса*: внедрение элементов геймификации, таких как учебные игры, виртуальные конкурсы и соревнования, позволяет сделать процесс обучения более увлекательным и мотивирующим. Это особенно эффективно в преподавании сложных технических дисциплин, где студенты могут использовать игровые методы для закрепления теоретических знаний и практических навыков;

- *проектное обучение*: примером успешного внедрения проектного обучения с использованием цифровых технологий является организация учебного процесса, где студенты работают над реальными проектами, используя цифровые инструменты для исследования, анализа данных и презентации результатов. Например, в процессе изучения электротехники студенты могут разрабатывать и тестировать схемы в специализированных программах, таких как LTspice или Multisim.

Согласно прогнозам в недалеком будущем ожидается:

- *расширение доступа к цифровым ресурсам*: с увеличением доступности интернета и развитием технологий ожидается, что ЦОС станет более доступной для учебных заведений в отдаленных районах. Государственные программы и инициативы, такие как «Цифровая экономика Российской Федерации», направлены на создание благоприятных условий для цифровизации образования, что будет способствовать более широкому внедрению ЦОС;

- *улучшение подготовки педагогов*: развитие программ повышения квалификации и специализированных курсов для педагогов будет способствовать улучшению их цифровой грамотности и готовности к использованию ЦОС. Преподаватели, прошедшие соответствующую подготовку, смогут эффективнее интегрировать цифровые технологии в учебный процесс, что приведет к повышению качества образования;

- *инновации в образовательных технологиях*: ожидается, что дальнейшее развитие образовательных технологий, включая искусственный интеллект, машинное обучение и расширенную реальность, приведет к появлению новых инструментов для обучения и оценки знаний студентов. Эти инновации откроют новые возможности для преподавания физико-технических дисциплин и улучшат образовательные результаты.

Несмотря на многочисленные достоинства ЦОС, ее интеграция в образовательный процесс сталкивается с рядом проблем и вызовов:

- *технические проблемы*: не все образовательные учреждения, особенно в сельских и отдаленных районах, обладают достаточной технической инфраструктурой для полноценного внедрения ЦОС. Это может включать недостаток современного оборудования, низкую пропускную способность интернета и нехватку финансовых средств на закупку лицензированного программного обеспечения. Эти ограничения снижают доступность цифровых технологий и создают значительные преграды для их эффективного использования;

- *недостаточная цифровая грамотность педагогов*: внедрение ЦОС порой сопровождается непониманием со стороны преподавателей, особенно если они привыкли к традиционным методам обучения. А.В. Дмитрова и И.Н. Теркулова в своих исследованиях отмечают, что отсутствие умений использовать цифровые технологии приводит к тому, что отдельные преподаватели могут избегать использования новых инструментов или применяют их неэффективно [3; 10];

- *различный уровень цифровых умений и навыков у студентов*: переход на ЦОС требует от студентов определенного уровня цифровой грамотности. В группе студентов могут находиться обучающиеся с разным уровнем готовности к работе с цифровыми инструментами (от очень высокого до очень низкого). Это создает дополнительные трудности для преподавателей, которым необходимо перестраивать учебный процесс с учетом различных уровней и потребностей студентов, что может вызывать сложности в условиях применения ЦОС. В.А. Завьялова в своем исследовании подчеркивает, что развитие профессиональной готовности преподавателей к использованию ЦОС должно включать формирование мотивации студентов к работе с цифровыми инструментами [4];

- *психологические барьеры*: переход к ЦОС может вызывать у слабых в области цифровых технологий студентов и преподавателей стресс и чувство неуверенности, особенно если они сталкиваются с техническими проблемами или новыми методами обучения. Как отмечено в исследованиях В.А. Завьяловой и З.С. Фаргиевой [4; 12], для успешного внедрения ЦОС необходимо учитывать психологические аспекты и работать над повышением мотивации к обучению и освоению цифровых ресурсов и новых технологий.

Подводя итоги, отметим, что подготовка педагогов к работе в условиях цифровой образовательной среды – сложный и многогранный процесс, который требует как теоретической, так и практической подготовки преподавателей и студентов. Успешное внедрение ЦОС зависит от создания благоприятных педагогических условий, непрерывного профессионального развития преподавателей и учета психологических особенностей педагогов и обучающихся.

Для эффективного использования ресурсов ЦОС педагогам необходимо не только владеть цифровыми технологиями, но и уметь интегрировать их в учебный процесс таким образом, чтобы они способствовали более глубокому пониманию предмета. Анализ существующих исследований показывает, что для успешной подготовки будущих педагогов к работе в ЦОС необходимо создавать специальные педагогические условия, разрабатывать новые методики и адаптировать существующие подходы к реалиям цифровой эпохи.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьева, Ж. С. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в образовательном процессе вуза в условиях цифровой среды : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Афанасьева Жанна Сергеевна. – Хабаровск, 2024. – 24 с. – Текст : непосредственный.

2. Галимуллина, Э. З. Педагогическое обеспечение достижения предметных образовательных результатов школьниками в цифровой образовательной среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Галимуллина Эльвира Зуфаровна. – Самара, 2023. – 220 с. – Текст : непосредственный.

3. Дмитрова, А. В. Особенности формирования цифровой грамотности начинающих исследователей в европейских университетах : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Дмитрова Анна Валерьевна. – М., 2024. – 279 с. – Текст : непосредственный.

4. Завьялова, В. А. Развитие профессиональной готовности преподавателя организации дополнительного профессионального образования к деятельности в условиях цифрового обучения : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Завьялова Виктория Александровна. – Екатеринбург, 2024. – 185 с. – Текст : непосредственный.

5. Зеленко, Н. В. Использование цифровых образовательных ресурсов в процессе активизации самообразовательной деятельности будущих учителей технологии / Н. В. Зеленко, Ю. П. Ветров, М. А. Калинина. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5 (102). – С. 14–16.

6. Моспан, Т. С. Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Моспан Татьяна Сергеевна. – Кемерово, 2020. – 183 с. – Текст : непосредственный.

7. Наумченко, С. А. Модель совершенствования цифровых компетенций педагогических работников профессиональных образовательных организаций : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Наумченко Сергей Александрович. – М., 2024. – 218 с. – Текст : непосредственный.

8. Павлов, Н. М. Развитие профессиональной деятельности сельского учителя в условиях цифровой трансформации образования : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Павлов Ньургун Михайлович. – Якутск, 2023. – 187 с. – Текст : непосредственный.

9. Тедорадзе, Т. Г. Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в условиях цифровой образовательной среды : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тедорадзе Теона Гуладиевна. – Краснодар, 2023. – 206 с. – Текст : непосредственный.

10. Теркулова, И. Н. Цифровая среда как педагогическое условие позитивной социализации обучающихся во франкоговорящих странах (Франция, Канада) : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Теркулова Ирина Наильевна. – М., 2019. – 230 с. – Текст : непосредственный.

11. Фадеева, О. А. Трансформация онлайн-курсов повышения квалификации педагогических кадров по цифровым технологиям на основе когнитивно-технологического подхода : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фадеева Ольга Андреевна. – Красноярск, 2022. – 150 с. – Текст : непосредственный.

12. Фаргиева, З. С. Формирование культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в цифровой образовательной среде университета : диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Фаргиева Зульфия Султангиреевна. – Грозный, 2024. – 271 с. – Текст : непосредственный.

13. Zelenko N., Zelenko G. Digital technologies in the content of education of rural schoolchildren / N. Zelenko, G. Zelenko // *Revista inclusiones*. – 2020. – Vol. 7. – N. Especial. – Pp. 369–375.

14. Galustov R., Zelenko G., Zelenko N., Golodov E. Introduction of school students to the use of digital technologies in agricultural production / R. Galustov, G. Zelenko, N. Zelenko, E. Golodov // *Amazonia investiga*. – 2019. – Vol. 8 (23). – Pp. 386–390.

REFERENCES

1. Afanasyeva Zh. S. *Formirovanie issledovatel'skoj kompetentnosti obuchayushchihsya v obrazovatel'nom processe vuza v usloviyah cifrovoj sredy* [Formation of research competence of students in the educational process of a university in a digital environment]. Khabarovsk, 2024. 24 p. (In Russian).

2. Galimullina E. Z. *Pedagogicheskoe obespechenie dostizheniya predmetnyh obrazovatel'nyh rezul'tatov shkol'nikami v cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Pedagogical support for the achievement of subject educational results by schoolchildren in the digital educational environment]. Samara, 2023. 220 p. (In Russian).

3. Dmitrova A. V. *Osobennosti formirovaniya cifrovoj gramotnosti nachinayushchih issledovatelej v evropejskih universitetah* [Features of the formation of digital literacy of novice researchers in European universities]. M., 2024. 279 p. (In Russian).

4. Zavyalova V. A. *Razvitie professional'noj gotovnosti prepodavatelya organizacii dopolnitelnogo professional'nogo obrazovaniya k deyatel'nosti v usloviyah cifrovogo obucheniya* [Development of professional readiness of a teacher of an organization of additional vocational education for activities in the context of digital learning]. Yekaterinburg, 2024. 185 p. (In Russian).

5. Zelenko N. V. The use of digital educational resources in the process of activating the self-educational activities of future technology teachers. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = World of science, culture, education*, 2023, no. 5 (102), pp. 14–16. (In Russian).

6. Mospan T. S. *Formirovanie professional'no vazhnyh kachestv budushchih pedagogov dlya raboty v cifrovoj obrazovatel'noj srede* [Formation of professionally important qualities of future teachers for work in the digital educational environment]. Kemerovo, 2020. 183 p. (In Russian).

7. Naumchenko S. A. *Model' sovershenstvovaniya cifrovyyh kompetencij pedagogicheskikh rabotnikov professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij* [Model for improving digital competencies of teaching staff of professional educational organizations]. M., 2024. 218 p. (In Russian).

8. Pavlov N. M. *Razvitie professional'noj deyatel'nosti sel'skogo uchitelya v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya* [Development of professional activity of rural teacher in the context of digital transformation of education]. Yakutsk, 2023. 187 p. (In Russian).

9. Tedoradze T. G. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie samostoyatel'noj raboty studentov v usloviyah cifrovoj obrazovatel'noj sredy* [Pedagogical support for independent work of students in the digital educational environment]. Krasnodar, 2023. 206 p. (In Russian).

10. Terkulova I. N. *Cifrovaya sreda kak pedagogicheskoe uslovie pozitivnoj socializacii obuchayushchihsya vo frankogovoryashchih stranah (Franciya, Kanada)* [Digital environment as a pedagogical condition for positive socialization of students in French-speaking countries (France, Canada)]. M., 2019. 230 p. (In Russian).

11. Fadeeva O. A. *Transformaciya onlajn-kursov povysheniya kvalifikacii pedagogicheskikh kadrov po cifrovym tekhnologiyam na osnove kognitivno-tekhnologicheskogo podhoda* [Transformation of online courses for advanced training of teaching staff in digital technologies based on the cognitive-technological approach]. Krasnoyarsk, 2022. 150 p. (In Russian).

12. Fargieva, Z. S. *Formirovanie kul'tury professional'noj kommunikacii u budushchih bakalavrov v cifrovoj obrazovatel'noj srede universiteta* [Formation of a culture of professional communication among future bachelors in the digital educational environment of the university]. Grozny, 2024. 271 p. (In Russian).

13. Zelenko N., Zelenko G. Digital technologies in the content of education of rural schoolchildren. *Revista inclusions*, 2020, vol. 7, no. Especial, pp. 369–375.

14. Galustov R., Zelenko G., Zelenko N., Golodov E. Introduction of school students to the use of digital technologies in agricultural production. *Amazonia Investiga*, 2019, vol. 8 (23), pp. 386–390.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Стоколяс, А. В. Подготовка педагогов к работе в цифровой образовательной среде / А. В. Стоколяс, Н. В. Зеленко. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 46–55.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Stokolyas A. V., Zelenko N. V. Preparing Teachers to Work in a Digital Educational Environment / A. V. Stokolyas, N. V. Zelenko // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 46–55. (In Russian).

УДК 37.017.93

К ВОПРОСУ О ВОСПИТАНИИ ЖЕНСКОЙ НРАВСТВЕННОСТИ В РОССИИ В КОНЦЕ XVIII – XIX ВВ.

М.А. Токмачева

TO THE QUESTION ABOUT THE EDUCATION OF WOMEN'S MORALITY IN RUSSIA IN THE END XVIII – XIX CENTURIES

M.A. Tokmacheva

Аннотация. В статье на основе анализа исторических источников и педагогической литературы прослеживается динамика развития духовно-нравственного воспитания женщин в России в конце XVIII – XIX вв. Применяя сравнительный анализ, автор выявляет основные тенденции и противоречия в эволюции женского образования, обусловленные социокультурными трансформациями. Ключевым выводом исследования является утверждение о том, что на протяжении изучаемого периода наблюдается циклический характер изменений в женском воспитании, связанный с чередованием западноевропейских и национальных влияний.

Abstract. The article, based on the analysis of historical sources and pedagogical literature, traces the dynamics of the development of spiritual and moral education of women in Russia in the late 18th – 19th centuries. Applying comparative analysis, the author identifies the main trends and contradictions in the evolution of women's education due to socio-cultural transformations. The key conclusion of the study is the assertion that during the period under study there is a cyclical nature of changes in women's education, associated with the alternation of Western European and national influences.

Ключевые слова: воспитание девочек, женская нравственность, духовно-нравственное воспитание, женское воспитание в России.

Keywords: girls' upbringing, female morality, spiritual and moral education, women's education in Russia.

В современном мире, характеризующемся стремительным развитием технологий, глобализацией и влиянием различных культурных течений, вопросы духовно-нравственного воспитания девушек приобретают особую актуальность. Современная молодежь сталкивается с множеством информационных потоков и социальных норм, что может привести к дезориентации и затруднению в нахождении истинных ценностей в этом плюрализме идеологий. Поиск нравственных идеалов усугубляется и распространением материалистических взглядов, гедонизма, культа потребления и других деструктивных тенденций. Решение данной проблемы невозможно без тщательного анализа исторического прошлого, в котором, возможно, получит ответы на многие педагогические вопросы сегодняшнего дня.

Многие современные исследователи уже задавались вопросом женского нравственного воспитания, посвятив свои работы различным аспектам этой темы. Ряд исследований посвящен изучению влияния семьи и школы

на духовно-нравственное воспитание девушек (Р.А. Алиханова, Е.А. Скринник, Л.М. Томская, О.Е. Черствая). Исследователи изучают процесс формирования системы ценностей у девочек (А.В. Вилкова, Р.М. Шерайзина), выявляют влияющие на него факторы и разрабатывают методики воспитания ценностных ориентиров (Т.В. Челпаченко, В.Н. Клепиков, Л.А. Варнакова). Изучаются особенности формирования таких личностных качеств, как доброта, сострадание, честность, ответственность и др., у девочек (Е.О. Ежова, О.М. Писарев). Анализируется влияние религиозных и культурных факторов на духовно-нравственное воспитание (С.Н. Глотова, Э.В. Шилова, Т.В. Рябинина). Отдельные работы посвящены истории женского образования (М.Г. Котовская, Т.А. Шилина, Н.Н. Попов), в том числе и духовного (Е.В. Белякова). Однако воспитание нравственных ценностей у девушек в эпоху конца XVIII – XIX вв. все еще недостаточно исследовано и систематизировано, изучение этой темы может открыть новые грани женского воспитания и предоставить ценные ориентиры для современных педагогов.

Вопрос о том, что такое нравственность и каковы ее критерии, волновал человечество с античных времен. Вопросы нравственного становления личности поднимали Сократ, Аристотель, Платон. Огромное влияние на мировую мысль о нравственности оказала немецкая философия и русская научно-религиозная мысль. В целом, нравственные качества личности можно определить как устойчивые, социально значимые положительные черты характера человека, которые выражают его отношение к Родине, обществу, коллективу, другим людям, самому себе и своему долгу [1, с. 14]. Они являются внутренними регуляторами поведения человека, определяющими его поступки, и основаны на добровольном выборе человека [2, с. 518].

В своей классификации женского нравственного типа личности Т.В. Рябинина выделяет следующие: 1) традиционный позитивный с ориентацией «давать»; 2) западный, ориентированный на рационализм и модель «давать, чтобы брать»; 3) новоевропейский, ценностная ориентация которого – «брать, а не давать»; 4) традиционный негативный, отличающийся примитивизмом, эгоизмом, выдаваемым за альтруизм [3].

Образ древнерусской женщины, бесспорно, соответствует первому, традиционному типу. От Крещения Руси и на протяжении веков девочки получали домашнее воспитание в духе христианского благочестия, готовились к роли жены и матери, стяжая необходимые для этого добродетели: богобоязненность, трудолюбие, целомудрие, терпение, любовь и верность, почитание старших и т. д. Вообще для русской культуры, по замечанию Т.В. Рябининой, всегда была свойственна «сакрализация» женщины [3]. Женский тип в России являл собою идеал духовной чистоты, верности и жертвенности. Начиная с сонма святых и праведных жен (Анна Новгородская, Феврония Муромская, Евфросиния Суздальская) и заканчивая литературными героинями (Светлана Жуковского, тургеневские барышни, некрасовские крестьянки), женщина должна была соответствовать высокому нравственному эталону.

Однако соответствовать этому эталону было достаточно сложно, тем более что происходившие культурно-исторические события влекли за собой неизбежную смену воспитательных парадигм. Именно к такой эпохе относится рассматриваемый нами период.

К сожалению, отечественная научная литература, посвященная вопросам нравственного воспитания девиц в период XVIII в., практически отсутствует. Тем не менее, анализ информации, обнаруженной в трудах И.Т. Посошкова, М.В. Ломоносова, В.Н. Татищева, учителей Церкви, свидетельствует о сохранении консервативных, порою «домостроевских» принципах в деле формирования женской нравственности вплоть до петровских времен.

К концу XVIII в. наиболее распространенным видом женского образования и воспитания все еще оставалось домашнее. В дворянских семьях девочка с первых лет жизни попадала под надзор бонны (няни, как правило, английского происхождения), затем передавалась на воспитание гувернантке. Чаще всего, такое образование предполагало навыки этикета, знание иностранных языков, истории и словесности, умение петь, танцевать и музицировать.

Другим видом женского образования стало обучение в пансионах, которые функционировали в России с середины XVIII века. Большинство из них содержали иностранцы, которыми нередко оказывались люди с плохим образованием и низким уровнем культуры, ищущие в России легкого заработка [4, с. 11–15]. Однако по-настоящему начало развития женского образования в России связано с именем Екатерины II. Именно при ней был основан первый женский институт – «Воспитательное общество благородных девиц» (Смольный), что стало отправной точкой для создания целой системы женского образования и воспитания.

Какая же методология легла в основу женского элитарного воспитания конца XVIII века? Идеи для выведения «новой породы людей» Екатерина Великая черпала из трудов западных просветителей Ж.-Ж. Руссо, Вольтера, Дж. Локка, Д'Аламбера, Дидро и др. И.И. Бецкой, которому было поручено «вывести эту породу», предпринял попытку скомпилировать традиционные русские ценности с западно-гуманистическими идеалами. Его педагогические теории отличались гуманностью и уважением к человеческой природе, однако Бецкой недооценивал роль семьи. Он полагал, что для ограждения детей от «дурного влияния» необходимо отделять их от родителей «как от источника заразы» [12] уже в младенческом возрасте и передавать на воспитание специальным заведениям.

Итак, с конца XVIII века светский характер воспитания девушек из дворянских семей стал его новой отличительной чертой. В отличие от традиционного русского воспитания, главной целью теперь стало формирование гармоничной личности, благородного человека. Достижение этой цели подразумевало ориентацию не на решение экзистенциальных вопросов, таких как спасение души, достижения святости, а на успешную социализацию, формирование гражданина «благопристойного», «полезного» и «украшающего» собою общество [5, с. 73–109].

Эталон русской девушки-дворянки конца XVIII века видим в записках де Миссельера, поделившегося своими впечатлениями о нравах российской аристократки: она свободно владеет одним-двумя иностранными языками, искусно излагает свои мысли, в курсе последних новинок в науке, литературе и искусстве, виртуозно владеет музыкальными инструментами, искусно танцует, умеет рисовать и даже писать стихи. Ее вкус в одежде всегда безупречен, а манеры отточены... [6, с. 962–1031].

Подобные требования предъявлялись и к девушкам из монаршей фамилии. Предназначенные для междинастических браков, великие княжны с юных лет готовились не только стать образцовыми женами и матерями, но и превратиться в настоящих леди, образованных и культурных особ с широким кругозором. Вхождение в новую культурную среду требовало от них основательных умений искусно использовать свои знания в разговоре, вести интеллектуальные беседы, разбираться в искусстве и литературе. Гувернантками царских дочерей, как правило, становились швейцарки протестантского вероисповедания, которые невольно транслировали воспитанницами свои идеалы. При этом православное воспитание оставалось неотъемлемой частью образования женской половины Двора. Кроме уроков Закона Божьего, царские дети приобщались к вере непосредственным участием в литургической жизни. Как вспоминает великая княжна Ольга Николаевна, ее отец, император Николай I, никогда не пропускал воскресных и праздничных богослужений [7, с. 38], и всех детей и внуков приучил терпеливо и благоговейно выстаивать длительные церковные службы.

Однако, как замечают современники, в духовно-нравственном воспитании августейших детей были и существенные перекосы. Во-первых, это выраженный формализм в деле приобщения к церковности [8, с. 38]. Во-вторых, чрезмерное влияние иностранной культуры на все сферы жизни. Так, в конце XVIII – начале XIX вв. галломания давала о себе знать повсюду: от перенимания французского языка и моды до увлечения французской литературой, искусством и философией. Данное явление не было случайным: оно отражало стремление высших слоев общества к приобщению к «передовой европейской цивилизации» и служило способом демонстрации своего социального статуса и принадлежности к высшему свету. С другой стороны, увлечение всем французским приводило к отрицанию самобытных черт национальной культуры. Так, разговаривать с женщинами при Дворе по-русски было немыслимым. Дочь Николая I вспоминает, что ее отец, традиционалист и консерватор по духу, все же предпочитал читать Евангелие по-французски [7, с. 38].

По воспоминаниям С.Д. Хвоцинской, воспитанницы Московского Екатерининского института благородных девиц, за нарушение приказа говорить по-французски применялись серьезные наказания вплоть до рукоприкладств и лишения обеда [9, с. 23, 32, 46]. Столь суровые методы воспитания в духе немецкой реформации мало способствовали духовно-нравственному развитию девушек, ожесточали их сердца: чинность, безгласие, наружная добропорядочность и беспрекословное повиновение – вот перечень ожидаемых

добродетелей от институток того времени [9, с. 36]. При этом ощущался острый дефицит любви, не как простой эмоции, но как активной творческой силы, способной оживить и направить развитие личности, создать атмосферу доверия и безопасности, которая столь необходима для эмоционального и социального развития ребенка, для его самосовершенствования, раскрытия свои талантов и способностей.

Говоря о формировании женской нравственности, нельзя не упомянуть о таком значимом социокультурном явлении, также заимствованном из Франции, как литературный женский салон, который стал своеобразной формой феминистского движения [10, с. 127–130].

Однако к середине XIX века как салонная культура, так и установившаяся система женского образования изжили себя и перестали соответствовать духу времени. Это совпало со временем формирования в России аутентичной научно-педагогической мысли, отцом которой по праву считается К.Д. Ушинский. Он открыто критиковал женские учебные заведения за их косность, сословный характер, несоответствие жизненным реалиям, оторванность от русской ментальности. Концепция воспитания в национальном духе занимала центральное место в педагогической системе Константина Дмитриевича. Его труды о важности воспитания в христианском и национальном духе, письма к императрице Александре Федоровне [11] о недопустимости бездумного заимствования иноземной культуры оказали серьезное влияние на ход дальнейшего нравственного воспитания подрастающих поколений, в том числе и девочек.

В 1866 году был издан Высочайший рескрипт, в котором подчеркивалась важность семейного нравственного воспитания «в духе христианского благочестия» [12, с. 405]. В новом уставе гимназий основной задачей было провозглашено воспитание нравственности. В нем также был поднят вопрос об отмене физических наказаний, что вызвало недоумение европейских педагогов, которые по-прежнему настаивали, что без рукоприкладства «обойтись никак невозможно» [12, с. 377–378]. Такие преобразования отражали переход к истинной христианско-гуманистической системе образования, основанной на воспитании детей через апелляцию к их совести, а не через страх наказания.

Эффективным методом в формировании ценностной картины мира женщин исследуемой эпохи является, бесспорно, и благотворительность, к которой дворянские семьи старались приобщать детей с раннего возраста. Особое место в этом деле занимала благотворительная деятельность царского дома Романовых, берущая начало с 1796 года [13]. Дети не просто становились свидетелями благих дел своих родителей, но и активно участвовали в них. Особенно активное участие в благотворительных акциях принимала последняя императрица Александра Федоровна с дочерьми.

Таким образом, на рубеже XVIII–XIX веков российское общество столкнулось с бурными социальными переменами, которые существенно влияли на все сферы жизни общества, в том числе и на систему женского

образования. На протяжении полутора столетий Россия многократно корректировала вектор нравственного воспитания своих граждан. Эти изменения неизбежно отражались на воспитании девочек, перекраивая систему ценностей и идеалов, присущих русской женщине. Анализ эволюции женского духовно-нравственного воспитания в указанный период позволяет выделить две ключевые тенденции. Первая тенденция, соотносимая с эпохой просвещенного абсолютизма, характеризуется существенной трансформацией воспитательных парадигм в направлении секуляризации и европеизации. Происходит постепенный отход от традиционных форм домашнего воспитания в пользу институционализированного образования, основанного на идеалах западного Просвещения. Воспитательным идеалом в эту эпоху становится образованная, всесторонне развитая, социально активная женщина. Вторая тенденция, связанная с развитием отечественной педагогической мысли, свидетельствует о возвращении к традиционным национально-культурным ценностям и усилении роли семьи в процессе воспитания. Христианское благочестие вновь становится одним из центральных ориентиров в воспитании. Актуализируются такие ценности, как святость, жертвенность, семейственность.

Несмотря на то, что данное исследование эволюции женского нравственного воспитания сосредоточено на историческом периоде, оно несет в себе значительный прогностический потенциал. Изучение того, как менялись воспитательные идеалы в прошлом, помогает выявить определенные циклы и тенденции, которые могут повториться в будущем, и позволяет лучше понять современные вызовы, стоящие перед системой образования и воспитания.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Марьенко, И. С. Нравственное становление личности школьника / И. С. Марьенко. – М. : Педагогика, 1985. – 103 с. – Текст : непосредственный.
2. Дробницкий, О. Г. Моральная философия. Избранные труды / О. Г. Дробницкий. – М. : Гардарики, 2002. – 518 с. – Текст : непосредственный.
3. Рябинина, Т. В. К проблеме женского измерения морали / Т. В. Рябинина. – Текст : электронный // Вестник МГТУ. – 2004. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-zhenskogo-izmereniya-morali> (дата обращения: 06.08.2024).
4. Елонова, Ю. С. История женского образования в России как отражение культуры общества / Ю. С. Елонова. – Текст : электронный // Вестник Московского университета МВД России. – 2011. – № 8. – С. 11–15. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-zhenskogo-obrazovaniya-v-rossii-kak-otrazhenie-kultury-obschestva> (дата обращения: 06.08.2024).
5. Булкин, А. П. Социокультурная динамика образования. Исторический опыт России / А. П. Булкин. – Дубна : Феникс Плюс, 2005. – 208 с. – Текст : непосредственный.
6. Записки г. де ла Миссельера о пребывании его в России с мая 1757 по март 1759 г. – Текст : электронный // Русский Архив. – 1874. – Выпуск 1. – С. 952. – URL: <https://runivers.ru/bookreader/book406222/#page/7/mode/1up/> (дата обращения: 06.08.2024).

7. Романова, О. Сон юности. Записки дочери императора Николая I / О. Романова ; редактор Е. О. Мигунова. – М. : Военная быль, 1963. – 196 с. – Текст : непосредственный.

8. Тютчева, А. Ф. При Дворе двух императоров. Воспоминания. Дневники / А. Ф. Тютчева ; перевод Е. В. Герье ; примечания С. В. Бахрушина. – М. : Издательство М. и С. Сабашниковых, 1928. – 222 с. – Текст : непосредственный.

9. Смольный институт. Дневники воспитанниц / С. Хвоцинская, А. Соколова, Е. Водовозова [и др.]. – М. : Алгоритм, 2017. – 416 с. – Текст : непосредственный.

10. Пивоварова, Ю. И. Роль женщины в литературном салоне (на материале русской культуры начала XIX в.) / Ю. И. Пивоварова. – Текст : электронный // Ярославский педагогический вестник. – 2015. – № 2. – С. 127–130. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zhenschiny-v-literaturnom-salone-na-materiale-russkoj-kultury-nachala-xix-v> (дата обращения: 07.08.2024).

11. Архив К.Д. Ушинского : в 4 томах. Том 4 / составил и подготовил к печати В. Я. Струминский. – М. : Издательство АПН РСФСР, 1962. – 721 с. – Текст : непосредственный.

12. Каптерев, П. Ф. История русской педагогики / П. Ф. Каптерев ; предисловие Н. Н. Бордовской ; послесловие В. П. Борисенкова. – СПб. : Алтейя, 2004. – 746 с. – Текст : непосредственный.

13. Ведомство учреждений императрицы Марии. – Текст : электронный // Фундаментальная библиотека имени императрицы Марии Федоровны. – URL: <https://lib.herzen.spb.ru/p/exhibition-2-55> (дата обращения: 07.08.2024).

REFERENCES

1. Mar'enko I. S. *Nravstvennoe stanovlenie lichnosti shkol'nika* [Moral formation of schoolchildren's personality]. М., Pedagogika, 1985. 103 p. (In Russian).

2. Drobniczkiy O. G. *Moral'naya filosofiya. Izbrannye trudy* [Moral philosophy. Selected Works]. М., Gardariki, 2002. 518 p. (In Russian).

3. Ryabinina T. V. Toward the problem of the feminine dimension of morality. *Vestnik MGTU = Bulletin of the MSTU*, 2004, no. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-probleme-zhenskogo-izmereniya-morali>. (In Russian).

4. Elonova Yu. S. History of women's education in Russia as a reflection of society's culture. *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii = Bulletin of the Moscow University of the MIA of Russia*, 2011, no. 8, pp. 11–15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-zhenskogo-obrazovaniya-v-rossii-kak-otrazhenie-kultury-obschestva>. (In Russian).

5. Bulkin A. P. *Sociokul'turnaya dinamika obrazovaniya. Istoricheskij opyt Rossii* [Sociocultural dynamics of education. Historical experience of Russia]. Dubna, Feniks Plyus, 2005. 208 p. (In Russian).

6. Notes of Mr. de la Misselier on his stay in Russia from May 1757 to March 1759. *Russkij Arhiv = Russian Archive*, 1874, vol. 1, p. 952. URL: <https://runivers.ru/bookreader/book406222/#page/7/mode/1up>. (In Russian).

7. Romanova O. *Son yunosti. Zapiski docheri imperatora Nikolaya I* [The dream of youth. Notes of the daughter of Emperor Nicholas I]. М., Voennaya byl', 1963. 196 p. (In Russian).

8. Tyutcheva A. F. *Pri Dvore dvux imperatorov. Vospominaniya. Dnevnik* [At the Court of the two Emperors. Memories. Diaries]. М., Publishing house of M. and S. Sabashnikovs, 1928. 222 p. (In Russian).

9. Khvoshchinskaya S., Sokolova A., Vodovozova E. [et al.]. *Smol'nyj institut. Dnevniky vospitannic* [Smolny Institute. Diaries of female students]. M., Algoritm, 2017. 416 p. (In Russian).

10. Pivovarova Yu. I. The role of women in the literary salon (on the material of Russian culture of the early XIX c.). *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik = Yaroslavsky Pedagogical Bulletin*, 2015, no. 2, pp. 127–130. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-zhenschiny-v-literaturnom-salone-na-materiale-russkoy-kultury-nachala-xix-v>. (In Russian).

11. *Arhiv K.D. Ushinskogo* [Archives of K.D. Ushinsky], vol. 4. M., APS RSFSR, 1962. 721 p. (In Russian).

12. Kaptelev P. F. *Istoriya russkoj pedagogiki* [History of Russian pedagogy]. SPb., Altejya, 2004. 746 p. (In Russian).

13. The Office of the Empress Maria's Institutions. *Fundamental'naya biblioteka imeni imperatricy Marii Fedorovny = Fundamental Library Named After Empress Maria Feodorovna*. URL: <https://lib.herzen.spb.ru/p/exhibition-2-55>. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Токмачева, М. А. К вопросу о воспитании женской нравственности в России в конце XVIII – XIX вв. / М. А. Токмачева. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 56–63.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Tokmacheva M. A. To the Question About the Education of Women's Morality in Russia in the End XVIII – XIX Centuries / M. A. Tokmacheva // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 56–63. (In Russian).

УДК 37.032

**РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ
КАК УСЛОВИЕ ИХ ПОЗИТИВНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**
Е.А. Тупичкина, С.И. Семенака, В.И. Спирина, М.Л. Спирина

**DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE
OF OLDER PRESCHOOLERS
AS A CONDITION FOR THEIR POSITIVE SOCIALIZATION**
E.A. Tupichkina, S.I. Semenaka, V.I. Spirina, M.L. Spirina

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению проблемы развития эмоционального интеллекта в качестве условия позитивной социализации дошкольников. Основная часть статьи посвящена раскрытию сущности и специфике развития эмоционального интеллекта дошкольников, его роли и места в решении задач позитивной социализации ребенка. Особое внимание уделяется описанию педагогического инструментария реализации основных задач развития эмоционального интеллекта: знакомства детей с базовыми эмоциями, способности их понимания, умения управлять эмоциями.

Abstract. The article is devoted to the problem of developing emotional intelligence as a condition for positive socialization of preschoolers. The main part of the article is devoted to the disclosure of the essence and specifics of the development of emotional intelligence of preschoolers, its role and place in solving the problems of positive socialization of the child. Special attention is paid to the description of pedagogical tools for the implementation of the main tasks of developing emotional intelligence: familiarization of children with basic emotions, the ability to understand them, and the ability to manage emotions.

Ключевые слова: дошкольники, позитивная социализация, эмоциональное развитие, эмоциональный интеллект, средства развития эмоционального интеллекта дошкольников.

Keywords: preschoolers, positive socialization, emotional development, emotional intelligence, means of developing emotional intelligence of preschoolers.

Проблема приобщения к социальному миру всегда была и в настоящее время остается одной из главных в процессе развития личности ребенка. Под *процессом социализации* традиционно понимается процесс вхождения ребенка в социум, усвоение образцов поведения, установок, социальных норм и ценностей, знаний, навыков, позволяющих успешно жить в обществе (О.С. Газман, С.А. Козлова, А.В. Мудрик, Р.М. Чумичева и др.). В концепции социального развития ребенка дошкольного возраста, разработанной С.А. Козловой, социализация рассматривается в единстве трех ее проявлений: адаптация к социальному миру; принятие социального мира как данности; способность и потребность изменять, преобразовывать социальную действительность и социальный мир [5]. Острота данной проблемы обусловлена

тем, что современные дети развиваются и растут в совершенно *новой социокультурной среде*, поэтому процесс социализации детей приобретает особый смысл. В условиях негативной информационно-социальной среды, насыщенности ее агрессивными образцами поведения и средствами достижения социального успеха, снижением роли традиционных ценностей, сокращением свободного общения со сверстниками растет количество эмоционально-личностных нарушений у детей, преобладает состояние эмоционального дискомфорта и психологического неблагополучия как реакция на внешние проблемы и угрозы.

Основные понятия. Практика убеждает в необходимости оказания ребенку педагогической помощи в сложном процессе вхождения в мир социальных отношений. При этом важно, чтобы этот процесс был комфортным, безболезненным для ребенка, способствовал формированию гуманистических качеств и добрых чувств. Такая педагогическая поддержка может быть осуществлена в условиях создания условий для позитивной социализации личности ребенка. Особую актуальность позитивная социализация приобретает в рамках реализации ФГОС и Федеральной образовательной программы дошкольного образования, реализация которой выступает в качестве одной из главных задач дошкольного образования [14]. По мнению А.Г. Асмолова, «основная задача ФГОС дошкольного образования – позитивная социализация и индивидуализация личности...» [2].

Исследователи (Н.П. Гришаева, А.С. Зибзеева, В.В. Кривцова, А.В. Мудрик, Е.О. Смирнова и др.) *позитивную социализацию* рассматривают как способность ребенка взаимодействовать с окружающими людьми, выстраивать свое поведение и деятельность с учетом потребностей и интересов других [2; 3; 4; 6; 7; 9]. Особенность позитивной социализации заключается в том, что она основана на получении ребенком нового опыта на позитивных, приятных эмоциях (радости, удовольствия) с поощрением, положительным подкреплением со стороны взрослого, в то время как негативная социализация связана с негативными реакциями со стороны окружающих: с получением социального опыта путем излишней строгости, суровой критики, наказания.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет заключить, что позитивная социализация детей – это сложный процесс, который включает в себя развитие социальных компетенций, умение строить гармоничные отношения с окружающими, адекватно реагировать на различные ситуации и эффективно взаимодействовать с миром. Позитивная социализация ребенка-дошкольника является необходимым условием формирования полноценной личности и представляет собой процесс активного усвоения ребенком культурных ценностей, нравственных норм и этических образцов поведения в обществе сверстников и взрослых, в результате которого вырабатываются умения ребенка позитивно общаться, строить взаимоотношения с окружающими на основе сотрудничества и взаимопонимания, что обеспечивает развитие положительного отношения

ребенка к себе, другим людям, окружающему миру; создание условий для формирования у него положительного самоощущения, уверенности в своих возможностях, чувства собственного достоинства, осознания своих прав и свобод; воспитание положительного отношения к окружающим людям.

Одними из важных показателей позитивной социализации дошкольника являются: эмоциональное благополучие (позитивный настрой на общение, удовольствие от общения со сверстниками и взрослыми), которое указывает на удовлетворение потребностей и реализацию интересов и притязаний ребенка; эмоциональная отзывчивость (способность к сопереживанию и сочувствию, готовность взглянуть на предмет общения со стороны партнера), которая свидетельствует о характере эмоционального реагирования [10; 11]. Другими словами, результативность позитивной социализации обеспечивается сформированной эмоциональной сферой, развитым *эмоциональным интеллектом*. Задача развития эмоционального интеллекта у дошкольников также продиктована социальным запросом и вышеупомянутыми документами. Так, в Федеральном государственном образовательном стандарте в разделе 2.6 «Социально-коммуникативное развитие» подчеркивается важность развития интеллектуального и эмоционального интеллекта у детей, эмоциональной отзывчивости, сопереживания, готовности к совместной деятельности со сверстниками [14].

Постановка данной задачи является весьма своевременной в связи с социальной нестабильностью, напряженным ритмом жизни, эмоциональными перегрузками современного человека. Ребенок в этих условиях является наиболее незащищенным и уязвимым. Внешняя обстановка, окружающая среда во многом определяют эмоциональные состояния ребенка, эмоции при этом выступают как внешний знак внутреннего состояния, показатель социально-психического благополучия [12]. Необходимо отметить, что в связи с вышесказанным в последние годы увеличивается число детей с нарушениями психоэмоционального развития. К типичным симптомам этих нарушений у дошкольников относятся: эмоциональная неустойчивость, враждебность, агрессивность, тревожность и т. д., что серьезно осложняет взаимоотношения ребенка с окружающим миром. Кроме того, на фоне таких нарушений легко возникают вторичные личностные отклонения, обуславливающие негативный характер способов поведения и общения, деформацию личностного роста детей в целом и сложности социальной адаптации. Нельзя забывать, что эмоциональный интеллект является фундаментом для дальнейшего становления личности ребенка и во многом определяет особенности самосознания человека, его отношение к миру, поведение и самочувствие среди людей. Эмоциональный интеллект играет ключевую роль в процессе социализации, поскольку он позволяет детям понимать свои эмоции, управлять ими, а также распознавать и реагировать на эмоции других людей. Кроме того, развитый эмоциональный интеллект способствует снижению уровня стресса и тревоги, позволяет лучше понимать эмоции и мотивацию других людей.

Сегодня понятие «эмоциональный интеллект» прочно вошло в словарь педагогов-практиков. Представим интерпретацию данного термина. Анализ научной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что единого, общепринятого понятия «эмоциональный интеллект» не существует. Вместе с тем зарубежными исследователями (К. Albrecht, R. Bar-On, P. Ekman, M. Ford, D. Goleman, M. Tisak и др.) и отечественными учеными (И.Н. Андреева, Я.З. Неверович, Е.А. Сергиенко, Е.О. Смирнова, А.И. Савенков и др.) достигнуто общее понимание сути данного явления: во всех концепциях прослеживаются одинаковые структурные компоненты и большинством ученых эмоциональный интеллект рассматривается как сложное интегративное образование, включающее:

- способность понимать собственные эмоции и эмоции других людей, а также читать невербальные и вербальные эмоциональные сигналы и реагировать на них;
- способность испытывать и выражать весь спектр эмоций социально и возрастно приемлемым образом (то есть так, чтобы эмоции и их выражение способствовали успеху ребенка, а не препятствовали ему) [1; 11];
- способность управлять, контролировать и корректировать эмоциональные реакции продуктивными способами, чтобы эмоции способствовали преодолению возникающих сложностей и не приводили к негативным последствиям.

Таким образом, под эмоциональным интеллектом понимаются способности ребенка адекватно выражать собственные эмоции, опознавать и правильно оценивать эмоции других людей, регулировать эмоции и поведенческие проявления в рамках социального контекста. Некоторые исследования показывают, что эмоциональный интеллект связан также и со способностью человека чувствовать себя счастливым. Дети с развитым эмоциональным интеллектом имеют более высокую самооценку, они уверены в себе, быстро адаптируются к новым обстоятельствам, следуют принятым правилам поведения в обществе, успешнее обучаются и пользуются популярностью у своих товарищей [8]. Эмоциональный интеллект является основой личностного развития дошкольника, оказывает значительное влияние на его позитивную социализацию [1; 11]. Эмоции играют большую роль в процессе общения детей, определяют в нем активность и настроение. Так, если ребенок испытывает позитивные эмоции, такие как радость или восторг, он будет более открытым, дружелюбным и коммуникабельным. Негативные эмоции, такие как грусть или злость, могут снижать активность и способность к общению. Эмоции также влияют на способность понимать и выражать эмоции других детей и взрослых. Несмотря на значимость и роль эмоционального интеллекта в социализации детей, во многих случаях, как свидетельствует педагогическая практика, в педагогическом процессе отдается приоритет познавательному развитию детей и в недостаточной мере уделяется внимание сфере эмоционального развития дошкольников, и, как результат, нарушается

целостное, гармоничное развитие личности. Сегодня, как никогда, в современной социально-культурной обстановке требуется внимание и целенаправленный подход к эмоциональному развитию подрастающего поколения, в частности, детей дошкольного возраста. Внимание к данному периоду детства не случайно: ведущая роль в становлении личности ребенка, формировании его духовного мира принадлежит социально-эмоциональной сфере. Именно в данный период детства идет активное эмоциональное становление ребенка, совершенствование самосознания, способности к рефлексии и умения встать на позицию партнера, учитывать его потребности и чувства. В годы дошкольного детства у детей формируются и проявляются возможности сдерживать свои эмоции, а также свободно выражать внешние признаки эмоции с помощью мимики и пантомимики. Несмотря на интенсивное развитие эмоциональной сферы в данный возрастной период, эмоции детей остаются импульсивными, в физиологическом плане, это говорит о преобладании процесса возбуждения над процессом торможением. Вышесказанное свидетельствует о том, что назрела необходимость внимания к эмоциональному развитию ребенка в период дошкольного детства и поиска путей, средств развития эмоционального интеллекта детей в данный возрастной период. Разработка системы педагогической деятельности с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также социальных реалий, особенностей современной социально-образовательной среды и образовательных ресурсов, позволяет определить траекторию дальнейшего социального развития детей.

Цели и база исследования. В связи со сказанным была поставлена *цель* организованной нами опытно-экспериментальной работы со старшими дошкольниками: разработать игровую технологию развития эмоционального интеллекта детей 6–7-летнего возраста. Базой исследования явилось МАДОУ № 42 г. Армавира и центр интерактивного развития детей Армавирского государственного педагогического университета.

Методы исследования. Для проведения исследования были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы, изучение существующих теоретических концепций и теорий по исследуемой проблеме; наблюдение за поведением детей в различных ситуациях, анализ их взаимодействия друг с другом и взрослыми, беседы с детьми для выявления уровня развития эмоционального интеллекта у детей.

Ход экспериментального исследования

Опытно-экспериментальная работа по развитию эмоционального интеллекта старших дошкольников проводилась в течение года и предполагала решение ряда психолого-педагогических задач: развитие у детей способности понимания собственных эмоций и эмоций других людей, понимания базовых эмоций, умения управлять эмоциями. В целях решения вышеотмеченных задач была разработана технология игры-путешествия по удивительному острову «ЭМОЦИЙ и НАСТРОЕНИЙ». На данном острове дети встречались

с такими видами ландшафта, как «Дорожка эмоций», «Поляна эмоций и настроений», «Холм контроля «Овраг вины», «Тропинка доверия», «Гора гордости», «Болото обиды» и пр., посещая которые включались в игры, этюды, упражнения, направленные на развитие их эмоционального интеллекта.

Далее остановимся на отдельных важных аспектах методики формирования эмоционального интеллекта старших дошкольников. В ходе разработки процесса развитие способности понимания детьми собственных эмоций и эмоций других людей были определены основные направления педагогической деятельности.

Первое направление – обогащение речи детей словами, обозначающими эмоциональные переживания, которое происходит, когда взрослый использует большой словарный запас, описывая свои переживания в конкретной ситуации.

Второе направление – знакомство с экспрессией выражения эмоций. К выразительным формам эмоций относятся: жесты (движения рук), мимика (движения мышц лица), пантомимика (движения всего тела), эмоциональные компоненты речи (сила и тембр, интонации голоса). Чтобы развить эти способности, педагог обращает внимание дошкольника на то, как выглядит человек (или литературный персонаж), испытывающий эмоцию.

Третье направление – познакомить с ситуациями возникновения эмоций. Эмоция – ситуационно зависимое переживание. Задача педагога – формировать у ребенка понимание того, что эмоция возникает в определенной ситуации. При изменении ситуации или ее восприятия эмоция может измениться.

Таким образом, путь понимания, «открытия» эмоций – это создание условий для того, чтобы ребенок связал эмоцию с конкретным словом и ситуацией, которая указывает на причину ее возникновения. Одной из задач развития эмоционального интеллекта детей, как отмечалось выше, выступает задача *знакомства детей с базовыми эмоциями* (радость, злость, доверие, страх, удивление, печаль, отвращение, интерес). Знакомство детей с эмоциями предусматривает подключение всех каналов восприятия информации, то есть аудиального, визуального, кинестетического. Например, подключая аудиальный канал – детям показываются пиктограммы и картинки с изображением чувств, они наблюдают за мимикой сверстников и педагога; визуальный канал – слушают музыку, проговаривают воспоминания вслух из своего прошлого опыта, слушают остальных детей; кинестетический канал – рисуют, показывают чувства руками, ногами, телодвижением. В качестве средств ознакомления детей с эмоциями в опытно-экспериментальной работе выступили: игровые упражнения, психогимнастические игры, образно-символические средства, связанные с изобразительной деятельностью, этюды, чтение художественной литературы, просмотр мультфильмов и пр. [10; 12; 13].

Одной из задач развития эмоционального интеллекта также является развитие умения управлять эмоциями. Умение управлять эмоциями – признак развитой личности и воспитанного человека, способного контролировать свои

чувства даже в тех ситуациях, когда это очень трудно. Умение управлять эмоциями необходимо развивать с дошкольного детства. Умения управления эмоциями представляют собой способности, которые помогают регулировать эмоциональные реакции на ситуации. Они являются ключевой частью эмоционального интеллекта, который относится к способности человека идентифицировать и понимать свои собственные эмоции и эмоции других людей. Ключевым умением эмоционального управления является способность принимать свои эмоции, что может помочь детям рационально реагировать на ситуацию, которая заставляет чувствовать себя определенным образом. Принимая свои эмоции, можно легче оправиться от эмоциональной реакции. Умение принимать собственные эмоции также может помочь развить эмпатию по отношению к другим. Необходимо отметить, что контроль над своим эмоциональным состоянием определяется волевым уменьшением глубины определенных эмоций, сопротивлением импульсивному выражению, искушению или побуждению говорить или действовать немедленно. Ведущим аспектом является оценка информации перед ее воспроизведением, что позволяет исключить проявления, способные привести к негативной реакции со стороны окружающих на неуместные слова или действия, и, наоборот, действовать согласно данной ситуации для достижения положительного результата. Он предполагает контроль негативных влияний, разрушающих эмоции, умение адекватно преодолевать те или иные проблемы, сохранять спокойное состояние и владеть собой.

Для того чтобы научить детей управлять собственными эмоциями и адекватно действовать в стрессовых ситуациях, необходимо создать специальные условия, в которых они смогут поупражняться в решении проблем, связанных с эмоциями и эмоциональным взаимодействием. Конечно, мы не можем (и не имеем права) провоцировать реальные ситуации, в которых ребенок будет переживать всю гамму эмоций, как положительных, так и отрицательных. Для этого существуют специальные игры, *поднимающие настроение*, игровые упражнения, арт-практики, которые помогут повысить у детей устойчивость к стрессам, а также дадут возможность пережить и проанализировать ряд эмоциональных состояний. Особое место занимают игры и упражнения, помогающие достичь состояния релаксации путем чередования сильного напряжения и быстрого расслабления основных мышц тела, в том числе на основе внутренней визуализации, а также игры, помогающие добиться состояния релаксации путем специального *дыхания*. Отмеченные выше виды игр могут быть включены в развивающие или коррекционные занятия с детьми, отдельные виды игр могут быть включены в режимные моменты в детском саду.

Результаты исследования

Критериями оценки уровня сформированности эмоционального интеллекта дошкольников явились: знание базовых эмоций, понимание и выражения эмоций, управление эмоциями. Результаты сформированности эмоционального

интеллекта дошкольников определены на основе сравнительных количественных и качественных данных, полученных в начале и в конце опытно-экспериментальной работы (Таблица 1).

Таблица 1

**Количественные результаты
сформированности эмоционального интеллекта дошкольников**

	<i>Уровень</i>	<i>Высокий уровень</i>		<i>Достаточный уровень</i>		<i>Критический уровень</i>	
		Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап	Констат. этап	Контр. этап
1	<i>Знание базовых эмоций</i>	17 %	34 %	60 %	59 %	23 %	7 %
2	<i>Понимание и выражение эмоций</i>	9 %	17 %	63 %	71 %	28	12 %
3	<i>Управление эмоциями</i>	6 %	13 %	58 %	72 %	36 %	15 %

Из данных таблицы видно, что по всем критериям оценки фиксируется положительная динамика. Если до проведения опытно-экспериментального исследования дети не всегда были способны идентифицировать, назвать или адекватно выразить ту или иную эмоцию; часто не понимали эмоциональных состояний других людей и не умели адекватно реагировать на них; теряли самоконтроль в стрессовых ситуациях и реагировали импульсивно, то по завершению работы с дошкольниками большинство детей уже определяли свои эмоции, объясняли причины своего состояния и подбирали соответствующее выражение лица или жесты; чаще проявляли эмпатию в более сложных ситуациях, узнавали настроение других и сопереживали им. В целом, как свидетельствуют наши наблюдения, мнения педагогов дети стали более коммуникабельными, более уверенно вступали в контакт с другими детьми, были способны договариваться, решать конфликты с помощью диалога.

Безусловно, остались дети с достаточно низким уровнем развития эмоционального интеллекта. С этими детьми планируется в дальнейшем работа с подключением психолога. В завершение отметим, что эффективность процесса позитивной социализации дошкольников в целом и эмоционального интеллекта, в частности, будет зависеть от самого педагога. Мы полагаем, что педагог должен:

- быть сам эмоционально зрелым и владеть навыками эмоционального интеллекта, уметь распознавать и понимать эмоции детей, а также выражать и регулировать собственные эмоции;
- организовывать эмоционально безопасную и комфортную среду в группе, создавать атмосферу доброжелательности и принятия каждого ребенка;
- быть внимательным к индивидуальным потребностям и чувствам детей, учитывать их в работе; оказывать поддержку и помощь в сложных эмоциональных ситуациях;
- осуществлять взаимодействие с родителями по вопросам социально-коммуникативного развития дошкольников, формировать у родителей педагогических компетенций в этой области;
- быть примером социально одобряемого и этичного поведения в общении с детьми и взрослыми, демонстрировать конструктивные способы разрешения конфликтов.

Таким образом, являясь приоритетным, социально-эмоциональное развитие детей выводится сегодня в ранг стратегических направлений развития личности современного ребенка, в том числе дошкольного возраста. Разработанная технология игры-путешествия по удивительному острову «ЭМОЦИЙ и НАСТРОЕНИЙ» явилась эффективной в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников. Задача педагогов заключается в эффективном выборе и успешной реализации технологии развития эмоционального интеллекта ребенка, отвечающей, как их возрастным и индивидуальным особенностям, так и обеспечивающей получение нового опыта с радостью и удовольствием с одной стороны и методической готовности к организации рассматриваемого вида деятельности с детьми и заботе о своем психическом здоровье – с другой.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Аникина, А. П. Развитие эмоционального интеллекта у старших дошкольников / А. П. Аникина, М. С. Барабанова. – Текст : непосредственный // Наука и Школа / Science and School. – 2020. – № 3. – С. 197–204.
2. Асмолов, А. Г. Культурный ген связи времен / А. Г. Асмолов. – Текст : непосредственный // Учительская газета. – 2013. – 16 июля. – № 29.
3. Гришаева, Н. П. Современные технологии эффективной социализации ребенка в дошкольной образовательной организации / Н. П. Гришаева. – М. : Вентана-Граф, 2015. – 184 с. – Текст : непосредственный.
4. Зебзеева, В. А. Позитивная социализация дошкольников в процессе организации совместной деятельности и развития детского коллектива / В. А. Зебзеева. – Текст : непосредственный // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Том 1. – № 6. – С. 120–122.
5. Козлова, С. А. Концепция социального развития ребенка дошкольного возраста / С. А. Козлова. – URL: <https://goo.su/BuFfzP> (дата обращения: 22.08.2024). – Текст : электронный.

6. Кривцова, С. В. Жизненные навыки для дошкольников. Занятия-путешествия. Программа-технология позитивной социализации / С. В. Кривцова, В. Ю. Чал-Борю, А. А. Белевич. – М. : Клевер Медиа Групп, 2018. – 336 с. – Текст : непосредственный.
7. Мудрик, А. В. Социализация человека : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2004. – 304 с. – Текст : непосредственный.
8. Савенков, А. И. Социальный интеллект как проблема психологии одаренности и творчества / А. И. Савенков. – Текст : непосредственный // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2005. – Том 2. – № 4. – С. 94–101.
9. Семенака, С. И. Социальная адаптация ребенка в обществе. Программа и коррекционно-развивающие занятия для детей 6–8 лет / С. И. Семенака. – М. : АРКТИ, 2016. – 88 с. – Текст : непосредственный.
10. Семенака, С. И. Учимся сочувствовать, сопереживать. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5–8 лет / С. И. Семенака. – М. : АРКТИ, 2007. – 79 с. – Текст : непосредственный.
11. Сорокина, О. А. Возрастные особенности развития компонентов эмоционального интеллекта у детей старшего дошкольного возраста / О. А. Сорокина, Л. А. Иванова. – Текст : непосредственный // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». – 2024. – № 1. – С. 92–111.
12. Тупичкина, Е. А. Развитие эмоционального компонента социального интеллекта дошкольников: арт-педагогический подход / Е. А. Тупичкина. – Текст : непосредственный // Социализация детей дошкольного и младшего школьного возраста как инвестиция в будущее : сборник научных статей по материалам межрегиональной дистанционной научно-практической конференции, посвященной 120-летию со дня рождения Л.С. Выготского / под редакцией Н. В. Микляевой. – М. : Спутник +, 2016. – С. 37–45.
13. Тупичкина, Е. А. Мультфильмы и первичная социализация дошкольника: реальность, риски, перспективы / Е. А. Тупичкина, С. И. Семенака. – Текст : непосредственный // Дошкольное воспитание. – 2022. – № 3. – С. 7–16.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (с изменениями и дополнениями от 21 января 2019 г., 8 ноября 2022 г.). – URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. – Текст : электронный.
15. Albrecht K. Social Intelligence. The Science of the Skills of Successful Interaction with Others / K. Albrecht. – M. : Business Psychologists, 2011. – 302 p.
16. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization / R. Bar-On // Emotional Intelligence in Everyday Life: a Scientific Inquiry / ed. by J. Ciarrochi, J. Forgas, J. D. Mayer. – N. Y. : Psychology Press, 2001.
17. Ford M., Tisak M. A further search for social intelligence / M. Ford, M. Tisak // Journal of Educational Psychology. – 1983. – Vol. 70. – N 2. – Pp. 196–206.
18. Goleman D. Emotional Intelligence / D. Goleman. – N. Y. : Bantam Books, 1995.

REFERENCES

1. Anikin A. P., Barabanova M. S. Development of emotional intelligence in older preschoolers. *Nauka i Shkola = Science and School*, 2020, no. 3, pp. 197–204. (In Russian).
2. Asmolov A. G. Cultural gene of the connection of times. *Uchitel'skaya gazeta = Teachers' newspaper*, 2013, July 16, no. 29. (In Russian).

3. Grishaeva N. P. *Sovremennye tekhnologii effektivnoj socializacii rebenka v doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii* [Modern technologies for effective socialization of a child in a preschool educational organization]. M., Ventana-Graf, 2015. 184 p. (In Russian).

4. Zebzeeva V. A. Positive socialization of preschoolers in the process of organizing joint activities and developing a children's team. *Uspexhi sovremennoj nauki i obrazovaniya = Successes of modern science and education*, 2016, vol. 1, no. 6, pp. 120–122. (In Russian).

5. Kozlova S. A. *Koncepciya social'nogo razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta* [The concept of social development of a preschool child]. URL: <https://goo.su/BuFfzP>. (In Russian).

6. Krivtsova S. V., Chal-Boryu V. Yu., Belevich A. A. *Zhiznennye navyki dlya doshkol'nikov. Zanyatiya-puteshestviya. Programma-tekhnologiya pozitivnoj socializacii* [Life skills for preschoolers. Travel activities. Program-technology of positive socialization]. M., Clover Media Group, 2018. 336 p. (In Russian).

7. Mudrik A. V. *Socializaciya cheloveka* [Human socialization]. M., Academy, 2004. 304 p. (In Russian).

8. Savenkov A. I. Social intelligence as a problem of psychology of giftedness and creativity. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economic*, 2005, vol. 2, no. 4, pp. 94–101. (In Russian).

9. Semenaka S. I. *Social'naya adaptaciya rebenka v obshchestve. Programma i korrakcionno-razvivayushchie zanyatiya dlya detej 6–8 let* [Social adaptation of the child in society. Program and correctional and developmental classes for children 6–8 years old]. M., ARCTI, 2016. 88 p. (In Russian).

10. Semenaka S. I. *Uchimsya sochuvstvovat', soperezhivat'. Korrekcionno-razvivayushchie zanyatiya dlya detej 5–8 let* [Learning to sympathize, empathize. Correctional and developmental classes for children 5–8 years old]. M., ARCTI, 2007. 79 p. (In Russian).

11. Sorokina O. A., Ivanova L. A. Age-related features of development of components of emotional intelligence in senior preschool children. *Vestnik RGGU. Seriya "Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie" = Bulletin of the Russian State University for the Humanities. Series "Psychology. Pedagogy. Education"*, 2024, no. 1, pp. 92–111. (In Russian).

12. Tupichkina E. A. Development of the emotional component of social intelligence of preschoolers: art-pedagogical approach. *Socializaciya detej doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta kak investiciya v budushchee = Socialization of children of preschool and primary school age as an investment in the future*. M., Sputnik +, 2016. Pp. 37–45. (In Russian).

13. Tupichkina E. A., Semenaka S. I. Cartoons and primary socialization of a preschooler: reality, risks, prospects. *Doshkol'noe vospitanie = Preschool education*, 2022, no. 3, pp. 7–16. (In Russian).

14. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya (s izmeneniyami i dopolnениyami ot 21 yanvarya 2019 g., 8 noyabrya 2022 g.)* [Federal state educational standard of preschool education (with amendments and additions of January 21, 2019, November 8, 2022)]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/>. (In Russian).

15. Albrecht K. *Social Intelligence. The Science of the Skills of Successful Interaction with Others*. M., Business Psychologists, 2011. 302 p.

16. Bar-On R. Emotional intelligence and self-actualization. *Emotional Intelligence in Everyday Life: a Scientific Inquiry*, ed. by J. Ciarrochi, J. Forgas, J. D. Mayer. N. Y., Psychology Press, 2001.

17. Ford M., Tisak M. A further search for social intelligence. *Journal of Educational Psychology*, 1983, vol. 70, no. 2, pp. 196–206.

18. Goleman D. *Emotional Intelligence*. N. Y., Bantam Books, 1995.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Развитие эмоционального интеллекта старших дошкольников как условие их позитивной социализации / Е. А. Тупичкина, С. И. Семенака, В. И. Спирина, М. Л. Спирина. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 64–75.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Tupichkina E. A., Semenaka S. I., Spirina V. I., Spirina M. L. Development of Emotional Intelligence of Older Preschoolers as a Condition for Their Positive Socialization / E. A. Tupichkina, S. I. Semenaka, V. I. Spirina, M. L. Spirina // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 64–75. (In Russian).

УДК 37.035.7

**ПРИНЦИПЫ РЕАЛИЗАЦИИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ КУРСАНТОВ
ВЫСШИХ ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

А.З. Шидов, К.Б. Комаров, И.А. Лобанов

**PRINCIPLES OF IMPLEMENTING A CULTUROLOGICAL APPROACH
IN THE PROCESS OF EDUCATION OF CADETS
OF HIGHER MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

A.Z. Shidov, K.B. Komarov, I.A. Lobanov

Аннотация. Центральной идеей статьи является рассмотрение процесса образования и воспитания курсантов высших военных учебных заведений с позиций культурологического подхода. В качестве методологического основания проводимого исследования обозначаются не только основополагающие принципы культурологического подхода, но и положения современных концепций образования и воспитания «человека культуры» и «человека российской воинской культуры». Авторами выявлено противоречие между потребностью государства в повышении культурной составляющей в процессе образования и воспитания курсантов высших военных учебных заведений и отсутствием принципов реализации культурологического подхода в данной среде. Для разрешения данного противоречия ставится и последовательно решается несколько педагогических задач. Выводы, полученные авторами, обосновывают педагогический потенциал реализации культурологического подхода в процессе воспитания будущих офицеров.

Abstract. The central idea of the article is to consider the process of education and upbringing of cadets of higher military educational institutions from the standpoint of the cultural approach. As a methodological basis for the study, not only the fundamental principles of the cultural approach are designated, but also the provisions of modern concepts of education and upbringing of a «man of culture» and a «man of Russian military culture». The authors identified a contradiction between the state's need to increase the cultural component in the process of education and upbringing of cadets of higher military educational institutions and the lack of principles for implementing the cultural approach in this environment. To resolve this contradiction, several pedagogical tasks are set and consistently solved. The conclusions obtained by the authors substantiate the pedagogical potential for implementing the cultural approach in the process of educating future officers.

Ключевые слова: культурологический подход, культура, военная культура, воспитание, курсанты высших военных учебных заведений.

Keywords: cultural approach, culture, military culture, education, cadets of higher military educational institutions.

Процесс обучения и воспитания в современном мире происходит в условиях цифровизации и информатизации образования. Ввиду этого цели и задачи образования все дальше уходят от культуры как источника воспитательных идеалов и ценностей, происходит снижение культуроемкости образования.

При этом исторический опыт показывает, что именно многовековая отечественная культура во все времена являлась источником воспитательных ценностей в системе отечественного образования. Необходимость культурной идентификации продиктована также нарастающим значением фактора «мягкой силы» в геополитическом противостоянии государств [8, с. 17].

Быстрые темпы научно-технического развития привели сегодня к снижению культурных функций образования в различных средах и, как следствие, снижению уровня воспитания. Одной из таких социальных сред является воинский коллектив курсантов высших военных учебных заведений. Так, в результате анкетирования, проведенного среди курсантов 5-го курса факультета истребительной авиации Армавирского филиала КВВАУЛ им. Героя Советского Союза А.К. Серова (выборка 135 человек), низкий уровень воспитанности установлен у 28 % респондентов, средний уровень показали 59 % респондентов и лишь 13 % опрошенных показали высокий уровень воспитанности (методика оценки нравственной воспитанности и социализации личности М.И. Рожкова). В данных условиях также актуализируется проблема обеспечения качества овладения профессионально значимыми компетенциями, в том числе военно-патриотическими качествами, такими как патриотизм, верность присяге и воинскому долгу, товарищество, мужество, в среде иностранных военнослужащих – курсантов высших военных учебных заведений [4, с. 148–154].

При этом требования руководства страны к выпускникам военного вуза выражают государственный заказ на воспитание культурной, духовно-нравственной личности, идентифицирующей себя с многовековой отечественной культурой, являющейся носителем культурных ценностей и идеалов российского общества. Это подтверждает и опыт специальной военной операции, в ходе которой молодые офицеры, которым приходится работать с мобилизованными и военнослужащими контрактной службы, сталкиваются с рядом проблем психолого-педагогического и мотивационного характера.

Решение этих проблем, по мнению авторов, возможно при наличии у молодых офицеров сформированных духовно-нравственных качеств «человека российской воинской культуры», таких как патриотизм, товарищество, гуманность, справедливость, трудолюбие и т. д. При этом анализ научно-педагогической литературы в области образования и воспитания курсантов показывает, что в современных исследованиях культурологический подход не рассматривается в качестве методологического основания процесса воспитания будущих офицеров, не раскрыты сущность и принципы его реализации. Решение данной проблемы является актуальной задачей педагогической науки и подтверждает актуальность проводимого авторами исследования.

Проведенный анализ тенденций в сфере образования и воспитания позволяет выделить противоречие, между потребностью государства в повышении культурной составляющей в процессе образования и воспитания курсантов высших военных учебных заведений и отсутствием принципов реализации культурологического подхода в данной среде.

Исходя из данного противоречия, целью исследования является выявление принципов реализации культурологического подхода в процессе воспитания

курсантов. Мы считаем, что выделение культурных ценностей в деятельности будущего офицера и их использование в процессе воспитания курсантов на основе культурологического подхода, будет способствовать повышению эффективности процесса обучения и воспитания.

Для достижения цели исследования авторами ставится ряд задач:

- 1) анализ культурологического подхода как методологической основы процесса воспитания курсантов;
- 2) выявление специфических признаков деятельности курсантов высших военных учебных заведений;
- 3) формулировка принципов реализации культурологического подхода в процессе воспитания курсантов.

Методология исследования

В качестве методологического основания исследования выбран культурологический подход (В.А. Сластенин, В.С. Библер, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, Е.В. Бондаревская). Совокупность взглядов ученых на реализацию данного подхода в процессе образования и воспитания можно свести к нескольким общим позициям, значимым для решения поставленных в исследовании задач:

- культурологический подход как образовательный, воспитательный и культурный процесс, осуществляемый в образовательной культурной среде;
- культурологический подход как комплекс теоретико-методологических положений, направленных на передачу и создание культурных ценностей в процессе образования;
- культурологический подход как совокупность методологических приемов, обеспечивающих анализ любой сферы деятельности человека через призму культурологических понятий, таких как культура, идеалы и ценности, культурная деятельность и т. д.

Одной из базовых теорий, позволяющей осознать сущность культурологического подхода является концепция Е.В. Бондаревской. В рамках данной концепции в качестве стержневой задачи учебно-воспитательного процесса определяется воспитание человека культуры: свободной, духовной, гуманной, творческой личности, способной к самоопределению в мире культуры, и необходимое условие ее решения – интеграция образования в культуру и культуры в образование [1].

Еще одним методологическим основанием проводимого исследования является концепция «русскости» как базовой парадигмы человека культуры (С.Н. Лукаш). Данная концепция опирается на российскую культурно-историческую педагогическую традицию и такие базовые общероссийские ценности как гражданственность, патриотизм, державность, справедливость, выстраивая на их основе культурно-воспитательную парадигму воспитания «человека культуры» [3, с. 60–66].

Основанный на положениях обозначенных научно-педагогических школ воспитательный идеал «человека российской воинской культуры» представляет собой образ, содержащий представления общества и воинского социума об идеальной личности защитника Отечества, которой присущи высокая духовность

и нравственность, ядром самосознания которого являются идеалы и ценности российской воинской культуры, а в основе жизнедеятельности лежит совокупность военно-профессиональных, общественно значимых и лично значимых духовно-нравственных качеств [6, с. 80–88]. Идея воспитания данного образа в среде будущих офицеров также лежит в ключе реализации культурологического подхода и является основой проводимого исследования.

Для решения первой задачи исследования проводился анализ культурологического подхода как методологической основы процесса воспитания курсантов высших военных учебных заведений.

Культурологический подход, выступая в качестве методологического основания для познания и преобразования педагогической реальности, имеет ряд аспектов (И.Ф. Исаев). Так, аксиологический аспект обусловлен тем, что каждый вид человеческой деятельности имеет свои основания, критерии и нормы. Данный аспект предполагает обеспечение в процессе педагогической деятельности изучения и формирования ценностных оснований. Деятельностный аспект связан с пониманием культуры как специфического способа деятельности человека. Так, культура, являясь универсальной характеристикой человеческой деятельности, составляет ее социально-гуманистическую основу, предопределяет ее направление и ценностные ориентиры. В таком случае освоение человеком культуры предполагает освоение различных способов человеческой деятельности. Немаловажным аспектом культурологического подхода является личностный аспект, который обусловлен пониманием личности, как носителя культуры. В данном ключе человек не только развивается в процессе освоения культурных достижений человечества, но и становится ее субъектом, создателем культурных ценностей.

Понятие «культура» одно из самых многозначных и не имеющих до сих пор в научной литературе однозначных границ. В наиболее общем смысле культура – это совокупность достижений человечества. При этом культура представляет собой специфический способ человеческой деятельности, в процессе которого происходит «материализация духовных способностей человека, реализация его идеи и творческих способностей» [7, р. 12]. Исходя из этого, культуру связывают с определенными видами деятельности человека: педагогическая культура, технологическая культура, военная культура и т. д.

Культурологический подход берет свое начало в исследованиях Дж. Локка, Ф.А. Дистервега, К.А. Гельвеция, в которых нашли отражение общие положения принципа культуросообразности: воспитание есть освоение культуры; воспитание должно соответствовать лучшим образцам человеческой культуры; культуросообразность – учет условий, в которых родился и живет человек. Проблемы образования С.И. Гессен относил к проблемам культуры. Он утверждал, что задача образования – приобщение человека к культурным ценностям, превращение «природного» человека в человека культурного [2].

Потребность в поиске аксиологических оснований процесса обучения и воспитания на принципах гуманизма в конце XIX – начале XX века, способствовала обращению ученых к культурным аспектам образования (К.Д. Ушинский, Н.Г. Чернышевский, П.Ф. Каптерев, С.Т. Шацкий и др.). Общественные условия

в конце XX – начале XXI века способствовали осмыслению образования как фактора всестороннего развития личности. В связи с этими тенденциями в системе образования сформировался вектор движения в сторону формирования культуротворческой модели образования, основу которого составляет идея развития человека культуры (Е.В. Бондаревская, Н.Б. Крылов, В.С. Библер, С.Н. Лукаш и др.) как носителя многовековой отечественной и профессиональной культуры. Возрождение данных идей в современных условиях продиктовано не только потребностью общества, но и государственным заказом на воспитание и образование человека.

Культурологический подход, исходя из приведенных выше определений, может быть обозначен как комплекс методологических приемов, позволяющих производить анализ различных сфер жизнедеятельности через призму культурологических понятий. Сущность данного метода заключается в выделении в процессе изучения различных объектов и процессов, наиболее характерных для них культурных аспектов.

Анализ сферы деятельности военнослужащих, через призму культурологических понятий, дает основание говорить о наличии в военной культуре, как части общероссийской культуры, характерных культурных аспектов и маркеров. При этом военная культура – это совокупность достижений человечества в процессе осуществления воинской деятельности. Впитав в себя духовные и культурные ценности человечества и российского общества, она позволяет конкретизировать их в воинской деятельности [6, с. 80–88]. Военная культура является одной из граней индивидуально-личностной культуры человека, позволяющей военнослужащему найти свое место в общей культуре, в целостном образе человека культуры.

С другой стороны, культура задает направленность деятельности человека, ее ценностные основания, гуманистические начала. Именно из достижений культуры появляются идеалы и ценности общества. Ошибочно считать, что эта деятельность носит только разрушительный характер. Примеров созидательной функции воинской деятельности можно привести огромное множество. Военная культура заключена во множестве военных фильмов, песен, картин, стихов, литературе и др. В данных формах получают выражение достижения человечества в воинской деятельности.

Исходя из того, что каждая среда, каждая социальная группа людей, имеет свои культурные особенности, реализация культурологического подхода в процессе воспитания курсантов должна основываться на достижениях, в первую очередь, военной культуры. Рассматривая курсантов как особую социальную группу людей, осуществляющих деятельность по освоению определенной военной профессии, можно утверждать, что в этой социальной среде сформированы свои культурные идеалы и ценности. При этом освоение личностью курсанта культурных достижений способствует формированию ценностных основ воинской деятельности по защите своего Отечества.

Следующим шагом для достижения цели исследования является анализ специфических особенностей применения культурологического подхода в среде курсантов.

Наиболее специфичными признаками деятельности курсантов высших военных учебных заведений являются:

- коллективный характер деятельности, постоянное нахождение в воинском коллективе, отсутствие на протяжении долгого времени возможности выхода из данной среды;
- необходимость освоения современных образцов вооружения и военной техники, которая связана с напряженной умственной деятельностью;
- необходимость соблюдения строгой воинской дисциплины, без которой невозможно построение эффективного учебного процесса в военном вузе;
- требования к развитию не только умственных, но и специальных физических качеств;
- необходимость постоянного самовоспитания и саморазвития;
- постоянное напряжение в процессе служебной деятельности, связанное с риском для жизни в ходе выполнения специальных обязанностей;
- сложность и напряженность учебно-воспитательной деятельности;
- значимость воинских традиций в среде будущих офицеров.

Учет этих особенностей в «культуросообразной» системе подготовки курсантов возможен через реализацию принципов.

В педагогической науке под «принципами» понимаются основные положения, определяющие организацию педагогического процесса, его формы, методы и содержание [5]. Принципы воспитания определяют главные установки, основные ориентиры, упорядочивающие процесс воспитания.

Исходя из выделенных особенностей, основными принципами воспитания курсантов высших военных учебных заведений на основе культурологического подхода являются:

- 1) обозначение в качестве основной цели воспитания формирование целостной личности курсанта – будущего офицера, преданного защитника Отечества, наделенного ценностями и идеалами российской военной культуры;
- 2) формирование у курсантов ответственности не только за получение военно-профессиональных знаний, но и за освоение культурных идеалов и ценностей российского общества;
- 3) основным источником воспитательных идеалов и ценностей должна быть многовековая отечественная культура, в том числе военная культура как ее составная часть;
- 4) идеалы и ценности военной культуры должны быть отражены через специфику деятельности будущего офицера. Необходимо обращение к ценностям военной культуры в определенной военно-профессиональной среде (среда военных летчиков, десантников, разведчиков и т. д.);
- 5) насыщение программ обучения и воспитания курсантов культурологическим содержанием, придание ему ценностной основы, усиление культурологической составляющей;
- 6) использование форм и методов, способствующих эффективному воздействию на внутренний мир курсанта, как будущего офицера, формированию у него культурных ориентиров в своей военно-профессиональной деятельности.

Таким образом, проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов:

1. Основное содержание культурологического подхода заключается в приобщение человека к культурным ценностям с целью созидания человеком мира и создания новых культурных ценностей. Исходя из этого тезиса приобщение курсантов к специфической военной культуре, должно способствовать формированию у них соответствующих ценностей военной культуры и создание ими самими новых ценностей культуры. Культурологический подход к воспитанию курсантов способствует изменению представления о традиционных ценностях военного образования, как исключительно познавательных, снимает узконаправленную ориентацию на освоение военно-технических знаний, способствует расширению культурных основ воинской деятельности.

2. Выявление и учет специфических признаков деятельности курсантов с позиций основных понятий культурологического подхода позволяет создать основу для формулировки принципов воспитания.

3. Реализация принципов культурологического подхода в процессе воспитания курсантов обладает большим воспитательным потенциалом в среде будущих офицеров.

Дальнейшее развитие темы воспитания курсантов высших военных учебных заведений на основе культурологического подхода требует поиска в специфической военно-профессиональной среде культурных аспектов и феноменов, которые будут способствовать созданию системы идеалов и ценностей «настоящего офицера – человека российской воинской культуры». Требуется формулирование основной идеи воспитания курсанта, не только как военного профессионала, но и как носителя идеалов и ценностей военной культуры в военно-профессиональной среде.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бондаревская, Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. – Ростов н/Д. : Учитель, 1999. – 560 с. – Текст : непосредственный.

2. Гессен, С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию : учебное пособие для вузов / С. И. Гессен. – М. : Школа-ПРЕСС, 1995. – 448 с. – Текст : непосредственный.

3. Лукаш, С. Н. «Российскость» как базовая парадигма человека культуры / С. Н. Лукаш. – Текст : непосредственный // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (105). – С. 60–66.

4. Медведев, В. И. Проблемы обеспечения качества овладения служебно-личностными компетенциями иностранными военными специалистами в летных вузах Воздушно-космических сил / В. И. Медведев, В. М. Савеленко. – Текст : непосредственный // Межвузовский сборник научных трудов. Выпуск 25 / редакция: С. В. Румянцев, В. И. Медведев, Д. С. Федотов. – Краснодар : КВВАУЛ, 2021. – С. 148–154.

5. Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под редакцией В. А. Слостенина. – М. : Академия, 2013. – 576 с. – Текст : непосредственный.

6. Шидов, А. З. Воспитание человека российской воинской культуры в современных социокультурных реалиях / А. З. Шидов, С. В. Стадник, А. М. Клименко. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4. – С. 80–88.

7. Callan H. The cultures of education / H. Callan // EAIE Newsletter. – 1995. – N 19. – Pp. 11–14.

8. Huntington Samuel P. The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order / P. Samuel Huntington. – N. Y. : Simon & Schuster, 1996. – P. 17.

REFERENCES

1. Bondarevskaya E. V., Kulnevich S. V. *Pedagogika: lichnost' v gumanisticheskikh teoriyah i sistemah vospitaniya* [Pedagogy: personality in humanistic theories and systems of education]. Rostov-on-Don, Uchitel', 1999. 560 p. (In Russian).

2. Gessen S. I. *Osnovy pedagogiki. Vvedenie v prikladnuyu filosofiyu* [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. M., Shkola-PRESS, 1995. 448 p. (In Russian).

3. Lukash S. N. "Russianness" as the basic paradigm of a person of culture. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = News of the Volgograd State Pedagogical University*, 2016, no. 1 (105), pp. 60–66. (In Russian).

4. Medvedev V. I., Savelenko V. M. Problems of ensuring the quality of mastering service and personal competencies by foreign military specialists in flight universities of the Aerospace Forces. *Mezhvuzovskij sbornik nauchnyh trudov = Interuniversity collection of scientific papers*. Krasnodar, KVVAUL, 2021, iss. 25. Pp. 148–154. (In Russian).

5. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyarov E. N. *Pedagogika* [Pedagogy]. M., Akademiya, 2013. 576 p. (In Russian).

6. Shidov A. Z., Stadnik S. V., Klimenko A. M. A man of Russian military culture as an ideal for educating contract servicemen. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2022, no. 2, pp. 53–60. (In Russian).

7. Callan H. The cultures of education. *EAIE Newsletter*, 1995, no. 19, pp. 11–14.

8. Huntington Samuel P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. N. Y., Simon & Schuster, 1996. P. 17.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Шидов, А. З. Принципы реализации культурологического подхода в процессе воспитания курсантов высших военных учебных заведений / А. З. Шидов, К. Б. Комаров, И. А. Лобанов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 76–83.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Shidov A. Z., Komarov K. B., Lobanov I. A. Principles of Implementing a Culturological Approach in the Process of Education of Cadets of Higher Military Educational Institutions / A. Z. Shidov, K. B. Komarov, I. A. Lobanov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 76–83. (In Russian).

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

HISTORICAL SCIENCES

УДК 908

К ИСТОРИИ ЗАРОЖДЕНИЯ ТУРИСТИЧЕСКОГО ДВИЖЕНИЯ В АРМАВИРЕ В КОНЦЕ 1920-х ГОДОВ

А.С. Малахова, С.Н. Малахов

ON THE HISTORY OF THE ORIGIN OF THE TOURIST MOVEMENT IN ARMAVIR IN THE LATE 1920s

A.S. Malakhova, S.N. Malakhov

Аннотация. В статье изучается история возникновения туристического движения в городе Армавире и Армавирском округе на основе информационных сообщений и репортажей, публиковавшихся в окружной газете «Трудовой путь» в 1928–1929 годы. Рассмотрена предыстория, цели и задачи Российского общества туристов (РОТ), причины структурных изменений в организации, приведших к созданию Общества пролетарского туризма и экскурсий. Изучены обстоятельства создания отделения Российского общества туризма в Армавире и районах округа. Прослежена связь туристического движения с краеведением и задачами социалистического преобразования в городе и деревне в изучаемый период. Выявлены первые участники Российского общества туристов в регионе, организационные трудности, как формировались маршруты, цели походов, особенности общественной деятельности первых советских туристов. Показана роль комсомольской молодежи в придании туризму массового характера. Проанализированы причины структурных изменений в туристическом движении в центре и на местах к началу 1930-х годов и их социальные последствия.

Abstract. The article studies the history of the emergence of the tourist movement in the city of Armavir and the Armavir district based on news reports and reports in the district newspaper "Trudovoy Put" for 1928–1929. The background, goals and objectives of the Russian Society of Tourists (ROT), the reasons for the structural changes in the organization that led to the creation of the Society of Proletarian Tourism and Excursions are considered. The circumstances of the creation of the branch of the Russian Society of Tourism in Armavir and the district districts are studied. The connection between the tourist movement and local history and the tasks of socialist transformation in the city and village during the studied period is traced. The first participants of the Russian Society of Tourists in the region, organizational difficulties, how the routes were formed, the goals of the hikes, and the features of the social activities of the first Soviet tourists are identified. The role of Komsomol youth in giving tourism a mass character is shown. The reasons for the structural changes in the tourist movement in the center and in the regions by the early 1930s and their social consequences are analyzed.

Ключевые слова: Российское общество туристов, Армавир, Армавирский округ, газета «Трудовой путь», повседневность, Общество пролетарского туризма, туристические маршруты.

Keywords: Russian Society of Tourists, Armavir, Armavir District, newspaper "Trudovoy Put", everyday life, Society of Proletarian Tourism, tourist routes.

Туризм в СССР был специфической частью советской повседневности, изучение которой, в том числе в историческом аспекте, в настоящее время активно ведется; но не меньший интерес представляет собственно история зарождение и развитие туристического дела в регионах нашей страны, особенно в связи с возрастанием в последнее время значения сферы туризма и отдыха в жизни современного общества [1, с. 156–176; 2; 3, с. 78–83; 4, с. 12–13]. Цель статьи – рассмотреть причины и некоторые обстоятельства возникновения туристического движения в Армавирском округе Северо-Кавказского края в конце 1920-х годов и его первые результаты. Зарождение туризма в Армави́ре связано с деятельностью Российского общества туристов и созданием его отделения в округе в конце 1928 году. Но предварительно следует сказать несколько слов о самом обществе.

Российское общество туристов (РОТ), созданное в 1895 г., объединяло любителей активных путешествий и ставило первоначально перед собой задачу организовывать спортивные прогулки на велосипедах, в том числе с целью установления рекордов в передвижении на большие расстояния. Общество выработало условия для путешествий на велосипедах по России и за ее пределы, способствовало устройству путешествий, организации совместных поездок на более или менее дальние расстояния. Общество предполагало содействовать развитию велосипедного туризма, издавать дорожники и сборники в помощь участникам путешествий, а также постепенно создать карту дорог Российской империи.

В годы русско-японской и Первой мировой войн число членов РОТ по понятным причинам уменьшилось, сократившись к 1917 г., по некоторым данным, до 500 членов. В 1915 г. с целью развития внутреннего туризма был выдвинут проект создания «Русского общества туризма и отчизноведения», которое намеревалось соединить путешествие по России с активным изучением истории и географии страны. Разработанные в проекте принципы были использованы при развитии туризма уже в советское время. После установления советской власти государство стало уделять больше внимания вопросам физической культуры и спорта. Началось создание системы массового физического воспитания. Параллельно этому шел процесс ликвидации «старых» учреждений, не вписавшихся в новую общественно-государственную систему. Российское общество туристов, как «непартийная» организация, избежало немедленной ликвидации в первые годы советской власти. Напротив, это объединение было включено в государственную систему всеобщего физического воспитания. Отчасти это произошло благодаря усилиям людей, которые были

увлечены туризмом, занимались организационными вопросами движения, его становлением. Огромный вклад в развитие туризма и альпинизма внесли в этот период заместитель наркома юстиции РСФСР Н.В. Крыленко, профессор МГУ физик-ядерщик И.Е. Тамм, профессор химфака МГУ А.Н. Фрумкин, математик, профессор МГУ В.В. Немыцкий и др. [5, с. 261–262].

Деятельность Российского общества туристов фактически приостановилась в 1916–1926 гг. С целью активизировать формы отдыха молодежных масс, особенно в городах, отвлечь их от форм «старого быта» (посещения церкви, пьянства, хулиганства), а также с целью физического воспитания, вовлечения в социалистическое строительство и подготовки к обороне страны, ЦК ВЛКСМ в январе 1927 г. выдвигает идею создания массового туристского добровольного общества. Но, убедившись в нереальности быстрого создания новой общественной туристской организации в короткие сроки, было решено использовать Российское общество туристов, ячейки которого еще сохранялись в Москве и ряде крупных городов, как фундамент для новой организации, советской, по сути, захватив управление обществом изнутри.

В развитии массового туризма были заинтересованы широкие слои молодых рабочих и советское государство. ЦК ВЛКСМ предложил обсудить на страницах газеты «Комсомольская правда» проблемы развития туризма в стране. 6 января 1927 г. была опубликована статья «Нужно общество пролетарских туристов», на которую поступило большое число откликов из молодежной среды, авторы писем единодушно высказывали мнение о назревшей необходимости создания в стране общедоступной туристской организации. 13 января 1927 г. в редакции газеты состоялось совещание партийных, комсомольских, профсоюзных работников, организаторов физкультурного движения. Его решения дали мощный импульс к развитию туризма в СССР. Уже в конце января 1927 г. при Московском комитете комсомола было создано Бюро туризма, а в 1928 г. Бюро туризма организовали при ЦК ВЛКСМ. Были поставлены задачи развития массового туристического движения среди трудящейся молодежи, создания в кратчайшие сроки туристской пролетарской организации. Для этой цели решено было использовать опыт и структуру Российское общество туристов. Путем массового вступления в Общество пролетарской молодежи была резко изменена социальная структура Общества, изменились цели и задачи Общества, которое превратилось в массовую и доступную для всех туристскую организацию. Российское общество туристов вынуждено было стать на новые социалистические рельсы.

К середине 1927 г. идеи о развитии «пролетарского туризма» дошли до Армавирского округа и нашли своих энтузиастов-последователей. В октябре в газете «Трудовой путь» появляется заметка «Пролетарский туризм», в которой сообщается, что комсомольцы-путешественники из ст. Невинномысской летом пошли путешествовать по СССР. Комсомольцы Тесленко, Юдин и Никитенко регулярно писали письма с описаниями своего пути в ячейку, они перешли Кавказский хребет по Военно-Сухумской дороге, побывали в Сухуми, Батуми,

Тифлисе и Баку, а затем двинулись в Туркестан. Как сообщала газета: «Местные комсомольцы принимают ребят очень хорошо. Настроение у путешественников – бодрое» [14]. Однако подобные самодетельные инициативы молодого поколения несли в себе угрозу легализации бродяжничества в стиле раннего Максима Горького под прикрытием установления разного рода псевдоспортивных рекордов. Путешествия и походы туристов нового поколения должны были наполняться социально полезным содержанием.

В течение 1928 г. РОТ превратилось в руководящий центр развивающегося туристического движения в стране. Появились его отделения в разных городах РСФСР. Важнейшими среди них стали Московское, Ленинградское (областное), Северо-Кавказское (краевое) с центром в Ростове-на-Дону, Самарское, Сибирское (краевое) с центром в Новосибирске, Свердловское, Калужское, Нижегородское, Владивостокское, Севастопольское. Произошел рост числа туристских ячеек на заводах, фабриках, клубах, в армейских подразделениях. Таким образом, используя Российское общество туристов, его опыт, комсомолу удалось в кратчайшие сроки заложить фундамент массового туристического движения в стране.

По утверждению одного из организаторов нового советского туризма В.П. Антонова-Саратовского, членов Российского общества туристов в 1928 г. насчитывалось 500 человек «из разных служилых элементов и одного рабочего» [6, с. 16–17], то есть столько же, сколько и до вынужденного длительного перерыва в работе общества, связанного с Первой мировой войной и революцией. Присвоение административного управления Российским обществом туристов было осуществлено Бюро туризмом при Московском комитете ВЛКСМ. В РОТ одновременно вступило около 1 500 молодых туристов, затем они потребовали созыва очередной конференции, с целью принятия нового устава и избрания нового руководства.

После «комсомольской» реорганизации Общества в Москве, во многих городах России, в том числе и Армавире, были созданы группы Российского общества туристов. Уже в начале апреля 1928 г. окружная газета информировала о структуре новой окружной организации и ее задачах. Первичной организацией общества являлась ячейка, создаваемая на предприятиях, в учреждениях, учебных заведениях, воинских частях РККА, профессиональных организациях, избах-читальнях, жилтовариществах и т.д. Для создания группы в учреждениях города достаточно было 5, а в сельской местности 3 туристов, заполнивших анкеты и внесших членские взносы. Для проведения повседневной работы общее собрание избирало бюро в составе 3 человек; где было менее 10 человек, избирался уполномоченный. Если в группе было более 30 человек, то состав бюро мог быть увеличен до 5–7 чел. В круг деятельности туристических групп входило: содействие правлению отделения в его действиях, предусмотренных уставом общества, участие в работе секций и комиссий общества, пропаганда туризма – печатная и устная (устройство докладов, лекций и пр.), развитие самодетельного организованного туризма среди трудящихся, устройство

туристических экскурсий самостоятельное или в сотрудничестве с другими организациями, добывание средств путем устройства вечеров и т. д., приобретение туристического снаряжения, карт, литературы, организация кружков по изучению туризма и его видов [7].

В начале апреля 1928 г. в Армавире на организационном собрании было учреждено армавирское отделение Российского общества туристов, принят устав и избрано правление, в состав которого вошли: Ю. Лебедев-Фемидин (Агитпроп), Олейников (окружком ВЛКСМ), Пашков (комсомолец-рабочий завода «Армалит»), Гуров (культотдел Совпрофа) и П. Кротов (ОНО и общество краеведения), избраны были также кандидаты правления и ревизионная комиссия. В недельный срок был разработан план работы и туристические маршруты, на местах, в учреждениях и районах, стали создавать туристские группы [8].

Председатель Армавирского отделения РОТ Ю. Лебедев-Фемидин в записках окружного общества краеведения выступил с программной статьей «Краеведение и туризм (кое-что о задачах Армавирского о-ва туристов)» в которой, например, давал такую оценку дореволюционному туризму: «Туризм до революции охватывал сравнительно небольшой верхушечный слой привилегированных классов русского дворянства, помещиков и торгово-промышленной буржуазии. Правда, в последние годы перед войной в России стал налаживаться было туризм из трудящихся групп населения. Немногие туристские организации в России по сравнительно доступным ценам организовывали экскурсии как внутри российского масштаба, так и за границу – в Германию, Францию, Италию и Англию. Но это движение по своим размерам было ничтожным и охватывало лишь небольшие группы интеллигенции, преимущественно студенчества и учительства». Одним словом, по мнению автора: «Дореволюционная Россия, Россия миллионов рабочих и крестьян знала лишь один вид туризма – это «туризм» в поисках работы, так красочно и ярко описанный Максимом Горьким, бывшим в свое время одним из таких туристов». В статье подчеркивается, что только советская власть придало значение массовому туризму, туризм взят под покровительство не только общественных организаций, но и правительства. Но туризм автором рассматривается с утилитарно-прагматической стороны, поскольку является прежде всего «прекрасным средством оздоровления народа»: «Экскурсии, путешествия, прогулки по полям, лугам, лесам, горам, вольный воздух степей и гор, море, солнце – все это освежает организм туриста, укрепляет силы трудящихся, столь необходимые для нашего строительства» [9, с. 18].

Перед армавирской организацией туристов был поставлен вопрос об объединении и координации туристской работы, «демократизации и пролетаризации» бывшего Российского общества туристов. Этому процессу способствовало принятие нового Устава РОТа. После создания в Армавире инициативной группы Общества началась запись «самотеком» в члены общества; заявки поступали от предприятий, учреждений, школ и станиц.

Избранное правление Общества приступило к плановой работе по туризму. Прежде всего, предполагалась широкая агитация и пропаганда туризма через окружную, стенную печать, доклады на профсоюзных совещаниях трудящихся города и округа. Туристские ячейки были организованы в Центральной ревизионной комиссии (ЦРК), союзе Рабпрос, горкоме комсомола, школе № 3 и др., а также в ряде станиц, в Григориполисском и Курганинском районах [9, с. 19–20]. Летом 1928 г. в ст. Бескорбной был организован кружок туристов из числа комсомольцев и учащихся. Во второй половине июля была устроена большая экскурсия по маршруту: Бескорбная, Невинномысская, Баталпашинская, Теберда, Сухум, Туапсе, Армавир, Бескорбная продолжительностью в один месяц. Однако на такие экскурсии средств не хватало, и было решено поставить об этом вопрос на партсобрании, собрании членов сельсовета и в кооперативных организациях [15]. Очевидно, что в роли туристов оказалась партийно-комсомольская верхушка станичного управления. Вопрос финансирования создававшихся туристских ячеек оставался нерешенным, членских взносов для этого было недостаточно. Важнейшей задачей было создание местных фондов туризма. Отчасти этот вопрос могла решить массовость организации, но членские взносы не могли покрыть все возникавшие расходы. Предполагалось устраивать платные спектакли, концерты, лекции, киносеансы и т. д. Но бюджетный вопрос не получил разрешения до тех пор, пока массовый туризм трудящихся не стали финансировать профсоюзы.

Центральным правлением РОТа было разработано 60 маршрутов экскурсий общесоюзного характера, стоимостью от 40 до 120 руб. Здесь были экскурсии в Крым, на Кавказ, в Туркестан, на Урал, Дальний Восток, на Мурман и т. д. Продолжительность общесоюзных маршрутов составляла от двух недель до месяца. Экскурсии краевого характера, в границах Северо-Кавказского края разрабатывались в краевом отделении общества в Ростове-на-Дону. Перед Армавирским отделением общества стояла задача организовать местные экскурсии в пределах округа и ближайших к нему районах. Руководство Армавирским отделением общества прекрасно понимало, что для «пролетарских туристов» сумма в 40–60 руб. за общесоюзную экскурсию, даже при наличии льгот и скидок при проезде по железнодорожным и водным путям, во многом неподъемная. Поэтому местным экскурсиям для трудящихся придавалось большое значение. Разработать их маршруты должно было Армавирское общество краеведения («Краеведы и туристы должны идти друг с другом в ногу и оказывать взаимную товарищескую поддержку»). Ю. Лебедев-Фемидин отмечал: «Туристские прогулки в некоторые станицы нашего округа имеют немалое образовательное значение. Целый ряд наших станиц представляет интерес с историко-этнографической стороны» [9, с. 21]. Посещение станиц можно было увязать и с лечебными целями: в ст. Каладжинской, например, были серные источники и грязи минерального происхождения, в Спокойной и Преградской, а также других местах – сернокислые источники. К числу местных экскурсий следовало относить

поездки в Теберду, Пятигорск, Кисловодск, в Майкопский заповедник и на ближайший участок побережья Черного моря, в район Сочи – Туапсе [9, с. 21].

Уже в праздничные майские дни 1928 года окружная газета призывала «профильтровать легкие после сперттого воздуха канцелярий и мастерских». Совработникам рекомендовались пешеходные экскурсии в станицу Прочноокопскую, села Вольное и Коноково, а для «слабосильных» – короткий маршрут на Форштадт. Для имеющих денежные средства Армавирское общество туристов предлагало поездки на Черноморское побережье и в Кисловодск. Первые «вылазки» состоялись в Кисловодск и Туапсе в дни первомайского праздника. Предлагались также спортивные экскурсии на велосипедах («мчаться по шоссе навстречу вольному воздуху степей!») по маршрутам: Армавир – совхоз «Хуторок», Армавир – станица Урупская и Армавир – станица Прочноокопская; по этим направлениям проходили дороги с твердым покрытием, поэтому особо подчеркивалось – можно передвигаться на велосипедах и пешком даже после дождя! Группа молодых туристов-хлеборобов, организовавшаяся в станице Ново-Александровской, наметила на лето даже путешествие по Кубани и речным путем намеревалась дойти до Азовского моря; в окружной газете было сообщение, что с этой целью начата постройка байдарки, спуск на воду намечался в мае 1928 года [10]. Вторая группа байдарочников из с. Успенского в составе трех человек в конце июня отправилась по тому же маршруту [18].

Обычно туристический сезон набирал оборот с весны, и в Армавире появлялись первые гости-туристы, издалека: Центральной России, Украины, крупных городов. 21 апреля 1928 г. некий турист-журналист, писавший в газете под псевдонимом Донской, совершал путешествие по всему СССР. По прибытии в Армавир он делится о своих романтических впечатлениях с читателями окружной газеты: «Ни буйные метели, ни двадцатиградусные морозы, ни проливные дожди не сломали упорного желания продвигаться вперед и вперед. Вспоминаются ночевки в крестьянских избах, в клубах, в саклях горных аулов, в азербайджанских «чайкчи», в заброшенных хижинах охотников, а порою и у кустов под заунывный плач шакалов и хрюканье диких кабанов на черноморском берегу или под тревожный крик кряквы в дагестанских болотах». В конце повествования о своих приключениях Донской резюмирует, что «яркие, как солнце, и сочные, как крымские груши дюшес, впечатления» всегда ожидают того, кто рискнет встать на туристскую тропу. В газетах и журналах вокруг личности туриста создается ореол подвижника, смелого человека, не боящегося неизвестности и преодолевающего любые препятствия. Особые впечатления у журналиста Донского были от увиденной социалистической «переделки» сельского хозяйства, он подробно и красочно описывает начало трудового весеннего дня в одной из станиц Армавирского округа, где в полном разгаре была посевная – везде и во всем чувствуется, что начался «день радостного и освобожденного труда!» [10].

22 апреля в Армавир прибыли 6 туристов-комсомольцев из Москвы, двигавшиеся на Черноморское побережье. На летний период 1928 г. правление Армавирского общества РОТа наметило экскурсии в ст. Ахметовскую, Убеженскую (серные воды), Преградную, Кисловодск, Теберду, Майкопский заповедник и Черноморское побережье (Сочи и Туапсе).

Особой популярностью пользовался стихийный курорт Теберда. Комсомольская ячейка здесь организовала группу содействия туризму. Члены группы входили в Российское общество туристов, создали справочную службу для туристов, путешествующих по окрестностям и интересным местам Теберды. Большой проблемой была организация ночлега за небольшую плату. Первые ростки «пролетарского туризма» проявлялись и здесь: «были установлены шефские связи между аулами и заводами при помощи туристов». Для этого из рабочей молодежи механического завода ст. Баталпашинской была организована группа туристов. Из Баталпашинского района, который был в составе округа, планировались дальние экскурсии – в Москву или Ростов [16].

В июне 1928 г. Армавир посетила туристская группа туристов-краеведов из Артемовска (Украина) в составе 4 человек (Юраго, Терпиловский, Прокофьев, Лунев), которые, выйдя из шахтерского города, преодолели 800 км и 23 июня прибыли в Армавир. Маршрут был проложен через Сталино (ныне – Донецк), Таганрог, Ростов, Кропоткин. Целью путешествия артемовских туристов являлось изучение народного словесного и музыкального творчества на Дону и Кубани, наблюдения за ходом и одновременно участие в мероприятиях, связанных с коллективизацией деревни и осуществлением задач культурной революции. В Таганроге туристы передали в краеведческий музей 49 этнографических экспонатов. При станции Мирская Северо-Кавказской железной дороги ими был организован школьный музей. Между Армавирским окружным обществом краеведения, отделением РОТа и группой туристов был произведен обмен исследовательскими материалами. Группа туристов возбудила ходатайство перед Армавирским отделением Ассоциации пролетарских писателей (АПП) о командировке в состав группы члена армавирского АППа литератора тов. Флона для художественного оформления исследовательских материалов и руководства литературно-творческой работой группы [11].

Затем эта группа туристов, прибывшая в Армавир, неожиданно «реорганизовалась в ассоциацию пролетарских писателей, туристов-краеведов» и выехала 1 июля по маршруту Баталпашинск, Пятигорск, Владикавказ, Тифлис, Батум, побережье Черного моря до Тамани, Керчь, Крым, правобережная Украина, Белоруссия, Центральная Россия (через Ленинград – Москву), часть Сибири, Уральская область, побережье Каспийского моря, вверх по Волге к Сталинграду и Артемовск. Когда и чем закончился туристический маршрут для туристов-краеведов Терпиловского, Прокофьева, Лунева, Лаптырева, Сироты и их руководителей Флона и Юраго, неизвестно. Однако этой «ассоциацией» Армавирскому краеведческому обществу были подарены две книги «печатных исторических документов» и записи песен, собранных на территории

Армокруга. Районному музею в качестве экспонатов было передано 35 собранных монет и 5 предметов по этнографии [16].

Фотография подобных «советских туристов», которые все чаще появлялись в округе, была даже размещена в газете «Трудовой путь»: трое туристов-пешеходов из Семипалатинска запечатлены идущими по улице в Армавире, с котомками за плечами, а также обедающими на привале [17].

Групповым экскурсиям Армавирское отделение РОТа выдавало специализированные медицинские аптечки Российского общества Красного Креста (РОКК), членские книжки, полученные из Москвы, организовывало семинары для руководителей групп. Членами общества могли быть все граждане, пользующиеся избирательными правами СССР (не пораженные в правах), платящие членский взнос и желающие содействовать развитию туризма. Так называемы «лишенцы» (лишенные избирательных прав) в туристы не принимались. В члены общества могли записаться и несовершеннолетние (14–18 лет). Членский взнос варьировался в зависимости от величины зарплаты: максимальный – 2 рубля в год при зарплате свыше 100 руб. ежемесячно, минимальный – 50 копеек (для получающих ниже 50 руб. в месяц). За устав и членский билет взималось по 10 коп. Массовые группы туристов организовывали в школах. Например, в 1928 г. в 3-й армавирской школе в группу записалось 50 человек [12]. В окружной газете «Трудовой путь» периодически появлялись рубрики «Уголок туриста», «У туристов», в которых публиковались сведения о состоянии и достижениях туристического движения, давались практические советы: как правильно разжечь костер, изготовить палатку, развернуть ее в полевых условиях, какую литературу по туризму можно «достать в книжных магазинах Госиздата и Крайсоюза» [18]. Профсоюзные органы Армавира регулярно извещались о популярных туристических маршрутах, в том числе в Москву.

Однако период «неполитизированного» туризма, особенно для провинциальных отделений Общества, когда туристам можно было беззаботно наслаждаться красотами природы и укреплять свое здоровье, довольно быстро закончился. В организациях (как в Центре, так и на местах) укреплялась идейно-классовая составляющая. Новые члены Российского общества туристов, в основном комсомольцы, они теперь составляли большинство общества, выразили несогласие с прежним названием Российского общества туристов, и на Московской конференции туристов, состоявшейся в январе 1929 г., было предложено переименовать РОТ в Общество пролетарского туризма РСФСР. Старые члены общества возражали против формулировки «пролетарский туризм», на что новые члены – туристы из рабочей среды, уже прочно взявшие руководство обществом в свои руки, отвечали: «...в туризме, как и в обществе, участвуют и рабочие, и трудящиеся крестьяне, и учащиеся, и служащие. Но идеи туризма и общества – пролетарские, цели туризма и та культура, которой он должен служить, – пролетарские, и, наконец, руководство в обществе – пролетарское». Этот же подход восторжествовал и позднее, при принятии 8 марта 1930 г. Постановления Совнаркома

СССР о слиянии акционерного общества «Советский туризм» и Общества пролетарского туризма (ОПТ) РСФСР и создании Общества пролетарского туризма и экскурсий (ОПТЭ)[1, с. 168; 13]. Общество пролетарского туризма поставило перед собой следующие задачи: познакомить молодежь со страной с целью самообразования; развивать у молодежи лучшие нравственные и физические качества; улучшить использование возможностей отдыха; а также оказывать помощь отсталым народам в освоении пролетарского культурного наследия; проводить исследовательскую работу по выявлению естественных богатств родной страны. В своей работе ОПТ опиралось на ячейки в учреждениях, на промышленных предприятиях, в совхозах и колхозах; отделения ОПТа окружного и областного масштаба имелись во всех республиках. Разрабатывались маршруты, издавалась методическая литература [4, с. 44]. Общество пролетарского туризма и экскурсий развило активную деятельность при поддержке СНК РСФСР, партийных, комсомольских и профсоюзных организаций по вовлечению в члены общества и расширению туристского движения в стране. Уже через год, в конце 1930 г., в нем насчитывалось 50 тыс. чел.

Армавирское отделение, теперь уже не РОТ, а Общества пролетарского туризма (ОПТ), подчинялось Северо-Кавказскому краевому совету Общества пролетарского туризма РСФСР, созданному в Ростове-на-Дону в 1929 г. Через Армавир пролегли плановые маршруты, разработанные Центральным советом ОПТ, которые позволяли туристам побывать на Эльбурском Кругозоре, посетить Кавказский государственный заповедник, пройти по Военно-Сухумской дороге, преодолев Клухорский перевал, совершить путешествия по Чечне и Дагестану, выйти к Черноморскому побережью Кавказа. В Армавирском округе для популяризации ОПТЭ использовались радио и газета «Трудовой путь», туристские секции организовывались на предприятиях, в учреждениях и школах. Туристы проводили беседы о социалистическом строительстве, собирали сведения о сырьевых ресурсах края и округа. С туристической деятельностью была сопряжена краеведческая работа городского музея и Армавирского окружного общества краеведения.

Среди целей, поставленных перед Обществом пролетарского туризма и записанных в его уставе, в частности, были следующие: содействие обороне СССР путем военизации туризма; проведение общественной работы туристами во время их путешествий; внедрение элементов краеведения в туризм. Все это придавало советскому туризму своеобразный социальный характер. Однако коллективизация, масштабная индустриализация, обострение политической и классовой борьбы, голод 1932–1933 годов на Кубани не способствовали развитию внутреннего туризма, а тем более внешнего – выезд за границу, паломничество были запрещены. Редкими были приезды иностранных гостей и туристов в связи со сложной политической обстановкой. Поэтому местный туризм в округе и по Северному Кавказу до 1929 года носил в основном самодеятельный и инициативный характер отдельных лиц или туристских

ячеек. Ликвидация округов в 1930 г. в Северо-Кавказском крае оказала неблагоприятное воздействие на развитие туризма, в том числе в Армавирском регионе. Возрождение туристского движения началось только со второй половины 1930-х годов и имело в основном черты военизированного туризма, связанного с подготовкой к обороне страны. При этом следует отметить, что многие стороны туристического движения в Армавире практически не изучены. Дальнейшее выявление публикаций в центральной и местной периодической печати, посвященных «пролетарскому туризму» фотоматериалов, сохранившихся архивных документов, надеемся, позволит восстановить неизвестные страницы развития туризма в Армавирском округе и Армавире на рубеже 1920-х – 1930-х годов и в последующий (довоенный) период.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Орлов, И. Б. Советская повседневность: исторический и социологический аспекты становления / И. Б. Орлов. – М. : Издательский дом Высшей школы экономики, 2010. – 317 с. – Текст : непосредственный.
2. Долженко, Г. П. История туризма / Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, А. И. Черевкова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2022. – 227 с. – Текст : непосредственный.
3. Долженко, Г. П. История туризма и гостеприимства / Г. П. Долженко, Ю. С. Путрик, А. И. Черевкова. – 2-е изд., доп. – М. : Юрайт, 2023. – 226 с. – Текст : непосредственный.
4. Квартальнов, В. А. Туризм социальный: История и современность / В. А. Квартальнов, В. К. Федорченко. – К. : Выща школа, 1989. – 342 с. – Текст : непосредственный.
5. Кудрявцев, В. Г. Спорт мира и мир спорта / В. Г. Кудрявцев, Ж. В. Кудрявцева. – М. : Молодая гвардия, 1987. – 332 с. – Текст : непосредственный.
6. Антонов-Саратовский, В. Что снимать и зарисовывать / В. Антонов-Саратовский. – Текст : непосредственный // На суше и на море. – 1930. – № 6. – С. 16–17.
7. Трудовой путь. – 1928. – 12 апреля. – Текст : непосредственный.
8. Трудовой путь. – 1928. – 5 апреля. – Текст : непосредственный.
9. Фемидин, Ю. Краеведение и туризм (кое-что о задачах Армавирского общества туристов) / Ю. Фемидин. – Текст : непосредственный // Записки Армавирского окружного общества краеведения. – 1928. – Май. – № 4. – С. 18–21.
10. Донской. С котомкой за плечами / Донской. – Текст : непосредственный. // Трудовой путь. – 1928. – 25 апреля.
11. Г. Пешком по СССР / Г. – Текст : непосредственный // Трудовой путь. – 1928. – 27 июня.
12. Трудовой путь. – 1928. – 13 апреля. – Текст : непосредственный.
13. Пролетарский туризм (Из опыта работы Бауманского отделения ОПТ). – М. : Пролетарское слово, 1929. – 116 с. – Текст : непосредственный.
14. Трудовой путь. – 1927. – 26 октября. – Текст : непосредственный.
15. Трудовой путь. – 1927. – 22 июля. – Текст : непосредственный.
16. Трудовой путь. – 1927. – 14 июля. – Текст : непосредственный.
17. Трудовой путь. – 1927. – 10 июля. – Текст : непосредственный.
18. Трудовой путь. – 1927. – 1 июля. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Orlov I. B. *Sovetskaja povsednevnost': istoricheskij i sociologicheskij aspekty stanovlenija* [Everyday life in the Soviet Union: historical and sociological aspects of its development]. M., Publishing house of the Higher School of Economics, 2010. 317 p. (In Russian).
2. Dolzhenko G. P., Putrik Ju. S., Cherevkova A. I. *Istorija turizma* [History of tourism]. M., Yurait, 2022. 227 p. (In Russian).
3. Dolzhenko G. P., Putrik Ju. S., Cherevkova A. I. *Istoriya turizma i gostepriimstva* [History of tourism and hospitality]. M., Yurait, 2023. 226 p. (In Russian).
4. Kvar'tal'nov V. A., Fedorchenko V. K. *Turizm social'nyj: Istorija i sovremennost'* [Social tourism: History and modernity]. K., Vyshcha shkola, 1989. 342 p. (In Russian).
5. Kudrjavcev V. G., Kudrjavceva Zh. V. *Sport mira i mir sporta* [Sport of the world and the world of sport]. M., Molodaya Gvardiya, 1987. 332 p. (In Russian).
6. Antonov-Saratovskij V. What to photograph and sketch. *Na sushe i na more = On land and at sea*, 1930, no. 6, pp. 16–17. (In Russian).
7. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, October 26. (In Russian).
8. *Trudovoj put'* [Labor path], 1928, April 5. (In Russian).
9. Femidin Ju. Local history and tourism (something about the tasks of the Armavir society of tourists). *Zapiski Armavirskogo okruzhnogo obshhestva kraevedeniya = Notes of the Armavir district society of local history*, 1928, May, no. 4, pp. 18–21. (In Russian).
10. Donskoj. With a knapsack on his shoulders. *Trudovoj put' = Labor path*, 1928, April 25. (In Russian).
11. G. On foot through the USSR. *Trudovoj put' = Labor path*, 1928, June 17. (In Russian).
12. *Trudovoj put'* [Labor path], 1928, April 13.
13. *Proletarskij turizm (Iz opyta raboty Baumanskogo otdelenija OPT)* [Proletarian tourism (From the experience of the Bauman branch of the OPT)]. M., Proletarian word Publ., 1929. 116 p. (In Russian).
14. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, October 26.
15. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, July 22.
16. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, July 14.
17. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, July 10.
18. *Trudovoj put'* [Labor path], 1927, July 1.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Малахова, А. С. К истории зарождения туристического движения в Армавире в конце 1920-х годов / А. С. Малахова, С. Н. Малахов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 84–95.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Malakhova A. S., Malakhov S. N. On the History of the Origin of the Tourist Movement in Armavir in the Late 1920s / A. S. Malakhova, S. N. Malakhov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 84–95. (In Russian).

УДК 93.94

**«ТЕРПИМОСТЬ, ДОВЕРИЕ И ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ»:
КРИТЕРИИ ПОЛИТИКИ НА МУСУЛЬМАНСКИХ ОКРАИНАХ
РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

В.А. Матвеев

**"TOLERANCE, TRUST AND BENEVOLENT ATTITUDE":
CRITERIA OF POLICIES IN THE MUSLIM PERIPHERIES
OF THE RUSSIAN EMPIRE**

V.A. Matveev

Аннотация. В статье анализируются дискуссионные обсуждения подходов к обеспечению интеграции исповедующих ислам российских подданных, поводом для которых послужили Андижанские события 1898 г. в Туркестанском крае. Возглавивший сепаратистский мятеж «Мухаммед Али ишан», житель села Мин-Тюбе Маргиланского уезда, в качестве цели объявил восстановление Кокандского ханства. Автор представляемого исследования опровергает версию, что движение сопровождалось вовлечением «широких масс Средней Азии». Количество участников оказалось ограниченным и по ходу мятежа в очередной раз возобладало российское самоопределение. Религиозные лозунги вопреки ожиданиям организаторов выступления не способствовали достижению массового участия. Использувавшиеся ранее совмещающие в согражданство подходы в кризисной ситуации выдержали испытание. Совершенствование политики с направленностью на формирование российского согражданства, несмотря на появившиеся иные мнения, на рубеже XX в. продолжалось. В исследовании вместе с тем показано, как учитывался кавказский опыт.

Abstract. The article analyzes the debates surrounding possible approaches to ensuring the integration of Russian subjects who practice Islam, sparked by the Andijan events of 1898 in the Turkestan region. The leader of the separatist rebellion, "Muhammad Ali Ishan", a resident of the village of Min-Tyube in Margilan County, declared the restoration of the Kokand Khanate as his goal. The author of this study refutes the claim that the movement involved the "broad masses of Central Asia". The number of participants was limited, and as the rebellion unfolded, Russian self-determination once again prevailed. Contrary to the organizers' expectations, religious slogans did not result in mass participation. The previously employed approaches, which combined citizenship in crisis situations, were tested and held up under pressure. The policy aimed at fostering Russian citizenship continued to be refined at the turn of the 20th century, despite the emergence of alternative viewpoints. Additionally, the study highlights how the experience in the Caucasus was taken into account.

Ключевые слова: Андижанский инцидент, интеграционный процесс, исламская культура, континентальная империя, критерии политики, остаточный сепаратизм, ответственное мусульманство, российское самоопределение, Туркестанский край.

Keywords: Andijan incident, integration process, Islamic culture, continental empire, policy criteria, residual separatism, native Islam, Russian self-determination, Turkestan region.

Распространение российской юрисдикции на сопредельную включавшуюся в состав государственного пространства иноэтническую периферию сопровождалось утверждением веротерпимости. Проповедь же православия вообще не допускалась. Попытки обращения в эту веру, предпринимавшиеся населением, в среде которого ислам недостаточно глубоко укоренился, отвергались [1, с. 352–353, 358]. Наблюдавшие во второй половине XIX в. деятельность русской администрации в только что присоединенных районах Средней Азии иностранные очевидцы признавали отличия от деятельности европейцев в зависимых странах Востока. Делясь впечатлениями, они констатировали: «Русские покушались строить мечети, поставлять мулл и проч.» [2, с. 34–35]. Мусульманские праздники верующими отмечались и в Петербурге [3, с. 376]. Запрета на такие мероприятия в столице Российской империи также не устанавливалось.

Проводившаяся политика на ее окраинах в отношении иных конфессий с зарубежными практиками не совпадала. После поездок за границу, в ходе которых произошло в том числе знакомство с обустройством европейских метрополий и зависимых от них колоний, крымско-татарский просветитель Исмаил бей Гаспринский отметил: «Русские мусульмане по законам нашего отечества пользуются равными правами с коренными русскими и даже в некоторых случаях, во уважение их общественного и религиозного быта, имеют кое-какие преимущества и льготы» [4, с. 258]. Южные славяне в пределах Османской империи, как христиане, напротив, подвергались религиозным притеснениям. Несмотря на это, они с пониманием относились к тому, что в России отношение к исламу основывалось на веротерпимости [5, с. 150].

Конфессиональное многообразие формировало и цивилизационную специфику. Уважительный настрой к другим религиям, наряду с государственной властью, всемерно поддерживала также православная церковь. В возникавших во второй половине XIX в. вследствие русской колонизации восточных окраин поселениях ее священники призывали прихожан «жить в мире со своими соседями инородцами и иноверцами» [6, с. 117]. Православное духовенство придерживалось убеждения в возможности и необходимости сосуществования в России различных конфессий. И это были, заметим, не единичные эпизоды, а последовательная линия не подверженная конъюнктурным изменениям даже в самые непростые периоды. Проводилась же она в воздействии на верующих в соответствии с государственной политикой.

Проповедуя в создававшихся на окраинах русскими переселенцами селах, православное духовенство наставляло их на то, чтобы иноверцы видели только «добрые дела их» и от взаимодействия выносили позитивные впечатления [6, с. 117]. Данная линия поведения преподносилась как «долг... перед государем императором, который... печется о всех подданных» независимо от того, какую религию они исповедуют [6, с. 117]. Однако необходимость сохранения обеспечивавших постепенность интеграционных перемен условий на государственном уровне осознавалась не всеми. У некоторых представителей власти на окраинах Российской империи с преобладавшим мусульманским населением отсутствовало объективное восприятие действительности.

Проявилось это и в обозначившихся в структурах управления среднеазиатским регионом объяснениях по поводу возникшего 17 мая 1898 г. Андижанского инцидента [7, с. 250–251]. Занимавший тогда должность генерал-губернатора Туркестанского края и командующего войсками Туркестанского военного округа генерал от инфантерии С.М. Духовской изложил свои соображения по поводу произошедшего в специальном докладе, направленном для ознакомления руководству Российской империи. По предположению исламоведа Д.Ю. Арапова, к составлению его привлекался известный востоковед В.П. Наливкин, который являлся в то время чиновником «по особым поручениям». Наличие советника такого уровня при генерал-губернаторе Туркестанского края предусматривалось по штатному расписанию [7, с. 258].

Однако содержание ряда фрагментов позволяет заметить и непосредственные привнесения генерал-губернатора С.М. Духовского. Опыт его управления Туркестанским краем с 28 марта 1898 г. на момент Андижанского инцидента был весьма непродолжительным. Отсутствовало соответственно понимание обстановки. В предназначенном для руководства «всеподданнейшем докладе» проводилась мысль, что «мусульманство является враждебной русской государственности политической силой» [7, с. 244]. В подготовленных же генерал-губернатору сведениях востоковед В.П. Наливкин вряд ли реальность даже при наличии противоречивых тенденций мог отобразить в столь категоричной форме. Между тем в обобщении для служебного пользования «Ислам в Туркестане» вероучение представлено как исключительно «враждебное» [7, с. 245].

В качестве довода указывалось на попытки распространения среди российских мусульман «идей панисламизма». Наталкивались же они на преобладавшую невосприимчивость и популярность не пользовались. К ошибкам политики генерал-губернатор Туркестанского края С.М. Духовской тем не менее отнес намерение постепенного «нравственного слияния мусульман с... русским народом». Согласно его точке зрения недопустима также применявшаяся в Российской империи практика государственного покровительства мусульманству. Предоставление же исповедовавшим ислам поданным внутренней автономии с организацией муфтиатов (духовных правлений), создавало, по утверждению С.М. Духовского, «религиозный и национальный сепаратизм» [7, с. 245].

Изложенные во «всеподданнейшем докладе» взгляды в структурах управления подверглись критике. Неодобрение выразил и возглавлявший в тот период министерство финансов С.Ю. Витте. На его заключение проект «Временных правил об управлении духовными делами мусульман», с относившимися к его содержанию «материалами и перепискою», поступил 16 мая 1900 г. Специально для этого препроводило его Военное министерство. Положения же проекта основывались на оценочных суждениях С.М. Духовского, отображенных во «всеподданнейшем докладе» «Ислам в Туркестане» [7, с. 244].

В критических возражениях по поводу представленных в нем соображений С.Ю. Витте указал прежде всего на то, что генерал-губернатор края в достигающихся результатах проводимой политики видит лишь «совершенное отсутствие

какого бы то ни было объединяющего начала». В заключение министра финансов на проект «Временных правил об управлении духовными делами мусульман» указывалось и на постепенное складывание «на протяжении нескольких столетий» существовавшего отношения к исламу, которое является отражением «далеко не одного сцепления исторических обстоятельств». Неизменность политики формирования веротерпимости у российских подданных различных конфессий С.Ю. Витте соотносил с наличием «последовательного проведения одного общего руководящего начала» [7, с. 246].

Осуществление же его позволило объединить «разрозненные ветви... тюрко-татарского племени» и ввести их «в состав единого и нераздельного русского государства». Интеграция затронула, по мнению С.Ю. Витте, не только такие сопредельные территории с мусульманским населением, как Казанское, Астраханское, Крымское ханства, но и «Кавказ... Туркестан» и некоторые другие. С предоставлением им российской субъектности государственной власти «приходилось постоянно и вполне сознательно устанавливать свои отношения» к исповедующим ислам подданным. Иногда в действиях отдельных государственных служащих Российской империи на этом направлении проявлялось, по словам С.Ю. Витте, «отсутствие единства», но оно, равно как и «колебания», оказывалось лишь временным и непродолжительным [7, с. 246].

Определяющим во всех мероприятиях правительства, по его замечанию, являлась тем не менее «терпимость к мусульманской религии и доверие к благонадежности мусульман» [7, с. 246]. Придававшие объединительное начало конфессиональному совмещению подходы сочетались с признанием «за мусульманами полной равноправности с другими подданными Империи». Исповедовавшим ислам соотечественникам обеспечивалась вместе с тем свобода «в отправлении их духовных потребностей и невмешательство в их внутреннюю жизнь» [7, с. 246]. С.Ю. Витте в возражениях генерал-губернатору Туркестанского края С.М. Духовскому указал и на заслуги перед отечеством ряда выдающихся администраторов Российской империи, посвятившим « всю свою жизнь делам... азиатских окраин» [7, с. 247].

Весомым оказался их вклад и в укрепление веротерпимости. Первый генерал-губернатор Туркестанского края К.П. фон Кауфман во «всеподданнейшем отчете» обобщавшем достигнутые результаты «за четырнадцатилетнее управление» указал на «свидетельства миролюбивого и сознательно симпатичного отношения народа к новому порядку». Вводившиеся в 1868–1869 гг. «новое положение» управления «не встретило нигде противодействия», хотя против него приверженцы «прежней системы» пытались возбуждать только ставших российскими подданными мусульман Средней Азии. Отдельные попытки разбойных нападений на русские гарнизоны пресекались и при их непосредственном содействии. Оказывалось оно и в поимке участников [7, с. 251].

Спровоцированные в 1875 г. беспорядки в «бывшем Кокандском ханстве» под предлогом необходимости ведения «священной мусульманской войны»

против России также не получили поддержки [7, с. 251]. В период «Турецкой войны» 1877–1878 гг. «на азиатском востоке» Российской империи сохранялось спокойствие. По сведениям, которыми располагал С.Ю. Витте, исповедовавшие ислам соотечественники к пропаганде сепаратистских идей даже под самыми изошренными религиозными прикрытиями относились отрицательно [7, с. 252]. Мероприятия же русской власти, напротив, воспринимали одобрительно и оказывали помощь в поимке организаторов враждебной деятельности [7, с. 251]. Проявилась такая солидарность, по имевшимся у министра финансов данным, и «при... андижанских беспорядках» [7, с. 252].

Отпечаток «оптимистического взгляда» на ситуацию в Туркестанском крае С.Ю. Витте объяснял тем, что описание ее исходило от должностного лица, «на долю которого выпала заслуга первоначального умиротворения края и честь насаждения в нем русской гражданственности». Однако изложенная «во всеподданнейшем отчете» генерал-адъютантом К.П. фон Кауфманом обстановка, по его уточнению, в целом, «соответствовала действительному положению». Ошибочно было бы утверждать, заметил С.Ю. Витте, что влияние проводившейся российской политики «на местное население не сделало никаких успехов» [7, с. 252].

На Кавказе такому же сближению с мусульманами способствовала деятельность наместников его императорского величества М.С. Воронцова, А.И. Бяргинского, Михаила Николаевича и других. Ими был продолжен намечавшийся еще при А.П. Ермолове курс. Для обеспечения «великих мирных побед» своеобразным «оружием» русским администраторам служили, напомнил С.Ю. Витте, «терпимость, доверие и доброжелательное отношение» к иноверным подданным. Практическое применение данных критериев создавало условия, при которых происходило, по оценке министра финансов, «культурное слияние Крыма и Кавказа с Империей» и утверждение «русской гражданственности в Туркестане» [7, с. 247].

Объединяющий разнородное население потенциал проводимой политики, согласно пояснению С.Ю. Витте, обеспечивал высокий авторитет князя М.С. Воронцову, которым он пользовался на протяжении всего периода наместничества «среди туземцев в Крыму и на Кавказе». Деятельности его присуще было прежде всего «внимательное к их нуждам отношение». Усилия М.С. Воронцова по обустройству Кавказа вследствие этого, как особо отмечено С.Ю. Витте в обоснованиях оправданности такой позиции, сопровождала «любовь и почтительная преданность». Такую же в ней направленность с полаганием исключительно на веротерпимость выдерживал и преемник М.С. Воронцова на Кавказе А.И. Бяргинский, равно как и последующие назначавшиеся верховной властью администраторы. Им присуще было стремление «связать край с государством, не обезличивая разные народности», искони жившие в его пределах [7, с. 247].

В отзыве на проект «Временных правил об управлении духовными делами мусульман» С.Ю. Витте в качестве приоритетного фактора «прекращения Кавказской войны» выделил с опорой на знание происходившего

направленность предпринимавшихся усилий на утверждение «над горцами... нравственной власти». Эффективность такого подхода, по его разъяснению, заключалась в том, что покорение происходило «оружием духовной, внутренней силы». Применявшиеся же меры обеспечивали, констатировал С.Ю. Витте, такое государственное обустройство на Кавказе, которое соответствовало «понятиям горцев». При соблюдении «твердости» в проводившейся политике поддерживалась вместе с тем практика «доброжелательного управления». Преобразования же осуществлялись постепенно «в видах очищения... от всего... отжившего» [7, с. 248].

Представители русской власти на Кавказе руководствовались, согласно подтверждению С.Ю. Витте, также намерением «поднятия уровня экономического... развития» не только русского, но и мусульманского населения. Последовательно соблюдалась, как отмечено в записке министра финансов, и «терпимость к... религии». Исповедание христианства на Кавказе поддерживалось только там, где оно уже имело распространение. Противодействие русской властью исламским проповедникам оказывалось лишь в тех случаях, когда в их деятельности присутствовало «стремление к насильственной пропаганде», тем более если содержание наполнялось «явно... политическими целями» [7, с. 248].

Преобладание на Кавказе лояльных подданных способствовало расширению доверия к ним со стороны представителей государственной власти и появлению у них признания возможности приобщения мусульман к «общим с русским населением гражданским административным учреждениям». Данное же доверие, по замечанию С.Ю. Витте, способствовало углублению интеграционного процесса. Возражая против отраженного в проекте «Временных правил об управлении духовными делами мусульман» мнения С.М. Духовского министр финансов обоснованно указал и на то, что его предшественники, первые генерал-губернаторы Туркестанского края, являлись носителями таких же «исконных начал русской политики» [7, с. 248]. Учитывалось ими и то, что способствовало ее успеху на Кавказе.

Раскритиковал С.Ю. Витте и выраженное в проекте недоверие ко всему мусульманскому духовенству. Он отметил ошибочность точки зрения С.М. Духовского, отраженной в одном из его фрагментов. В нем, в частности, констатировалось, что «покровительство туземной духовной корпорации», оказываемое русским правительством, не согласуется якобы с интересами возвышения влияния религиозных наставников в среде исповедующих ислам подданных Туркестанского края. В отзыве С.Ю. Витте обратил внимание других представителей государственной власти на то, что взгляды генерал-губернатора вступают в противоречие с другим его утверждением, в котором признается необходимость применения идеи веротерпимости. Но осуществляться на практике это должно, по предложению С.М. Духовского, лишь в ограниченных формах [7, с. 249].

Руководство страны он заверил, что его действия как генерал-губернатора Туркестанского края при принятии административных решений определяет именно такая направленность. По его же признанию, веротерпимость отличала «издревле политику русского государства». Вместе с тем во «всепопданнейшем докладе» императору сообщалось о необходимости исключения мусульманского права из системы управления Туркестанским краем, так как шариат, по сложившемуся у него представлению, обрел вследствие произошедших перемен «тормозящее значение». Не согласился С.Ю. Витте и с тем, что его применение не может быть сообразным «с пользами экономического и гражданского устройства страны». В «среднеазиатских владениях» шариат так же, как и на Кавказе, совмещался, следует заметить, с российским законодательством. Содержалась в нем и статья о «Свободе веры» [7, с. 249].

Именно такое определявшее российскую политику «единое начало», по словам С.Ю. Витте, «всегда лежало», несмотря на намечавшиеся иногда отклонения, «в управлении мусульманскими окраинами». Достигалась прежде всего межконфессиональная совмещенность, и тем самым устранялось одно из препятствий для солидарного взаимодействия. В полемических замечаниях С.Ю. Витте отмечено и то, что весь предшествующий «опыт... не осудил этого начала». По его подтверждению как осведомленного государственного деятеля, «выдающихся случаев нарушения долга верности» со стороны российских подданных мусульман «история не знает» [7, с. 249].

Мелкие же «вспышки религиозного фанатизма», в понимании С.Ю. Витте, «едва ли правильно... принимать в расчет», а подобные Андижанскому инциденту «возмущения на почве невежества и заблуждений случались и среди... русского населения» [7, с. 249–250]. Вследствие этого оно также вовлекалось в бунты. С.Ю. Витте обращал внимание на то, что «положительная сторона доверчивого и доброжелательного отношения русского Правительства к мусульманам несомненна». Лучшим же выражением обеспечивавшегося в том числе им результата, резюмировал С.Ю. Витте, «служит постоянное умножение числа мусульманских подданных и мирное их сожитие на пространстве многих столетий с другими народами» [7, с. 250].

В странах зарубежного Востока, согласно его информированности, также известно, что в составе Российской империи все подданные «находят... справедливую защиту, мирно живут и благоденствуют», независимо от того, «к какому бы племени и вере они не принадлежали». С.Ю. Витте осудил попытку генерал-губернатора Туркестанского края С.М. Духовского «во всепопданнейшем докладе» провести мысль о необходимости сделать «руководящим принципом... политики» по отношению к российским мусульманам «недоверие и нетерпимость». Андижанское «восстание», по утверждению С.Ю. Витте, отнюдь не может служить «внешним поводом» для пересмотра политики в отношении соотечественников мусульман [7, с. 250].

Совпадение инцидента с назначением генерала от инфантерии С.М. Духовского «Главным начальником Туркестанского края» отнюдь не является показателем, подчеркнул министр финансов, такой необходимости.

Оставшееся, по его словам, «сильное впечатление» у не усвоившего местную специфику администратора не должно обретать на государственном уровне «значение исключительной важности». Андижанские события, по уточнению С.Ю. Витте, вовсе не свидетельствуют «о настроении всего... населения» Туркестанского края. Силовое же реагирование русской власти не вызвало осуждения и в зарубежных странах «мусульманского мира» [7, с. 250].

Нападение относительно многочисленной «шайки Минтюбинского ишана на андижанский гарнизон», как установлено наблюдениями, не имело поддержки. Соответственно инцидент не являлся показателем потребности изменения отношения к исповедующим ислам подданным Российской империи. Мусульманское население Туркестанского края не принимало, по осведомленности С.Ю. Витте, «никакого участия в нападении». Основывалось оно на применявшейся и среднеазиатскими разбойниками тактике набега [7, с. 250–251]. По данному признаку оторванной от масс замкнутой преступной корпоративности вряд ли возможно применявшееся его отождествление с «восстанием».

Для привлечения к участию в андижанском нападении более многочисленных сторонников предводители его использовали призывы к джихаду в его наиболее радикальной вооруженной форме. На мотивацию же с такой направленностью «Минтюбинского ишана», как установлено было в ходе проводившегося расследования, откликнулось «лишь около тысячи... мусульман» [7, с. 250–251]. Создававшаяся для расследования «Туркестанская комиссия» на основе полученных сведений охарактеризовала инцидент, как «вспышку энтузиазма легковерной кучки мечтателей» [7, с. 251]. После присоединения края к России «подобных вспышек» с религиозной окраской, согласно уточнению в направлявшейся в вышестоящие инстанции отчетности, произошло всего «несколько». Подстрекательство же к неповиновению осуществлялось «как отдельными личностями, так и целыми группами разного рода фанатиков и авантюристов» [7, с. 252].

Клерикальные свойства «волнения», по наблюдениям представителей русской администрации, обрели лишь потому, что «под этой формой руководители беспорядков» могли рассчитывать на достижение хоть каких-то мятежных намерений. Только возбуждение фанатизма предоставляло им возможность надеяться на получение возможности оказания влияния, по их представлению, «на темную неразвитую народную толпу». Использование фактора веры так или иначе позволяло «увлечь ее за собою». Соприкасавшиеся с действительностью Туркестанского края представители управленческих структур обращали внимание на невозможность достижения «возбуждения толпы» без использования религиозной мотивации. Мусульманское население не только на этой, но и на других окраинах Российской империи, по их оценкам, замечало «благодарные» последствия «русского владычества». Осознавало оно в той или иной степени и его отличие «от произвола ханских времен» [7, с. 252].

Неслучайно в этой связи и оказывавшееся мусульманским населением Туркестанского края содействие русской администрации в поимке и аресте «подозрительных личностей» при ликвидации Андиганского инцидента. Так оно неоднократно поступало при устранении аналогичных конфликтов в предшествующие периоды нахождения в составе империи [7, с. 251–252]. Стихийное противодействие предпринималось мусульманами Туркестанского края так же, как и на Кавказе, и при попытках различного рода эmissаров собирать средства «на постройку мечетей в... азиатских областях Турции». Под предлогом выполнения такой духовной миссии проводилась пропаганда, настраивавшая исповедовавших ислам подданных против России. Руководству ее было известно, что и «при... андиганских беспорядках их главари были схвачены также не без помощи самого туземного населения» [7, с. 252].

Наказание же непосредственных виновников конфликта, «строгое и справедливое», по убеждению С.Ю. Витте, исчерпывают необходимые меры государственного реагирования. Сами же андиганские события в его восприятии не могут «служить доказательством злоупотребления со стороны всего мусульманского населения... предоставленной ему свободой вероисповедания» [7, с. 251]. Нельзя исключать и то, что приведенная во «всеподданнейшей записке» С.М. Духовским цифра «около тысячи человек» [7, с. 251] достоверно не отражает численность непосредственных участников.

Обобщая изложенные возражения, С.Ю. Витте указал и на то, что отдельные инциденты наподобие андиганского нельзя «прилагать... ко всему русскому мусульманству», а тем более воспринимать как некую «мерку». По его суждению, инициаторам враждебных действий не удастся перевести «учение панисламистов... из области теоретических мечтаний на почву практического осуществления» на всех мусульманских окраинах Российской империи [7, с. 252]. Ограничительные же меры, по подтверждению С.Ю. Витте, и ранее проводились в преобладающей степени «при общем благоприятном отношении и доверии правительства к их населению», а соблюдавшаяся «мягкость» делала их «малочувствительными» [7, с. 254].

Предпринимающиеся усилия должны так или иначе, как отмечено в отзыве министра финансов, способствовать «сближению туземного населения с русским». Успех же применяющихся подходов, по его заключению, зависит «от того такта, тех способов и приемов», которыми будет определяться общая направленность «правительственной политики по отношению к мусульманскому вопросу». Проведение же ее не должно создавать впечатлений у исповедующих ислам российских подданных о противостоящей якобы им «силе... враждебной и непримиримой», которые могут оставлять лишь предлагаемые во «всеподданнейшей записке» генерал-губернатора Туркестанского края С.М. Духовского рекомендации [7, с. 254].

В отзыве же на отображенные в ней взгляды С.Ю. Витте указал и на то, что нельзя применять в отношении подданных мусульман «такие меры, которые могут дать повод к обвинению России в нетерпимости к исламу» и породить вследствие этого «неприятное к ней настроение во всем мусульманском мире».

Поэтому, по заключению министра финансов, не следует менять применявшегося ранее начала веротерпимости, «освященного историческими традициями» обустройства российской государственности, тем более что, как показывал опыт, политика на достижение стабильности неизменно приводила «к усилению... влияния на Востоке» [7, с. 255]. Выразив обоснованные сомнения в связи с содержанием «Временных правил об управлении...» С.Ю. Витте свою позицию представил как мнение министерства финансов. В изложенных им соображениях вместе с тем было подчеркнуто, что не следует «принципиально отрицать необходимость известного надзора за проявлениями духовной жизни и духовными учреждениями мусульман» [7, с. 256].

Однако «формы и способы... надзора», как заметил С.Ю. Витте, «могут быть... различны», а их выбор «должен вполне обуславливаться самим характером и особенностями среды, подлежащей наблюдению» [7, с. 256]. Составленный же на основе «всеподданнейшего доклада» «Ислам в Туркестане» генерал-губернатора С.М. Духовского проект «Временных правил...» на государственном уровне прошел лишь процедуры обсуждения. В направленном для влияния на его исход заключении по «Мусульманскому вопросу» С.Ю. Витте обобщен исторический опыт проводившейся российской интеграционной политики. По изложенным в отзыве министра финансов возражениям прослеживается наличие апробированных на практике подходов, систематизация которых в 1900 г. обрела концептуальную обобщенность.

Примечательно, что в обоснованиях использовались наработки, применявшиеся при обеспечении развития российского интеграционного процесса на Кавказе. Обозначенная же в записке С.Ю. Витте позиция, судя по всему, поспособствовала тому, что поступившие предложения от генерал-губернатора Туркестанского края С.М. Духовского официально не были приняты [7, с. 257]. Они так и остались частным мнением, не имевшим никакого влияния на проводившуюся политику. Направленность ее на формирование российского согражданства к началу XX в. осталась неизменной. Преобладавшие позитивные перемены при обустройстве окраин так или иначе создавали условия для достижения такого результата. Субъекты Российской империи с преобладавшим мусульманским населением, как видно, исключением не являлись.

Проявленная некомпетентность в восприятии произошедшего Андиганского инцидента сыграла не последнюю роль в том, что возглавлял управление Туркестанским краем С.М. Духовской непродолжительное время [7, с. 258]. К его смещению в 1901 г. с должности генерал-губернатора привела в том числе ошибочная осведомленность по мусульманскому вопросу. Восприятие в Российской империи исповедующих ислам подданных в качестве соотечественников оставалось неизменным. Соблюдались по-прежнему в проводившейся политике и способствовавшие интеграции критерии.

Подводя итог, следует также упомянуть и то, что для канонического общения с зарубежным мусульманским Востоком какие-либо препятствия российской политикой не устанавливались. Рекомендации по поводу молитв и соблюдения постов по-прежнему исходили из Мекки и Стамбула.

Отношение же к мусульманскому духовенству и исповедовавшему ислам населению Туркестанского края так же, как и на Кавказе, способствовало расширению пророссийской ориентации. Интеграционный же процесс был, безусловно, неравномерным и в нем намечались сепаратистские отклонения.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Терентьев, А. М. Россия и Англия в Средней Азии / А. М. Терентьев. – СПб. : Типография П.П. Меркульева, 1875. – 361 с. – Текст : непосредственный.
2. Костенко, Л. Средняя Азия и водворение в ней русской гражданственности / Л. Костенко. – СПб. : Типография В. Безобразова, 1871. – 358 с. – Текст : непосредственный.
3. Бехтерев, В. М. Гипноз. Внушение. Терапия / В. М. Бехтерев. – М. : Книжный Клуб Книговек, 2019. – 416 с. – Текст : непосредственный.
4. Гаспринский, И. Русское мусульманство. Мысли, заметки и наблюдения мусульманина / И. Гаспринский. – Текст : непосредственный // В поисках своего пути: Россия между Европой и Азией : в 2 частях. Часть 1 / Составление, вступительная статья и комментарии Н. Г. Федоровского. – М. : Наука, 1994. – 332 с. – С. 297–259.
5. Жигарев, С. А. Русская политика в восточном вопросе (Ее история в XVI–XIX вв., критическая оценка и будущие задачи) : историко-юридические очерки. Выпуск 11. Том I / С. А. Жигарев. – М. : Университетская типография, 1896. – 465 с. – Текст : непосредственный. – (Ученые записки Московского университета. Отделение юридическое).
6. Лурье, С. В. Российская империя как этнокультурный феномен / С. В. Лурье. – Текст : непосредственный // Цивилизации и культуры : научный альманах. Выпуск 1: Россия и Восток: цивилизационные отношения / под редакцией Б. С. Ерасова. – М. : Институт востоковедения РАН, 1994. – С. 116–131.
7. Императорская Россия и мусульманский мир (конец XVIII – начало XX в.) : сборник материалов / составитель и автор вступительной статьи, предисловия и комментариев Д. Ю. Арапов. – М. : Наталис, 2006. – 480 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Terent'ev A. M. *Rossiya i Angliya v Srednei Azii* [Russia and England in Central Asia]. SPb., Printing house of P.P. Merkul'ev, 1875. 361 p. (In Russian).
2. Kostenko L. *Srednyaya Aziya i vodvorenje v nei russkoi grazhdanstvennosti*. [Central Asia and the establishment of Russian citizenship in it]. SPb., Printing house of V. Bezobrazov, 1871. 358 p. (In Russian).
3. Bekhterev V. M. *Gipnoz. Vnushenie. Terapiya* [Hypnosis. Suggestion. Therapy]. M., Knigovek Book Club, 2019. 416 p. (In Russian).
4. Gasprinskii I. Russian Islam. Thoughts, notes and observations of a Muslim. *V poiskah svoego puti: Rossiya mezhdru Evropoj i Aziej = In search of his way: Russia between Europe and Asia*, in 2 parts, part 1. M., Nauka, 1994. Pp. 297–259. (In Russian).
5. Zhigarev S. A. *Russkaya politika v vostochnom voprose (Ee istoriya v XVI–XIX vv., kriticheskaya otsenka i budushchie zadachi)* [Russian policy on the Eastern question (Its history in the XVI–XIX centuries, critical assessment and future tasks)], iss. 11, vol. I. M., University printing House, 1896. 465 p. (In Russian).

6. Lur'e S. V. The Russian Empire as an ethnocultural phenomenon. *Civilizacii i kul'tury : nauchnyj al'manah. Vypusk 1: Rossiya i Vostok: civilizacionnye otnosheniya = Civilizations and Cultures : scientific almanac. Issue 1: Russia and the East: civilizational relations*. M., Institute of Oriental Studies of the Russian Academy of Sciences, 1994. Pp. 116–131. (In Russian).

7. *Imperatorskaya Rossiya i musul'manskii mir (konets XVIII – nachalo XX vv.)* [Imperial Russia and the Muslim world (late XVIII – early XX centuries)]. M., Natalis, 2006. 480 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Матвеев, В. А. «Терпимость, доверие и доброжелательное отношение»: критерии политики на мусульманских окраинах Российской империи / В. А. Матвеев. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 96–107.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Matveev V. A. "Tolerance, Trust and Benevolent Attitude": Criteria of Policies in the Muslim Peripheries of the Russian Empire / V. A. Matveev // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 96–107. (In Russian).

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ
PHILOSOPHICAL SCIENCES

УДК 130.2

**ОСОБЕННОСТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ
АККУЛЬТУРАТИВНОГО СТРЕССА
В ПРОЦЕССЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

А.А. Корякина

**PECULIARITIES OF OVERCOMING
ACCULTURATIVE STRESS
IN THE PROCESS OF INTERCULTURAL COMMUNICATION**

A.A. Koriakina

Аннотация. В современном глобализованном мире все больше проявляет себя такая форма современного стресса, как аккультуративный стресс. Потребность его преодоления ощущается на всех уровнях жизни и отношений – от повседневной жизни до международной, от межличностных отношений до межкультурных и межгосударственных. Данная статья посвящена исследованию проблемы аккультуративного стресса и его преодоления в контексте межкультурной коммуникации. Рассматриваются основные аспекты межкультурного взаимодействия, выявляются причины возникновения стресса и предлагаются эффективные методы его преодоления. Автор обращает внимание на важность преодоления аккультуративного стресса посредством интеркультурализма, то есть преобразованием культуры общества путем диалога и комплементарного взаимодействия, и «третьей культуры», являющейся не просто результатом слияния двух культур, а продуктом их взаимной гармонизации и превращения в единое целое.

Abstract. In today's globalized world, a form of modern stress called acculturative stress is increasingly manifesting itself. The need to overcome it is felt at all levels of life and relationships – from everyday life to international life, from interpersonal relationships to intercultural and interstate ones. This article is devoted to the study of the problem of acculturative stress and its overcoming in the context of intercultural communication. The main aspects of intercultural interaction are considered, the causes of stress are identified and effective methods for overcoming it are proposed. The author draws attention to the importance of overcoming acculturative stress through interculturalism, that is, transforming the culture of society through dialogue and complementary interaction, and the "third culture", that is not just the result of the merging of two cultures, but the product of their mutual harmonization and transformation into a single whole.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, аккультуративный стресс, коммуникативная компетентность, интеркультурализм, третья культура.

Keywords: intercultural communication, acculturative stress, communicative competence, interculturalism, third culture.

Вопросы исследования межкультурной коммуникации, в особенности ее проблемные аспекты, остаются на повестке дня современного культурного знания. Аккультуративный стресс является одной из таких актуальнейших проблем, возникающих в процессе общения между представителями разных культур. В предлагаемой статье рассматриваются особенности преодоления аккультуративного стресса посредством интеркультурализма и «третьей культуры».

Исследование межкультурной коммуникации

По мнению некоторых авторов, межкультурная коммуникация структурируется на нескольких уровнях, таких как: микросоциологический (подразумевается личность и малые группы), мезосоциологический (подразумеваются большие группы и организации), макросоциологический (большие сегменты деятельности и формы общества). Такое структурирование можно объяснить следующим образом: межкультурная коммуникация (на микросоциальном уровне), коммуникация между культурами (трансверсальный анализ некоторых тем, рассматриваемых в разных культурах) и международная коммуникация (коммуникация между общественными институтами и политическими структурами разных стран, между правительствами, между государствами и между международными организациями). Необходимо отметить, что к этому анализу следует подходить с интегрирующей теоретической точки зрения [1].

Другие авторы подчеркивают тот факт, что межкультурность рассматривается с различных дисциплинарных точек зрения, и ее изучению способствует ряд наук [2]. Это такие науки, как межкультурная коммуникация, изучающая как краткосрочные межкультурные взаимодействия от туризма и академических визитов за границу до дипломатических или коммерческих переговоров, так и символику цветов, невербальное общение, эпистемологические различия между культурами; социальная психология, которая изучает ценности и стереотипы, а также социальные отношения между группами (включая группы, охватывающие разные культуры); межкультурная психология (кросс-культурная психология), изучающая непосредственно взаимодействия между людьми и группами различного культурного происхождения; антропология, которая еще до межкультурной психологии погрузилась в феномены социальных изменений и аккультурации; и социология, которая предлагает, помимо общего видения общества, соответствующую информацию о социальном происхождении ксенофобии и расизма, о миграционном положении, о конфликтах между мигрантами и обществом проживания.

Такое расширение сферы применения было бы невозможно без чрезвычайно важного вклада философии, культурологии, наук о языке, особенно социолингвистических, политических наук, исследований в области международных отношений и социально-экономического развития. В целом междисциплинарные связи обеспечивают эпистемологическую поддержку, межкультурным исследованиям. С этой точки зрения межкультурные исследования всегда остаются открытыми для новых дисциплинарных тем.

Аккультуративный стресс

Аккультуративный стресс не отменяет психологическую концепцию культурного шока, определяемую в литературе как «эмоциональный и интеллектуальный опыт, переживаемый тем, кто, случайно или вследствие специфической деятельности вне исходного социокультурного контекста, испытывает сильный дискомфорт и экзистенциальный стресс» [2, с. 131].

Аккультурация запускает переоценку идентичности и реорганизацию системы ценностей. Подобные трансформации порождают культурные потрясения и стресс. Стресс аккультурации проявляется через тревогу, депрессию, чувство маргинализации и исключения, запутанную идентичность.

Известны исследования стресса, которому подвергается человек, столкнувшийся с «межкультурной конфронтацией» (процессом выживания), проводившиеся среди иностранных студентов [3]. Целью таких исследований было изучение уровня распространенности депрессии среди таких студентов и взаимосвязи между стрессом, преодолением трудностей, культурной ориентацией и депрессией.

Выяснилось, что уровень распространенности депрессии среди иностранных студентов примерно в два раза выше, чем среди отечественных студентов. Иностранные студенты также сообщили о высоком уровне культурного стресса, связанного с академической нагрузкой, языковым барьером, финансовыми трудностями, опасениями по поводу будущего, культурными потрясениями и расовой дискриминацией [3].

Аккультуративный стресс был определен Берри как мера культурной интеграции в обратной пропорции, то есть, согласно ему, интеграция и ассимиляция связаны с самым низким уровнем стресса. Стресс – результат действия нескольких факторов, возникающих в процессе культурных изменений: обстоятельств изменения (намеренных или вынужденных), уровня сходства между исходной культурой и принимающей культурой, психологической устойчивости личности, принятия культурных различий со стороны принимающей культуры, образа исходной культуры внутри принимающей культуры (стереотипы принимающей культуры относительно исходной культуры личности). По мнению Берри, нет альтернативы аккультуративному стрессу, кроме мультикультурализма [4].

Исходя из этого, проблема аккультуративного стресса находится на стыке культурологии, межкультурной психологии, антропологии и межкультурной коммуникации, поскольку этот тип стресса имеет определенную этиологию, возвращаемую не только культурологически, психологически, но и семиотически, философски и лингвистически. Фактически аккультуративный стресс возникает из-за неспособности человека, вступающего в контакт с новой культурой, разработать суждения о другом и почувствовать те предположения, которые другой выдвигает о нем. А когда ему удастся разработать такие суждения, он не может их проверить. Эта двойная неспособность связана с неопределенностью, одновременно порождающей тревогу и стресс.

Суждения, которые индивидууму не удастся разработать или проверить, являются не только психологическими, но также культурологическими, лингвистическими, семиотическими, философскими и эпистемологическими факторами. Неуверенность человека, находящегося в стрессе, не концентрируется только на физических особенностях другого, его установках и намерениях, как это происходит при взаимодействии внутри одной культуры. В ситуациях межкультурности неопределенность также включает в себя лингвистическую компетентность – его и другого: его способность произносить предложения, понятные другому, понимать высказывания другого, а также способность другого произносить понятные для него фазы.

В исследованиях, посвященных межкультурной коммуникации, рассматривается многофакторный характер аккультуративного стресса, связываемый с культурным, языковым и психологическим дисбалансом. Урегулирование такого дисбаланса остается устойчивой проблемой, которую предстоит решить, поскольку такие ценностные смещения могут привести к стрессу и дисбалансу на индивидуальном и социальном уровне [5].

Неопределенность также включает в себя коммуникативную компетентность, которая связана с набором правил, касающихся различных экстралингвистических аспектов. Коммуникативная компетентность имплицитна; она приобретает в процессе взаимодействия и в процессе неявного обучения. Для нее характерны непрерывные изменения: следуя приобретенному опыту, индивид становится все более компетентным прямо пропорционально множеству, разнообразию и масштабу его взаимодействий с другими людьми. В случае взаимодействия с представителями иной культуры личность приобретает межкультурную компетентность: коммуникативная компетентность приобретает межкультурную окраску.

Фактически человек может обладать различными коммуникативными компетентностями при взаимодействии с представителями разных сообществ. Аналогичным образом этот аспект применяется при взаимодействии личности с представителями разных культур. Когда проявляется его коммуникативная компетентность во взаимодействии с любой другой культурой, мы можем говорить о транскультурной компетентности, которая является кульминацией межкультурного образования [6].

Преодоление аккультуративного стресса

Именно здесь в игру вступают понятия «универсального коммуникатора» или «мультикультурного человека» [7]. Эти определения относятся к человеку, чья идентичность основана на разнообразии и универсальности культурных форм и условий человеческой жизни. Такой человек стремится сохранить фундаментальные различия, но при этом готов обнаружить существенные сходства, которые обогащают межличностные отношения. По мнению Казмира, мультикультурный человек «обладает способностью приостанавливать свою культурную идентичность, чтобы создавать новые формы реальности, основанные на человеческом разнообразии и непредсказуемости человеческой эволюции» [8, с. 295].

Предположительно достичь такой цели можно только посредством интеркультурализма, то есть того набора процессов, посредством которых отдельные лица или группы, принадлежащие к двум или более культурным структурам, преобразовывают культуры общества путем диалога и комплементарного взаимодействия [9]. По мнению исследователей, в попытке понять инаковость и приблизиться к ней человек должен сделать несколько шагов.

Сначала субъект выражается в своем специфическом коде. Столкнувшись с новым кодом, он транслирует его по уже известным данным. Новый код ассимилируется со старым кодом. Далее субъект осознает, что его собственный культурный код допускает неспособность выражать данные новой реальности. Субъект входит в культурный код другого субъекта и присваивает новый код. Этот тип присвоения имеет разные уровни: институциональный, реляционный и внутриличностный – и может быть принудительным или свободно выбранным субъектом. Субъект становится другим, оперируя новым кодом (в определенный момент он может вернуться к старому коду). Старый код не исчезает полностью. Этот разрыв (окончательный или временный) может привести к кризисам.

Дисбаланс или конфликт, порожденный наличием двух разных кодов, может привести к поиску посредничества, попытке создать символ союза двух кодов. В этом случае субъект создает критическую дистанцию, ставя себя на позицию исследователя культурного союза. Может произойти релятивизация культурных кодов, которыми он оперирует. Субъект сталкивается с реалиями двух культурных кодов, помещаясь либо в один код, либо в другой, либо в третий, отличный от них. Таким образом создается своего рода третье культурное пространство (метакультура), которое заимствует некоторые элементы двух эталонных кодов. Целью межкультурного развития могла бы стать попытка выйти из культуроцентризма путем создания такого промежуточного пространства между двумя культурными кодами.

Этот механизм схож с принципом работы «третьей культуры», где опирающиеся на разные, иногда противоположные, представления и модели поведения индивиды, принадлежащие к двум разным культурам, создают посредством своего взаимодействия единую культуру как основу этого взаимодействия. В результате соединения двух культур возникает третья культура, более широкая, чем предыдущие две, и принимаемая обеими сторонами [8].

Казмир называет третью культуру «ситуационной субкультурой», в рамках которой взаимодействующие индивиды могут корректировать свое временное поведение до тех пор, пока они преследуют общие цели. В рамках общих усилий по взаимному приспособлению индивиды накапливают совместные переживания, которые впоследствии могут стать отправной точкой для новых взаимодействий.

Последующие исследования, координируемые Казмиром, подтвердили эти наблюдения на трех уровнях анализа: исследования индивидуального и организационного общения, а также общения в средствах массовой информации [10].

В рамках третьей культуры люди могут общаться лучше, чем в случае отсутствия третьей культуры. Таким образом, такая культура является не просто результатом слияния двух и более сущностей, а, скорее, продуктом их взаимной гармонизации и превращения в единое целое. Поэтому индивидуальное изучение самобытных культур не выявит базовых правил общения внутри третьей. Третья культура имеет свои, специфические правила. Одной из реалий, относящихся к третьей культуре, является угасание или исчезновение аккультуративного стресса из-за исчезновения условий, которые его порождают или благоприятствуют им.

Таким образом, третья идея культуры порождает новую парадигму, которая принуждает участников коммуникации принимать участие в выполнении определенных общих задач, взаимно и постепенно адаптируясь друг к другу в процессе общения. В такой парадигме ни один из субъектов не должен вырабатывать свой собственный коммуникативный код, чтобы та или иная культура могла навязывать свои коммуникативные стандарты.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Gudykunst W., Mody B. *Handbook of international and intercultural communication* / W. Gudykunst, B. Mody. – Thousand Oaks, CA : Sage Publications, Inc, 2002.
2. Cucuș C. *Education. Cultural and Intercultural Dimensions* / C. Cucuș. – Iași : Polirom, 2000.
3. Berry J. *Acculturation: Living successfully in two cultures* / J. Berry // *International Journal of Intercultural Relations*. – 2005. – N 29 (6). – С. 697–712.
4. Berry J. *Social and cultural change (Handbook of cross-cultural psychology)* / J. Berry. – Boston : Allyn & Bacon, 1997.
5. Cucuș C. *Intercultural Education* / C. Cucuș. – Iași : Al.I. Cuza University Press, 2011.
6. Borțun D. *Intercultural Education and Transcultural Education* / D. Borțun // *Euromentor Journal*. – 2013. – N 4 (2).
7. Adler P. *Beyond cultural identity: Reflections on cultural an multi-cultural man* / P. Adler // *Topics in Culture Learning*. – 1974. – N 2. – С. 23–40.
8. Casmir F. *Intercultural and international communication* / F. Casmir. – Washington : University Press of America, 1983.
9. Clanet C. *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines* / C. Clanet. – Toulouse : Presse Universitaire du Miral, 1998.
10. Casmir F., Nobleza C. *Intercultural Communication Revisited: Conceptualization, Paradigm Building, and Methodological Approaches* / F. Casmir, C. Nobleza. – Kansas : Univeristy of Kansas, 2016.

REFERENCES

1. Gudykunst W., Mody B. *Handbook of international and intercultural communication*. Thousand Oaks, CA, Sage Publications, Inc, 2002.
2. Cucuș C. *Education. Cultural and Intercultural Dimensions*. Iași, Polirom, 2000.
3. Berry J. *Acculturation: Living successfully in two cultures*. *International Journal of Intercultural Relations*, 2005, vol. 29, iss. 6, pp. 697–712.
4. Berry J. *Social and cultural change (Handbook of cross-cultural psychology)*. Boston, Allyn & Bacon, 1997.
5. Cucuș C. *Intercultural Education*. Iași, Al.I. Cuza University Press, 2011.

6. Borçun D. Intercultural Education and Transcultural Education. *Euromentor Journal*, 2013, vol. 4, no. 2.

7. Adler P. Beyond cultural identity: Reflections on cultural an multi-cultural man. *Topics in Culture Learning*, 1974, no. 2, pp. 23–40.

8. Casmir F. *Intercultural and international communication*. Washington, University Press of America, 1983.

9. Clanet C. *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en education et en sciences humaines*. Toulouse, Presse Universitaire du Miral, 1998.

10. Casmir F., Nobleza C. *Intercultural Communication Revisited: Conceptualization, Paradigm Building, and Methodological Approaches*. Kansas, Univeristy of Kansas, 2016.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Корякина, А. А. Особенности преодоления аккультуративного стресса в процессе межкультурной коммуникации / А. А. Корякина. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 108–114.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Koriakina A. A. Peculiarities of Overcoming Acculturative Stress in the Process of Intercultural Communication / A. A. Koriakina // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 108–114. (In Russian).

УДК 316.43

ДИАЛЕКТИКА СОЦИАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ И ЕЕ ОТРАЖЕНИЕ В ИСТОРИЧЕСКОМ СОЗНАНИИ

А.Д. Похилько, А.В. Теняков, А.А. Шматько

DIALECTICS OF SOCIAL CHANGE AND ITS REFLECTION IN HISTORICAL CONSCIOUSNESS

A.D. Pokhilko, A.V. Tenyakov, A.A. Shmat'ko

Аннотация. Стабильность и прогрессивное развитие российского общества можно истолковать в диалектическом аспекте. Речь идет не просто о покое и развитии, что было бы абстрактно. Конкретно можно сказать, что противоположностями выступают стабильное функционирование с одной стороны и прогрессивное развитие общества – с другой. Эти моменты являются наиболее существенными для понимания природы социальных изменений. Оптимальное взаимоотношение стабильности и прогрессивного развития в этом отношении выступает предпосылкой динамической устойчивости общества. Либо устойчивость, либо развитие общества – это ложная дилемма. Инновационный путь развития общества, модернизация может проходить эффективно тогда, когда этот путь связан с учетом особенностей национальных ценностей, особенностей социокультурного пространства. Кроме того, субъектом инновационного развития выступает инновационная личность, обладающая историческим сознанием, т. е. способностью сочетать традицию и инновацию.

Abstract. Stability and progressive development of Russian society can be interpreted in a dialectical aspect. It is not just about peace and development, to put it abstractly. Specifically, it can be said that the opposites are stable functioning on the one hand and progressive development of society on the other. These moments are the most essential for understanding the nature of social changes. The optimal relationship between stability and progressive development in this regard is a prerequisite for the dynamic stability of society. Either stability or development of society is a false dilemma. The innovative path of development of society, modernization can be effective when this path is associated with the peculiarities of national values, the peculiarities of the socio-cultural space. In addition, the Subject of innovative development is an innovative person with historical consciousness, i. e. the ability to combine tradition and innovation.

Ключевые слова: традиция, стабильность, новация, мягкая инновация, социальные изменения, развитие общества, механизм взаимосвязи традиции и инновации, историческое сознание.

Keywords: tradition, stability, innovation, soft innovation, social changes, development of society, mechanism of the relationship between tradition and innovation, historical consciousness.

Актуальность поставленного вопроса о том, как соотносятся традиция, новация и инновация в историческом сознании, заключается в том, что в России необходимо оптимальное совмещение инновационного пути развития и возрождение традиционных ценностей [4]. Задача выявления совмещения,

оптимального соотношения и взаимосвязи стабильного функционирования и прогрессивного развития требует своего теоретического осмысления и использования на практике социально-экономического и социокультурного развития российского общества. Актуализация данного проблемного вопроса очевидна в аспекте взаимосвязи традиций и инноваций, особенно в ракурсе выявления специфики социокультурного пространства российского общества [3, с. 186–191]. Необходимо решать сложные задачи минимизации социальных рисков в ходе модернизации страны. С другой стороны, существуют риски консервации общества при абсолютизации значимости стабильности на основе традиционных ценностей. Социальные изменения в информационном обществе интенсифицируются, одновременно возрастает значимость оптимальной взаимосвязи стабильности и прогрессивного развития.

Цель статьи состоит в том, чтобы дать ответ на вопрос: если традиция выступает фактором социальной стабильности, то каким образом она совмещается с факторами прогрессивного развития общества?

Стабильность означает функционирование общества в форме традиции, в неизменном виде, в виде репродукции старого, воспроизведение или повторение его по какому-то алгоритму. Стабильность вовсе не означает автоматическое формирование нового на базе старого. Стабильное существование в устоявшейся эпохе не способствует прогрессу исторического самопознания. В подобные исторические периоды не являются насущными вопросы исторического развития, смысла и назначения истории. Историческое развитие концентрированно выражается в историческом сознании [5]. Для функционирования исторического сознания необходимо, чтобы происходили резкие социальные изменения в практиках. Именно тогда происходит рефлексия. С другой стороны, историческое сознание не идет пассивно за практикой как единым монолитом, а регулирует ее и активизирует те или иные прогрессивные практики.

Историческое сознание направлено не только на прошлое, но и на настоящее, а также на будущее. Более того, можно сказать, что чем более глубоко познается и осознается прошлое, высвечивается ретроспектива, тем больше выявляется историческая перспектива. В этом смысле можно сказать, что история чему-то учит, например, учит не только не повторять ошибок прошлого, но и развивать самые ценные моменты исторического опыта, реализовать упущенные возможности.

Понятие «прогрессивное развитие» требует своего уточнения. Каковы критерии социального прогресса? Классические критерии ориентированы на технологическое развитие, на уровень развития производительных сил. Не отрицая этого, необходимо указать на более глубокий критерий – развитие человека, его культуры. Развитие культурной личности, простор для использования человеческого капитала служит основой для прогрессивного развития страны. Культурная личность невозможна без развитого исторического сознания, культурной памяти о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего. Преемственность поколений в таком случае вовсе не означает, что дети должны быть копией своих отцов и дедов.

В информационном обществе неизбежно происходит сдвиг в соотношении постфигуративной, кофигуративной и префигуративной культуры от постфигуративной культуры к префигуративной [1, с. 297–316]. Молодежь так же способна учить старшие поколения, как и учиться у него. Очевидно, что соотношение постфигуративной, кофигуративной и префигуративной культуры основано на связи прошлого, настоящего и будущего, а соответственно – традиции, новации и инновации. Возможно, в современном российском обществе этот сдвиг был бы заметнее, если бы не романтическое отношение части молодежи к ценностям и идеалам социализма и коммунизма, идеализация советского прошлого.

Строго говоря, абсолютная неизменность или стабильность невозможна, поскольку развитие может быть регрессивным, поэтому мы бы предпочли вести речь не просто о развитии, но о прогрессивном развитии [2, с. 5–13]. Критерием такого развития не может быть только один признак – объективный (производительные силы общества) или субъективный (человек), а их объединение в форме модернизации. Между стабильностью и развитием, действительно, существует противоречие, но это противоречие является диалектическим. Такое противоречие не устраняется, не ликвидируется, а разрешается.

Если речь идет о перспективах модернизации в России, то можно сказать о том, что в настоящее время модернизация заторможена из-за того, что данное противоречие своевременно не разрешается. Российскому обществу угрожает архаика или неоархаика. Сложная международная обстановка вызывает потребность в мобилизации всех сторон жизни общества. Перспективы улучшения оптимальной взаимосвязи традиций и инноваций в современной России заключаются, прежде всего, в осознании реального положения дел. Хочется представить нашу точку зрения. Кризис современного российского общества имеет не только негативную сторону, но и реалистическое осознание положения дел. Кризис – это отказ от старого пути развития и выбор нового. В личной жизни кризис тоже становится моментом обновления. Всякая обновленная жизнь начинается с кризиса, каким бы он мрачным ни был, когда мы проходим полосу его переживания. Аналогично и современный этап развития показывает, что альтернативы инновационному пути для России не существует. Наука движется вперед настолько стремительно, что только учет ее возможностей дает перспективу оптимистического взгляда в будущее. Например, мы думаем, что полезные ископаемые, нефть и газ дадут нам еще столетие комфорта и безопасности. Однако уже очевидно, что новая волна научно-технической революции уже неизбежна. Поэтому перед Россией, как державой, встает поистине гамлетовский вопрос: быть или не быть? Что же нам мешает перейти к инновационному развитию? На наш взгляд, архаические элементы российской ментальности. Общественное сознание слишком инертно. Если в перспективе сделать поворот к инновационному развитию, то это надо сделать на основе изменения отношения всего общества к модернизации. Проще говоря, не хватает культуры. Это инновационная культура,

которая основана на традиционной ценности труда и изобретательства, на традициях советского патриотизма, который использовал энергию народных масс для ускоренной модернизации. Важно лишь, чтобы модернизация не была традиционным социальным экспериментом. Иными словами, качество жизни людей должно не ухудшаться, а улучшаться, а модернизация должна быть не сверхмодернизацией, а постепенным процессом, основанным на рационализации и расширении всех сфер, в которых происходят инновации. Понимание того, что инновационное развитие требует преимущественного развития сферы образования и науки, должно отразиться не только в повышении требований к отчетам по науке и сокращениям зарплаты, а доверия к ученым и изобретателям, финансирования даже рискованных проектов. Парадокс, надо рискнуть истратить огромные средства на любые проекты, которые предлагают ученые. И с пониманием отнестись к тому, что у эксперимента могут быть не только положительные, но и отрицательные результаты. Кстати, важным условием в преодолении разрыва традиций и инноваций служит налаживание гармоничных отношений России с другими странами. Россия, как замечал еще Чаадаев, не может определиться, Восток она или Запад, обычная страна или третий Рим.

Инновационная личность, на наш взгляд, это важнейшее условие инновационного пути развития и модернизации. Возможно, было бы лучше вести речь не об инновационной личности, а о личности, обладающей инновационным потенциалом. Может быть, еще лучше было бы вести речь о творческой личности. Такие характеристики, как креативность, инновационность, инициативность, образованность и так далее, только частично выражают целостное содержание личности как свободного и творческого человека.

Модернизация российского общества и его рационализация – это исторический процесс комплексного и радикального изменения, обновления общества в направлении перехода от традиционного общества к индустриальному, субъектом которого являются как великие, выдающиеся личности, так и простые рядовые люди, обладающие инновационным потенциалом. На роль инноватора в ранней истории России могли претендовать такие цари, как Петр Первый и Екатерина Вторая, затем, в XIX веке, – Александр Второй. Личностью нельзя назвать холопа или крепостного крестьянина. В своем словаре Даль в статье «Подлый» дает примерно такие синонимы: чернь, рабы, холопы, крепостные и т. д. Подлый – это находящийся под личностью, ниже нее. Потом личности стали появляться среди крупных собственников и придворных, среди военных. Особенно Отечественная война дала толчок усилению личностного начала в России. Это выразилось в революционном движении декабристов, а затем и плеяде поэтов, писателей и других деятелей литературы и искусства, которые пробуждали личностное начало и творческую индивидуальность. Первый этап модернизации в России – это конец XVIII в. – 50-е годы XIX в.; на этом этапе формируется личность среди высшего света и военных, творческих поэтов и писателей. Второй этап модернизации в России – 60–90-е годы XIX в., дает

картину широкого становления личности среди свободных крестьян, рабочих и разночинцев. Возникает феномен коллективного Учителя с большой буквы – интеллигенции. Третий этап модернизации в дореволюционной России – это 1900–1917 гг. Здесь мы видим стремление к революционному изменению общества. На первый план выдвигается личность революционера. Сверхмодернизация Советского Союза потребовала образованных людей, на видное место выдвигаются крупные ученые. Хотя по-прежнему в массах демонстрируется преклонение перед вождями Коммунистической партии и видными военными. В настоящее время можно с уверенностью сказать, что без инновационной личности невозможна дальнейшая модернизация. Вопрос в том, насколько решение этой задачи способны выполнить наука и образование в условиях глобализации. Мир идет к компьютерному информационному обществу. Это уже не индустриальное, а постиндустриальное общество.

Таким образом, правильное соотношение стабильности и прогрессивного развития обеспечивает динамическую устойчивость общества. Противопоставление моментов устойчивости и прогрессивного развития общества представляет собой ложную дилемму. Если применить диалектическую методологию исследования данного проблемного вопроса, то на него можно ответить примерно следующим образом. Социально-экономическое развитие общества может осуществляться успешно и эффективно в том случае, когда активизирован человеческий фактор, когда инновационный путь осуществляется в связи с учетом специфики российского социокультурного пространства. С другой стороны, сам человек должен обладать инновационным потенциалом, обладать историческим сознанием, т. е. способностью сочетать традицию и инновацию.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бесчасная, А. А. Исследование префигуративных аспектов современного детства / А. А. Бесчасная. – Текст : непосредственный // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2019. – Том 12. – № 4. – С. 297–316.
2. Косарев, А. И. Развитие и стабильность – ведущее противоречие / А. И. Косарев. – Текст : электронный // Электронное приложение к «Российскому юридическому журналу». – 2012. – № 1. – С. 5–13. – URL: <https://clck.ru/3DPTpb> (дата обращения: 12.09.2024).
3. Теняков, А. В. Социокультурный механизм взаимосвязи традиции и инновации / А. В. Теняков. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2023. – № 2. – С. 186–191.
4. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей». – URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/#review> (дата обращения: 12.09.2024). – Текст : электронный.
5. Шматько, А. А. Социально-философский анализ исторического сознания как социорегулирующего феномена : монография / А. А. Шматько. – Ставрополь : Северо-Кавказский федеральный университет, 2024. – 158 с. – Текст : непосредственный.

REFERENCES

1. Beschasnaya A. A. Study of prefigurative aspects of modern childhood. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Sotsiologiya = Bulletin of St. Petersburg University. Sociology*, 2019, vol. 12, no. 4, pp. 297–316. (In Russian).
2. Kosarev A. I. Development and stability – the leading contradiction. *Elektronnoye prilozheniye k "Rossiyskomu yuridicheskomu zhurnalu" = Electronic supplement to the Russian Law Journal*, 2012, no. 1, pp. 5–13. URL: <https://clck.ru/3DPTpb>. (In Russian).
3. Tenyakov A. V. Sociocultural mechanism of the relationship between tradition and innovation. *Vestnik Armavirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Armavir State Pedagogical University*, 2023, no. 2, pp. 186–191. (In Russian).
4. *Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. N 809 "Ob utverzhenii Osnov gosudarstvennoy politiki po sokhraneniyu i ukrepleniyu traditsionnykh rossiyskikh dukhovno-nravstvennykh tsennostey"* [Decree of the President of the Russian Federation of November 9, 2022 No. 809 "On Approval of the Fundamentals of State Policy for the Preservation and Strengthening of Traditional Russian Spiritual and Moral Values"]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/#review>. (In Russian).
5. Shmat'ko A. A. *Sotsial'no-filosofskiy analiz istoricheskogo soznaniya kak sotsioreguliruyushchego fenomena* [Social and philosophical analysis of historical consciousness as a socially regulating phenomenon]. Stavropol', Severo-Kavkazskiy federal'nyy universitet, 2024. 158 p. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Похилько, А. Д. Диалектика социальных изменений и ее отражение в историческом сознании / А. Д. Похилько, А. В. Теняков, А. А. Шматько. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 115–120.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Pokhilko A. D., Tenyakov A. V., Shmat'ko A. A. Dialectics of Social Change and Its Reflection in Historical Consciousness / A. D. Pokhilko, A. V. Tenyakov, A. A. Shmat'ko // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 115–120. (In Russian).

УДК 316.3

**ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ УНИВЕРСИТЕТА:
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АНАЛИЗ**

Н.Н. Равочкин, П.Н. Рвалов

**VIRTUAL REALITY OF THE UNIVERSITY:
SOCIO-PHILOSOPHICAL ANALYSIS**

N.N. Ravochkin, P.N. Rvalov

Аннотация. В статье с позиции социальной философии рассматривается виртуальная реальность современных университетов. Изучаются наиболее значимые теоретические работы и анализируются исследовательские подходы, позволяющие дать интегральное понимание виртуальной реальности высших учебных заведений. Проанализировано содержание виртуальной реальности. Обозначены принципы практического воплощения виртуальной реальности в ее системном понимании. Определены различные методики, применяемые в университетах по профилям осуществления образовательной деятельности. Показана сущностная специфика внедрения виртуальной реальности в высших учебных заведениях. Обоснована высокая роль иммерсивности при ее использовании в педагогическом процессе. В заключение работы подводятся итоги исследования.

Abstract. The article examines the virtual reality of modern universities from the standpoint of social philosophy. The most significant theoretical works are studied and research approaches are analyzed that make it possible to provide an integral understanding of the virtual reality of higher education institutions. The content of virtual reality is analyzed. The principles of practical implementation of virtual reality in its systemic understanding are outlined. Various methods used in universities according to the profiles of educational activities are defined. The essential specificity of the implementation of virtual reality in higher education institutions is shown. The high role of immersion in its use in the pedagogical process is substantiated. At the end of the work, the results of the study are summed up.

Ключевые слова: виртуальная реальность, университет, образование, общество, медиа, коммуникация.

Keywords: virtual reality, university, education, society, media, communication.

Проблема виртуальной реальности в философии, социальных и естественных науках представляется достаточно актуальной, поскольку с развитием технологий все более развивается данная область человеческого существования. Следует отметить междисциплинарный характер понятия «виртуальная реальность»: оно используется в различных областях знания (к примеру, в физике, метеорологии, даже в среде железнодорожников), однако нас интересует его употребление в социальных практиках, в частности и образовательном процессе. В оптике философии образования под «виртуальной реальностью» резонно понимать «созданный при помощи компьютерных технологий интерактивный

трехмерный искусственный мир. Погружение в этот мир создает у пользователя иллюзию реальности происходящего. Виртуальная реальность способна воздействовать на все пять органов чувств человека, откликаться на его движения и действия» [11, с. 40]. Важно понимать, что такой искусственный мир создается техническими средствами для достижения поставленных целей и представляет собой совокупность средств взаимодействия в различных сформированных условиях.

Близким по значению является понимание виртуальной реальности Я.Ю. Ленсу, для которого она суть сгенерированная компьютерная среда, в рамках которой на основании функционирования специальной аппаратуры могут взаимодействовать множество пользователей, погружаясь в воображаемый мир [9, с. 74]. По своему содержанию виртуальная реальность представляет собой результат технического переоснащения общества, что позволяет пользователям в различных областях использовать ресурсы нефизического, организованного с помощью компьютерной техники мира.

Технологии virtual reality (VR) при всех возможностях сохранения привычного познания мира позволяют с более высоким уровнем детализации и без отвлечения на сторонние факторы исследовать изучаемый предмет. Важной спецификацией данной технологии следует считать наличие высокоинтерактивной моделируемой виртуальной среды. Таким образом, можно говорить о наличии сенсорного опыта, основанного на технических приспособлениях и датчиках. Такой формат трансляции данных и знаний позволяет усилить принцип наглядности в процессе усвоения данных за счет использования эффекта присутствия в виртуальной среде. Как итог, можно говорить о том, что сущность виртуальной реальности с его общими методиками следует трактовать как совокупность технических средств и связанных с ними методов, которые позволяют проводить процесс обучения в стенах высших учебных заведений в новом формате. Полагается, что использование таких технологий обеспечивается всем техническим прогрессом современности.

В работе М.И. Подзоровой, И.В. Птицыной и О.Н. Бахтияровой отмечается, что содержание виртуальной реальности содержат в себе ряд технологий, среди которых можно отметить следующие:

- собственно виртуальная реальность, благодаря чему конструируется динамичная иммерсивная среда, позволяющая совершать полное погружение в создаваемый мир при помощи взаимодействия с данными и преобразования условий;

- дополненная реальность augmented reality (AR), где цифровой контент накладывается на реальные пользовательские среды и физические области применения. В современном мире сформировался плюрализм форматов (аудио-, видео-, 3D-модели) ее практического воплощения, который регулярно пополняется новыми возможностями;

- смешанная реальность mixed reality (MR), в которой осуществляется комбинация ресурсов VR и AR посредством сканирования физических объектов и построения их трехмерных моделей [10].

В научной литературе принято выделять несколько принципов, на основании которых становится возможным реализовать работоспособную систему виртуальной реальности университетов. К таковым относят:

- многофункциональность, под которой понимается возможность доступа к информации, манипулирование ею и ее преобразование. Отмечается, что информация не является конечным продуктом, необходимым результатом для интеллектуального потребления студентами, магистрантами, аспирантами как участниками учебного процесса. Речь скорее идет о возможности совместного творения новой информации в процессе образовательной деятельности. Технологии виртуальной реальности обеспечивают более высокий уровень взаимодействия в процессе деятельности по трансляции информации и ее накоплению;

- модульность как возможность и способность участников реализации виртуального процесса (в частности образовательного) вносить изменения в процесс функционирования структурных элементов образовательного пространства без потери работоспособности системы. Такая особенность является выражением возможности построить образовательный процесс под запросы обучающегося, его интенции и потенции;

- интегрированность по данным и функциям, что дает возможность пользователям использовать информационные ресурсы сети Интернет без привязки к физическому пространству и времени, а также вне зависимости от их удаленности;

- открытость архитектуры, предоставляющей обучающимся доступ к информационным ресурсам образовательной среды, причем вне зависимости доступности / удаленности в физическом измерении. По своей сути такая особенность виртуальной реальности университетов представляет собой основание для развития системы удаленного, дистанционного образования, что в некоторых областях и сферах знания особенно ценно и эффективно при выборе технологий трансляции и усвоения знаний;

- когнитивность как свойство, требующее использования искусственного интеллекта, призванного управлять знаниями, а также его контролю в процессе диалога преподаватель – обучающийся. По своему содержанию данное свойство определяет когнитивные процессы в образовательном процессе с двух сторон. Одна из них выражается в сохранении уже имеющихся данных через функционирование искусственного интеллекта. Другая выражает необходимость обеспечения функционала образовательного процесса, который все в большей степени определяется дистанционными технологиями и возможностями виртуального общения и контакта преподавателя с обучающимися.

Также отметим, что существует ряд других признаков, каждый из которых существенным образом определяет сущность VR университета, к которым следует отнести «моделирование в реальном времени; имитация окружающей обстановки с высокой степенью реализма; возможность воздействовать

на окружающую обстановку и иметь при этом обратную связь» [13, с. 399]. Важно понимать, что представленные свойства виртуальной реальности университета и реализуемого в нем учебного процесса несомненно имеет преимущество, которое выражается в возможности уменьшения ресурсов, затрат на повторение эксперимента. Моделирование воздействие на среду обитания, возможность получение обратной связи, повторение пройденного материала с целью закрепления – все это делает технологии виртуального образования в определенной степени куда более эффективным.

Процесс построения виртуальной реальности в университете связан с двумя взаимодополняющими элементами. Один из них – это техническая сторона вопроса, связанная с использованием всего многообразия технического и программного обеспечения. Так, на этом уровне выявляется три структурных элемента, связанных с использованием органов чувств человека и ориентации на них технических средств. Ученые высказывают мнение о том, что выбор необходимого оборудования связывается с поставленными целями, среди которых можно выделить:

- ориентацию на зрение с целью оперирования компьютерной техникой;
- ориентацию на положение внутри моделируемой ситуации, что требует использование технических средств полного погружения в среду;
- ориентацию на профессиональный подход в сложных или профессиональных экстремальных ситуациях, что требует использования кабин виртуальной реальности для проведения обучающих программ и тех, что предназначены для тестирования персонала, а также симуляторов для повышения квалификации сотрудников.

Как следствие, каждый из элементов предназначен для конкретного круга учащихся, поэтому существование и развитие виртуальной реальности университета связывается в первую очередь с системой поставленных целей и задач. Также стоит отметить, что каждое техническое решение используется в процессе образовательной деятельности (в том числе в системе переподготовки кадров и программ дополнительного профессионального образования) ориентируется на рынок труда и достижения ценных результатов.

В соответствии с поставленными целями применяется ряд методов, которые позволяют достигнуть необходимого результата. Необходимо понимать, что техническое переоснащение университетской среды естественным образом меняет используемые методы образовательной деятельности, что выражается в формировании группы методов, каждый из которых имеет в качестве активного субъекта преподавателя, студента или комбинацию из первых двух субъектов – участников процесса образования.

Так, со стороны преподавателя могут применяться максимально пассивные методы обучения, направленные на демонстрацию и объяснение модели, а также активные модели образовательной деятельности. Во втором случае демонстрируемая преподавателем модель предполагает необходимость объяснения или размышления студента на тему о том, что может произойти дальше.

Со стороны студента применяются методы более активного обучения, связанные с возможностью воспроизведения исходной модели (что само по себе позволяет самостоятельно закреплять изучаемый материал), технологией самопроверки через использование заранее заготовленной модели, самостоятельное создание модели в соответствии и известными требованиями, а также выступление с полученными результатами [12].

По аналогии создаются новые методики совместной работы преподавателя и студентов. Применяются такие методы, как повторение студентами работы модели вслед за преподавателем, исправление ошибок в модели, которую демонстрирует преподаватель, завершение работы над моделью как метод обучения, исправление заранее сформированных ошибок в демонстрируемой модели.

В целом можно говорить о том, что все представленные методики обучения связываются с процессом трансляции и усвоения знаний в рамках прохождения обучения в основном в области технических и естественных наук. Это становится возможным благодаря весьма простой верификации истинности и достоверности знания, а также эффективности его применения на практике. Например, виртуальные среды могут быть использованы по той же аналогии, что и инженерные тренажеры. Данная возможность объясняется «привлекательностью ее использования для подготовки студентов инженерных специальностей к реальным промышленным ситуациям, а также возможностью принимать экономически эффективные решения на ранних стадиях проектирования» [3, с. 5]. Все возможные варианты прохождения обучения могут быть сведены к идее проектной деятельности, которая становится куда более быстрой, наглядной и экономичнее, чем ее традиционные аналоги. Более того, в виртуальной реальности технических университетов становится возможным наблюдать возможные негативные последствия неточно сформированных проектных решений, что вполне можно исключить за счет исправления в виртуальном пространстве [6].

Аналогичная логика наблюдается в рамках медицинской образовательной деятельности: медицинские VR-приложения имеют большие возможности, которые подтверждаются как теоретиками, так и практикующими врачами. Полагается, что качество обучения можно улучшить путем анализа и практической проработки сценариев из реальной жизни. По аналогии с техническими специальностями, в медицинской среде в процессе использования виртуальной реальности вполне возможным становится анализ потенциальных ошибок в профессиональном обучении и переподготовке, что способствует без последствий их проанализировать и сформировать в будущем специалисте необходимые для медицинского персонала компетенции.

Более того, важным является обучение не только так называемым *soft skills*, суть которых, как известно, заключается в получении опосредованно связанных с будущей профессиональной деятельностью навыков. Крайне ценным оказывается формирование компетенций в области *hard skills*. Речь

в данном случае идет о том, что инструменты VR предоставляют возможности моделирования для обучающихся ситуаций практически любых коммуникативных условий, даже вопреки перманентному возрастанию их сложности в нынешних контекстуальных реалиях. Применительно к рассматриваемой сфере имеем в виду, что в соответствии со спецификой своей будущей деятельности врачам необходимо научиться доносить информацию о неизлечимой болезни или же взаимодействовать с различными по своему психотипу близкими и родственниками пациентов, кроме этого, не будут лишними и навыки аргументации и риторики, связанные с логическими и персуазивными компетенциями. Однако освоение данных навыков не представляет собой аналог простой ежедневной прогулки, поэтому эффективным помощником здесь представляются VR-технологии, существенным образом способствующих адаптации будущих специалистов здравоохранения.

Отметим, что описанные проблемы и технологии обучения всегда коррелируют с накопившимся опытом и реальной работой с людьми. Полагается, что в процессе прохождения курсов обучающийся будет способен совершать выбор в пользу наиболее оптимальных моделей поведения, максимально сходными с теми, которые оказались эффективными. При этом в VR-пространство вполне можно заложить функционал адаптации искусственного интеллекта для выхода за пределы стандартных ситуаций и моделирования более сложных, непредсказуемых действий пациентов.

Представленные модели обучения допустимо адаптировать также для ряда гуманитарных и социальных направлений подготовки, среди которых можно, к примеру, выделить языкознание, в рамках которого искусственный интеллект вполне правомерно подстроить под систему задач обучения знаний и навыков общения в конкретной языковой системы [4].

Однако следует заметить, что для большинства гуманитарных и социальных дисциплин виртуальная реальность не вполне адекватно работает и не может быть в полной мере адаптирована для изучения данных областей знания, поскольку при формировании формальных требований к компьютерной системе и настройке ее функционирования исключается человеческий фактор, столь необходимый в процессе постижения гуманитарной и социальной составляющей интеракции коллективного бытия будущих специалистов. Можно сделать вывод об ограниченности применения средств виртуальной реальности, создаваемой в университетской среде.

Кроме того, важно понимать, что внедрение и использование виртуальной реальности в структуру университетской действительности определяется возможностью перевода образовательной деятельности в удаленном формате, то есть без привязки к непосредственному месту (а порой и ко времени). По целому ряду направлений подготовки становится возможным заменить реальность университета с реального процесса передачи знаний новым поколениям к виртуальным его аналогам, причем таким, которые могут быть самостоятельными и адаптивными под запрос как государственного регулирования,

так и самих обучающихся, которые адаптируют процесс прохождения необходимых (обязательных и вариативных) курсов в соответствии со своими интересами.

Технологии виртуальной реальности как свойство университета имеют ряд преимуществ и недостатков. Сред прочих имеет смысл говорить о таких реальных преимуществах данного типа реальности:

- эффективность и внешняя привлекательность процесса трансляции знаний и информации. Речь идет о том, что компьютерные и другие соответствующие VR-технологии дают возможность виртуально как лично, так и в составе учебной группы посетить огромное количество мест без необходимости покидать аудиторию. Важно понимать, что для большинства людей практически невозможно личное посещение такого большого количества значимых мест, именно поэтому использование виртуальных способов обучения так эффективно. Кроме этого, эффективность такого метода обучения связана с природой и навыками целого поколения. Без всякого преувеличения, для большинства представителей обучающихся современности VR-технологии являются «родной средой». В.В. Борщева подчеркивает, что «среди основных характеристик цифрового поколения учащихся отметим высокий уровень ИКТ-компетенции, а также мотивацию использования технологий в жизни и учебе, клиповое мышление и способность к многозадачности, что позволяет говорить о том, что технология виртуальной реальности будет интересна, понятна и эффективна для современных учащихся» [1, с. 65]. Сила привычек и комфорт цифровой среды делает куда более эффективным использование виртуальной реальности университета;

- стоит говорить не только о привычности и эффективности виртуальной реальности университета, но также ее способности формировать необходимые современные компетенции социального субъекта, каждая из которых позволяет адаптироваться к реалиям все более цифровизирующегося мира. Важным представляется признание факта высокотехнологичности ряда производств, каждое из которых требует от будущего потенциального сотрудника управления механизмами и технологиями, основанными на виртуальности процессов производства товаров и (чаще всего) информационных услуг. По этой причине использование потенциала уже заранее заданных компетенций учащихся, в том числе в университете, предполагает все более широкое и повсеместное внедрение виртуального пространства, комфортного, необходимого и полезного для учащихся университетов;

- без преувеличения вынесенный в заглавие статьи феномен – это «мощный инструмент поддержки и облегчения процессов обучения и преподавания – она является более запоминающейся средой, чем лабораторные демонстрации» [3, с. 4]. Будучи методом обучения, виртуальная среда мыслится как куда более эффективный прием в трансляции и усвоении знаний по ряду причин. Так, возможность лабораторной проверки полученной информации может требовать значительного времени, в то время как виртуальное и цифровое воплощение все чаще зависит от эффективности работы

вычислительной и компьютерной техники. С другой стороны, следует говорить о скорости распространения полученной информации: публикуемые данные все чаще являются актуальными в цифровой среде (речь идет о цифровых электронных журналах и базах данных, подключенных к искусственному интеллекту). В том числе по этой причине использование VR-технологий, быстро и качественно подключенных к глобальной сети, становится крайне высоким и эффективным методом образовательной деятельности;

- оптимизация стоимости обучения. Ученые, исследующие сущность организации учебного процесса с использованием VR, высказывают утверждение о том, что в процессе использования экспериментального метода в естественных и технических областях знания трудность вызывает высокая стоимость проведения эксперимента. Полагается высокая стоимость инструментов, химических и медицинских реактивов, электронных компонентов, в общем всего, что обеспечивает развитие и функционирование естественно-научного блока познавательной деятельности и процесса обучения. Одновременно с этим ценным для современного общества является ресурс времени: необходимые для обеспечения научного поиска и образовательной деятельности (описанные выше) ресурсы могут доставляться не сразу, что требует порой значительных временных затрат. Как следствие, виртуальная реальность университета нивелирует представленные экономические и временные затраты в области образовательной деятельности с сохранением качества и визуальной наглядности процесса обучения;

- важным преимуществом обучения, основанного на виртуальной реальности можно считать его иммерсивность. В научной литературе отмечается, что в настоящий момент в образовании уже оформился одноименный подход, который трактуется как «комплекс приемов и способов организации продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса в условиях виртуальной обучающей среды, обеспечивающей интерактивность обучения за счет сенсорного мультивекторного воздействия на обучающихся с целью всестороннего практико-ориентированного профессионального развития» [7, с. 18]. Появление такого массива работ детерминировано процессами информатизации и цифровизации при одновременном появлении возможностей для полного погружения в виртуальную интерактивную среду всех субъектов образовательного процесса. В результате исследуемая сфера приобретает характеристики самоорганизующейся, основанной на динамических процессах взаимодействия и с применением совокупности структурных элементов моделируемого окружения [8, с. 180].

В истории философии образования высказывались различные точки зрения, касающиеся сущности трансляции знания и профессионального мастерства. В значительной части традиционных точек зрения высказывалась идея о фундаментальном и отчасти теоретическом обучении, в котором знание транслировалось как самоценное и полезное. Данный подход имеет свои достоинства и преимущества, поскольку позволяет будущему специалисту

адаптироваться практически к любой ситуации. В последнее же время тенденция понимания сущности педагогической деятельности сводит образовательный процесс к необходимости прохождения практико-ориентированного обучения. В рамках такой концепции ценным оказывается необходимость создания эффекта погружения в искусственно смоделированную среду. При этом виртуальная реальность оказывается крайне эффективным средством для реализации такого подхода. Полагается, что иммерсивность ощущения и контроля может служить эффективным методом для проведения практико-ориентированных занятий. Однако специалисты в области изучения образовательного процесса сходятся в едином мнении: такой подход эффективен исключительно для проведения аудиторных и внеаудиторных занятий, контроль знаний должен оставаться исключительно в традиционном формате для сохранения возможности всеобъемлющей оценки полученных профессиональных компетенций.

Кроме того, следует отметить, что иммерсивность как свойство современной виртуальной реальности университета позволяет действовать обучающемуся в рамках типового задания, в стандартизированных условиях. Это можно считать эффективным в том смысле, что существует группа действий, которые требуют технической наработки и не предполагают высоких адаптивных технологий индивидуального характера. Как результат, механическая наработка стандартных навыков становится эффективной для формирования стандартных, базовых навыков, умений и знаний в той или иной практической или профессиональной среде. Более того, такие компетенции могут считаться основанием для дальнейшей адаптации к множеству нестандартных действий, в которых обращение к базовым умениям мыслится как тормозящий, деструктивный фактор. Преодоление последнего эффективно достигается с помощью иммерсивных технологий.

Вместе с тем VR-технологии обладают рядом недостатков, которые связаны скорее с неразвитостью инфраструктуры и архитектоники виртуальной реальности университета [5]. К весьма существенным недостаткам можно отнести:

- высокая стоимость VR-гаджетов, а с учетом необходимости большого их количества, для обеспечения полноценного и эффективного процесса обучения требуется весьма существенные инвестиции. Отметим, что данный недостаток преодолим со временем через экономические дотации;

- недостаток необходимого контента, который мог бы быть использован в процессе функционирования университета. Представленное положение основано на первом положении, связанном с неразвитостью инфраструктуры виртуальной реальности. На сегодняшний момент внедрение VR-технологий не обеспечено как на уровне технических средств, так и на уровне программного обеспечения, что со временем может быть также преодолено путем постепенного развития технической стороны образовательного процесса [2, с. 191–192];

- преобразование педагогических и профориентационных методик, возможность исключения профессорско-преподавательского состава из процесса обучения. Представленный недостаток связывается с тем, что внедрение стандартных технологий виртуальной реальности стандартизирует процесс передачи знаний, навыков и умений, что исключает необходимость большого количества сотрудников, обеспечивающих функционирование процесса образования. Куда более ценным оказывается использование труда техников, обеспечивающих бесперебойную работу технических средств. Критики внедрения и распространения в образовательном процессе VR-технологий указывают на необходимость создания с их помощью дополнительных или внеаудиторных форм обучения, что могло бы способствовать более эффективному освоению информации. Однако существует реальная опасность замены традиционного формата обучения дистанционным со снижением его качества.

В заключение скажем, что виртуальная реальность университетов может быть связана с рядом технических средств, обеспечивающих новые образовательные технологии в виртуальной среде. Для обеспечения функционирования такой реальности необходимыми оказываются технические средства, а также программное обеспечение, формирующее дополненную, виртуальную или смешанную реальность, в которой проводится обучение. В своем большинстве такая методология более применима для технических и естественных областей знания, в меньшей – для социально-гуманитарного блока образования. Виртуальная реальность университета имеет ряд достоинств и недостатков, последние же в целом могут быть преодолены за счет развития технической стороны общества.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Борщева, В. В. Виртуальная реальность в языковом образовании: потенциал технологии / В. В. Борщева. – Текст : непосредственный // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 1. – С. 64–70.
2. Гергоков, А. А. Преимущества и недостатки использования технологии виртуальной реальности в образовательной среде / А. А. Гергоков. – Текст : непосредственный // Педагогический журнал. – 2023. – Том 13. – № 11А. – С. 189–194.
3. Грязнов, С. А. Новая образовательная реальность / С. А. Грязнов. – Текст : непосредственный // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Том 24. – № 84. – С. 3–9.
4. Доброва, В. В. Виртуальная реальность в преподавании иностранных языков / В. В. Доброва, П. Г. Лабзина. – Текст : непосредственный // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4 (32). – С. 13–20.
5. Елесин, С. С. Виртуальная реальность в образовании: сомнения и надежды / С. С. Елесин, А. В. Фещенко. – Текст : непосредственный // Гуманитарная информатика. – 2016. – № 10. – С. 109–114.
6. Козлов, А. В. Виртуальная и дополненная реальность в высшем техническом образовании / А. В. Козлов. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2023. – № 2. – С. 111–115.

7. Корнеева, Н. Ю. Иммерсивные технологии в современном профессиональном образовании / Н. Ю. Корнеева, Н. В. Уварина. – Текст : непосредственный // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 6. – С. 17–22.

8. Котов, Г. С. Иммерсивный подход в образовании: возможности и проблемы реализации / Г. С. Котов. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 73-1. – С. 179–181.

9. Ленсу, Я. Ю. На пути к виртуальной реальности (из истории зарождения представления о виртуальной реальности) / Я. Ю. Ленсу. – Текст : непосредственный // Инновационные образовательные технологии. – 2014. – № 1. – С. 71–76.

10. Подзорова, М. И. Виртуальная реальность в образовательном процессе современного вуза / М. И. Подзорова, И. В. Птицына, О. Н. Бахтиярова. – Текст : непосредственный // Modern European researches. – 2021. – № 3. – С. 109–118.

11. Рахмонов, А. Б. Внедрение виртуального пространства в образовательный процесс: достоинства и недостатки / А. Б. Рахмонов. – Текст : непосредственный // European science. – 2020. – № 5 (54). – С. 39–41.

12. Соснило, А. И. Применение технологий виртуальной реальности (VR) в менеджменте и образовании / А. И. Соснило. – Текст : непосредственный // Управленческое консультирование. – 2021. – № 6. – С. 158–163.

13. Шевченко, Г. И. Особенности организации образовательного процесса в вузе с использованием средств виртуальной реальности / Г. И. Шевченко, А. А. Рыбакова, Д. А. Кочкин. – Текст : непосредственный // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 6-1. – С. 398–402.

REFERENCES

1. Borshcheva V. V. Virtual reality in language education: the potential of technology. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya = Pedagogy and psychology of education*, 2018, no. 1, pp. 64–70. (In Russian).

2. Gergokov A. A. Advantages and disadvantages of using virtual reality technology in the educational environment. *Pedagogicheskij zhurnal = Pedagogical journal*, 2023, vol. 13, no. 11A, pp. 189–194. (In Russian).

3. Gryaznov S. A. New educational reality. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki = Bulletin of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Social, humanitarian, medical and biological sciences*, 2022, vol. 24, no. 84, pp. 3–9. (In Russian).

4. Dobrova V. V., Labzina P. G. Virtual reality in teaching foreign languages. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo universiteta. Seriya: psichologo-pedagogicheskie nauki = Bulletin of Samara State Technical University. Series: psychological and pedagogical sciences*, 2016, no. 4 (32), pp. 13–20. (In Russian).

5. Elesin S. S., Feshchenko A. V. Virtual reality in education: doubts and hopes. *Gumanitarnaya informatika = Humanitarian informatics*, 2016, no. 10, pp. 109–114. (In Russian).

6. Kozlov A. V. Virtual and augmented reality in higher technical education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern pedagogical education*, 2023, no. 2, pp. 111–115. (In Russian).

7. Korneeva N. Yu., Uvarina N. V. Immersive technologies in modern professional education. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern pedagogical education*, 2022, no. 6, pp. 17–22. (In Russian).

8. Kotov G. S. Immersive approach in education: possibilities and problems of implementation. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2021, no. 73-1, pp. 179–181. (In Russian).

9. Lensu Ya. Yu. Towards virtual reality (from the history of the emergence of the idea of virtual reality). *Innovacionnye obrazovatel'nye tekhnologii = Innovative educational technologies*, 2014, no. 1, pp. 71–76. (In Russian).

10. Podzorova M. I., Ptitsyna I. V., Bakhtiyarova O. N. Virtual reality in the educational process of a modern university. *Modern European researches = Modern European researches*, 2021, no. 3, pp. 109–118. (In Russian).

11. Rakhmonov A. B. Implementation of virtual space in the educational process: advantages and disadvantages. *European science = European science*, 2020, no. 5 (54), pp. 39–41. (In Russian).

12. Sosnilo A. I. Application of virtual reality (VR) technologies in management and education. *Upravlencheskoe konsul'tirovanie = Management consulting*, 2021, no. 6, pp. 158–163. (In Russian).

13. Shevchenko G. I., Rybakova A. A., Kochkin D. A. Features of the organization of the educational process in a university using virtual reality tools. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of modern pedagogical education*, 2018, no. 6-1, pp. 398–402. (In Russian).

БИБЛИОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ СТАТЬИ

Равочкин, Н. Н. Виртуальная реальность университета: социально-философский анализ / Н. Н. Равочкин, П. Н. Рвалов. – Текст : непосредственный // Вестник Армавирского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3. – С. 121–132.

BIBLIOGRAPHIC DESCRIPTION

Ravochkin N. N., Rvalov P. N. Virtual Reality of the University: Socio-Philosophical Analysis / N. N. Ravochkin, P. N. Rvalov // The Bulletin of Armavir State Pedagogical University, 2024, no. 3, pp. 121–132. (In Russian).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS

Андриенко Юлия Евгеньевна – кандидат педагогических наук (г. Армавир); e-mail: Julia_an80@mail.ru

Andrienko Yulia Evgenievna – Candidate of Pedagogical Sciences (Armavir); e-mail: Julia_an80@mail.ru

Галустов Амбарцум Робертович – доктор педагогических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Российский государственный университет туризма и сервиса» (г. Москва); e-mail: info@rguts.ru

Galustov Ambartsum Robertovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of the Russian State University of Tourism and Service (Moscow); e-mail: info@rguts.ru

Галустов Роберт Амбарцумович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории педагогики и образовательной практики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: rgalustov@mail.ru

Galustov Robert Ambartsumovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Theory, History of Pedagogy and Educational Practice, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: rgalustov@mail.ru

Данильянц Эдуард Игоревич – специалист по учебно-методической работе управления научно-исследовательской и инновационной деятельности ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: danilyanc01@gmail.com

Danilyants Eduard Igorevich – Specialist in Educational and Methodological Work of the Department of Scientific Research and Innovation Activities, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: danilyanc01@gmail.com

Демурчян Арам Ашотович – аспирант второго года обучения ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: demur497@mail.ru

Demurchyan Aram Ashotovich – post-graduate student of the second year of study, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: demur497@mail.ru

Ерохин Василий Викторович – старший преподаватель кафедры специальной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул); e-mail: wasilii2012@mail.ru

Erokhin Vasily Viktorovich – Senior Lecturer of the Department of Special Pedagogy and Psychology, Altai State Pedagogical University (Barnaul); e-mail: wasilii2012@mail.ru

Зеленко Наталия Васильевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры технологии и трудового воспитания ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: uzelnv@rambler.ru

Zelenko Natalia Vasilievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Technology and Labor Education, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: uzelnv@rambler.ru

Зеленская Валентина Алексеевна – старший преподаватель кафедры педагогических арт-технологий ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт» (г. Ставрополь); e-mail: valentina2068@yandex.ru

Zelenskaya Valentina Alekseevna – Senior Lecturer of the Department of Pedagogical Art Technologies, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol); e-mail: valentina2068@yandex.ru

Комаров Константин Борисович – кандидат педагогических наук, начальник кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Краснодарского высшего военного училища имени генерала армии С.М. Штеменко (г. Краснодар); e-mail: kot.14.08.77@mail.ru

Komarov Konstantin Borisovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Military-Political Work in the Troops (Forces) of the Krasnodar Higher Military School Named After Army General S.M. Shtemenko (Krasnodar); e-mail: kot.14.08.77@mail.ru

Корякина Анжелика Анатольевна – кандидат философских наук, доцент кафедры философии ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова» (г. Якутск); e-mail: koryakina1@gmail.com

Koriakina Anzhelina Anatolievna – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk); e-mail: koryakina1@gmail.com

Лобанов Илья Андреевич – преподаватель ОЧУ ВО «Армавирский социально-психологический институт» (г. Армавир); e-mail: svarog-kv@mail.ru

Lobanov Ilya Andreevich – Lecturer, Armavir Socio-Psychological Institute (Armavir); e-mail: svarog-kv@mail.ru

Малахов Сергей Николаевич – кандидат исторических наук, доцент, старший научный сотрудник отдела истории Института истории и археологии РСО-Алания (г. Владикавказ); e-mail: malakhoffserg@mail.ru

Malakhov Sergej Nikolaevich – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Senior Researcher of the Department of History, Institute of History and Archeology of North Ossetia-Alania (Vladikavkaz); e-mail: malakhoffserg@mail.ru

Малахова Анастасия Сергеевна – кандидат исторических наук, доцент, доцент кафедры отечественной и всеобщей истории ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: mlhvnastyia@mail.ru

Malakhova Anastasia Sergeevna – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of National and General History, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: mlhvnastyia@mail.ru

Матвеев Владимир Александрович – доктор исторических наук, профессор, профессор кафедры отечественной истории XX–XXI вв. Института истории и международных отношений ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону); e-mail: vm-k2013@yandex.ru

Matveev Vladimir Aleksandrovich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Professor of the Department of National History of the XX–XXI Centuries, Institute of History and International Relations, Southern Federal University (Rostov-on-Don); e-mail: vm-k2013@yandex.ru

Похилько Александр Дмитриевич – доктор философских наук, профессор, профессор кафедры основ российской государственности ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: nauka2007-2008@mail.ru

Pokhilko Alexander Dmitrievich – Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Professor of the Department of Fundamentals of Russian Statehood, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: nauka2007-2008@mail.ru

Равочкин Никита Николаевич – доктор философских наук, доцент, профессор кафедры истории, философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева»; профессор кафедры педагогических технологий ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный аграрный университет имени В.Н. Полецкова» (г. Кемерово); e-mail: nickravochkin@mail.ru

Ravochkin Nikita Nikolaevich – Doctor of Philosophical Sciences, Associate Professor, Professor of History, Philosophy and Social Sciences Department, Kuzbass State Technical University Named After T.F. Gorbachev; Professor of Pedagogical Technologies Department, Kuzbass State Agricultural University Named After V.N. Poletskov (Kemerovo); e-mail: nickravochkin@mail.ru

Рвалов Павел Николаевич – кандидат философских наук, доцент кафедры истории, философии и социальных наук ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет имени Т.Ф. Горбачева» (г. Кемерово); e-mail: rvalovpn@kuzstu.ru

Rvalov Pavel Nikolaevich – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor of History, Philosophy and Social Sciences Department, Kuzbass State Technical University Named After T.F. Gorbachev (Kemerovo); e-mail: rvalovpn@kuzstu.ru

Семенака Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: semenaka@yandex.ru

Semenaka Svetlana Ivanovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: semenaka@yandex.ru

Спирина Валентина Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: vispirina@rambler.ru

Spirina Valentina Ivanovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: vispirina@rambler.ru

Спирина Мария Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: marfa286@mail.ru

Spirina Maria Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Psychology and Correctional Pedagogy, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: marfa286@mail.ru

Стоколяс Алексей Валерьевич – аспирант ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: stokolyas.alexey@mail.ru

Stokolyas Aleksey Valerievich – post-graduate student, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: stokolyas.alexey@mail.ru

Теняков Андрей Витальевич – преподаватель кафедры гуманитарных дисциплин Армавирского механико-технологического института (г. Армавир); e-mail: an11298@yandex.ru

Tenyakov Andrey Vitalievich – Lecturer of the Department of Humanities, Armavir Institute of Mechanics and Technology (Armavir); e-mail: an11298@yandex.ru

Токмачева Марина Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романо-германской филологии ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (г. Луганск); e-mail: tok_marina@mail.ru

Tokmacheva Marina Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romano-Germanic Philology, Lugansk State Pedagogical University (Lugansk); e-mail: tok_marina@mail.ru

Тупичкина Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры дошкольного и начального образования ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет» (г. Армавир); e-mail: tupelena@yandex.ru

Tupichkina Elena Aleksandrovna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Preschool and Primary Education, Armavir State Pedagogical University (Armavir); e-mail: tupelena@yandex.ru

Шидов Альберт Залимович – кандидат педагогических наук, начальник отдела организации и планирования научной работы Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков имени Героя Советского Союза А.К. Серова (г. Армавир); e-mail: shidik@mail.ru

Shidov Albert Zalimovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Organization and Planning of Scientific Work, Krasnodar Air Force Institute for Pilots Named After Hero of the Soviet Union A.K. Serov (Armavir); e-mail: shidik@mail.ru

Шматько Александр Александрович – кандидат исторических наук, доцент кафедры философии и мировых религий ФГБОУ ВО «Донской государственный технический университет» (г. Ростов-на-Дону); e-mail: alex79andr@mail.ru

Shmatko Aleksandr Aleksandrovich – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor of the Department of Philosophy and World Religions, Don State Technical University (Rostov-on-Don); e-mail: alex79andr@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО
для авторов журнала
«ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА»

Уважаемые коллеги!

Редакция журнала принимает к рассмотрению ранее не опубликованные научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы. Периодичность: выходит 4 раза в год. Журнал включен в Российский индекс научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=69302). **С 22.10.2021 года журнал входит в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.**

Электронная версия журнала рассылается в течение **15 рабочих дней** после окончательной даты приема материалов.

Срок приема статей – до 15 ноября 2024 года.

Дата выхода журнала – декабрь 2024 года.

Основные рубрики журнала:

Научные специальности*	Отрасли науки, по которым присуждаются ученые степени*
5.6.1. Отечественная история	Исторические науки
5.7.7. Социальная и политическая философия	Философские науки
5.8.1. Общая педагогика, история педагогики и образования	Педагогические науки
5.8.7. Методология и технология профессионального образования	Педагогические науки

Как опубликовать статью

1. Отправьте статью и сведения об авторе. Статьи принимаются только по электронной почте.

2. Для публикации материалов журнала необходимо в адрес редакции журнала vagpu@mail.ru направить:

- текст статьи (Приложение 1);

- заявку на опубликование статьи и информацию об авторах (Приложение 2). **В случае соавторства каждый автор заполняет заявку отдельно!**

Внимание! Расчет стоимости публикации и оплата производятся только после приема материалов редколлегией.

Расценки за услуги по публикации статей:

Публикация 1 страницы текста (при подсчете количество страниц округляется в большую сторону до целого числа) составляет **700 рублей**.

Правила оформления статьи

Объем до 16 страниц (шрифт Times New Roman Cyr, 14 кегль, через 1,5 интервала). Ширина всех полей – 20 мм. Выравнивание текста – по ширине. Расстановка переносов автоматическая. Файл обязательно предоставляется с расширением **doc*.

1) Шифр специальности в соответствии с номенклатурой ВАК.

2) УДК (Универсальная десятичная классификация). УДК оформляется в соответствии с информационно-справочной системой <http://www.naukapro.ru/metod.htm>.

3) Заглавие статьи на русском языке.

4) Фамилии и инициалы автора(ов) на русском языке.

5) Ключевые слова объемом не более 7–10 слов.

6) Аннотация на русском языке. Аннотация должна быть информативной, оригинальной, содержательной, структурированной, компактной (укладываться в объем от 100 до 250 слов).

7) Пункты 3–6 на английском языке.

(Обращаем Ваше внимание, что программный перевод не всегда корректно переводит отдельные предложения, в связи с этим редакция журнала настоятельно рекомендует обращаться к специалисту).

8) Текст статьи (**не менее 8 страниц без списка литературы**).

9) **Список литературы на русском языке, оформленный в соответствии с ГОСТ Р 7.0.100–2018, и на английском языке, оформленный в соответствии с нижеуказанными правилами (в том числе не менее 2 иностранных источников на иностранном языке).**

Библиографические ссылки на *пристатейный список литературы* должны быть оформлены с указанием в строке текста в квадратных скобках цифрового порядкового номера и через запятую номеров соответствующих страниц. Например: [1, с. 15].

Пристатейный список литературы должен быть оформлен согласно ГОСТ Р 7.0.100–2018 с указанием обязательных сведений библиографического описания.

Пристатейный список литературы в романском алфавите, озаглавленный как **REFERENCES**, составляется *в порядке, полностью идентичном русскоязычному варианту с аналогичной нумерацией*. References помещается после списка литературы на кириллице.

References должен быть оформлен согласно следующим правилам:

1. Авторы (транслитерация), название статьи в транслитерированном варианте [перевод названия статьи на английский язык в квадратных скобках], название русскоязычного источника (транслитерация) [перевод названия источника на английский язык – парафраз (для журналов можно не делать)], выходные данные с обозначениями на английском языке.

2. Запрещается использовать знаки «//» и «-» для разделения структурных элементов библиографического описания.

Пример:

1. Zagurenko A. G., Korotovskikh V. A., Kolesnikov A. A., Timonov A. V., Kardymon D. V. Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing. *Neftyanoe khozyaistvo = Oil Industry*, 2008, no. 11, pp. 54–57. (In Russian).

2. Lindorf L. S., Mamikonians L. G., eds. *Ekspluatatsiia turbogeneratorov s neposredstvennym okhlazhdeniem* [Operation of turbine generators with direct cooling]. Moscow, Energiia Publ., 1972. 352 p.

Правила транслитерации

Для транслитерации с кириллического алфавита в романский необходимо использовать автоматические системы транслитерации и переводчика. Рекомендуется пользоваться системой на сайте <http://translit-online.ru/>.

9) Сведения об авторах заполняются на русском и английском языке в соответствии с Приложением 2.

Шифр специальности: 5.7.7.

УДК 343.9.01

АНАТОЛИЙ КОНИ О ПРАВОВЫХ ОСНОВАНИЯХ НЕОБХОДИМОЙ ОБОРОНЫ

И.И. Иванов¹, П.П. Петров²

¹ Армавирский государственный педагогический университет,
г. Армавир, Российская Федерация

² Армавирский лингвистический социальный институт,
г. Армавир, Российская Федерация

Аннотация. Дипломная работа студента юридического факультета Московского университета А.Ф. Кони «О праве необходимой обороны» была написана в 1865 г. Исследование А.Ф. Кони считается одним из первых историко-правовых и догматических изложений учения о праве необходимой обороны в русской юриспруденции. В нем он остановился на проблемах теории права необходимой обороны; дал критический анализ имеющихся трудов по этому вопросу; проанализировал различные аспекты действующего законодательства по проблеме необходимой обороны. До сих пор данная работа представляет научный интерес в изучении такого важного понятия уголовного права, как институт необходимой обороны. В статье раскрываются некоторые взгляды выдающегося юриста на общие правовые основания необходимой обороны.

Ключевые слова: право человека на необходимую оборону, условия права необходимой обороны, границы необходимой обороны, превышение ее пределов.

ANATOLY KONI ON THE LEGAL FOUNDATIONS OF NECESSARY DEFENCE

Ivan I. Ivanov¹, Petr P. Petrov²

¹ Armavir State Pedagogical University, Armavir, The Russian Federation

² Armavir Lingvistic Social Institute, Armavir, The Russian Federation

Abstract. The earliest work of A.F. Koni "On the right of self-defense" was written for a candidate degree at the Faculty of Moscow University in 1865, A.F. Koni's research is one of the first historical and legal expositions of the doctrine on the right of self-defense in Russian law. In it he focused on the problems of self-defense theory of law; gave a critical analysis of previous works on the subject; analyzed the various aspects of the current legislation on the issue

of self-defence. Therefore, the work of graduate student A.F. Kony is still an interesting scientific study that represents such important concepts of criminal law as an institution of self-defense. The paper describes some of the views of the outstanding jurist to the general legal basis of self-defense.

Keywords: *human right to self-defence, self-defense right conditions, the boundaries of self-defence, exceed the limit on self-defence.*

ТЕКСТ СТАТЬИ

Текст [1, с. 16], Текст [2, с. 16], Текст [3, с. 16].

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Тенишев, В. В. Правосудие в русском крестьянском быту / В. В. Тенишев. – Брянск : Тип. Л.И. Итина и Ко, 1907. – 192 с. – Текст : непосредственный.
2. Карцев, Е. Наше сельское правосудие / Е. Карцев. – Текст : непосредственный // Вестник Европы. – 1882. – № 2. – С. 755–774.
3. Фрэнк, С. Народная юстиция, община и культура русского крестьянства. 1870–1900 / С. Фрэнк. – URL: http://www.ec-dejavu.net/m/Mob_murder.html (дата обращения: 15.01.2024). – Текст : электронный.
4. Benson B. L. Customary Law / B. L. Benson // Encyclopedia of Law and Economics. – 2014. – June 21. – P. 1–10.

REFERENCES

1. Tenishev V. V. *Pravosudie v russkom krest'yanskom bytu* [Justice in Russian Peasants' Lives]. Bryansk, L.I. Itin i Ko Publ., 1907. 192 p. (In Russian).
2. Kartsev E. Our peasants' justice. *Vestnik Evropy = European Bulletin*, 1882, no. 2, pp. 755–774. (In Russian).
3. Frenk S. *Narodnaya yustitsiya, obshchina i kul'tura russkogo krest'yanstva. 1870–1900* [People's justice, community and culture of Russian peasants. 1870–1900]. URL: http://www.ec-dejavu.net/m/Mob_murder.html. (In Russian).
4. Benson B. L. Customary Law. *Encyclopedia of Law and Economics*, 2014, June 21, pp. 1–10.

ЗАЯВКА НА ОПУБЛИКОВАНИЕ СТАТЬИ

Я, _____

Иванов Иван Иванович – начальник управления научно-исследовательской деятельностью Армавирского государственного педагогического университета, кандидат юридических наук, доцент, г. Армавир, Российская Федерация; e-mail: ivanov@inbox.ru, тел.: 8-900-123-45-67,

Ivanov Ivan Ivanovich – scientific research department director, Armavir State Pedagogical University, Candidate of Legal Sciences, Associate Professor, Armavir, Russian Federation; e-mail: ivanov@inbox.ru, tel.: 8-900-123-45-67,

сообщаю, что представленная статья не публиковалась ранее в других изданиях в ее нынешней или близкой по содержанию форме и не находится на рассмотрении в редакциях других изданий. Все возможные конфликты интересов, связанные с авторскими правами и опубликованием рассматриваемых статей, урегулированы.

Публикация статьи не нарушает ни одно из существующих авторских прав и гарантирует издателю возмещение убытков в случае выявления подобных нарушений. Для распространения материалов издателю передается исключительное право собственности на рукопись, если не предусмотрено иное.

Предоставляю издателю неисключительное право на:

- редактирование статьи, не изменяющее ее принципиальных положений;
- использование произведения через продажу журнала и распространение его по подписке;
- размещение полнотекстовой версии произведения в открытом доступе на сайте журнала, Научной электронной библиотеки (www.elibrary.ru), в иных базах данных научной информации, электронно-библиотечных системах, научных информационных ресурсах в сети Интернет;
- использование на безвозмездной основе метаданных (название, имя автора (правообладателя), аннотация, библиографические материалы и пр.) с целью их включения в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ) и доведения до всеобщего сведения, обработки и систематизации в других базах цитирования.

Предоставляю Издательству свои персональные данные без ограничения по сроку (фамилия, имя, отчество; сведения об образовании; сведения о месте работы и занимаемой должности) для их хранения и обработки в различных базах данных и информационных системах, включения в аналитические и статистические отчетности, создания обоснованных взаимосвязей объектов произведений науки, литературы и искусства с персональными данными и т. п. Издатель имеет право передать указанные данные для обработки и хранения третьим лицам.

Настоящим гарантирую Издательству, что я являюсь автором произведения и что на момент направления настоящей статьи в Издательство все интеллектуальные права на произведение принадлежат мне, не находятся в залоге, не состоят под арестом и не обременены правами третьих лиц каким-либо иным образом.

Настоящим даю свое согласие на внесение в Произведение, по усмотрению Издательства, изменений, сокращений, дополнений, на снабжение Произведения при его использовании иллюстрациями, предисловием, послесловием, комментариями или какими бы то ни было пояснениями, при условии, что такие изменения, сокращения, дополнения, иллюстрации, предисловия, послесловия, пояснения и / или комментарии не извращают и не искажают смысл Произведения или какой-либо его части.

Печатный вариант журнала прошу выслать по адресу: **352900, Краснодарский край, г. Краснодар, ул. Розы Люксембург, 174, кв. 78.**

Я гарантирую, что в представленной мною статье «_____» (название статьи) отсутствуют нарушения публикационной этики журнала.

Оплату публикационного взноса гарантирую. С условиями публикации согласен(а).

Автор: _____
(подпись) (фамилия и инициалы)

« » _____ 20__ г.

Научное издание

ВЕСТНИК АРМАВИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Научный журнал

№ 3 2024

Журнал входит в перечень ВАК

Редакционно-издательский отдел
Начальник отдела: А.О. Белоусова
Компьютерная вёрстка: Л.В. Зданевич
Печать и послепечатная обработка: И.Д. Фролов

Дата выхода в свет: 30.09.2024. Формат 60×84/8.
Усл. печ. л. 17. Уч.-изд. л. 9,31. Тираж 300 экз.
Заказ № 35/24. *Цена свободная.*

Отпечатано в Редакционно-издательском отделе
ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»
Адрес: 352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35
☎ 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net

Издатель: ФГБОУ ВО «Армави́рский государственный педагогический университет»
Адрес издателя:
352900, г. Армавир, ул. Ефремова, 35
☎ 8(86137)32739, e-mail: rits_agpu@mail.ru, сайт: rits.agpu.net

Адрес редакции: 352901, г. Армавир, ул. Р. Люксембург, 159, ауд. 4