

3 (81)
2025

ISSN 2307-3241

Научно-методический журнал

ВЕСТНИК

Издается с 1995 года

Владимирского
государственного университета
имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых

Педагогические и психологические науки

Учредитель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

*Журнал включен ВАК при Министерстве науки и высшего образования РФ
в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть
опубликованы основные научные результаты на соискание ученой степени кандидата
наук и ученой степени доктора наук*

*Издание зарегистрировано в Федеральной службе по надзору
в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)*

ПИ № ФС77-86273 от 02.11.2023

Журнал входит в систему РИНЦ
(Российский индекс научного цитирования) на платформе elibrary.ru

Вестник ВлГУ является рецензируемым и подписным изданием

Подписной индекс: 86412 в Интернет-каталоге «Пресса по подписке»

ISSN 2307-3241

© ВлГУ, 2025

Редактор
А. А. Амирсейидова

Корректор
О. В. Балаишова

Технический редактор
Ш. Ш. Амирсейидов

Верстка оригинал-макета
Л. В. Макаровой

Выпускающие редакторы:
А. А. Амирсейидова
Е. А. Лебедева

Автор перевода
Е. Ю. Рогачева

Художник
С. В. Ермолин

На 4-й полосе обложки размещена
репродукция картины «Благовещение»
нидерландского художника эпохи
Возрождения Яна ван Эйка

За точность и добросовестность
сведений, изложенных в статьях,
ответственность несут авторы

Адрес учредителя:
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87
ФГБОУ ВО «Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых» (ВлГУ)

Адрес редакции:
600028, г. Владимир,
пр-т Строителей, 11, ВлГУ,
Педагогический институт, к. 220
Тел.: (4922) 33-81-01
e-mail: pedagog@vlsu.ru

Подписано в печать 25.07.25
Заказ №

Выход в свет

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 22,79

Тираж 500 экз.
16+

Издательство ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600000, г. Владимир,
ул. Горького, 87

Отпечатано в подразделении
оперативной полиграфии ФГБОУ ВО
«Владимирский государственный
университет имени Александра
Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых»
600014, г. Владимир,
ул. Белоконской, 3Б

**Редакционная коллегия серии
«Педагогические и психологические науки»:**

Е. Н. Селиверстова	доктор пед. наук, профессор зав. кафедрой педагогики ВлГУ (главный редактор серии)
Е. Ю. Рогачева	доктор пед. наук, профессор профессор кафедры педагогики ВлГУ (зам. главного редактора серии)
Е. В. Бережнова	доктор пед. наук, профессор
Е. Е. Блинова	доктор психол. наук, профессор
М. В. Богуславский	доктор пед. наук, профессор, член-корреспондент РАО
С. Г. Елизаров	доктор психол. наук, доцент
С. А. Завражнин	доктор пед. наук, профессор
А. В. Зобков	доктор психол. наук, доцент
В. А. Зобков	доктор психол. наук, профессор
В. В. Козлов	доктор психол. наук, профессор
А. Д. Король	доктор пед. наук, профессор (г. Минск, Республика Беларусь)
Т. В. Маркелова	доктор психол. наук, доцент
Т. И. Миронова	доктор психол. наук, доцент
В. И. Назаров	доктор психол. наук, профессор
И. В. Осмоловская	доктор пед. наук, член-корреспондент РАО
Л. М. Перминова	доктор пед. наук, профессор
Е. А. Плеханов	доктор пед. наук, доцент
Т. В. Пушкарёва	доктор пед. наук, доцент
В. А. Романов	доктор пед. наук, профессор
Л. Э. Семенова	доктор психол. наук, профессор
С. Б. Серякова	доктор пед. наук, профессор
Т. П. Скрипкина	доктор психол. наук, профессор
О. В. Суворова	доктор психол. наук, профессор
А. С. Турчин	доктор психол. наук, доцент
Л. К. Фортova	доктор пед. наук, профессор
Н. В. Шутова	доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Дорошенко С. И., Грачев И. А.

**ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ 1920-х ГОДОВ
О ТРЕБОВАНИЯХ К УЧИТЕЛЮ..... 9**

Завражин С. А., Земш М. Б.

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ 19**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Кошелева Л. А.

**ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ
СРЕДСТВАМИ РУССКОГО НАРОДНОГО
ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА:
ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ 31**

Петраш Е. А., Прадун И. В.

**РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕРЕМЕН В ПРИОБЩЕНИИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ 43**

Ускова И. В.

**АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ
ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ 59**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Королева Л. Ю.

**ЛИНГВОКРЕАТИВНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ
В ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕМАХ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ
УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА 72**

Манкаева М. И., Насырова Э. Ф.

**ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ WEB-КВЕСТА
В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ..... 84**

Потёмкина Ю. Н.

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПЕРИОДИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ «КРАСНАЯ ЗВЕЗДА»
ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕАУДИТОРНОМУ
ЧТЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ..... 91**

Ульянов М. Н., Ульянова Е. П.

**ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕСЕН ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ
НА ЗАНЯТИЯХ РКИ..... 98**

Федотова В. С.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ
РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 107**

Шляхтина Н. В.

**АДАПТАЦИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ В ПРОФЕССИИ
МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОЦЕНКАХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ 123**

Якубович Д. А.

**ОСОБЕННОСТИ МОНТАЖА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ОБУЧАЮЩЕГО
ВИДЕО В ПРЕПОДАВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
СТУДЕНТАМ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕОКУРСА
«ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ЯЗЫКЕ C#»..... 135**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Авраменко Н. Н., Божок В. С.

**ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГИБКОСТИ
КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ
УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ 147**

Сергеева М. Н.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ ОСНОВАТЕЛЯ СТАРТАПА, ВЛИЯЮЩИЕ
НА ЕГО УСПЕШНОСТЬ..... 159**

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аравина Т. И.

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ
И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В Г. ВЛАДИМИРЕ 168**

Аравина Т. И., Репин А. А.

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА КОЛЛЕДЖА
И РАБОТОДАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
КАДРОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА 175**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Панфилов А. В.

**ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ:
ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЙ 180**

НАШИ АВТОРЫ 190

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 196

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Doroshenko S. I., Grachev I. A.

DOMESTIC PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE 1920s
ON THE REQUIREMENTS TO THE TEACHER 9

Zavrazhin S. A., Zemsh M. B.

THE ONTOLOGICAL STATUS OF A CHILD IN INDIVIDUAL
AND ANALYTICAL PSYCHOLOGY 19

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Kosheleva L. A.

ART EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF RUSSIAN
FOLK DECORATIVE AND APPLIED ARTS: DESIGNING
CREATIVE TASKS 31

Petrash E. A., Pradun I. V.

THE ROLE OF INTERACTIVE CHANGES IN INTRODUCING YOUTH
TO A HEALTHY LIFESTYLE 43

Uskova I. V.

APPROBATION OF THE CONCEPT OF HOMEWORK
FOR SCHOOLCHILDREN IN THE PEDAGOGICAL COMMUNITY 59

PROFESSIONAL EDUCATION

Korolyova L. Yu.

LINGUOCREATIVE WORD FORMATION IN POLITICAL MEMES
AS A MOTIVATION FACTOR FOR LEARNING FOREIGN
LANGUAGE VOCABULARY 72

Mankaeva M. I., Nasyrova E. F.

WEB QUEST DEVELOPMENT TECHNOLOGY
IN THE EDUCATIONAL PROCESS 84

CONTENTS

Potemkina Yu. N.

**RELEVANCE OF THE USE OF AUTHENTIC TEXTS
OF THE PERIODICAL «THE KRASNAYA ZVEZDA» WHEN
TRAINING CADETS IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE
IN EXTRA-AUDIT READING CLASSES AT MILITARY UNIVERSITY 91**

Ulyanov M. N., Ulyanova E. P.

USING SONGS FROM FEATURE FILMS IN RFL CLASSES 98

Fedotova V. S.

**PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A TOOL FOR IMPLEMENTING
THE BASICS OF THE PRAXIOLOGICAL APPROACH
IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES 107**

Shlyakhtina N. V.

**ADAPTATION AND CONSOLIDATION IN THE PROFESSION
OF NOVICE TEACHERS IN THE ASSESSMENTS OF HEADS
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS 123**

Yakubovich D. A.

**FEATURES OF EDITING AND USING EDUCATIONAL VIDEOS
IN TEACHING INFORMATION TECHNOLOGIES TO STUDENTS
ON THE EXAMPLE OF THE IMPLEMENTATION
OF THE VIDEO COURSE «BASICS OF PROGRAMMING IN C#» 135**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Avramenko N. N., Bozhok V. S.

**FEATURES OF RESILIENCE AND FLEXIBILITY OF COPING
BEHAVIOR OF STUDENTS WITH EXPERIENCE
IN THE USE OF PSYCHOACTIVE SUBSTANCES 147**

M. N. Sergeeva

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A STARTUP
FOUNDER'S PERSONALITY INFLUENCING ITS SUCCESS 159**

CONTENTS

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATION

Aravina T. I.

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL, ORGANIZATION AND MANAGEMENT
ASPECTS OF THE ESTABLISHMENT OF EDUCATIONAL CENTERS
IN VLADIMIR 168**

Aravina T. I., Repin A. A.

**DESIGNING COOPERATION OF THE COLLEGE
AND THE EMPLOYER IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF PERSONNEL FOR MODERN PRODUCTION 175**

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Panfilov A. V.

**DIGITIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS: PROBLEMS
AND OPPORTUNITIES FOR THEIR SOLUTION 180**

OUR AUTHORS 193

INFORMATION FOR AUTHORS 196

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.014

С. И. Дорошенко, И. А. Грачев

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ 1920-х ГОДОВ О ТРЕБОВАНИЯХ К УЧИТЕЛЮ

В статье выявлены и систематизированы требования к учителю молодой советской школы. Учитель рассматривался как проводник коммунистической идеологии, политический агитатор, человек высокой общей культуры, исследователь, социальный педагог, сопровождающий учеников во внешкольной жизни, энтузиаст, коллективист, инициатор детского творчества и самообразования. Эти требования к учителю проводились через прессу, педагогические курсы и другие формы педагогического образования. Максимализм требований к учителю, сформированных в 1920-е годы, не позволяет оценить их однозначно. Они не были в полной мере реализованы, но до сих пор обладают прогностическим потенциалом.

Ключевые слова: учитель, единая трудовая школа, 1920-е годы, педагогическая мысль.

Актуальность обращения к осмыслению роли, функций, особенностей деятельности учителя в отечественной педагогике 1920-х годов обуславливается исторической перекличкой бывших и нынешних двадцатых годов, возрождением в нынешней теории и образовательной практике многих инициатив этого периода: непрерывного образования, связи обучения с трудом, доминанты творческой активности учеников, исследовательской работы учителя. И ещё один социальный запрос 1920-х годов актуализируется сегодня: острая потребность в учителях на фоне постоянно возрастающих требований к представителям этой профессии.

Цель данной статьи – выявить ведущие требования, которые выдвигались по отношению к учителю в 1920-е

годы, реконструировать облик идеального учителя, создававшийся в педагогике этого периода.

Требования к учителю в советской педагогике 1920-х годов, идеальный образ советского педагога (шкраба, школьного работника) исследовали в своих трудах Н. А. Асташова [1], В. Ю. Шевелёв [2] и др. Авторы данной статьи обращаются к публицистическим выступлениям и научным трудам партийно-общественных деятелей и учёных 1920-х годов, по возможности осуществляя систематизацию высказанных ими требований к советскому учителю. Также авторы пытаются осуществить смысловую реконструкцию и интерпретацию этих требований, высказанных идеологизированным, иногда почти лозунговым языком, который

заслоняет их сущность от современного читателя.

Источниками исследования послужили опубликованные труды педагогов-теоретиков и руководителей Народного комиссариата просвещения рассматриваемого периода, публицистические материалы.

Советская педагогика 1920-х годов развивалась в условиях коренных политических и социальных перемен. После Октябрьской революции 1917 года новая власть стремительно перестраивала систему народного просвещения на социалистических началах. Уже в 1918 г. была принята Декларация о единой трудовой школе с двумя ступенями образования. После упразднения старой школы с разными типами учебных заведений (им было противопоставлено единство трудовой школы), с достаточно ярко выраженной сословностью, перед Советской властью встала задача не только массового образования, но и массового формирования нового мировоззрения. Школу пытались сделать не только светской и доступной для всех, но и ориентированной на строительство социализма и коммунизма.

В этих условиях требовался «новый учитель» – не просто преподаватель, а активный проводник коммунистических ценностей. Он должен был формировать у учащихся марксистско-ленинское мировоззрение, коллективизм, интернационализм, веру в победу мировой революции. Образ нового учителя, ещё не вполне оформившийся в головах идеологов новой школы, а тем более не воплощённый в практической педагогической подготовке, в определённой мере формировался «от противного», то

есть противопоставлялся образу учителя старой дореволюционной школы.

Первая мысль идеологов молодой советской школы – это мысль о том, что новый учитель не таков, как был раньше. Например, у С. Т. Шацкого читаем: «Педагог должен быть, несомненно, активным и в гораздо большей степени, чем раньше» [10, с. 183]. Мысль эта подкреплялась скрытыми или явными обвинениями «старого» учителя, например, у П. П. Блонского: «Хорошо учителю-урочнику весь свой век провозиться лишь с тетрадками, а не с душами детей!» [3, с. 81].

Во многих выступлениях ставился знак равенства между «старым» и «теперешним» учителем в противовес прекрасному «будущему» учителю. Так, Н. К. Крупская говорила: «Новая школа требует учителей совсем иного типа, чем теперешние учителя. Это должны быть люди, глубоко интересующиеся вопросами воспитания, обладающие незаурядными организаторскими способностями, широкими знаниями, наблюдательностью, инициативой, чуткостью» [5, с. 16]. Подчеркнём, что противопоставление новых и теперешних учителей у Н. К. Крупской основано на вечных и неизменных качествах настоящего учителя (организаторские способности, знания, чуткость и пр.). Было бы вполне справедливо, если бы «теперешние» учителя старой закалки обвинялись, например, в непонимании (или неприятии) большевистской идеологии. Но обвинения «бывших» в прямом непрофессионализме вряд ли можно признать серьёзным продвижением в формировании образа нового учителя.

«Обвинительная» риторика использовалась во многом для обоснования партийного контроля над учительством. А. В. Луначарский напрямую пугал своих слушателей: «Стоит только передать школы всецело учителям и родителям, как они восстановят старую школу и будут снова калечить людей» [6, с. 17].

Учитель – это представитель нового мира, и в этом качестве его образ возвышался и прославлялся. «Учительство есть соль земли, передовой отряд нового мира, который ведёт борьбу за нового человека» [6, с. 5], – восклицал А. В. Луначарский. Он подчёркивал высокую значимость учительского труда для государства: «Для нас важно, чтобы педагог был самым универсальным и самым прекрасным человеком в государстве, потому что он должен сделать из себя источник радостного перерождения маленьких людей, которые живут в процессе постепенного развития своих сил» [6, с. 6]. А. В. Луначарскому вторила Н. К. Крупская: «Учитель играет ключевую роль в формировании нового общества. В его руках не просто знания, но инструмент воспитания сознательного гражданина» [5, с. 401]. «Задача педагогов самая почетная – создавать людские кадры для всех отраслей нашей жизни», – писал А. С. Макаренко [7, с. 103].

Мысль о творческом характере деятельности учителя звучала фактически в тех же формулировках, что и сегодня. *«Учитель – не просто передатчик информации, но и творец, который формирует личность ученика»* [3, с. 302], – писал П. П. Блонский.

Особенно рельефно просматривается в новом образе учителя доминанта мировоззренческой, ценностной, воспитательной составляющей его труда в противовес акценту на передачу знаний. «Учитель – это не только человек, передающий знания, но и тот, кто формирует мировоззрение детей, влияет на их жизненные ценности и поведение» [5, с. 215], – подчёркивала Н. К. Крупская.

Поскольку строить работу с учителями только на обвинениях в ретроградстве было невозможно, власти начали искать более гибкий подход к учительству: не просто критиковать за связь с дореволюционной школой, но и поддерживать тех, кто стремился меняться в соответствии с новыми идеологическими и методическими установками. Уже с 1919 года наряду с обвинениями в «старом менталитете» звучали и слова благодарности в адрес тех педагогов, которые активно преодолевали дореволюционное наследие и пытались воплотить в своих классах идеи «новой школы». Подчеркивалось, что реформирование системы народного образования невозможно без изменения позиции и самих учителей, их личностного роста и освоения новых подходов к преподаванию.

Так, в официальных выступлениях указывалось, что «весь учительский персонал в значительной степени сдвинулся от старых традиций; постепенно все сильнее охватываемый революционным, октябрьским энтузиазмом, он стал производить большую работу по так называемой переподготовке» [6, с. 6]. Эта переподготовка понималась не только как формальное освоение идеологических установок партии, но и как реальное развитие методических навы-

ков, знакомство с передовыми педагогическими концепциями, призванными пробудить творческую активность школьников и сформировать новое мировоззрение. При этом особенно подчеркивалась важность создания новых педагогических училищ и техникумов, программ которых соответствовали бы революционным целям. «Но все же особое значение при столь яркой революции в школе надо признать за выработкой нового учительства, а стало быть, за правильной постановкой педтехникумов и педвузов», – подчеркивали в Народном комиссариате просвещения [6, с. 6].

Важным элементом изменений в образе учителя было и признание его морального авторитета. Если на первых порах учителей часто упрекали за «старорежимные» взгляды, то позже в официальных речах все больше подчеркивалась ценность тех гуманистических качеств, которыми уже обладали многие педагоги. А. В. Луначарский, отражая такой сдвиг, отмечал: «Мы имеем педагогов с хорошими, честными, филантропическими сердцами, с прекрасно налаженными методами специальной работы в той или другой детской среде». Это свидетельствовало о стремлении властей не только сломать «устаревший» уклад, но и опереться на лучшие стороны дореволюционной традиции учительства, где взаимоуважение и забота о ребенке были важными составляющими профессионального долга.

Таким образом, в педагогической прессе и выступлениях крупных деятелей Народного комиссариата просвещения формировался образ учителя, готового к самоотверженному труду и к

восприятию новых задач. С одной стороны, в него по-прежнему вкладывались элементы партийной идеологизации – безоговорочная поддержка коммунистических идеалов и готовность реализовывать их в школе. С другой стороны, признавалось и то, что живое «филантропическое» сердце педагога, его профессионализм и стремление к доброжелательному взаимодействию с детьми уже сами по себе соответствуют цели формирования нового человека. Подобная похвала, наряду с критикой, была призвана укрепить энтузиазм учителей и подтолкнуть их к дальнейшей педагогической, а нередко и общественной деятельности.

Представители власти признавали, что целый ряд проблем, с которыми сталкивались учителя в повседневной практике, возникал далеко не по их вине. Ограниченные материальные ресурсы, нехватка учебных пособий, отсутствие системной поддержки со стороны государства – все эти обстоятельства порождали трудности, которые объективно осложняли процесс внедрения новых идей в советскую школу. Поэтому критика в адрес учителей постепенно смягчалась признанием того факта, что «учитель у нас – не по своей вине, конечно, – стоит большей частью на недостаточной ступени образования для нормального выполнения своих обязанностей» [6, с. 9]. Эта фраза подчеркивала роль государства в создании благоприятной образовательной инфраструктуры для подготовки и переподготовки педагогов.

Стремление снять часть ответственности с самих учителей находило отражение и в идее о том, что учитель –

это ключевая фигура в воспитании подрастающего поколения, и он просто не может выполнять свои обязанности качественно, если не получает соответствующей поддержки. Нередко в выступлениях общественных и партийных деятелей звучала мысль о том, что системное повышение квалификации должно быть доступным, а педагогические курсы и вузы – обеспеченными всем необходимым для полноценной учебы. Такая позиция властей была не только политически мотивированной (ведь формальный перевод всех «старых» учителей на «новые рельсы» нельзя осуществить без реальных мер), но и отражала понимание того, что профессиональный рост учителя напрямую влияет на эффективность советской школы.

При этом одна из важнейших форм поддержки, о которой говорили и педагоги-практики, и руководители Народного комиссариата просвещения, была связана с материальным благополучием учителей. В многочисленных выступлениях подчеркивалась необходимость «обеспечить возможность участия учителя в культурной жизни» [7, с. 45]. Предлагалось не ограничиваться почасовой оплатой, а установить ставку, соизмеримую со значимостью педагогического труда. Под «культурными потребностями» в тот период понимался не только досуг, но и возможность повышения квалификации, посещения библиотек, театров, участия в научных конференциях и педагогических обществах. Таким образом, материальная поддержка учителя должна была способствовать его профессиональному развитию и укреплению статуса в обществе.

Однако на практике этот идеал нередко сталкивался с нехваткой бюджетных средств и отсутствием налаженного механизма распределения ресурсов. Неравномерность финансирования регионов приводила к тому, что в одних школах учителя могли рассчитывать на некий минимум, а в других – оставались без элементарных пособий. Тем не менее, в теоретических публикациях и выступлениях представителей власти, а также в педагогической печати нарастало понимание, что без всесторонней поддержки учителя (от его базового образования до гарантированного уровня зарплаты) претворить в жизнь масштабные образовательные реформы будет чрезвычайно сложно.

Формируя новый образ учителя, советская педагогика требовала от него сочетания нескольких ролей: наставника, воспитателя, общественного деятеля. Учитель должен был быть носителем коммунистической идеологии и высокого морального облика. Учительство рассматривалось не как узкопрофессиональная деятельность, а как общественное служение. От педагога ждали преданности идеалам социализма, готовности работать в любых условиях (хоть в глухой деревне, хоть в ликбезе для взрослых) и постоянно самосовершенствоваться.

На практике образ «учителя-героя» сталкивался с суровой действительностью. Большинство реальных учителей 1920-х испытывали огромные трудности – как материальные, так и профессиональные. Тем не менее, именно в 1920-е начал формироваться романтический идеал советского учителя, которому предстояло самоотверженно «ковать нового человека». Ведущая черта

такого учителя – коллективизм. По сути, создавался идеальный образ не только и не столько индивидуального учителя, сколько идеального педагогического коллектива. Это требование было труднореализуемым уже потому, что низкая зарплата и нехватка учителей обуславливали необходимость работы одного учителя в нескольких школах. С таким положением вещей нужно было бороться. «В каждой школе должен складываться коллектив педагогов. Для этого необходимо решительное задержание для учителя работать больше, чем в одной школе» [7, с. 91].

Пожалуй, наиболее полно формулировал требования к учителю С. Т. Шацкий. Для него учитель – это «педагог-общественник с широким горизонтом, педагог – организатор своего дела, организатор детской жизни, педагог – умелый наблюдатель и исследователь – вот тот тип, которого требует новая школа» [10, с. 21]. Одну из проблем, связанных с подготовкой учителя, С. Т. Шацкий видел в противоречии между экспериментальными идеями и массовой практикой. Шацкий и его соратники ратовали за научно-опытный путь в педагогике. Это требовало от учителя исследовательской культуры. Прежде всего, исследовательской работой занимались Опытные станции по народному образованию. С. Т. Шацкий, возглавивший первую такую станцию, писал: «Все учреждения Опытной станции... должны создать центр концентрированной социально-педагогической работы, основывающейся на систематическом исследовании условий, в которых она возникает и ведется» [9, с. 144].

Исследовательская культура мыслилась не как «надстройка» над завершенным педагогическим образованием, а как отправная точка этого образования. Это положение вещей было обусловлено спецификой исторического периода. Участвуя в создании новой школы, С. Т. Шацкий остро видел слабые места молодых учителей и выдвигал пути преодоления этих слабостей. В первую очередь, он обращал внимание на недостаток теоретической подготовленности и опыта у молодых учителей. Строя новую школу, большевики привлекали много молодежи, часто малограмотной. С. Т. Шацкий видел риск в том, что в школы хлынули плохо обученные, случайные люди, а обучение их самой профессии происходило по ходу дела. С. Т. Шацкий трудился над созданием системы подготовки педагогов, которая одновременно формировала бы высокую культуру и включала в практическую и исследовательскую педагогическую деятельность.

В деятельности С. Т. Шацкого ярче всего видно, как по-разному в глазах теоретиков 1920-х годов выглядели функции самой массовой формы организации педагогического образования – педагогических курсов.

С одной стороны, курсы – это уступка требованию срочной, сиюминутной подготовки сколько-нибудь пригодных для работы в массовой школе учителей (чаще всего шестимесячные педагогические курсы). По поводу таких курсов для учителей Шацкий писал (на основе опыта деятельности Первой опытной станции): «Курсанту для продуктивности работы

необходимо накопить свой практический материал, который даст возможность определить свои требования в теоретической области» [10, с. 117]. Массовость педагогических курсов давала возможность собирать эмпирический материал, который предполагалось анализировать и обобщать: «Курсовая работа дала нам также возможность познакомиться с более обширным материалом, чем тот, который был в нашем распоряжении, открыла для нас много нового и ценного» [Там же].

С другой стороны, курсы – это центры постоянного повышения педагогической квалификации, центры обобщения опыта, исследовательской деятельности. Название и сущность деятельности этих учреждений нащупывалась в процессе работы: «курсы педагогического самообразования и самодеятельности», «коллективные курсы работников просвещения по применению к жизни идей новой школы и систематического обсуждения текущего школьного материала», «педагогические центры в уезде» и др. [9, с. 145]. Подчеркнём, что замысел С. Т. Шацкого и его сподвижников по поводу педагогических курсов совсем не сводился к краткосрочной (ввиду острой потребности в новых учителях) переподготовке тех, кто был пригоден к педагогической деятельности. Курсы в идеале мыслились как форма организации постоянной широкой работы среди учительства. Предполагалось создание «педагогических районов», в которых не краткосрочно, а постоянно велась бы исследовательская деятельность, обобщался и анализировался накопленный опыт. Аналогом таким курсам в настоящее время являются не столько курсы повышения

квалификации, сколько городские, районные методические центры.

В 1920-е годы система подготовки учителей была радикально перестроена. Дореволюционные учительские семинарии были закрыты либо реорганизованы. В прессе дореволюционные педагогические учебные заведения откровенно шельмовали: «Прежние учительские семинарии и епархиальные училища давали слабую подготовку, и учителя редко удовлетворяли требованиям, предъявляемым им жизнью и школой... Поручить ребёнка невежественному учителю – это всё равно, что доверить его знахарю во время болезни» [8, с. 4]. По возможности Советская власть материально обеспечивала процесс подготовки и переподготовки учителей: «Мы тратим большие средства на учителей, здания, пособия. Будем их тратить гораздо больше» [10, с. 245]. Но, конечно, основные трудности здесь были связаны с формированием системы ценностей, с воспитательной работой.

А. С. Макаренко особое внимание уделял подготовке студентов-будущих педагогов к практической воспитательной работе: «Необходимо пересмотреть программы педагогических вузов и техникумов как со стороны подготовки к преподаванию, так и со стороны специальной подготовки к воспитательной работе учителя» [7, с. 52].

Со своей стороны П. П. Блонский подчёркивал проблемы воспитанности самого учителя, полагая, что она отразится и на процессе воспитания ребёнка: «Социалистическое воспитание самого учителя и развитие в нём внимания к ребёнку – вот это необходимо для трудовой школы» [3, с. 189].

Прямым требованием к учителю было его участие в общественной, просветительской, социально-педагогической деятельности. «Не только желательно, но прямо необходимо для него широкое участие во внешкольной просветительской работе» [6, с. 7], – писал А. В. Луначарский. Это требование к учителю обусловило непомерно высокую ответственность его не только за школьную работу, но и за отдых, бытовую жизнь школьников. Транслированная в общественное сознание, эта позиция была переосмыслена как возможность переложить всю ответственность не только за воспитание, но и за охрану жизни, здоровья, нравственности детей на учителя. Приведём характерные высказывания в прессе, выбивающиеся из стилистики ведущих деятелей народного просвещения 1920-х годов: «Чья вина, что у нас растут не дети, а хулиганы? Родителей? Нет, тем не до детей: они ...доверили воспитание школе. Школьные работники, не на вас ли лежит этот присмотр за детьми?» [4, с. 3]. Или: «Попробуйте походить по Владимирским базарам и в Липках и вы увидите детей-торговцев... Особенно рекомендуется не только посмотреть, а принять меры против таких ненормальных явлений представителям Губотнароба» [8, с. 3]. Как видим, прямым требованием к учителю становилось воспитание детей, замещающее и заменяющее воспитание в семье.

В процессе обучения учитель должен был пробуждать инициативу ребёнка: «Педагогическая работа должна строиться на принципах детской инициативы, что позволит развивать самостоятельность и ответственность у обучающихся» [10, с. 304]. Эта инициатива у

ребёнка должна была развиваться настолько, чтобы тот сам становился в субъектную позицию учителя. На полном серьёзе обсуждались перспективы перехода преподавания в детские руки: «Привлечение детей к делу преподавания поведёт за собой то, что с детьми очень рано придется обсуждать некоторые вопросы педагогики и методики преподавания того или иного предмета» [5, с. 101].

Противоречие между тяжелыми социальными и экономическими реалиями и максимализмом требований и перспектив, адресованных учительству, вероятно, никогда не проявлялось так сильно, как в 1920-е годы.

Итак, попытаемся в целом обрисовать идеал учителя, который сложился в официальной педагогической идеологии в 1920-х годов. Во-первых, учитель рассматривался как проводник коммунистической идеологии. От него ожидали неукоснительной лояльности партии и активного внедрения марксистского мировоззрения в сознание учащихся. По сути, каждый учитель должен был быть и политическим агитатором. Во-вторых, учитель – это человек высокой культуры, воспитанный сам и способный воспитывать детей. В-третьих, учитель – это исследователь, который не только осуществляет педагогическую работу, но накапливает эмпирический материал для анализа и обобщений, делится им с другими учителями на курсах, конференциях, в печати. В-четвёртых, каждый учитель – это социальный педагог, наставник, равнодушный человек, который несёт ответственность за своих учеников круглые сутки, заменяя своим влиянием семью. В-пятых, учитель – это самоотверженный энтузиаст, подвижник,

готовый работать за идею, жертвовать личным во имя общего. Советский учитель трудится не за зарплату, а по велению сердца, и потому любые тяготы – низкое жалованье, недостаток пособий – преодолевает благодаря энтузиазму. В-шестых, учитель – это коллективист. Предполагалось, что учительство само станет сплочённым коллективом, демонстрирующим пример сотрудничества. Поощрялась взаимопомощь учителей, обмен опытом через педагогические журналы, конференции. Создавался образ учителя-общественника, члена педагогического сообщества, который вместе с коллегами ищет новые методы, обсуждает проблемы воспитания. Власть старалась вовлечь учителей в союзы и кружки по интересам, чтобы сломать замкнутость старого учителя-одиночки. Наконец, в-седьмых, учи-

тель – это источник и побудитель детской инициативы и творчества, которые, по большому счёту, должны повести учеников к самообразованию, к помощи друг другу в учении, к освоению методик и применению их в образовательной деятельности.

При всей утопичности, обусловленной гигантским разрывом желаемого и действительного, этот идеал активно продвигался в печати, на съездах, в литературе. Не подлежит сомнению, что именно этот идеал мотивировал тысячи людей идти в педагогическую профессию и стараться соответствовать высоким требованиям. Советская педагогическая мысль 1920-х годов провозгласила учительство одним из самых важных социальных слоёв, ответственных за успех социалистических преобразований.

Литература

1. Асташова Н. А. Учитель в образовании: постижение образа через изучение педагогического наследия Н. К. Крупской // Образование и общество. 2024. № 3 (146). С. 3 – 11.
2. Шевелёв В. Ю. Идеальный образ учителя в отечественной педагогике 1920-х годов // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества : материалы VIII Междунар. науч. конф / отв. ред. М. И. Морозова. СПб. : Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина, 2018. С. 115 – 118.

Источники

3. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. / под ред. А. В. Петровского. М. : Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
4. Дайте детям разумные развлечения // Призыв. 1922. 26 октября.
5. Крупская Н. К. Педагогические сочинения. Т. 1. Автобиографические статьи. Дореволюционные работы / под ред. Н. К. Гончарова, И. А. Каирова, Н. А. Константинова. Подгот. текста и примеч. Ф. С. Озерской. М. : Изд-во АПН, 1957. 524 с.
6. Луначарский А. В. Речи на 1-м Всероссийском Съезде по внешкольному образованию. М. : Издание отдела внешкольного образования, 1919. С. 5 – 17.

7. Макаренко А. С. Избранные педагогические сочинения в трех томах. Т. 1 / под ред. А. А. Фролова, В. А. Сухомлинского, Н. Д. Никандрова. М. : Педагогика, 1983. 365 с.
8. Обратите внимание! // Призыв. 1922. 18 мая.
9. Шацкий С. Т. Доклад об Опытной станции по народному образованию. Цит. по: С. Т. Шацкий: работа для будущего / сост. В. И. Малинин, Ф. А. Фрадкин. М. : Просвещение, 1989. 223 с.
10. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1 / под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Скаткина, В. Н. Шацкой. М. : Педагогика, 1980.

References

1. Astashova N. A. Uchitel` v obrazovanii: postizhenie obraza cherez izuchenie pedagogicheskogo naslediya N. K. Krupskoj // Obrazovanie i obshchestvo. 2024. № 3 (146). S. 3 – 11.
2. Shevelyov V. Yu. Ideal`ny`j obraz uchitelya v otechestvennoj pedagogike 1920-x godov // Obrazovanie kak faktor razvitiya intellektual`no-nravstvennogo potentsiala lichnosti i sovremennogo obshchestva : materialy` VIII Mezhdunar. nauch. konf / otv. red. M. I. Morozova. SPb. : Leningradskij gosudarstvenny`j universitet im. A. S. Pushkina, 2018. S. 115 – 118.
3. Blonskij P. P. Izbranny`e pedagogicheskie i psixologicheskie sochineniya. V 2 t. / pod red. A. V. Petrovskogo. M. : Pedagogika, 1979. T. 1. 304 s.
4. Dajte detyam razumny`e razvlecheniya // Prizy`v. 1922. 26 oktyabrya.
5. Krupskaya N. K. Pedagogicheskie sochineniya. T. 1. Avtobiograficheskie stat`i. Dorevolucionny`e raboty` / pod red. N. K. Goncharova, I. A. Kairova, N. A. Konstantinova. Podgot. teksta i primech. F. S. Ozerskoj. M. : Izd-vo APN, 1957. 524 s.
6. Lunacharskij A. V. Rechi na 1-m Vserossijskom S`ezde po vneshkol`nomu obrazovaniyu. M. : Izdanie otдела vneshkol`nogo obrazovaniya, 1919. S. 5 – 17.
7. Makarenko A. S. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya v trex tomax. T. 1 / pod red. A. A. Frolova, V. A. Suxomlinskogo, N. D. Nikandrova. M. : Pedagogika, 1983. 365 s.
8. Obratite vnimanie! // Prizy`v. 1922. 18 maya.
9. Shaczkiy S. T. Doklad ob Opy`tnoj stancii po narodnomu obrazovaniyu. Cit. po: S. T. Shaczkiy: rabota dlya budushhego / sost. V. I. Malinin, F. A. Fradkin. M. : Prosveshhenie, 1989. 223 s.
10. Shaczkiy S. T. Izbranny`e pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 1 / pod red. N. P. Kuzina, M. N. Skatkina, V. N. Shaczkoj. M. : Pedagogika, 1980.

S. I. Doroshenko, I. A. Grachev

**DOMESTIC PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE 1920s
ON THE REQUIREMENTS TO THE TEACHER**

The article identifies and systematizes the requirements for the teacher of the young Soviet school. The teacher was considered as a conductor of communist ideology, a political agitator, a person of high general culture, a researcher, a social educator accompanying students in extracurricular life, an enthusiast, a collectivist, an initiator of children's creativity and self-education. These requirements for the teacher were carried out through the press, pedagogical courses and other forms of pedagogical education. The maximalism of the requirements for the teacher formed in the 1920s does not allow us to evaluate them unambiguously. They were not fully implemented, but they still have a predictive potential.

Keywords: *a teacher, unified labor school, 1920s, pedagogical thought.*

УДК 371 (09)(430)

С. А. Завражин, М. Б. Земш

**ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС РЕБЕНКА В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ
И АНАЛИТИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В сравнительно-сопоставительном ключе производится рецепция взглядов основоположников индивидуальной психологии (А. Адлера) и аналитической психологии (К. Г. Юнга) на онтологический статус ребенка, оценивается значимость высказанных ими идей по этому поводу в контексте философско-антропологического и психолого-педагогического постижения современного детства.

Ключевые слова: *ребенок, детство, онтологический статус, индивидуальная психология, аналитическая психология, комплекс неполноценности, инстинкт власти (превосходства), социальное чувство, архетип ребенка, мотив ребенка, воспитание, самость, индивидуация.*

В условиях транзитивного состояния общественного организма, турбулентных процессов, характеризующих современную систему российского образования и практики социализации, возникает острая потребность в методологическом осмыслении и критическом анализе влиятельных, но достаточно противоречивых концепций Ребенка, вычленении в них наиболее перспективных идей, способных составить

теоретическую платформу для прояснения его наличного онтологического статуса в фокусе антропологического дискурса.

Онтологию человека, как верно замечает Л. Б. Сандакова, правомернее всего осмысливать через изучение процессов становления человеческой сущности либо на уровне вида – в антропосоциогенезе, либо на индивидуальном – в детстве. Именно эти периоды, наиболее

сложные для понимания и рефлексии, имманентно содержат в себе и исходное качество, и все возможности дальнейшей реализации человеческого потенциала, и точки начала реализации новых возможностей (аттракторы), и механизмы формирования качеств человечности, обуславливающие формы и уровни развития человека в реальности [11, с. 4].

Попытки приблизиться к пониманию сущности Ребенка, «ухватить» его антропологическую размерность предпринимались в основном выразителями философского и педагогического знания. Менее востребованы в этом плане достижения психологической науки. Между тем психологическая рефлексия глубин бытия ребенка видится необходимым инструментом его всеохватывающего описания. Формат небольшой статьи, разумеется, не позволяет систематизировать всю совокупность многочисленных психологических концепций Ребенка. Наша задача – реконструкция и оценка подходов к онтологическому измерению Ребенка, его экзистенциальному потенциалу в индивидуальной и аналитической психологии, как учениях, оказавших и оказывающих колоссальное влияние на научное восприятие и рецепцию феномена детства. (Заметим, что работ, специально посвященных раскрытию данного аспекта творческого наследия как А. Адлера, так и К. Г. Юнга, мы не обнаружили. В некоторых исследованиях [5; 6; 7; 8; 9] эта проблематика затрагивается лишь пунктирно.)

Труды А. Адлера и К. Г. Юнга со всей убедительностью свидетельствуют об упорном интересе этих вели-

ких психологов к миру Ребенка, репрезентируют их оригинальный взгляд на его онтологический статус и место в психологической природе человека. Можно с уверенностью говорить, что они разработали философско-психологическую феноменологию Ребенка. В их теориях разительно преодолевается существовавшее на начало XX века как в общественном сознании, так и в научном дискурсе стереотипное представление о вторичности и малоценности Ребенка и детства.

Попробуем установить общее и особенное в их позиции по заявленной проблематике.

Индивидуальная психология Альфреда Адлера оказала значительное влияние на современные представления о природе, особенностях и механизмах развития личности, в том числе в детском возрасте. В наследии ученого немало идей, имеющих фундаментальное значение для философии воспитания и педагогической антропологии.

В философско-психологической концепции А. Адлера личность представлена как целостное образование, имеющее свою иерархию. Каждый индивид, с точки зрения теории А. Адлера, есть одновременно единство личности и индивидуальный стиль выражения этого единства. Индивид, таким образом, это и «картина», и «художник» одновременно, которому автор концепции, однако, не отказывает в возможности ошибаться и быть несовершенным [1]. Характеризуя комплекс индивидуальной философии человека, специфических для него верований и взглядов на жизнь, ученый вводит понятие «стиль жизни», ставший впослед-

ствии ключевым для понимания индивидуальной психологии. В своих научных трудах он подчеркивал, что ребенок рождается со своим уникальным стилем жизни и индивидуальностью, которые влияют на формирование его личности [2; 4].

В чём А. Адлер усматривает онтологический статус ребенка? Однозначного ответа в индивидуальной психологии на этот вопрос нет. Но её автор определенно говорит, что он не зависит от наследственности, его задаёт часто скрытый от глаз рисунок взаимодействия ребенка с социальным окружением, формирующий сущностный уровень бытия маленького человека, который «прячется» за феноменологическим – повседневной поведенческой активностью [1].

В индивидуальной психологии ребенку имманентно атрибутируется статус человека, он, как и взрослый, является выразителем специфического ценностного отношения к миру, неуклонно стремится обнаружить смысловые координаты жизненных событий и постоянно ищет способы самореализации, приложения своих сил, прощупывания своих возможностей.

К концептуальным в индивидуальной психологии относится адлеровская идея о единстве и борьбе амбивалентных состояний – инстинкта превосходства (доминирования, властвования) и чувства неполноценности, которые создают ядро целеполагания в самосознании ребенка. Адлер называет эти чувства двумя сторонами одной медали, подчеркивая тот факт, что именно ощущение своей неполноценности генерирует стремление к успеху, преодоле-

нию трудных ситуаций, и, как следствие, приводит к победе над неблагоприятными обстоятельствами [3].

Согласно Адлеру, стремление к превосходству выражается прежде всего в таком личностном качестве как честолюбие. Родоначальник индивидуальной психологии утверждал, что ребенок уже с самого рождения обладает необходимыми ресурсами, которые помогают ему приспособиться к окружающей среде. Отношение взрослых к ребенку, его уверенность в себе и возможность самостоятельно преодолевать трудности существенно влияют на развитие его социальной компетентности.

Размышляя о природе стремления к превосходству, ученый в целом отрицает его врожденный характер, но допускает, что в природе ребенка заложен «некий субстрат, своеобразное эмбриональное ядро», активирующее интенцию доминирования. По мнению А. Адлера, допустимо предполагать, что существуют лишь определенные функциональные способности, которые в дальнейшем могут быть развиты [1, с. 28].

Полярным инстинкту превосходства выступает чувство неполноценности. А. Адлер полагал, что все дети ввиду своей тотальной зависимости от взрослого, изначально им наделены. Оно стимулирует воображение и вызывает попытки смягчить психологический дискомфорт путем улучшения ситуации. Невозможность её улучшения, систематическая фрустрированность одновременно усиливают чувство неполноценности, превращая его в комплекс, и в то же время запускают психозащитный импульс, который ученый

предлагал назвать термином «компенсация».

Именно мысль о компенсации становится для А. Адлера ведущей при описании механизма саморазвития личности в детском возрасте. При рассмотрении различных путей, используемых детьми в своем стремлении к превосходству, Адлер делает попытку классифицировать поведенческие модели, которые он называет типами личности, и, одновременно, оговаривается, что подобная классификация не может быть точной, так как разновидность типов бесчисленна, поскольку определяется степенью уверенности ребенка в себе [1, с. 30 – 31].

А. Адлер описывает три вариации детства, которые могут вызвать изоляцию, недостаток социального интереса и формирование такого стиля жизни, который блокирует стремление к сотрудничеству. Эти ситуации включают органическую неполноценность; отвержение, неприятие ребенка со стороны близких взрослых и других детей; чрезмерную избалованность.

По наблюдениям А. Адлера, ребенок, подверженный болезням и недугам, склонен замыкаться на себе. Он, как правило, отказывается от общения с другими детьми и взрослыми из гипертрофированного чувства неполноценности и неспособности соревноваться с другими на равных. Адлер, тем не менее, указывает, что такой ребенок, преодолев трудности, способен раскрыть свой конструктивный потенциал.

Избалованного ребенка подстерегают проблемы в процессе развития социального чувства. Ему свойственна неуверенность в своих силах вследствие того, что другие всегда делали

все за него. Вместо того, чтобы кооперироваться с другими, он строит общение со сверстниками и семьей на движении односторонних требований. Социальное чувство у таких детей обычно ослаблено. Избалованный тип, как правило, испытывает мало искренних чувств к родителям, которыми он успешно манипулирует.

А. Адлер настоятельно советовал родителям и учителям помогать ребенку преодолевать комплекс неполноценности, создавать благоприятные условия для конструктивного ощущения значимости и важности, формировать способности достигать своих целей, связывая их с интересами других. Локализация неполноценности осуществляется за счет перенаправления её энергии (компенсации) в просоциальное русло, что, в контексте адлеровского учения, выступает в качестве базисной технологии психолого-педагогической коррекции искаженного личностного развития. Обосновывая механизм компенсации, А. Адлер вводит в научный оборот категорию «социальное чувство», подчеркивая тем самым приоритет социального фактора в формировании личности ребенка.

Именно развитие социального чувства является, по мнению Адлера, важнейшим условием преодоления ребенком существующих у него внутренних противоречий и комплексов. Социальное чувство – барометр детской нормальности [Там же, с. 15].

А. Адлер считал, что человек вообще, и ребенок, в том числе, не способен чувствовать, желать, действовать, не осознавая цели. Цель, по убеждению

А. Адлера, всегда неповторима и личностна. Она выражается в индивидуальном стиле жизни, который начинает формироваться в детском возрасте от двух до пяти лет и влияет на всю картину его восприятия себя и мира, на его эмоции, мотивы и поступки, определяя дальнейшую линию жизнедеятельности [2].

Индивидуальная психология А. Адлера предлагала в начале прошлого века взгляд на развитие ребенка, фокусируясь на его уникальности, самореализации и социальной принадлежности, что резонировало с важнейшими идеями представителей реформаторской педагогики (Э. Кей, В. Лая, М. Монтессори, П. Наторпа, С. Френе и др.). А. Адлер своей теорией ставил под сомнение категоричный вывод Фрейда о том, что прошлое директивно обуславливает наши поступки и мысли. В противовес идеям Фрейда он утверждал, что только индивидуализированное стремление к цели рождает феномен осмысленной жизни, задает вектор социальных взаимодействий ребенка. Его развитие, по Адлеру, проистекает из универсального стремления к достижению индивидуального успеха и чувства общности, готовности сотрудничать с другими людьми для достижения общих целей.

Практические подходы к воспитанию, оформленные в концепции А. Адлера, основываются на понимании феномена ребенка как целеустремленной и самоценной личности. Условия успеха воспитания, в формате индивидуальной психологии, лежат в понимании всей социальной картины жизни и развития растущей личности. Живя в своем мире грез и страданий и будучи

неуверенными в себе, дети уходят от проблем реальной жизни [3]. Ученый призывает учителей и родителей обращать внимание на истоки возникновения у детей комплекса неполноценности. Он призывает относиться к ним с особой осторожностью, постоянно подбадривать, замечать их успехи, внушая веру в свои силы. Родители и педагоги, учитывая индивидуальные особенности ребенка и активно поддерживая его, могут значительно повлиять на его успешное психологическое развитие и формирование здоровой личности.

Общение с ребенком должно строиться исключительно на принципах равенства и уважения к его индивидуальности. Формирование у него чувства ответственности, самоуважения, социальной компетентности и ощущения принятия являются ключевыми педагогическими задачами с точки зрения индивидуальной психологии.

Теперь обратимся в рамках поднятой проблемы к анализу позиции К. Г. Юнга.

Основатель аналитической психологии достаточно критично отзывался о концепции А. Адлера за односторонне понимание, как и у Фрейда, природы психического. Если по З. Фрейду человек – существо, которое находится под могущественным влиянием сексуального инстинкта, то по А. Адлеру человеком руководит и управляет инстинкт власти (превосходства).

По глубокому убеждению Юнга, человеческую психику нельзя свести к единственному инстинкту. Она не однополюсна, в ней взаимодействуют различные импульсы и силы, которые дают основание «рассматривать душу

не как оцепеневшую и неизменную систему, а как подвижное и струящееся событие, которое изменяется как калейдоскоп, испытывая на себе попеременное влияние различных инстинктов» [16, с. 90 – 91]. Душа в юнгианском учении предстает в качестве трансцендентной (духовной) энергии человека. Поэтому аналитическая психологии трактуется мыслителем как способ понимания не сколько психического (психофизиологического), сколько духовного индивидуального и коллективного развития.

Юнгианское восприятие онтологического статуса ребенка органично вытекает из его концепции архетипов¹ коллективного бессознательного, в числе которых он выделяет архетип ребенка как необходимый элемент душевной организации любого человека, репрезентирующий примитивные, невидимые, но существующие инстинктивные силы, образующие корни сознания. Связь с этими корнями может быть различной модальности: крепкой – бурлящей в душе детскости или субъективно воспринимаемой как отсутствующей ввиду «уничтоженного» в какой-то момент в себе ребенка. Отделение от своего исходного, т. е. детского состояния, как состояния гармоничности и целостности, в сторону все большей дифференциации сознания, поклонения рациональности, персональной успешности, амбициозности (социальной конвенциональности) является благоприятной почвой для душевных конфликтов, невротичности, одержимости.

«Если, – пишет Юнг, – ребяческое состояние коллективной души вытесняется вплоть до полного исключения, то бессознательное содержание завладевает постановкой сознательной цели и тем самым тормозит её претворение в жизнь, фальсифицирует или прямотаки разрушает пути её достижения» [13, с. 361]. Этот психический процесс, согласно Юнгу, характерен как для индивида, так и для всего человечества, которое перманентно воспроизводит противоречие с первичными условиями своего детства – исходным, недифференцированным, иррациональным, но гармоничным состоянием, состоянием *Deo concedente* (подчиняясь Богу).

В архетипе ребенка, на взгляд Юнга, в конденсированном виде представлено детство человечества, его целостность на тот момент. Архетип ребенка – проекция человеческого праопыта, детства коллективной души, в котором одновременно заложено и присутствует сакральное и профанное, божественное и inferнальное, начало мира и конец света.

Конкретизируя понятие «архетип ребенка», Юнг уточняет, что речь идет о том, что за каждым «эмпирическим» ребенком незримо стоит вечный образ Ребенка, точно так же, как за каждым конкретным отцом – вечный образ Отца, за «явлением чьей-то матери ...магическая фигура Матери вообще» [16, с. 49]. Встроенный и функционирующий в каждом человеке «вечный» ребенок скроен из противоположностей,

¹ В данной статье мы придерживаемся трактовки архетипов как передающихся генетическим путем произвольных репрезентаций бессознательных процессов,

смысл которых непрозрачен. Они составляют стабильную структуру коллективного бессознательного, постоянно изменяя свой облик.

образующих сложное единство, не сводимое к простой формуле: с одной стороны, это неопиcуемый опыт, нечто неприспособленное, изъян, с другой – божественная прерогатива, нечто неуловимое, что составляет последнюю ценность и бесценность личности [13, с. 379].

В аналитической психологии эпифеноменом архетипа ребенка выступает так называемый «мотив ребенка», трактуемый как почти позабытый образ обстоятельств ранних лет и выражающий подсознательный аспект детства коллективной души. Причем мотив ребенка представляет не только прошлое, но и накладывает отпечаток на восприятие настоящего, это своего рода система, компенсирующая «неизбежные односторонности и сумасбродства сознания» [Там же, с. 359].

Согласно Юнгу, мотив ребенка является иррациональным символом, широко представленным в человеческой мифологии: в образе божественного младенца (Аполлона, Гермеса, Диониса, Геракла, Христа) или культурного Героя, наделенным Мирозданием с первых дней жизни нуменозностью – предчувствием встречи с божественным.

Мотив ребенка в коллективном и личностном бессознательном, говорит Юнг, предельно изменчив и принимает порой самые причудливые формы: хтонических животных (крокодила, дракона, змеи), драгоценного камня, жемчужины, цветка, сосуда, золотого яйца, четверицы, золотого шара, сердцевины мандалы, великана, мальчика-с-пальчика и др. «В сновидениях по большей части он выступает как сын или дочь, как мальчик, подросток или девушка;

иногда он имеет экзотическое происхождение (китайское, индийское – с темным цветом кожи) или даже космическое (под звездами или окруженный ореолом звезд, как сын короля или как дитя ведьмы с демоническими атрибутами)» [Там же, с. 355 – 356].

Ядерной характеристикой мотива ребенка в юнгианской психологии выступает его тотальная потенциальность, обращенность в грядущее, его предвосхищение будущего. Он, рожденный из стихии бессознательного, манифестирует неодолимость жизненной энергии, сильнейший и неизбежный порыв сущности, непреложность самоосуществления. Активация мотива ребенка в психологии индивида готовит личность к качественным изменениям, возможной трансформации. Ребенок – медиатор, интегрирующий полярные начала бытия, носитель трансцендентной (религиозной) способности к целостности, которую Юнг назвал Самостью [Там же, с. 362 – 369].

Самость, по Юнгу – интеграл всех душевных проявлений, сознательных и бессознательных энергий, образ Бога в душе, духовный (бессмертный) центр личности. (Тогда как эго – центр сознания.) Самость позволяет человеку регулировать все уровни жизни, четко видеть свою предельную цель, выбирать оптимальные средства её достижения, справляться с разрушительными вызовами внешней среды, внутриличностными конфликтами. Каждая жизнь – реализация Самости, или процесс индивидуации. Самость – не только инструмент самосовершенствования (личностной феургии), но и могущественное средство «построения лучшего и

социально более приглядного мира» [14, с. 251].

Самость – точка «сборки» человека и максимального осуществления индивидуальности, символизирующая её целостность и духовную природу. Самость, как антитеза мирскому, является обязательным условием познания Мироздания, субъекта и объекта, это «психическое инобытие, которое делает вообще возможным сознание» [13, с. 370].

В юнгианской теории Архетипы Самости и Ребенка наиболее близки, почти тождественны: именно божественный ребенок является самым ярким выразителем Самости. В момент рождения ему угрожают разрушительные силы и сознания, и бессознательного, но ему попечительствует природа, сам инстинктивный мир. «Ребенку» нужно избавиться от истоков, т. е. раздирающего конфликта амбивалентных энергий, отсюда вытекает его заброшенность, покинутость, которые являются обязательным условием обретения им самостоятельности и величия. Поэтому символ (мотив) ребенка, доказывает Юнг, это предвосхищение только лишь становящегося психического состояния. Для его стабилизации «ребенок» нужен как мифологическая проекция, нуждающаяся в перманентном культивировании, ритуальной активации. Культовая необходимость младенца-Иисуса, – говорит основоположник аналитической психологии, – сохраняется до тех пор, пока большинство людей не будет способно реализовать изречение: «Если не будете как дети» [Там же, с. 367].

Генетически мотив ребенка, по мысли Юнга, восходит к психологиче-

скому прасостоянию темноты, сумеречности, незнания, недифференцированности, слитности субъекта и объекта, предсознательной субстанции, бессознательной идентичности человека и мира. Ребенок в онтологическом измерении – исходная и конечная сущность. Исходная была до появления человека, конечная останется после его ухода из бытия. То есть, поясняет Юнг, психологически ребенок символизирует «предсознательную» и «послесознательную» сущность человека. Предсознательная – бессознательное состояние самого раннего детства, постсознательная – предвосхищение по аналогии того, что вне смерти. Эти две составляющие сущности человека и образуют его душевную целостность [Там же, с. 370 – 378].

Характеризуя онтологический статус «эмпирического» ребенка, Юнг на страницах своих трудов подчеркивает, что в нем незримо, но отчетливо присутствуют «следы» Вечного ребенка. «Эмпирический» ребенок в раннем детстве находится под могущественным влиянием праопыта человечества, коллективной души, стихии бессознательного: «У бессознательной души ребенка прямо-таки необозримый объем, столь же необозримо велик её возраст» [16, с. 49].

Определяя онтологический статус ребенка, Юнг обращается к проблеме выявления ключевых моментов его психического (т. е. духовного) развития.

Ребенок приходит в этот мир с потенциалом целостности, багажом непроявленных репрезентаций коллективной памяти, ждущих своего вопло-

щения. Этот багаж Юнг назвал «врожденным бессознательным». Оно образует своего рода Первичную Самость ребенка, которая в дальнейшем под влиянием генетических и средовых факторов усложняется, становясь более зрелой. Душа ребенка до стадии рождения Я (до 13 – 15 мес.) в основном наполнена архетипическим содержанием. Приблизительно в этом возрасте Самость и Эго объединяются [8, с. 76], чтобы в дальнейшем при нормативном развитии обогащать друг друга.

К. Г. Юнг отмечает, что влияние архетипических образов на душевную организацию ребенка, вполне доказанный факт, подтверждаемый снами детей 3 – 4 лет, насыщенных мифологией [16, с. 48]. (Заметим, что дети в этом возрасте – лиминальные существа, находящиеся между логическим и прологическим измерениями. Их духовные способности, принимающие форму мудрости, прозорливости, билокальности, искренности чувств, безусловной любви, единения с мирозданием, видения невидимого – значительно превышают таковые взрослых. Фактически каждый ребенок наделен этими способностями.) По мере взросления, укрепления в структуре личности ребенка позиции Эго, власть архетипической программы ослабевает.

В раннем детстве, говорит Юнг, на ребенка, с одной стороны, влияют могущественные эманации коллективной души, с другой стороны, он является «заложником» воздействий внешней среды, прежде всего, духовной атмосферы родителей: «Психика детей лишь отчасти принадлежит им самим – по большей части она всё ещё зависит от психики родителей. Такая зависимость

нормальна, и её нарушение вредно для естественного роста детской психики» [Там же, с. 82].

Психологическую слитность, примитивное бессознательное тождество (*participation mystique*) ребенка в раннем детстве с родителями, Юнг назвал Комплексом родителей, который наполнен сознательными и бессознательными содержаниями. Причем бессознательные импульсы родителей, их непрожитая жизнь, тайные стремления влияют на личностное развитие ребенка порой сильнее, чем их сознательные установки [16, с. 44 – 45]. В то же время Юнг призывал не переоценивать значение факта бессознательных воздействий и в целом – вклада генетического фактора в развитие, что снимает ответственность родителей за результаты воспитания или вызывает в них чувство крайней моральной неуверенности.

Родители в контексте аналитической психологии предстают жизненными силами, сопровождающими ребенка по его линии жизни как благоприятные или угрожающие факторы, от влияния которых даже взрослому сложно уклониться [16, с. 93].

Обращаясь к разуму родителей, Юнг подчеркивал, что ребенок представляет собой отдельную, самостоятельную сущность, а поэтому не обязан думать и чувствовать именно так, как хотел бы родитель; у детей – собственная миссия, они даруются, вверяются на определенных условиях. По большому счету «не родители, а скорее генеалогии родителей (деды и прадеды, бабки и прабабки) являются подлинными прародителями детей и больше объясняют их индивидуальность, чем

сами непосредственные и, так сказать, случайные родители» [16, с. 48].

Если ребенок, в юнгианском прочтении, есть отличная от родителей индивидуальность, то относиться к его душевному миру надо предельно бережно, с глубоким почтением. Дети, в отличие от взрослых, более открыты к восприятию информации, идущей из коллективного бессознательного. Благодаря этому их духовный опыт может быть заметно богаче такового у родителей. В процессе воспитания Юнг советует родителям руководствоваться мудростью первобытных народов, веривших, что душа ребенка есть воплощенный дух предков, и потому у них считалось прямо-таки опасным наказывать детей, так как это означает оскорбление духа предков [16, с. 48 – 49].

Предложенная К. Г. Юнгом концептуализация онтологии ребенка представляет собой не имеющий аналогов в мировой психологической мысли проект философско-антропологического постижения природы маленького человека, его понимания как исходной и конечной сущности, порыва к самоосуществлению, присутствующих в нем амбивалентных сил, могущественных энергий, заложенных потенциальных возможностей спасения человечности, а значит и человечества.

Проведенный анализ показал, что при рассмотрении онтологического измерения ребенка общим в позиции А. Адлера и К. Г. Юнга было их твердое убеждение, что следует различать феноменальный и сущностный уровни бытия

растущего человека. На феноменальном уровне он обычно воспринимается как зависимое, неразумное, малоценное существо. На сущностном же

он – отличная от родителей целеустремленная и самоценная личность, индивидуальность, требующая от взрослых для своего полноценного воплощения внимательного, заботливого отношения. И в индивидуальной, и в аналитической психологии подчеркивается, что ребенок, безусловно обладающий статусом человека, является выразителем специфического ценностного отношения к миру, неуклонно стремится обнаружить смысловые координаты жизненных событий и постоянно ищет способы самореализации, приложения своих сил, прощупывания своих возможностей.

Во взглядах А. А. Адлера и К. Г. Юнга на онтологический статус ребенка особо заметные различия связаны с представлениями о природе психического, конфигурации факторов и рисков душевного развития. Если в индивидуальной психологии важнейшим признается социальный фактор, а развитие социального чувства, соответственно, выступает как оптимальная стратегия воспитания человека, ориентированного на гармонизацию общественных и личных целей, то в аналитической психологии указывается, что ребенок приходит в этот мир с потенциалом целостности, багажом непроявленных репрезентаций коллективной памяти, ждущих своего воплощения. В воспитательном плане необходимо учитывать, что в каждом ребенке отчетливо присутствуют «следы» Вечного ребенка. «Эмпирический» ребенок в раннем детстве находится под могущественным влиянием праопыта человечества, коллективной души, стихии бессознательного.

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов [Электронный ресурс] : пер с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Ростов н/Д. : Феникс, 1998. 448 с. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0473/index.shtml> (дата обращения: 29.12.2023).
2. Адлер Альфред. Наука жить : пер с англ. и нем. Киев : Port-Royal, 1997. 288 с.
3. Адлер А. О нервическом характере / под ред. Э. В. Соколова ; пер. с нем. И. В. Стефанович. СПб. : Университетская книга, 1997. 388 с.
4. Адлер А. Наука о характерах. Понять природу человека. М. : Академический Проект, 2014. 248 с.
5. Завражин С. А. Педагогическое измерение аналитической психологии // Вестник ВлГУ. Педагогические и психологические науки. 2018. № 35 (54). С. 111 – 119.
6. Казаков Е. Ф. Опыт метафизики детства // Вестник МГУКИ. 2018. № 6 (86). С. 50 – 58.
7. Калина Н. Ф., Тимощук И. Г. Основы юнгианского анализа сновидений. М. : «Рефл-бук», К. «Ваклер», 1997. 304 с.
8. Лиар Дениз. Детский юнгианский психоанализ : пер. с фр. М. : Когито-Центр, 2022. 206 с.
9. Мавлявиева Л. И. Личностно-социальная концепция воспитания Альфреда Адлера : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2000. 21 с.
10. Ноготкова М. П. Детство как объект философского познания : автореф. дис. ... канд. филос. наук. М., 2009. 22 с.
11. Сандакова Л. Б. Онтологические основания феномена детства : автореф. дис. ... канд. филос. наук. Новосибирск, 2008. 20 с.
12. Юнг К. Г. Архетип и символ. М. : Ренесанс, 1991. 343 с.
13. Юнг К. Г. Божественный ребенок // Воспитание : сборник. М. : О.АСТ-ЛТД, 1997. 400 с.
14. Юнг К. Г. Структура психики и процесс индивидуации. М. : Наука, 1996. 269 с.
15. Юнг К. Г. Дух и жизнь : пер. с нем. Л. О. Акопяна. ; под ред. Д. Г. Лахути. М. : Практика, 1996. 560 с.
16. Юнг К. Г. Собрание сочинений. Конфликты детской души : пер. с нем. Т. Ребеко, Е. Рязановой, А. Судакова. М. : Канон, 1997. 336 с.
17. Юнг К. Г. Проблемы души нашего времени : пер. с нем. А. М. Боковой ; предисл. А. В. Брушлинского. М. : Прогресс, Универс, 1994. 336 с.

References

1. Adler A. Vospitanie detej. Vzaimodejstvie polov [E`lektronny`j resurs] : per s angl. A. A. Valeeva i R. A. Valeevoy. (The Education of Children. Gateway Editions, Ltd South Bend Indiana, 1978). Rostov n/D. : «Feniks», 1998. 448 s. URL: <https://pedlib.ru/Books/4/0473/index.shtml> (data obrashheniya: 29.12.2023).
2. Adler Al`fred. Nauka zhit` : per s angl. i nem. Kiev : Port-Royal, 1997. 288 s.

3. Adler A. O nervicheskom xaraktere / pod red. E. V. Sokolova ; per. s nem. I. V. Stefanovich. SPb. : Universitetskaya kniga, 1997. 388 s.
4. Adler A. Nauka o xarakterax. Ponyat' prirodu cheloveka. M. : Akademicheskij Proekt, 2014. 248 c.
5. Zavrazhin S. A. Pedagogicheskoe izmerenie analiticheskoy psixologii // Vestnik VI GU. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2018. № 35 (54). S. 111 – 119.
6. Kazakov E. F. Opyt metafiziki detstva // Vestnik MGUKI. 2018. № 6 (86). S. 50 – 58.
7. Kalina N. F., Timoshuk I. G. Osnovy yungianskogo analiza snovidenij. M. : «Refl-buk», K. «Vakler», 1997. 304 s.
8. Liar Deniz. Detskij yungianskij psixoanaliz : per. s fr. M. : «Kogito-Centr», 2022. 206 s.
9. Mavlyavieva L. I. Lichnostno-social'naya koncepciya vospitaniya Al'freda Adlera : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Kazan', 2000. 21 s.
10. Nogotkova M. P. Detstvo kak ob`ekt filosofskogo poznaniya : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. M., 2009. 22 s.
11. Sandakova L. B. Ontologicheskie osnovaniya fenomena detstva : avtoref. dis. ... kand. filos. nauk. Novosibirsk, 2008. 20 s.
12. Yung K. G. Arxetip i simvol. M. : Renesans, 1991. 343 s.
13. Yung K. G. Bozhestvennyj rebenok // Vospitanie : sbornik. M. : «O.AST-LTD», 1997. 400 s.
14. Yung K. G. Struktura psixiki i process individuacii. M. : Nauka, 1996. 269 s.
15. Yung K. G. Dux i zhizn' : per. s nem. L. O. Akopyana. ; pod red. D. G. Laxuti. M. : Praktika, 1996. 560 s.
16. Yung K. G. Sobranie sochinenij. Konflikty detskoj dushi : per. s nem. T. Rebeko, E. Ryazanovoj, A. Sudakova. M. : Kanon, 1997. 336 s.
17. Yung K. G. Problemy dushi nashego vremeni : per. s nem. A. M. Bokovikova ; pre-disl. A. V. Brushlinskogo. M. : «Progress», «Univers», 1994. 336 s.

S. A. Zavrazhin, M. B. Zemsh

THE ONTOLOGICAL STATUS OF A CHILD IN INDIVIDUAL AND ANALYTICAL PSYCHOLOGY

In a comparative way, the views of the founders of individual psychology (A. Adler) and analytical psychology (K. G. Jung) on the ontological status of the child are received, the significance of their ideas on this subject is assessed in the context of philosophical, anthropological and psychological-pedagogical comprehension of modern childhood.

Keywords: *a child, childhood, ontological status, individual psychology, analytical psychology, inferiority complex, instinct of superiority, social feeling, archetype of the child, motive of the child, upbringing, Self, individuation.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК: 372.874

Л. А. Кошелева

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ РУССКОГО НАРОДНОГО ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО ИСКУССТВА: ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТВОРЧЕСКИХ ЗАДАНИЙ

В статье выявляются эстетико-воспитательные и обучающие возможности русского народного искусства, образовательные задачи, ведущие подходы к отбору содержания художественного образования школьников в области декоративно-прикладного искусства: установление духовного, эмоционального контакта с учащимися через привлечение широкого спектра образов, опора на стилистический анализ, взаимосвязь формы и материала, связь формы и украшения, постижение комплексного назначения предмета народного искусства, доминанта художественной ценности над бытовой. Осуществлена классификация творческих заданий с опорой на аналог в народном искусстве и выделено семь видов таких заданий. Приведены примеры педагогического проектирования творческих заданий и результаты выполнения их школьниками.

Ключевые слова: эстетическое воспитание, художественное образование, народное искусство, декоративно-прикладное искусство, проектирование творческих заданий.

Закономерности эстетического воспитания школьников средствами русского народного искусства вытекают из самой сущности его бытия. Являясь предметами материального мира, произведения искусства важны не сами по себе. Значимо отношение к ним человека, выраженное понятием «эстетическое восприятие». Искусство способно бесконечно питать его духовный мир новыми чувствами и переживаниями. Однако не каждый, кто смотрит на произведение искусства, способен увидеть

и понять его. В этой связи неоценима культурообразующая функция художественно-эстетического воспитания и роль педагога, несущего ответственность за приобщение подрастающего поколения к искусству.

Проблема выявления воспитательных возможностей и ведущих подходов к отбору содержания художественного образования школьников в области декоративно-прикладного искусства не является совершенно новой. Однако, целостного её решения на сегодняшний

день нет, что актуализирует цель данного исследования: выявить эстетико-воспитательные возможности русского народного искусства и ведущие подходы к отбору содержания художественного образования школьников в области декоративно-прикладного искусства, а также осуществить классификацию творческих заданий с опорой на аналог в народном искусстве.

Эстетико-воспитательные возможности русского народного декоративно-прикладного искусства, которое является частью «сокровищницы» всего мирового искусства, с позиций искусствоведения наиболее исследованы в трудах Г. Л. Дайн [4]; с позиций теории и методики художественного образования – в работах авторов школьных учебно-методических комплексов по изобразительному искусству Л. В. Ершовой [6], Т. Я. Шпикаловой [6; 12]; в трудах В. В. Корешкова [7], А. С. Хворостова [11] и др. По мнению искусствоведа, признанного специалиста в области исследования народного творчества Г. Л. Дайн, «Народное прикладное искусство – сложное явление национальной художественной культуры. Оно вмещает в себя и крестьянские самоделки, и изделия посадских кустарей и ремесленников, и изделия художественной промышленности. Это совершенно особая самостоятельная система [4, с. 44]».

Методологической основой данного исследования послужили труды Т. Я. Шпикаловой [12] и Н. Н. Ростовцева [9]. Согласно убеждению Т. Я. Шпикаловой, народное искусство должно изучаться во взаимодействии всех видов художественного творчества нацио-

нальной и мировой культуры. Художественный образ важно рассматривать комплексно в связи с природой, бытом, трудом, историей, художественными национальными традициями народа [12]. Обучение закономерностям изобразительного искусства предполагает осуществление деятельностного подхода. Главенствующая роль отводится изучению русского традиционного декоративно-прикладного искусства, явственно обогащающему опыт художественной деятельности детей. Основатель отечественной научной школы художественного образования Н. Н. Ростовцев (1918 – 2000) говорил: «Отдельные методические приемы и методы обучения могут быть научно обоснованы, а их эффективность – научно доказана. Само же преподавание, владение учебно-воспитательным процессом – искусство. Искусство преподавания требует очень многого: знания самого предмета, знания основных положений педагогики, психологии, физиологии и закономерностей методики учебно-воспитательного процесса, а также навыка творческого использования всех этих знаний в практике преподавания [9, с. 19]».

Ценность произведений народного искусства очевидна при решении целого спектра обучающих задач, стоящих перед художником-педагогом. Художественные качества, присущие произведениям народного декоративно-прикладного искусства, дают возможность рассматривать его в качестве вариативной базовой основы не только для непосредственного изучения произведений народного творчества, но и

для опосредованного усвоения основополагающих закономерностей изобразительного искусства.

Обучающие задачи, связанные с непосредственным изучением произведений народного творчества могут быть подразделены по направленности: расширение и углубление знаний по декоративно-прикладному и народному искусству; развитие зрительного восприятия и художественной наблюдательности; формирование насмотренности с целью узнавания видов народного прикладного искусства по характерным особенностям; формирование понимания принципов народного искусства: связь между формой предмета и его назначением, функцией; взаимосвязь формы и материала; связь между формой и её украшением; формирование понимания характера изобразительного языка используемого в народном искусстве; формирование понимания средств декоративной композиции, в том числе орнаментальной и т. д.

Обучающие задачи, связанные с опосредованным усвоением основополагающих закономерностей изобразительного искусства, можно также подразделить по их нацеленности: развитие цветового восприятия и раскрытие законов цветоведения; формирование художественных умений и навыков росписи и лепки; раскрытие принципов трансформации природной формы и цвета, стилизации; развитие восприятия формы и раскрытие законов формообразования; формирование понимания средств композиции: композиционный центр, контраст, нюанс, тождество,

симметрия, асимметрия, масштабность, замкнутость и открытость композиции и др.

Общение с произведениями декоративно-прикладного искусства закладывает в детях культуру отношения к объектам материального мира. Жизнь наших предков проходила в окружении вещей, многие из которых они создавали сами. Большинство предметов старого быта вышло из употребления. Ушла из обихода деревянная посуда, исчезла прялка, ткацкий стан и т. д. Однако через некоторое время эти вещи обнаружили в себе новую функцию, не менее значимую для человека – *художественную*. Современные люди наряду с полезностью разглядели ещё и высокую художественность предметов быта, изготовленных мастерами предшествующих поколений. Оказалось, что обыкновенный крестьянин был настоящим художником. Человек по-прежнему существует в мире вещей, изменившемся качественно и масштабно. Организация этого мира всё так же требует проявления художественного вкуса. Поэтому актуальность приобщения детей к декоративно-прикладному искусству несомненна.

Освоение средств художественной выразительности, техник декоративно-прикладного искусства помогает школьникам воспринимать произведения всех видов изобразительного искусства: архитектуры, скульптуры, графики и живописи. Объясняется это уникальным свойством народного искусства по-своему использовать их выразительные средства (табл. 1).

Таблица 1

Архитектура		Скульптура	
Пример: Ярославская столбчатая прялка («прялка-башенка»). Форма и декор напоминают резной терем		Пример: Северо-русские топорные игрушки («топорщина»). Вырублены из цельного куска дерева, близки к охлупням, венчающим крыши изб. В гончарном деле, в резьбе по дереву, камню, кости сильнее выражено скульптурное, пластическое начало	
Графика		Живопись	
Пример: Росписи северодвинских прялок. Основная роль отведена линии, контуру, силуэту, что характерно для графики. Цвет имеет второстепенное значение		Пример: В палехской лаковой миниатюре используются сложные цветовые сочетания, многослойные наложения цветов, разнообразие оттенков. Она живописна	

Свойство народного искусства гармонично объединять в себе средства выразительности, присущие архитектуре, скульптуре, графике и живописи, особенно ценно с точки зрения художественной педагогики.

Первым шагом в приобщении детей к народному искусству способствуют образные сравнения, литературные и музыкальные ассоциации и т. д. Ковш-скобкар с Северной Двины, в народе назывался «ковш-птица» или «ковш-утица». Чтобы дети острее почувствовали характер этого старинного предмета быта, помогут народные сказания о птице-утице. Взаимосвязь искусств (произведений изобразительного искусства и литературы, музыки) способствует целостности эмоционального восприятия. В представлении наших предков птица – символ весны, солнца, благополучия. Ковш-утица был глав-

ным украшением свадебного пира. Расписанный узором из цветов и трав, он словно плыл по праздничному столу. Таким образом, *описательный анализ* в виде литературного рассказа вводит детей в тему, но не раскрывает художественный замысел произведения.

Объективное оценивание художественного качества произведений декоративно-прикладного искусства осуществляется с помощью проведения *стилистического анализа*. Его основополагающими принципами являются: связь между формой предмета и его назначением, функцией; взаимосвязь формы и материала; связь между формой и её украшением.

Связь между формой предмета и его назначением, функцией. Объективное восприятие предметов народного искусства подразумевает понимание их утилитарного смысла. Это способ-

стствует формированию у детей познавательного интереса, развитию эстетического восприятия формы, понимания её красоты в тесной связи с целесообразностью. С функциональным назначением предметов связано происхождение и бытование вещей. В частности, именно функциональный принцип определяет форму посуды. Известно, что человеческая ладонь послужила прообразом для формы черпака, тыква – для формы сосуда и т. д.

От бытового назначения предмета зависит характер и выразительность формы. Примером могут служить глиняные кувшины Бабуринской керамики Ярославской области. Они предназначены для хранения пива и поэтому массивны. Пузатое тулово переходит в крутые плечи сосуда и раскрывается в широкое горло с усиленным для прочности краем. Характерное ребро под венчиком смягчает утолщенный край и участвует в ритме горизонтальных полос-бороздок, расположенных на форме. Носик предусмотрительно маленький, ручки небольшие и прочные. В изделии нет ни одной детали, которую нельзя было бы оправдать. Эта цельная пластическая форма, имеющая совершенно определенный художественный характер, рождает представление об устойчивости, прочности и бесхитростной красоте крестьянского быта.

Тесная связь между формой предмета и его назначением определяет художественное качество вещи. Но сама по себе функциональная оправданность не означает художественную ценность предмета.

Взаимосвязь формы и материала. Процесс создания формы напрямую за-

висит от используемого материала, который, как правило, диктует мастеру свои условия. Это обстоятельство доказывает тот факт, что одна и та же форма, приобретает свой характер, в зависимости от материала. Это можно проследить на примере такого явления, как народная кукла. Северная деревянная кукла «панка» очень условна и похожа на маленького идола. Сергиевская кукла, благодаря более детальной обработке дерева, выглядит одушевлённой. В глиняных куклах больше пластики, продиктованной эластичностью глины. Необычайно живыми кажутся тряпичные и соломенные куклы. Их характер и образ определяет живость и трепетность материала. Соломенные фигурки, скрученные из пучка соломы, еще и подвижны. Мастерницы специально подрезали соломинки неровно, чтобы на плоскости стола они словно «оживали» начиная двигаться.

Связь между формой и её украшением. В народном искусстве форма украшена, прежде всего, орнаментом. Ярким примером глубокой связи между орнаментом и формой являются северорусские резные прялки. В основе их художественного решения лежит гармония пропорций, построенная на симметрии. В народном понимании симметрия символизировала природное равновесие и порядок. Наблюдательный взгляд наших предков подмечал разные виды симметрии в окружающей природе: зеркальную (бабочка, человек), поворотную при вращении вокруг своей оси (цветы, снежинки), орнаментальную (пчелиные соты) и т. д. В основе декора прялки богатый ритмически орнаментальный ряд. Несмотря на сложность, глаз воспринимает его

цельно благодаря симметрии, соразмерности и равновесию частей.

Украшение формы в народном искусстве всегда уместно, но не обязательно. Например, в двуручных пивных ковшках Костромской области росписи нет. В них активна сложная пластическая форма. А вот простая форма матрешки требует завершения росписью. Орнамент в народном искусстве характеризует наличие взаимосвязи цвета и формы. К примеру, яркий цвет дополняет сильный живой характер формы городецкой игрушки «запряжка», облачая графическую ясность силуэта. В народном искусстве велика символическая значимость отдельных мотивов орнамента и его цветовой окраски.

Рассмотренные принципы позволяют выявить художественные качества декоративно-прикладного искусства. «Стилистический анализ помогает глубже увидеть саму вещь, раскрыть характер самого произведения прикладного искусства» [4, с. 42].

Исходя из вышесказанного, сформируем базовые профессиональные установки, адресованные художнику-педагогу:

1. Начинать знакомство детей с произведениями прикладного искусства давая им эмоциональную характеристику, что важно для установления духовного контакта.

2. Опирается на стилистический анализ в раскрытии художественных качеств произведений народного творчества и средств выразительности, используемых мастерами.

3. Говорить о комплексном назначении предмета народного искусства, что объясняет закономерности создания художественного образа.

4. Объяснять, что произведения народного искусства, дойдя до настоящего времени, в быту современного человека уже не используются, став сегодня прообразами многих изделий декоративно-прикладного искусства.

Проведённый анализ даёт основание произвести вариативный отбор произведений народного искусства, используемых в образовательном процессе, и выстроить соответствующие взаимосвязи, некоторые из которых приведены ниже.

Законы цветоведения и примеры из народного искусства, которые их в полной мере наглядно раскрывают:

Таблица 2

Основные и составные цвета	Контраст цветов	Нюанс цветов	Гармония нюанса
Гороховецкая игрушка и Филимоновская игрушки, лоскутное шитьё.	Русская набойка на ткани, Дымковская игрушка, Пичужская и Урало-Сибирская росписи, Ярославский изразец	Пасхальное яйцо-писанка, цветные резные наличники, Вятская роспись.	Яснополянская керамика, Ростовская финифть, Семикаракорская роспись.
Тёплые и холодные цвета	Гармония тёплых цветов	Гармония холодных цветов	
Домотканый коврик, лоскутное шитьё, Павлово-Посадский платок.	Пермогорская и Вятская росписи, ткачество, вышивка.	Перегородчатая эмаль, Вологодская и Волховская росписи.	

Зрительное восприятие и художественную наблюдательность как умение видеть характерное и типичное с целью узнавания произведений народного декоративно-прикладного искусства по характерным особенностям, лучше развивать, используя яркие примеры (табл. 3)

Таблица 3

Композиционное построение	Стилизация	Элементы композиции	Характер росписи
Мстерская вышивка, Городецкая роспись, русская набойка	Гжель, Владимирская гладь, ручное ткачество, вышивка крестом	Ярославский изразец, Гороховецкая и Дымковская игрушки, Аргуневская резьба	Пермогорская, Жостовская, Мезенская, Урало-сибирская, Полхов-Майданская виды росписи

Сформировать понимание *характера изобразительного языка* используемого в технике росписи, помогут наглядно демонстрирующие его примеры из народного искусства:

Таблица 4

Живописный	Живописно-графичный	Графичный
Жостовский поднос, Ростовская финифть, Павлово-Посадский платок	Хохломская, Городецкая, Угловская виды росписи	Мезенская роспись, Филимоновская игрушка

На основе выявленных подходов выделим виды творческих заданий, выполняемых обучающимися с опорой на аналог в народном искусстве. Подчеркнём, что, как правило, художник-педагог проектирует учебно-творческие задания, реализуя собственные творческие идеи.

Таблица 5

Виды творческих заданий с опорой на аналог в народном искусстве			
Задание на овладение художественными умениями и навыками народной росписи и лепки		Задание на трансформацию природной формы и цвета, стилизация	Задание на формообразование во взаимосвязи декоративного и реалистического изображения
Задание на освоение законов цветоведения	Задание на освоение принципов построения декоративной композиции	Задание на интегрирование декоративного в сюжетно-тематическую композицию	Задание на взаимосвязь между декоративным и реалистическим

Приведём примеры практической реализации конкретных заданий. Учебно-творческие задания по *цветоведению* были спроектированы с опорой на аналог в народном искусстве. Уроки, на которых выполнялись эти задания, были проведены на базе СОШ № 1 г. Владимира.

Таблица 6

Произведение народного прикладного искусства	Тема	Детская работа
Гороховецкая игрушка 	«Разноцветный коник». 2-й класс Знание «Основных и составных цветов» на основе применения его в задании по мотивам Гороховецкой игрушки	
Ручное ткачество. Домотканый половик 	«Цветной половичок» 2-й класс Знание «Тёплых и холодных цветов» на основе его применения в задании по примеру домотканого половика, выполненного в технике ручного ткачества	
Ярославский изразец 	«Изразец». 5-й класс Усвоение закона «Гармония цветового контраста» на основе применения его в задании по <i>примеру</i> Ярославского изразца	
Пермогорская роспись 	«Пермогорские круги» 5-й класс Усвоение закона «Гармония тёплых цветов» на основе применения его в задании по мотивам Пермогорской росписи	

Творческое отношение художника-педагога к своей профессии демонстрирует Елена Яковлева – педагог Детской студии образования и развития «Перемена» в городе Омск, разработавшая свою авторскую методику. В контексте исследуемой темы интерес

представляют учебно-творческие задания, построенные на синтезе декоративного и сюжетно-тематического изображения. Ниже приведены примеры тематических композиций, выполненных детьми по мотивам произведений народного искусства (табл. 7).

Таблица 7

Произведение народного прикладного искусства	Тема	Детская работа
Филимоновская игрушка 	«В деревне Филимоново» Сюжетно-тематическая композиция с использованием образов Филимоновской игрушки	
Северодвинская роспись 	«Птица счастья» Композиция с Птицей-Сирин по мотивам Северодвинской росписи с выделением центральной фигуры в качестве доминанты	
Домовая резьба 	«У окна» Тематическая композиция – портрет русской красавицы в окне с резными наличниками. Графическое изображение портрета по представлению дополнено декоративной рамой по мотивам резных наличников русской избы	
Мезенская роспись 	«Кони» Сюжетно-тематическая динамическая композиция с фигурками коней – образами мезенской росписи	

Произведения народного искусства способны вдохновлять художника-педагога не только в методической работе, но и в художественно-творческой деятельности (рис 1, 2). Создание собственных произведений, обладающих художественной ценностью, становится сегодня важнейшим показателем профессиональной компетентности педагога изобразительного искусства.



Рис. 1. Кошелева Л. А. Нижегородское узорье. Белокаменные рельефы и золотая вышивка. 2021г. Паст. Бум., пастель 48х48



Рис. 2. Кошелева Л. А. Нижегородское узорье. Домовая резьба и ткачество. 2021г. Паст. Бум., пастель 48х48

Таким образом, эстетико-воспитательные возможности русского народного искусства определяют следующие подходы к отбору содержания художественного образования школьников в области декоративно-прикладного искусства: установление духовного, эмоционального контакта с учащимися через привлечение широкого спектра образов, опора на стилистический анализ, взаимосвязь формы и материала, связь формы и украшения, постижение комплексного назначения предмета народного искусства, доминанта художественной ценности над бытовой. Результатом исследования стала классификация творческих заданий с опорой на аналог в народном искусстве и выделено семь видов таких заданий: на овладение художественными умениями и навыками народной росписи и лепки, на трансформацию природной формы и цвета, стилизацию, на формообразование во взаимосвязи декоративного и реалистического изображения, на освоение законов цветоведения, на освоение принципов построения декоративной композиции, на интегрирование декоративного в сюжетно-тематическую композицию, на взаимосвязь между декоративным и реалистическим. Осуществлённые на основе этих подходов проектирование и реализация заданий дают возможность утверждать, что их применение эффективно при решении всех указанных в статье задач художественного образования школьников.

Литература

1. Барадулин В. А., Танкус О. В. Основы художественного ремесла. Ч. 1. Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1986. 240 с.
2. Барадулин В. А. Основы художественного ремесла. Ч. 2. Пособие для учителя. М. : Просвещение, 1987. 272 с.
3. Бардина Р. А. Изделия народных художественных промыслов и сувениры. М. : Высшая школа, 1986. 315 с.
4. Дайн Г. Л. Эстетическая и научная ценность произведений народного искусства // Декоративное творчество школьников и художественные народные промыслы : материалы конф. учителей Горьковской области под ред. Т. Я Шпикаловой. М., 1973. С. 35 – 45. 102 с.
5. Дайн Г. Л. Введение в народную культуру младших школьников : [Выступление на областном семинаре «Возрождение этнокультурных традиций в начальной школе», Москва, Хотьково, 30 ноября 2006 г.]. Хотьково, 2006.
6. Изобразительное искусство. 1 – 8 классы / Т. Я. Шпикалова, Л. В. Ершова, 4-е изд. М. : Просвещение, 2020. 351 с.
7. Корешков В. В., Новикова Л. В. Декоративно-прикладное искусство и дизайн в системе профессиональной подготовки будущих учителей // Вестник НВГУ. 2017. № 3. С. 26 – 30.
8. Нечаева А. С. Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы : учеб. пособие. Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2018. 186 с.
9. Ростовцев Н. Н. О педагогической деятельности и методах преподавания (Мемуарные записки): Н. Н. Ростовцев. Омск : Изд-во Омского гос. пед. ун-та, 2002. 248 с.
10. Тропинина Т. Н. Основы декоративной композиции : учеб.-метод. пособие. Новосибирск : Изд-во НГПУ, 2005. 72 с.
11. Хворостов А. С. Декоративно-прикладное искусство в школе. 2-е изд., М. : Просвещение, 1988. 176 с.
12. Шпикалова Т. Я. Народное искусство на уроках декоративного рисования : пособие для учителей. 2-е изд., перераб. и доп. М. : Просвещение, 1979. 192 с.

References

1. Baradulin V. A., Tankus O. V. Osnovy` xudozhestvennogo remesla. Ch. 1. Posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1986. 240 s.
2. Baradulin V. A. Osnovy` xudozhestvennogo remesla. Ch. 2. Posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshhenie, 1987. 272 s.
3. Bardina R. A. Izdeliya narodny`x xudozhestvenny`x promy`slov i suveniry`. M. : Vy`sshaya shkola, 1986. 315 s.

4. Dajn G. L. E`steticheskaya i nauchnaya cennost` proizvedenij narodnogo iskusstva // Dekorativnoe tvorchestvo shkol`nikov i xudozhestvenny`e narodny`e promy`sly` : materialy` konf. uchitelej Gor`kovskoj oblasti pod red. T. Ya Shpikalovoj. M., 1973. S. 35 – 45. 102 s.
5. Dajn G. L. Vvedenie v narodnuyu kul`turu mladshix shkol`nikov : [Vy`stuplenie na oblastnom seminare «Vozrozhdenie e`tnokul`turny`x tradicij v nachal`noj shkole», Moskva, Xot`kovo, 30 noyabrya 2006 g.] Xot`kovo, 2006.
6. Izobrazitel`noe iskusstvo. 1 – 8 klassy` / T. Ya. Shpikalova, L. V. Ershova, 4-e izd. M. : Prosveshhenie, 2020. 351 s.
7. Koreshkov V. V., Novikova L. V. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i dizajn v sisteme professional`noj podgotovki budushhix uchitelej // Vestnik NVGU. 2017. № 3. S. 26 – 30.
8. Nechaeva A. S. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo i narodny`e promy`sly` : ucheb. posobie. Barnaul : Izd-vo Altajskogo gos. un-ta, 2018. 186 s.
9. Rostovcev N. N. O pedagogicheskoy deyatel`nosti i metodax prepodavaniya (Memuarny`e zapiski): N. N. Rostovcev. Omsk : Izd-vo Omskogo gos. ped. un-ta, 2002. 248 s.
10. Tropinina T. N. Osnovy` dekorativnoj kompozicii : ucheb.-metod. posobie. Novosibirsk : Izd-vo NGPU, 2005. 72 s.
11. Xvorostov A. S. Dekorativno-prikladnoe iskusstvo v shkole. 2-e izd., M. : Prosveshhenie, 1988. 176 s.
12. Shpikalova T. Ya. Narodnoe iskusstvo na urokax dekorativnogo risovaniya : posobie dlya uchitelej. 2-e izd., pererab. i dop. M. : Prosveshhenie, 1979. 192 s.

L. A. Kosheleva

**ART EDUCATION OF SCHOOLCHILDREN BY MEANS OF RUSSIAN FOLK
DECORATIVE AND APPLIED ARTS: DESIGNING CREATIVE TASKS**

The article identifies the aesthetic and educational possibilities of Russian folk art, educational tasks, leading approaches to the selection of the content of art education for schoolchildren in the field of decorative and applied arts: establishing spiritual, emotional contact with students through the use of a wide range of images, relying on stylistic analysis, the relationship between form and material, the relationship between form and decoration, comprehension the complex purpose of the subject of folk art, the dominant artistic value over the household. The classification of creative tasks based on the analogue in folk art has been carried out and seven types of such tasks have been identified. Examples of pedagogical design of creative tasks and the results of their performance by schoolchildren are given.

Keywords: *aesthetic education, art education, folk art, decorative and applied arts, design of creative tasks.*

РОЛЬ ИНТЕРАКТИВНЫХ ПЕРЕМЕН В ПРИОБЩЕНИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ К ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ

В статье интерпретированы способы приобщения к здоровому образу жизни младших школьников в условиях внеурочной деятельности с использованием интерактивных игр на переменных. Авторами представляются методические приемы, позволяющие данной деятельности стать доступной и привлекательной для участников образовательного процесса. Обосновывается идея о том, что при интерактивном использовании ресурсов внеурочной деятельности на перемене можно добиться эффективных результатов в формировании основ здорового образа жизни у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, здоровый образ жизни, внеурочная деятельность, игра, интерактив, интерактивная переменная.

Когда нет здоровья, молчит мудрость, не может расцвести искусство, не играют силы, бесполезно богатство и бессилён разум

Геродот

Введение. Формирование основ здорового образа жизни (ЗОЖ) у детей дошкольного и младшего школьного возраста является одной из значимых проблем современной действительности. Состояние здоровья детей младшего школьного возраста ухудшается, наблюдается снижение их физической активности, поэтому возникшая проблема нуждается не только в медицинской, но и психолого-педагогической «заботе». У многих современных школьников диагностированы различные заболевания опорно-двигательного аппарата, психоневрологические расстройства, болезни органов зрения и пр. По итогам работы Минздрава России в 2023 г. министр здравоохранения Российской Федерации М. А. Мурашко [15], представил результаты профилактических осмотров детей:

«первая группа здоровья – 29,1 %, вторая группа здоровья – 55,2 %, третья группа здоровья – 13,1 %, четвертая группа здоровья – 0,6 %, пятая группа здоровья – 2 %. У 55 % детей нет хронических заболеваний, но есть некоторые функциональные нарушения, а примерно 15 % имеют хронические заболевания разной степени тяжести».

Всемирная организация здравоохранения, проанализировав многочисленные исследования, указывает на то, что здоровье человека на 50 – 55 % зависит от образа жизни; на 20 % – от генетических факторов; на 15 – 20 % – от условий окружающей среды; на 15 – 20 % – от системы здравоохранения. Статистические данные подтверждают необходимость поиска эффективных психолого-педагогических средств сохранения и

укрепления здоровья младших школьников. Без хорошего самочувствия ребёнок не способен овладевать необходимыми учебными компетенциями, успешно усваивать школьную программу. «Опыт убедил нас в том, что примерно у 85 % неуспевающих учеников главной причиной отставания в учёбе является плохое состояние здоровья, какое-нибудь недомогание или заболевание», отмечает В. А. Сухомлинский [18; с. 95].

В современных исследованиях здоровье характеризуется как ресурс, важный компонент жизнедеятельности, природный и социокультурный потенциал, состояние которого зависит от ценностных ориентаций личности и ценностной системы общества. Несмотря на то, что здоровье в системе общечеловеческих культурных приоритетов является одной из базовых ценностей, необходимо констатировать, что одной из причин ухудшения здоровья нации выделяется несформированное ценностное отношение к здоровью у современных родителей и их детей.

Здоровье – базис формирования личности, интегративный показатель, объединяющий физические, физиологические, психические составляющие развития человека, учитывающий социальное окружение ребенка и экономическое развитие региона, страны, качество окружающей среды и многие другие факторы. Исследователи выделяют следующие условные компоненты индивидуального здоровья человека: *соматическое, физическое, нравственное (духовное), социальное, психическое, репродукционное и пр.* В процессе индивидуального развития изменяется значимость каждого из компонентов в

«целостном портрете здоровья». В детстве наибольшее влияние на развитие человека оказывают физический (*соматический*) компонент, а также психоэмоциональный и интеллектуальный, которые являются частями психического здоровья. Взрослея, на первый план выходят духовный и социальный компоненты, которые оказывают влияние на другие аспекты здоровья.

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) [20] в портрете «выпускника начальной школы» делает упор на то, что одной из личностных характеристик учащегося является выполнение «правил здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни». Ребенок, который растет в среде, где здоровый образ жизни (ЗОЖ) является нормой, постепенно усваивает основы культуры и разумного отношения к своему здоровью, в результате чего в будущем сможет самостоятельно определять индивидуальную траекторию развития.

Отношение ребенка к здоровью формируется и развивается по мере его осознания себя как личности, становясь основой создания «потребности» в ЗОЖ. Психологические основы выработки у ребенка активной позиции по отношению к своему здоровью отсутствуют у дошкольников по нескольким причинам: нет истинной потребности в здоровом образе жизни, здоровье не входит в систему базовых ценностей, а в иерархии приоритетов доминируют игра и общение со сверстниками. Важно учитывать, что в течение первых лет жизни человека (9 – 11 лет) закладываются основные физические и психологические характеристики личности,

формируются жизненный уклад, правила с соблюдением норм образа жизни и культуры потребления здоровья. Формирование культуры здоровья у детей является многофакторным процессом, который не ограничивается рамками семьи. Начальная школа играет важную роль в этом процессе, предоставляя возможности для обучения и развития здоровых привычек как в учебной, так и во внеурочной деятельности.

Таким образом, актуальность настоящего исследования обусловлена двумя аспектами: важностью теоретико-методологического осмысления проблемы формирования основ здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста и необходимостью выявления эффективных методов, форм и средств данного процесса.

Цель исследования: обосновать теоретико-методологические основы формирования здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста и определить роль интерактивных перемен в приобщении детей к здоровому образу жизни.

Основная часть. Понятие «здоровье» образовано от корня «dorvo» – «дерево», то есть здоров тот, кто похож на дерево, такой же высокий и крепкий. В. П. Казначеев [8] подчеркивает, что здоровье является одновременно статическим состоянием и динамическим процессом, предполагающим сохранение и развитие психических, физических и биологических способностей индивида, его оптимальной трудоспособности, социальной активности при максимальной продолжительности жизни.

В Федеральном законе «Об основах охраны здоровья граждан в Российской

Федерации» [21] здоровье трактуется, как «состояние физического, психического и социального благополучия человека, при котором отсутствуют заболевания, а также расстройства функций органов и систем организма».

Ведущим фактором, влияющим на здоровье человека, является здоровый образ жизни, который является особой жизненной идеологией, стилевой чертой личности, которые не даются в готовом виде, а формируются, развиваются, претерпевают изменения и предстают в виде позитивных приобретений (*уровень и качество жизни*) и устоявшихся полезных привычек. С. Н. Алексеев рассматривает образ жизни как «определенный, исторически обусловленный тип деятельности человека в материальной и нематериальной (духовной) сферах жизни» [13]. Э. Г. Вайнер трактует понятие «здоровый образ жизни», как «способ жизнедеятельности, соответствующий генетически обусловленным типологическим особенностям данного человека, конкретным условиям жизни и направленный на формирование, сохранение и укрепление здоровья и на полноценное выполнение человеком его социально-биологических функций» [5, с. 15].

Таким образом, здоровый образ жизни является формой активной деятельности, направленной на поддержание и укрепление здоровья, а также на удовлетворение социальных и культурных потребностей организма человека. Исследователи (Л. И. Пономарева, Э. Я. Степаненкова, З. И. Тюмасева и др.) выделяют 7 основных компонентов здорового образа жизни: *физическая активность; рациональное питание; личная гигиена; закаливание организма; отказ*

от вредных привычек; психоэмоциональная культура; оптимальный режим труда и отдыха.

Пропаганда ЗОЖ, обучение младших школьников навыкам его поддержания, составляют основу «педагогики оздоровления». У истоков развития данного направления стоят исследования педагогов, психологов (А. В. Запорожец, Ю. Ф. Змановский, В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

В. Т. Кудрявцев [9] в своей работе обращается к «педагогике оздоровления» детей дошкольного возраста, однако его идеи являются преемственными и для младшего школьного возраста:

- здоровый ребенок – практически достижимая норма детского развития;
- здоровый ребенок представляет собой единую телесно-духовную систему;
- оздоровление следует рассматривать не как набор лечебно-профилактических мероприятий, а как форму развития и расширения психофизиологических возможностей детей;
- оздоровление детей не может основываться исключительно на медицинских подходах;
- эффективность медицинских методов повышается, когда они сочетаются с психолого-педагогическими методами.

М. Л. Лазаревым [11] разработана программа формирования здоровья младших школьников «Цветок здоровья». Ее целью является *повышение уровня здоровья учащихся, их физической активности, правильного питания и заботы о себе.*

Программа «Цветок здоровья» содержит следующие элементы:

– физическая активность: *уроки физкультуры, спортивные секции, утреннюю гимнастику и другие формы активности;*

– правильное питание: *проведение занятий о здоровом питании, организация школьных столовых со здоровым питанием, контроль за качеством питания учащихся;*

– соблюдение правил личной гигиены: *уход за телом, зубами, волосами, уроки по правильному мытью рук;*

– эмоциональное благополучие: *проведение тренингов по развитию эмоционального интеллекта (работа с эмоциональным состоянием ребенка);*

– безопасность: *обучение правилам безопасного поведения в школе и вне её, профилактика детского травматизма.*

Считаем, что выделенные М. Л. Лазаревым направления, могут стать ориентиром в процессе приобщения детей к ЗОЖ при организации и проведении интерактивных перемен в начальной школе. В процессе реализации данных идей и направлений следует опираться на следующие методологические подходы.

Субъектный подход (А. Г. Асеев [2], Л. Т. Кузнецова [10], Л. Ю. Субботина [17] и др.) к организации «культурного потребления здоровья» в образовании акцентирует внимание на активной роли учащихся в формировании своего здоровья и здорового образа жизни. Данный подход предполагает, что учащиеся являются субъектами, что подразумевает осознанное участие школьников в принятии решений, касающихся здоровья.

Опираясь на положения *системно-деятельностного подхода* (Т. Н. Андреева[1], А. Д. Дубогай[6] и др.), мы считаем, что формирование у детей устойчивых привычек, способствующих их физическому и психоэмоциональному здоровью возможно лишь на основе использования комплекса мероприятий и стратегий, включающего: *образовательные программы, физическую активность, диетические аспекты, психоэмоциональное состояние и социальные факторы*. Комплексное видение помогает создать продуктивную среду для развития здоровых привычек у младших школьников.

Младший школьный возраст является благоприятным периодом для формирования основ здорового образа жизни. Этот этап может характеризоваться изменением уровней физиологической, психической и психологической готовности (*соблюдение режима дня, выполнение гигиенических процедур и пр.*) и способствовать усвоению детьми различных знаний о здоровьесбережении. Поэтому в работе по приобщению младших школьников к ЗОЖ целесообразно выделить несколько направлений:

- *здоровьесберегающее*: ориентирует на устранение факторов, негативно влияющих на здоровье младших школьников, включая воздействие социальной и внутренней школьной среды;

- *здоровьеформирующее*: включает создание условий, способствующих сохранению здоровья, предполагает передачу детям знаний, умений и навыков, необходимых для поддержания и укрепления своего здоровья, а

также определению бережного отношения к собственному здоровью.

В младшем школьном возрасте, по мнению А. Д. Дубогай [6], возможно формирование ЗОЖ посредством разработки интерактивных уроков и занятий, которые должны учитывать следующие аспекты:

- особенности психофизиологического состояния учащихся с различным уровнем физического развития;

- степень готовности школьников к самостоятельному освоению и поиску информации о физических упражнениях, соответствующих функциональным и двигательным качествам их организма в соответствии с возрастом.

Сформированная потребность в здоровом образе жизни определяется наличием следующих критериев:

- *знание принципов ЗОЖ*;
- *позитивное отношение к здоровью* (необходимо наличие осознанного стремления к поддержанию и улучшению своего физического и психологического благополучия);

- *владение навыками и методами ведения ЗОЖ* (применять полученные знания на практике, внедряя принципы ЗОЖ в повседневную жизнь;

- *правильные гигиенические привычки* (соблюдение правил личной гигиены и санитарных норм является неотъемлемой частью ЗОЖ);

- *способность к самооценке и самоконтролю* (уметь оценивать свое состояние здоровья, а также контролировать соблюдение принципов ЗОЖ);

- *мотивация к саморазвитию* (постоянное стремление к расширению знаний о ЗОЖ и совершенствованию своих навыков).

Формирование мотивации к здоровому образу жизни у младших школьников может быть рассмотрено на нескольких уровнях.

Физическое здоровье: основной акцент делается на осознании собственного здоровья как важнейшей ценности, развитии физических качеств (силы, ловкости, выносливости), соблюдении режима дня и правил гигиены.

Психическое здоровье: важно развитие произвольных психических функций, навыков саморегуляции, адекватной самооценки, а также отсутствие вредных привычек.

Духовное здоровье: предполагает наличие позитивных жизненных ориентиров, трудолюбие и уважительное отношение к окружающей среде.

Социальное здоровье: характеризуется умением строить гармоничные отношения с окружающими, доброжелательностью как к себе, так и к другим людям, а также потребностью в саморазвитии.

Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО) фиксирует, что *здоровьесберегающий подход* исключает использование в образовательном процессе технологий, негативно влияющих на физическое и психическое здоровье младших школьников.

Е. В. Гребенникова [12] подчеркивает значимость применения различных механизмов формирования у детей «ценностного отношения к здоровью» с помощью интерактивных методов и технологий, которые дают им возможность активно участвовать в образовательном процессе. В ходе уроков, заня-

тий, мероприятий могут использоваться *физкультминутки, пальчиковая гимнастика, упражнения для укрепления зрения и тренировки глазных мышц и др.*

Здоровье становится одной из приоритетных задач «спортивного образования», так как напрямую связано с оптимальным уровнем физической активности, который можно обеспечить на уроках физической культуры. В школе должны быть организованы и дополнительные занятия по физической культуре, спортивные мероприятия, акции и праздники, направленные на сохранение здоровья.

Кроме уроков физической культуры, детям необходимо компенсировать во внеурочной деятельности вынужденную неподвижность на занятиях (М. М. Безруких [3]). Таким образом, формирование здорового образа жизни у детей младшего школьного возраста возможно как в рамках учебной деятельности, так и во время внеурочных мероприятий.

По мнению И. И. Брехмана [4], внеурочная деятельность охватывает разнообразные виды занятий, не связанные с учебным процессом. Данный вид деятельности направлен на оптимизацию учебной нагрузки, создание благоприятных условий для гармоничного развития младших школьников в образовательном учреждении и приобретение ими дополнительных знаний, умений и навыков в сфере здоровья, применимых в повседневной жизни.

Идея о необходимости регулярных перерывов в учебном процессе возникла из понимания того, что дети не могут сохранять высокую concentra-

цию внимания на протяжении длительного времени без отдыха (В. П. Зинченко [7]). С физиологической точки зрения перемены предназначены для того, чтобы «снять» утомление, накопившееся в процессе умственной деятельности. Требования гигиены к организации учебной деятельности детей и подростков направлены не на полное исключение усталости у школьников, а на замедление её появления, защиту организма от негативных последствий чрезмерного утомления и повышение эффективности отдыха, в том числе и на перерывах между уроками.

Общепринятого толкования понятия «перемена» нами не было зафиксировано, однако, педагоги, психологи, исследуя дефиницию, выделяют следующие ее характеристики: «изменение, смена, чередование, поворот к чему-либо новому, перерыв между уроками, смена видов деятельности». Перемены в образовательном процессе начальной школы нами рассматриваются как занятость детей внеучебной деятельностью, т. е. свободное время на общение и игры в непринуждённой обстановке, которые могут быть наполнены самостоятельно детьми или педагогом, и включают активные формы и методы взаимодействия.

В современной психолого-педагогической литературе широко представлены и проиллюстрированы методы и формы проведения перемен, однако вопросы классификации, организации интерактивных перемен в начальной школе, недостаточно изучены.

Термин «интерактивность» происходит от английских слов «inter» – «взаимный» и «act» – «действовать», что

предполагает способность взаимодействовать или общаться с человеком или компьютером. Интерактивное обучение представляет собой специфическую форму организации познавательной деятельности, которое реализуется в совместной деятельности участников образовательного процесса. Каждый субъект взаимодействует с другими участниками, получает новые знания, отвечает на возникающие вопросы, моделирует различные ситуации, оценивает свои действия и поступки других с погружением в атмосферу делового сотрудничества для решения поставленных задач и проблем.

В соответствии с точкой зрения О. П. Ишуткиной и Е. В. Тарабриной [19], *интерактивная перемена* представляет собой специально организованное социальное взаимодействие во время перерывов между уроками, занятиями, которое ведет к возникновению нового знания, формирующегося непосредственно в ходе взаимодействия его участников. Перемена позволяет младшим школьникам отдохнуть после урока от учебной деятельности, разгрузиться, поднять настроение, переключиться с одного вида деятельности на другой.

В ходе организации учебного процесса в начальной школе мы выделили несколько его закономерностей:

– после первого урока детям не нужна тщательно организованная перемена, так как они еще не успели устать от занятий;

– после второго и третьего уроков учащиеся направляются в столовую, а оставшееся время могут использовать по своему усмотрению;

– к концу четвертого и пятого уроков ученики испытывают наибольшее утомление и нуждаются в релаксации, чтобы «сбросить» физическую усталость и эмоционально восстановиться.

Учет данных закономерностей нашел отражение в возможном планировании организации перемен младших школьников (табл. 1).

Таблица 1

Пример организации перемен

Перемена	День недели				
	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница
1	Самостоятельные игры детей				
2, 3	Посещение столовой				
4	Подвижные игры	Музыкально-танцевальные	Спортивные эстафеты	Интеллектуальные игры	
5	Отдых в специально оборудованных местах, самостоятельные игры детей				

Интерактивные перемены в начальной школе рекомендуется проводить ежедневно, особенно если в расписании не предусмотрен урок физкультуры. Важно, чтобы во время их организации сохранялась доброжелательная атмосфера и обеспечивались двигательный и эмоциональный «комфорт»

для участников, как для учителей, так и для учеников.

Классификация интерактивных перемен, направленных на формирование ЗОЖ, может быть осуществлена по различным критериям (табл. 2).

Таблица 2

Классификация интерактивных перемен по формированию ЗОЖ

Критерий	Вид	Характеристика	Примеры
По цели	Физическое здоровье	Направленность на физическую активность (спортивные игры, зарядка, танцы, игры из серии «Здоровый организм» и др.)	<i>Игра «Съедобное – несъедобное»:</i> эстафета в командах (задание: пронести мяч (<i>продукты питания космонавтов</i>) на скорость, прыгая через обруч, на скакалке).
	Психическое здоровье	Деятельность, способствующая снижению стресса и развитию эмоционального интеллекта (тренинги по управлению эмоциями и др.)	<i>Игра «Репетиция оркестра».</i> <i>Игра «Желание для всех»</i> (К. Фопель [22])
	Социальное здоровье	Игры, мероприятия, развивающие навыки коммуникации и взаимодействия (командные игры и др.)	<i>Игра «Секретные шаги»</i> (К. Фопель [22])

Критерий	Вид	Характеристика	Примеры
По типу активности	Спортивные активные игры	Спортивные, подвижные игры, ритмическая гимнастика, физкультминутки и др.	<i>Игра «Похлопывающий массаж» (К. Фопель [22])</i>
	Игры на развитие абстрактного и логического мышления	Викторины, логические игры, интеллектуальные, познавательные игры (знание основ ЗОЖ) и др.	<i>Игра «Правила гигиены: угадай предмет».</i> Дети стоят в кругу. Один ученик в центре. Всему кругу показывают карточку с изображением предмета, связанного с гигиеной. Ребенок в центре круга должен угадать, что это за предмет, как он связан со здоровьем. При затруднении с ответом ребята по очереди по кругу показывают этот предмет без слов.
	Творческие мастерские	Совместная творческая деятельность (арт-терапия, рисование (плакат «Вместе жить ЗДОРОВО»); музыкальные паузы (прослушивание звуков природы), театральные представления (инсценировка здоровьесберегающих фрагментов стихов) и др.)	<i>Игра «Групповой плакат».</i> Участники выстраиваются в два шеренги (две команды), Команде нужно пройти полосу препятствий. Задача каждого участника команды преодолеть небольшое расстояние и нарисовать на плакате часть рисунка по заданной теме («Правила поведения за столом» и др.).
По количеству участников	Индивидуальные	Школьник занимается в своем ритме и самостоятельно организует отдых на перемене	
	Групповые	Работа в командах или группах способствует социальному взаимодействию	<i>Игра «Машина» (К. Фопель [22])</i>
По степени интенсивности двигательной деятельности	Высокая (активная двигательная деятельность, связанная с бегом, прыжками и др.)		<i>Игры: «Разорви цепь», «Воротца», «Сторож», «Поймай замыкающего», «Успей занять место», «Рыбаки и рыбки», «Салки – елочки»</i>
	Средняя (игры, связанные с перемещением в небольшом пространстве, ограниченные помещением и др.)		<i>Игры: «Выставка картин», «Канатоходец», «Если нравится тебе», «По длинной извилистой дорожке»</i>
	Низкая (малоподвижные, спокойные игры и др.)		<i>Игры «Молчанка», «Передал – садись», «Земля, вода, огонь, воздух»</i>

Активное использование интерактивных перемен способствует развитию у детей логики, гибкости ума; сообразительности, формирует умение быстро принимать правильные решения; снижает нагрузку на зрение, улучшает кровообращение в организме; повышает настроение.

Методические секреты организации и проведения таких перемен заключаются в соблюдении определенного порядка проведения игр и упражнений с интерактивным компонентом:

- *подготовительный этап*: подготовка к играм и упражнениям – 2 минуты;

- *основной этап*: обучение двигательным навыкам, игровая деятельность, активные движения – до 10 минут;

- *заключительный этап*: приведение организма в спокойное состояние и обсуждение результатов – 3 минуты.

При организации и проведении интерактивных перемен целесообразно:

- учитывать психолого-педагогические и возрастные особенности учащихся;

- сопровождать упражнения музыкой (при необходимости);

- проводить интерактив в течение 10 минут, чтобы оставить время для пассивного отдыха;

- организовывать подвижные занятия с эмоциональным окрасом;

- продумывать место проведения;
- учитывать особенности поведения детей, не копировать уроки физической культуры, использовать перемену как время отдыха учащихся.

Интерактивная перемена становится эффективным способом релаксации и оздоровления при следующих условиях:

- добровольное участие в игре;
- возможность выбора наиболее интересного дела/игры;

- простые правила с допуском смены команды участников;

- знакомый сюжет, интересный, отвечающий физической подготовке младших школьников;

- окончание игры за 2 – 3 минуты до очередного занятия.

Эмпирическое исследование.

Определение роли интерактивных перемен в формировании здорового образа жизни младших школьников проводилось на базе МОУ СОШ №1, г. Псков. Нами было организовано эмпирическое исследование, включающее: *подготовку пакетов диагностических материалов, сопровождение проведения исследования; разработку матриц первичного анализа данных и моделей обобщения результатов исследования; первичную обработку и обобщение результатов исследования; анализ результатов исследования.*

В эксперименте приняли участие 56 учеников 3 – х классов, из которых – 36 мальчиков и 20 девочек. Цель исследования: выявить отношение младших школьников к здоровому образу жизни и готовность к участию в интерактивных переменах.

Нами был использован опросный метод (беседа «Моя перемена»). Данная методика разработана авторами статьи и проводилась индивидуально с каждым школьником. Результаты беседы оформлялись в виде протокола с

ответами обучающихся на пять вопросов:

Вопрос 1. Как ты думаешь, зачем нужна перемена? (*один выбор*).

Вопрос 2. Как бы ты хотел проводить время на перемене? (*не более трех выборов*).

Вопрос 3. В какие игры тебе хотелось бы поиграть на перемене? (*не более трех выборов*).

Вопрос 4. Какие игры ты знаешь и мог бы научить в них играть своих одноклассников? Согласен ли ты их подготовить и сам провести? (*не более трех выборов*).

Вопрос 5. Как ты считаешь, полезна ли перемена для тебя? (*один выбор*).

Полученные в ходе индивидуальной беседы данные, заносились в протоколы, были обработаны с помощью контент – анализа (Горбатов, 2003). Результаты беседы представлены в таблицах 3,4,5. Оригинальные ответы респондентов выделялись нами отдельно. Приведем примеры нестандартных, по мнению авторов статьи, ответов детей.

На вопрос «Как ты думаешь, зачем нужна перемена?» были получены следующие ответы: «заняться чем – то интересным», «заслуженно отдохнуть», «чтобы ничего не делать», «позвонить родителям», «побеситься», «побегать по этажам в школе», «поболтать» и др. В табл. 3 обобщены варианты ответов.

Таблица 3

Процентное распределение ответов третьеклассников на первый вопрос

Источник информации	Категория анализа							
	Отдых от уроков	Гигиенические процедуры и приведение себя в порядок	Общение с друзьями	Повторение домашнего задания	Подготовка к уроку	Бег, прыжки	Чтение книг	Оригинальный вариант
Ответы детей	51,2	3,4	12,3	2,2	4,2	18,9	2,2	5,6

Интересны варианты ответов на вопрос «Как бы ты хотел проводить время на перемене?»: «активно», «бе-

гать», «дружно играть», «играть в телефоне» и др. Варианты обобщения ответов представлены в табл. 4.

Таблица 4

Процентное распределение ответов третьеклассников на второй вопрос

Источник информации	Категория анализа				
	Подвижные игры	Общение в телефоне	Живое общение с друзьями	Спокойно посидеть одному	Заняться чем-то полезным (почитать, порисовать и др.)
Ответы детей	38,3	33,5	14,5	3,5	10,2

Анализ ответов показал наибольшую заинтересованность младших школьников в активных способах организации свободного времени на переменах.

Наибольшее количество оригинальных ответов дали дети на третий и четвертый вопросы «В какие игры тебе хотелось бы поиграть на перемене?» («любимые в телефоне», «догонялки, но нельзя», «спортивные», «Зомби», «Стеночки», «Себе – соседу», «Фанты

и др.) и «Какие игры ты знаешь и мог бы научить в них играть своих одноклассников?» («Лапы, ноги, хвост», «Горячая картошка», «Третий лишний», «Крестики – нолики», «Доббль», «Тик – так – бум», игры на телефоне: «Броул старз» (Brawl Stars), «Эмонг аз» (Among us), «Майнкрафт» (Minecraft), «Роблокс» (Roblox), «Танчики» и др., «Я много интересных игр знаю» и др.). В табл. 5 представлены варианты обобщения ответов.

Таблица 5

Процентное распределение ответов третьеклассников на третий и четвертый вопросы

Источник информации	Категория анализа				
	Телефонные игры	Активные, подвижные, спортивные	Интеллектуальные	Коммуникативные	Оригинальные ответы
Ответы детей	29,6	53,9	8,7	5,8	2

Большинство младших школьников (76 %) готовы не просто поделиться знакомыми играми, но и организовать их проведение на переменах.

Значимость перемен для младших школьников показали ответы на пятый вопрос «Как ты считаешь, полезна ли перемена для тебя?» Ребята отвечали: «конечно, я успеваю отдохнуть», «полезна, если интересна», «я бы не выжил без перемен..., если бы были одни уроки» и др. В результате анализа была зафиксирована «личная значимость перемен» для 67 % детей (*гигиенические процедуры, дополнительный перекус, смена вида деятельности*), «общественная значимость перемен» для 33 % школьников (*общение со сверстниками, самоутверждение в коллективе и др.*).

Таким образом, включение в организацию и проведение интерактивных перемен поддерживается младшими школьниками и может способствовать развитию их субъектности и коммуникации в коллективе. Социальные сети интересны учащимся, но если будет предложен альтернативный подвижный вариант организации свободного времени на перемене, то младшие школьники предпочтут организованную коммуникацию.

По результатам эмпирического исследования нами была подтверждена значимая роль интерактивных перемен для учащихся, а также зафиксирован механизм приобщения младших школьников к ЗОЖ и дополнены методические рекомендации для педагогов по организации интерактивных перемен по приобщению детей к ЗОЖ.

Механизм приобщения младших школьников к ЗОЖ на переменах имеет ряд особенностей, обусловленных возрастом детей и спецификой интерактивного формата:

– создание атмосферы сотрудничества и взаимопомощи, поощрение инициативы и самостоятельности, динамичность формы проведения интерактивной перемены будут способствовать активному вовлечению каждого ребенка;

– обучение конкретным навыкам, которые дети могут использовать в повседневной жизни (*например, правила гигиены, выбор полезных продуктов, выполнение зарядки и др.*) и создание ситуаций, в которых младших школьники могут применять полученные знания о ЗОЖ на практике (*например, составление меню здорового обеда, проведение зарядки для класса и др.*);

– наполнение двигательным, развлекательным, познавательным контентом интерактивных перемен в рамках здоровьесберегающих тем (здоровье, экология, культурные традиции, этикет и др.);

– постепенное усложнение заданий способствует системному и последовательному формированию основ ЗОЖ у младших школьников;

– использование ярких и привлекательных материалов, сопровождающих игры, подача информации в простой и понятной форме, с учетом возрастных особенностей сделает перемены наглядными и доступными;

– создание атмосферы радости, комфорта и уверенности, похвала и поощрение за успехи позволит поддерживать положительный эмоциональный фон в классе.

Рекомендации по организации интерактивных перемен по приобщению к ЗОЖ младших школьников:

– включение школьников в активные форматы отдыха на переменах должны способствовать не только физическому развитию, но и укреплению их здоровья и формированию компонентов ЗОЖ;

– при организации игровой деятельности младших школьников во время перемен необходимо учитывать физиологические и психологические особенности учащихся, а также их уровень физической подготовленности;

– игры и упражнения должны быть простыми для понимания, кратковременными по продолжительности, иметь минимальное количество правил и допускать свободный вход и выход участников в игру;

– здоровьесберегающие интерактивные перемены должны создавать комфортную для детей двигательную и эмоциональную атмосферу, исключая конфликтные ситуации;

– следует учитывать объем и интенсивность учебной нагрузки на уроках, чтобы избежать переутомления учащихся.

Заключение. Жизнь младшего школьника в образовательной организации регулируется системой норм и требований, включая правила поведения, общения и взаимодействия в коллективе. Поэтому приобщение к ЗОЖ обучающихся начальной школы посредством проведения интерактивных перемен – объективная возможность развивать у детей полезные привычки и сделать процесс обучения увлекательным.

Интерактивные перемены – это активные паузы или изменения в учебном

процессе, которые включают физическую активность и игровые элементы. Основное значения интерактивных перемен для младших школьников заключается:

– в повышении их физической активности (*улучшение физической формы, повышение выносливости и укрепление сердечно-сосудистой системы*);

– приобретении социальных навыков (*через игровые элементы и командные активности дети учатся взаимодействовать друг с другом, развивают навыки общения и сотрудничества*);

– снижении уровня стресса и напряжения, что важно для эмоцио-

нального и психологического состояния детей, и как следствие – улучшение концентрации и продуктивности на уроках;

– формировании привычек к физической активности и здоровому образу жизни;

– развитии моторики и координации, ловкости.

Таким образом, интерактивные переменны не только обогащают образовательный процесс, но и поддерживают всестороннее развитие младших школьников, улучшая их социальные, эмоциональные и когнитивные навыки, способствуя их физическому, эмоциональному и социальному росту.

Литература

1. Андреева Т. Н. Формирование культуры здорового образа жизни у младших школьников на основе системно-деятельностного подхода : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чебоксары, 2013. 21 с.
2. Асеев В. Г. Возрастная психология. Иркутск : ИГПИ, 1989 (1990). 193 с.
3. Безруких М. М. Здоровьесберегающая школа. М. : МПСИ, 2004. 240 с.
4. Брехман И. И. Валеология – наука о здоровье. М. : Физкультура и спорт, 2010. 231 с.
5. Вайнер Э. Г. Валеология. М : Флинта : Наука, 2013. 445 с.
6. Дубогай А. Д. Управлять здоровьем смолоду. Киев : Молодь, 1985. 111 с.
7. Зинченко В. П. Психологические основы здоровья. М. : Гардарики, 2012. 432 с.
8. Казначеев В. П. Основы общей валеологии. Новосибирск, 2008. 78 с.
9. Кудрявцев В. Т., Егоров Б. Б. Развивающая педагогика оздоровления (дошкольный возраст). М. : ЛИНКА-ПРЕСС, 2000. 296 с.
10. Кузнецова Л. Т. Развитие здоровьесберегающей компетентности у детей старшего дошкольного возраста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Екатеринбург, 2007. 23 с.
11. Лазарев Цветок здоровья [Электронный ресурс]. Вып. 1. Дети-звезды. Книга для чтения и слушания в начальной школе. URL: <https://www.labyrinth.ru/books/375534/?ysclid=m2hyqceozf315859612> (дата обращения: 24.10.2024).
12. Методы активного социально-психологического обучения : учеб.-метод. пособие / И. Л. Шелехов, Е. В. Гребенникова, П. В. Иваничко. Томск : ТГПУ, 2014. 264 с.

13. Основы здорового образа жизни : учеб. пособие. 2-е изд., перераб. и доп. / В. М. Бондина, В. В. Пильщикова, И. П. Трубицына, Д. А. Губарева. Краснодар, 2022. 161 с.
14. Пономарева Л. И., Тюмасаева З. И. Формирование основ здорового образа жизни ребенка дошкольного возраста как инновационная педагогическая деятельность. // Вестник ЮУрГГПУ. 2013. № 11. С. 156 – 165.
15. РИА новости [Электронный ресурс]. URL: <https://ria.ru/20240504/minzdrav-1943816442.html> (дата обращения: 24.10.2024).
16. Степаненкова Э. Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка. М. : Академия, 2006. 368 с.
17. Субботина Л. Ю. Учимся играя : развивающие игры для детей 5 – 10 лет. Екатеринбург : У – Фактория, 2005. 135 с.
18. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Рождение гражданина. Письма к сыну. Киев : Радянська школа, 1985. 560 с.
19. Тарабрина Е. В. Ишуткина О. П. Методика проведения интерактивных творческих перемен в дополнительном образовании. Краснодар, 2018. 15 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 24.10.2024).
21. Федеральный закон от 21.11.2011 № 323-ФЗ (ред. от 08.08.2024, с изм. от 26.09.2024) «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2024) [Электронный ресурс]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=476634> (дата обращения: 24.10.2024).
22. Фопель Клаус В. Как научить детей сотрудничать: психологические игры и упражнения : ч. 1 – 4. М. : Генезис, 2006. 542.

References

1. Andreeva T. N. Formirovanie kul'tury` zdorovogo obraza zhizni u mladshix shkol`nikov na osnove sistemno-deyatel`nostnogo podxoda : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01. Cheboksary`, 2013. 21 s.
2. Aseev V. G. Vozrastnaya psixologiya. Irkutsk : IGPI, 1989 (1990). 193 s.
3. Bezrukix M. M. Zdorov`esberegayushhaya shkola. M. : MPSI, 2004. 240 s.
4. Brexman I. I. Valeologiya – nauka o zdorov`e. M. : Fizkul`tura i sport, 2010. 231 s.
5. Vajner E`. G. Valeologiya. M : Flinta : Nauka, 2013. 445 s.
6. Dubogaj A. D. Upravlyat` zdorov`em smolodu. Kiev : Molod`, 1985. 111 s.
7. Zinchenko V. P. Psixologicheskie osnovy` zdorov`ya. M. : Gardariki, 2012. 432 s.
8. Kaznacheev V. P. Osnovy` obshhej valeologii. Novosibirsk, 2008. 78 s.

9. Kudryavcev V. T., Egorov B. B. Razvivayushhaya pedagogika ozdorovleniya (doshkol'ny`j vozrast). M. : LINKA-PRESS, 2000. 296 s.
10. Kuzneczova L. T. Razvitie zdorov'esberegayushhej kompetentnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.07. Ekaterinburg, 2007. 23 s.
11. Lazarev Czvetok zdorov`ya [E`lektronny`j resurs]. Vy`p. 1. Deti-zvezdy`. Kniga dlya chteniya i slushaniya v nachal`noj shkole. URL: <https://www.labyrinth.ru/books/375534/?ysclid=m2hyqceozf315859612> (data obrashheniya: 24.10.2024).
12. Metody` aktivnogo social`no-psixologicheskogo obucheniya : ucheb.-metod. posobie / I. L. Shelexov, E. V. Grebennikova, P. V. Ivanichko. Tomsk : TGPU, 2014. 264 s.
13. Osnovy` zdorovogo obraza zhizni : ucheb. posobie. 2-e izd., pererab. i dop. / V. M. Bondina, V. V. Pil'shnikova, I. P. Trubicyna, D. A. Gubareva. Krasnodar, 2022. 161 s.
14. Ponomareva L. I., Tyumaseva Z. I. Formirovanie osnov zdorovogo obraza zhizni rebenka doshkol'nogo vozrasta kak innovacionnaya pedagogicheskaya deyatel`nost`. // Vestnik YuUrGGPU. 2013. № 11. S. 156 – 165.
15. RIA novosti [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://ria.ru/20240504/minzdrav-1943816442.html> (data obrashheniya: 24.10.2024).
16. Stepanenkova E`. Ya. Teoriya i metodika fizicheskogo vospitaniya i razvitiya rebenka. M. : Akademiya, 2006. 368 s.
17. Subbotina L. Yu. Uchimsya igraya : razvivayushhie igry` dlya detej 5 – 10 let. Ekaterinburg : U – Faktoriya, 2005. 135 s.
18. Suxomlinskij V. A. Serdce otdayu detyam. Rozhdenie grazhdanina. Pis`ma k sy`nu. Kiev : Radyans`ka shkola, 1985. 560 s.
19. Tarabrina E. V. Ishutkina O. P. Metodika provedeniya interaktivny`x tvorcheskix peremen v dopolnitel`nom obrazovanii. Krasnodar, 2018. 15 s.
20. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart nachal`nogo obshhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (data obrashheniya: 24.10.2024).
21. Federal`ny`j zakon ot 21.11.2011 № 323-FZ (red. ot 08.08.2024, s izm. ot 26.09.2024) «Ob osnovax oxrany` zdorov`ya grazhdan v Rossijskoj Federacii» (s izm. i dop., vstup. v silu s 01.09.2024) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=476634> (data obrashheniya: 24.10.2024).
22. Fopel` Klaus V. Kak nauchit` detej sotrudnichat`: psixologicheskie igry` i uprazhneniya : ch. 1 – 4. M. : Genezis, 2006. 542.

E. A. Petrash, I. V. Pradun

THE ROLE OF INTERACTIVE CHANGES IN INTRODUCING YOUTH TO A HEALTHY LIFESTYLE

The article interprets the ways of introducing younger schoolchildren to a healthy lifestyle in extracurricular activities using interactive games at recess. The authors present methodological techniques that allow this activity to become accessible and attractive to participants in the educational process. The idea is substantiated that with the interactive use of extracurricular resources at recess, effective results can be achieved in shaping the foundations of a healthy lifestyle among younger schoolchildren

Keywords: *primary school student; healthy lifestyle; extracurricular activities; play; interactive; interactive break.*

УДК 371.322.1

И. В. Ускова

АПРОБАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ДОМАШНЕЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ ШКОЛЬНИКОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СООБЩЕСТВЕ

Статья посвящена актуальной проблеме организации домашней учебной работы школьников, которая на протяжении веков остается предметом дискуссий среди педагогов, родителей и ученых. Автор анализирует историю вопроса, начиная с XIX века, когда впервые поднималась проблема перегрузки обучающихся домашними заданиями, до современных вызовов, связанных с цифровизацией образования и использованием искусственного интеллекта. Цель статьи – представление результатов апробации концепции домашней учебной работы, проведенной среди педагогов Дальнего Востока и Тамбовской области. В ходе исследования использовались методы анкетирования и научно-педагогической беседы. Ключевыми результатами обсуждения концепции стали подтверждение важности научных исследований в данной области, необходимости комплексного подхода к оценке объема домашней учебной работы, усиление внимания к целям домашних заданий, их индивидуализации и дифференциации, повышение учебной мотивации школьников. Представленные в статье результаты апробации показали, что педагогическое сообщество готово к изменениям, но нуждается в методической поддержке организации домашней учебной работы. Реализация предложенных в концепции мер позволит трансформировать домашние задания из инструмента закрепления знаний в средство развития мотивации и самостоятельности обучающихся.

Ключевые слова: *домашняя учебная работа, домашнее учебное задание, концепция, апробация, мотивация, перегрузка, обучающиеся, педагогическое сообщество.*

Введение. Обсуждение проблемы домашней учебной работы с той или иной степенью интенсивности постоянно поднимается в сообществе педагогов, обучающихся, родителей, ученых, общественно-политических деятелей и других заинтересованных лиц. Сомнению подвергается как сама необходимость домашней учебной работы, так и время ее выполнения, формы, содержание, виды домашних заданий, доля участия педагогов и родителей в ее выполнении школьниками и другие вопросы.

Так, еще в 1884 году на XXV Учительском съезде в Бремене обсуждался вопрос перегрузки обучающихся домашними заданиями и необходимой их отмены: «Время, назначенное для отдыха, не должно браться для каких-либо занятий, как бы полезны они нам не казались» [1]. В некоторых публикациях того времени домашние задания назывались «одним из печальных педагогических недоразумений наших дней» (1902 г.) [3]. В XX веке вопрос об отмене домашних заданий ставился в связи с неправильной организацией педагогами уроков, которая влекла перегрузку школьников, так как многое приходилось доделывать самостоятельно: «на уроках не обеспечивается должным образом усвоение учебного материала... Это является следствием неправильной структуры урока и несовершенства методов обучения» [8]. В то же время заявляется важность обучения школьников навыкам самостоятельной учебной деятельности, отсутствие которых существенно увеличивает время выполнения домашней работы [7]. В XXI веке проблема домашней работы мало обсуждается в научно-педагогической литературе,

однако активно поднимается в средствах массовой информации. Особенно интересны публикации в информационно-коммуникационной сети Интернет, которые доступны широкому кругу читателей и вызывают общественный резонанс. Посмотрим на заголовки этих статей: «Минобрнауки не видит препятствий для отмены домашних заданий» (РИА Новости, 2013 г.); «Учителя и родители обсудили отмену домашних заданий» (Российская газета, 2019 г.), «В Госдуме предложили отменить домашнее задание, но не объяснили, как» (Московский Комсомолец, 2023 г.), «В России с новой силой вспыхнул спор об отмене домашних заданий» (статья на официальном сайте канала НТВ, 2025 г.) и мн. др.

Постановка проблемы. Исследования практики организации домашней учебной работы показывают [9; 11], что на протяжении веков она практически не менялась. Домашние задания направлены на закрепление знаний, отработку умений и навыков, повторение; типичным заданием считается пересказ параграфа учебника, решение задач и примеров в тетради, выполнение упражнений. Запись домашнего задания в электронном дневнике теперь осуществляется учителем [10], однако сама запись, формулировка и содержание, остались такими же, как и были более ста лет назад.

В современной педагогической науке в последние десятилетия происходят существенные изменения, которые влияют непосредственно на процесс обучения. Так, проведены глубокие исследования в области теории самостоятельной учебной деятельности

(Ю. К. Бабанский, Е. Я. Голант, Б. П. Есипов, А. С. Лында, Н. А. Половникова и др.), теории содержания общего образования (М. А. Данилов, Л. Я. Зорина, В. В. Краевский, А. И. Маркушевич, В. С. Леднев, И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин, В. С. Цетлин и др.), теории развивающего обучения (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, Л. В. Занков и др.). Полученные в ходе данных научных исследований результаты были подтверждены длительной опытно-экспериментальной работой, нашли признание в научно-педагогическом и учительском сообществах. Идеи этих теорий были положены в основу разработки федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Так, реализация ФГОС основного общего образования должна быть направлена на личностное развитие обучающихся, освоение ими базовых навыков (в том числе когнитивных, социальных, эмоциональных), развитие личностных качеств, необходимых для решения повседневных и нетиповых задач с целью адекватной ориентации в окружающем мире, формирование культуры непрерывного образования и саморазвития на протяжении жизни, разумное и безопасное использование цифровых технологий и создание благоприятных условий воспитания и обучения, здоровьесберегающего режима и применение методик обучения, направленных на формирование гармоничного физического и психического развития, сохранение и укрепление здоровья [5]. Должна ли обеспечивать это домашняя учебная работа как компонент процесса обучения? Как она может измениться в условиях со-

временного образовательного процесса? Эти и многие другие вопросы были заданы в рамках апробации концепции организации домашней учебной работы школьников педагогам педагогического сообщества.

Цель статьи: представить результаты апробации концепции домашней учебной работы школьников в педагогическом сообществе Дальнего Востока и Тамбовской области.

Обзор научной литературы по проблеме. Несмотря на то, что проблемой домашней работы интересовались педагоги-практики еще в XIX веке, активное изучение домашней учебной работы как педагогической проблемы началось в середине XX века. В этот период домашняя работа начала рассматриваться как составная часть учебного процесса (И. П. Подласый, Л. П. Крившенко), как форма организации обучения (Н. Н. Поспелов, Б. Т. Лихачев), как средство формирования у обучающихся стремления к самообразованию и навыков самостоятельной учебной деятельности (М. А. Данилов, Б. П. Есипов, М. Н. Скаткин, И. И. Колбаско, А. К. Громцева, А. В. Усова, В. А. Сластенин), развития личности обучающихся (Х. Дрелов, Л. А. Филоненко), активизации познавательной деятельности (А. К. Громцева, О. В. Муртазина), развития творческой самостоятельности (Л. В. Степанова, Л. А. Филоненко), формирования навыков самокоррекции и самоконтроля (И. С. Оробей, И. А. Сотова). Надо отметить, что в этот период до конца не устоялась терминология, связанная с домашней работой школьников. В разных изданиях как синонимичные используются

термины «домашняя работа» и «домашнее задание».

При обсуждении вопроса о необходимости домашней работы или ее отмене нельзя не сказать о проблеме перегрузки школьников. Анализ публикаций показывает, что перегрузку большинство исследователей связывают именно с домашней работой. Внимание ученых сосредоточено на выявлении способов устранения перегрузки и нормализации учебной нагрузки школьников (В. Я. Вивюрский, С. Л. Мендлина, Н. Н. Пospelов, М. Н. Скаткин, В. А. Сухомлинский, В. И. Щеглов), а вопрос этот исследуется как в педагогике, так и в смежных науках – гигиене, в т. ч. цифровой, психологии, медицине. Проблема определения объема домашней работы посвящены труды Е. А. Гаршина, С. Л. Мендиной, В. М. Монахова, внедрению здоровьесберегающих технологий обучения при организации домашней учебной работы учителем занимались Е. Н. Дзятковская, Л. В. Скокова, И. Ш. Мухаметзянов. При этом, в основном в трудах ученых домашняя учебная работа рассматривается как один из факторов перегрузки школьников, являющийся следствием перегруженности учебных планов и программ, неправильно составленного учебного расписания и низкой результативности урока.

Методология и методы исследования. Автором была разработана концепция организации домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации. Она учитывала классические подходы к ее реализации, описанные в педагогической литературе, современные требования к организации учебного процесса,

анализ практики организации домашней работы в школе, а также мнение педагогов о том, что сегодня процесс обучения без домашней учебной работы невозможен [10, с. 9 – 10].

Основными понятиями концепции являются понятия «домашняя учебная работа» и «домашнее учебное задание». Под *домашней учебной работой* понимается самостоятельная внеклассная учебная деятельность школьников, спроектированная и сопровождаемая учителем с целью обеспечения достижения ими планируемых результатов обучения. Понятие «домашняя учебная работа» не синонимично понятию «домашнее учебное задание». Домашнее учебное задание – специально отобранное или сконструированное учителем учебное задание, предназначенное для самостоятельного выполнения обучающимися во внеурочное время. Комплекс домашних заданий составляют домашнюю учебную работу школьников «к следующему уроку», «к следующему учебному дню», «на следующую неделю» и пр.

Основными положениями концепции являются следующие: домашняя работа должна рассматриваться как система, органически встроенная в процесс обучения: иметь цель и специально отобранное для ее достижения содержание, разнообразие видов включаемых в нее учебных заданий, реализовываться не только последовательно, но и модульно и тематически, иметь понятный учителю и школьнику результат; домашняя работа должна рассматриваться как важнейшая часть системы обучения, связанная с качеством обучения, и звено цепочки «урочная деятельность – домашняя работа – внеурочная

деятельность», реализующей индивидуальную траекторию обучения; в этих условиях должен быть осуществлен переход от количества к качеству домашних заданий, поэтому должно измениться само учебное задание, особенно при наличии размещенных в сети Интернет готовых домашних заданий (ГДЗ) и возможностей искусственного интеллекта (ИИ); при организации домашней работы представляется возможным шире использовать информационно-материальные ресурсы школы с целью изменения направленности заданий на личностно значимую для школьника и практическую деятельность. В этой связи изменения должны произойти и в реализации урока, и процессе выдачи домашних заданий в ходе урока. Целью домашней работы должно стать всестороннее развитие личности на основе реализации индивидуальных склонностей и образовательных потребностей обучающегося, при расширенных возможностях домашней учебной работы в использовании материальных и временных ресурсов.

С целью обоснования необходимости изменения практики домашней учебной работой школьников была организована опытно-экспериментальная апробация (далее – апробация) разработанной автором концепции домашней учебной работы школьников. Она проводилась с представителями 10 субъектов Российской Федерации (Амурской, Еврейской, Иркутской, Сахалинской, Свердловской, Тамбовской областей, Забайкальского, Хабаровского, Красноярского краев, Республики Саха (Якутия)) в формате научно-педагогического диалога с сотрудниками инсти-

тутов развития образования, заместителями директоров школ и педагогическими работниками, преподающих разные учебные предметы. Территориальное проведение апробации включало два города: Благовещенск (18 – 19 марта 2025 г.) и Тамбов (11 апреля 2025 г.) с очным проведением.

Методология исследования включала разработку комплексной анкеты с выбором ответов, с возможностью свободного комментирования и выражения личного мнения участников. Анкета состояла из 15 вопросов-ситуаций, которые предлагали к обсуждению проблему, связанную с организацией домашней учебной работы школьников. Вопросы были созданы так, что они не наводили респондентов на определённый ответ, а наоборот, предлагали для выбора полярные мнения. Работа по апробации сочетала заполнение специальных рабочих материалов, устное обсуждение и дополнительные материалы по каждому вопросу, представленные в формате презентации. Например, в рамках беседы сообщалась следующая информация: автором статьи была проанализирована домашняя учебная работа в странах с высокими образовательными результатами по данным PISA 2022 года и был сделан вывод, что в топ-15 стран, показывающих наивысшие результаты, входят страны, в которых домашние задания в начальной школе объёмные и достаточно сложные, требующие усидчивости, работы внимания и памяти (например, Сингапур, Китай, Тайвань, Южная Корея), и страны, в которых домашних заданий в начальной школе либо совсем нет, либо

они очень маленькие, зачастую «социальные» (поговорить с родителями об истории своей семьи, приготовить ужин и т. д.) (например, Канада, Ирландия, Австралия, Финляндия). При этом в начальной школе в этих странах дети обучаются 6 лет. На основе этой информации ставился вопрос о том, можно ли в России организовать обучение в начальной школе без домашней работы и что тогда должно измениться в процессе обучения, как необходимо изменить домашнюю работу, чтобы она была интересна младшеклассникам и мотивировала к обучению, если будет выявлено мнение педагогов, что обойтись без нее нельзя. Для обсуждения предлагались сформулированные автором статьи предложения, отмечалась реакция на них педагогов, обсуждение проходило с аргументацией их позиции. В анкету была введена балльная шкала значимости обсуждаемого положения концепции от 1 до 9 баллов, где самым важным, значимым результатом, рекомендуемым учителями для внедрения в образовательную практику, выставлялись баллы от 7 до 9. Наименее популярные предложения концепции могли получить от 1 до 3 баллов. На основе выставленных баллов была подготовлена итоговая лепестковая диаграмма значимости предложений по изменению домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации (см. рисунок) и сделаны основные выводы о необходимости доработки концепции.

Объем выборки составил 134 респондента, что позволяет говорить о репрезентативности полученных данных

для дальнейшего анализа: представители администрации образовательных организаций и педагогические работники субъектов Дальнего Востока и Тамбовской области. Уровень заинтересованности участников оказался высоким: подавляющее большинство респондентов не только заполнили анкету, но и оставили свои контактные данные. Более того, они проявили активную позицию, выразив желание участвовать в дальнейших семинарах, связанных с изменениями в организации домашней учебной работы, получать информацию о публикациях по этой теме.

Результаты исследования. Работа с педагогами, участвующими в мероприятиях, была организована на основе обсуждения 15 вопросов, которые могут быть объединены в 6 групп:

1. Научные исследования домашней учебной работы (1 вопрос).
2. Нормативно-правовая база организации и реализации домашней учебной работы (2 вопроса).
3. Цели домашней учебной работы (2 вопроса)
4. Содержание домашней учебной работы (2 вопроса)
5. Организация домашней учебной работы (7 вопросов)
6. Роль домашней работы в развитии мотивации школьников к обучению (1 вопрос).

Представим результаты апробации концепции по данным группам, а также созданную на их основе лепестковую диаграмму значимости результата в педагогическом сообществе и для внедрения в практику обучения (см. рисунок). Значения диаграммы были получены

путем суммирования выставленных педагогами баллов по каждой группе результатов, значение округлялось до одной десятой. Также в диаграмму был включен дополнительный ряд данных «предполагаемая автором значимость», которая обозначала гипотезу автора о том, какова значимость предложений в

данной группе для педагогического сообщества и внедрения в практику обучения.

Как можно увидеть на рисунке все группы предложений, связанные с домашней учебной работой школьников, вызывают интерес у педагогов. Ни по одной группе результатов значение не опускалось ниже 6 баллов.



Диаграмма значимости результатов апробации концепции организации домашней учебной работы школьников (март-апрель 2025 г.)

Diagram of the significance of the results of the approbation of the concept of organizing homework for schoolchildren (March-April 2025)

Рассмотрим каждую группу результатов отдельно.

Первая группа результатов апробации была связана с необходимостью научных исследований домашней учебной работы. Несмотря на то, что в апробации участвовали практикующие пе-

дагоги, они понимают важность научных исследований в области образования в целом и домашней учебной работы в частности. Например, они поддержали предложение о разграничении терминов «домашнее учебное задание», «домашняя учебная работа» и

«самостоятельная деятельность». Вместе с тем, учителя высказали мнение о нехватке методических пособий по организации домашней работы, особенно практикоориентированных, в которых даны примеры ее организации.

В рамках данного обсуждения была предложена организация домашней учебной работы как системы, реализующейся последовательно, имеющей свою цель и понятный результат, что вызвало одобрение в педагогическом сообществе.

Так как апробация проводилась среди педагогов и представителей администрации образовательных организаций, на взгляд автора статьи, научные исследования должны были в меньшей степени волновать педагогов (предполагаемая значимость – 6). Однако в ходе обсуждения уже на этом этапе выяснилось, насколько они важны для практикующих учителей, которые отметили недостаточность исследований, которым можно доверять, отсутствие доступа к ним в регионах, засилие некачественных методических материалов в сети Интернет. Среднее значение результата для педагогов оценивается 8 баллами из 9 возможных. *Вторая группа* результатов апробации была связана с необходимостью дополнительного регулирования домашней учебной работы на государственном уровне. Педагоги отметили, что в настоящее время домашняя учебная работа регулируется только Санитарными правилами и нормами, в которых указывается предельный объем выполнения домашних заданий в часах [6: см. таблица 6.6]. Проконтролировать время выполнения не представляется возможным, оно меняется в зависимости от

учебного дня, специфики домашних заданий, выделенного школьником времени на их выполнение и других факторов. В процессе беседы педагогам было предложено оценить дополнительную методику вычисления объема домашней работы, которая связана с подсчетом количества домашних заданий, заданных школьнику к следующему дню, т. е. суммируются все учебные задания. Это позволяет выявить особенности ее содержания, например, сколько параграфов и по каким учебным предметам нужно прочитать школьнику, сколько заданий выполнить в тетради письменно, какой объем художественного текста прочитать и т. д. Таким образом, можно проанализировать количество видов деятельности, которые необходимо выполнить школьнику, оценить их посильность и времязатратность.

Педагоги оценили важность такого подхода в среднем на 6,1 балла. Они высказали мнение, что такая методика позволит точнее определить объем домашней работы школьника, заданный к следующему дню, при этом считают, что знание содержания домашних заданий тоже важно. Так, учитель английского языка Маргарита О. из г. Тамбова считает, что «необходимо знать содержание заданий, так как некоторые из них могут состоять из одного вопроса», следовательно заданий много, но они не времязатратные. С ней согласна Анна Ф., учитель из Тамбовской области, которая говорит о том, что «количественный показатель нужен для последующего качественного анализа».

Таким образом, педагоги согласились с необходимостью использования разных способов определения объема домашней работы к следующему дню, а

также с использованием представленной методики в комплексе с определением времени в соответствии с Санитарными правилами и нормами.

Так как в данной группе было два вопроса, средним значением значимости результата для педагогов стала оценка 6,7 баллов из 9 возможных. Предполагаемая значимость автора исследования фиксировалась при этом на уровне 5 баллов, так как предыдущие исследования показывали недостаточное внимание педагогов к нормам регулирования домашней работы школьников.

Третья группа результатов была связана с целью выполнения домашней работы. В данной статье представим только два направления, выделяемые в исследовании этой проблемы: первое – цели домашней работы должны соответствовать общим целям образования; и второе – цели выполнения домашнего учебного задания должны быть понятны школьнику. Первый вопрос вызвал споры и обсуждения, так как за домашним заданием прочно закрепилась реализация цели закрепления знаний. Педагоги практически не рассматривают домашнюю работу как средство развития личности, ее индивидуальных склонностей, интересов. Дискуссионным оказался и вопрос о трансляции детям цели домашнего задания: для чего нужно выполнять его, чем этот навык поможет в учебе и в жизни. Педагоги отметили, что не всегда формулируют цели заданий для детей, но согласились, что это делать важно.

Среднее значение результата для педагогов оценивается 6,5 баллами из 9 возможных. Предполагаемая значимость автора исследования фиксировалась при

этом на уровне 8 баллов, так как правильная постановка цели влияет на тот образ ценностно-целевого результата, который должен быть получен от реализации каждого учебного задания.

Четвертая группа результатов апробации была связана с необходимостью изменения содержания домашней учебной работы. Сегодня в основном задается одна на класс домашняя работа, не учитываются предпочтения школьников, связь с жизнью, задания несовременны, отстают от текущего уровня развития науки. Содержание домашних заданий необходимо сделать интереснее, но для этого требуется дополнительный труд педагога по разработке новых домашних заданий или изменению имеющихся.

Педагоги отмечают, что при высокой нагрузке используют доступные ресурсы. Прежде всего, это задания из учебников, рабочих тетрадей, электронных образовательных ресурсов. Разрабатывать самостоятельно не хватает времени, однако такая работа позволяет самореализоваться учителю, проявить творчество, а детям достичь лучших результатов.

Поэтому среднее значение результата для педагогов оценивается 7,3 баллами из 9 возможных. Предполагаемая значимость автора исследования фиксировалась при этом на уровне 8 баллов, так как содержание образования определяет мотивацию к обучению, обеспечивает устойчивый интерес к предмету.

Пятая группа результатов апробации была связана с необходимостью из-

менения организации домашней учебной работы. Это была группа с самым большим количеством вопросов.

В рамках работы по данной группе вопросов обсуждалось изменение организации домашней работы в следующих направлениях: непосредственное и целенаправленное обучение выполнению домашней работы, в том числе на основе адаптированной к процессу обучения системы А. К. Гастева о том, как надо выполнять работу [2]; организация домашней работы по принципу от «общего к частному»; организация дифференцированной и индивидуальной домашней работы, личностноориентированной и теснее связанной с жизнью школьника; организация домашней работы не только как продолжение урока, но и как подготовка к следующему уроку и циклу уроков. Также обсуждались проблемы домашней работы, связанные с обилием в сети Интернет готовых домашних заданий и расширяющимися возможностями искусственного интеллекта (ИИ), который выдает ответ на любое задание, в том числе на творческое (сочинения, эссе и пр.).

Вопрос об организации домашней работы по принципу «от общего к частному» был очень важным для педагогов. Беседа пошла о целеполагании вообще, ученики часто не могут ответить на вопрос о том, зачем вообще изучается та или иная тема, выполняется то или иное задание. Мнение о том, что домашняя работа может быть организована как по принципу «от частного к общему», так и по принципу от «общего к частному» нашла свое подтверждение, однако были мнения о том, что

лучше этот подход «осуществлять в более взрослом возрасте» (Ольга Ф., учитель, Тамбовская обл.).

Резонанс вызвало обсуждение списывания ответов на домашние задания с ГДЗ и выполнение их с помощью искусственного интеллекта. Учителя подтвердили, что теряется их смысл, создаются условия для того, чтобы школьники учились обманывать. Во время обсуждения прозвучало мнение о необходимости запрета ГДЗ. При этом педагоги подтвердили идею автора, что домашние задания должны быть сфокусированы на индивидуальной учебной деятельности школьника, выполнение которой не может быть списано или выполнено с помощью ИИ. Например, выучить таблицу умножения можно только самостоятельно, делать это лучше дома, не тратя драгоценное время урока на заучивание.

Практически не нашла отклика в педагогическом сообществе идея об обучении школьника работе с ИИ как помощником в выполнении учебных заданий. Во многом это объясняется тем, что учителя сами недостаточно владеют навыками работы с ИИ, а также у них нет методических рекомендаций о его использовании при работе со школьниками.

Среднее значение результата для педагогов в этой группе оценивается 7,2 баллами из 9 возможных. Предполагаемая значимость автора исследования фиксировалась при этом на уровне 8 баллов.

Шестая группа результатов апробации была связана с влиянием домашней учебной работы на мотивацию к обучению.

Несмотря на то, что в рамках апробации был задан только один вопрос о взаимосвязи мотивации к обучению и организации домашней учебной работы, косвенно можно сказать, что практически каждый вопрос был связан с тем, что изменения в организации домашней учебной работы школьников должны быть направлены на повышение мотивации школьников к обучению. Педагоги согласны с тем, что мотивация к обучению падает в последнее время, а домашняя работа должна быть интересна школьникам. В рамках обсуждения особый отклик нашла идея индивидуальных домашних заданий, а также домашних заданий по выбору обучающихся и домашних заданий, сформулированных самим школьником.

Среднее значение результата для педагогов оценивается 6,9 баллами из 9 возможных. Предполагаемая значимость автора исследования фиксировалась при этом на уровне 8 баллов.

Обсуждение. Концепция домашней учебной работы также обсуждалась в рамках IV Всероссийской конференции по вопросам реализации Десятилетия детства «Десятилетие детства: объединяющие механизмы в сфере детства» (21 ноября 2023 г.,

Москва); Всероссийской конференции «Теория и практика воспитания в парадигме традиционных российских семейных ценностей» (20 ноября 2024 г., Москва); Всероссийской конференции «Неодидактика в контексте развития непрерывного образования» (26 – 27 марта 2025 г., Санкт-Петербург) и др.

Заключение. Представленная на рисунке диаграмма показывает высокий уровень заинтересованности педагогов в обсуждении проблемы организации домашней учебной работы школьников. Педагогическое сообщество разных регионов в основном одинаково выделяют проблемы домашней работы, что видно из близких значений в диаграмме по одному и тому же вопросу. Апробация концепции организации домашней учебной работы показала, что педагогическое сообщество готово к изменениям, но нуждается в научно-методической поддержке (исследования, пособия), новых предложениях о регулировании и контроле нагрузки школьников, учитывающих комплекс факторов, влияющих на перегрузку, обучение целеполаганию и адаптации заданий под интересы учеников, решении проблем, связанных с цифровыми ресурсами (ГДЗ, ИИ).

Литература

1. Вопрос об обременении учащихся учебными работами. Прения на 25 учительском съезде в Бремене / Из записной книжки редакции // Педагогический сборник. СПб. № 2. 1884. С. 200 – 214.
2. Гастев А. К. Как надо работать: практическое введение в науку организации труда / под общ. ред. Н. М. Бахраха [и др.]. Изд. 3-е. М. : URSS : Либроком, 2011. 477 с. (Советский производственный менеджмент).
3. Куницкий В. Одно из печальных педагогических недоразумений наших дней (К вопросу о задавании уроков) // Образование. СПб. : Типо-Литография Б. М. Вольфа, 1902. № 9. С. 101 – 108.

4. Постановление Главного государственного санитарного врача Российской Федерации от 28.01.2021 № 2 «Об утверждении санитарных правил и норм СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания»» (Зарегистрирован 29.01.2021 № 62296) [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022> (дата обращения: 25.03.2025).
5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (дата обращения: 25.03.2025).
6. СанПиН 1.2.3685-21 «Гигиенические нормативы и требования к обеспечению безопасности и (или) безвредности для человека факторов среды обитания». URL: <https://docs.cntd.ru/document/573500115> (дата обращения: 25.03.2025).
7. Скаткин Л. Н. Воспитание навыков самостоятельной работы у учащихся при выполнении ими домашних заданий. М. : Акад. пед. наук РСФСР, 1955. 40 с.
8. Скаткин М. Н. Преодолеть перегрузку школьников // Советская педагогика. 1963. № 1. С. 10 – 22.
9. Ускова И. В. Результаты исследования практики организации самостоятельной деятельности обучающихся основной школы : науч. отчет. М. : Институт стратегии развития образования, 2023. 63 с.
10. Ускова И. В. Запись домашнего задания в электронном дневнике школьника: нереализуемые возможности // Воспитание и наставничество в условиях цифровой трансформации образования: теория и практика : монография. М. : МАКС Пресс, 2024. С. 223 – 229.
11. Ускова И. В. Результаты исследования домашней учебной работы в общеобразовательных организациях Российской Федерации; Институт стратегии развития образования Российской академии образования. М. : Институт стратегии развития образования Российской академии образования, 2020. 81 с.

References

1. Vopros ob obremenении uchashhixsya uchebny`mi rabotami. Preniya na 25 uchitel`skom s`ezde v Bremene / Iz zapisnoj knizhki redakcii // Pedagogicheskij sbornik. SPb. № 2. 1884. S. 200 – 214.
2. Gastev A. K. Kak nado rabotat` : prakticheskoe vvedenie v nauku organizacii truda / pod obshh. red. N. M. Baxraxa [i dr.]. Izd. 3-e. M. : URSS : Librokom, 2011. 477 s. (Sovetskij proizvodstvenny`j menedzhment).
3. Kuniczkij V. Odno iz pechal`ny`x pedagogicheskix nedorazumenij nashix dnei (K voprosu o zadavanii urokov) // Obrazovanie. SPb. : Tipo-Litografiya B. M. Vol`fa, 1902. № 9. S. 101 – 108.
4. Postanovlenie Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha Rossijskoj Federacii ot 28.01.2021 № 2 «Ob utverzhdenii sanitarny`x pravil i norm SanPiN 1.2.3685-21 “Gigienicheskie normativy` i trebovaniya k obespecheniyu bezopasnosti i (ili) bezvrednosti dlya cheloveka faktorov sredy` obitaniya”» (Zaregistrirovan 29.01.2021 №

- 62296) [E`lektronny`j resurs]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202102030022> (data obra-shheniya: 25.03.2025).
5. Prikaz Ministerstva prosveshheniya Rossijskoj Federacii ot 31.05.2021 № 287 «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshhego obrazovaniya» (Zaregistrovan 05.07.2021 № 64101). URL: <https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty/> (data obrashheniya: 25.03.2025).
 6. SanPiN 1.2.3685-21 «Gigienicheskie normativy` i trebovaniya k obespecheniyu bezopasnosti i (ili) bezvrednosti dlya cheloveka faktorov sredy` obitaniya». URL: <https://docs.cntd.ru/document/573500115> (data obrashheniya: 25.03.2025).
 7. Skatkin L. N. Vospitanie navy`kov samostoyatel`noj raboty` u uchashhixsya pri vy`polnenii imi domashnix zadaniy. M. : Akad. ped. nauk RSFSR, 1955. 40 s.
 8. Skatkin M. N. Preodolet` peregruzku shkol`nikov // Sovetskaya pedagogika. 1963. № 1. S. 10 – 22.
 9. Uskova I. V. Rezul`taty` issledovaniya praktiki organizacii samostoyatel`noj deyatel`nosti obuchayushhixsya osnovnoj shkoly`: nauchny`j otchet. M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya, 2023. 63 s.
 10. Uskova I. V. Zapis` domashnego zadaniya v e`lektronnom dnevnike shkol`nika: ne-realizuemye vozmozhnosti // Vospitanie i nastavnichestvo v usloviyax cifrovoj transformacii obrazovaniya: teoriya i praktika : monografiya. M. : MAKS Press, 2024. S. 223 – 229.
 11. Uskova I. V. Rezul`taty` issledovaniya domashnej uchebnoj raboty` v obshheobrazovatel`ny`x organizaciyax Rossijskoj Federacii; Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya. M. : Institut strategii razvitiya obrazovaniya Rossijskoj akademii obrazovaniya, 2020. 81 s.

I. V. Uskova

APPROBATION OF THE CONCEPT OF HOMEWORK FOR SCHOOLCHILDREN IN THE PEDAGOGICAL COMMUNITY

The article is devoted to the urgent problem of organizing home schoolwork for schoolchildren, which has been the subject of discussion among teachers, parents, and scientists for centuries. The author analyzes the history of the issue, starting from the 19th century, when the problem of overloading students with homework was first raised, to modern challenges related to the digitalization of education and the use of artificial intelligence. The purpose of the article is to present the results of the approbation of the concept of homework conducted among teachers of the Far East and the Tambov region. The research used the methods of questionnaires and scientific and pedagogical conversation. The key results of the discussion of the concept were confirmation of the importance of scientific research in this field, the need for an integrated approach to assessing the amount of homework, increased attention to the goals of homework, their individualization and differentiation, and increased educational motivation of schoolchildren. The results of the approbation presented in the article showed that the pedagogical community is ready for changes, but needs methodological support for the organization of homework. The implementation of the measures proposed in the concept will make it possible to transform homework from a tool for consolidating knowledge into a means of developing motivation and independence of students.

Keywords: *homework, homework assignment, concept, approbation, motivation, overload, students, pedagogical community.*

УДК 372.881.111.1

Л. Ю. Королева

ЛИНГВОКРЕАТИВНОЕ СЛОВООБРАЗОВАНИЕ В ПОЛИТИЧЕСКИХ МЕМАХ КАК ФАКТОР МОТИВАЦИИ УСВОЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье проведено исследование взаимосвязи лингвокреативного словообразования в политических мемах и его влияния на усвоение лексики иностранного языка студентами первого курса, обучающимися по программам нелингвистических направлений. Цель исследования – получение представления об использовании политических мемов в качестве инструмента на занятиях по иностранному языку на основе анализа их лингвистических особенностей, что может способствовать созданию игровой атмосферы и влиять на успешное овладение лексикой иностранного языка, а также понимание языковых реалий, характерных для разных стран.

***Ключевые слова:** политический мем, изучение иностранного языка, уровень усвоения лексики, лингвокреативное словообразование, лингвокреатема.*

Введение. В эпоху цифровых технологий интернет-мемы превратились в мощный инструмент коммуникации, охватывающий различные аспекты онлайн-взаимодействия и обладающий значительным лингвокреативным потенциалом. В мемах, в частности тех, что связаны с политикой, используются инновационные методы словообразования, которые требуют изучения, в том числе в сфере их влияния на овладение иностранным языком. В данной статье исследуется взаимосвязь лингвокреативного словообразования в политических мемах и его потенциальное влияние на усвоение словарного запаса иностранного языка студентами-перво-

курсниками, обучающимися по программам нелингвистических направлений. Внимание акцентируется на необходимости исследования лингвистической креативности на уровне словообразования в интернет-коммуникации. Целью исследования является получение представления о том, как использовать политические мемы в качестве инструмента на занятиях по иностранному языку на основе анализа их лингвистических особенностей, что может способствовать созданию игровой атмосферы и влиять на успешное овладение лексикой иностранного языка, а также понимание языковых реалий, характерных для разных стран.

Для проведения нашего исследования необходимо в первую очередь обратиться к интерпретации термина «мем» для выявления его характерных особенностей. Термин был придуман Р. Докинзом как культурный аналог гена и впервые упомянут в книге «Эгоистичный ген», посвященной исследованиям мемов [7]. Ученый утверждал, что мемы напоминают гены по своей структуре, механизмам распространения и выживания, а также продуктивности. Если ген является молекулярной единицей человеческого тела, содержащей биологический код с важной информацией для создания и сохранения клеток, то мем, по мнению Р. Докинза, можно сравнить с первым, так как он передает культурную информацию и идеи отдельным людям и поколениям [7, с. 211 – 212]. Однако, исследователь обращает внимание на тот факт, что гены используют четкие алгоритмы, а мутации приводят к ошибкам, разрушающим их, в то время как мемы, наоборот, выживают в процессе постоянного копирования и трансформаций. В Кембриджском словаре «мем» интерпретируется как культурная особенность или тип поведения, передающийся от одного поколения другому без задействования генов [6]. Р. Докинз также выделяет 3 характерные черты мема: достоверность, способность к распространению и долговечность.

Теория Докинза, однако, вызвала критику со стороны ряда ученых. С. Блэкмор допускает, что мемы контрпродуктивны по отношению к генам, которые пытаются сохранить энергию для выживания, в то время как мемы нагружают мысли избыточной инфор-

мацией, которую необходимо обработать [5]. В свою очередь, Д. Спербер акцентирует внимание на том факте, что мемы не являются прямыми аналогами генов в плане сохранения и распространения культуры, а представляют собой более сложные инструменты. Они передают недостаточно достоверную информацию, но играют неоценимую роль в развитии идей, т. к. люди могут сами дополнять их деталями и способствовать появлению нового значения у того или иного выражения [10]. Этой же точки зрения придерживается О. Горюнова, утверждая, что мемы не являются устойчивыми символами, рассказами или изображениями. Но, по ее мнению, мемы представляют интерактивные эстетические артефакты, которые появились в Интернете, в результате чего ученый интерпретирует их как цифровые изображения с наложенным текстом, отдельными частями текста, шаблонными формами поведения, анимацией, иногда с видеоизображениями, появляющимися в широком формате в сетях и имеющими вирусный характер, позволяющий им стать популярными. При этом вирулентность может проявляться двояко: 1) через способность покидать место возникновения и распространяться дальше через различные онлайн каналы и платформы в другие средства информации; 2) через способность мутировать (мем перестанет существовать, если люди не будут вносить свой вклад в его мутацию, изменяя его, реагируя на него и принимая его) [8].

Что касается политических мемов, они рассматриваются как инструменты, аккумулирующие практику и деятель-

ность в политической сфере и характеризующиеся разнообразием способов, позволяющих им стать политическими [9]. Очевидно, что за последние годы мемы стали неизбежной и существенной частью визуальной коммуникации, отображая различные политические события национального и международного уровней. При этом существенной особенностью мемов является кратковременность их периода активности. В случае политических мемов это может быть какое-то политическое интервью или новость, которая теряет значение для пользователей через небольшой период времени, соответственно, изменения мема происходят очень быстро и прекращаются, передавая место другим событиям [3].

Важно отметить тот факт, что политические мемы в большинстве случаев создаются неустановленными группами медиа пользователей с целью привлечения интереса к какому-то событию на политической арене и выражения своего мнения с помощью применения различных способов, одним из которых является креативное словообразование, позволяющее мему мутировать и распространяться, проникая в различные сферы. Результатом этого процесса является создание лингвокреатива, которые, с одной стороны, «отличаются особой выразительностью, нетривиальностью, прагматической нагруженностью и усложненной семантикой» [1, с. 154], с другой стороны, они представляют вид языковой игры, который позволяет использовать их в качестве материала для изучения на занятиях по иностранному языку.

Материалы и методы исследования. Материалом исследования послужили 100 политических интернет-мемов из ряда англоязычных источников (neoreach.com; boxedfx.com; appnarketmedia.com), содержащих лингвокреативы, образованные с помощью различных словообразовательных моделей, и 10 занятий по английскому языку со студентами двух групп 1 курса, обучающимися по программам «Информационные системы и технологии» и «Психолого-педагогическое образование» в Псковском государственном университете. Акцентирование внимания именно на политических мемах в нашей работе обусловлено тем, что политика всегда представляла особую область жизнедеятельности человека в любом обществе, но наиболее остро политические проблемы воспринимаются сейчас, когда противоречия в этой сфере привели к возникновению вооруженных конфликтов и ведению войн. В работе были использованы следующие методы для выявления наиболее часто используемых словообразовательных моделей в политических интернет-мемах: сбор и анализ эмпирического материала, критический дискурс-анализ (охватывающий сферы словообразования, лингвокреативности), семантический анализ; и анкетирование, методический эксперимент и оценка для определения степени влияния языковой игры, построенной на работе с политическими мемами с акцентом на их лингвокреативы на словообразовательном уровне, на уровень усвоения лексики английского языка.

Результаты и обсуждение. В проанализированных политических мемах

были выявлены следующие словообразовательные модели, которые использовались в основе лингвокреатива:

- рандомный набор букв (сознательный или неосознанный)

Например, в своем твите Дональд Трамп использует слово <covfefe> (Рис. 1), которое появилось вследствие его опечатки и быстро стало мемом. После того, как слово впервые появилось в твите Трампа, многие тщетно пытались понять его значение, связывая его с каким-то секретным кодом, паролем от соцсети или попыткой закончить твит, который не стоило начинать [4]. Некоторые считают, что слово является зашифрованным термином, что в переводе с арабского на английский означает “I will stand up” [11] или «Я выстою» на русском. Другие стали использовать его вместо слова <coffee>, например, в объявлении «Fancy a #covfefe? Head to coach 8 or 9 on an e320» (<https://www.languageconnections.com/blog/the-meaning-of-covfefe/>).



Donald J. Trump
@realDonaldTrump

Despite the constant negative press
covfefe

2017-05-31, 12:06 AM

Рис. 1. Твит Д. Трампа /
Fig. 1. Tweet by D. Trump
(<https://neoreach.com/top-political-memes/>)

- телескопия

Есть ряд мемов, посвященных отношениям между Дж. Байденом и Б. Обамой, которые в большинстве слу-

чаев называются «братскими отношениями» или <bromance>, как например в заголовке «Obama and Biden “bromance” memes» (<https://neoreach.com/top-political-memes/>). Слово <bromance> образовано с помощью телескопии, т. е. сложения усеченных частей <bro> и <mance> от слов <brother> и <romance>. На многих мемах бывшие президенты США обращаются друг к другу, используя сокращенное слово <bro>, образованное от <brother> (рис. 2).



keep breathing || 20
@flawlessivan

Follow

Biden: bro come over
Obama: bro we're supposed to be packing
Biden: look I made a flipagram of us throughout
our 8 years
Obama: BROO



Рис. 2. Мем об отношениях между Обамой и Байденом / Fig. 2. Meme about the relationship between Obama and Biden
(<https://neoreach.com/top-political-memes/>)

- метафорика

Фраза Камалы Харрис <You think you just fell out of a coconut tree?>, которую она использовала в своей речи, вспоминая замечания своей мамы в прошлом, определившие ее целенаправленность, стала мемом (рис. 3). Политик произнесла эти слова, говоря о проблемах образования и необходимости равенства между всеми членами общества.

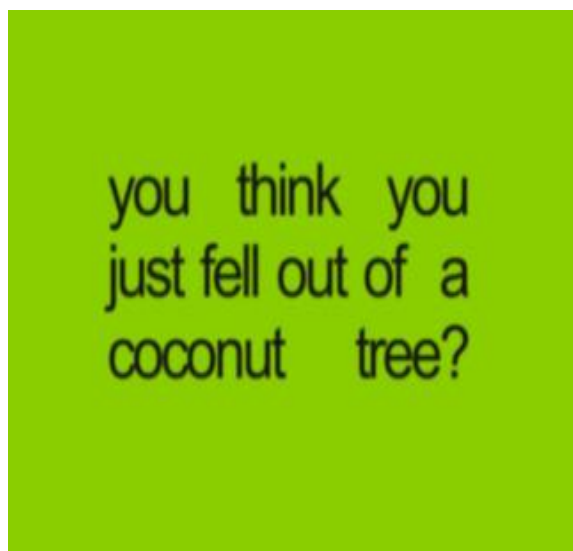


Рис. 3. Мем с примером метафоры /
Fig. 3. Meme with an example of metaphor
(<https://neoreach.com/top-political-memes/>)

- аббревиация

Фраза, по нашему мнению, имеет эквивалент на русском языке <Ты думаешь, что булки на деревьях растут?>, подразумевая неосознанное отношение некоторых людей к реальной жизни и практическим вещам, которые должны быть понятны всем, независимо от социального статуса и национальной принадлежности, и быть основанными на знании, полученном в образовательных учреждениях.

- паронимическая аттракция (игра слов на фонетическом уровне, когда происходит варьирование знаков в семантической и фоморфологической сферах [2]).

В своей речи, направленной на запрет Тик Тока, Нэнси, Пелоси использовала слова <Tic Tac Toe> вместо <TikTok>, чтобы выразить свое отношение к этой платформе и поколению Z, подразумевая непонятную для нее увлеченность современных молодых людей (рис. 4).



Рис. 4. Мем с примером паронимической аттракции / Fig. 4. A meme with an example of paronymic attraction
(<https://neoreach.com/top-political-memes/>)

- каламбурная подставка (добавление каких-то букв, слов или их удаление с целью изменения значения полученного слова или фразы)

Мем, на котором сравниваются британское правительство и летающие поросята, представляет ироничное отношение пользователей к первому (рис. 5). При этом пользователей сети вовлекают в языковую игру, обращаясь с просьбой убрать одну первую букву в слове <flying>, что в результате даст слово <lying>, т. е. «лживый».

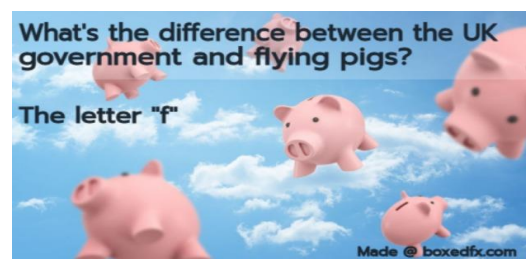


Рис. 5. Мем с примером каламбурной подставки / Fig. 5. Meme with an example of pun coaster
(<https://boxedfx.com/current-affairs/uk-politics/>)

- словослияние (блендинг)

Еще один распространенный способ словообразования в политических мемах. Слово *<crapitalism>* образовано с помощью слияния слов *<crap>* со значением *<чепуха, ерунда>* и *<capitalism>*, обозначающее *<капитализм>* (рис. 6). Мем акцентирует внимание на негативной форме, которую приобрел капитализм в 21 веке, результатом чего стали проблемы в различных сферах, в том числе защиты окружающей среды и здравоохранении.

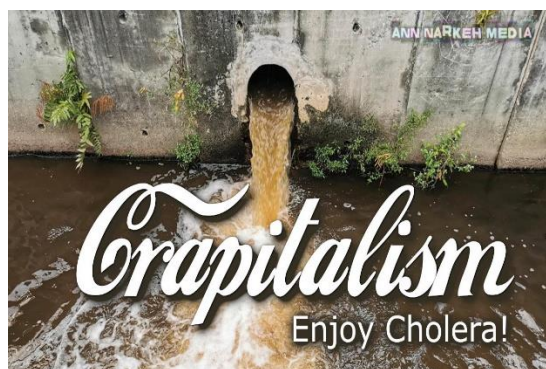


Рис. 6. Мем с примером блендинга (словослияния) / Fig. 6. Meme with an example of blending
(<https://annnarkehmedia.com/tag/memes/>)

Таким образом, это те примеры мемов, которые рассмотрены в данной работе в качестве иллюстративного материала, показывающего основные словообразовательные модели, характерные для политических мемов. Именно эти модели были базовыми при проведении занятий по иностранному языку, направленными на работу с лексикой и ее усвоение студентами 1 курса.

Для решения задач нашего исследования на занятиях по английскому языку (общий курс) со студентами групп, обучающихся по направлениям «Информационные системы и технологии» (техническая направленность) и «Психолого-педагогическое образование» (гуманитарная направленность) в ПсковГУ, на первом этапе было проведено входное анкетирование, целью которого было выявление степени заинтересованности студентов в происходящих политических событиях, политических мемах, отражающих их, и влияния последних на усвоение лексики иностранного языка (табл. 1).

Результаты анкетирования студентов 1-го курса для выявления уровня заинтересованности студентов в политике и политических мемах на иностранном языке

Вопрос	Вариант ответа	Кол-во студентов (техническая направленность) (общее кол-во: 16)	Кол-во студентов (гуманитарная направленность) (общее кол-во: 16)
1) Интересуетесь ли Вы политическими событиями, происходящими в мире?	Да	9	9
	Нет	4	4
	Затрудняюсь ответить	3	3
2) Интересуетесь ли Вы политическими событиями, происходящими в России?	Да	11	11
	Нет	2	2
	Затрудняюсь ответить	3	3

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Окончание таблицы

Вопрос	Вариант ответа	Кол-во студентов (техническая направленность) (общее кол-во: 16)	Кол-во студентов (гуманитарная направленность) (общее кол-во: 16)
3) Как Вы относитесь к интернет-мемам на иностранном языке?		Положительно: 13 Нейтрально: 2 Хорошо: 1	Положительно: 14 Нейтрально: 2
4) Как Вы относитесь к политическим мемам на иностранном языке?		Положительно: 5 Нормально: 3 Нейтрально: 6 Негативно: 1 Безразлично: 1	Положительно: 5 Нормально: 2 Нейтрально: 7 Негативно: 1 Безразлично: 1
5) Помогают ли мемы понять политическое событие, описываемое ими?	Да	10	9
	Нет	2	2
	Затрудняюсь ответить	4	5
6) Если Вы не понимаете, о чем мем, пытаетесь ли Вы найти объяснение или разобраться в нем?	Да	12	12
	Нет	4	4
	Затрудняюсь ответить		
7) Что Вас больше привлекает: мемы с героями мультфильмов или реальными людьми?		Реальными людьми: 6 Героями мультфильмов: 5 Оба варианта: 4 Не задумывался: 1	Реальными людьми: 6 Героями мультфильмов: 5 Оба варианта: 4 Не задумывался: 1
8) Обращаете ли Вы внимание на ту лексику, которая сопровождает мем?	Да	12	12
	Нет	3	3
	Затрудняюсь ответить	1	1
9) Помогают ли политические мемы, на Ваш взгляд, в изучении лексики иностранного языка?	Да	14	13
	Нет	2	2
	Затрудняюсь ответить		1
10) Создавали ли Вы сами мемы?	Да	9	8
	Нет	7	7
	Затрудняюсь ответить		1

Результаты анкетирования показали, что вопреки распространенному мнению об отсутствии заинтересованности современных молодых людей в политике, это не так. Большинство студентов проявляют желание владеть информацией о политических событиях, происходящих в мире и в России (по 9 человек из каждой группы). Интернет-мемы на иностранном языке также привлекают большую часть студентов (13 и 14 соответственно). Что касается политических мемов на иностранном языке, мнения разделились практически в равных отношениях между положительным и нормальным отношением (5 и 3; 5 и 2) и нейтральным (6 и 7 человек из каждой группы). Первокурсники, в основном, обращают внимание на лексику, сопровождающую мем (по 12 человек из обеих групп ответили так). Кроме того, интересным является результат, касающийся того, помогают ли политические мемы в изучении иностранного языка, где подавляющее большинство молодых людей ответило утвердительно (14 и 13 соответственно). Мы также обратили внимание на практически равное количество студентов технического и гуманитарного профилей, которые участвовали сами в создании мемов (9 и 8 человек). Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что нет серьезной разницы между студентами упомянутых профилей в отношении политики, политических мемов, в том числе на иностранном языке, и их готовности изучать лексику на основе последних.

Это, в свою очередь, облегчило задачу, связанную с проведением методического эксперимента по усвоению лексики на основе изучения политических

мемов на иностранном языке. Эксперимент включал в себя 6 этапов: 1) изучение темы “Trends” («Тренды»), включающей в себя подтему “Internet and its influence on the society” («Интернет и его влияние на общество»), с акцентированием внимания на политических мемах как инструменте передачи информации о политическом событии или ведущем политике в США и Великобритании; 2) анализ лексики, сопровождающий мем; 3) интерпретация политического события или поведения политика на основе мема; 4) выделение словообразовательной модели, лежащей в основе лингвокреатемы в меме, и ее детальное объяснение; 5) выполнение задания/ий, связанных с использованием проанализированной словообразовательной модели; 6) оценка уровня усвоения лексики по теме.

Задания пятого этапа состояли из следующих типов:

- fill-in-the-blank (заполнение пропусков в предложениях словами, подходящими к контексту с соответствующей словообразовательной моделью; выбор наиболее удачной лингвокреатемы); разновидностью задания является подбор подходящего слова для политического мема;

- synonyms / antonyms (подбор слов с одинаковым или противоположным значением к представленной лингвокреатеме);

- classroom interactions (работа с одноклассниками в классе в парах или группах с целью обсуждения темы, представленной в политическом меме, или участия в ролевой игре с акцентированием внимания на определенном политическом событии);

- language learning games (языковые игры, например, Scrabble, когда студентам необходимо использовать карточки с буквами для составления слов с задачей использовать какую-то словообразовательную модель; или Pictionary, целью которой является нарисовать картинку для иллюстрации какой-либо лингвокреатемы, с одной стороны, и угадать слово или фразу, которые ассоциируются с этой картинкой, с другой стороны);

- creativity-aimed task (задание творческой направленности, подразумевающее создание собственной лингвокреатемы на основе изученных словообразовательных моделей для сопровождения политического мема, который изначально был без какой-либо лексики, или создание всего политического мема с использованием лингвокреатемы).

Следует отметить, что наиболее частотными словообразовательными моделями, которые использовали студенты обеих групп были телескопия и блендинг. Это можно объяснить, на наш взгляд, тем, что эти модели представляют собой более простые способы образования слов в языке, который является для студентов чужим. Остальные модели, упомянутые выше, требуют более глубокого понимания реалий зарубежной страны.

На шестом этапе после проведения 10 занятий была проведена оценка уровня владения лексикой по теме с помощью проверки объема словарного запаса относительно контролируемой продуктивности (a vocabulary-size test of controlled productive ability). Студентам давались задания для заполнения пропусков у подчеркнутых слов, каждый правильный ответ оценивался в 1

балл. Например, *<Tic _ _ seems to influence people all over the world now>* (The right answer is “Tic-tac-toe”).

Результаты теста в обеих группах были аналогичными и показали, что большинство студентов освоили лингвокреатемы с различными словообразовательными моделями (20 человек из 32), у остальных студентов уровень владения тематической лексикой варьировался от 40 до 79 %, что также является достаточно хорошим показателем (рис. 7).

Результаты тестирования

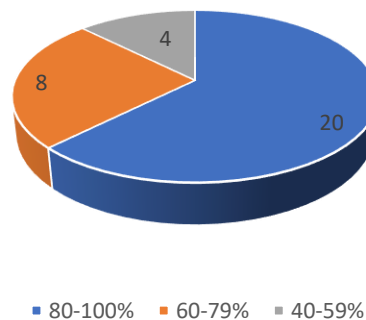


Рис. 7. Результаты тестирования студентов 1 курса (этап 1) / Fig. 7. Test results of 1st year students (stage 1)

Для сравнения полученных результатов подобный тест проводился в тех же группах студентов после изучения темы “Life skills”, которая объяснялась без обращения к мемам и лингвокреатемам. Итоговые показатели были следующими: 12 человек имели уровень словарного запаса в диапазоне от 80 до 100 %, 6 студентов – 60 – 79 %, 10 человек – 40 – 59 %, 4 студента – менее 40 % (рис. 8).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень владения лексикой иностранного языка значительно выше в случае

использования лингвокреатем, сопровождающих мемы, в частности политические мемы.

Результаты тестирования

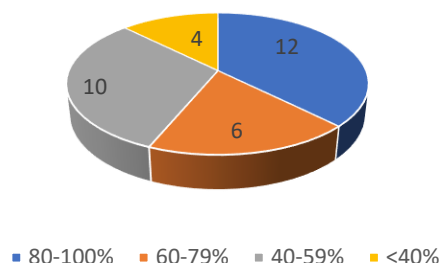


Рис. 8. Результаты тестирования студентов 1 курса (этап 2) / Fig.2. Test results of 1st year students (stage 2)

Заключение. Проблема использования интернет-мемов в целом, и политических мемов, в частности, как методического инструмента на занятиях по иностранному языку для повышения уровня усвоения лексики последнего является достаточно актуальной на современном этапе развития общества, неся в себе огромный потенциал для творчества как преподавателей, так и студентов. В работе было проведено исследование, связанное с выявлением наиболее часто употребляемых лингвокреатем в политических мемах, основанных на использовании различных словообразовательных моделей, а именно: аббревиация, телескопия, метафорика, паронимическая аттракция, каламбурная подставка, блендинг, рандомный набор букв. Анализ данных моделей и объяснение того или иного политического события или явления, связанного с появлением политического мема, позволило создать атмосферу

языковой игры на занятиях по иностранному языку со студентами 1 курса (двух групп), обучающихся по одному из технических и гуманитарных направлений («Информационные системы и технологии» и «Психолого-педагогическое образование»). В ходе методического эксперимента с первокурсниками были сделаны следующие выводы: 1) повышение заинтересованности студентов к изучению лексики на основе выделения лингвокреатем и их словообразовательных моделей в политических мемах; 2) предпочтение студентами использования телескопии и блендинга в заданиях творческой направленности; 3) уровень усвоения лексики составил 80 – 100 % у 20 человек из 32, принимавших участие в эксперименте, при этом уровень остальных студентов варьировался от 40 до 79 %; 4) эти показатели у студентов, не изучавших мемы и лингвокреатемы, были значительно ниже: 80 – 100 % – 12 человек; 60 – 79 % – 6 студентов, 40 – 59 % – 10 человек, менее 40 % – 4 студента. При этом, существенной разницы между студентами технического и гуманитарного профилей не наблюдалось. Таким образом, политические мемы могут использоваться в качестве одного из методов повышения интереса студентов к иностранному языку и уровня усвоения лексики первыми. Однако, требуются дальнейшие исследования в этой области для более тщательного анализа лингвокреатем в политических мемах и их потенциала для применения на занятиях по иностранному языку.

Литература

1. Канашина С. В. Лингвокреативные словообразовательные приемы в политических антропонимах на материале англоязычных интернет-мемов // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2023. Т. 29. № 3. С. 153 – 159.
2. Молчанова Г. Г. Паронимическая аттракция как средство декодирования поливалентности текста / дискурса // Вестник Московского университета. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2022. № 3. С. 9 – 16.
3. Полонский А. В., Шаталова Ю. Н., Крюкова С. В., Ушакова С. В. Полидискурсивность интернет-мема как реализация его лингвокреативного потенциала // Медиалингвистика. 2023. Т. 10. № 2. С. 209 – 222.
4. Что такое covfefe или как твит Дональда Трампа превратился в мем [Электронный ресурс]. URL: <https://thegirl.ru/articles/chto-takoe-covfefe-ili-kak-tvit-donald-trampa-prevratilsya-v-mem/> (дата обращения: 14.03.2025).
5. Blackmore S. Dangerous memes: Or, what the Pandorans let loose // Dick S. & Lupisella M. (eds.); Cosmos and Culture: Cultural Revolution in a Cosmic Context. NASA, 2010. P. 297 – 318.
6. Cambridge dictionary. Meme [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meme?ysclid=lrqfdtqisg140928364> (дата обращения: 23.01.2024).
7. Dawkins R. The selfish gene. Oxford: Oxford University Press, 1976. 385p.
8. Goriunova O. The force of digital aesthetics: On memes, hacking, and individuation // The Nordic Journal of Aesthetics. 2014. № 47. С. 54 – 75.
9. Mortensen M., Neumayer Ch. The playful politics of memes // Mortensen M. & Neumayer Ch. (eds); The playful politics of memes. Routledge, 2023. P. 9 – 19.
10. Sperber D. An objection to the memetic approach to culture // Aunger R. (ed.); Darwinizing Culture: The Status of Memetics as a Science. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 163 – 173.
11. “The true meaning of covfefe” [Электронный ресурс]. URL: <https://thegoldwater.com/news/3392-The-True-Meaning-of-Covfefe> (дата обращения: 14.03.2025).

References

1. Kanashina S. V. Lingvokreativny`e slovoobrazovatel`ny`e priemy` v politicheskix antroponimakh na materiale angloyazy`chny`x internet-memov // Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya. 2023. T. 29. № 3. S. 153 – 159.
2. Molchanova G. G. Paronimicheskaya attrakciya kak sredstvo dekodirovaniya polivalentnosti teksta / diskursa // Vestnik Moskovskogo universiteta. Ser. 19. Lingvistika i mezhkul`turnaya kommunikaciya. 2022. № 3. S. 9 – 16.
3. Polonskij A. V., Shatalova Yu. N., Kryukova S. V., Ushakova S. V. Polidiskursivnost` internet-mema kak realizaciya ego lingvokreativnogo potenciala // Medialinvestika. 2023. T. 10. № 2. S. 209 – 222.

4. CHto takoe covfefe ili kak tvit Donal'da Trampa prevratilsya v mem. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://thegirl.ru/articles/chto-takoe-covfefe-ili-kak-tvit-donalda-trampa-prevratilsya-v-mem/> (data obrashcheniya: 14.03.2025).
5. Blackmore S. Dangerous memes: Or, what the Pandorans let loose // Dick S. & Lupisella M. (eds.); *Cosmos and Culture: Cultural Revolution in a Cosmic Context*. NASA, 2010. P. 297 – 318.
6. Cambridge dictionary. Meme. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/meme?ysclid=lrqfdtqisg140928364> (data obrashcheniya: 23.01.2024).
7. Dawkins R. *The selfish gene*. Oxford: Oxford University Press, 1976. 385p.
8. Goriunova O. The force of digital aesthetics: On memes, hacking, and individuation // *The Nordic Journal of Aesthetics*. 2014. № 47. S. 54 – 75.
9. Mortensen M., Neumayer Ch. The playful politics of memes // Mortensen M. & Neumayer Ch. (eds); *The playful politics of memes*. Routledge, 2023. P. 9 – 19.
10. Sperber D. An objection to the memetic approach to culture // Aunger R. (ed.); *Darwinizing Culture: The Status of Memetics as a Science*. Oxford: Oxford University Press, 2000. P. 163 – 173.
11. “The true meaning of covfefe” [Elektronnyj resurs]. URL: <https://thegoldwater.com/news/3392-The-True-Meaning-of-Covfefe> (data obrashcheniya: 14.03.2025).

L. Yu. Korolyova

LINGUOCREATIVE WORD FORMATION IN POLITICAL MEMES AS A MOTIVATION FACTOR FOR LEARNING FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY

The paper focuses on the relationship between linguocreative word formation in political memes and its impact on learning foreign language vocabulary by first-year students doing non-linguistic programs. The aim of the study was to gain insight into the use of political memes as a tool in foreign language classes based on the analysis of their linguistic features, which can contribute to the creation of a playful atmosphere and influence the successful acquisition of foreign language vocabulary as well as understanding of the linguistic realities typical for different countries.

Keywords: *political meme, learning a foreign language, level of vocabulary acquisition, linguocreative word formation, linguocreateme.*

ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ WEB-КВЕСТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье характеризуется актуальность технологии web-квеста в сфере профессионального образования, рассматривает роль и возможности применения технологии в образовательном процессе. Характеризуются достоинства web-квестов для педагогов и студентов, а также приводится пример платформы для их создания.

Ключевые слова: web-квест, образовательные технологии, образование, обучение, квест, образовательная среда, инновационные технологии, интерактивное обучение.

Ключевой аспект современного среднего профессионального образования – использование информационно-коммуникативных технологий в учебном процессе. Одной из таких технологий является технология разработки Web-квеста в учебном процессе.

Современное образование ежедневно подвергается характерным изменениям, вызванным внешними факторами, например такими, как новая социально-политическая обстановка, бурный рост технологий, и, конечно же, внутренними, а именно темпом развития образовательных программ.

В связи с ростом технологий, окружающих человека в современном мире, становится все сложнее удерживать познавательный интерес студента на занятии, что на данный момент является одной из важнейших психолого-педагогических проблем. В то же время рост технологий – это огромное преимущество при построении хода занятия, благодаря мультимедийным материалам педагог всячески может разнообразить учебную деятельность.

Web-квест вызывает особенный интерес у обучающихся, так как объединяет в себе геймификацию и квест-технологию. Web-квест позволяет обучающимся работать как индивидуально, так и в группе, кроме того, появляется возможность взаимодействовать как дистанционно, так и во внеурочное время. Данная технология сочетает в себе множество достоинств: обучающиеся принимают решения самостоятельно, применяют теоретические знания на практике и, конечно же, интерактивная подача сложного материала воспринимается с большим энтузиазмом.

Технология Web-квеста – это интерактивная игра, в которой обучающийся должен решить ряд задач, головоломок, мини-тестов, перемещаясь по веб-ресурсам. Итогом данной технологии становится поиск недостающего предмета, «выход из комнаты» или уже получение кодового слова.

Технология веб-квеста состоит из следующих блоков:

1. Введение

Является обязательным блоком, в который входят описание критериев

оценивания, цель веб-квеста и его название. Перед тем как приступить к квесту, обучающийся должен четко понимать, в рамках какой темы проходит проверка знаний с помощью технологии веб-квеста. Кроме того, еще одна цель введения – проявить заинтересованность у обучающегося к прохождению квеста, то есть замотивировать на прохождение квеста быстро и точно.

2. Задание

В данном блоке педагогу необходимо четко описать суть и ход задания, перед студентом должен быть четкий алгоритм выполнения и понимание конечной цели, к которой он должен прийти. Текст задания должен быть сформулирован правильно согласно выданному террористическому материалу. Если квест будет проходить в группе, то у каждого участника должны быть своя роль и четкое описание обязанностей в рамках заданной роли.

3. Процесс

Ключевой компонент данного этапа – процесс прохождения веб-квеста: в различных версиях будь то индивидуальный квест или же групповой. Также нужно указать список литературных источников, который необходим для успешного прохождения квеста, это могут быть онлайн-сервисы, видеоуроки, методический материал лекционного занятия.

4. Оценивание

Важнейшие компоненты данного блока – четкие критерии оценивания, поскольку оценка происходит автоматизированно, перед педагогом стоит важная задача – четко прописать предполагаемые варианты ответов на вопросы, а также указать, сколько должно

быть правильных ответов для открытия двери.

5. Заключение

Заключением будет выход из комнатов, а также представление итогов квеста: время выполнения, количество попыток при ответе на вопрос.

В образовательном процессе технология Web-квест имеет ряд преимуществ:

1. Мотивация обучающихся. Одно из важнейших преимуществ – это заинтересованность студента изучаемой темой благодаря увлекательным заданиям Web-квеста, а также азарт – стать первым, решив головоломку, что мотивирует обучающегося к активной учебной деятельности.

2. Развитие критического мышления. При прохождении веб-квеста перед обучающимся стоит задание проанализировать выданную информацию и принять решения на основе анализа, как действовать дальше для получения результата.

3. Интерактивное обучение. Действие Web-квеста разворачивается в интерактивной комнате, обучающийся может виртуально взаимодействовать с другими участниками процесса. В рамках прохождения веб-квеста студент выполняет различные интерактивные задания для достижения конечной цели.

4. Самостоятельное обучение. Web-квест – отличная технология, применяемая для домашнего задания или контроля изученной в учебное время информации во внеучебное время, поскольку прохождение веб-квеста не привязывается к педагогу, или же к определенному компьютеру, или аудитории.

5. Межпредметные связи. Составленные педагогом задания для веб-квесту могут быть из любимых смежных дисциплин, что позволяет взглянуть на пройденный материал под другим углом, а также повторить теоретический материал по другой дисциплине.

Кроме того, технология веб-квеста имеет ряд преимуществ для деятельности педагога. Например, оптимизировать текущий и итоговый контроль через подбор разноуровневых заданий – это могут быть различные по сложности «комнаты» и сами задания, спрятанные в них. При большой нагрузке педагога еще одним большим плюсом будет автоматизированная обработка большого количества результатов.

Важным аспектом также является обеспечение широкой вариативности заданий, что позволяет педагогу выстраивать процесс обучения более увлекательно.

И конечно, огромный плюс веб-квестов это возможность:

1. дистанционного прохождения;
2. дифференцированной оценки и составления заданий;
3. лично-ориентированного обучения.

Таким образом, применение технологии Web-квеста в образовательном процессе среднего профессионального образования способствует повышению мотивации обучающихся благодаря креативным и интерактивным заданиям, развитию критического и логического мышления, интерактивности и самостоятельности обучения, а также интегрированности учебных дисциплин.

Еще одним достоинством веб-квеста можно считать его мобильность. В

случае, когда во время занятия нет доступа к компьютерам, обучающийся может пройти квест с помощью личного гаджета. Педагогу необходимо будет всего лишь вывести QR-код на прохождение теста на интерактивную доску либо распечатать на лист. Отличительная особенность QR-кода – высокая скорость считывания, обучающиеся моментально переходят в «комнату» квеста, где необходимо ввести только имя и приступить к прохождению.

Также необходимо отметить, что интегрирование веб-квестов в образовательный процесс способствует развитию новой роли учителя – консультативно-координирующей. Педагог уже не является основным источником знаний, главной задачей выступает корректного материал в соответствии с уровнем знаний, возрастными и психологическими особенностями обучающихся.

Для интеграции данной технологии в учебный процесс среднего профессионального образования необходимо сначала проводить со студентом небольшие интерактивные тесты, например на закрепление или повторение пройденного материала. Это необходимо для того, чтобы обучающиеся привыкли к такой интерактивной форме подачи информации и не испытывали стресс и затруднения при решении квеста на оценку в долгосрочном периоде.

Веб-квесты могут охватывать отдельный раздел, тему или главу рабочей программы, могут быть созданы по нескольким дисциплинам сразу либо по одной. В этой связи Берни Додж выделяет три основные классификации веб-квестов [1]:

1. По продолжительности выполнения веб-квеста обучающимся: долгосрочные и краткосрочные.

Краткосрочные квесты могут рассчитаны на пару минут занятия либо задействованы на целое занятие. Как правило на такие квесты представляют собой закрепление знаний по пройденному материалу либо подготовку к изучению новой темы. Долгосрочные квесты могут быть рассчитаны на несколько занятий и взаимосвязаны между собой: представляют поэтапное выполнение заданий и по окончании – выход из комнаты. Такие квесты посвящены изученному материалу за семестр либо за определенный раздел и представляют собой промежуточный либо итоговый контроль проверки знаний студента.

2. По предметному содержанию веб-квесты подразделяются на монопроекты и межпредметные веб-квесты.

Монопроекты предполагают использование теоретического материала из определенной области, решая такой веб-квест, обучающийся выполняет проверку знаний про одной пройденной теме занятия. Межпредметные веб-квесты охватывают несколько областей знаний, для разработки веб-квеста используется лекционный материал нескольких предметов. В данном случае педагоги по нескольким дисциплинам могут провести веб-квест совместно, например для определения уровня знаний в конце семестра. Выполняя веб-квест, педагог сможет проверить полноту знаний студента по к своей дисциплине [2].

3. По типу характера заданий. Задания внутри веб-квеста могут отличать

по типу задания. Пересказ – студенту необходимо пересказать письменно либо в виде презентации лекционный материал темы. В таком случае педагогу придется самостоятельно проверять правильность выполнения задания, так как автоматизировать данный процесс невозможно. Следующий вид – аналитическая задача и детектив – одно из популярнейших видов веб-квеста. При данном виде обучающимся необходимо решить головоломку, например вставить пропущенные слова, либо провести анализ информации и выдвинуть гипотезу, которая будет состоять из подобранных слов. Еще одним видом веб-квеста является творческое задание – перед обучающимся встает задача нарисовать иллюстрацию, снять видеоролик, выполнить инфографику либо ментальную карту. Данное задание чаще всего присутствует в долгосрочных квестах, поскольку на выполнение задания требует большое количество времени.

Кроме того, многие авторы выделяют различные формы веб-квестов.

1. Компьютерные веб-квесты. Представляют собой компьютерную игру, в которой есть задуманный сюжет, для прохождения которого необходимо решить заданные педагогом задачи. Кроме того, чаще всего необходимо найти, где спрятаны задания от педагога.

2. QR-квесты – квесты, основанные на применении технологии qr-кода. Данные квесты отличаются своей мобильностью, так как обучающийся проходит такой квест с телефона.

3. Медиа-квесты – представляют собой анализ медиа-информации на

просторах Интернета. Например, посмотреть ряд видео и выдвинуть собственную гипотезу на основании изученного материала.

4. Комбинированные квесты. Представляют с собой сразу комбинацию нескольких видов, данные квесты чаще всего относят к долгосрочному типу. В квесте могут быть задействованы лекционные материалы сразу нескольких предметов, а задания представлять собой сразу несколько уровней разнотипичности.

Технология разработки Web-квеста, в рамках среднего профессионального образования представляет собой шесть этапов:

1. Разработка идеи Web-квеста, постановка проблемы и цели перед обучающимся. Для четкого понимания.
2. Выбор программы для разработки.
3. Написание сценария и инструкции к квесту, распределение ролей при необходимости.
4. Подготовка информационного материала, необходимого для успешного прохождения Web-квеста.
5. Описание этапов выполнения квеста.
6. Рефлексия.

Веб-квесты могут быть реализованы в виде разработанного сайта, онлайн приложения, либо разработаны на специализированной платформе. Чаще всего используются многофункциональные платформы для создания веб-квестов. Такая платформа не требует большого количества времени на создание, а также нет необходимости в установке на компьютер, кроме того, рабо-

тать на таких платформах можно и с гаджетов, которые всегда под рукой. Педагогу необходимо выбрать тип задания и разместить в задания теоретический материал, на основе которого студент сможет дать ответ.

Еще одним плюсом таких платформ является наличие пошаговой инструкции как для педагога – при разработке веб-квеста, так и для обучающихся при прохождении веб-квеста. Для педагогов, у которых недостаточен уровень владения информационно-коммуникативными технологиями это является большим плюсом, кроме того, чаще всего платформы по созданию веб-квестов предлагают видео-уроки по работе с платформой, либо платный образовательный курс.

Огромной популярностью славятся платформы, представляющие детективные веб-квесты, например, разгадать преступление, найти определённые улики: итогом такого квеста является найденный ключ и выход из комнаты. Обучающийся не только повторяет теоретический материал или же проверяет свои знания, но и еще с увлечением разгадывает загадки для раскрытия «дела». Достоинством данных платформ является то, что комнаты уже подготовлены заранее и сюжет игры предлагают разработчики платформы. То есть перед педагогом стоит задача выполнить задания и корректно внести правильные ответы на заготовленные задания.

Одной из популярных и многофункциональных платформ для создания Web-квеста является платформа Joyteka.

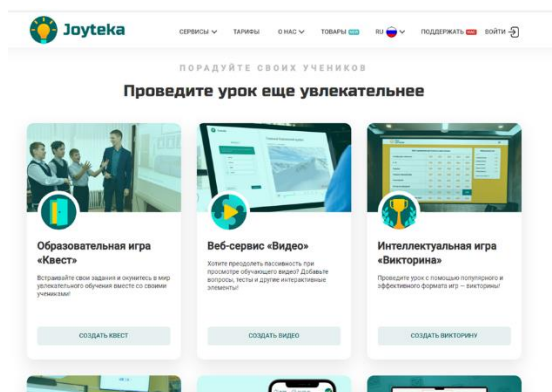


Рис. 1. Образовательная платформа Joyteka

Платформа собрала в себе 16 шаблонов для создания Web-квеста. Шаблоны различаются по дизайну, числу заданий, сложности, но есть у них одно общее – цель: выход из комнаты. Для того чтобы перейти к выполнению задания, обучающемуся необходимо найти в комнате спрятанный вопрос, для этого необходимо кликнуть по предмету. Некоторые из заданий могут скрываться за несложными последовательностями шагов – например достать записку из кармана куртки или открыть сейф и получить вопрос. Вопросы могут быть представлены как в открытом, так и в закрытом виде, кроме того, есть возможность прикрепить аудиофайл или картинку. В основе веб-квеста лежит теоретические материалы занятия завуалированные в различные интерактивные занятия, выполняя которые обучающийся получает баллы, благодаря которым в последующем открывает дверь.

Кроме того, благодаря проведению веб-квеста у педагога открывается воз-

можность выявить «западающий» теоретический материал у обучающегося, так как задания для выполнения могут быть разноуровневые и охватывать не только одну тему, а целый раздел.

К достоинствам данной платформы можно отнести:

1. Доступный интерфейс.
2. Дизайн квест-комнат.
3. Обратная связь. После решения каждого вопроса обучающийся может получить обратную связь.



Рис. 2. Варианты квест-комнат

Таким образом, важным аспектом при разработке образовательного квеста является необходимость принимать во внимание общие педагогические технологии, а также индивидуальные особенности студента. Квест должен соответствовать целям и задачам занятия, а также включать в себя предметные и метапредметные связи для формирования единого взгляда на изучаемую дисциплину. При этом необходимо поддерживать вариативность и творческий подход при разработке сюжета и вспомогательных элементов квеста.

Литература

1. Виштак О. В., Абушаев И. Р. Требования к конструктору веб-квестов // Современные Web-технологии в цифровом образовании: значение, возможности, реализация : сб. ст. участников V Междунар. науч.-практ. конф. ; науч. ред. С. В. Миронова. Арзамас, 2020. С. 74 – 100.
2. Деркунская В. А. Интегративная познавательная деятельность младших дошкольников. М. : Педагогическое общество России, 2023. 633 с.
3. Дик Н. Ф. Как сохранить и укрепить здоровье младших школьников. М. : Машиностроение, 2023. 320 с.
4. Конструктор веб-квестов. URL: <https://joyteka.com/ru> (дата обращения: 10.10.2024).

References

1. Vishtak O. V., Abushaev I. R. Trebovaniya k konstruktory veb-kvestov // Sovremennyye Web-texnologii v cifrovom obrazovanii: znachenie, vozmozhnosti, realizaciya : sb. st. uchastnikov V Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. ; nauch. red. S. V. Mironova. Arzamas, 2020. S. 74 – 100.
2. Derkunskaia V. A. Integrativnaya poznavatel'naya deyatel'nost' mladshix doshkol'nikov. M. : Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2023. 633 s.
3. Dik N. F. Kak soxranit' i ukrepit' zdorov'e mladshix shkol'nikov. M. : Mashinostroenie, 2023. 320 s.
4. Konstruktor veb-kvestov. URL: <https://joyteka.com/ru> (data obrashheniya: 10.10.2024).

M. I. Mankaeva, E. F. Nasyrova

WEB QUEST DEVELOPMENT TECHNOLOGY IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The article characterizes the relevance of web-quest technology as in the field of vocational education, examines the role and possibilities of using technology in the educational process. The advantages of web-quests for teachers and students are characterized, and an example of a platform for their creation is given.

Keywords: *web quest, educational technologies, education, training, quest, educational environment, innovative technologies, interactive learning.*

**АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУТЕНТИЧНЫХ ТЕКСТОВ
ПЕРИОДИЧЕСКОГО ИЗДАНИЯ «КРАСНАЯ ЗВЕЗДА»
ПРИ ОБУЧЕНИИ КУРСАНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ
КАК ИНОСТРАННОМУ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ВНЕАУДИТОРНОМУ
ЧТЕНИЮ В ВОЕННОМ ВУЗЕ**

Военно-политическая обстановка в России в условиях проведения специальной военной операции актуализировала переход образовательных организаций высшего образования на новый этап развития, что самым непосредственным образом сказалось на подготовке и обучении военнотехнических кадров иностранных государств. В статье рассматриваются вопросы использования аутентичных публицистических текстов периодического издания «Красная звезда» при обучении курсантов русскому языку как иностранному на занятиях по внеаудиторному чтению в военном вузе. Особое внимание уделяется общим принципам отбора аутентичных публицистических текстов с учетом формирования языковой потребности в рамках функционирования многонационального воинского коллектива.

***Ключевые слова:** иностранные военные специалисты, дисциплина «Русский язык как иностранный», самостоятельная подготовка под руководством преподавателя, аутентичный публицистический текст, структура и содержание периодического издания «Красная звезда», языковая среда многонационального воинского коллектива.*

Министром обороны Российской Федерации в 2016 году был подписан приказ за номером 468, датированный 25 июня [1]. Изданным нормативным правовым актом должностным лицам органов военного управления Министерства обороны Российской Федерации предписано осуществлять подготовку военных специалистов среднего и высшего звена стран дальнего и ближнего зарубежья в соответствии с заключенными международными договорами (контрактами) по вопросам обучения личного состава армий иностранных государств. Организация профессиональной подготовки в этом случае

должна проводиться с учетом требований к должностному предназначению иностранных военных специалистов.

Особенностям порядка обучения иностранных курсантов в высших военных учебных заведениях Министерства обороны Российской Федерации посвящен ряд научных исследований (П. В. Клименко, И. А. Алехин, А. Е. Калиновский, В. В. Иванова, Е. В. Кун и др.), при чем особое внимание уделяется обучению военнотехнических специалистов из стран дальнего и ближнего зарубежья русскому языку (С. Р. Краснова, П. С. Тенитилов, М. Г. Малахова, Л. Г. Гусева, Н. И. Миндоров, О. Р. Рякина, С. Н. Морозова,

Т. А. Степина, Е. А. Трушина, Л. В. Подина, Л. В. Федорова и др.). Учитываются также и требования Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по совершенствованию коммуникативной компетенции обучающихся и практическому направлению формирования их «способности применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном (ых) языке (ах), для академического и профессионального взаимодействия (УК-4)» и в «способности анализировать и учитывать разнообразие культур в межкультурном взаимодействии (УК-5)» [2]. Как следствие, очевидна необходимость в организации работы по дисциплине «Русский язык как иностранный» в рамках внеаудиторного практикума на материалах аутентичных текстов.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)», авторами которого являются Э. Г. Азимов и А. Н. Щукин, к аутентичным материалам следует отнести «материалы, для лиц, изучающих язык, которые используются в реальной жизни страны. К ним относятся газеты, журналы, билеты на транспорт, в театр, письма и т. д.» [4, с. 25], а «аутентичный текст – это устный и письменный текст, являющийся реальным продуктом речевой деятельности носителей языка и не адаптированный для нужд учащихся с учетом их уровня владения языком» [Там же, с. 25 – 26]. Однако, учебники и учебные пособия по дисциплине «Русский язык как иностранный» практически не содержат аутентичных публицистических текстов современных периодических изданий. Этот пробел можно

восполнить с помощью проведения занятий по внеаудиторному чтению с использованием текстов официального издания Вооруженных сил Российской Федерации – газеты «Красная звезда». С одной стороны, источником информации могут являться тексты, размещенные в общедоступной сети Интернет, но, с другой стороны, стоит обратить внимание на особенности выполнения иностранными военнослужащими требований законодательства Российской Федерации (Уставов Вооруженных сил, приказов Министра обороны), запрещающих использование мобильных устройств с расширенными мультимедийными возможностями на учебной территории образовательных организаций Министерства обороны Российской Федерации. По этой причине мощнейшим источником аутентичных публицистических текстов становится печатное периодическое издание «Красная звезда».

Общая целевая установка при работе с аутентичными публицистическими текстами в рамках проведения занятий по внеаудиторному чтению основана на формировании способности обучающихся к продуктивному и полноценному общению на русском языке с учетом формирования вторичной языковой личности. Таким образом, практическая цель обучения иностранных курсантов в комплексе с образовательными потребностями и воспитательными возможностями обучающихся выполняет задачи формирования, становления и развития языковой среды многонационального воинского коллектива.

Для организации работы по внеаудиторному чтению в рамках самостоя-

тельной подготовки курсантов при изучении дисциплины «Русский язык как иностранный» обратимся к основным принципам отбора аутентичных текстов, среди которых выделим:

1. Содержательный принцип, основанный на положении зависимости содержания теста с познавательными запросами иностранных курсантов. Основная суть принципа заключается в требованиях формирования у обучающихся ценностных ориентаций, исходящих из познавательной активности, и через образовательный и воспитательный потенциал способствующих развитию фактической языковой компетенции.

2. Принцип посильного владения языковым материалом, учитывающий правило «от простого к сложному» и характеризующийся особенностями совершенствования у иностранных курсантов аналитических механизмов развития языкового потенциала.

3. Тематический принцип, учитывающий разнообразие представленных для изучения тем, при этом успешность подбора аутентичных текстов в этом случае зависит от факторов напрямую связанных с профессиональными потребностями обучающихся. Возникновение интереса иностранных курсантов обусловлено познавательными и эмоциональными потребностями личности каждого из них, что определяется их интеллектуальным и духовным развитием, то есть уровнем сформированности языковой Я-концепции.

4. Социокультурный принцип, восходящий к требованиям текстов следовать правилам культурологической ценности, где должна учитываться важность содержания материалов при организации обучения с возможностями

эмоционального развития языковых потребностей иностранных курсантов, опирающихся на культурное наследие страны изучаемого языка.

5. Жанровый принцип, рассматривающий особенности подбора материалов, имеющих разный «обучающий потенциал» – от прагматических («реальных») текстов, выполняющих коммуникативные задачи, до абстрактных («академических») текстов, способствующих развитию дискурсивных способностей.

6. Принцип взаимообогащения (работа на другие дисциплины), способствующий формированию у иностранных курсантов научного мировоззрения при развитии системности как важнейшего качества мышления.

7. Принцип актуальности и информативности текста, основанный на потребностях учета места и времени событий, фактической привязанности этих событий к определенным обстоятельствам и людям.

Поскольку организация самостоятельной работы в военном вузе при обучении курсантов русскому языку как иностранному ставит целью удовлетворить их интеллектуальные и эстетические потребности, мы обратились к необходимости проведения занятий по внеаудиторному чтению на основе публицистических текстов периодического издания «Красная звезда». Ведь именно самостоятельной работе, как основному виду индивидуальной профессиональной деятельности будущего военного специалиста, уделяется значительное внимание. Целями самостоятельной работы являются: закрепление и совершенствование знаний лек-

сических и грамматических норм русского языка; развитие коммуникативных и аналитических способностей обучающихся, включающих овладение методами и приемами ведения обсуждения, поиска и формулирования аргументов, выяснения и сопоставления позиций, представлений, взглядов участников занятия.

Важность тем, освященных в средствах массовой информации, очевидна и в сложившейся военно-политической обстановке неоспорима. В публицистических текстах периодического издания «Красная звезда» затрагиваются самые актуальные вопросы современности: политические, экономические, моральные, философские, вопросы культурного развития и патриотического воспитания человека и гражданина, вопросы военно-промышленного, тактического и стратегического развития обстановки в стране.

Политическая обстановка в Российской Федерации в условиях проведения специальной военной операции создает необходимость опубликования официальных документов на страницах периодического издания «Красная звезда». Публицистические материалы представлены тремя группами жанров: информационные, аналитические и художественно-публицистические, каждая из которых имеет свой состав. Газета «Красная звезда» представлена следующими рубриками, позволяющими не просто выявить сферу общественно-политического понимания жизни, которая освещается в периодическом издании, но и круг интересов читателей. В рубрике «В мире» освещается международное военное положение разных

стран, приводятся материалы с комментариями российских политических деятелей, например, «Россия – Казахстан: союз, востребованный жизнью и обращенный в будущее» [11], «В Минске обсудили прикладные аспекты обороны и безопасности государств – членов ОДКБ» [10]. Рубрика «Спецоперация» представлена сводками боевых действий группировок войск Российской Федерации в зоне проведения специальной военной операции и контртеррористической операции, это своего рода «донесения» или «боевые сводки». Например, «Новая Ильинка – под российским флагом» [5], «Вражеские позиции выжигаются дотла» [20]. Рубрика «Армия сегодня» представлена материалами, диктующими освещение результатов специальной военной операции с начала проведения боевых действий, указанные сообщения призваны повысить авторитетность проводимых военных операций. Именно в этих сообщениях представлена более полная картина конфликта, предпринимаются попытки анализа проведенных военных операций, подробно описываются действия каждой из группировок войск. Например, «Инициатива на поле боя за нами» [6], «Вынуждаем противника отступить» [7]. В рубриках «Вооружения» и «Оборонка» представлены редакционные материалы на интересующие темы по оснащению воинских подразделений вооружением, военной и специальной техникой, опубликован обзор новинок военно-промышленного комплекса и т. д. Например, «Бронешлем держит проверку боем» [9], «Танкпром кует победу в СВО» [3], «У нашего «Овода» смер-

тельный вкус» [17], «Умная артиллерия Ростеха» [18]. В рубрике «Страницы истории» размещается информация, восходящая к исторической памяти страны. Например, «Командарм незримого фронта» [12], «Огненное небо Зубцова» [16], «Военная разведка была делом жизни» [13]. В рубрике «Армия и общество» акцентируется внимание на военном аспекте антитезы «до начала СВО» – «после начала СВО». Высоко оценивается подготовка и самоотверженность участников боевых действий, отмечаются грамотные действия военнослужащих российской армии, позволяющие переменить ход ведения боя. Например, «Мужество создает победителей!» [15], «Обучать принятию правильных решений» [19], «Спасибо вам за сыновей» [8].

Проанализировав структуру и содержание периодического издания «Красная звезда», мы подтвердили тот факт, что газета с первого номера поддерживает свой статус ведомственной

газеты Вооруженных сил Российской Федерации, а достаточно напряженная атмосфера в общественно-политическом поле Российской Федерации призывает преподавателей военного вуза обратиться к работе с официальными периодическими изданиями для соблюдения конституционных норм в процессе информирования иностранных военнослужащих.

Таким образом, включение в систему самостоятельной работы по внеаудиторному чтению аутентичных текстов публицистического стиля речи способствует практическому совершенствованию речевой компетенции, приобретению обучающимися навыков языкового владения материалом, формированию навыков основных типов чтения, «приобретению сведений о современных условиях жизни носителей изучаемого языка, знакомству с актуальными событиями, происходящими в России и в мире» [14, С. 77].

Литература

1. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 25 июля 2016 года № 468 «О мерах реализации в Вооруженных силах Российской Федерации постановления Правительства Российской Федерации от 29 октября 2015 года № 1164 “Об оказании Министерством обороны Российской Федерации услуг по подготовке и обучению военных и военно-технических кадров иностранных государств”» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=677852&ysclid=m77grwsspf238663090#977ахсUG7ASHuKZn> (дата обращения: 16.02.2025).
2. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 18 августа 2020 года № 1053 (в ред. от 27 февраля 2023 года) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – специалитет по специальности 17.05.02 “Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие”» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс]. URL: <https://base.garant.ru/74617468/?ysclid=m71jxvtgk573305650> (дата обращения: 16.02.2025).
3. Авдеев Ю. Танкпром куёт победу в СВО // Красная звезда. 20.11.2024. № 172.

4. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М. : Изд-во ИКАР, 2009. 448 с.
5. Антошин Н. Новая Ильинка – под российским флагом // Красная звезда. 28.11.2024. № 178.
6. Антошин Н. Инициатива на поле боя за нами // Красная звезда. 26.11.2024. № 176.
7. Антошин Н. Вынуждаем противника отступить // Красная звезда. 27.11.2024. № 177.
8. Бородин Ю. Спасибо вам за сыновей // Красная звезда. 26.11.2024. № 176.
9. Веснин А. Бронешлем держит проверку боем // Красная звезда. 20.11.2024. № 172.
10. Ермина А. В Минске обсудили прикладные аспекты обороны и безопасности государств – членов ОДКБ // Красная звезда. 26.11.2024. № 176.
11. Ефимов Н. Россия – Казахстан: союз, востребованный жизнью и обращенный в будущее // Красная звезда. 28.11.2024. № 178.
12. Ефимов Н. Командарм незримого фронта // Красная звезда. 26.11.2024. № 176.
13. Китов А. Военная разведка была делом жизни // Красная звезда. 21.11.2024. № 173.
14. Кукса П. В. Газетная статья в структуре занятия по русскому языку как иностранному // Традиции, новации и перспективы преподавания русского языка как иностранного в военном вузе : сб. науч. ст. Пенза : Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулёва Министрства обороны Российской Федерации, 2024. С. 72 – 79.
15. Лобков К. Мужество создает победителей! // Красная звезда. 28.11.2024. № 178.
16. Стрельников В. Огненное небо Зубцова // Красная звезда. 22.11.2024. № 174.
17. Толмачёв Д. У нашего «Овода» смертельный укус // Красная звезда. 20.11.2024. № 172.
18. Фаличев О. Умная артиллерия Ростеха // Красная звезда. 20.11.2024. № 136.
19. Хайремдинов Л. Обучать принятию правильных решений // Красная звезда. 28.11.2024. № 178.
20. Чернышев М. Вражеские позиции выжигаются дотла // Красная звезда. 28.11.2024. № 178.

References

1. Prikaz Ministra oborony` Rossijskoj Federacii ot 25 iyulya 2016 goda № 468 «O merax realizacii v Vooruzhenny`x silax Rossijskoj Federacii postanovleniya Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 29 oktyabrya 2015 goda № 1164 “Ob okazanii Ministerstvom oborony` Rossijskoj Federacii uslug po podgotovke i obucheniyu voenny`x i voenno-texnicheskix kadrov inostranny`x gosudarstv”» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=677852&ysclid=m77grwsspf238663090#977axcUG7ASHuKZn> (data obrashheniya: 16.02.2025).

2. Prikaz Ministerstva nauki i vy`sshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 18 avgusta 2020 goda № 1053 (v red. ot 27 fevralya 2023 goda) «Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – specialitet po special`nosti 17.05.02 “Strelkovo-pushechnoe, artillerijskoe i raketnoe oruzhie”» (s izmeneniyami i dopolneniyami) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://base.garant.ru/74617468/?ysclid=m71jxvtgk573305650> (data obrashheniya: 16.02.2025).
3. Avdeev Yu. Tankprom kuet pobedu v SVO // Krasnaya zvezda. 20.11.2024. № 172.
4. Azimov E`. G., Shhukin A. N. Novy`j slovar` metodicheskix terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazy`kam). M. : Izd-vo IKAR, 2009. 448 s.
5. Antoshin N. Novaya Il`inka – pod rossijskim flagom // Krasnaya zvezda. 28.11.2024. № 178.
6. Antoshin N. Iniciativa na pole boya za nami // Krasnaya zvezda. 26.11.2024. № 176.
7. Antoshin N. Vy`nuzhdaem protivnika otstupat` // Krasnaya zvezda. 27.11.2024. № 177.
8. Borodin Yu. Spasibo vam za sy`novej // Krasnaya zvezda. 26.11.2024. № 176.
9. Vesnin A. Broneshlem derzhit proverku boem // Krasnaya zvezda. 20.11.2024. № 172.
10. Ermina A. V Minske obsudili prikladny`e aspekty` oborony` i bezopasnosti gosudarstv – chlenov ODKB // Krasnaya zvezda. 26.11.2024. № 176.
11. Efimov N. Rossiya – Kazaxstan: soyuz, vostrebovanny`j zhizn`yu i obrashhen-ny`j v budushhee // Krasnaya zvezda. 28.11.2024. № 178.
12. Efimov N. Komandarm nezrimogo fronta // Krasnaya zvezda. 26.11.2024. № 176.
13. Kitov A. Voennaya razvedka by`la delom zhizni // Krasnaya zvezda. 21.11.2024. № 173.
14. Kuksa P. V. Gazetnaya stat`ya v strukture zanyatiya po russkomu yazy`ku kak inostrannomu // Tradicii, novacii i perspektivy` prepodavaniya russkogo yazy`ka kak inostrannogo v voennom vuze : sb. nauch. st. Penza : Voennaya akademiya material`no-texnicheskogo obespecheniya imeni generala armii A. V. Xrulyova Ministerstva oborony` Rossijskoj Federacii, 2024. S. 72 – 79.
15. Lobkov K. Muzhestvo sozdaet pobeditelej! // Krasnaya zvezda. 28.11.2024. № 178.
16. Strel`nikov V. Ognennoe nebo Zubczova // Krasnaya zvezda. 22.11.2024. № 174.
17. Tolmachyov D. U nashego «Ovoda» smertel`ny`j ukus // Krasnaya zvezda. 20.11.2024. № 172.
18. Falichev O. Umnaya artilleriya Rostexa // Krasnaya zvezda. 20.11.2024. № 136.
19. Xajremdinov L. Obuchat` prinyatiyu pravil`ny`x reshenij // Krasnaya zvezda. 28.11.2024. № 178.
20. Cherny`shev M. Vrazheskie pozicii vy`zhigayutsya dotla // Krasnaya zvezda. 28.11.2024. № 178.

Yu. N. Potemkina

**RELEVANCE OF THE USE OF AUTHENTIC TEXTS OF THE PERIODICAL
«THE KRASNAYA ZVEZDA» WHEN TRAINING CADETS IN RUSSIAN
AS A FOREIGN LANGUAGE IN EXTRA-AUDIT READING CLASSES
AT MILITARY UNIVERSITY**

The military-political situation in Russia in the context of a special military operation updated the transition of educational institutions of higher education to a new stage of development, which directly affected the training of military-technical personnel of foreign states. The article discusses the use of authentic journalistic texts of the periodical «The Krasnaya Zvezda» when teaching cadets Russian as a foreign language in extra-audit reading classes at a military university. Particular attention is paid to the general principles of selecting authentic texts that contribute to the improvement of the communicative competence of foreign military personnel in the formation of the ability to organize speech interaction between the academic and educational-professional spheres.

Keywords: *foreign military specialists; discipline «Russian as a foreign language»; independent preparation under the guidance of a teacher; authentic journalistic text; structure and content of the periodical «Krasnaya Zvezda»; language environment of a multinational military collective.*

УДК 372.8

М. Н. Ульянов, Е. П. Ульянова

**ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ПЕСЕН ИЗ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ
ФИЛЬМОВ НА ЗАНЯТИЯХ РКИ**

В статье использование песенного материала рассматривается как методический приём, позволяющий формировать языковую, коммуникативную и культурную компетенции. Авторы представляют методическую разработку, включающую в себя пред-, при- и послетекстовые задания и упражнения, направленные на закрепление грамматики и лексики, а также на развитие всех видов речевой деятельности – аудирования, говорения, письма и понимания текста. Задания и упражнения рассчитаны на студентов с уровнем владения русским языком от А2 до В1.

Ключевые слова: *песня, РКИ, компетентностный подход, методическая разработка, речевая культура, интерактивная форма.*

Введение. Обучение иностранному языку неразрывно связано с формированием и развитием навыков аудирования. Прекрасным инструментом является песня, во-первых, она является важной частью культуры страны, а значит, помогает глубже погрузиться в инокультурное коммуникативное пространство. Во-вторых, использование песенного материала на занятии, как

правило, повышает мотивацию изучения языка, улучшает эмоциональный настрой во время урока. И наконец, вместе с развлекательным элементом она содержит в себе большой потенциал для формирования произносительных, слуховых и речевых навыков, отработки лексического и грамматического материала.

На занятиях по русскому языку как иностранному обучающимся зачастую предлагается такой вид деятельности как работа с песней, поскольку этот материал соответствует требованиям компетентностного подхода к обучению, предполагающего формирование языковой, культуроведческой и коммуникативной компетенций. Первая включает в себя знание системы языка (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис), вторая – знание страноведческой и лингвокультурной информации, третья – знание коммуникативных ситуаций. Всё это присутствует в песне, а значит, позволяет отработать необходимый материал и получить знания в достаточно комфортной форме.

Об особенностях работы с песней пишут многие теоретики и методисты, так, например, Н. А. Киндря рассматривает песню как лингводидактическое средство, называет причины необходимости введения песенного материала в процесс обучения РКИ и указывает на его образовательный потенциал [12]. Н. Н. Толстова перечисляет преимущества использования песен на занятиях и описывает основные этапы и особенности работы с материалом, сопровождая теорию методической разработкой [16]. Критерии отбора аутентичных песен обсуждаются во многих работах [2; 3;

8; 15], а также сообщается об эффективности использования песенного материала при обучении [5; 6; 11]. О важности работы с песенным материалом свидетельствует большое количество разных статей и разработок [1; 4; 7; 9; 10; 13; 14].

Особенности организации процесса обучения иностранных граждан и ранее привлекали внимание авторов, они анализировали и говорили об особенностях просмотра фильмов [17; 18], а также об использовании интерактивных [20] и игровых форм [19] на занятиях РКИ. В настоящей статье внимание сфокусировано на составлении методической разработки с привлечением материала песни *«Облетают последние маки...»* из кинофильма *«Служебный роман»* (сл. Николая Заболоцкого, муз. Андрея Петрова; исп. Андрей Мягков). Разработка включает в себя лексико-грамматический комментарий, пред-, при- и послетекстовые задания, направленные на развитие навыков аудирования, говорения, письма и понимания текста. Отметим, что в ходе занятия обучающиеся внимательно прослушивают песню несколько раз, благодаря чему удастся уделить внимание фонетике (услышать и отработать правильное произношение слов), лексике и грамматике – актуализировать знакомые слова и выражения, познакомиться с новым материалом, кроме того выделить конструкции, которые можно использовать в повседневной жизни, а также отметить новые культурные реалии.

Материалы и методы. Методическая разработка была апробирована на

занятии по русскому языку среди учащихся гуманитарного профиля подготовительного факультета Южно-Уральского государственного университета (НИУ). В эксперименте приняло участие 29 человек – представители Хэйхэйского университета, с уровнем владения русским языком от А2 до В1. Возраст участников эксперимента составлял 18 – 26 лет, средний возраст – 20,3 года.

На основе анализа литературы были составлены вопросы открытого и закрытого типов для проведения анкетирования и тестирования до и после работы с песенным материалом. Анкета с вопросами закрытого типа использовалась для более эффективного анализа ответов респондентов и представляла собой опрос типа Лайкерта [21] с 3 вариантами ответа, а именно: не согласен (НС), нейтрально (Н) и согласен (С). А для учета индивидуальных мнений и оценок использовалась анкета с вопросами открытого типа – анкета без предложенных вариантов ответа. Результаты анализа приведены в процентах от общего количества ответов участников эксперимента, которые рассчитывались как отношение ответов на вопросы анкеты к общему числу респондентов, умноженное на 100 %.

Методическая разработка

Задание 1. Познакомьтесь с новыми словами: мак, журавль, измена, затаиться, брести, скитаться.

Задание 2. Прослушайте песню «Облетают последние маки...» Какое здесь настроение? Какие слова помогают это понять?

Задание 3. Заполните пропуски в песне. Определите падеж вставленных слов.

Облетают последние маки,
Журавли улетают, трубя.
И _____ в болезненном мраке
(природа)
Не похожа сама на себя.

По пустынной и голой ____ (аллее)
Шевеля облетевшей листвою,
Отчего ты, себя не жалея,
С непокрытой бредешь головой?

Жизнь _____ теперь затаилась
(растений)
В этих странных обломках ветвей.
Ну а что же с тобой приключилось,
Что с душой приключилось твоей?

Как посмел ты красавицу эту,
Драгоценную _____ твою (душу)
Отпустить, отпустить, чтоб скиталась по свету,
Чтоб погибла в далеком краю?

Пусть непрочны домашние стены,
Пусть _____ уходит во тьму.
(дорога)
Нет на свете печальней измены,
Чем измена себе самому.

Задание 4. Заполните таблицу по образцу с именами существительными из текста.

Задание по тексту

Единственное число, Им. п.	Множественное число, Им. п.	Форма слова в песне (определите падеж)
Мак		
Журавль		
Аллея		
Голова		
Растение		
Ветвь		
Душа		
Красавица		
Край		
Стена		
Измена		

Задание 5. Найдите в тексте синонимы, объясните смысл этих слов, составьте с ними предложения.

Задание 6. Выпишите местоимения из текста песни и определите их падеж.

Задание 7. Найдите в песне деепричастия и причастия, выпишите их и напишите, от каких глаголов они образованы.

Задание 8. Составьте диалог, используя глаголы из песни: приключилось, отпустить, посметь, улетать, облетать, брести, скитаться, уйти.

Задание 9. Ответьте на следующие вопросы:

1) Как вы думаете, какое время года здесь описано? Почему вы так думаете?

2) Какое настроение у героя песни? Какие слова помогают нам это понять?

3) Что значит слово «красавица»? К кому или чему относится это слово в песне?

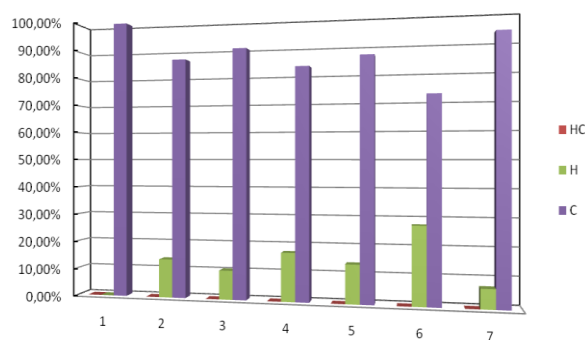
Задание 10. Напишите текст-размышление на выбранную тему:

А) Как вы понимаете смысл этой песни? Аргументируйте свою позицию примерами из песни.

Б) Какие измены бывают? Согласны ли вы с тем, что измена самому

себе самая страшная? Аргументируйте свой ответ.

Результаты исследований. Результаты анализа ответов студентов приведены на рисунке. Так, на первое утверждение «Мне нравится изучать русский язык» все студенты единогласно согласились. Таким образом, все студенты целенаправленно приехали изучать русский язык и с удовольствием проходят обучение.



Восприятие изучения русского языка посредством песен

Второе утверждение отражает отношение к русскоязычным песням: «Мне нравится слушать русскоязычные песни». Ни один не выбрал вариант

«НС», а 13,79 % и 86,21 % выбрали варианты «Н» и «С» соответственно. Результаты показали, что китайские студенты знают некоторых российских исполнителей и с удовольствием слушают их песни. Третье утверждение касается мотивации обучению: «Использование нестандартных заданий и приемов обучения повышает мотивацию к изучению русского языка». Никто из студентов не выбрал вариант «НС», 10.34 % – «Н», 89.66 % – «С». Судя по данным, можно предположить, помимо традиционных методов обучения интерес к изучению русского языка необходимо дополнять различными увлекательными и интерактивными заданиями.

Четвертое утверждение демонстрирует отношение студентов при использовании русскоязычных песен в процессе обучения: «Прослушивание русскоязычных песен на занятиях позволяет лучше сосредоточиться на изучаемом материале». Результаты показали, что большинство студентов согласились (82.76 %) с утверждением. Таким образом, можно сделать вывод, что прослушивание русских песен во время обучения позволяет студентам сосредоточиться на обучении и меньше отвлекаться на внешние факторы. Следующее утверждение связано с предыдущим: «Изучение русского языка при использовании русскоязычных песен на занятиях проходит в непринужденной атмосфере». Данные показали, что 0 % студентов выбрали «НС», а 13.79 % – «Н», 86.21 % – «С». Очевидно, что при использовании песен изучение нового материала проходит в комфортной обстановке, способствующей студентам меньше испытывать напряжение и стресс.

Шестое утверждение касалось отношения студентов к заданиям и упражнениям: «Мне нравится выполнять задания по песенному материалу». Как показали ответы, 0 % выбрали вариант «НС», а 27.59 % предпочли нейтральный вариант и 72.41 % согласились с утверждением. Положительное отношение к разработанным заданиям и упражнениям подтверждается ответами студентов.

Седьмое утверждение касается повышения качества обучения: «Использование русскоязычных песен помогает улучшить навыки аудирования, говорения, письма и понимания текста и позволяет повысить успеваемость». Данные показали, что никто не выбрал вариант «НС», а практически единогласно студентами был выбран вариант «С» (93.10 %). Видно, что у студентов развиваются все виды речевой деятельности, чему способствует интерактивная форма.

Таким образом, мы получили подтверждение целесообразности использования песенного материала на занятиях РКИ, студенты отметили свой интерес, как к самой песне, так и форме работы с ее текстом.

Заключение. Предложенные упражнения и задания формируют все компетенции, перечисленные в начале статьи – языковую, культурологическую и коммуникативную, а также они направлены на развитие навыков аудирования (понять общий смысл звучащего текста, услышать пропущенное слово), а также на актуализацию и закрепление лексико-грамматических навыков и умений, а также развитие навыков говорения и письма.

В заключении статьи подчеркнём, что песня действительно не только служит прекрасной мотивацией к изучению русского языка, но и развивает слухо-произносительные навыки, позволяет повторить и отработать грамматический

материал, познакомить с новыми словами и выражениями, речевыми конструкциями, а также фактами о культуре и особенностях страны изучаемого языка.

Литература

1. Абиева Н. М., Каюда Е. Н. Песенные тексты на занятиях по русскому языку как иностранному // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 2 (93). С. 5 – 7. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-5-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesennye-teksty-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (дата обращения: 03.11.2024).
2. Андреев В. К. Песня на уроке русского языка как иностранного: критерии отбора и приемы работы с аудиотекстом // Вестник педагогических наук. 2022. № 6. С. 15 – 19.
3. Баранова Н. А. Использование музыкального текста при обучении грамматике русского языка как иностранного: принципы отбора // Научный альманах. Педагогические науки. 2016. № 5 – 2 (19). С. 45 – 47. DOI: 10.17117/na.2016.05.02.045. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wdfp0p&ysclid=m32t16983q380161863> (дата обращения: 03.11.2024).
4. Блиева Ж. М. Формирование и развитие лингвистической компетенции студентов нелингвистических специальностей через аутентичный песенный материал // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 4 (21). С. 32 – 37.
5. Бойчук Е. И., Немова Н. И. Формирование лингвистической компетенции на среднем этапе обучения посредством усвоения лексики и восприятия ритма песенного материала // Теория и практика иностранного языка в высшей школе. 2018. № 14. С. 239 – 247.
6. Болотова Ю. В. Песня как материал для коммуникативных заданий в курсе РКИ // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2017. № 1. С. 6 – 10.
7. Быстрой Е. Б., Власенко О. Н., Дорохова Е. Ю. Песенный жанр как фактор повышения мотивации к изучению иностранного языка в педагогическом вузе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2019. № 4. С. 42 – 60. DOI: 10.25588/CSPU.2019.45.60.003. URL: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles/%D0%A7%D0%B5%D1%82%D0%B2%D1%91%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%B9%20%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%80/pedagogicheskie-nauki/pesennyi-zhanr-kak-faktor-povysheniya-motivacii-k-izuchenyu-inostrannogo-yazyka-v-pedagogicheskom-vuze.html> (дата обращения: 03.11.2024).
8. Васильева Т. В. Лингвометодические принципы отбора песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Ученые заметки ТОГУ. 2015. № 4. С. 365 – 370.

9. Горбенко В. Д., Доценко М. Ю., Куралева И. Р. Рок-песни на уроках РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 5 (228). С. 4 – 20.
10. Гриднева Н. А., Владимирова С. М. Использование аутентичного песенного материала на начальном этапе обучения РКИ // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2020. № 2. С. 62 – 74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.5. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52423> (дата обращения: 03.11.2024).
11. Ерыкина М. А., Иванова И. Е. Песни для развития лексико-грамматических навыков у студентов неязыкового вуза // Российский гуманитарный журнал. 2015. Т. 4. № 4. С. 304 – 316. DOI: 10.15643/libartrus-2015.4.6. URL: <http://libartrus.com/en/archive/2015/4/6/> (дата обращения: 03.11.2024).
12. Киндря Н. А. Использование песен как лингводидактического средства на уроках русского языка // Мир науки. Культуры. Образования. 2018. № 2 (69). С. 540 – 542.
13. Киндря Н. А. Использование стихов и песен на занятиях по фонетике русского языка // Современное педагогическое образование. 2018. № 1. С. 103 – 106.
14. Лукьянова К. А. Песни на занятиях РКИ: системы упражнений, проблемы отбора и восприятия // Евразийское научное объединение. 2019. № 2 – 4 (48). С. 236 – 238.
15. Серебренникова О. Л. Методические принципы отбора содержания обучения иностранному языку на примере аутентичной англоязычной песенной музыки // Вестник Бурятского государственного университета. Педагогика. 2018. № 1. Т. 1. С. 57 – 70.
16. Толстова Н. Н. Методические разработки для обучения русскому языку как иностранному на основе песен // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 1 (5). С. 48 – 56.
17. Ульянов М. Н., Ульянова Е. П. Изучение гравитационных явлений в иноязычной аудитории на примере фильма «Гравитация» // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2022. № 4. С. 32 – 38. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-32-38. URL: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/605> (дата обращения: 03.11.2024).
18. Ульянов М. Н., Ульянова Е. П. Интегративный подход в организации занятия по физике для иностранцев // Журнал Сибирского федерального университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 15. № 9. С. 1253 – 1268. DOI: 10.17516/1997-1370-0926. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49552672&ysclid=m32xf8w4i4196952497> (дата обращения: 03.11.2024).
19. Ульянова Е. П., Ульянов М. Н. «Занимательная физика»: игровые технологии как средство обучения иностранных слушателей // Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом. 2021. № 3. С. 12 – 16.
20. Ульянова Е. П., Ульянов М. Н. Пресс-конференция как форма интерактивного обучения русскому как иностранному // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.

2022. № 1. С. 70 – 75. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_1_842_70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48460617> (дата обращения: 03.11.2024).
21. Joshi A., Kale S., Chandel S., Pal D. K. Likert scale: Explored and explained // *British Journal of Applied Science and Technology*. 2015. Vol. 7(4). Pp. 396 – 403. DOI: 10.9734/BJAST/2015/14975. URL: <https://journalcjest.com/index.php/CJAST/article/view/381> (дата обращения: 03.11.2024).

References

1. Abieva N. M., Kayuda E. N. Pesenny`e teksty` na zanyatiyah po russkomu yazy`ku kak inostrannomu. *Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya*. 2022. № 2 (93). S. 5 – 7. DOI: 10.24412/1991-5497-2022-293-5-8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pesennye-teksty-na-zanyatiyah-po-russkomu-yazyku-kak-inostrannomu> (data obrashheniya: 03.11.2024).
2. Andreev V. K. Pesnya na uroke russkogo yazy`ka kak inostrannogo: kriterii otbora i priemy` raboty` s audiotekstom // *Vestnik pedagogicheskix nauk*. 2022. № 6. S. 15 – 19.
3. Baranova N. A. Ispol`zovanie muzy`kal`nogo teksta pri obuchenii grammatike russkogo yazy`ka kak inostrannogo: principy` otbora // *Nauchny`j al`manax. Pedagogicheskie nauki*. 2016. № 5 – 2 (19). S. 45 – 47. DOI: 10.17117/na.2016.05.02.045. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?edn=wdfpop&ysclid=m32t16983q380161863> (data obrashheniya: 03.11.2024).
4. Blieva Zh. M. Formirovanie i razvitie lingvisticheskoy kompetencii studentov nelingvisticheskix special`nostej cherez autentichny`j pesenny`j material // *Baltiyskij gumanitarny`j zhurnal*. 2017. T. 6. № 4 (21). S. 32 – 37.
5. Bojchuk E. I., Nemova N. I. Formirovanie lingvisticheskoy kompetencii na srednem e`tape obucheniya posredstvom usvoeniya leksiki i vospriyatiya ritma pesennogo materiala // *Teoriya i praktika inostrannogo yazy`ka v vy`sshej shkole*. 2018. № 14. S. 239 – 247.
6. Bolotova Yu. V. Pesnya kak material dlya kommunikativny`x zadaniy v kurse RKI // *Mezhdunarodny`j aspirantskij vestnik. Russkij yazy`k za rubezhom*. 2017. № 1. S. 6 – 10.
7. By`straj E. B., Vlasenko O. N., Doroxova E. Yu. Pesenny`j zhanr kak faktor povыsheniya motivacii k izucheniyu inostrannogo yazy`ka v pedagogicheskom vuze // *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2019. № 4. S. 42 – 60. DOI: 10.25588/CSPU.2019.45.60.003. URL: <http://vestnik-cspu.ru/ru/articles/%D0%A7%D0%B5%D1%82%D0%B2%D1%91%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%B9%20%D0%BD%D0%BE%D0%BC%D0%B5%D1%80/pedagogicheskie-nauki/pesennyy-zhanr-kak-faktor-povysheniya-motivacii-k-izucheniyu-inostrannogo-yazyka-v-pedagogicheskom-vuze.html> (data obrashheniya: 03.11.2024).
8. Vasil`eva T. V. Lingvometodicheskie principy` otbora pesennogo materiala na nachal`nom e`tape obucheniya RKI // *Ucheny`e zametki TOGU*. 2015. № 4. S. 365 – 370.

9. Gorbenko V. D., Docenko M. Yu., Kuraleva I. R. Rokpesni na urokax RKI // Russkij yazyk za rubezhom. 2011. № 5 (228). S. 4 – 20.
10. Gridneva N. A., Vladimirova S. M. Ispol'zovanie autentichnogo pesennogo materiala na nachal'nom e'tape obucheniya RKI // Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo texnicheskogo universiteta. Seriya: Psixologo-pedagogicheskie nauki. 2020. № 2. С. 62 – 74. DOI: 10.17673/vsgtu-pps.2020.2.5. URL: <https://vestnik-pp.samgtu.ru/1991-8569/article/view/52423> (data obrashheniya: 03.11.2024).
11. Ery`kina M. A., Ivanova I. E. Pesni dlya razvitiya leksiko-grammaticeskix navy`kov u studentov neyazy`kovogo vuza // Rossijskij gumanitarny`j zhurnal. 2015. T. 4. № 4. S. 304 – 316. DOI: 10.15643/libartrus-2015.4.6. URL: <http://libartrus.com/en/archive/2015/4/6/> (data obrashheniya: 03.11.2024).
12. Kindrya N. A. Ispol'zovanie pesen kak lingvodidakticheskogo sredstva na urokax russkogo yazy`ka // Mir nauki. Kul'tury`. Obrazovaniya. 2018. № 2 (69). С. 540 – 542.
13. Kindrya N. A. Ispol'zovanie stixov i pesen na zanyatiyax po fonetike russkogo yazy`ka // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2018. № 1. S. 103 – 106.
14. Luk`yanova K. A. Pesni na zanyatiyax RKI: sistemy` uprazhnenij, problemy` otbora i vospriyatiya // Evrazijskoe nauchnoe ob`edinenie. 2019. № 2 – 4 (48). S. 236 – 238.
15. Serebrennikova O. L. Metodicheskie principy` otbora sodержaniya obucheniya inostrannomu yazy`ku na primere autentichnoj angloyazy`chnoj pesennoj muzy`ki // Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogika. 2018. № 1. T. 1. S. 57 – 70.
16. Tolstova N. N. Metodicheskie razrabotki dlya obucheniya russkomu yazy`ku kak inostrannomu na osnove pesen // Pedagogika. Voprosy` teorii i praktiki. 2017. № 1 (5). С. 48 – 56.
17. Ul`yanov M. N., Ul`yanova E. P. Izuchenie gravitacionny`x yavlenij v inoyazy`chnoj auditorii na primere fil'ma «Gravitaciya» // Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psixologiya. 2022. № 4. S. 32 – 38. DOI: 10.18323/2221-5662-2022-4-32-38. URL: <https://www.vektornaukipedagogika.ru/jour/article/view/605> (data obrashheniya: 03.11.2024).
18. Ul`yanov M. N., Ul`yanova E. P. Integrativny`j podxod v organizacii zanyatiya po fizike dlya inostrancev // Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Seriya: Gumanitarny`e nauki. 2022. T. 15. № 9. S. 1253 – 1268. DOI: 10.17516/1997-1370-0926. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=49552672&ysclid=m32xf8w4i4196952497> (data obrashheniya: 03.11.2024).
19. Ul`yanova E. P., Ul`yanov M. N. «Zanimatel'naya fizika»: igrovy`e texnologii kak sredstvo obucheniya inostranny`x slushatelej // Mezhdunarodny`j aspirantskij vestnik. Russkij yazyk za rubezhom. 2021. № 3. S. 12 – 16.
20. Ul`yanova E. P., Ul`yanov M. N. Press-konferenciya kak forma interaktivnogo obucheniya russkomu kak inostrannomu // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2022. № 1. S.

- 70 – 75. DOI: 10.52070/2500-3488_2022_1_842_70. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48460617> (data obrashheniya: 03.11.2024).
21. Joshi A., Kale S., Chandel S., Pal D. K. Likert scale: Explored and explained // British Journal of Applied Science and Technology. 2015. Vol. 7(4). Pp. 396 – 403. DOI: 10.9734/BJAST/2015/14975. URL: <https://journalcjest.com/index.php/CJAST/article/view/381> (data obrashheniya: 03.11.2024).

M. N. Ulyanov, E. P. Ulyanova

USING SONGS FROM FEATURE FILMS IN RFL CLASSES

The article deals with the song as a methodological technique that allows for the formation of linguistic, communicative and cultural competences. The authors present a methodological development that includes pre- and post-text tasks aimed at consolidating grammar and vocabulary, as well as developing all types of speech activity – listening, speaking, writing and understanding the text. The tasks and exercises are designed for students with the Russian language proficiency level from A2 to B1.

Keywords: *song, RFL, competency-based approach, methodological development, speech culture, interactive form.*

УДК 378.14

В. С. Федотова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛОЖЕНИЙ ПРАКСИОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья определяет взаимосвязь между педагогической технологией и праксиологическим подходом в образовании. Инструментарий педагогической праксиологии способствует успешной реализации педагогической технологии. Праксиологический подход в образовании базируется на практико-ориентированном знании и выступает в качестве методологического основания структурно-функционального анализа используемых педагогом в рамках технологии инструментов и методов. Реализация его основных положений способствует повышению результативности учебного процесса за счет осмысленного применения праксиологического знания в активной деятельности. В логике использования на практике педагогической технологии праксиологический подход – основа осознанного выбора учителем методических приемов, средств обучения, способов деятельности в направлении повышения продуктивности и результативности педагогических действий. Педагогическая технология как систематически ор-

ганизованный и детально структурированный многошаговый процесс является средством реализации принципов праксиологического подхода в образовательной практике.

Ключевые слова: *праксиологический подход, педагогическая технология, учитель, педагогическая деятельность.*

Введение. Современный этап развития образования характеризуется технологизацией педагогической деятельности, приоритетной целью которого является повышение качества образования, гарантированное достижение запланированных результатов обучения и воспитания, создание комфортных условий для обучающихся, их мотивацию к познавательной деятельности и развитие творческих способностей. При этом использование высокотехнологичной цифровой образовательной среды в педагогической деятельности является ключевым фактором для расширения спектра педагогических технологий, модернизации методических подходов и разработки инновационных образовательных решений. Цифровая образовательная среда представляет собой интеграцию различных информационных систем и технологий, направленных на оптимизацию учебного процесса и поддержку профессиональной подготовки учителей. Она создает условия для внедрения адаптивных и интерактивных методов обучения, способствует индивидуализации учебных траекторий, минимизирует рутинные задачи и открывает новые горизонты для педагогической практики.

Актуальность осмысленного выбора и оценки успешности применения педагогических технологий в условиях их диверсификации остается важной проблемой в образовательной прак-

тике. Разные исполнители могут реализовывать одну и ту же технологию с различной степенью строгости к инструкциям или творчески, что приводит к различиям в результатах. Личностные особенности педагога также играют значительную роль в этом процессе. Педагогическое мастерство и техника исполнения учителя становятся ключевыми факторами, влияющими на эффективность применения технологий. Важно учитывать, что успешность внедрения педагогических технологий зависит от их содержания, индивидуальных характеристик и профессиональных умений учителя, что подчеркивает необходимость комплексного подхода к подготовке педагогических кадров и их постоянному развитию в условиях современных образовательных реалий, понимание оснований педагогической технологии.

М. И. Морозова [13, с. 17] акцентирует внимание на «квазиэффективности» педагогических технологий, подчеркивая, что их применение позволяет достигать ожидаемых результатов с высокой, но не абсолютной вероятностью. Это явление обусловлено открытостью педагогической системы к разнообразным воздействиям, что требует от преподавателя осознанного выбора технологий с учетом этих факторов. Профессионализм учителя проявляется в его способности адаптировать и применять выбранные технологии, а также в уме-

нии выявлять ключевые аспекты, способствующие успешности образовательного процесса.

В этом контексте целесообразно исследовать **научную проблему**, связанную с определением оснований результативного применения педагогических технологий с позиций общей теории успешной деятельности (праксиологии) [28]. Целесообразно учитывать системное знание об общих принципах и способах рациональных, целесообразных и успешных действий, что позволит более глубоко понять механизмы, способствующие эффективности образовательного процесса.

Цель данного исследования заключается в научном обосновании значимости праксиологического подхода как основы успешного применения учителем педагогических технологий для оптимизации педагогической деятельности. Ключевые идеи праксиологического подхода позволяют переосмыслить образовательные эффекты педагогической технологии и успешно реализовать ее в образовательном процессе.

Задачи исследования:

1. Выявить сущность педагогической технологии в контексте праксиологического подхода, определить их взаимосвязь и взаимообусловленность.

2. Установить соответствие между педагогической технологией и педагогической праксиологией на основе праксиологических характеристик педагогической деятельности.

3. Продемонстрировать пример использования праксиологических основ педагогической технологии для совершенствования педагогического труда.

Обзор научной литературы по проблеме. В научной литературе существует множество определений понятия «педагогическая технология», отражающих различные аспекты этого явления. Так, В. М. Монахов описывает педагогическую технологию как тщательно продуманную модель совместной педагогической деятельности, направленную на проектирование, организацию и реализацию учебного процесса с обязательным обеспечением комфортных условий для всех участников образовательного процесса.

А. М. Кушнир акцентирует внимание на том, что педагогическая технология представляет собой оптимальный способ достижения целей в конкретных условиях. В свою очередь, В. А. Сластенин [Цит. по 2]. подчеркивает, что это строго научное проектирование и точное воспроизведение действий, которые гарантируют успех педагогической деятельности. В. В. Пионтковский, опираясь на взгляды В. П. Беспалько [15], определяет педагогическую технологию как проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике, что подразумевает совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для целенаправленного воздействия на личность обучающегося. Согласно М. И. Морозовой, «педагогические технологии представляют собой научно обоснованное и рациональное сочетание последовательных действий и операций, образующих алгоритм деятельности» [13, с. 17]. Это понятие включает в себя систему средств и способов, обеспечивающих достижение оптимальных результатов в решении педа-

гогических задач. Педагогическая технология является комплексным и многоаспектным понятием, охватывающим как теоретические, так и практические аспекты образовательного процесса.

Согласно идеям Г. К. Селевко [18] педагогическая технология рассматривается в вертикальном и горизонтальном срезе. Для нашего исследования интерес

представляет горизонтальная структура педагогической технологии в составе научного, формально-описательного и процессуально-действенного аспектов (рис. 1). Она позволяет обнаруживать и выделять праксиологические аспекты педагогической технологии, опираясь на категории рациональности, результативности, эффективности и др.

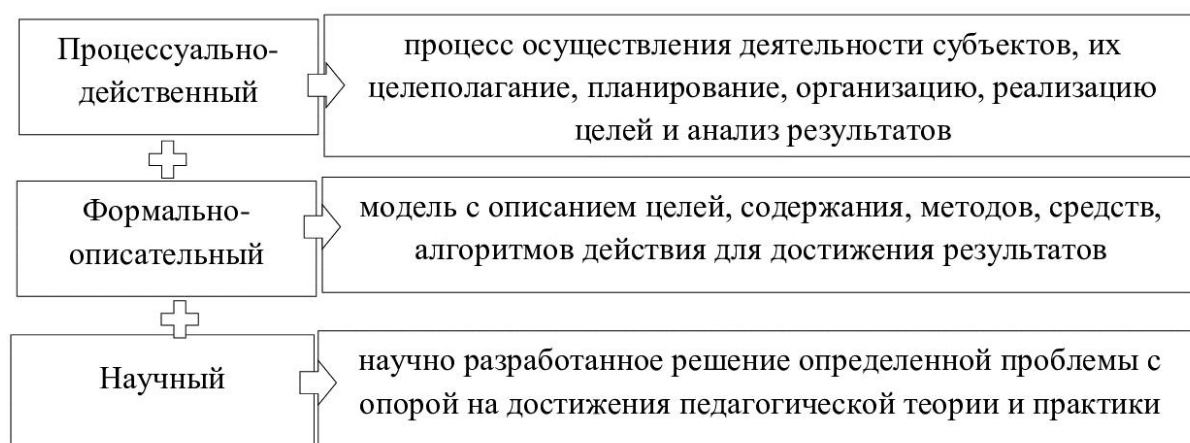


Рис. 1. Горизонтальная структура педагогической технологии

Выбор педагогической технологии и ее реализация относятся к профессиональной компетентности учителя, которая должна быть сформирована в период получения педагогического образования. В ней сочетается знание как правильно использовать те или методы и приемы в различных, в том числе нестандартных ситуациях для достижения поставленных целей обучения, воспитания и развития. Это позволяет им гибко адаптировать традиционные технологии к новым условиям цифровой образовательной среды и разрабатывать новые технологии.

Педагогическая праксиология представляет собой методологический ориентир, который помогает педагогам достигать более высокого уровня

профессиональной деятельности. Она определяет оптимальные стратегии действий и формирует когнитивные модели, необходимые для эффективного решения педагогических задач. Основными задачами праксиологии являются исследование динамики развития педагогического мастерства и аналитическое описание условий, способствующих успешности профессиональной деятельности. Владение праксиологическим знанием об успешности выполнения деятельности позволяет учителю точно применять праксиологические принципы при планировании и осуществлении педагогических действий в рамках реализуемой технологии. Это усиливает наш аргумент о необходимости согласования педагогической технологии и педагогической праксиологии.

Мы провели контент-анализ трудов российских ученых в библиотеке Киберленинка, исследуя частоту упоминания семантических единиц, связанных с определением педагогической технологии. Были рассмотрены работы следующих авторов: Т. Л. Блинова [3], И. Е. Подчиненов [3], Н. В. Быстрова [4], Е. А. Уракова [4], А. Н. Сидоров [4], С. В. Варфоломеева [5], В. В. Терехов [5], А. А. Вербицкий [6], Д. И. Гасанова [7], П. В. Валиева [7], Н. Н. Ильина [8], И. В. Осипова [8], Г. Б. Корнетов [10], Е. В. Королькова [11], В. Г. Миненко [12], К. В. Хорошун [12], М. Л. Рома-

нова [12], Т. В. Бус [12], Е. А. Никонов [14], Н. С. Вохонцева [14], В. П. Овечкин [15], А. Е. Причинин [15], Н. Ю. Ерофеева [15], В. В. Пионтовский [16], Н. С. Пономарева [17], П. А. Силайчев [19], М. Х. Хайбулаев [21, 22], Р. В. Сулейманова [21; 22], Д. А. Салманова [21], Ш. А. Магомедов [21, 22], В. В. Чекмарёв [23], А. М. Шехмирзова [24], Л. В. Грибина [24], А. В. Шумакова [25], В. А. Яшуткин [25], О. Г. Брыкалова [25], В. В. Юдин [26], Ц. Ц. Линь [27], В. В. Ю [27], Дж. Ван [27], М. Х. Хо [27]. Результаты контент-анализа представлены в табл. 1.

Таблица 1

Контент-анализ понятия «педагогическая технология»

№ п/п	Характеристика деятельности	Количество Цитирований,
1.	категория «успех», «успешность педагогических действий»	17 раз
2.	категория «продуктивность»	15 раз
3.	категория «оптимальность» (оптимальный способ действия в заданных условиях / достижение оптимальных результатов при решении педагогических задач)	12 раз
4.	категория «результативность», «гарантированность результата»	10 раз
5.	категория «диагностичность»	9 раз
6.	категория «комфортность» (создание комфортных условий, безопасность)	7 раз
7.	категория «структурированность» (проектируемость, алгоритмичность, воспроизводимость)	7 раз
8.	категория «практичность» (практическая направленность)	7 раз
9.	категория «адаптивность» (гибкость подходов)	6 раз
10.	категория «системность»	5 раз
11.	категория «интерактивность»	4 раза
12.	категория «инновационность»	4 раза
13.	категория «взаимодействие» (обратная связь, вовлеченность)	4 раза
14.	категория «управляемость»	3 раза
15.	категория «гуманизация», «индивидуализация»	2 раза
16.	категория «визуализация»	2 раза
17.	категория «научность»	1 раз
18.	категория «рефлексивность»	1 раз

Анализ табл. 1 показывает, что педагогическая технология представляет собой системно организованную, алгоритмичную, проектируемую и управляемую совокупность действий, операций и процедур, обеспечивающих гарантированный оптимальный результат в условиях отлаженной обратной связи. Она опирается на научные концепции, использует визуальные средства и предполагает диагностику и контроль качества обучения. Ключевыми характеристиками педагогической технологии являются успешность, эффективность, оптимальность, гарантированность результата, алгоритмичность, проектируемость, практическая направленность, управляемость, воспроизводимость и диагностичность. Также упоминаются системность, визуализация, интерактивность, инновационность, гуманизация и другие. Эти качества упоминаются наиболее часто в контексте определения и описания сущности педагогической технологии. В трудах Г. К. Селевко [18] представлен целостный обзор представлений о сущности педагогической технологии. Среди определяющих характеристик педагогической технологии выявлены: научность, концептуальность, системность, последовательность, воспроизводимость, эффективность, гарантированность результата, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, оптимальность, визуализация, диагностичность.

В трудах Г. К. Селевко представлен глубокий и всесторонний анализ концептуальных основ педагогической технологии. К числу её ключевых ха-

рактеристик относятся: научная обоснованность, концептуальная структура, системный подход, последовательность, возможность воспроизведения, эффективность, гарантированность результатов, алгоритмичность, проектируемость, целостность, управляемость, корректируемость, оптимальность, визуализация и диагностичность.

Педагогическая технология, согласно определению Н. И. Суртаевой, представляет собой комплексную систему, в которой четко формулируются цели, осуществляется проектирование оптимального содержания и активизируются разнообразные формы, методы и средства обучения. Существенным аспектом данной технологии является управление учебным процессом, основанное на передовом опыте и современных теоретических подходах. Также важным элементом является обеспечение обратной связи и контроль результатов обучения, что способствует ориентированию на гарантированное достижение образовательных целей. Такой подход, по нашему мнению, позволяет полагать, что в центре внимания при разработке технологий оказываются идеи педагогической праксиологии, которые обеспечивают соответствие используемого инструментария и практики и сокращают разрыв между предполагаемым и фактическим использованием технологий.

Обобщая, мы отмечаем, что в определении термина «педагогическая технология» ярко проявляются принципы праксиологического подхода, а также ключевые характеристики деятельности, такие как успешность, эффективность, оптимальность и продуктив-

ность. Это свидетельствует о праксиологической сущности данного понятия. В этом контексте педагогическая технология представляет собой конкретизацию и практическое применение более общих теоретических основ, заложенных в ключевых положениях педагогической праксиологии, и обладает праксиологической природой реализации. Задачи праксиологии заключаются в формулировании и доказательстве рекомендаций о том, что нужно делать, что целесообразно делать при определённых обстоятельствах для достижения желаемых результатов наиболее эффективным способом, т. е. исследовать условия, от которых зависит максимизация эффективности.

И. А. Колесникова, Е. В. Титова рассматривают «педагогическую праксеологию как знание о действиях, познание практики в ее философском понимании» [9, с. 5]. Они напрямую сравнивают праксиологию с технологией как знанием об искусстве «техники делания». Авторы отмечают, что «педагогическая праксеология функционально соотносится с педагогической технологией как разделом общей педагогики и частными методиками, для которых является одним из оснований» [9, с. 6]. Педагогическая праксиология фокусирует внимание на рациональности и продуктивности педагогической деятельности, получении практико-ориентированного знания для повышения качества и результативности педагогической работы, непосредственное улучшение педагогической практики, оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса. Она использует специфические для образования ме-

тоды и подходы, такие как анализ педагогических ситуаций, моделирование педагогической деятельности, изучение профессионального поведения учителей. Безусловно, все эти методы важны в осмыслении успешности / неуспешности применения педагогической технологии, установления соответствия / несоответствия, выявления достоинств / недостатков в выполнении действий и корректировке полученных результатов.

Методология и методы исследования. В основу исследования положены результаты анализа научных источников и обобщение исследовательского опыта автора по вопросам использования праксиологического подхода в образовании, его реализации в педагогической практике.

Результаты исследования. Педагогическая праксиология исследует весь спектр доступных средств, методов и технологий, применяемых педагогами в их профессиональной деятельности, рассматривая их как инструменты для достижения успешных результатов в образовательном процессе. С целью повышения эффективности и результативности педагогической работы на основе практико-ориентированных знаний, праксиологический подход включает в себя структурно-функциональный анализ указанных инструментов. В данном контексте объектом исследования и проектирования становится педагогическая деятельность, что позволяет формулировать рекомендации по её оптимизации. При этом осуществляется оценка рациональности и продуктивности применяемых в практике педагогических технологий.

Праксиологическая терминология оперирует такими семантическими единицами как успех и успешность, мастерство, искусство, умелость, эффективность и полезность профессиональных действий, целесообразность и рациональность построения педагогической деятельности, результативность и продуктивность, продуманная педагогическая деятельность, педагогическая практика, правильное, умелое, продуктивное, ведущее к запланированному результату действие.

Педагогическая технология реализуется на практике идеи праксиологического подхода к педагогической деятельности, что подчеркивается значением термина «педагогическая технология» как учения о мастерстве и искусстве преподавания и воспитания, основанного на греческих корнях слов «techne» и «logos».

При характеристике праксиологической природы педагогической технологии мы обращаем внимание на критерии правильности выполнения педагогического действия в составе профессиональной деятельности, которые харак-

теризуются оценкой, насколько действие успешно (действие, когда цель достигается в наиболее оптимальном виде), полезно (действие, которое облегчает достижение цели), эффективно (действие приводит к запланированным результатам при наименьших профессиональных затратах), технологично (готовое к быстрому изменению действие за счет инструментализации – использования разнообразных методик и технологий, вариативность действий); простота исполнения (действие состоит из простых элементов, автоматизация достигается за счет профессиональных умений); эстетичность (действие вызывает глубокое эстетическое впечатление), безопасность (действие обеспечивает безопасность для детей и педагогов), валеологичность (действие способствует сохранению здоровья участников). Таким образом, правильное действие требует тщательной подготовки и планирования [1].

Определяя способ реализации педагогической технологии следует основываться на принципах педагогической праксиологии (табл. 2).

Таблица 2

Принципы праксиологического подхода

Принцип	Сущность принципа	Пример реализации на практике
Принцип рациональности педагогической деятельности	Повышение осмысленности и эффективности педагогического труда, который становится объектом исследования и проектирования	Учитель делает выбор технологии с учетом степени активизации познавательной деятельности обучающихся
Принцип рационального действия	Определяет оптимальные действия и мышление для учителя	Учитель анализирует педагогические ситуации и заранее планирует рациональные реакции
Принцип практико-ориентированности педагогического знания	Получение практико-ориентированного знания для повышения качества и результативности педагогической работы	Учитель использует практико-ориентированную технологию для формирования практических умений и навыков

Принцип	Сущность принципа	Пример реализации на практике
Принцип комплексной оценки готовности учителя к профессиональной деятельности	Комплексная оценка готовности педагога к эффективному выполнению профессиональных функций	При аттестации учителей применяются тесты, собеседования и портфолио для оценки их предметной, методической, коммуникативной и рефлексивной готовности к профессиональной деятельности
Принцип оптимизации деятельности субъектов образовательного процесса	Праксиологический подход рассматривается как методология оптимизации деятельности учителей и учащихся, предусматривающая стратегию достижения качественных результатов	Учитель использует потенциал образовательной среды, в том числе цифровой для оптимизации взаимодействия учителя и учащихся, повышения продуктивности процесса обучения (интерактивные технологии, искусственный интеллект и т. п.)

Опираясь на праксиологический подход, учитель оптимизирует образовательный процесс, повышая его результативность и эффективность через рациональное применение методов и технологий.

Мы наблюдаем корреляционную связь между этапами подготовки педагога к правильному действию и этапами реализации педагогической технологии (табл. 3).

Таблица 3

Сравнение этапов выполнения правильного действия и реализации педагогической технологии

Этапы подготовки педагога к правильному действию согласно педагогической праксиологии	Этапы реализации педагогической технологии [18]
Целеполагание	Целеполагание
Анализ условий	Планирование
Выбор способа действия	Организация
Мысленное моделирование	Реализация целей
Самоконтроль и коррекция	Аналитический
Анализ и оценка результатов	

Как общая теория успешной деятельности, праксиология помогает понять, как педагогические технологии могут быть использованы для достижения образовательных целей. Понимание праксиологических основ педагогической технологии позволяет сделать ее использование более эффективным

за счет подготовительных действий, которые облегчают и делают сложное действие возможным за счет устранения способных снизить эффективность действий препятствий (например, нежелание аудитории идти на контакт, отсутствие необходимой аудитории), а также за счет создания благоприятной

образовательной среды, которая способствует активному вовлечению студентов в процесс обучения. Это включает в себя использование различных методов мотивации, адаптацию содержания курса к интересам и потребностям учащихся, а также применение интерактивных технологий, которые позволяют установить доверительные отношения между преподавателем и студентами. В результате, такие подготовительные действия не только повышают уровень вовлеченности, но и способствуют более глубокому усвоению материала, что в конечном итоге ведет

к достижению поставленных образовательных целей.

Овладение праксиологическим знанием – ключевой аспект педагогического мастерства, включающего самоорганизацию, гуманистическую направленность, профессиональные знания и педагогические способности.

Обсуждение. Рассмотрим педагогическую технологию мастер-класса через призму праксиологических характеристик, подчеркивающих успешность, мастерство, эффективность, целесообразность и результативность профессиональных действий педагога (табл. 4).

Таблица 4

Праксиологические характеристики педагогической технологии мастер-класс

Праксиологическая характеристика педагогической деятельности	Проявление характеристики в педагогической технологии	Целевые ориентиры педагога в технологии мастер-класс
1. Успех и успешность	Педагогическая технология направлена на достижение успешных образовательных результатов, повышение эффективности и результативности педагогической деятельности	Достижение поставленных целей мастер-класса, овладение участниками новыми знаниями и умениями, высокая мотивация и вовлеченность участников
2. Мастерство, искусство, умелость	Применение педагогических технологий предполагает высокий уровень профессионального мастерства и искусности педагога в организации учебного процесса	Демонстрация педагогом-мастером высокого уровня профессионального мастерства, владение эффективными методами и приемами обучения
3. Эффективность и полезность профессиональных действий	Педагогические технологии должны обеспечивать высокую эффективность и практическую полезность действий педагога и учащихся	Использование педагогом-мастером методов и средств обучения, облегчающих достижение целей мастер-класса, практическая применимость полученных участниками знаний и умений
4. Целесообразность и рациональность построения педагогической деятельности	Разработка и использование педагогических технологий основывается на рациональной организации и целесообразном построении педагогической практики	Четкая структура и организация мастер-класса, рациональное использование времени и ресурсов, оптимальный подбор содержания и методов обучения

Праксиологическая характеристика педагогической деятельности	Проявление характеристики в педагогической технологии	Целевые ориентиры педагога в технологии мастер-класс
5. Результативность и продуктивность	Применение педагогических технологий должно способствовать достижению образовательных целей в обучении, воспитании и развитии; повышению качества образовательного процесса через улучшение успеваемости, мотивации и познавательной активности; формированию ключевых компетенций обучающихся; рациональной организации учебной деятельности педагогов и учащихся с четкой структуризацией процесса и оптимальным использованием ресурсов; практической применимости знаний в реальной жизни и будущей профессиональной деятельности; а также возможности тиражирования и распространения успешного опыта	Достижение участниками мастер-класса запланированных продуктивных образовательных результатов в отведенные временные рамки и ограниченные ресурсы
6. Правильное, умелое, продуктивное, ведущее к запланированному результату действие	Педагогические технологии предполагают четкое структурирование и регламентацию профессиональных действий педагога, направленных на достижение поставленных целей	Четкое структурирование и регламентация действий педагога-мастера, направленных на достижение поставленных целей
7. Технологичность	Педагогические технологии представляют собой целостную систему взаимосвязанных элементов (цель, содержание, методы, средства и формы организации обучения, обеспечивающие гарантированное достижение запланированных результатов), воспроизводимость, измеримые показатели достижения цели, четкую алгоритмическую последовательность действий педагога и обучающихся, вариативность методик и средств в зависимости от особенностей обучающихся, использование современных технических возможностей	Взаимосвязанность элементов для гарантированного достижения запланированного результата, воспроизводимость, диагностичность целей, алгоритмичность действий педагога и учащихся, вариативность используемых педагогом-мастером методик и средств, использование современных технических возможностей (онлайн-среды, интерактивные доски и др.)

Праксиологическая характеристика педагогической деятельности	Проявление характеристики в педагогической технологии	Целевые ориентиры педагога в технологии мастер-класс
8. Простота исполнения	Педагогические технологии имеют четко определенные этапы, последовательность действий педагога и обучающихся, доступность и понятность методов и приемов, минимальные ресурсные затраты, применение доступных, несложных в применении средств обучения и организации учебного процесса, гибкость и адаптивность к различным условиям, контингенту учащихся, наличие методических рекомендаций и инструкций по применению	Четкая структурированная алгоритмичная последовательность действий педагога-мастера и участников, доступные, понятные методы и приемы обучения, не требующие сложной подготовки, применение несложных в использовании средств, допускает адаптацию к различным условиям и контингенту слушателей, а также сопровождается подробными методическими рекомендациями
9. Эстетичность	Гармоничность и целостность организации учебного процесса, выразительность и артистизм в подаче материала педагогом, создание эстетически привлекательной образовательной среды, использование эстетически оформленных дидактических материалов, развитие у учащихся эстетического восприятия и художественного вкуса	Эмоциональная выразительность и артистизма педагога-мастера, гармоничное сочетание визуальных материалов, эстетически привлекательная образовательная среда
10. Безопасность, валеологичность	Создание благоприятных условий для здоровья и психоэмоционального состояния	Формирование у обучающихся навыков безопасного и ответственного поведения, развитие критического мышления и способности к сотрудничеству

Такое праксиологическое осмысление педагогических технологий подчеркивает важную роль педагога в обучении и воспитании, как активного помощника, наставника и сотворца развития личности ученика, позволяет ему преодолеть репродуктивное обучение и перейти к творческой и продуктивной деятельности.

Заключение. Таким образом, педагогическая праксиология изучает тео-

рию и практику организации эффективной педагогической деятельности, разрабатывает принципы и методы оптимизации этой деятельности, служит теоретической основой для педагогической технологии. Педагогическая технология является средством реализации праксиологического подхода в образовательном процессе, детализирует и конкретизирует общие принципы праксиологического подхода применительно к

образовательному процессу. Успешность внедрения педагогических технологий зависит от владения педагогом праксиологическим знанием и его профессиональных умений. Профессионализм учителя проявляется в его способности адаптировать и применять выбранные технологии, а также в умении выявлять ключевые аспекты, способствующие успешности образовательного процесса.

Литература

1. Аминов Т. М., Арсланова А. Т. Праксеологические основы педагогической деятельности. Уфа : БГПУ им. М. Акмуллы, 2023. 197 с.
2. Байбородова Л. В. Проблемы теории и практики использования педагогических технологий в образовании // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 2 (2). С. 69 – 76.
3. Блинова Т. Л., Подчиненов И. Е. Педагогические технологии: тенденции и перспективы // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 182 – 188.
4. Быстрова Н. В., Уракова Е. А., Сидоров А. Н. Содержание педагогической технологии // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 72 – 3. С. 56 – 59.
5. Варфоломеева С. В., Терехов В. В. К вопросу о педагогических технологиях в дистанционном обучении // Гуманитарные и социальные науки, 2022. № 2. С. 132 – 137.
6. Вербицкий А. А. Педагогические технологии в контекстном обучении // Педагогика и психология образования. 2011. № 1. С. 43 – 46.
7. Гасанова Д. И., Валиева П. В. Опыт реализации рефлексивных технологий в педагогическом образовании // Мир науки, культуры, образования, 2024. № 2 (105). С. 133 – 135. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-133-135.
8. Ильина Н. Н., Осипова И. В. Проектирование педагогической технологии обучения в профессионально-педагогическом вузе // Известия ВГПУ. 2022. № 4 (167). С. 22 – 26.
9. Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология. М. : Академия, 2005. 256 с.
10. Корнетов Г. Б. Феномен педагогической технологии // Школьные технологии. 2017. № 4. С. 102 – 107.
11. Королькова Е. В. Педагогическое общение как структурный компонент педагогической технологии // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2024. № 2. С. 127 – 135.
12. Миненко В. Г., Хорошун К. В., Романова М. Л., Бус Т. В. Квалиметрические методы анализа педагогических технологий // Ученые записки университета Лесгафта. 2023. № 2 (216). С. 292 – 296.
13. Морозова М. И. Педагогические технологии: место понятия в категориальном аппарате науки, подход к классификации // Технологии развивающего обучения. СПб., 2023. С. 17 – 22.

14. Никоноров Е. А., Вохонцева Н. С. Педагогические технологии в современной педагогике // Вестник Московского университета МВД России. 2015. № 6. С. 280 – 282.
15. Овечкин В. П., Причинин А. Е., Ерофеева Н. Ю. Педагогическая технология: сущность, структура, проектирование // Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2019. № 29(1). С. 94 – 102.
16. Пионтковский В. В. Педагогические технологии в системе научной классификации // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. 2005. № 2(4). С. 32 – 37.
17. Пономарева Н. С. Основные принципы педагогических технологий // Современное педагогическое образование. 2017. № 4. С. 29 – 31.
18. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП. М., 2005. 288 с.
19. Силайчев П. А. Детерминация педагогических технологий // Образование и наука. 2004. № 6. С. 61 – 67.
20. Суртаева Н. И. Педагогические технологии. М. : Юрайт, 2019. 250 с.
21. Хайбулаев М. Х., Сулейманова Р. В., Салманова Д. А., Магомедов Ш. А. Классификация педагогических технологий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2023. № 17(2). С. 97 – 103.
22. Хайбулаев М. Х., Сулейманова Р. В., Салманова Д. А., Магомедов Ш. А. Сущность и структура педагогических технологий // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2022. № 16(1 – 2). С. 101 – 108.
23. Чекмарёв В. В. Междисциплинарность педагогических технологий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. С. 248 – 251.
24. Шехмирзова А. М., Грибина Л. В. Генезис понятия педагогической технологии // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. № 11 (3). С. 55 – 61.
25. Шумакова А. В., Яшуткин В. А., Брыкалова О. Г. Инновационные педагогические технологии в обеспечении безопасной образовательной среды педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 75 – 4. С. 330 – 333.
26. Юдин В. В. Педагогическая технология // Ярославский педагогический вестник. 1994. №1. С. 7.
27. Lin C. C., Yu W. W., Wang J., Ho M. H. Faculty's perceived integration of emerging technologies and pedagogical knowledge in the instructional setting // Procedia-Social and Behavioral Sciences 2015. № 176. P. 854 – 860.
28. Klein L., Biesenthal C., Dehlin E. Improvisation in project management: A praxeology // International Journal of Project Management. 2015. № 33(2). P. 267 – 277. DOI10.1016/j.ijproman.2014.0.

References

1. Aminov T. M., Arslanova A. T. *Prakseologicheskie osnovy` pedagogicheskoy deyatel`nosti*. Ufa : BGPU im. M. Akmully`, 2023. 197 s.
2. Bajborodova L. V. Problemy` teorii i praktiki ispol`zovaniya pedagogicheskix texnologij v obrazovanii // *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2015. № 2 (2). S. 69 – 76.
3. Blinova T. L., Podchinenov I. E. Pedagogicheskie texnologii: tendencii i perspektivy` // *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2017. № 6. S. 182 – 188.
4. By`strova N. V., Urakova E. A., Sidorov A. N. Soderzhanie pedagogicheskoy texnologii // *Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021. № 72 – 3. S. 56 – 59.
5. Varfolomeeva S. V., Terexov V. V. K voprosu o pedagogicheskix texnologiyax v distancionnom obuchenii // *Gumanitarny`e i social`ny`e nauki*, 2022. № 2. S. 132 – 137.
6. Verbizkij A. A. Pedagogicheskie texnologii v kontekstnom obuchenii // *Pedagogika i psixologiya obrazovaniya*. 2011. № 1. S. 43 – 46.
7. Gasanova D. I., Valieva P. V. Opy`t realizacii reflektivny`x texnologij v pedagogicheskom obrazovanii // *Mir nauki, kul`tury`, obrazovaniya*, 2024. № 2 (105). S. 133 – 135. DOI 10.24412/1991-5497-2024-2105-133-135.
8. Il`ina N. N., Osipova I. V. Proektirovanie pedagogicheskoy texnologii obucheniya v professional`no-pedagogicheskom vuze // *Izvestiya VGPU*. 2022. № 4 (167). S. 22 – 26.
9. Kolesnikova I. A., Titova E. V. *Pedagogicheskaya prakseologiya*. M. : Akademiya, 2005. 256 s.
10. Kornetov G. B. Fenomen pedagogicheskoy texnologii // *Shkol`ny`e texnologii*. 2017. № 4. S. 102 – 107.
11. Korol`kova E. V. Pedagogicheskoe obshhenie kak strukturny`j komponent pedagogicheskoy texnologii // *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul`tury` i iskusstv*. 2024. № 2. S. 127 – 135.
12. Minenko V. G., Xoroshun K. V., Romanova M. L., Bus T. V. Kvalimetricheskie metody` analiza pedagogicheskix texnologij // *Ucheny`e zapiski universiteta Lesgafta*. 2023. № 2 (216). S. 292 – 296.
13. Morozova M. I. Pedagogicheskie texnologii: mesto ponyatiya v kategorial`nom apparate nauki, podxod k klassifikacii // *Texnologii razvivayushhego obucheniya*. SPb., 2023. S. 17 – 22.
14. Nikonorov E. A., Voxonceva N. S. Pedagogicheskie texnologii v sovremennoj pedagogike // *Vestnik Moskovskogo universiteta MVD Rossii*. 2015. № 6. S. 280 – 282.
15. Ovechkin V. P., Prichinin A. E., Erofeeva N. Yu. Pedagogicheskaya texnologiya: sushhnost`, struktura, proektirovanie // *Vestnik Udmurtskogo universiteta. Seriya «Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika»*. 2019. № 29(1). S. 94 – 102.

16. Piontkovskij V. V. Pedagogicheskie texnologii v sisteme nauchnoj klassifikacii // Vestnik Severo-Vostochnogo federal'nogo universiteta im. M. K. Ammosova. 2005. № 2(4). S. 32 – 37.
17. Ponomareva N. S. Osnovny`e principy` pedagogicheskix texnologij // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2017. № 4. S. 29 – 31.
18. Selevko G. K. Pedagogicheskie texnologii na osnove aktivizacii, intensivacii i e`ffektivnogo upravleniya UVP. M., 2005. 288 s.
19. Silajchev P. A. Determinaciya pedagogicheskix texnologij // Obrazovanie i nauka. 2004. № 6. S. 61 – 67.
20. Surtaeva N. I. Pedagogicheskie texnologii. M. : Yurajt, 2019. 250 s.
21. Xajbulaev M. X., Sulejmanova R. V., Salmanova D. A., Magomedov Sh. A. Klassifikaciya pedagogicheskix texnologij // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psixologo-pedagogicheskie nauki. 2023. № 17(2). S. 97 – 103.
22. Xajbulaev M. X., Sulejmanova R. V., Salmanova D. A., Magomedov Sh. A. Sushhnost` i struktura pedagogicheskix texnologij // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psixologo-pedagogicheskie nauki. 2022. № 16(1 – 2). S. 101 – 108.
23. Chekmaryov V. V. Mezhdisciplinarnost` pedagogicheskix texnologij // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Socio-kinetika. 2017. № 4. S. 248 – 251.
24. Shexmirzova A. M., Gribina L. V. Genezis ponyatiya pedagogicheskoy texnologii // Russian Journal of Education and Psychology. 2020. № 11 (3). S. 55 – 61.
25. Shumakova A. V., Yashutkin V. A., Bry`kalova O. G. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii v obespechenii bezopasnoj obrazovatel`noj sredy` pedagogicheskogo vuza // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 75 – 4. S. 330 – 333.
26. Yudin V. V. Pedagogicheskaya texnologiya // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 1994. №1. S. 7.
27. Lin C. C., Yu W. W., Wang J., Ho M. H. Facultys perceived integration of emerging technologies and pedagogical knowledge in the instructional setting // Procedia-Social and Behavioral Sciences 2015. № 176. P. 854 – 860.
28. Klein L., Biesenthal C., Dehlin E. Improvisation in project management: A praxeology // International Journal of Project Management. 2015. № 33(2). P. 267 – 277. DOI10.1016/j.ijproman.2014.0.

V. S. Fedotova

PEDAGOGICAL TECHNOLOGY AS A TOOL FOR IMPLEMENTING THE BASICS OF THE PRAXIOLOGICAL APPROACH IN PEDAGOGICAL ACTIVITIES

The article reveals the relationship between pedagogical technology and the praxeological approach in education. Pedagogical praxeology is considered as a methodological basis that focuses on the rational organization of pedagogical activity and optimization of the educational

process. It includes the analysis and interpretation of praxeological knowledge in the context of professional training of specialists. The praxeological approach is based on practice-oriented knowledge and involves a structural and functional analysis of the tools and methods used by teachers within the framework of the technology. This allows us to evaluate their effectiveness and feasibility in educational practice, which contributes to a deeper understanding of pedagogical actions and their impact on learning outcomes. The author proves that pedagogical technology is a means of implementing the praxeological approach in the educational process.

Keywords: *praxeological approach, pedagogical technology, teacher, pedagogical activity.*

УДК 371.113

Н. В. Шляхтина

АДАПТАЦИЯ И ЗАКРЕПЛЕНИЕ В ПРОФЕССИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ В ОЦЕНКАХ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье изложены результаты исследования сопровождения молодых педагогов. Указаны проблемы в существующих методах и программах сопровождения и недостаток исследований в области управленческой позиции руководителей образовательных организаций по вопросам сопровождения молодых педагогов. Определена роль руководителей в создании благоприятной среды для молодых педагогов и даны предложения по усовершенствованию системы сопровождения. Сделан вывод о необходимости разработки системы сопровождения молодых педагогов с целью обеспечения успешной адаптации и развития новых кадров в образовании. Использованы анкетные опросы по различным типам вопросов и контент-анализ. Выявлено, что большинство руководителей считают, что система сопровождения уже существует, однако наблюдается разногласие между руководителями и педагогами по эффективности этой системы. Предложен ряд универсальных и популярных средств поддержки: наставничество и консультирование. Как основную проблему руководители выделяют отсутствие единого научно-методического пространства.

Ключевые слова: *руководитель образовательной организации, молодые педагоги, адаптация, сопровождение, наставничество.*

Введение. Сегодня значимость привлечения и интеграции молодых специалистов подтверждается целым рядом нормативных актов и государственных инициатив в сфере образования. Одним из способов реализации

Стратегии развития воспитания в России до 2025 года является акцент на «повышении статуса профессий, связанных с воспитанием детей, таких как педагог, воспитатель и тренер, создание среды уважения к их труду и разра-

ботка программ социальной поддержки». Задача усиленной поддержки и сопровождения учителей младше 35 лет обозначена в рамках Федерального проекта «Современная школа» в национальном проекте «Образование», а также в ряде региональных, ведомственных и муниципальных программ, направленных на привлечение молодых педагогических кадров.

Хотя и существует положительная оценка института наставничества со стороны школьных учителей и директоров [4;18], и явный интерес к его развитию, его внедрение остается нерегулярным. Согласно заявлениям руководителей школ, лишь 28 % образовательных учреждений применяют официальные программы, предназначенные для введения молодых педагогов в профессию. Около 75 % учителей утверждают, что не проходили профессиональных вводных программ ни при первом устройстве на работу, ни в последующем [11].

Проблемы в профессиональной адаптации молодых педагогов часто становятся причинами снижения численности молодых педагогов [3].

Специалисты единодушно подчеркивают важность соблюдения определенного баланса в возрастной структуре учительских коллективов. Однако в настоящее время наблюдается значительный перевес в пользу более зрелых педагогов [6]. Согласно статистическим данным, процент молодых учителей крайне низок, в то время как количество работников пенсионного возраста увеличивается и продолжает расти. Это обстоятельство оказывает отрицательное влияние, несмотря на

кажущиеся преимущества, связанные с ростом педагогического опыта [19].

Внимание к потребностям работников как молодых, так и опытных определяет управленческую позицию руководителя, а активная забота как о результатах образовательной деятельности, так и о благополучии подчиненных маркирует стиль управления как эффективный [10].

Многие руководители не всегда уделяют должное внимание процессу адаптации новых сотрудников из-за обилия управленческих задач, недостатка знаний в области кадрового управления и низкой осведомленности о роли адаптации в общих показателях эффективности педагогического коллектива. Руководители опираются на целевые ориентиры адаптационного процесса для молодых педагогов, акцентируется важность роли руководителя в их поддержке [17]. Однако реализуемый в современных школах набор мероприятий нельзя считать достаточным для того, чтобы обеспечить молодым педагогам высокий уровень адаптации к новым условиям работы [13].

Создание результативной среды, координация горизонтальных связей, комфорт взаимодействия молодых педагогов и их наставников, доверительная атмосфера, взаимопомощь становятся признаками организации, в которой созданы условия для функционирования внутреннего контура наставничества, часто зависят именно от действий руководителя [7].

По мнению молодых специалистов, важную роль играет сотрудничество с опытными коллегами и положительная роль директора школы, который про-

двигает в школе культуру сотрудничества, взаимной поддержки, где преобладают готовность и открытость и возможность общения. В некотором смысле, неформальное наставничество имеет свою собственную систему и играет большую роль в образовательных организациях [21].

Для успешного прохождения этапа адаптации молодому педагогу важно создать разнообразные способы взаимодействия с коллегами, учениками, их родителями и управленческими кадрами. Наиболее действенной мерой называют коллективное и персонализированное сопровождение педагогов во время их профессиональной адаптации [8].

Таким образом, сегодня задача руководителя трансформируется в связи с переходом от управления кадрами к прогрессивному управлению человеческими ресурсами. Необходимо поэтапное изменение роли: от роли контролера к организатору и созидателю-координатору, что подразумевает актуальность повышения как профессиональных, так и личностно-психологических навыков самого менеджера [9].

Постановка проблемы. Традиционно сопровождение молодого педагога возлагается на заместителя руководителя и назначенного наставника. Основными направлениями сопровождения становится его профессиональная деятельность и методическая работа. Чаще всего используется форма «Школы молодого педагога», включение в конкурсную деятельность. Индивидуальные беседы наставника с новым сотрудником; выполнение разовых общественных поручений для интеграции нового сотрудника в коллектив; педа-

гогические мастерские, работа в методическом объединении, консультации молодых педагогов, семинары, посещение занятий и анализ этого занятия с целью поддержки и помощи используются в каждой образовательной организации. Роль же руководителя образовательной организации сводится к контролю и нормированию этой деятельности.

Наилучший метод сохранения молодых профессионалов внутри организации заключается в создании условий, способствующих их неуклонному личностному и профессиональному росту, включающий в себя формирование привлекательного образа работодателя, развитие корпоративной культуры, а также предоставление сотрудникам определенной степени автономии в выполнении поставленных задач [14]. Такие меры способствуют увеличению чувства ответственности у работников и позволяют им продемонстрировать свои навыки и таланты, а принятие таких мер зависит от сформированности управленческой позиции руководителя по отношению к сопровождению молодых педагогов.

Традиционные методы постдипломного образования не всегда оказываются результативными для решения актуальных задач. Важно создать адаптивную систему постдипломного сопровождения, которая будет целенаправленно отвечать на выявленные профессиональные недостатки. Это предполагает значительное расширение возможностей для реализации программ повышения квалификации, ориентированных на практическое применение, а также внедрение эффективных

форм неформального образования и сопровождения, основанных на сотрудничестве и работе в группах [16].

В научных кругах обсуждаются различные аспекты сопровождения молодых специалистов, включая адаптацию, специфические черты их профессионального роста, условия, в которых происходит поддержка, а также формы помощи, предоставляемые молодым педагогам. Также важным является рассмотрение оказания содействия молодым учителям в различных типах образовательных учреждений и выявление особенностей поддержки педагогов в различных регионах России [15].

Несмотря на многочисленные исследования профессиональной адаптации молодых педагогов и средств их закрепления в профессии [1; 2; 5; 12; 20], вопрос управленческой позиции руководителя, его отношения к данным процессам недостаточно изучен. Среди тем научных разработок представлен незначительный опыт исследования системы сопровождения молодых педагогов с точки зрения руководителей образовательных организаций.

Выделим проблему исследования: особенности управленческой позиции руководителя по адаптации и закреплению в профессии молодых педагогов, в том числе через технологию наставничества.

Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования системы сопровождения молодых педагогов, а также процесса непрерывного развития самих руководителей образовательных организаций, так как в число их трудовых функций входит и управление развитием педагогов, организация условий для качественной ра-

боты коллектива, а значит, заинтересованность руководителей имеет высокий уровень.

Методология и методы исследования. Цель проведенного исследования – выявить возможности, проблемы, пути и средства модернизации системы научно-методического обеспечения постдипломного сопровождения и закрепления в профессии молодых педагогов в субъектах Российской Федерации.

Исследование ориентировано на получение информации по отдельным направлениям научно-методического обеспечения постдипломного сопровождения и закрепления в профессии молодых педагогов, включая технологию наставничества.

Анкетные опросы были размещены на сервисе Анкетолог и содержали группы вопросов: комбинированные (предлагает варианты ответов для выбора и возможность респондента собственного ответа); закрытые (выбор наиболее предпочтительного варианта ответа из предложенных); открытые (свой вариант ответа на заданный вопрос); шкалированные (оценка предложенных вариантов по заданной шкале).

В случае закрытых и комбинированных вопросов рассчитывался рейтинг и процент респондентов каждой группы, выбравших определённые варианты ответов. Открытые и комбинированные вопросы (в части свободного ответа) потребовали проведения контент-анализа, который включает в себя составление списка предложений, представленных респондентами, и их систематизацию. Для шкалированных вопросов необходимо было вычислить средние арифметические значения по

каждому из предложенных ответов в вопросе.

В исследовании участвовали 185 управленцев из десяти регионов Российской Федерации, включая Ярославскую область, Республику Саха (Якутия), Донецкую Народную Республику, Кемеровскую область, Республику Тыва, Красноярский край, Тамбовскую область, Вологодскую область, Костромскую область и Челябинскую область. Выборку представили 144 директора школ, 27 руководителей организаций дополнительного образования детей, 6 руководителей СПО, 5 руководителей организаций высшего образования, 3 руководителя организаций дополнительного профессионального образования.

Результаты исследования. Большинство участников опроса из числа руководителей (84,3 %) выбрали ответ, что «система сопровождения молодых педагогов в нашей образовательной организации уже создана и действует» (156 из 185 респондентов).

Одновременно отметим, что выявлено несоответствие взглядов руководителей и педагогов на работу системы сопровождения в образовательных организациях, что может быть обусловлено несколькими факторами: 1) результатом формального подхода к решению данной проблемы, т. к. общепринятые формы предполагают вмешательство администрации и требуют дополнительных отчетов; 2) невысокая эффективность применяемых средств сопровождения также играет роль, поскольку руководители подтверждают наличие этих инструментов, тогда как педагоги не ощущают их полного влияния на свою профессиональную деятельность. Это

расхождение можно объяснить тем, что лишь небольшой процент молодых учителей, участие которых в процессе сопровождения должно быть значительным, отмечают существование и функционирование системы сопровождения в своих организациях.

В качестве ключевого принципа формирования системы поддержки большинство опрошенных из различных категорий отмечают «соответствие актуальным задачам в области образования» (ранг рейтинга в оценках руководителей составляет 1,93). Это подчеркивает их осознание важности интеграции поддержки молодых учителей как значимого аспекта образовательной системы в целом, а также необходимость единых ориентиров для педагогов в решении профессиональных вопросов. Стоит выделить приоритеты в организации системы сопровождения, которые касаются адресности, индивидуального подхода и фокусировки на решении проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги.

При этом существует набор универсальных средств сопровождения, применяемых в различных образовательных организациях, что указывает на наличие системы сопровождения молодых педагогов, реализуемой на основе принципов преемственности и непрерывности на всех уровнях образования.

Большинство педагогов и руководителей хорошо осведомлены о способах поддержки молодых учителей и в целом согласны с оценкой их потенциала. Наиболее перспективными методами предложены: наставничество, консультирование, помощь в создании индивидуального образовательного маршрута (средний ранг от 1 до 6).

Также выделяется группа средств, которые чаще всего используются для закрепления молодых педагогов в профессии: материальное поощрение, поддержка более опытных коллег и взаимодействие с наставниками (средний ранг от 6,1 до 10).

Оценки методов сопровождения, представленные молодыми педагогами и руководителями, в значительной степени совпадают с мнениями других респондентов. Это свидетельствует о реальном использовании этих методов в организациях, где как сопровождающие, так и сопровождаемые понимают их значение и активно вовлечены в процесс поддержки.

Анализ вовлеченности руководителей в процесс поддержки молодых учителей показывает, что большинство опрошенных из всех групп выступают в роли наставников и следят за осуществлением программы сопровождения молодых педагогов (30,9 % и 27,8 % соответственно).

56 % руководителей готовы применять результаты мониторинга для организации работы с молодыми педагогами. Однако, выявлено, что проблема диагностики профессиональных дефицитов и формального подхода к ее организации в большинстве организаций действительно существует. Среди профессиональных дефицитов молодых педагогов руководители выделили не только проблемы профессионального и социального характера самого педагога, но и описали проблемные зоны, связанные непосредственно с деятельностью самого руководителя, тем самым определив и дефициты руководителей в компетенции сопровождения

молодых педагогов. Планируют провести исследования молодых педагогов 37 % ответивших, более 40 % «скорее планируют», что контрастирует с необходимостью проводить исследования наставников – большая часть (около 60 %) респондентов не уверена и отрицает проведение исследований профессиональных дефицитов и проблем у педагогов-наставников. Большинство управленцев (78,8 %) уверены в том, что необходимо заранее организовать диагностику профессиональных трудностей и недостатков у педагогов-наставников в организациях. Подобные наблюдения касаются и планирования исследований для молодых специалистов. Лишь небольшая доля участников опроса (14,5 %) выражает сомнения относительно важности такой работы.

В процессе организации сопровождения молодых педагогов выявлено, что наиболее часто задачу помощи в разработке индивидуальных образовательных маршрутов выполняют представители администрации (37,7 %). На втором месте по частоте упоминания стоят коллеги, а наставники занимают третью позицию. Также имеется определенный процент респондентов, которые не получают никакой поддержки (11,9 %). Большинство из них сообщают, что самостоятельно разрабатывают индивидуальные маршруты, поскольку имеют представление о необходимых действиях для этого.

Среди проблем, затрудняющих сопровождение молодых педагогов, руководители считают самыми значимыми: «отсутствие единого научно-

методического пространства сопровождения постдипломного сопровождения молодых педагогов», «отсутствие единого подхода к организации постдипломного сопровождения молодых педагогов» (по оценкам руководителей ранг составляет 2,72). Основными трудностями, мешающими улучшению системы сопровождения в их организациях, являются вопросы, касающиеся мотивации и поощрения наставников и молодых учителей.

Для руководителей важно решать проблемы, обусловленные несогласованностью действий участников и недостаточным уровнем системности при организации сопровождения, а дополнительные ресурсы и форматы реализации процесса могут повысить его эффективность.

Большинство руководителей (58,9 %) включены в проектирование программ сопровождения и анализ системы наставничества, что может свидетельствовать об объективности в оценке актуальности проблем сопровождения молодых педагогов. 51,3 % руководителей сами являются наставниками.

44,3 % руководителей считают, что при целесообразном планировании работы наставника, сотрудник не испытывает проблем с выполнением своих основных должностных обязанностей. Но 28 % руководителей сомневаются в том, что сотрудник сможет выполнять функцию наставника без ущерба для основных обязанностей даже при правильном планировании работы.

Информирование руководства об успехах своих подопечных отмечают более 80 % респондентов.

Большинство руководителей (98,5 %) достаточно высоко оценивает эффективность работы наставников своей организации. Немногим более одной трети управленцев сообщает о том, что их подчиненные участвовали в конкурсах, связанных с профессиональным мастерством в сфере наставничества. Большинство же (52,4 %) выражает сомнения или отрицает такое участие. 7,5 % опрошенных не могут дать четкого ответа, что указывает на отсутствие мониторинга со стороны руководства за профессиональным развитием наставников в их организации.

Проблема, касающаяся создания мотивации у молодых педагогов, выделяется как важная большинством опрошенных руководителей: они обращают внимание не только на внешние аспекты, но и на внутреннюю сторону сопровождения.

Заключение. Таким образом, по результатам исследования можно увидеть, что наблюдается несоответствие между готовностью большинства управленцев использовать результаты мониторинга профессионального роста молодых педагогов и фактическим проведением таких исследований, а также осведомленностью руководителей о полученных данных. Это актуализирует вопрос о потребности в индивидуализированном сопровождении молодых специалистов и ставит акцент на проблему формализации таких практик.

Главные трудности, мешающие улучшению системы поддержки молодых учителей, связаны с осуществлением принципов системности, преемственности и непрерывности в образовательных организациях различных уровней. Существует также проблема

мотивации педагогов к участию в исследовании их профессиональных дефицитов, которая может быть связана с недостаточной информированностью о диагностических результатах. Данные показывают, что многие педагоги проходили мониторинг, но не могут точно определить выявленные у них недостатки, что касается и некоторых руководителей.

Большинство признают необходимость диагностики проблем педагогов-наставников, что связано с низкой ориентированностью управленцев на развитие необходимых качеств у наставляемых. Наставники не всегда проявляют активность, и около трети опрошенных не имеет индивидуальных образовательных маршрутов. Требуется проведение работы по включению руководителей в практику наставничества, чтобы максимально снизить его формализацию.

Проблема взаимодействия участников поддержки при разработке программ в образовательных учреждениях была выделена руководителями как нуждающаяся в срочном решении. Недостаточная согласованность действий и отсутствие четкого понимания форматов работы приводят к формальному отношению к молодым педагогам, что существенно уменьшает эффективность этой работы.

Также установлена определенная связь между участием руководителей в создании и реализации системы наставничества и их пониманием ключевых проблем, требующих быстрого

решения. Опросы показывают, что подавляющее большинство наставников организует свою работу, и руководители регулярно контролируют выполнение планов сопровождения.

Большинство руководителей заинтересовано в результативной деятельности наставников и отслеживает процесс их взаимодействия с подопечными, получая регулярные отчеты о результатах их работы. Это подтверждает высокую оценку эффективности функционирования системы наставничества как со стороны руководителей, так и педагогов.

Анализ данных опроса позволяет сделать вывод, что у многих руководителей отсутствует четкое понимание роли системы сопровождения и функций наставников. С одной стороны, они осознают важность быстрой адаптации молодых педагогов к профессии; с другой стороны, понимают необходимость стимулирования их профессионального развития для успешного выполнения поставленных задач и самореализации. Руководители зачастую акцентируют внимание на внешних аспектах процесса и формальных показателях его эффективности, таких как снижение оттока молодых педагогов, и пренебрегают тем, что главная цель сопровождения – это поддержка развития молодого педагога и его самореализации в профессии, что позволит быстро адаптироваться и успешно справляться с поставленными задачами.

Литература

1. Бечиев Ш. Ш., Федорчук Ю. М. Профессиональная готовность молодых педагогов // Человек и образование. 2024. № 1(78). С. 62 – 71.
2. Бочарова Ю. Ю., Коматкова Л. В. Практики закрепления молодых учителей: роль профессионального сообщества // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 382 – 391.
3. Волегов В. С. Численность молодых учителей и показатели социально-экономического развития регионов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2023. Вып. 4. С. 579 – 591.
4. Гаврутенко Т. В., Мокрецова Л. А. Оценка эффективности развития наставничества учителей при организации деятельности педагогического альянса педагогического университета и школы // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1(38). С. 123 – 130.
5. Ермолаева М. Г., Верстукова Е. Н. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию // Человек и образование. 2024. № 2(79). С. 80 – 88.
6. Заир-Бек С. И., Мерцалова Т. А., Анчиков К. М. Кадры школьного образования: возможности и дефициты // Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2020. № 18.
7. Ладилова Н. А. Экосистема наставничества как вектор дополнительного профессионального образования // Коучинг и наставничество: теория и практика : Материалы Всероссийской научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 25 – 26 апреля 2024 года. Чебоксары : Среда, 2024. С. 73 – 81.
8. Марус Ю. В., Марус М. Л. Проблемы адаптации начинающего учителя в школе и пути их решения // Вестник Академии знаний. 2023. № 6(59). С. 637 – 639.
9. Молочников Н. Р., Захарян Ю. Н. Роль руководителя в системе управления персоналом // Экономика и бизнес: теория и практика. 2021. № 4 – 2(74). С. 40 – 42.
10. Неровный Л. В. Концепция ГРИД-управления Р. Блейка и Дж. Моутон: структура, сущность, содержание // Психология обучения. 2018. № 10. С. 69 – 83.
11. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Ч. 1. / Рособрназор. М., 2019. 41 с.
12. Пенькова Ю. В. Психолог в роли наставника для молодых специалистов и вновь прибывших педагогов в образовательной организации // Шамовские чтения : сб. ст. XVI Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. Москва, 25 января 2024 года. Научная школа управления образовательными системами, 2024. С. 121 – 125.
13. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов / Т. Ю. Андрущенко [и др.] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Т. 9. № 2. С. 1 – 16.

14. Путенихина Е. В., Семенова Э. Е. Новый взгляд на удержание молодых специалистов: проблемы и перспективы // Тенденции развития науки и образования. 2024. № 105 – 5. С. 79 – 82.
15. Тарабарина Т. И. Сопровождение профессиональной деятельности молодых педагогов как объект научных исследований // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 16.
16. Хакимов, Н. Г., Сафина А. М. Практика постдипломного сопровождения молодых педагогов в педагогическом университете // Педагогический эксперимент: подходы и проблемы. 2023. № 9. С. 73 – 79.
17. Ханова Т. Г., Белинова Н. В. Образовательный менеджмент в профессиональной и организационной адаптации молодых специалистов // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67 – 3. С. 243 – 247.
18. Шилова О. Н., Ермолаева М. Г., Ахтиева Г. Р. Современное состояние и проблемы развития института наставничества молодых учителей // Человек и образование. 2018. № 4(57). С. 202 – 209.
19. Школьное образование в контексте национальных целей и приоритетных проектов : аналитический доклад / Т. А. Мерцалова, С. Г. Косарецкий, К. М. Анчиков и др.; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». М. : НИУ ВШЭ, 2022. 96 с.
20. Чернявская А. П. Может ли обучение в педагогическом классе быть залогом профессиональной стабильности молодого педагога? // Допрофессиональная педагогическая подготовка школьников в системе непрерывного педагогического образования (От школьника до учителя...) : материалы II Междунар. науч.-практ. конф., Ярославль, 11 – 12 дек. 2023 года. Ярославль : Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского, 2024. С. 133 – 141.
21. Mkrtchyan V. A., Gurin G. G. Mentoring role in novice teacher training process: a review of international experience // Education and City: Quality Education for Modern Cities : Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 23 – 25 авг. 2021 года. М. : ISO LONDON LIMITED – European Publisher, 2021. P. 271 – 283.

References

1. Bechiev Sh. Sh. Fedorchuk Yu. M. Professional`naya gotovnost` molody`x pedagogov // Chelovek i obrazovanie. 2024. № 1(78). S. 62 – 71.
2. Bocharova Yu. Yu., Komatkova L. V. Praktiki zakrepleniya molody`x uchitelej: rol` professional`nogo soobshhestva // Biznes. Obrazovanie. Pravo. 2021. № 3 (56). S. 382 – 391.
3. Volegov V. S. Chislennost` molody`x uchitelej i pokazateli social`no-e`konomicheskogo razvitiya regionov // Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psixologiya. Sociologiya. 2023. Vy`p. 4. S. 579 – 591.
4. Gavrutenko T. V., Mokreczova L. A. Ocenka e`ffektivnosti razvitiya nastavnichestva uchitelej pri organizacii deyatel`nosti pedagogicheskogo al`yansa pedagogicheskogo

- universiteta i shkoly` // Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarny`e issledovaniya. 2023. № 1(38). S. 123 – 130.
5. Ermolaeva M. G., Verstukova E. N. Andragogicheskoe soprovozhdenie molody`x pedagogov na e`tapax adaptacii i integracii v professiyu // Chelovek i obrazovanie. 2024. № 2(79). S. 80 – 88.
6. Zair-Bek S. I., Merczalova T. A., Anchikov K. M. Kadry` shkol`nogo obrazovaniya: vozmozhnosti i deficit` // Monitoring e`konomiki obrazovaniya: informacionno-analiticheskie materialy` po rezul`tatam statisticheskix i sociologicheskix obsledovanij. 2020. № 18
7. Ladilova N. A. E`kosistema nastavnichestva kak vektor dopolnitel`nogo professional`nogo obrazovaniya // Kouching i nastavnichestvo: teoriya i praktika : Materialy` Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii, Sankt-Peterburg, 25 – 26 aprelya 2024 goda. Cheboksary` : Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost`yu «Izdatel`skij dom «Sreda», 2024. S. 73 – 81.
8. Marus Yu. V., Marus M. L. Problemy` adaptacii nachinayushhego uchitelya v shkole i puti ix resheniya // Vestnik Akademii znaniy. 2023. № 6(59). S. 637 – 639.
9. Molochnikov N. R., Zaxaryan Yu. N. Rol` rukovoditelya v sisteme upravleniya personalom // E`konomika i biznes: teoriya i praktika. 2021. № 4 – 2(74). S. 40 – 42.
10. Nerovny`j L. V. Konceptiya GRID-upravleniya R. Blejka i Dzh. Mouton: struktura, sushhnost`, sodержanie // Psixologiya obucheniya. 2018. № 10. S. 69 – 83.
11. Otchet po rezul`tatam mezhdunarodnogo issledovaniya uchitel`skogo korpusa po voprosam prepodavaniya i obucheniya TALIS-2018 (Teaching and Learning International Survey). Ch. 1. / Rosobrnadzor. M., 2019. 41 s.
12. Pen`kova Yu. V. Psixolog v roli nastavnika dlya molody`x specialistov i vnov` priby`vshix pedagogov v obrazovatel`noj organizacii / Yu. V. Pen`kova // Shamovskie chteniya : sb. st. XVI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. V 2 t., Moskva, 25 yanvarya 2024 goda. Nauchnaya shkola upravleniya obrazovatel`ny`mi sistemami, 2024. S. 121 – 125.
13. Problemy` professional`noj adaptacii molody`x pedagogov / T. Yu. An-drushhenko [i dr.] // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2017. T. 9, № 2. S. 1 – 16.
14. Putenixina E. V., Semenova E`. E. Novy`j vzglyad na uderzhanie molody`x specialistov: problemy` i perspektivy` // Tendencii razvitiya nauki i obrazovaniya. 2024. № 105 – 5. S. 79 – 82.
15. Tarabarina T. I. Soprovodzhdenie professional`noj deyatel`nosti molody`x pedagogov kak ob`ekt nauchny`x issledovanij // Sovremennyye problemy` nauki i obrazovaniya. 2021. № 4. S. 16.
16. Xakimov, N. G., Safina A. M. Praktika postdiplomnogo soprovodzhdeniya molody`x pedagogov v pedagogicheskom universitete // Pedagogicheskij e`ksperiment: podxody` i problemy`. 2023. № 9. S. 73 – 79.
17. Xanova T. G., Belinova N. V. Obrazovatel`ny`j menedzhment v professional`noj i organizacionnoj adaptacii molody`x specialistov // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2020. № 67 – 3. S. 243 – 247.

18. Shilova O. N., Ermolaeva M. G., Axtieva G. R. Sovremennoe sostoyanie i problemy razvitiya instituta nastavnichestva molody`x uchitelej // Chelovek i obrazovanie. 2018. № 4(57). S. 202 – 209.
19. Shkol`noe obrazovanie v kontekste nacional`ny`x celej i prioritny`x proektov : analiticheskij doklad / T. A. Merczalova, S. G. Kosareczkij, K. M. Anchikov i dr.; Nacz. issled. un-t «Vy`sshaya shkola e`konomiki». M. : NIU VShE`, 2022. 96 s.
20. Chernyavskaya A. P. Mozhet li obuchenie v pedagogicheskom klasse by`t` zalogom professional`noj stabil`nosti molodogo pedagoga? / A. P. Chernyavskaya // Doprofessional`naya pedagogicheskaya podgotovka shkol`nikov v sisteme neprery`vnogo pedagogicheskogo obrazovaniya (Ot shkol`nika do uchitelya...) : materialy` II Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Yaroslavl`, 11 – 12 dek. 2023 goda. Yaroslavl` : Yaroslavskij gosudarstvenny`j pedagogicheskij universitet im. K. D. Ushinskogo, 2024. S. 133 – 141.
21. Mkrtchyan V. A., G. G. Gurin Mentoring role in novice teacher training process: a review of international experience // Education and City: Quality Education for Modern Cities : Proceedings of the Fourth Annual International Symposium, Moscow, 23 – 25 avg. 2021 goda. M. : ISO LON-DON LIMITED – European Publisher, 2021. P. 271 – 283.

N. V. Shlyakhtina

**ADAPTATION AND CONSOLIDATION IN THE PROFESSION
OF NOVICE TEACHERS IN THE ASSESSMENTS OF HEADS
OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

The article presents the results of the study of support for novice teachers. The problems in the existing support methods and programs and the lack of research in the field of the managerial position of the heads of educational organizations on issues of supporting novice teachers are indicated. The role of managers in creating a favorable environment for novice teachers is determined and proposals are given for improving the support system. A conclusion is made about the need to develop a support system for novice teachers in order to ensure successful adaptation and development of new personnel in education. Questionnaire surveys on various types of questions and content analysis are used. It is revealed that most managers believe that the support system already exists, but there is a disagreement between managers and teachers on the effectiveness of this system. A number of universal and popular support tools are proposed: mentoring and consulting. The managers highlight the lack of a single scientific and methodological space as the main problem.

Keywords: *head of educational organization; novice teachers; adaptation; support; mentoring.*

**ОСОБЕННОСТИ МОНТАЖА И ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ОБУЧАЮЩЕГО ВИДЕО В ПРЕПОДАВАНИИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ СТУДЕНТАМ
НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВИДЕОКУРСА
«ОСНОВЫ ПРОГРАММИРОВАНИЯ НА ЯЗЫКЕ C#»**

Рассматриваются актуальность и возможности использования обучающего видео в обучении студентов информационным технологиям. Уточнены понятия «видеоурок», «обучающий видеофильм» и подход к организации их структуры с точки зрения педагогической целесообразности. Выделены основные этапы монтажа обучающих видеофильмов, охарактеризованы технические и программные средства, необходимые для создания учебных видеороликов. Показана значимость формирования у педагогов фундаментальных компетенций в области нелинейного видеомонтажа. На примере видеокурса «Основы программирования на языке C#» продемонстрирован потенциал использования видеоматериалов в обучении студентов информационным технологиям.

***Ключевые слова:** видеоурок, информатика, информационные технологии, нелинейный монтаж, образование, обучающий видеофильм, программирование, форма обучения.*

Современные условия требуют от школьного учителя и преподавателя вуза компетентности в сфере использования прикладного программного обеспечения в профессиональной деятельности. Педагогу необходимо не только владеть приемами работы с программными и техническими средствами, но и, прежде всего – эффективно применять полученный опыт в решении широкого спектра педагогических задач с использованием средств ИКТ [5]. Особенно актуальным этот вопрос является в преподавании информатики. Новые образовательные стандарты предполагают активное вовлечение учащихся в учебный процесс, опору на познавательный интерес и развитие индивидуальных

способностей. Педагогу важно уметь комбинировать традиционные формы обучения с новыми образовательными технологиями [4].

Высокую эффективность в обучении демонстрирует обучающее видео и фильмы. Формат занятий с использованием видео позволяет значительно повысить интенсивность изучения нового материала, оптимизировать учебный процесс за счет представления изучаемого объекта или процесса в наглядной и динамичной форме. Многие ведущие вузы и образовательные интернет-площадки разрабатывают электронные учебные курсы, в основе которых лежат обучающие видеоматериалы, выстраивающие комплексный

подход к освоению дисциплин в удобном и востребованном среди учеников формате.

Актуальность использования обучающего видео связана с растущей популярностью подобного формата обучения, распространению которого способствовало активное развитие всемирных телекоммуникационных технологий. Существенное влияние на востребованность учебных видеороликов оказала сеть Интернет и мультимедийные возможности технологии WEB 2.0 [1, с. 126].

Изучение размещенного в сети Интернет видеоконтента свидетельствует о том, что пользователи разных возрастов проявляют интерес не только к развлекательным материалам: значительный интерес вызывают обучающие видеоролики и видеокурсы. Популярность образовательного видео связана с удобной формой подачи информации, опорой на наглядность и динамичность видеоряда, а также сравнительно короткой продолжительностью таких роликов.

Возможности использования видеороликов в учебном процессе являются предметом исследований многих методистов. Так в публикации А. Ханша и коллектива продемонстрированы результаты исследования курсов МООС и опроса их разработчиков, по итогам которых авторы выделили 9 типов видео в зависимости от их обучающих возможностей: установка эмоциональной связи, управление временем и пространством, мотивация учащихся, рассказ истории, исторические кадры, демонстрация, мультимедийная презентация, виртуальная экскурсия, визуальное сопоставление [8]. В монографии Б. Дендева видеоурок выступает в

роли средства самостоятельного обучения студентов и дополнительного материала для углубления знаний и навыков [3]. Результаты исследований показывают, что использование видеоматериалов в обучении повышает эффективность и мотивацию обучающихся, позволяет снизить затраты на обучение. Среди недостатков отмечается ограниченность, а зачастую и отсутствие взаимодействия обучающегося с преподавателем, невозможность реализовать индивидуальный подход к каждому обучающемуся.

Согласно исследованиям Зиатдиновой Д. Р. и Ахмедова А. М. [2] учебное видео способствует развитию образного мышления учащихся в силу опоры на визуализацию информации, усиливают познавательный интерес учащихся благодаря работе с ПК и современным ПО, помогают развивать навыки самообучения в дистанционном формате.

Проведенный анализ показывает, что тематика многих научных публикаций направлена, прежде всего, на описание возможностей видеороликов и обоснование их эффективности в обучении школьников и студентов. При этом авторы мало внимания уделяют характеристике структуры учебного видео, особенностям подготовки учебных материалов и процедуре монтажа обучающего видео.

Главная цель текущей исследовательской работы – охарактеризовать потенциал использования обучающего видео как средства обучения и выработать системный подход к монтажу учебных видеороликов, что гарантирует достижение обучающимися

поставленных педагогических целей при работе с видеоматериалами.

В рамках исследования были поставлены следующие задачи:

- актуализировать потенциал использования смонтированных обучающих видеороликов в классической очной форме обучения;
- сформулировать понятия «обучающий видеоролик», «видеоурок», руководствуясь педагогической целесообразностью нелинейного монтажа;
- выделить важнейшие этапы создания обучающего видео и рекомендуемый стек программных и технических средств для их подготовки;
- обосновать важность формирования и совершенствования у педагогов фундаментальных навыков видеомонтажа.

В первой части текущей работы охарактеризованы возможности обучающих видеороликов, уточнено определение обучающего видео, даны рекомендации к его структуре, изложен системный подход к монтажу и описан минимально необходимый для работы набор программных средств. Во второй части работы описана практика использования автором собственных учебных видеороликов в обучении студентов и обобщены результаты исследования.

Использование учебных видеороликов предполагает работу обучающихся с видеоматериалами, направленными на решение образовательных задач. Они могут отличаться структурой, требовать разные технические и программные средства для реализации, быть нацелены на определенную аудиторию. Обучающие видеоролики и фильмы базируются на возможностях

мультимедийных технологий, для которых характерно, что действия педагога фиксируются в формате видеозаписи с закадровой озвучкой.

Вариативность подходов к реализации позволяет выделить следующие основные разновидности учебных видеороликов:

1. *Скринкаст* представляет собой запись с экрана компьютера педагога с озвучкой. Подобный формат видеоролика удобен для демонстрации учебного материала, приемов работы с прикладным программным обеспечением и комментирования. Обычно скринкаст реализуется единой записью. Некоторые программы для записи видео дополнительно позволяют склеивать отдельные фрагменты скринкаста, накладывать поясняющий текст и простые эффекты оформления видео.

2. *Видеосопровождение* – это формат учебного видео, предполагающий комментирование видеоряда. В кадре может присутствовать педагог или закадровая озвучка. Формат видеосопровождения чаще всего используется в онлайн-курсах: записи видеолекций, вебинаров, слайд-презентаций с озвучкой.

3. *Видеоурок (обучающий фильм)* – учебный видео и аудио материал по определенной теме, скомпонованный из разных фрагментов в единый видеоролик. Характерной особенностью видеоуроков является постобработка подготовленных материалов в видеоредакторе: он грамотно оптимизирован по структуре, форме представления видеоматериала и отличается хорошим качеством аудио и видеоряда. Такой ролик можно рассматривать в качестве учебного фильма.

Следует заметить, что обозначенные разновидности обучающего видео в реальности имеют достаточно условные различия и понятие «видеоурок» зачастую отождествляется с любым видеороликом или видеозаписью, которые можно использовать в учебных целях. Подобный подход нерационален, поскольку он фокусирует внимание только на факте использования видео в обучении. Видеоурок является средством обучения и должен включаться в учебный процесс в соответствии с его целевыми и структурными характеристиками. Опираясь на собственный опыт автора в создании и применении учебных видеоматериалов, предлагается следующее определение, которое, по нашему мнению, наиболее точно передаёт суть понятия «видеоурок» [7, с. 636].

Видеоурок – это смонтированный в видеоредакторе ролик, построенный в точности с запланированным педагогическим сценарием в соответствии с поставленной учебной целью и задачами, а также предполагающий предварительную обработку и синхронизацию видеоряда, закадровой озвучки, эффектов оформления и анимации, подчиненных целям и задачам урока.

Приведенная формулировка обусловлена рядом значимых аспектов:

- педагогический сценарий отражает тщательное планирование, подготовку и реализацию материалов будущего видеоурока;
- процедура нелинейного видеомонтажа предполагает процесс сбора, создания и обработки видео и аудио фрагментов, работу с видеоредакторами и прикладным ПО согласно сценарию урока;

- создание видеоурока носит технологический характер (процесс подготовки роликов систематизирован и при необходимости может масштабироваться включением дополнительных технических или программных средств).

Важно заметить, что понятие «видеоурок» следует использовать для обозначения обучающих видеофильмов для школьников. В случае монтажа обучающего видео для студентов более корректным является понятие «обучающий видеофильм», «учебный фильм».

Смонтированный видеоролик обладает следующими преимуществами:

- Высокая степень информативности видео и вовлеченности обучающихся, достигаемая сочетанием мультимедийных фрагментов, динамичности видеоряда и голосовым сопровождением.
- Интенсификация учебного процесса и экономия времени благодаря рациональной компоновке материала. Ролик монтируется из фрагментов сцен, из которых вырезано лишнее и оставлен только необходимый учебно-демонстрационный материал.
- Гибкость использования: видеоролик можно просматривать на занятиях или при выполнении самостоятельной работы. Для демонстрации видео достаточно наличие проектора и колонок. Дополнительно обучающихся следует снабдить копией видеоролика для возможности повторного просмотра видеоурока или его фрагмента.
- Изложение нового материала в доступной форме. Обучающие видеофильмы особенно эффективны в демонстрации процедуры решения задач

или работы с программами или оборудованием, что упрощает освоение нового материала и подводит ученика к получению углубленных теоретических знаний по искомой теме видео.

Традиционно использование учебных видеороликов связано с дистанционным форматом обучения. В очном формате обучения работа с видео обычно предлагается лишь при выполнении самостоятельной работы или в качестве дополнительного материала. Однако в силу вышеперечисленных возможностей обучающие видео способны расширять традиционный формат обучения школьников и студентов.

Выделим ситуации, в которых работа с обучающими фильмами продуктивна непосредственно при изучении информатики и ИКТ:

- лаконичное изложение основных теоретических аспектов и тезисов по теме занятия, демонстрация нового материала;
- повтор ключевых тезисов по предыдущим занятиям;
- демонстрация работы компьютерных программ, разбор алгоритмов решения задач, обучение программированию;
- демонстрация приемов работы с прикладным и инструментальным ПО.

Обучающие видеофильмы важно использовать как элемент занятия: сопровождать их просмотр обсуждением, решением практических задач, воспроизведением продемонстрированных в видеоролике алгоритмов действий на практике и отработке ситуаций с модифицированными исходными данными и условиями.

Структура учебного видеофильма не имеет жестких ограничений и может зависеть от цели и условий его использования в учебном процессе, последовательности изложения рассматриваемой темы, целесообразности использования конкретных технологий обучения [6]. Вне зависимости от выбранной структуры материал видео должен быть логически выстроен, последователен, представлен в удобной для восприятия и понимания форме.

Выделим наиболее важные разделы обучающего видеофильма.

1. *Вводная часть* отражает краткое описание темы ролика и его целей. Здесь рационально разместить информацию, мотивирующую обучающегося к изучению темы (например, интересный факт, ориентирование на решение практической проблемы, связь с другими дисциплинами или др.).

2. *Основная часть* демонстрирует изучаемый материал, который излагается в лаконичной качественно визуализированной форме. Важнейшие тезисы представляются текстом и комментируются автором. Фрагменты с демонстрационной частью при необходимости ускоряются (замедляются), сопровождаются титрами. Для удобства может быть рациональным выделить несколько разделов ролика, каждый из которых посвящен определенному аспекту темы.

3. *Практическая часть* направлена на демонстрацию решения задач в формате рассуждений. Важно, чтобы обучающиеся не только видели алгоритм решения задачи и действия педагога, но процесс рассуждений, приводящих к разным вариантам решения и обоснованию выбора оптимального.

4. *Заключительная часть* подводит итоги видеоролика. Здесь зачастую рационально кратко повторить ключевые тезисы занятия, дать ряд рекомендации по дальнейшему изучению темы и анонсировать следующую тему. Дополнительно следует сформулировать вопросы, приводящие к учебным проблемным ситуациям: для этого видео сопровождается отдельно прикрепленными материалами для выполнения заданий или небольших учебных проектов.

Важным аспектом является длительность учебного видеоролика. Практика показывает, что рационально монтировать короткие видео длительностью не более 15 минут, что позволяет удерживать активный интерес обучающихся. Короткий видеоролик также удобен в навигации по учебному видеоматериалу. Большие тематические разделы следует разбивать на серию отдельных видеофильмов.

Создание обучающего видеофильма является достаточно трудоемким и творческим процессом, который требует навыков работы со специальным ПО и аппаратурой, понимание принципов монтажа, опору на психологические аспекты восприятия информации.

Основываясь на нашем опыте подготовки обучающих видеоматериалов выделим основные этапы их монтажа.

1. Первоначальным этапом является *подготовка сценария*: педагог определяет цель и задачи видеофильма, планирует деятельность по сбору и за-

писи необходимого материала, последовательность действий на занятии. Рационально подготовить детальный сценарий, который определяет речь педагога: он ложится в основу закадровой озвучки. Текст сценария рекомендуется оформить в текстовом редакторе, выделив основные разделы и подразделы урока. Подобная систематизация и детализация позволит в дальнейшем точнее записывать материал.

На втором этапе осуществляется *запись и обработка голоса*. Текст сценария используется для записи с микрофона закадровой озвучки (комментирования) будущего видеоряда. Для удобства аудиоредактор располагается параллельно тексту сценария, текст зачитывается с интонацией, адекватной актуальной частной задаче урока, и небольшими фрагментами; при необходимости неудачный фрагмент перезаписывается. Записи следует делить согласно разделам сценария урока, что в дальнейшем упростит их синхронизацию с видеорядом на монтажном столе видеоредактора (рис. 1).

Использование аудиоредакторов важно и для последующей обработки аудиофайлов. Применение эффектов позволяет нормализовать уровень громкости всех записей, убрать фоновые шумы и в целом улучшить качество звукозаписей. Среди бесплатно распространяемых редакторов отметим Audacity, OcenAudio, Free Audio Editor, Wavosaur.

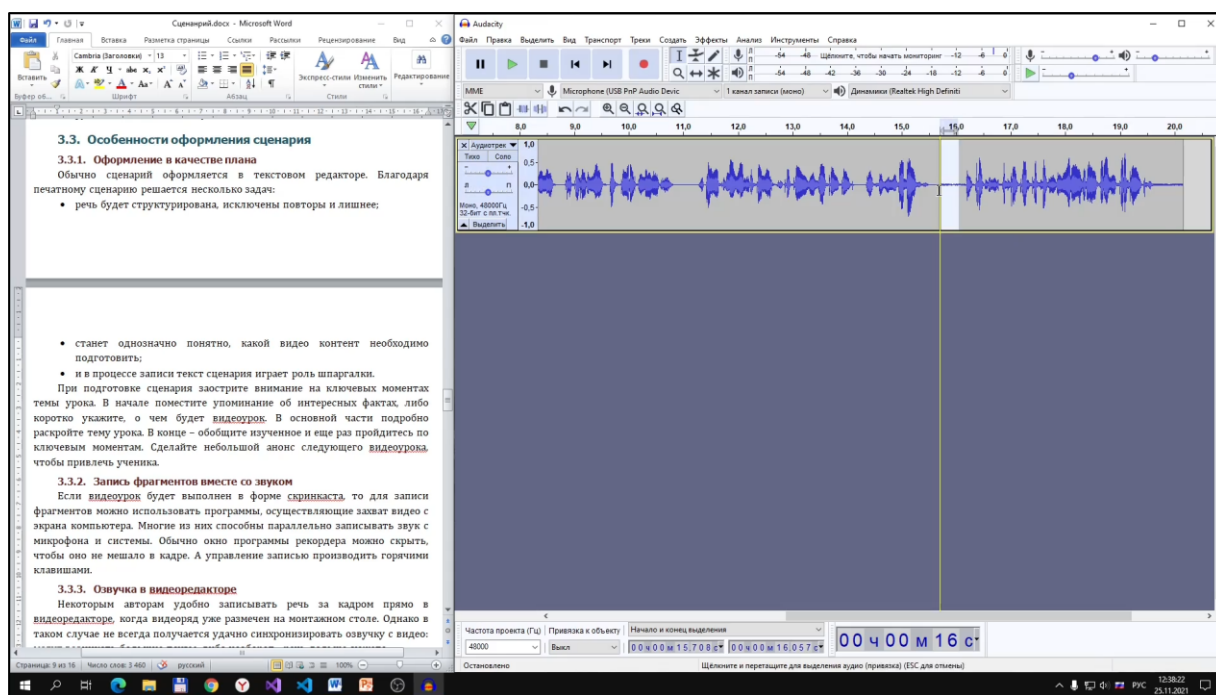


Рис. 1. Запись фрагмента закадровой озвучки в редакторе Audacity согласно тексту сценария видеоролика

2. Следующим этапом является *подготовка видеоматериалов*. Учебный видеофильм может включать в себя фрагменты видеосъемки с камеры или смартфона, записи с экрана компьютера, изображения, видеозаписи других авторов и футажи из открытых источников.

Для видеофильмов по информатике часто требуется демонстрация работы с программами, т. е. захват видео с экрана ПК. Для этих целей используются программы видеорекордеры: среди бесплатно распространяемых отметим OBS Studio, ShareX, Screencast-O-Matic, Apowersoft. Запись фрагментов видео важно вести в примерном соответствии длительности аудиозаписей голоса, чтобы в дальнейшем была возможность синхронизировать озвучку с видеорядом.

Скриншоты могут быть подготовлены, в т. ч. – в редакторе презентаций и сохранены в качестве изображений

встроенными средствами операционной системы.

3. Опытные авторы дополнительно могут создавать *анимированные рисунки или фрагменты*, демонстрирующие изучаемые объекты, процессы и динамику их изменения. Создание анимации требует профессиональных навыков монтажа и опыта работы с редакторами анимации. Для педагога, осваивающего монтаж, этот этап не столь важен и может быть пропущен.

4. Завершающим этапом подготовки является *монтаж видеоролика в видеоредакторе*. Подготовленные аудио и видео материалы загружаются в видеоредактор, где на монтажном столе редактора осуществляется разметка, резка, редактирование и склейка клипов в единый видеоролик.

Процесс редактирования важно контролировать, используя предварительный просмотр результата в экране проекта (рис. 2).

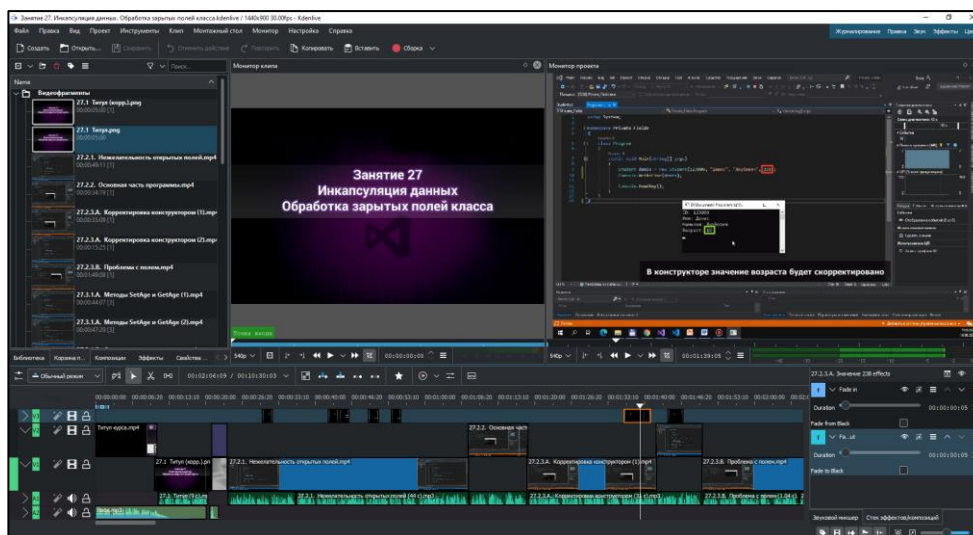


Рис. 2. Процесс монтажа обучающего видеофильма в видеоредакторе Kdenlive: совмещение видео- и аудиоклипов, наложение пометок, титров и эффектов анимации

Поверх слоя видео при необходимости накладываются поясняющие титры, применяются эффекты анимации и переходов между сценами. Для преобразования проекта в видеофайл осуществляется просчет (рендеринг), время которого зависит от разрешения, качества проекта, продолжительности ролика, сложности и числа эффектов, мощности компьютера. Среди бесплатно распространяемых видеоредакторов отметим Kdenlive, Shotcut, DaVinci Resolve, VSDC, Hitfilm Express. Для проверки эффективности использования видеофильмов в обучении была организована апробация созданного автором видеокурса по теме «Основы программирования на языке C#». Цель исследования – проследить, каким образом использование видео в обучении позволяет повысить продуктивность обучающихся и эффективность организации учебного процесса. Основным показателем выступало соотношение итоговых оценок студентов за пройденный курс (рис. 3). Дополнительно оценивались

показатели изменения интенсивности обучения, качества формирования компетенций, успешности прохождения промежуточной аттестации, заинтересованность обучающихся в усовершенствованной модели взаимодействия на занятиях. Необходимость совершенствования подхода к обучению была связана с рядом проблем, с которыми сталкивались студенты и преподаватель при изучении дисциплины ранее:

- малый объем часов аудиторной работы (основная доля нагрузки по учебному плану отводится на СРС и подготовку курсовой работы);
- новый язык программирования C#, требующий сравнения с изученными ранее (Pascal ABC, Python);
- теория и многочисленные примеры, требующие детального разбора, демонстрация приемов работы с редактором кода и средой разработки;
- многие студенты оформляют свободное посещение для работы в школе и не могут присутствовать на занятиях очно, поэтому упускают важные аспекты изучаемых тем.

Эксперимент проводился трижды в рамках изучения дисциплины Практикум по решению задач на ЭВМ (9 – 10 семестр 2019/20, 2020/21, 2021/22 учебные годы) для студентов кафедры физико-математического образования и информационных технологий Педагогического института Владимирского государственного университета. Контрольные и экспериментальные измерения проводились в каждой из групп:

- в течение 9-го семестра обучение не включало работу с видеоматериалами;
- в течение 10-го семестра в процесс изучения были включены разработанные образовательные видеофильмы курса.

В исследовании использовались методы наблюдения, анкетирования,

диагностирования качества формирования компетенций.

В ходе эксперимента разработанные видеофильмы последовательно в течение курса предлагались для просмотра, анализа и частичного конспектирования в рамках СРС с целью знакомства студентов с новым материалом. Каждое занятие начиналось с краткого обсуждения изученного, повторения ключевых тезисов (с демонстрацией в форме презентации), анализа разобранных в роликах задач, вызвавших затруднения. Далее осуществлялся совместный разбор и программирование новых задач по теме занятия. Закрепление навыков и контроль успеваемости осуществлялся в рамках СРС.

Сравнительные результаты эксперимента отображены на диаграмме рис. 3.

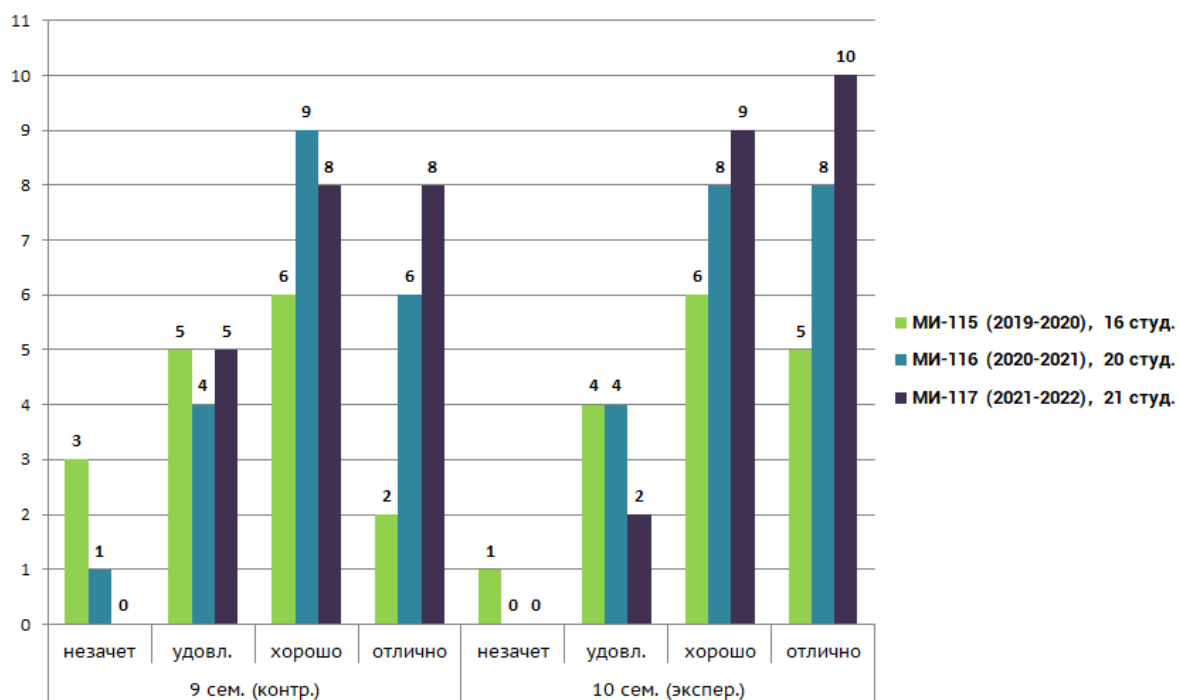


Рис. 3. Сравнение результатов успеваемости студентов до и после проведения эксперимента (соотношения оценок заданы по числу испытуемых)

В качестве характеристики выбран показатель итоговой оценки согласно используемой в вузе 100-бальной рейтинговой системе за 9-й (контрольный) и 10-й (экспериментальный) семестры.

Анализ результатов эксперимента показал следующее:

- При использовании обучающих видеороликов в группах возросла доля студентов, аттестованных по дисциплине оценками «хорошо» и «отлично».

- Удалось повысить учебную активность студентов и продуктивность освоения материала; в частности, студенты с низкими показателями общей успеваемости демонстрировали успешное прохождение курса и выполнение минимально необходимого набора заданий СРС.

- Значительно повысилась интенсивность учебного процесса: освободившееся время удалось посвятить разбору дополнительного материала.

- Полученный опыт в планировании сценария и монтаже видеороликов позволил отчетливее выделить проблемные места при изложении курса. В частности было замечено, что ряд тем дисциплины требовали большего акцента на демонстрацию процедуры решения задач. Также существующий курс потребовалось расширить видеоматериалами, в которых более детально

визуализируется процедура установки и конфигурирования программного обеспечения, необходимого студентам для изучения дисциплины.

Обучающиеся отмечали, что формат работы с видеороликами для них более удобен и практичен, а представленный материал вызывал меньше трудностей в освоении, упрощал поиск и анализ дополнительной теоретической информации при подготовке к занятиям. Кроме того, ряд студентов пожелали ознакомиться с основами процедуры и технологиями монтажа видеороликов.

Результаты проведенного исследования показывают продуктивность использования обучающего видео в учебном процессе. Полученный опыт может быть обобщен и для других дисциплин, и, прежде всего – в рамках школьного образования при подготовке и использовании видеоуроков. Учителям и преподавателям важно формировать навыки в области видеомонтажа: современные ИКТ-технологии делают его доступным для педагога и не требуют глубокого погружения в профессиональные вопросы, при этом позволяют ему самостоятельно совершенствовать свои компетенции и повышать качество создаваемого учебного видеоматериала.

Литература

1. Гатовская Д. А. Видеоурок – новый метод // Педагогика: традиции и инновации : материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, февраль 2015 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2015. С. 126 – 127.
2. Зиятдинова Д. Р., Ахмедова А. М. Использование видеоуроков на уроках информатики [Электронный ресурс]. URL: <https://izron.ru/articles/> (дата обращения: 17.04.2022).

3. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : монография / под ред. Бадарча Дендева. М. : ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.
4. Машбиц Е. И. Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М. : Педагогика, 1988. 192 с.
5. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие. М. : Академия, 2001. 272 с.
6. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Народное образование, 1998. 95 с.
7. Якубович Д. А., Еропова Д. А. Практикум по информационным технологиям в профессиональной деятельности. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 879 с.
8. Hansch A., Newman C., Hillers L., Shildhauer T., McConachie K., Schmidt P. Video and online learning: Critical reflections and findings from the field [Электронный ресурс]. URL : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882 (дата обращения: 15.04.2022).

References

1. Gatovskaya D. A. Videourok – novy`j metod // Pedagogika: tradicii i inno-vacii : materialy` VI Mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, fevral` 2015 g.). Chelyabinsk : Dva komsomol`cza, 2015. S. 126 – 127.
2. Ziatdinova D. R., Axmedova A. M. Ispol`zovanie videourokov na urokax informatiki [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://izron.ru/articles/> (data obrashheniya: 17.04.2022).
3. Informacionny`e i kommunikacionny`e texnologii v obrazovanii : monografiya / pod red. Badarcha Dendeva. М. : IITO YuNESKO, 2013. 320 s.
4. Mashbicz E. I. Psixologo-pedagogicheskie problemy` komp`yuterizacii obucheniya. М. : Pedagogika, 1988. 192 s.
5. Polat E. S. Novy`e pedagogicheskie i informacionny`e texnologii v sisteme obrazovaniya : ucheb. posobie. М. : Akademiya, 2001. 272 s.
6. Selevko G. K. Sovremenny`e obrazovatel`ny`e texnologii : ucheb. posobie. М. : Narodnoe obrazovanie, 1998. 95 s.
7. Yakubovich D. A., Eropova D. A. Praktikum po informacionny`m texnologiyam v professional`noj deyatel`nosti. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2022. 879 s.
8. Hansch A., Newman C., Hillers L., Shildhauer T., McConachie K., Schmidt P. Video and online learning: Critical reflections and findings from the field [E`lektronny`j resurs]. URL : http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2577882 (data obrashheniya: 15.04.2022).

D. A. Yakubovich

**FEATURES OF EDITING AND USING EDUCATIONAL VIDEOS IN TEACHING
INFORMATION TECHNOLOGIES TO STUDENTS ON THE EXAMPLE
OF THE IMPLEMENTATION OF THE VIDEO COURSE
«BASICS OF PROGRAMMING IN C#»**

The paper deals with the relevance and possibilities of using educational videos in teaching students' information technology. The concepts of «video lesson», «educational video» and the approach to organizing their structure from the point of view of pedagogical expediency are clarified. The main stages of editing educational videos are highlighted, the technical and software tools necessary for creating educational videos are characterized. The importance of developing fundamental competencies in nonlinear video editing in teachers is shown. The potential for using video materials in teaching students' information technology is demonstrated using the video course «Fundamentals of Programming in C#» as an example.

Keywords: *computer science, education, educational video, form of education, information technology, non-linear editing, programming, video lesson.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

Н. Н. Авраменко, В. С. Божок

ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ И ГИБКОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ, ИМЕЮЩИХ ОПЫТ УПОТРЕБЛЕНИЯ ПСИХОАКТИВНЫХ ВЕЩЕСТВ

Актуальность темы связана с наркотизацией молодёжи и необходимостью создания условий, которые бы препятствовали возникновению у молодых людей зависимости от психоактивных веществ (ПАВ). В статье изложены данные исследования особенностей жизнестойкости молодых людей, имеющих опыт употребления ПАВ, а также гибкости их копинг-поведения. Были установлены статистически значимые различия в уровне жизнестойкости и её компонентов у испытуемых, имеющих и не имеющих опыт употребления ПАВ. Не обнаружено значимых различий в степени подверженности стрессам и гибкости копинг-поведения испытуемых. Делается вывод о том, что результаты исследования могут быть использованы в процессе оказания психологической помощи студентам.

Ключевые слова: студенческая молодёжь, психоактивные вещества, жизнестойкость, гибкость копинг-поведения.

Введение. Актуальность темы связана с наркотизацией молодёжи и необходимостью создания условий, которые бы препятствовали возникновению у молодых людей зависимости от психоактивных веществ (ПАВ). В современных условиях студенты сталкиваются со многими вызовами их психологическому благополучию: быстро меняющимся миром, психологической перегрузкой, требованием высокой готовности к обучению в вузе, трудностью совмещения трудовой деятельности с учебной. Для того чтобы совладать с этими трудностями, важно обладать высоким уровнем жизнестойкости, иметь широкий репертуар копинг-стра-

тегий и гибкий подход к выбору необходимой модели совладающего поведения. Некоторые студенты используют дезадаптивные копинг-стратегии, что нередко становится причиной получения опыта употребления ПАВ.

Феномен жизнестойкости изучается с 80-х годов XX века. Однако до сих пор не существует однозначного определения этого термина. Его ввели в науку американские психологи S. Maddi и S. Kobasa. Жизнестойкость можно рассматривать и как систему убеждений человека, и как способность справляться с трудными ситуациями при сохранении эффективности деятельности [4].

Компонентами жизнестойкости являются вовлеченность, контроль, принятие риска. Они сравнительно независимы друг от друга. С. Мадди определяет «вовлечённость» как предрасположенность человека к контактам с миром вокруг, активную включённость в происходящие события. Этот компонент способствует реализации потенциала личности, помогает преодолевать трудности. «Контроль» можно рассматривать как уверенность человека в том, что он может влиять на ситуацию. Такой компонент, как «принятие риска», позволяет быть открытым окружению [16].

“Принятие риска” – это уверенность человека в том, что из любого опыта можно извлечь полезное знание, которое способствует его развитию. При наличии такого убеждения можно действовать при низкой вероятности успеха, то есть рисковать [8].

Следовательно, вовлеченность, контроль и принятие риска – это три установки, определяющие взаимодействие человека с миром. Они дополняют друг друга и обеспечивают активность человека, его стремление к контролю над событиями и получению собственного опыта [10].

Жизнестойкость определяет способность личности справляться не только с изменениями, трудностями, но и с экстремальными ситуациями [11]. Она становится основой мотивации применения эффективных копинг-стратегий, заботы о своем здоровье, включения в социальное взаимодействие [10]. М. В. Логинова обозначает жизнестойкость как основной ресурс преодоления, своеобразный комплекс убеждений, возможность и готовность

индивида участвовать в ситуациях повышенной трудности. Обнаружена связь между компонентами жизнестойкости и темпераментом, локализацией контроля и копинг-поведением как личностными ресурсами [9].

“Совладающее поведение” определяют как когнитивные и поведенческие усилия человека, используемые для того, чтобы справиться с трудностями, которые могут превышать его ресурсы [15]. Успешная адаптация возможна только при наличии гибкости копинга, то есть когда человек обладает способностью менять программу поведения в соответствии с особенностями проблемных ситуаций. Это можно объяснить тем, что нет универсальных способов совладания со стрессовой ситуацией [6, с. 145 – 146].

Множественный копинг характеризуется тем, что человек для совладания со стрессом использует различные стили, ищет новые решения проблемных ситуаций. Ситуативный копинг – это комплекс стратегий совладания, подбираемый человеком под конкретную ситуацию. Ригидный копинг означает, что человек для совладания со стрессом в любой ситуации использует одну привычную копинг-стратегию, и у него проявляется склонность к отрицанию стресса или избеганию [6].

С. Мадди утверждает, что наиболее важным периодом развития жизнестойкости является детский и подростковый возраст. Однако в более старшем возрасте также возможно её развитие [16].

Как показала Н. М. Волобуева, жизнестойкость как личностный ресурс может развиваться в студенческом возрасте. Процесс её развития во многом зависит от психологической культуры

личности студентов. Автор утверждает, что учащиеся готовы активно включаться в процесс деятельности, то есть у них в большей степени выражен компонент «вовлечённости». В меньшей степени у студентов выражен компонент «принятие риска» [2].

Т. В. Трептау и Р. К. Карнеев исследовали взаимосвязь жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов. Было установлено, что учащиеся с более высоким уровнем жизнестойкости предпочитают такие копинг-стратегии, как «планирование решения проблемы» и «положительная переоценка» и реже используют копинг-стратегию «избегание» [14, с. 187 – 188]. По данным их исследования, средний уровень жизнестойкости наблюдается у 60 % студентов. Только у 10 % выявлен высокий уровень жизнестойкости. У большинства студентов – низкий уровень выраженности компонента «вовлечённость». Т. В. Трептау и Р. К. Карнеев делают вывод о том, что учащиеся не удовлетворены деятельностью, которой занимаются, и не видят смысла в происходящих событиях [14, с. 186]. В этом исследовании, в отличие от исследования Н. М. Волобуевой, у студентов наиболее выражен компонент «принятия риска».

Представляет интерес сравнительная характеристика уровня жизнестойкости студентов, трудящихся и больных с невротическими и ментальными расстройствами, предложенная исследователями из Казахстана. Они установили, что для пациентов наиболее характерен низкий уровень жизнестойкости, а для большинства трудящихся и студентов – средний уровень жизне-

стойкости. У учащихся показатели жизнестойкости и её компонентов ниже, чем у работающих. Более низкие показатели жизнестойкости у студентов, как отмечают авторы, связаны с переживанием учащимися кризисов в процессе своего становления и развития (возрастных, профессионального обучения, экзистенциальных и др.) [13, с. 384 – 385].

В. Р. Петросянц была установлена динамика проявления жизнестойкости в период обучения студентов, обучающихся по направлению «Психолого-педагогическое образование». У студентов первого курса из-за их адаптации к новым условиям снижаются показатели жизнестойкости и её компонентов. Для большинства учащихся характерен средний уровень жизнестойкости, наиболее выражен компонент «принятия риска» [12, с. 112].

Студенты могут обратиться к психоактивным веществам (ПАВ) как возможному способу преодоления кризисных ситуаций. ПАВ – это средства, употребление которых приводит к изменению восприятия, познавательной способности, настроения и поведения человека [3]. В современных условиях «процесс наркотизации обучающейся молодёжи идёт наиболее быстрыми темпами по сравнению с другими социальными группами» [1, с. 82].

С. А. Кулаков и М. Ю. Будников отмечают низкую способность к рефлексии, неустойчивую самооценку, «отчуждение» аддиктивной болезни, отсутствие гибких, адаптивных копинг-стратегий пациентов, страдающих наркотической зависимостью [7, с. 110].

И. А. Горьковая изучала жизнестойкость как копинг-ресурс у больных с опиатной зависимостью. В ходе проведённого исследования было установлено, что у наркозависимых, проходящих курс детоксикации в стационаре, низкий уровень жизнестойкости, наименее всего представлен её компонент “принятие риска”. Полученные данные можно объяснить низкой устойчивостью больных с опиатной зависимостью к стрессовым ситуациям, отсутствием у них способности переносить психологические нагрузки. Автор также говорит о “дисгармоничности и внутренней конфликтности у наркозависимых” [5, с. 21].

Таким образом, в современных исследованиях жизнестойкость изучается у наркозависимых, которые проходят лечение в стационаре. Однако есть студенты, которые имеют опыт употребления ПАВ и не являются пациентами медицинских центров. Они не считают себя зависимыми от ПАВ. Возникает вопрос: отличается ли их уровень жизнестойкости от учащихся, у которых нет опыта употребления ПАВ?

Методология исследования. Исследование опирается на методологические положения системно-деятельностного и субъектно-ресурсного подходов в контексте развития потенциала личности учащихся. Исследование основывается на концепции С. Фолкмана и Р. Лазаруса, которая посвящена изучению копинг-стратегий, концепции жизнестойкости Сальваторе Мадди, психологии совладающего поведения как поведения субъекта (Т. Л. Крюкова, С. А. Хазова, О. А. Екимчик и др.).

В качестве объекта исследования обозначены жизнестойкость и гибкость копинг-поведения студенческой молодежи. Предмет исследования – особенности жизнестойкости и гибкости копинг-поведения студентов с опытом употребления ПАВ.

Целью нашего исследования выступило изучение жизнестойкости и гибкости копинг-поведения студентов, имеющих и не имеющих опыт употребления психоактивных веществ. В соответствии с поставленной целью мы определили задачи исследования: выявить степень подверженности личности студентов стрессам и их вредоносных последствий; провести сравнительный анализ жизнестойкости и гибкости копинг-поведения студентов, с опытом и без опыта употребления ПАВ.

Гипотеза исследования заключалась в предположении, что студенты, употребляющие ПАВ, менее устойчивы к стрессам, для них не характерен высокий уровень жизнестойкости и использование различных копинг-стратегий в трудных ситуациях.

Методики и выборка исследования. В качестве диагностического инструментария использовались следующие методики: Опросник «Жизнестойкость» С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева, Е. И. Рассказовой); Опросник самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом (адаптация О. А. Екимчик, Т. Л. Крюковой); Методика выявления подверженности стрессам (Е. А. Тарасов).

Математические методы обработки данных: методы описательной статистики, U-критерий Манна – Уитни (для

обработки данных применялся компьютерный математический пакет SPSS).

Исследование проводится на базе Калужского государственного университета имени К. Э. Циолковского и ГБУ КО «Калужского областного центра социальной помощи семье и детям “Надежда”».

Выборка состояла из 52 студентов. Из них: 28 – девушки; 22 – юноши. Возраст испытуемых от 19 до 26 лет.

Результаты и обсуждение. В начале исследования на основе данных анкетирования мы разделили испытуемых на четыре группы.

1-я группа – студенты, не имеющие опыт употребления ПАВ. Данная группа состоит из 26 человек (50 % выборки), из них 23 девушки и 3 юноши.

2-я группа – студенты, имеющие опыт употребления ПАВ, находящихся в ремиссии (больше не употребляют ПАВ). Данная группа включает 7 человек (3 девушки и 4 юноши).

3-я группа – студенты, употребляющие ПАВ периодически (1 раз в 2 – 4 дня). Данная группа состоит из 6 человек (2 девушки и 4 юноши).

4-я группа – студенты, употребляющие ПАВ на постоянной основе (ежедневно). Данная группа включает 13 человек (2 девушки и 11 юношей). Данная группа включает в себя студентов, употребляющих психоактивные вещества ежедневно.

Используя Методику выявления степени подверженности стрессам (Тарасов Е. А.), мы получили данные, которые представлены на рис. 1.

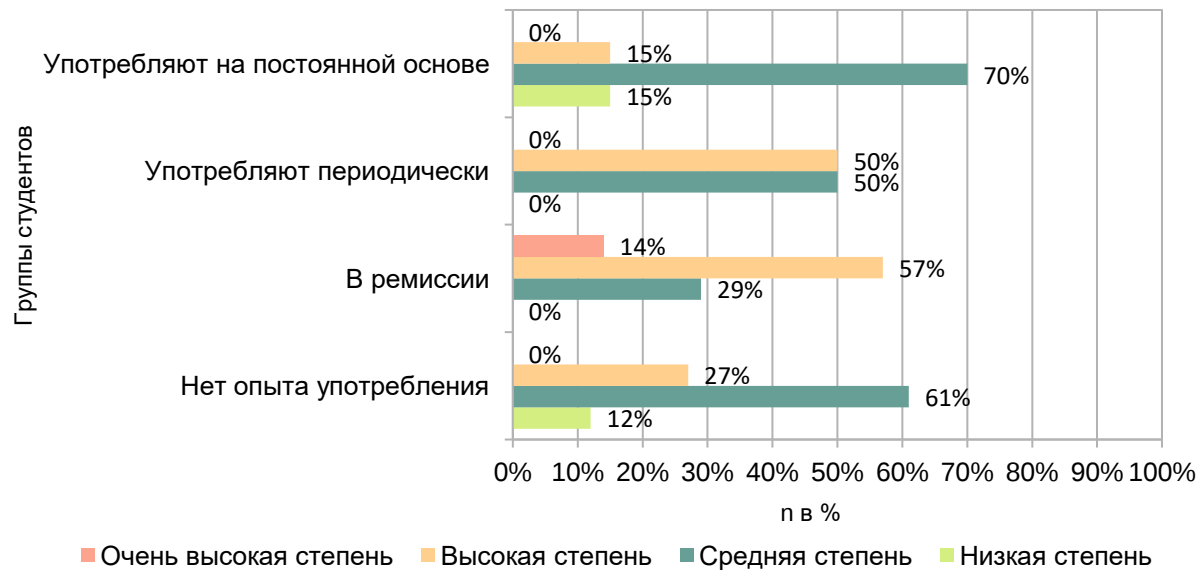


Рис. 1. Степень подверженности стрессам студентов, п в %

На основе полученных данных мы можем сделать вывод о том, что у испытуемых, которые употребляют ПАВ на постоянной основе, более низкая подверженность стрессам по сравнению с другими группами студентов. Только у 15 % из них высокая степень подверженности

стрессам. У большинства студентов, находящихся в ремиссии (57 %), наблюдается высокая степень подверженности стрессам, а для большинства студентов, которые не имеют опыт употребления ПАВ (61 %), характерна средняя степень подверженности стрессам. Можно

предположить, что полученные результаты связаны с тем, что студенты рассматривают употребление ПАВ как способ снять эмоциональное напряжение, поднять настроение, избежать трудностей. При прекращении употребления наркотика они пытаются использовать другие способы совладания

со стрессом, но это не всегда у них получается.

Данные, полученные с помощью диагностического опросника «Жизнестойкость» С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева и Е. И. Рассказовой), представлены в табл. 1.

Таблица 1

Показатели жизнестойкости студентов (n, в %)

Показатель жизнестойкости (опросник «Жизнестойкость» С. Мадди)		Группа испытуемых			
		1	2	3	4
		Нет опыта употребления (n = 26)	В ремиссии (n = 7)	Употребляют периодически (n = 6)	Употребляют каждый день (n = 13)
Общий уровень	высокий	11,54	-	-	53,85
	средний	84,61	-	100	46,15
	низкий	3,85	100	-	-
Вовлечённость	высокий	7,70	-	-	30,77
	средний	69,23	-	50	69,23
	низкий	23,07	100	50	-
Контроль	высокий	3,85	-	-	46,15
	средний	84,61	-	100	53,85
	низкий	11,54	100	-	-
Принятие риска	высокий	46,15	-	-	84,62
	средний	53,85	85,72	100	15,38
	низкий	-	14,28	-	-

Как видно из табл. 1, у большинства студентов, не имеющих опыт употребления ПАВ, все компоненты жизнестойкости, а также общий показатель жизнестойкости, находятся на среднем уровне. В этой группе учащихся наиболее выражен компонент “принятие риска”, в меньшей степени – компонент “вовлеченности”. Испытуемые положительно относятся к любому опыту, способны действовать при низкой вероятности успеха.

У всех студентов, которые перестали употреблять ПАВ, жизнестой-

кость, а также такие показатели, как вовлечённость и контроль, находятся на низком уровне. Это говорит о том, что учащиеся не удовлетворены своей деятельностью, общением, не хотят принимать участие в происходящем, не готовы бороться за результат.

У большинства студентов в группе, которая употребляет ПАВ каждый день, общий показатель жизнестойкости, а также такой её показатель, как принятие риска, находятся на высоком уровне. По другим показателям жизнестойкости – средний и высокий уровни.

Таким образом, студенты, употребляющие ПАВ ежедневно, считают, что могут совладать со стрессом, выйти из трудной ситуации, принимают как позитивный, так и негативный опыт, стремятся к общению, уверены, что могут влиять на события. Полученные результаты можно объяснить тем, что употребление ПАВ вызывает у людей эффект, который они не могут получить в реальной жизни. У студентов повышается уверенность и решимость, необходимые для преодоления трудностей, начала выполнения трудных дел,

коммуникации. Они начинают чувствовать себя сильными и деятельными. При уменьшении дозы эффект снижается.

Студенты, употребляющие ПАВ, не способны адекватно оценить своё состояние, так как у них снижается способность логически мыслить и принимать правильные решения.

При помощи Опросника самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом (Self-Perceived Flexible Coping with Stress), были получены первичные данные, которые представлены в приведённой ниже табл. 2.

Таблица 2

Уровни владения студентами копингом (n, в %)

Показатель копинга		Групп испытуемых			
		1 Нет опыта употребления (n = 26)	2 В ремиссии (n = 7)	3 Употребляют периодически (n = 6)	4 Употребляют каждый день (n = 13)
Ригидный	высокий	23	43	17	8
	средний	69	43	83	77
	низкий	8	14	-	15
Ситуативный	высокий	4	-	-	-
	средний	85	71	83	85
	низкий	11	29	17	15
Множественный	высокий	11	-	17	15
	средний	81	43	66	85
	низкий	8	57	17	-

Как видно из табл. 2, у большинства студентов, не имеющих опыт употребления ПАВ, средние уровни выраженности ригидного, ситуативного и множественного копинга. В этой группе по сравнению с другими группами самые высокие значения ситуативного копинга. То есть студенты способны подбирать нужную стратегию совладания в соответствии с ситуацией, находить конструктивное решение, отталкиваясь

от конкретных обстоятельств, не используя одну и ту же копинг-стратегию, если она не рациональна в данном случае.

Испытуемые, употребляющие ПАВ, показали большую выраженность множественного копинга по сравнению со студентами других групп. Это характеризует их как способных к разрешению трудных ситуаций и адаптации к новым условиям.

В группе студентов, которые перестали употреблять ПАВ, самый большой процент учащихся с высоким уровнем ригидного копинга. То есть они используют один тип стратегий копинга вне зависимости от стрессового события (не склонны к гибкому приспособлению), отрицают или избегают стресс. У большинства испытуемых этой

группы также низкий уровень множественного копинга.

Для оценки различий между выборками по уровню жизнестойкости, подверженности стрессам и гибкости совладания со стрессом нами был использован U-критерий Манна-Уитни. Результаты анализа представлены в табл. 3.

Таблица 3

Различия между группами студентов по уровню жизнестойкости, подверженности стрессам и гибкости совладания со стрессом

Сравниваемые группы	Переменная	Значение U эмп
Без опыта употребления ПАВ – перестали употреблять ПАВ	Жизнестойкость	49*
	Вовлеченность	5**
	Контроль	2,5**
	Принятие риска	18,5**
	Степень подверженности стрессам	30**
	Множественный копинг	26**
Без опыта употребления ПАВ – употребляют ПАВ каждый день	Жизнестойкость	0**
	Вовлеченность	54**
	Контроль	46,5**
	Принятие риска	77**
Перестали употреблять ПАВ – употребляют ПАВ периодически	Жизнестойкость	0**
	Вовлеченность	2,5**
	Контроль	0**
	Принятие риска	2,5**
Перестали употреблять ПАВ – употребляют ПАВ каждый день	Жизнестойкость	0**
	Вовлеченность	0**
	Контроль	0**
	Принятие риска	0**
	Степень подверженности стрессам	6**
	Множественный копинг	4,5**
Употребляют ПАВ периодически – употребляют ПАВ каждый день	Жизнестойкость	0**

Примечание: * – различия значимы при $p \leq 0,05$, ** – различия значимы при $p \leq 0,01$

На основе данных, представленных в таблице 3, можно сделать вывод о том, что существуют статистически

значимые различия в степени выраженности жизнестойкости и её компонентов у испытуемых, имеющих и не име-

ющих опыт употребления ПАВ. У студентов, употребляющих ПАВ ежедневно, более высокие показатели, чем у студентов, не имеющих опыт употребления ПАВ ($p \leq 0,01$). У студентов, не имеющих опыт употребления ПАВ, уровень жизнестойкости ($p \leq 0,01$) и её компонентов ($p \leq 0,01$) выше, чем у студентов, находящихся в ремиссии. У студентов, употребляющих ПАВ периодически, уровень жизнестойкости ($p \leq 0,01$) и её компонентов ($p \leq 0,01$) выше, чем у студентов, которые перестали употреблять ПАВ.

Выявлены статистически значимые различия в степени подверженности стрессам учащихся (табл. 3). Студенты, которые перестали употреблять психоактивные вещества, более подвержены стрессам, чем студенты, не употребляющие ПАВ, а также учащиеся, употребляющих психоактивные вещества каждый день ($p \leq 0,01$).

Обнаружены статистически значимые различия в степени выраженности множественного копинга. У учащихся, находящихся в ремиссии, уровень владения множественным копингом ($p \leq 0,01$) ниже, чем у студентов, не употребляющих ПАВ, а также употребляющих ежедневно.

Выводы. Обобщая результаты проведённого исследования жизнестойкости и гибкости копинг-поведения у студентов, имеющих опыт употребления психоактивных веществ, можно сделать следующие выводы.

Студенты, употребляющие ПАВ ежедневно, обладают более высоким уровнем жизнестойкости, чем учащиеся, не имеющие опыт употребления ПАВ. У студентов, не имеющих опыта употребления ПАВ, уровень жизнестойкости и

её компонентов выше, чем у студентов, которые отказались от употребления психоактивных веществ.

Не обнаружено значимых различий в степени подверженности стрессам и гибкости копинг-поведения у студентов, употребляющих ПАВ, и у не имеющих опыт их употребления. Однако учащиеся, которые отказались от употребления психоактивных веществ, обладают существенно более высокими показателями подверженности стрессам, а уровень использования ими множественного копинга низкий.

Таким образом, выдвинутая в начале исследования гипотеза не нашла своего подтверждения. Более высокие показатели жизнестойкости у учащихся, ежедневно употребляющих ПАВ, могут быть связаны с тем, что с помощью этих веществ они начинают чувствовать себя уверенными, решительными, сильными, активными, способными. Это помогает преодолевать трудные жизненные ситуации, быть более успешными в деятельности и общении. При уменьшении дозы эффект снижается.

Полученные результаты также можно объяснить тем, что студенты, употребляющие ПАВ, не способны адекватно оценить своё состояние, так как эти вещества изменяют восприятие, настроение, поведение и познавательную способность человека.

В процессе оказания психологической помощи должны быть созданы условия, которые препятствуют возникновению у молодых людей зависимости от психоактивных веществ.

Студентов необходимо информировать об особенностях формирования зависимости. Молодые люди, которые

начинают употреблять ПАВ, не осознают губительных последствий своего выбора, им начинает казаться, что они эффективно совладают с жизненными трудностями, обладают высоким уровнем жизнестойкости.

Гармонизация отношений с окружающими – ещё одно условие, которое препятствует возникновению у молодых людей зависимости от ПАВ. В студенческих группах должен быть благоприятный социально-психологический климат, а у учащихся сформированы коммуникативные навыки, которые позволяют эффективно общаться с другими людьми.

Разрушение связей с компаниями, в которых навязывается употребление ПАВ, сформированное умение противостоять групповому давлению также будет препятствовать появлению зависимости у молодых людей.

Ещё одно из условий – профессиональная самореализация, которая позволяет реализовать свои способности в профессиональной деятельности. Высокий

уровень профессиональной самореализации характеризуется стремлением к раскрытию своего потенциала, высоким уровнем активности, самосознания, рефлексии, саморегуляции, осознанностью жизненной позиции. Молодые люди, которые не удовлетворены деятельностью, которой занимаются, и не видят смысла в происходящих событиях, составляют группу риска в плане употребления ПАВ.

Условием, которое препятствует возникновению у молодых людей зависимости от психоактивных веществ, также является формирование у них навыков эмоциональной саморегуляции и совладающего поведения в стрессовой ситуации.

Результаты проведённого исследования уточняют современные представления об особенностях жизнестойкости и гибкости совладающего поведения студентов, употребляющих ПАВ, и могут быть использованы в процессе оказания им психологической помощи.

Литература

1. Аристархова О. А., Грингауз Д. И. Актуализация личностных ресурсов обучающейся молодёжи в психопрофилактике зависимости от психоактивных веществ // Вестник ВлГУ имени А. Г. и Н. Г. Столетовых. 2024. № 3. С. 79 – 86.
2. Волобуева Н. М. Психологическая культура как условие развития жизнестойкости студентов : дис. ... канд. психол. наук : специальность 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Волобуева Наталия Михайловна. Белгород, 2012. 183 с. EDN QGAKIT.
3. Всемирная Организация Здравоохранения. Злоупотребление психоактивными веществами. URL: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/psychoactive_substances/ru/ (дата обращения: 25.10.2023).
4. Гаранина М. М. Феномен жизнестойкости: подходы к рассмотрению, перспективы изучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2023. № 12(138). С. 1 – 11. DOI 10.23670/IRJ.2023.138.184. EDN DXHPCK.
5. Горьковая И. А. Жизнестойкость как копинг-ресурс у больных с опиатной зависимостью // Наркология. 2015. Т. 14, № 2 (158). С. 19 – 23. EDN TLCFYN.

6. Екимчик О. А., Крюкова Т. Л. Русскоязычная адаптация опросника самовоспринимаемой гибкости совладания со стрессом // Вопросы психологии. 2020. № 5. С. 145 – 156.
7. Кулаков С. А., Будников М. Ю. Самоотношение, стрессоры и копинг-стратегии в профилактике рецидивов у пациентов, страдающих наркотической зависимостью (исследование единичного случая) // Вестник психотерапии. 2014. № 50(55). С. 104 – 112. EDN SHTVRR.
8. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ. 2002. Вып. 1. С. 56 – 65.
9. Логинова М. В. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 / Логинова Маргарита Вячеславовна. М., 2010. 24 с.
10. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 6. С. 87 – 101.
11. Маклаков А. Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психологический журнал. 2001. Т. 22. № 1. С. 16 – 24.
12. Петросянц В. Р. Особенности жизнестойкости студентов-психологов в зависимости от курса обучения // Психологическая наука и образование. 2017. Т. 22. № 6. С. 109 – 117. DOI 10.17759/pse.2017220610. EDN ZXKZYH.
13. Темирханова Ж. Е., Татаева Р. К., Байбулова М. М., Ерланқызы Қ. Сравнительная характеристика уровня жизнестойкости // Медицинский журнал. Астана. 2019. № 2 (100). С. 381 – 386. EDN NNNFMJ.
14. Трептау Т. В., Карнеев Р. К. Исследование взаимосвязи жизнестойкости и копинг-стратегий у студентов // Социально-психологические вызовы современного общества. Проблемы. Перспективы. Пути развития : материалы IV Международ. науч.-практ. конф., Брянск. 11 – 12 апр. 2019 года. Брянск : Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского, 2019. С. 184 – 188. EDN FYUEOF.
15. Lazarus R.S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer Publishing Company. 445 p.
16. Maddi S.R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. 2013. 88 p.

References

1. Aristarxova O. A., Gringauz D. I. Aktualizaciya lichnostny`x resursov obuchayushhejsya molodyozhi v psixoprofilaktike zavisimosti ot psixoaktivny`x veshhestv // Vestnik VIGU imeni A. G. i N. G. Stoletovy`x. 2024. № 3. S. 79 – 86.
2. Volobueva N. M. Psixologicheskaya kul`tura kak uslovie razvitiya zhiznestojkosti studentov : dis. ... kand. psixol. nauk : special`nost` 19.00.13 «Psixologiya razvitiya, akmeologiya» / Volobueva Nataliya Mixajlovna. Belgorod, 2012. 183 s. EDN QGAKIT.

3. Vsemirnaya Organizaciya Zdravooxraneniya. Zloupotreblenie psixoaktivny`mi veshhestvami. URL: https://www.who.int/substance_abuse/terminology/psychoactive_substances/ru/ - (data obrashheniya: 25.10.2023).
4. Garanina M. M. Fenomen zhiznestojkosti: podxody` k rassmotreniyu, perspektivy` izucheniya // Mezhdunarodny`j nauchno-issledovatel`skij zhurnal. 2023. № 12(138). C. 1 – 11. DOI 10.23670/IRJ.2023.138.184. EDN DXHPCK.
5. Gor`kovaya I. A. Zhiznestojkost` kak koping-resurs u bol`ny`x s opiatnoj zavisimost`yu // Narkologiya. 2015. T. 14, № 2 (158). S. 19 – 23. EDN TLCFYN.
6. Ekimchik O. A., Kryukova T. L. Russkoyazy`chnaya adaptaciya oprosnika samovospriimaemoj gibkosti sovladaniya so stressom // Voprosy` psixologii. 2020. № 5. S. 145 – 156.
7. Kulakov S. A., Budnikov M. Yu. Samootnoshenie, stressory` i koping-strategii v profilaktike recidivov u pacientov, stradayushhix narkoticheskoy zavisimost`yu (issledovanie edinichnogo sluchaya) // Vestnik psixoterapii. 2014. № 50(55). S. 104 – 112. EDN SHTVRR.
8. Leont`ev D. A. Lichnostnoe v lichnosti: lichnostny`j potencial kak osnova samodeterminacii // Ucheny`e zapiski kafedry` obshhej psixologii MGU. 2002. Vy`p. 1. S. 56 – 65.
9. Loginova M. V. Psixologicheskoe sodержanie zhiznestojkosti lichnosti studentov : avtoref. dis. ... kand. psixol. nauk : 19.00.01 / Loginova Margarita Vyacheslavovna. M., 2010. 24 s.
10. Maddi S. Smy`sloobrazovanie v processe prinyatiya reshenij // Psixologicheskij zhurnal. 2005. T. 26, № 6. S. 87 – 101.
11. Maklakov A. G. Lichnostny`j adaptacionny`j potencial: ego mobilizaciya i prognozirovaniye v e`kstremal`ny`x usloviyax // Psixologicheskij zhurnal. 2001. T. 22. № 1. S. 16 – 24.
12. Petrosyancz V. R. Osobennosti zhiznestojkosti studentov-psixologov v zavisimosti ot kursa obucheniya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2017. T. 22. № 6. S. 109 – 117. DOI 10.17759/pse.2017220610. EDN ZXKZYH.
13. Temirxanova Zh. E., Tataeva R. K., Bajbulova M. M., Eplanky`zy` K. Sravnitel`naya xarakteristika urovnya zhiznestojkosti // Medicinskij zhurnal. Astana. 2019. № 2 (100). S. 381 – 386. EDN NNNFMJ.
14. Treptau T. V., Karneev R. K. Issledovanie vzaimosvyazi zhiznestojkosti i koping-strategij u studentov // Social`no-psixologicheskie vy`zovy` sovremennogo obshhestva. Problemy`. Perspektivy`. Puti razvitiya : materialy` IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Bryansk, 11 – 12 apr. 2019 goda. Bryansk : Bryanskij gosudarstvenny`j universitet imeni akademika I. G. Petrovskogo, 2019. S. 184 – 188. EDN FYUEOF.
15. Lazarus R.S., Folkman S. (1984). Stress, Appraisal and Coping. New York : Springer Publishing Company. 445 r.
16. Maddi S.R. Hardiness: Turning Stressful Circumstances into Resilient Growth. 2013. 88 p.

N. N. Avramenko, V. S. Bozhok

**FEATURES OF RESILIENCE AND FLEXIBILITY OF COPING BEHAVIOR
OF STUDENTS WITH EXPERIENCE IN THE USE OF PSYCHOACTIVE
SUBSTANCES**

The relevance of the topic is related to the drug addiction of young people and the need to create conditions that would prevent young people from becoming addicted to psychoactive substances (PAS). The article presents the data on the study of the characteristics of resilience, as well as the flexibility of coping behavior of young people with experience in the use of PAS. Statistically significant differences in the level of resilience and its components were found in subjects with and without experience in the use of PAS. No significant differences were found in the degree of stress susceptibility and flexibility of the subjects' coping behavior. It is concluded that the results of the study can be used in the process of providing psychological assistance to students.

Keywords: *student youth, psychoactive substances, resilience, flexibility of coping behavior.*

УДК 159.9.072.432

М. Н. Сергеева

**СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
ЛИЧНОСТИ ОСНОВАТЕЛЯ СТАРТАПА, ВЛИЯЮЩИЕ
НА ЕГО УСПЕШНОСТЬ**

В статье приведен анализ социально-психологических особенностей личности бизнесмена, способствующих успешному основанию и продвижению стартапа. Стартап-проекты – это важные направления инновационного развития бизнеса в России. Представлена авторская система изучения современных характеристик личности создателя стартапа и связь с успешностью бизнеса.

Ключевые слова: *социально-психологические особенности личности, бизнес, стартап, личностный рост.*

Актуальность. В современных экономических и деловых реалиях стартапы играют ключевую роль в прогрессе. Ежегодно множество целеустремленных новаторов пытаются реализовать свои замыслы, разрабатывая оригинальные продукты и сервисы, способные оказать влияние на общество.

Развитие стартапов в России на данном этапе экономического развития

становится очень актуальным, хотя многие, особенно люди старшего возраста, считают их делом не серьезным. «При этом последние опросы показывают, что 82 % молодежи хотят посвятить свою жизнь бизнесу. В то же время бизнесом в России занимаются всего 4 % населения, при том, что в среднем по планете эта цифра составляет 9 %. Доля малого и среднего бизнеса в ВВП

нашей страны составляет всего 22 %, в то время как в США и Великобритании, например, – более половины ВВП» [4].

В основе каждого стартап-проекта лежат определенные цели и задачи. Например, поиск успешной бизнес-идеи и проверка ее эффективности на практике. Также целью стартапа может стать поиск точек роста, увеличение дохода, улучшение благосостояния людей, возможность решить их бытовые проблемы.

Ресурсы выступают для личности одновременно и возможностями, и целью, и средством ее достижения, и ценностью, требуя контроля и защиты через оценку текущего состояния для восполнения и обогащения при необходимости.

Деятельность бизнесменов – основателей стартапов в научной литературе представлена исследованиями зарубежных и российских авторов. Так, личностные особенности предпринимателей изучались К. Веспером и У. Гартнером [5] и др.

Современные отечественные психологи О. С. Дейнека, А. Е. Чирикова, А. В. Мелешко и др. в своих работах рассматривали особенности когнитивной, эмоционально-волевой, мотивационной сфер личности предпринимателей. Вопросы гендерных особенностей нашли свое отражение в трудах Г. В. Турецкой, С. А. Автономова, В. П. Позняка и др.

Л. А. Верещагина изучала вопросы реализации компетентного подхода в предпринимательской деятельности и сравнила понятие компетенции с установившимися терминами в психологии труда, такими как: навыки,

умения, знания, профессионально важные качества, способности.

А. И. Агеевым, С. М. Белозеровым и другими были выделены стилиобразующие характеристики предпринимательской деятельности, по их мнению, основным критерием предпринимательства является организационное новаторство на основе экономической свободы.

Исследования мотивации предпринимателей, проведенные П. А. Мягковым, С. К. Роциным, Ф. М. Русиновым, Е. В. Шороховой и другими, выявили ряд ключевых факторов, таких как стремление к прибыли, инновации и творчество, независимость и влияние. Для российских бизнесменов особенно значимы личностная мотивация, ориентация на успех, а также стремление к росту и самосовершенствованию. Исходя из этого, можно утверждать, что российские предприниматели нацелены на самореализацию посредством достижения финансовой свободы и устойчивости.

Вопросы профессионального и личностного роста предпринимателей рассматривались в работах российских психологов Р. А. Белоусова, Е. В. Дьячковой, А. Л. Журавлева, В. Г. Зазыкина, Р. Л. Кричевского и других. Ими было подчеркнуто, что существенной чертой предпринимательского потенциала является его способность к саморазвитию и расширению за счет внутренних резервов, а именно, за счет совершенствования предпринимательских навыков, умений, накопления опыта и всестороннего развития.

Российские экономисты, такие как А. О. Романова и В. О. Коршунов, счи-

тают, что стартапы обладают колоссальным потенциалом и играют ключевую роль в инновационном развитии российского бизнеса. Ряд экспертов прогнозируют, что к 2025 году инвестиции в стартапы будут сосредоточены на проектах в области искусственного интеллекта, включая медицинские, туристические, промышленные и HR-технологии.

Ключевой фигурой любого стартапа становится его основатель. Психологические исследования показывают, что личностные особенности основателя тесно взаимосвязаны с успехом стартапа.

Социально-психологический портрет типичного предпринимателя, согласно классификации Й. Шумпетера предполагает особый взгляд на вещи, волю и способность выделять наиболее важные моменты действительности и реально их оценивать; способность идти в одиночку, не боясь неопределенности и возможного сопротивления; способность воздействовать на других людей (иметь авторитет и уметь заставить повиноваться). Некоторые недостатки предпринимателей составляют: тяготение к краткосрочным решениям (обычно это связано с ограниченными ресурсами роста); тенденция завышать оценку достигнутых или ожидаемых результатов; консерватизм стиля и неспособность пересматривать свои взгляды в условиях расширения и усложнения организации [1].

Особенность российского предпринимателя, по мнению С. В. Ропотан, связана с уникальной российской культурой и специфическими условиями крайне высокой нестабильности, неопределенности и системного риска [8].

Анализ работ отечественных и зарубежных исследователей позволяет сделать вывод о том, что для психологического портрета предпринимателя характерны выраженные лидерские черты, высокая работоспособность, умение анализировать окружающую обстановку, постоянное стремление к самосовершенствованию и готовность принимать риски. Следовательно, ключевыми личностными качествами предпринимателя выступают: независимость, целеустремленность, упорство, старательность и выносливость. Присутствие этих черт является важным фактором для достижения успеха в бизнесе. Многие эксперты считают, что предпринимательству невозможно научить, поскольку для этой деятельности необходима предрасположенность. Психологическое тестирование личности предпринимателя позволяет не только выявить особенности его характера, но и определить направления для саморазвития с целью раскрытия предпринимательского потенциала.

В связи с этим, по нашему мнению, российскому предпринимателю начинающему стартап важно увеличить объёмы доступных внутренних и внешних личностных ресурсов и развить навыки их использования, снизить уровень стресса и повысить личную продуктивность в продвижении стартапа.

Цель данного исследования – выявить социально-психологические особенности личности предпринимателя (основателя стартапа) влияющие на успешность бизнеса.

Методы и организация исследования. В основу изучения положены общепринятые методологические подходы и методология психологической

науки. Исследование базируется на ряде общенаучных принципов:

Системный подход. Этот принцип предполагает, что все явления взаимосвязаны и являются частями единой системы. Для понимания характеристик объекта и динамики его развития необходимо анализировать его взаимодействие в рамках системы, к которой он принадлежит.

Принцип детерминации (причинности). Суть его заключается в том, что каждое явление имеет свои причины. Любое изменение в явлении следует рассматривать как закономерный результат функционирования системы, частью которой оно является.

Принцип диалектического развития. Этот принцип, сформулированный Ф. Энгельсом, рассматривает возникновение нового качества объекта как следствие изменений в его внутренней структуре, вызванных потребностями взаимодействия. Эволюция подразумевает, что каждый последующий уровень базируется на предыдущем, который преобразуется и по-новому влияет на функционирование системы.

Принцип развития. Этот принцип предполагает возникновение новых свойств в процессе взаимодействия. Важно отметить, что результат этого взаимодействия проявляется не только в количественных, но и в качественных изменениях.

Эмпирическое исследование включало три последовательные фазы.

На начальном этапе проводился сбор данных о респондентах посредством анкетирования. Участникам предлагалось указать возраст, пол, отрасль бизнеса, стаж работы компании, а

также выразить своё мнение о готовности сменить предпринимательство на привлекательную работу по найму. Главным вопросом анкеты был: «Оцениваете ли вы свой бизнес как успешный в текущий момент?». В зависимости от ответов («да» или «нет») вся выборка была разделена на две группы. Следовательно, разделение на группы основывалось на индивидуальной, субъективной оценке успешности бизнеса каждым участником опроса.

На втором этапе все участники исследования прошли тестирование с использованием методик: тест уверенности в себе В. Г. Ромека (психологический тест для оценки уверенности в себе как социально-психологической характеристики человека. Тест дает оценки по трем шкалам: шкале общей уверенности в себе, шкале социальной смелости, шкале инициативы); тест на локус контроля Дж. Роттера (концепция локуса контроля отражает то, как индивид склонен объяснять причины жизненных успехов и неудач: либо влиянием внешних факторов, либо личными качествами и действиями. В каждом человеке присутствует баланс между самонадеянностью и признанием роли обстоятельств, однако доминирование одного из этих аспектов может существенно различаться); тест мотивации к успеху и избегания неудач Т. Элерса (подход Элерса базируется на концепции равновесия между двумя ключевыми стремлениями человека: желанием добиться успеха и стремлением избежать провала. Предполагается, что взаимодействие этих стремлений определяет то, как личность ведет себя при столкновении с трудностями на пути к цели); тест на готовность к

рisku А. М. Шуберта определяет склонность к необдуманным действиям; тест на предпринимательские способности Т. Матвеевой оценивает готовность к риску, способность к инновациям и умение принимать решения. Результаты позволяют определить уровень предпринимательских навыков: низкий, средний или высокий.

Третий этап исследования посвящен обработке полученных данных. Две группы, названные условно «Успешные» и «Неуспешные», сравнивались по степени выраженности личностных качеств, определенных в исследовании как наиболее значимые для успешности стартапа.

Анализ результатов исследования. В исследовании приняло участие 56 человек. Возраст колебался от 26 до 45 лет, из них 22 женщины и 34 мужчины. Все респонденты имеют высшее образование.

23 % мужчин развивают стартапы в сфере производства товаров и услуг и их деятельность направлена на создание новых ценностей и извлечение прибыли из этого процесса.

12 % – в финансовой сфере, основали лизинговые и страховые компании.

45 % связаны с развитием приоритетного для государства направления – агротехнологии и сельское хозяйство.

20 % заняты в торговле.

Для женщин характерны другие направления в бизнесе, 36 % открыли стартапы в сфере общественного питания, так как растёт спрос на уже приготовленные обеды и ужины, а также доставку продуктов и блюд.

24 % связали свой бизнес с возрождением промыслов и ремёсел русской

культуры. 13 % заняты в сфере оказания юридических, бухгалтерских и прочих услуг предпринимателям и организациям, а 43 % – в сфере индустрии красоты. 12 % занимаются консалтингом и 8 % финансами.

Второй вопрос касался размеров бизнеса. 48 % опрошенных определили свой бизнес как малый, то есть насчитывающий до 100 сотрудников. Малый бизнес представлен разными организационно-правовыми формами: это и ИП, и общество с ограниченной ответственностью, и крестьянско-фермерское хозяйство, и акционерное общество. 52 % определили свой бизнес как микро-предприятие, где годовой доход до 120 млн рублей и работает не более 15 сотрудников. Представителей среднего и крупного бизнеса в выборке респондентов не оказалось.

На вопрос: «Кто, по-вашему, наиболее вероятно может стать бизнесменом?» однозначного ответа мы не получили. Однако респонденты выделили некоторые факторы, которые могут этому способствовать.

На первое место были поставлены наличие определенных личностных факторов и врожденные способности, которые способствуют быстрой оценке ситуации, просчитыванию выгод и умению подстроиться под любые колебания рынка.

На втором месте оказались знания и навыки, необходимые для ведения бизнеса, например, основы управления, понимание рынка, навыки продаж, финансовую грамотность.

И на третьем месте – индивидуальные обстоятельства и усилия самого человека.

На вопрос анкеты: «Оцените у себя выраженность значимых качеств личности для основателя бизнеса» большинство мужчин (86 %) мужчин выделили такие качества как: энтузиазм, мотивированность, умение налаживать бизнес-связи, бизнес-видение, целеустремленность, готовность к риску, умение управлять денежными средствами, стрессоустойчивость, стратегическое мышление.

Респонденты-женщины (72 %) в основном выделяли креативность, упорство, адаптивность, мобильность, эмпатию, умение учиться на ошибках, убедительную коммуникацию, саморазвитие и позитивное мышление.

Общее мнение (32 %) считают значимыми качествами личности для основателя бизнеса – знание продукта или услуги, уверенность в себе, убедительность, способность к принятию решений и работу в команде.

Таким образом, мы можем говорить о том, что успешному предпринимательству способствуют женские преимущества: развитая эмпатия, стойкость и вдумчивость.

Одно из важных личностных качеств в современном бизнесе – это мобильность. По статистическим данным до 90 % стартапов прекращает свою деятельность и в этом случае женщины в случае неудачи, легко переориентируются и меняют специфику бизнеса. Кроме того, женщины относятся к своему бизнесу как к ребенку, он для них не только средство для заработка, а и удовлетворенность от жизни. Это подтверждает и наше исследование – большинство женщин открывают свой бизнес в социальной сфере, где личное

признание важнее финансовой составляющей.

Мужчины-предприниматели, по сравнению с женщинами, имеют тенденцию к более высокой толерантности к финансовым рискам, они более напористы и конкурентоспособны. Они берут на себя финансовые, операционные и стратегические обязанности, имеют развитое рациональное мышление, и их действиями руководит логика, в сложных ситуациях быстро принимают верное решение. [6, с. 228]. Поэтому мужчины выбирают для стартапов сферы материального производства, агротехнологии и сельское хозяйство.

Психологические аспекты стартапов связаны со сложными комплексами эмоциональных и психологических состояний, с которыми сталкиваются основатели бизнеса.

На вопрос анкеты: «Выделите психологические проблемы, которые, по вашему мнению, способны влиять или затруднять ведение бизнеса» были получены ответы:

48 % респондентов главной проблемой назвали тревогу и стресс, который они испытывают в результате неопределенности и высоких финансовых рисков.

28 % считают, что главной преградой в бизнесе является страх неудачи, который они связывают с личным провалом и крахом надежд.

15 % опрошенных выделили проблему изоляции и одиночества, особенно на первых этапах стартапа. Столько же респондентов (15 %) считают, что нарушение баланса между работой и личной жизнью затрудняют развитие бизнеса.

На вопрос анкеты: «Считаете ли вы свой бизнес успешным на данный момент?» респонденты ответили следующим образом: 61 % – да и 39 % – нет.

В рамках эмпирического исследования ставилась задача установить взаимосвязь между определенными чертами характера предпринимателей и успешностью их деятельности. В результате анкетирования были собраны данные о возрасте, поле респондентов, времени существования и сфере их бизнеса, а также их субъективная оценка текущей успешности предприятия.

Результаты. Проведенный сравнительный анализ позволил сделать следующие заключения. «Успешные» предприниматели, считающие свой бизнес успешным, демонстрируют более выраженную уверенность в собственных силах, стремление к достижению целей и веру в свои возможности по сравнению с теми, кто оценивает свой бизнес как неудовлетворительный. При этом, успешные бизнесмены проявляют умеренную склонность к риску и менее стараются избегать неудач, чем их менее успешные коллеги. Проведенный анализ указывает на то, что уверенный в себе предприниматель сильно мотивирован на успех и полагается на собственные знания и навыки при достижении поставленных целей. Стремление к успеху связано с положительными эмоциями от достигнутых результатов, поэтому мотивированные предприниматели постоянно ищут информацию, подтверждающую их успех, что поддерживает их высокую самооценку. Такие предприниматели уверены в

благоприятном исходе начинаний, особенно при умеренном риске.

«Не успешные» предприниматели в меньшей степени ощущают себя «хозяевами своей судьбы», что отражается в более низком уровне интернальности (54 % против 66 % у успешных). Вероятно, идя на больший риск, они склонны возлагать вину за неудачи на внешние обстоятельства, а не на себя.

Выводы. Результаты подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что существуют личностные характеристики, определяющие успех в бизнесе. Ключевыми факторами успеха являются высокая уверенность в себе, сильная мотивация к успеху и преобладание внутреннего контроля над внешним.

Успех в предпринимательстве это не только о стратегии и знаниях рынка, но, по мнению ученых, личность основателя является самым важным фактором успеха стартапа. [10, с. 213] А если бизнес затормозил или же возникли проблемы психологического характера, то профессиональный психолог всегда сможет помочь разобраться с психологическими проблемами и раскрыть глубинные ресурсы организма и психики, помогающие преодолевать трудности и добиваться целей с меньшими потерями.

Запуск стартапа – это марафон, а не спринт, и каждый основатель быстро осознает, что бизнес-путь усеян не только возможностями, но и препятствиями. Успех здесь напрямую зависит не только от блестящей идеи и финансирования, но и от способности основателя адаптироваться, учиться и расти вместе со своим проектом.

В конечном итоге, успех стартапа зависит от готовности основателя к постоянному росту и развитию. Чем быстрее он сможет адаптироваться к новым вызовам и развивать необходимые качества, тем выше его шансы на создание успешного и устойчивого бизнеса.

Литература

1. Автономов В. С. «Несвоевременные» мысли Йозефа Шумпетера // Шумпетер Й. Капитализм, социализм и демократия : пер. с англ. / предисл. и общ. ред. В. С. Автономова. М. : Экономика, 2019. С. 1 – 7.
2. Бодалев А. А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения. М. : Наука, 2016. 168 с.
3. Брэнсон Р. К черту всё! Берись и делай! : пер. с англ. М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. 140 с.
4. Бланк С., Дорф Б. Стартап. Настольная книга основателя : пер. с англ. М. : Альпина Паблишер, 2018. 616 с.
5. Гартнер У. Б., Веспер К. Х. Эксперименты в области обучения предпринимательству: успехи и неудачи // Предпринимательство в бизнесе. 1994. Т. 9. С. 179 – 187.
6. Заславская Т. И., Крылатых Э. Н., Шабанова М. А. Новое поколение деловых людей России. М. : Дело АНХ, 2017. С. 228.
7. Коровкина В. И. Особенности организации и развития стартапов в современной предпринимательской деятельности // Теория права и межгосударственных отношений. 2022. Т. 2. № 10 (22). С. 251 – 256.
8. Ропотан С. В. Личностный аспект формирования предпринимательства // Молодой ученый. 2022. № 2. С. 136 – 139.
9. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения. СПб. : Речь, 2002. 238 с.
10. Щербатых Ю. В. Психология предпринимательства и бизнеса : учеб. пособие. СПб. : Питер, 2008. 304 с.

References

1. Avtonomov V. S. «Nesvoevremenny`e» my`sli Jozefa Shumpetera // Shumpeter J. Kapitalizm, socializm i demokratiya : per. s angl. / predisl. i obshh. red. V. S. Avtonomova. M. : E`konomika, 2019. S. 1 – 7.
2. Bodalev A. A. Vershina v razvitii vzroslogo cheloveka: karakteristiki i usloviya dostizheniya. M. : Nauka, 2016. 168 s.
3. Bre`nson R. K chertu vsyo! Beris` i delaj! : per. s angl. M. : Al`pina Biznes Buks, 2006. 140 s.
4. Blank S., Dorf B. Startap. Nastol`naya kniga osnovatelya : per. s angl. M. : Al`pina Pablisher, 2018. 616 s.
5. Gartner U. B., Vesper K. X. E`ksperimenty` v oblasti obucheniya predprinimatel`stvu: uspxei i neudachi // Predprinimatel`stvo v biznese. 1994. T. 9. S. 179 – 187.

6. Zaslavskaya T. I., Kry`laty`x E`. N., Shabanova M. A. Novoe pokolenie delovy`x lyudej Rossii. M. : Delo ANX, 2017. S. 228.
7. Korovkina V. I. Osobennosti organizacii i razvitiya startapov v sovremennoj predprinimatel`skoj deyatel`nosti // Teoriya prava i mezhhgosudarstvenny`x otnoshenij. 2022. T. 2. № 10 (22). S. 251 – 256.
8. Ropotan S. V. Lichnostny`j aspekt formirovaniya predprinimatel`stva // Molodoj ucheny`j. 2022. № 2. S. 136 – 139.
9. Xekxauzen X. Psixologiya motivacii dostizheniya. SPb. : Rech`, 2002. 238 s.
10. Shherbaty`x Yu. V. Psixologiya predprinimatel`stva i biznesa : ucheb. posobie. SPb. : Piter, 2008. 304 s.

M. N. Sergeeva

**SOCIO-PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF A STARTUP FOUNDER'S
PERSONALITY INFLUENCING ITS SUCCESS**

The article analyzes the socio-psychological features of a businessman's personality that contribute to the successful foundation and promotion of a startup. Startup projects are important areas of innovative business development in Russia. The author's system of studying modern characteristics of startup founder's personality and the relationship to business success is presented.

Keywords: *socio-psychological features of personality, business, startup, personal growth.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.5

Т. И. Аравина

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЗДАНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕНТРОВ В Г. ВЛАДИМИРЕ

В статье представлен социально-психологический и организационно-управленческий анализ создания образовательных центров в г. Владимире при объединении средних общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений.

***Ключевые слова:** образовательный центр, организационно-правовые основания создания образовательных центров, сотрудничество участников отношений в сфере образования при объединении образовательных организаций.*

Реструктуризация системы образования г. Владимира, создание образовательных центров при объединении средних общеобразовательных школ (далее – СОШ) и дошкольных образовательных учреждений (далее – ДОУ) являются очень актуальной проблемой в местном сообществе с точки зрения социально-психологических и организационно-управленческих аспектов.

Представляется, что органы местного самоуправления не учли того, что эти изменения затрагивают интересы большого количества участников образовательных отношений. Так, в г. Владимире 49 школ, 89 дошкольных учреждений. В них обучается около 60 тыс. детей [1].

Вопрос неопределенных перспектив изменения условий обучения и воспитания детей коснулся в связи с этим тысяч семей, учительских коллективов,

администрации образовательных организаций.

Главой города Владимира для создания эффективной образовательной среды определена задача объединения всех СОШ и ДОУ в 20 образовательных центров в отчете перед депутатским корпусом [2].

Первый этап укрупнения образовательных организаций (далее – ОО) был проведен в октябре 2024 года. Создано девять образовательных центров на базе средних общеобразовательных школ № 19, 5, 38, 46, 15, 21, 42, 49, 2. В них объединено шестнадцать СОШ и тридцать шесть ДОУ.

По мнению администрации города, это расширит возможности образовательных организаций по улучшению качества образования, организации образовательного процесса, в том числе:

- ликвидации второй смены;
- открытии пяти профильных направлений для старшекласников в соответствии с ФГОС СО: естественно-научного, гуманитарного, социально-экономического, технологического, универсального в каждом центре;
- улучшении преемственности в образовательном процессе детей дошкольного образования и начальной школы в целом;
- объединении материально-технических, технологических, кадровых, финансово-экономических ресурсов образовательных организаций для эффективного управления ими [3].

Однако эти управленческие решения обосновывались в большей степени ссылками на повышение эффективности управления, т. е. администрирования и контроля, однако, при этом не раскрывался опыт других городов в повышении качества образования при укрупнении учебных учреждений, не представлены лучшие практики способов конструирования возможностей развития образовательных центров, преодоления возникающих трудностей.

Это спонтанное объединение вызвало много негативной реакции в родительских сообществах, коллективах учителей, не возникло понимания целей и смыслов подобного развития образовательной системы города. Это нашло отражение в СМИ. Родители направили обращения в государственные и муниципальные органы власти, правоохранительные органы.

Основное непонимание, волну эмоциональных возмущений вызвало у родителей то обстоятельство, что вопрос объединения образовательных организаций не обсуждался с ними предварительно.

Пилотный контент-анализ этих материалов свидетельствует о социально-психологическом напряжении, которое проявилось:

- в определенном недоверии к эффективности решений, принимаемых муниципальными органами управления в целом, без представления конкретных аргументов;
- некоторых заблуждениях по поводу правовых оснований принятия решений учредителем в проведении реорганизации образовательных учреждений;
- неготовности к сотрудничеству участников отношений в сфере образования, в том числе учителей, обучающихся, родителей (их законных представителей), администрации школы, муниципальных и региональных государственных органов управления образованием;
- неготовности принимать аргументы положительных перспектив реорганизации, проявлении одностороннего подхода к оценке процесса объединения;

– стремлении родительского сообщества школ объединиться не «за», а «против» объединения школ, привлечении внимания общественности через СМИ, тиражировании негативной оценки объединения ОО.

В ситуации неопределенности проявились страхи, в том числе:

- администрации присоединенных ОО – о потере должностного статуса;
- учителей – об изменении нагрузки, дополнительной работе в разных корпусах;
- родителей – о том, что дети при присоединении не смогут справиться с новыми требованиями в освоении образовательных программ и т. д.

Администрация города при поддержке Законодательного собрания Владимирской области, регионального Министерства образования принимала действия по регулированию общественного мнения, проводила встречи в школах с учителями и родителями, размещала в СМИ, организовала онлайн-опрос общественного мнения. Однако, на наш взгляд, попытка привлечь внимание общественности на возможные позитивные изменения в условиях объединенных центров не имела ожидаемых результатов, о чем свидетельствовали сотни негативных комментариев граждан. Родители назвали этот опрос «манипулятивным», так как вопросы были обращены к тем, кто поддерживает объединение.

Первоначально наблюдалось настоящее негативное отношение к объединению, которое казалось несправедливым и нецелесообразным, так как слияние психологически травмирует сложившиеся педагогические коллективы, учащихся и их родителей, стирает ценностные ориентации определенных школ, которые выбирались семьей на основании месторасположения и конкретного учителя.

В свою очередь, администрацию и учителей сильных школ, в условиях присоединения к ним слабых, пугала угроза разрушения нормативно-ценностной системы, атмосферы и традиций в учебной и внеучебной деятельности, которые являлись важными факторами успеха. Эти страхи связаны с появлением в школе нового контингента детей и родителей, не выбиравших эту школу, в т. ч. по достаточно интенсивной учебе, а, следовательно, с иными запросами и ожиданиями.

По мнению автора, социально-психологические аспекты вопроса «доверия-недоверия» муниципальным органам в управлении системой образования города можно объяснить ожиданиями родителей и педагогического сообщества в организационно-правовом контексте. Так, в законе «Об образовании в РФ» особое внимание уделяется информационной открытости как государственных органов, так и органов местного самоуправления в обеспечении доступности информации о системе образования, в том числе результатах мониторинга качества образования, состояния сети образовательных организаций [4, ст. 97].

Наряду с этим, в соответствии с законодательством, в целях учета мнения всех участников образовательных отношений по вопросам управления образовательной организацией на принципах единоначалия и коллегиальности может учитываться мнение советов родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся [4, ст. 26]. В целом, в общественном мнении в последние десятилетия стали преобладать ожидания информационной открытости в управлении системой образования.

Впервые в ФЗ №273 «Об образовании в РФ» включена статья 89 по управлению системой образования, в которой сформулированы следующие его основные принципы [4, ст. 89]:

- законность;
- демократия;
- автономия образовательных организаций;
- информационная открытость системы образования;
- учёт общественного мнения;

– государственно-общественный характер управления.

Однако необходимо признать, что родители, обращаясь в органы государственного и муниципального управления, правоохранительные органы по вопросам неправомерности осуществления реорганизации системы образования города Владимира, имели неполные, порой ошибочные, представления о процедуре объединения СОШ и ДОУ. Статья 22 п. 11 ФЗ №273 «Об образовании в РФ» конкретно указывает на то, что «... принятие органом местного самоуправления решения о реорганизации или ликвидации муниципальной ОО допускается на основании положительного заключения комиссии по оценке последствий такого решения». Эта работа была проведена в соответствии с законодательством [4, ст. 22].

Наряду с этим, можно отметить, что не всегда родители в отношениях с учителями, классными руководителями, представителями администрации школ обоснованно пользуются правами законных представителей несовершеннолетних обучающихся, а порой неадекватно предъявляют претензии, защищая своих детей, признаются в своей беспомощности в отношениях с детьми. Молодые исследователи отмечают затруднения в работе с родителями как один из ключевых дефицитов в профессиональных компетенциях учителей [5].

Представляется, что многие опасения, проблемы, тревоги, ожидания, отрицание, неприятие, возникшие на начальном этапе объединения, были связаны с административными решениями, не сопровождавшимися разъяснительной предварительной работой органов

управления с использованием позитивного опыта объединения ОО, накопленных в течение последних 12 лет, а также анализа проявившихся проблем негативного характера, многие из которых были поэтапно частично или полностью решены в школах других регионов [6, 7, 8].

Так, исследователи Института образования ВШЭ отмечают следующие позитивные изменения при укрупнении школ в городе Москве, где в два раза уменьшилось количество образовательных организаций до 700 в ходе реструктуризации [8]:

– стали доступными профильные классы, повысилось качество образования – в два раза уменьшилось количество двоечников;

– расширилось дополнительное образование, доля детей, занятых в кружках, выросла с 64 % до 80 %;

– более конкурентоспособными, с точки зрения зарплаты, педагоги считают свои объединения (72 % респондентов), отмечено также, что вдвое уменьшился объем дополнительной нагрузки учителей;

– отмечается профессиональный рост учителей, повышают квалификацию 80 %, в новом коллективе возникает больше возможностей учиться у других, проявлять инициативу, педагогическое лидерство, которое вдохновляет других;

– повышается открытость школы, информированность родителей, в социальных сетях целенаправленно формируется позитивный образ ОО в местном сообществе;

– большинство опасений участников образовательных отношений при

объединении образовательных организаций на стартовом этапе не подтвердились. Процесс прошел достаточно бесконфликтно, а если конфликты и были, находилось их разрешение. Есть основание ожидать, что цель повышения качества образования будет достигаться.

Таким образом, укрупнение образовательных организаций в образовательные центры при нормативном подушевом финансировании создает новые условия по управлению финансами учреждения, организации премирования лучших педагогов, развития образовательной среды, в том числе цифровой. Реформирование системы управления образовательным центром создает условия для выравнивания организации образовательного процесса, единых подходов к обучению и воспитанию обучающихся и требований по повышению качества образования.

В заключение, можно отметить обоснованность поэтапного объединения в течение 3 лет образовательных организаций города [9] с анализом, обобщением первых результатов улучшений, их распространения. Так, в начале 2025 г. все девять образовательных центров зарегистрированы, обновлены лицензии и аккредитации, утверждены новые штатные расписания и система оплаты труда с 01.09.2025 г. Главой города на встрече с руководителями центров поставлена ключевая задача – организовать взаимодействие между всеми подразделениями новых объединений, работать, как единая команда.

По мнению автора, необходимо организовать постояннодействующий семинар по обучению, обмену мнениями,

проектной работе управленческих команд образовательных центров не только по организационно-правовым и финансово-экономическим вопросам, но и по развитию сотрудничества всех участников образовательных отношений, овладению социально-психологическими технологиями эффективного делового общения, регулирования конфликтов, выбора стилей взаимодействия. Целесообразна коллективная выработка моделей организации работы центров с выделением последовательных этапов в объединении и эффективном использовании основных ресурсов школ и детских садов в повышении качества образования в рамках проекта «Школа Минпросвещения России» [10]. Безусловно, это длительный процесс, но уже на последующих этапах деятельности центров можно определять следующие точки роста:

- реализация преемственности между дошкольным, начальным, основным, средним общим образованием;
- создание необходимых условий для групп продлённого дня;
- повышение эффективности работы объединенных методических объединений, школ молодого педагога, наставничества, программ повышения квалификации в профессиональном развитии педагогов, особенно молодых учителей;
- развитие системы дополнительного образования детей;
- обеспечение разных профилей классов старшеклассников в соответствии с их образовательными потребностями.

Представляется, что еще многое нужно сделать в социально-психологическом и организационно-управленческом плане для создания общего для всех переживания доверия, комфорта, интереса к учебе, организационной

культуры, основанной на общих ценностях, для структурных подразделений сложной крупной конструкции образовательного центра, всех участников образовательных отношений.

Литература

1. Официальный сайт органов местного самоуправления города Владимира : сайт]. URL: <https://vladimir-city.ru/?ysclid=mapevmpbfj280927954> (дата обращения: 15.05.2025).
2. Рюмцева А. Власти решили объединить все школы и детсады города Владимира [Электронный ресурс] // Зебра ТВ : [сайт]. URL: <https://zebra-tv.ru/novosti/vlast/vlasti-reshili-obedinit-vse-shkoly-i-detsady-goroda-vladimira/> (дата обращения: 15.05.2025).
3. Образовательные центры во Владимире: ответы на главные вопросы от родителей и учителей [Электронный ресурс] // «День во Владимире» : [сайт]. URL: <https://vladday.ru/news/2024/11/01/obrazovatelnye-centry-vo-vladimire-otvety-na-glavnye-voprosy-ot-roditelej-i-uchitelej/?ysclid=mapftl4zgm241781346> (дата обращения: 15.05.2025).
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 28.12.2024) [Электронный ресурс] // СПС Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 21.04.2025).
5. Эфендиева Н. Д. Исследование проблем и дефицитов компетенций в воспитательной работе начинающих классных руководителей // ВЕЛИКИЕ УЧИТЕЛЯ И НАСТАВНИКИ: НАСЛЕДИЕ ЧЕРЕЗ ВЕКА. Педагогические чтения памяти И. Я. Лернера [Электронный ресурс] : материалы XI Всерос. науч.-практ. конф. и Всерос. конкурса науч.-исслед. работ студентов и аспирантов. 7 дек. 2023 г., Владимир. Посвящается Году педагога и наставника в Российской Федерации / Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых; Рос. акад. образования; Ин-т стратегии развития образования (г. Москва). – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2023. С. 592 – 598.
6. Русальская О. Объединение школ и детских садов – вопросы и сомнения // Академ инфо : [сайт]. URL: <https://academ.info/news/science-and-education/7554/?ysclid=mawd0sc25273863709> (дата обращения: 15.05.2025).
7. Романов А. В Ярославле представили новую схему объединения школ и детских садов [Электронный ресурс] // «Яркуб» : [сайт]. URL: <https://yarcube.ru/newsletter/v-yaroslavl-predstavili-novuyu-skhemu-obedineniya-shkol-i-detskikh-sadov/> (дата обращения: 15.05.2025).
8. Соболевская О. В. К чему привело слияние школ в Москве [Электронный ресурс] // Институт статистических исследований и экономики знаний : [сайт]. URL: <https://issek.hse.ru/news/195613137.html> (дата обращения: 15.05.2025).

9. Фокин П. Власти назвали сроки, когда объединят и укрупнят все школы города Владимира [Электронный ресурс] // Зебра ТВ : [сайт]. URL: <https://zebra-tv.ru/novosti/vlast/vlasti-nazvali-sroki-kogda-obedinyat-i-ukрупnyat-vse-shkoly-goroda-vladimira/> (дата обращения: 15.05.2025).
10. Концепция проекта «Школа Минпросвещения России» [Электронный ресурс]. URL: <https://smp.edu.ru/concept?ysclid=mawg8nrcpn527128946> (дата обращения: 15.05.2025).

References

1. Oficial`ny`j sajt organov mestnogo samoupravleniya goroda Vladimira : [sajt]. URL: <https://vladimir-city.ru/?ysclid=mapevmppbfj280927954> (data obrashheniya: 15.05.2025).
2. Ryumceva A. Vlasti reshili ob`edinit` vse shkoly` i detsady` goroda Vladimira [E`lektronny`j resurs] // Zebra TV : [sajt]. URL: <https://zebra-tv.ru/novosti/vlast/vlasti-reshili-obedinit-vse-shkoly-i-detsady-goroda-vladimira/> (data obrashheniya: 15.05.2025).
3. Obrazovatel`ny`e centry` vo Vladimire: otvety` na glavny`e voprosy` ot ro-ditelej i uchitelej [E`lektronny`j resurs] // «Den` vo Vladimire» : [sajt]. URL: <https://vladday.ru/news/2024/11/01/obrazovatelnye-centry-vo-vladimire-otvety-na-glavnye-voprosy-ot-roditelej-i-uchitelej/?ysclid=mapftl4zgm241781346> (data obrashheniya: 15.05.2025).
4. Federal`ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 28.12.2024) [E`lektronny`j resurs] // SPS Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashheniya: 21.04.2025).
5. E`fendieva N. D. Issledovanie problem i deficitov kompetencij v vospitatel`noj rabote nachinayushhix klassny`x rukovoditelej // VELIKIE UChI-TEL`Ya I NASTAVNIKI: NASLEDIE ChEREZ VEKA. Pedagogicheskie chteniya pamyati I. Ya. Lerner [E`lektronny`j resurs] : materialy` XI Vseros. nauch.-prakt. konf. i Vseros. konkursa nauch.-issled. rabot studentov i as-pirantov. 7 dek. 2023 g., Vladimir. Posvyashchaetsya Godu pedagoga i nastavnika v Rossijskoj Federacii / Vladim. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x; Ros. akad. obrazovaniya; In-t strategii razvitiya obrazovaniya (g. Moskva). Vladimir : Izd-vo VIGU, 2023. S. 592 – 598.
6. Rusal`skaya O. Ob`edinenie shkol i detskix sadov – voprosy` i somneniya // Akadem info : [sajt]. URL: <https://academ.info/news/science-and-education/7554/?ysclid=mawd0sc25273863709> (data obrashheniya: 15.05.2025).
7. Romanov A. V Yaroslavle predstavili novuyu sxemu ob`edineniya shkol i detskix sadov [E`lektronny`j resurs] // «Yarkub» : [sajt]. URL: <https://yarcube.ru/newsletter/v-yaroslavle-predstavili-novuyu-skhemu-obedineniya-shkol-i-detskikh-sadov/> (data obrashheniya: 15.05.2025).
8. Sobolevskaya O. V. K chemu privelo sliyanie shkol v Moskve [E`lektronny`j resurs] // Institut statisticheskix issledovanij i e`konomiki znaniy : [sajt]. URL: <https://is-sek.hse.ru/news/195613137.html> (data obrashheniya: 15.05.2025).

9. Fokin P. Vlasti nazvali sroki, kogda ob`edinyat i ukрупnyat vse shkoly` goroda Vladimira [E`lektronny`j resurs] // Zebra TV : [sajt]. URL: <https://zebra-tv.ru/novosti/vlast/vlasti-nazvali-sroki-kogda-obedinyat-i-ukрупnyat-vse-shkoly-goroda-vladimira/> (data obrashheniya: 15.05.2025).
10. Konceptiya proekta «Shkola Minprosveshheniya Rossii» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://smp.edu.ru/concept?ysclid=mawg8nrcpn527128946> (data obrashheniya: 15.05.2025).

T. I. Aravina

SOCIO-PSYCHOLOGICAL, ORGANIZATION AND MANAGEMENT ASPECTS OF THE ESTABLISHMENT OF EDUCATIONAL CENTERS IN VLADIMIR

The paper deals with socio-psychological aspects, organization and management analysis of the establishment of educational centers in Vladimir when uniting secondary schools and preschool educational institutions.

Keywords: *educational center, organizational and legal grounds for the establishment of educational centers, cooperation of participants in educational relations when uniting educational organizations.*

УДК 377.5

Т. И. Аравина, А. А. Репин

ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОТРУДНИЧЕСТВА КОЛЛЕДЖА И РАБОТОДАТЕЛЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

В статье представлен опыт разработки и реализации проекта по совершенствованию профориентационной подготовки обучающихся отделения СПО Балахнинского филиала ННГУ в сотрудничестве с Правдинским радиозаводом, который для моногорода Балахна Нижегородской области является градообразующим предприятием ОПК.

Ключевые слова: *проект «Профессионалитет», профессиональная подготовка обучающихся колледжа в сотрудничестве с работодателем, профессиональное самоопределение.*

В 2025 году Министерство просвещения России объявило о старте Всероссийской акции «СПО – гордость страны» к 85-летию системы среднего профессионального образования (СПО).

В условиях кадрового дефицита в стране усиливается государственное управление развитием системы СПО. Отмечается возросший интерес молодежи к профессиональному образованию в колледжах и техникумах, где

учится в настоящее время более 3,5 млн обучающихся.

Для повышения значимости и престижа рабочих профессий, мотивации и профессионального роста молодёжи создаются новые условия для практико-ориентированной подготовки молодых профессионалов в сотрудничестве колледжей и работодателей, активной профориентации обучающихся.

В рамках этого движения имеет научно-прикладное значение опыт разработки и реализации проекта по развитию сотрудничества Балахнинского филиала ННГУ и Правдинского радиозавода по профориентации обучающихся, подготовке специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих для современного высокотехнологического производства.

Организационно-правовой анализ, проведённый в исследовании, свидетельствует об актуализации нормативной базы по профориентации обучающихся общего и профессионального среднего образования:

- внесены изменения в ФЗ 273 «Об образовании в РФ» [1];
- приняты Методические рекомендации по реализации профессионального минимума [2];
- обновлён ФГОС СПО [3];
- масштабируется проект «Профессионалитет», основным направлением реализации которого является создание учебно-производственных кластеров для развития профессиональной подготовки специалистов среднего звена и квалифицированных рабочих [4]. В течение трёх лет уже создано около 500 таких кластеров.

На первом этапе проекта была разработана нормативно-правовая база сотрудничества Балахнинского филиала ННГУ и Правдинского радиозавода при осуществлении мероприятий по профориентации студентов с целью формирования их общих и профессиональных компетенций с последующим трудоустройством по востребованным для предприятия специальностям и профессиям, включающая договор о сотрудничестве в сфере подготовки специалистов, положение о профориентационной работе, дорожную карту мероприятий по профориентации.

Также было проведено исследование готовности преподавателей и мастеров производственного обучения отделения СПО, а также ряда категорий производственников, включенных в этот проект, к сотрудничеству по подготовке кадров для производства. По оценке организаторов более двух третей участников были к нему готовы. Авторами в рамках концепции профессиональной социализации личности молодого рабочего в условиях современной образовательной среды выделены следующие компоненты: организационно-целевой, содержательный, деятельностный, оценочно-диагностический [5], что нашло отражение в поэтапной реализации проекта.

На следующих этапах реализации проекта был осуществлён комплекс мер по совершенствованию профессиональной подготовки студентов в сотрудничестве колледжа и предприятия:

- согласование перечня профессий и специальностей подготовки;
- разработка образовательных программ;

- обновление материально-технической базы Балахнинского филиала ННГУ;

- создание центра проведения демонстрационного экзамена;

- привлечение представителей Правдинского радиозавода к преподавательской деятельности, руководству курсовыми и дипломными проектами;

- проведение профориентационной работы со школьниками, абитуриентами, студентами;

- оценка уровня подготовки выпускников в ходе демонстрационного экзамена;

- оценка уровня сформированности профессионального самоопределения выпускников;

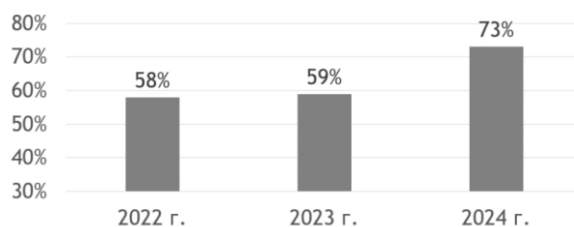
- организация трудоустройства и адаптации выпускников.

Среди перечисленных мероприятий самый большой вклад в совершенствование профориентации обучающихся колледжа и предприятия в федеральном проекте «Профессионалитет» [4]. Филиал и предприятие были объединены в образовательный кластер среднего профессионального образования, что позволило сократить сроки обучения и в сжатые сроки удовлетворить потребность предприятия в квалифицированных сотрудниках, обновить за счёт финансирования из государственного и регионального бюджетов материально-техническую базу подготовки специалистов среднего звена, а также в ходе проведения демонстрационного экзамена на базе филиала в условиях, приближенных к реальному производству, обеспечить выпускникам приглашение на работу на

предприятие по конкретным специальностям на определённые производственные участки.

На завершающем этапе проекта в качестве критерия эффективности его реализации была проведена оценка динамики уровня сформированности профессионального самоопределения выпускников.

Исследование по апробированной методике уровня профессионального самоопределения выпускников колледжа свидетельствует о выраженной положительной динамике высокого уровня его сформированности. Этот уровень профессионального самоопределения, по мнению исследователей, характеризуется осознанностью выбора профессии, её общественной значимости, мотивации к началу профессиональной деятельности, готовности к самореализации и развитию [6].



Динамика изменения высокого уровня сформированности профессионального самоопределения выпускников колледжа

Таким образом, в ходе реализации проекта были получены результаты, имеющие практическую значимость:

1. Образовательный процесс подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена с участием представителей работодателя обеспечивает высокий уровень профессионального самоопределения выпускников.

2. Использование производственных площадок предприятий для проведения

практики студентов, укрепление материально-технической базы колледжа в сотрудничестве с работодателем, проведение впервые демонстрационного экзамена в ходе реализации проекта позволило повысить качество образования.

3. Реализация проекта по совершенствованию сотрудничества колледжа и предприятия обеспечила 85 % трудоустройства выпускников на производственные предприятия города Балахна Нижегородской области.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от. 29.12.2012 № 273-ФЗ (редакция от 28.12.2024) [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (дата обращения: 21.04.2025).
2. Методические рекомендации по реализации профориентационного минимума в образовательных организациях Российской Федерации, реализующих образовательные программы основного общего и среднего общего образования [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/3d447c478261d1f2a1bf13b8851a8f996a142f95/ (дата обращения: 21.04.2025).
3. Приказ Минпросвещения России от 03.07.2024 № 464 «О внесении изменений в федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования» (зарегистрировано в Минюсте России 09.08.2024 № 79088) [Электронный ресурс] // СПС КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_483090/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (дата обращения: 21.04.2025).
4. Федеральный проект «Профессионалитет» [Электронный ресурс] // Министерство просвещения Российской Федерации : [сайт]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (дата обращения: 21.04.2025).
5. Зенкина А. В. Модель профессиональной социализации личности молодого рабочего в условиях образовательного пространства «школа-колледж-предприятие» // Педагогический журнал. 2020. Т. 10. № 1 – 1. С. 298 – 308.
6. Сибгатова К. И. Профориентационная работа в интегрированной системе «школа-колледж-предприятие» : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Казань, 2011. 22 с

References

1. Federal`ny`j zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» ot. 29.12.2012 № 273-FZ (redakciya ot 28.12.2024) [E`lektronny`j resurs] // SPS Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (data obrashheniya: 21.04.2025).

2. Metodicheskie rekomendacii po realizacii proforientacionnogo minimuma v obrazovatel'ny'x organizaciyax Rossijskoj Federacii, realizuyushhix obrazovatel'ny'e programmy` osnovnogo obshhego i srednego obshhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs] // SPS Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_450353/3d447c478261d1f2a1bf13b8851a8f996a142f95/ (data obrashheniya: 21.04.2025).
3. Prikaz Minprosveshheniya Rossii ot 03.07.2024 N 464 «O vnesenii izmenenij v federal'ny'e gosudarstvenny'e obrazovatel'ny'e standarty` srednego professional'nogo obrazovaniya» (zaregistrirvano v Minyuste Rossii 09.08.2024 N 79088) [E`lektronny`j resurs] // SPS Konsul`tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_483090/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddf518/ (data obrashheniya: 21.04.2025).
4. Federal'ny`j proekt «Professionalitet» [E`lektronny`j resurs] // Ministerstvo prosveshheniya Rossijskoj Federacii : [sajt]. URL: https://edu.gov.ru/activity/main_activities/additional_vocational_education/ (data obrashheniya: 21.04.2025).
5. Zenkina A. V. Model` professional'noj socializacii lichnosti mladogo rabochego v usloviyax obrazovatel'nogo prostranstva «shkola-kolledzh-predpriyatie» // Pedagogicheskij zhurnal. 2020. T. 10. № 1 – 1. S. 298 – 308.
6. Sibgatova K. I. Proforientacionnaya rabota v integrirovannoj sisteme «shkola-kolledzh-predpriyatie» : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Kazan`, 2011. 22 s

T. I. Aravina, A. A. Repin

**DESIGNING COOPERATION OF THE COLLEGE AND THE EMPLOYER
IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONNEL
FOR MODERN PRODUCTION**

The paper deals with the experience of developing and implementing a project to improve career guidance for students of the vocational education department of the Balakhna branch of Nizhny Novgorod State University in cooperation with the Pravdinsky Radio Plant, which is a city-forming enterprise of the defense industry for the single-industry town of Balakhna, Nizhny Novgorod region.

Keywords: *the project «Professionalism», professional training of college students in cooperation with the employer, professional self-determination.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 37.013.77

А. В. Панфилов

ЦИФРОВИЗАЦИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ПРОБЛЕМЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ИХ РЕШЕНИЙ

В статье систематизированы теоретические представления, посвященные процессу прогрессирующей цифровизации образовательного пространства. Подчеркнуто его противоречивое воздействие на его субъектов. Представлены технологии и средства эффективного использования цифровых ресурсов в целях оптимизации учебного процесса без ущерба для психофизического здоровья обучающихся и обучающихся.

***Ключевые слова:** цифровизация, цифровые технологии, цифровая трансформация, коммуникативные риски, электронная культура.*

Современное поле научных исследований характеризуется широкой представленностью работ, затрагивающих вопросы применения цифровых технологий в образовании, проблемы влияния цифровизации на личностные характеристики детей. Большинство авторов выступают против непродуманного внедрения цифровых технологий в образовательный процесс, так как видят огромное количество рисков, не сравнимое с преимуществами такого внедрения.

Тем не менее сколько бы мы ни противились цифровизации во всех ее проявлениях, сколько бы ни приводили примеров угроз, приносимых этим процессом, сопротивляться стремительным изменениям, происходящим в IT сфере, не просто бесполезно, но и неумно. В целях предотвращения возможных рисков и эффективного решения возникающих проблем в этой сфере необходимо владеть навыками рационального и оптимального использования новых цифровых решений.

В коллективной монографии «Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы», выпущенной ГНИИ «Нацразвитие», вполне оправданно отмечается: «Чтобы решить задачи, которые ставит перед образованием четвертая индустриальная революция, общему образованию (как это уже происходит в экономике и в общественной жизни) предстоит пройти через цифровую трансформацию» [17, с. 23].

В данной статье предпринята попытка систематизировать мнения по трем вопросам:

1. Угрозы от применения цифровых технологий.
2. Возможности, которые предоставляют цифровые технологии при применении в учебном процессе.
3. Какими способами можно минимизировать угрозы от применения цифровых технологий.

Мнения авторов об угрозах, которые могут возникнуть при непродуманном внедрении цифровых технологий в учебном процессе

Угроза	ФИО автора
Коммуникативные	
Изменение способов коммуникации: разобщенность, отстранение от внутреннего мира другого человека	Трофимова Е. И.
Деформация «социального мозга», неумение коммуницировать в реальном мире	
Деформация социальных связей	Абраменкова В. В.
Социальные контакты минимизированы	Стрельченко О. Н.
Огромный массив информации затрудняет поиск достоверных данных и способствует распространению знаний	Касавина Н. А.
В цифровой системе образования взаимодействие с преподавателем и речевое общение сводится к минимуму	Кондакова И. В.
Здоровье	
Отсутствие физических нагрузок	Трофимова Е. И.
Негативное воздействие радиочастотного излучения	Абраменкова В. В.
Снижение слуха из-за наушников, ухудшение зрения	
Астения мышц, нарушение осанки и т. д.	
Умственное развитие	
Снижение умственных и творческих способностей личности	Стрельченко О. Н.
У младших детей отставание в формировании связной речи, а далее – несформированность письменного изложения материала	Абраменкова В. В.
Фрагментарное мышление	
Снижение когнитивных способностей	
Короткая «неглубокая» память	Шуминская С. И., Гусельникова А. С.
Короткая концентрация внимания	
Дети, часто использующие общение через мессенджеры и соцсети, отличаются фрагментарным мышлением	Кондакова И. В.
Возможное углубление кризиса интеллектуальной культуры людей, их способности к творчеству	Строков А. А.
Социальное взаимодействие	
Потеря навыков командного взаимодействия	Трофимова Е. И.
Неумение дружить	
Виртуальная «героизация» решения проблем путем насилия	
Большое количество информации с элементами насилия	
Исключение «субъект-субъектных» отношений в обучении	Абраменкова В. В.
Эмоциональная холодность к чужим страданиям и боли	
Виртуальная «героизация» решения проблем путем насилия	
Рост эмоционального одиночества (по Р. Вейсу)	Стрельченко О. Н.
Взаимодействие с компьютером не является диалогом с собеседником по своему внутреннему содержанию	Вербицкий А. А.
Переход из реальной жизни в виртуальную без умения правильно коммуницировать	Касавина Н. А.
Усиливается влияние низких образцов массовой культуры	

Угроза	ФИО автора
Дегуманизация образовательных, а далее и всех иных социальных отношений	Строков А. А.
Психологические отклонения	
Рост эмоционального одиночества (по Р. Вейсу)	Стрельченко О. Н.
Цифровая наркомания, которую невозможно вылечить	Абраменкова В. В.
Теряется связанность речи, происходит сужение уровня мышления, уменьшение объема памяти	Вербицкий А. А.
Педагогические проблемы и риски	
Снижение заинтересованности в обучении в связи с возможностью нахождения любой информации в Интернете	Стрельченко О. Н.
Недостаток компетенций в работе с компьютером вызывает у педагогов чувство недоверия к себе и обесцениванию педагогического опыта	
Орфографическая, грамматическая и стилистическая безграмотность	Абраменкова В. В.
Некритическое отношение к информации	Шуминская С. И.,
Сосредоточенность на кратких целях	Гусельникова А. С.
Отсутствие педагогической и психолого-педагогической теории цифрового обучения	Вербицкий А. А.
Сопротивление учителей из-за отсутствия методологической помощи	
В цифровом обучении отсутствует такая важная составляющая образования как воспитание	
Размывание психолого-педагогических категорий	
Изобилие «информации», которая не становится «знанием»	Вербицкий А. А.
Компьютер не превращает значения в смыслы, информацию в знание	
Проблема перехода от знания к действию	
Организационные проблемы	
Проявления неравенства, начиная с отсутствия доступа к компьютерам и Интернету	Дзюбан В. В.

(составлено автором)

Перечисленные в табл. 1 угрозы вызывают серьезные опасения. Прежде чем внедрять тотальную цифровизацию в образование, необходимо провести серьезную подготовку по формированию электронной культуры не только обучающихся, но и учителей.

Поэтому цифровая трансформация должна в первую очередь решить педагогические проблемы, на которые указывают Абраменко В. В., Вербицкий А. А., Стрельченко О. Н., Шуминская С. И. и Гусельникова А. С.

Именно их решение позволит минимизировать коммуникативные риски (на них обращают внимание Абраменкова В. В., Касавина Н. А., Кондакова И. В., Стрельченко О. Н., Трофимова Е. И.) и риски социального взаимодействия (о которых говорят Абраменкова В. В., Вербицкий А. А., Касавина Н. А., Стрельченко О. Н., Строков А. А., Трофимова Е. И.).

Психолого-педагогическая поддержка со временем поможет решить психологические проблемы (освещаемые в работах Абраменковой В. В.,

Вербицкого А. А., Касавиной Н. А., Стрельченко О. Н.) и предотвратить повышение степени выраженности нарушений интеллектуальной деятельности, которые вызывает неоправданная цифровизация учебного процесса (на них указывают Абраменкова В. В., Кондакова И. В., Стрельченко О. Н., Строков А. А., Шуминская С. И. и Гусельникова А. С.).

В ситуации тотальной цифровой трансформации необходимо учитывать возможные риски деформаций в области межличностных коммуникаций. «Следует различать непосредственные эффекты нововведений, определяемые поставленными целями, и длительные, непрогнозируе-

мые влияния» [17, с. 56], так справедливо говорится в монографии «Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы». Опираясь на этапы эволюционного развития, авторы представляют опыт влияния цифровой модернизации на развитие общественных процессов, в том числе на примере истории становления книгопечатания, которое в дальнейшем дало мощный толчок к развитию культуры и искоренению безграмотности [18].

В отдельных научных исследованиях отмечаются преимущества процесса цифровизации образования, которые заметно повышают качество организации учебной деятельности (табл. 2)

Таблица 2

Мнения авторов о преимуществах внедрения цифровых технологий
в учебный процесс

Возможности	ФИО автора
Педагогические преимущества	
Возможность самообразовываться	Шуминская С. И., Гусельникова А. С.
Научение большого количества людей простым операциям	Абраменкова В. В.
Значительная вовлеченность в обучение	
Возможность учиться самостоятельно	
Возможность определения темпа обучения	Дзюбан В. В.
Внедрение искусственного интеллекта позволит максимально автоматизировать сам процесс обучения	Дробахина А. Н.
Возможность индивидуального отбора как содержания обучения, так и его траектории	
Возможность перманентности обучения с возможностью повторения материала на новом уровне.	
Использование компьютерных программ в качестве тренажера	Кондакова И. В.
Овладение компетенциями	
Умение работать с информацией	Шуминская С. И., Гусельникова А. С.
Умение работать в условиях многозадачности	
Высокая компетентность в IT-квалификациях	Абраменкова В. В.
Способность находить нужную информацию из большого объема источников	Дзюбан В. В.
Способность архивирования учебного материала	
Возможность внедрения контента повышенного уровня сложности (развитие олимпиадного движения) в большем объеме	Карпенко А. С.

Окончание табл. 2

Возможности	ФИО автора
Возможность проведения виртуальных химических и физических опытов	Петрова Н. П., Бондарева Г. А.
Помощь в решении человеческих задач	
Информационные технологии сейчас позволяют найти решение творческим задачам, которые раньше мог выполнить только человек	Дробахина А. Н.
Отдельные виды деятельности педагога могут быть автоматизированы и переданы искусственному интеллекту	
Автоматизация рутинных процессов позволит учителям больше рабочего времени уделять работе с обучающимися	Карпенко А. С.

Смеем предположить, что некоторые угрозы можно успешно избежать, используя представляемые государством возможности (которые частично отражены в табл. 3.).

Таблица 3

Предложения для минимизации рисков, связанных с неконтролируемым внедрением и использованием цифровых технологий в учебном процессе

Угроза	Возможности решения
Ухудшение здоровья и снижение умственных и творческих способностей	Психолого-педагогическое сопровождение детей и их родителей
Цифровая зависимость	Комплексная программа профилактики Интернет-зависимости на основе закона «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию»
Угроза потери коммуникации как метода воспитания	Восстановление доверительного взаимодействия на уровне «личность – личность»
Низкая социализация среди сверстников	Проведение различного рода дискуссий на тему: «Цифровой мир: иллюзорный и реальный» и т. п.
Манипулирование профориентационно-значимой информацией	Переключение детей на другие виды деятельности, в том числе и спортивные секции
Разрушение этики общения, в том числе в Интернете	Разъяснение цифрового этикета
Компьютер не превращает значения в смыслы, информацию в знание	Поиск психологических закономерностей и механизмов понимания этого процесса
Недостаток компетенций в работе с компьютером вызывает у педагогов чувство недоверия к себе и обесцениванию педагогического опыта	Обучение педагогов цифровым компетенциям
Проявления неравенства, начиная с отсутствия доступа к компьютерам и Интернету	Обеспечение равного доступа к цифровым ресурсам всех участников образовательного процесса, развитие материальной инфраструктуры

Однако любые возможности не исключают новых угроз, например таких, как указаны в монографии «Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы»: «Конечно, всякий инструмент в той или иной мере – протез, компенсирующий те или иные физические или интеллектуальные дефициты. Использование протезов нередко тормозит развитие соответствующей естественной функции. Например, пользуясь автомобилем, вместо того чтобы ходить пешком, люди вынуждены восполнять недостаток физической нагрузки занятиями в спортзале» [17. с. 62].

Это высказывание заставляет нас задуматься: «Какие физические, умственные и психические способности и как надо развивать в ходе организованного обучения, а какие из них и в каком объеме следует компенсировать (или поддерживать в ходе их формирования) новыми цифровыми информационными инструментами» [Там же, с. 74].

В работах некоторых авторов описан опыт эффективного использования цифровых ресурсов для оптимизации учебного процесса. Н. В. Багрецова предлагает внедрять полномасштабное информирование населения о возможностях использования цифровых решений, их влиянии на повседневную жизнь, здоровье и благосостояние человека, о ресурсах предотвращения критических последствий такого рода решений [2].

Бутова А. В. считает, что успех положительного воздействия на трансформацию общественных процессов, которые провоцируют ИКТ, зависит от профессионализма преподавателей и возможностей образовательного учреждения [3].

Чиркина Т. А. и Осокина П. В. справедливо указывают, что цифровые технологии позволяют сэкономить время и упростить процесс оценки знаний [19].

В работе Воронина А. С. «Использование технологий в образовании: вызовы и возможности в цифровой эпохе» рассмотрены примеры успешной интеграции цифровых сервисов в образовательный процесс, среди которых внедрение электронных образовательных ресурсов и цифровых учебных материалов, использование интерактивных досок, компьютерных классов, онлайн-платформ, способствующих интерактивному обучению, эффективной передаче знаний, развитию цифровой грамотности учащихся и педагогического коллектива [5].

Значительным преимуществом в применении цифровых технологий в образовательном процессе является то, что они достаточно быстро обновляются и распространяются. Если мы сравним это с форматом выпуска учебников (содержание учебника, выпущенного издательством на бумажном носителе к моменту его выпуска, часто бывает уже устаревшим), то возможно будет говорить об опережающем обучении [17].

В последнее время появляются также цифровые образовательные платформы, расширяющие дидактические возможности обучения. Благодаря их применению у учеников смогут сформироваться ответственность, самостоятельность, организованность [6].

Таким образом, с полной уверенностью можно сказать, что временной люфт внедрения цифровых технологий в учебный процесс должен максимально сокращаться, если мы хотим соответствовать духу времени.

Литература

1. Абраменкова В. В. Цифровизация воспитания как угроза безопасному развитию детства // Воспитание школьников. 2022. №1. С. 3 – 15.
2. Багрецова Н. В. Цифровая трансформация образовательной системы ЕС: план действий // Цифровизация образования: вызовы современности : материалы всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 13 нояб. 2020 г.) / редкол.: Р. И. Кириллова, Н. Н. Тимофеева. Чебоксары : ИД «Среда», 2020. С. 12 – 18.
3. Бутова А. В. Преодоление «цифровой пропасти»: из опыта разных стран // Цифровизация образования: вызовы современности : : материалы всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием (Чебоксары, 13 нояб. 2020 г.) / редкол.: Р. И. Кириллова, Н. Н. Тимофеева. Чебоксары : ИД «Среда», 2020. С. 18 – 20.
4. Вербицкий А. А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (дата обращения: 10.12.2024).
5. Воронин А. С. Использование технологий в образовании: вызовы и возможности в цифровой эпохе [Электронный ресурс] // Учительский журнал. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/1/articles/5303> (дата обращения: 10.12.2024).
6. Груздева М. Л., Феофанова Т. Д. Возможности использования цифровых платформ в образовании // Современные наукоемкие технологии. 2022. № 6. С. 104 – 108. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39208> (дата обращения: 10.12.2024).
7. Дзюбан В. В. Проблема внедрение цифровых технологий в систему образования в XX – XXI вв. // Архонт. 2021. № 6 (27). С. 34 – 39.
8. Дробахина А. Н. Информационные технологии в образовании: искусственный интеллект // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 70 – 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-iskusstvennyy-intellekt> (дата обращения: 10.12.2024).
9. Карпенко А. С., Павлова С. М. Цифровая образовательная среда в России: проблемы, опыт внедрения и перспективы // Человеческий капитал. 2021. №12 (156). Т. 2. С. 43 – 51.
10. Касавина Н. А. Человек и техника: амбивалентность электронной культуры // Epistemology & Philosophy of Science. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-tehnika-ambivalentnost-elektronnoy-kultury> (дата обращения: 10.12.2024).
11. Кондакова И. В. Проблемы и риски цифровизации системы образования // Мир педагогики и психологии: международный научно-практический журнал. 2022. № 11 (76). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problemny-i-riski-tsifrovizatsii-sistemy-obrazovaniya.html> (дата обращения: 10.12.2024).

12. Петрова Н. П., Бондарева Г. А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании // МНКО. 2019. № 5 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 10.12.2024).
13. Стрельченко О. Н. Развитие личности в условиях цифровизации российского образования // Научно-исследовательский журнал. 2023. № 2 (128). URL: <https://research-journal.org/> (дата обращения: 10.12.2024).
14. Строков А. А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы // Вестник Минского университета. 2020. № 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 10.12.2024).
15. Трофимова Е. И. Влияние цифровизации на развитие личности современных детей // Молодой ученый. 2021. № 34 (376). С. 170 – 172. URL: <https://moluch.ru/archive/376/8> (дата обращения: 10.12.2024).
16. Федосеева Л. А., Дубровин Н. А., Ермолаева Е. Л., Воронцов А. М., Барсукова А. Е. Современные цифровые технологии в образовании // Современные научные исследования и инновации. 2020. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/94049> (дата обращения: 10.12.2024).
17. Цифровые технологии в образовании. Тенденции, проблемы, перспективы : монография / под общ. ред. науч. совета ГНИИ «Нацразвитие». СПб. : ГНИИ «Нацразвитие», 2023. 80 с.
18. Чиркина Т. А. и Осокина П. В. Цифровые технологии в образовании: как современные инструменты помогают учителям // Институт образования национального исследовательского университета «Высшая школа экономики». URL: <https://ioe.hse.ru/digitalineducation> (дата обращения: 10.12.2024).
19. Шуминская С. И., Гусельникова А. С. Положительное и отрицательное влияние цифровизации на развитие личности современного школьника // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. 2023. № 2. С. 103 – 113. URL: <http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2023-2.pdf> (дата обращения: 10.12.2024).

References

1. Abramenkova V. V. Cifrovizaciya vospitaniya kak ugroza bezopasnomu razvitiyu detstva // Vospitanie shkol'nikov. 2022. №1. S. 3 – 15.
2. Bagreczova N. V. Cifrovaya transformaciya obrazovatel'noj sistemy` ES: plan dejstvij // Cifrovizaciya obrazovaniya: vy`zovy` sovremennosti : materialy` vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary`, 13 no-yab. 2020 g.) / redkol.: R. I. Kirillova, N. N. Timofeeva. Cheboksary` : ID «Sreda», 2020. S. 12 – 18.
3. Butova A. V. Preodolenie «cifrovoj propasti»: iz opy`ta razny`x stran // Cifrovizaciya obrazovaniya: vy`zovy` sovremennosti : materialy` vseros. nauch.-metod. konf. s mezhdunar. uchastiem (Cheboksary`, 13 noyab. 2020 g.) / redkol.: R. I. Kirillova, N. N. Timofeeva. Cheboksary` : ID «Sreda», 2020. S. 18 – 20.

4. Verbitskiy A. A. Cifrovoye obucheniye: problemy, riski i perspektivy // E`lektronny`j nauchno-publicisticheskiy zhurnal «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6). URL: http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1_2019 (data obrashheniya: 10.12.2024).
5. Voronin A. S. Ispol`zovaniye texnologiy v obrazovanii: vy`zovy i vozmozhnosti v cifrovoy e`poxe [E`lektronny`j resurs] // Uchitel`skiy zhurnal. URL: <https://www.teacherjournal.ru/categories/1/articles/5303> (data obrashheniya: 10.12.2024).
6. Gruzdeva M. L., Feofanova T. D. Vozmozhnosti ispol`zovaniya cifrovyy`x platform v obrazovanii // Sovremennyy`e naukoemkie texnologii. 2022. № 6. S. 104 – 108. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39208> (data obrashheniya: 10.12.2024).
7. Dzyuban V. V. Problema vnedreniya cifrovyy`x texnologiy v sistemu obrazovaniya v XX-XXI v. // Arxont. 2021. № 6 (27). S. 34 – 39.
8. Drobaxina A. N. Informatsionny`e texnologii v obrazovanii: iskusstvenny`j intellekt // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2021. № 70 – 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatsionnye-tehnologii-v-obrazovanii-is-kusstvennyy-intellekt> (data obrashheniya: 10.12.2024).
9. Karpenko A. S., Pavlova S. M. Cifrovaya obrazovatel`naya sreda v Rossii: problemy, opy`t vnedreniya i perspektivy // Chelovecheskiy kapital. 2021. №12 (156). T. 2. S. 43 – 51.
10. Kasavina N. A. Chelovek i texnika: ambivalentnost` e`lektronnoy kul`tury // Epistemology & Philosophy of Science. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-i-tehnika-ambivalentnost-elektronnoy-kultury> (data obrashheniya: 10.12.2024).
11. Kondakova I. V. Problemy i riski cifrovizatsii sistemy obrazovaniya // Mir pedagogiki i psixologii: mezhdunarodny`j nauchno-prakticheskiy zhurnal. 2022. № 11 (76). URL: <https://scipress.ru/pedagogy/articles/problems-i-riski-tsifrovizatsii-sistemy-obrazovaniya.html> (data obrashheniya: 10.12.2024).
12. Petrova N. P., Bondareva G. A. Cifrovizatsiya i cifrovyy`e texnologii v obrazovanii // MNKO. 2019. № 5 (78). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-tsifrovyye-tehnologii-v-obrazovanii> (data obrashheniya: 10.12.2024).
13. Strel`chenko O. N. Razvitiye lichnosti v usloviyax cifrovizatsii Rossiyskogo obrazovaniya // Nauchno-issledovatel`skiy zhurnal. 2023. № 2 (128). URL: <https://research-journal.org/> (data obrashheniya: 10.12.2024).
14. Stokov A. A. Cifrovizatsiya obrazovaniya: problemy i perspektivy // Vestnik Minskogo universiteta. 2020. № 2 (31). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-obrazovaniya-problemy-i-perspektivy> (data obrashheniya: 10.12.2024).
15. Trofimova E. I. Vliyaniye cifrovizatsii na razvitiye lichnosti sovremenny`x detej // Molodoj ucheny`j. 2021. № 34 (376). S. 170 – 172. URL: <https://moluch.ru/archive/376/8> (data obrashheniya: 10.12.2024).

16. Fedoseeva L. A., Dubrovin N. A., Ermolaeva E. L., Voronczov A. M., Barsukova A. E. Sovremennyye cifrovyye tekhnologii v obrazovanii // Sovremennyye nauchnyye issledovaniya i innovacii. 2020. № 11. URL: <https://web.snauka.ru/issues/2020/11/94049> (data obrashheniya: 10.12.2024).
17. Cifrovyye tekhnologii v obrazovanii. Tendencii, problemy, perspektivy : monografiya / pod obshh. red. nauchnogo soveta GNII «Naczrazvitie». SPb. : GNII «Naczrazvitie», 2023. 80 s.
18. Chirkina T. A. i Osokina P. V. Cifrovyye tekhnologii v obrazovanii: kak sovremennyye instrumenty pomagayut uchitelyam // Institut obrazovaniya nacional'nogo issledovatel'skogo universiteta «Vysshaya shkola e'konomiki». URL: <https://ioe.hse.ru/digitalineducation> (data obrashheniya: 10.12.2024).
19. Shuminskaya S. I., Gusel'nikova A. S. Polozhitel'noe i otriczatel'noe vliyanie cifrovizacii na razvitie lichnosti sovremennogo shkol'nika // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya № 1. Psixologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2023. № 2. S. 103 – 113. URL: <http://vestnik1.pspu.ru/files/1-2023-2.pdf> (data obrashheniya: 10.12.2024).

A. V. Panfilov

**DIGITIZATION IN THE EDUCATIONAL PROCESS: PROBLEMS
AND OPPORTUNITIES FOR THEIR SOLUTION**

The article systematizes theoretical ideas devoted to the process of progressive digitalization of the educational space. Its contradictory impact on its subjects is emphasized. Technologies and means of effective use of digital resources are presented in order to optimize the educational process without harming the psychophysical health of students and teachers.

Keywords: *digitalization; digital technologies; digital transformation; communication risks; e-culture.*

НАШИ АВТОРЫ

АВРАМЕНКО

**Наталья
Николаевна**

кандидат психологических наук, доцент
заведующий кафедрой общей и социальной психологии
Калужского государственного университета
им. К. Э. Циолковского
E-mail: avramenkonn@mail.ru

АРАВИНА

**Татьяна
Ивановна**

кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического
образования Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: aravina2020@gmail.com

БОЖОК

**Вероника
Сергеевна**

психолог Калужского областного центра социальной
помощи семье и детям «Надежда» (г. Калуга, Россия)
E-mail: bozhokvs@studklg.ru

ГРАЧЕВ

**Илья
Анатольевич**

магистрант кафедры физико-математического образования
и информационных технологий Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ilyagrachev00@yandex.ru

ДОРОШЕНКО

**Светлана
Ивановна**

доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: cvedor@mail.ru

ЗАВРАЖИН

**Сергей
Александрович**

доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной
педагогики Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru

ЗЕМШ

**Марина
Борисовна**

кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры психологии и социальной педагогики
Государственного гуманитарно-технологического универ-
ситета (г. Орехово-Зуево, Россия)
E-mail: mz-ped@mail.ru

КОРОЛЕВА

**Людмила
Юрьевна**

кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры иностранных языков для нелингвистиче-
ских направлений Псковского государственного универси-
тета (г. Псков, Россия)
E-mail: lyu-korolyova@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

КОШЕЛЕВА Людмила Алексеевна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры дизайна, изобразительного искусства и реставрации Владимирского государственного универси- тета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) E-mail: ludmila-graf@mail.ru
МАНКАЕВА Марина Ивановна	аспирант кафедры педагогики профессионального и допол- нительного образования Сургутского государственного университета (г. Сургут, Россия) E-mail: m.marina23@mail.ru
НАСЫРОВА Эльмира Фанилиевна	доктор педагогических наук, профессор профессор кафедры педагогики профессионального и допол- нительного образования Сургутского государственного университета (г. Сургут, Россия) E-mail: m.marina23@mail.ru
ПАНФИЛОВ Андрей Викторович	аспирант кафедры психолого-педагогических дисциплин Московского финансово-юридического университета (г. Москва, Россия) E-mail: panfilov_andreyv@mail.ru
ПЕТРАШ Елена Александровна	кандидат педагогических наук, доцент кафедры среднего общего образования и социаль- ного проектирования Псковского государственного универ- ситета (г. Псков, Россия) E-mail: vea2005@mail.ru
ПОТЁМКИНА Юлия Николаевна	капитан запаса, преподаватель кафедры русского языка Пензенского филиала Военной академии материально- технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хру- лёва (г. Пенза, Россия) E-mail: ypt1977@yandex.ru
ПРАДУН Инна Васильевна	старший преподаватель кафедры образовательных технологи Псковского государственного университета (г. Псков, Россия) E-mail: inna_62@mail.ru
РЕПИН Александр Александрович	магистрант кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
СЕРГЕЕВА Марина Николаевна	преподаватель Московской международной академии (г. Москва, Россия) E-mail: lavka_trav@mail.ru

НАШИ АВТОРЫ

УЛЬЯНОВ Максим Николаевич	кандидат физико-математических наук доцент кафедры общей и теоретической физики, Челябинский государственный университет (г. Челябинск, Россия) E-mail: max-39@yandex.ru
УЛЬЯНОВА Евгения Павловна	кандидат филологических наук доцент кафедры русского языка как иностранного, Южно-уральского государственного университета (Национального исследовательского университета) (г. Челябинск, Россия) E-mail: marzhenya@yandex.ru
УСКОВА Ирина Владимировна	кандидат педагогических наук начальник отдела научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ Издательства «Просвещение» (г. Москва, Россия) E-mail: Irina.uskova@mail.ru
ФЕДОТОВА Вера Сергеевна	кандидат педагогических наук, доцент доцент кафедры информатики и информационных систем Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина (г. Санкт-Петербург, Россия) E-mail: vera1983@yandex.ru
ШЛЯХТИНА Наталья Владимировна	руководитель центра непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников Ярославского областного Института развития образования (г. Ярославль, Россия) E-mail: shlyakhtinanv@gmail.com
ЯКУБОВИЧ Денис Андреевич	старший преподаватель кафедры физико-математического образования и информационных технологий Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия) (г. Владимир, Россия) E-mail: yakubovich.studylib@mail.ru

OUR AUTHORS

- AVRAMENKO
Natalia N.** PhD (Psychology), Associate Professor
Head at the Department of General and Social Psychology,
Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
(Kaluga, Russia)
E-mail: avramenkonn@mail.ru
- ARAVINA
Tatiana I.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Technological
and Economic Education, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: aravina2020@gmail.com
- BOZHOK
Veronika S.** psychologist at the Kaluga Regional Center for Social
Assistance to Families and Children «Nadezhda» (Kaluga, Russia)
E-mail: bozhokvs@studklg.ru
- GRACHEV
Ilya A.** Master's student at the Department of Physics and Mathematics
Education and Information Technologies, Vladimir State Uni-
versity named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir,
Russia)
E-mail: ilyagrachev00@yandex.ru
- DOROSHENKO
Svetlana I.** Dr. Sc. (Education), Associate Professor
Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: cvedor@mail.ru
- ZAVRAZHIN
Sergey A.** Dr. Sc. (Education)), Professor
Professor at the Department of Personality Psychology
and Special Pedagogy, Vladimir State University named after
Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zavragin-sa@yandex.ru
- SEMSH
Marina B.** PhD (Education), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Psychology and Social
Pedagogy, State University of Humanities and Technology
(Orehovo-Zuyevo, Russia)
E-mail: mz-ped@mail.ru
- KOROLYOVA
Lyudmila Yu.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Foreign Languages
for Non-linguistic Specialties, Pskov State University
(Pskov, Russia)
E-mail: lyu-korolyova@yandex.ru

OUR AUTHORS

KOSHELEVA Ludmila A.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Design, Fine Arts and Restoration, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: ludmila-graf@mail.ru
MANKAEVA Marina I.	Postgraduate Student at the Department of Professional and Additional Education, Surgut State University (Surgut, Russia) E-mail: m.marina23@mail.ru
NASYROVA Elmira F.	Dr. Sc. (Education), Professor Professor at the Department of Professional and Additional Education, Surgut State University (Surgut, Russia) E-mail: m.marina23@mail.ru
PANFILOV Andrey V.	Postgraduate Student at the Department of Psychological and Pedagogical Disciplines, Moscow University of Finance and Law (Moscow, Russia) E-mail: panfilov_andreyv@mail.ru
PETRASH Elena A.	PhD (Education) Associate Professor at the Department of Secondary General Education and Social Design, Pskov State University (Pskov, Russia) E-mail: vea2005@mail.ru
POTEMKINA Julia N.	Captain of the Reserve, Lecturer at the Russian Language Department, Penza branch of the Military Academy of Logistics named after Army General A.V. Khrulev (Penza, Russia) E-mail: ypt1977@yandex.ru
PRADUN Inna V.	Senior Lecturer at the Department of Educational Technologies, Pskov State University (Pskov, Russia) E-mail: inna_62@mail.ru
REPIN Aleksander A.	Master's student at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
SERGEEVA Marina N.	Lecturer, Moscow International Academy (Moscow, Russia) E-mail: lavka_trav@mail.ru
ULYANOV Maxim N.	PhD (Physics and Mathematics) Associate Professor at the Department of General and Theoretical Physics, Chelyabinsk State University (Chelyabinsk, Russia) E-mail: max-39@yandex.ru

OUR AUTHORS

ULYANOVA Evgeniya P.	PhD (Philology) Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (National Research University) (Chelyabinsk, Russia) E-mail: marzhenya@yandex.ru
USKOVA Irina V.	PhD (Education) Head of the Research and Development Department at Publishing House «Prosveshchenie» (Moscow, Russia) E-mail: Irina.uskova@mail.ru
FEDOTOVA Vera S.	PhD (Education), Associate Professor Associate Professor at the Department of Computer Science and Information Systems, Leningrad State University named after A.S. Pushkin (Saint-Petersburg, Russia) E-mail: vera1983@yandex.ru
SHLYAKHTINA Natalya V.	Head of the Center for Continuous Professional Development of Teachers, Yaroslavl Regional Institute of Education Development (Yaroslavl, Russia) E-mail: shlyakhtinanv@gmail.com
YAKUBOVICH Denis A.	Senior Lecturer at the Department of Physics and Mathematics Education and Information Technologies, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia) E-mail: yakubovich.studylib@mail.ru

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ (INFORMATION FOR AUTHORS)

Научно-методический журнал «Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки» публикует научные статьи, обзоры, иные материалы (информационные, критические, дискуссионные).

Периодичность издания – четыре номера в год.

Просим предоставлять материалы в следующем виде:

Объем присланного материала должен быть не менее 15000 и не более 35000 знаков, включая пробелы:

- редактор – Microsoft Word;
- шрифт – 14 пт, Times New Roman;
- междустрочный интервал – 1,5;
- выравнивание по ширине;
- поля со всех сторон – 2 см;
- текст без переносов;
- ссылки на литературу приводятся по тексту в квадратных скобках;
- список литературы располагается в конце текста статьи (входит в общий объем статьи);
- **список литературы должен быть представлен как на русском языке, так и в романском алфавите (латинице).**

Публикуемые сведения на русском и английском языках должны быть размещены в одном файле со статьей в следующем порядке:

- заглавие – содержит индекс УДК; инициалы и фамилию автора/авторов; название статьи;
- после названия статьи располагают текст аннотации (8 – 10 строк) и ключевые слова (7 – 10 слов) на русском языке;
- указание на грант или госзадание;
- застатейный список литературы приводится в алфавитном порядке;
- список литературы оформляется в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008 Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления;
- в конце статьи на английском языке приводятся: инициалы и фамилия автора/авторов; название статьи, аннотация, ключевые слова.

Рукописи, не принятые в печать, не возвращаются.

Отдельными файлами высылаются:

- **копии всей содержащейся в материале графики** – рисунков, схем (в формате JPEG или TIFF, разрешение не менее 300 dpi), а также формул и таблиц; все графические материалы должны быть озаглавлены и пронумерованы;

- **сведения об авторе (авторах) на русском и английском языках, включающие:** фамилию, имя и отчество (полностью), место работы и должность, ученую степень и звание (с указанием специальности), телефон, почтовый (с индексом) и электронный адреса для переписки. Все сведения предоставляются полностью без сокращений и аббревиатур.

Названия всех файлов должны начинаться с фамилии автора.

Полные требования к оформлению рукописей размещены на сайте <https://vestnik-pedagog.vlsu.ru>.

Публикации в журнале бесплатные.

Материалы следует направлять по адресу электронной редакции журнала: vestnik-pedagog.vlsu.ru после регистрации в регистрационной системе на сайте журнала.