

1 (79) 2025

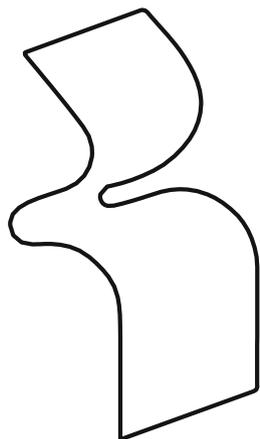


ВЕСТНИК

ВЛАДИМИРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА
ИМЕНИ АЛЕКСАНДРА ГРИГОРЬЕВИЧА
И НИКОЛАЯ ГРИГОРЬЕВИЧА СТОЛЕТОВЫХ



ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ



1 (79)
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. Балашова

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 19.05.25
Заказ № 15

Выход в свет 02.06.25

Свободная цена

Формат 60×84/8
Усл. печ. л. 21,16

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. Белокопской, 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. Завражин 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. Фортובה доктор пед. наук, профессор
- Н. В. Шутова доктор психол. наук, профессор

СОДЕРЖАНИЕ

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Завражин С. А.
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО
ТВОРЧЕСТВА Ш. ФЕРЕНЦИ 9

Прохорова С. А.
НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА 18

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Воронина В. Ю.
ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ
У УЧАЩИХСЯ..... 25

Орлова И. А.
УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ
В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ..... 29

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бугайчук Т. В., Иванова Е. О., Лукьянова А. В.
РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ
ИТОГОВОЙ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
(ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА 36

Дубровина Л. А.
СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ В РАМКАХ
ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ 48

СОДЕРЖАНИЕ

Лапина И. К., Морозов А. Д.

**ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ НАКАНУНЕ
ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ:
МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ 55**

Рыкин Е. Ю.

**ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ РАЗДЕЛА
«ЛЕКСИКОЛОГИЯ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО
ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО..... 64**

Тяпкина Т. М., Тимощук И. А.

**АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКТИВНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО
АСПЕКТА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА
ПРОФЕССОРА П. Б. ГУРВИЧА 73**

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

Ланцова С. В., Шмелева Е. А., Кисляков П. А.

**ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО
ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОЙ
РЕАЛЬНОСТИ 80**

Плаксина И. В.

**СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК
СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ
В КОЛЛЕКТИВНУЮ ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ 92**

Сухарев И. А.

**ЛИЧНОСТНЫЕ ДИСПОЗИЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ
ВИКТИМИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА 102**

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Денисова К. Н.

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ:
РЕШЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ 112**

Монасевич З. Л., Чернявская Н. В.

**ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ИННОВАЦИЙ В ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 121**

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

Власенко Т. Т.

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ
«УСЛОВНЫЙ ДИАЛОГ-ИНТЕРВЬЮ» В ДОСТИЖЕНИИ
ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ
ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА..... 128**

Зверева Е. И.

**ЭВОЛЮЦИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ СЛОВЕСНОЙ
ОЦЕНКИ К СОВРЕМЕННЫМ ФОРМАТАМ В ОБУЧЕНИИ..... 138**

Красавин Д. В.

**ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА
В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ IT-ТЕХНОЛОГИЙ..... 150**

Левщанова Д. Ю.

**ГИМНАЗИЯ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА КАК ЦЕНТР
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЛАДИМИРСКОЙ
ГУБЕРНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ..... 157**

Эфендиева Н. Д.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СРЕДНЕЙ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 164**

НАШИ АВТОРЫ 174

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 182

CONTENTS

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zavrazhin S. A.

**PEDAGOGICAL VECTOR OF SCIENTIFIC
AND PSYCHOLOGICAL CREATIVITY OF S. FERENCZI** 9

Prokhorova S. A.

**I. Ya. LERNER'S SCIENTIFIC LEGACY: A VIEW FROM
THE XXI CENTURY** 18

ACTUAL PROBLEMS OF CONTEMPORARY PEDAGOGY AND EDUCATION

Voronina V. Yu.

**INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES
AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES** 25

Orlova I. A.

**MANAGEMENT OF UPBRINGING WORK IN A COMPREHENSIVE
SCHOOL** 29

PROFESSIONAL EDUCATION

Bugaychuk T. V., Ivanova E. O., Lukyanova A. V.

**DEVELOPMENT OF TOOLS FOR CONDUCTING FINAL AND INTERIM
CERTIFICATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS
IN THE FORM OF A PROFESSIONAL (DEMONSTRATION) EXAM** 36

Dubrovina L. A.

**A SYSTEMATIC APPROACH TO THE APPLICATION
OF THE POINT-RATING METHOD OF ASSESSMENT
IN THE FRAMEWORK OF UNIVERSITY EDUCATION** 48

Lapshina I. K., Morozov A. D.

**SPECIFIC ASPECTS OF STUDYING OF THE INTERNATIONAL
RELATIONS ON THE EVE OF THE SECOND WORLD WAR
IN THE SCHOOL HISTORY COURSE** 55

CONTENTS

Rykin E. Yu.

**THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY WHEN CONSIDERING
THE SECTIONS "LEXICOLOGY" IN THE PRACTICE OF TEACHING
RUSSIAN TO STUDENTS OF THE SPO 64**

Tyapkina T. M., Tymoshchuk I. A.

**RELEVANCE OF CORRECTIVE AND PREPARATORY ASPECT
OF THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
BY PROFESSOR P. B. GURVICH 73**

ACTUAL PROBLEMS OF PSYCHOLOGY

Lantsova S. V., Shmeleva E. A., Kislyakov P. A.

**A PROGRAM FOR THE FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR
OF ADOLESCENTS IN A MIXED REALITY ENVIRONMENT 80**

Plaksina I. V.

**THE STRUCTURE OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF THE SUBJECTIVITY OF TEACHERS INCLUDED
IN THE COLLECTIVE INNOVATION ACTIVITY 92**

Sukharev I. A.

**DISPOSITIONAL PREDICTORS OF VICTIMIZATION
OF ADOLESCENTS INVOLVED IN BULLYING 102**

INNOVATIVE VECTORS OF MODERN EDUCATION

Denisova K. N.

**THE EXPERIENCE IN ORGANIZING OF THE PROJECT ACTIVITY
OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS:
SOLUTIONS AND PROBLEMS 112**

Monasevich Z. L., Chernyavskaya N. V.

**PRACTICAL ASPECT OF INCORPORATING PEDAGOGICAL
INNOVATIONS IN THE EDUCATION OF STUDENTS –
FUTURE TEACHERS 121**

CONTENTS

THE FLOOR TO YOUNG RESEARCHERS

Vlasenko T. T.

**THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE «CONDITIONAL
DIALOGUE-INTERVIEW» EDUCATIONAL ASSIGNMENT
IN ACHIEVING PERSONAL LEARNING OUTCOMES IN FOREIGN
LANGUAGE LESSONS 128**

Zvereva E. I.

**THE EVOLUTION OF ASSESSMENT ACTIVITY: FROM VERBAL
ASSESSMENT TO MODERN TEACHING FORMATS 138**

Krasavin D. V.

**FEATURES OF THE FORMATION
OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE
TEACHER IN TERMS OF USING IT TECHNOLOGIES..... 150**

Levshchanova D. Yu.

**THE GYMNASIUM OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY
AS THE CENTER OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE VLADIMIR
PROVINCE: ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECT 157**

Efendieva N. D.

**THE STUDY OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO CARRY
OUT EDUCATIONAL WORK IN SECONDARY SCHOOLS 164**

OUR AUTHORS..... 178

INFORMATION FOR AUTHORS 182

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371 (09)(430)

С. А. Завражин

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕКТОР НАУЧНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА Ш. ФЕРЕНЦИ

В статье проблематизируется педагогический топос научно-психологического творчества одного из сподвижников З. Фрейда – Ш. Ференци. Раскрываются педагогические коннотации в трудах Ш. Ференци в контексте современной образовательной реальности. Показана эвристическая ценность идей Ференци для педагогической теории и практики.

Ключевые слова: Шандор Ференци, психоанализ, дети, родители, педагогика, психическая энергия, интроспективная слепота, паразитический индивидуум, инфантильная амнезия, догматический стиль воспитания, сексуальное насилие.

В 2023 году исполнилось 150 лет со дня рождения Шандора Ференци (1873 – 1933) – выдающегося венгерского психиатра, одного из тех, кто стоял наряду с З. Фрейдом. К. Г. Юнгом, К. Хорни, О. Ранком, К. Абрахамом, Э. Джонсом, М. Кляйн у истоков психоаналитического учения. Ференци значительно раздвинул горизонты представлений о природе человека, обогатив новаторскими идеями не только теорию и практику психоанализа, но и медицинское, психологическое, философское, культурологическое знание. Менее известны его взгляды на образование и воспитание¹, между тем он поднимал массу актуальных и сегодня педагогических вопросов: факторы психического развития; воспитательное значение психоанализа; воспитательный

идеал и пути движения к нему; свобода в воспитании; сущность педагогического авторитета; риски душевного развития ребенка; профилактика девиантной активности растущей личности; организация сексуального воспитания детей; догматический стиль воспитания и его последствия; обучение основам психоанализа педагогов и родителей; понимание ребенком смерти и др.

К вопросам образования Ференци обращается во многих трудах, однако в наиболее концентрированном и систематизированном виде они изложены в статье «Психоанализ и педагогика». В ней автор указывает, что воспитание является могущественным фактором культурного развития, формирования общественного менталитета, духовного-

¹ Они пунктирно затрагиваются в статье В. В. Чибисова «Актуальные задачи ференцианской психоаналитической педагогики», в которой автор ограничился рассмотрением выте-

кающей из концепции Ш. Ференци схемой взаимодействия родителей, психоаналитика и педагогов, призванных совместно решать проблемы семейного и школьного воспитания [7].

нравственного и психического здоровья социального организма. Анализ современного ему воспитания приводит Ференци к неутешительному выводу, что оно является «возбудителем самых разнообразных неврозов» [3, с. 59], так как носит лицемерно-ханжеский характер, стимулирует непродуктивный способ вытеснения у растущего человека аффективных эмоций и ненормативных установок. Детское воспитание, основанное на запретах и запугивании, на том, чтобы научить ребенка лгать самому себе, избегать любой душевной боли, формирует интроспективную слепоту – устойчивое психическое состояние загипнотизированного человека, паразитического индивидуума, за добротой которого прячутся агрессивные побуждения, а его сознание руководствуется исключительно социальными конвенциями и тратит большую часть энергии не на созидание, а на подавление деструктивных импульсов.

По мысли Ференци, воспитание, ориентированное на воспроизводство паразитического индивидуума с помощью использования механизма вытеснения (душевной цензуры), способствует: на социальном уровне – болезненному экзистенциальному состоянию общества, нравственному релятивизму, массовой невротизации, склонности к взрывному росту агрессивных настроений в любой фрустрационной ситуации, псевдопатриотическому угару; на индивидуальном – личностной тревожности, неспособности к самостоятельному мышлению, гипертрофированному эгоизму, рабской покорности авторитету.

Одна из фундаментальных причин репликации догматического воспитания и его негативных последствий, согласно мнению Ференци, наличие у родителей инфантильной амнезии (ранних переживаний, вытесняемых в бессознательное). Подавленные в детстве важные для здорового развития эмоции, чувства, переживания «заставляют» родителей бессознательно использовать ребенка в качестве защиты от собственных страхов, враждебности и агрессии.

В качестве альтернативы догматическому воспитанию Ференци в вышеназванной статье в самом общем виде наметил некоторые пути создания новой педагогики, с помощью которой возможно оздоровить общество. Её идеалом должен стать не столько образованный, сколько хорошо воспитанный человек. Он должен быть независим от конвенциональной морали, управлять своими потребностями и инстинктами, контролировать, не отрицая, их. Он способен примириться с «внутренним врагом», как бы выразился К. Г. Юнг, теневой стороной своей личности, используя её энергию для психического развития и духовного совершенствования, что нейтрализует желание лгать себе или манипулировать другими людьми.

Существенную помощь в поступательном движении к этому идеалу, по убеждению Ш. Ференци, может оказать психоанализ, вскрывающий непродуктивные способы борьбы с аффективными эмоциями и агрессивными позывами, ориентирующий на освобождение от излишней внутренней навязчивости, компульсивной зависимости от квазиавторитетов, самоосуждений, препятствующих самопознанию.

Важную роль Ференци отводит психоанализу в коррекции инфантильной амнезии родителей и учителей, в проведении с ними аналитической работы, позволяющей им свободно встречаться с собственными влечениями и научиться понимать скрытые желания детей.

По мнению ученого, психоанализ подталкивает педагогику к пересмотру целесообразности применения традиционных методов воспитания, особенно в период господства в душе ребенка стихии бессознательного. Будучи глубоко уверенным в том, что психоанализ существенно обогащает теорию и практику воспитания, Ференци в то же время призывал основательно разобраться в его воспитательном значении, не только в направлении, как не следует воспитывать, но и в позитивной проекции – как желательно воспитывать.

Теперь попытаемся экстрагировать и из других трудов Ш. Ференци педагогические идеи и положения, которые, полагаем, имеют высокую степень ценности для теории и практики воспитания.

В регистре педагогической антропологии следует обратить внимание на понимание Ференци диалектики природных и социальных факторов психического развития. Постулируя их реципрокный характер, он приходит к выводу, что врожденные наклонности могут «решительно изменяться под влиянием переживаний детства или благодаря воспитанию» [4, с. 339], а при организации воспитания необходимо учитывать логику взаимодействия в душе ребенка генетического, социального и индивидуального.

В отличие от приверженцев классического психоанализа, отрицавших существование психического до рождения, Ференци гипостазировал наличие хотя и бессознательной, но душевной жизни уже в утробе матери [5, с. 51], что сегодня является одной из аксиом перинатальной психологии и педагогики.

Определяя воспитание как целенаправленное благоприятное влияние, Ференци резонно задается вопросами: кто его в состоянии осуществлять и кто носитель истинного педагогического авторитета? Аутентичный педагогический авторитет, заявляет Ференци, абсолютно исключает из практики общения с ребенком любые виды насилия (физического, эмоционального, сексуального), применение любого из которых в состоянии в итоге результативности в патологиию. Настоящий родительский авторитет не боится постоянно учиться у своих детей и центрирован на воспитание у них самостоятельности и отваги [4, с. 437 – 438].

Эти качества, согласно Ференци, составляют ядро зрелой личности, к которой с самых ранних лет проявляли полное понимание, нежность, терпение. Если воспитатель знает, как бережно обращаться с детьми, то он предоставляет им свободу действий в соответствии с их импульсами. «В этом случае, – говорит Ференци, – они легче научаются направлять свои примитивные потребности в русло полезности. Но воспитатели слишком часто пытаются устранить эти примитивные потребности (хотя они, как говорится, важный источник энергии), будто бы они сами по себе являются не чем иным, как злом» [Там же, с. 340].

Ш. Ференци подчеркивает: природа ребенка устроена так, что в целях выживания и достижения удовольствия изначально наделяет его верой в непогрешимость родителей, их всемогущество, атрибутирует им абсолютный авторитет. Слабость родителей заключается в том, что они злоупотребляют этой верой, бессознательно эксплуатируют её. Такая стратегия подтачивает, а то и опрокидывает родительский авторитет, а ребенок «преждевременно становится разочарованным, недоверчивым и подозрительным» [4, с. 346].

Ш. Ференци настаивает, что не ребенок должен приспособливаться к семье, а, наоборот, семья к ребенку. (Этот тезис, кстати, отстаивал приблизительно в это же время выдающийся отечественный врач и дефектолог В. П. Кащенко.) Ференци с сожалением констатирует, что родители не имеют адекватных представлений о высокой степени чувствительности детей и ведут себя в их присутствии так, будто малыши не в состоянии понять происходящее вокруг них. Родителям следует пристально следить за любыми реакциями детей и адекватно оценивать трудности, которые они должны научиться преодолевать. Ференци советовал родителям быть предельно внимательными в критические моменты раннего развития, где особенно высок риск получения психотравмы как предпосылки патологии: это периоды отлучения от груди, приобщения к опрятности, Эдипова ситуация [Там же, с. 334 – 336].

В педагогической оптике Ференци важное место занимает проблематика детских страданий. Ученый исходит из идеи, что страдание объективно порождает страсти, которые, в свою очередь,

выступают триггером невротических, патологических расстройств, а также деструктивности. (В этом плане Ш. Ференци близок к пониманию детерминации злостной агрессии Э. Фромма.)

Громадный клинический опыт убеждает Ференци в том, что взросление нравственно и физически страдающего ребенка происходит стремительнее, чем находящегося под прикрытием любви и заботы. У страдающего ребенка могут развиваться альтруистические качества, но, скорее всего, депрессивно-ипохондрические. Наиболее яркий пример – нежеланные, отвергаемые и сексуально оскорбляемые родителями дети.

У этих групп детей, согласно Ференци, наиболее выражен саморазрушительный инстинкт, который присутствует во внутреннем мире каждого ребенка. Нежеланные дети тонко улавливают негативный оттенок в отношении к ним родителей, особенно матери, что снижает их витальную энергию, «силу жизни». По наблюдениям Ференци, нежеланные даже при малейших проявлениях к ним негативизма мечтают о смерти, а при постоянном, пусть и замаскированном проявлении неприязни, легко и охотно умирают. Их отличительными чертами характера являются нравственный пессимизм, скептицизм, тоска о нежности, любви, отвращение к труду, неспособность к длительному физическому напряжению, эмоциональный инфантилизм, безволие. В середине XX столетия данный синдром выдающийся американский психолог Э. Эриксон назовет «базисным недоверием к жизни». Кстати, заметим, что и Ференци, и Эриксон кроме суицидальной симптоматики прогнозировали у

нежеланных детей дисфункции в сексуальной сфере: фригидность у девочек, импотенцию у мальчиков.

Предрекая незавидную судьбу нежеланных детей ввиду слабости эроса (инстинкта жизни), Ференци указывал, что через разумно организованное воспитание у них возможно сформировать некоторый иммунитет к психическим и физическим страданиям. В этом плане родителям сможет оказать существенную помощь детский психоаналитик [4, с. 321 – 324].

По Ференци, наиболее действенный инструмент в общении с нежеланными детьми, минимизирующий их деструктивные импульсы, это безусловное принятие ребенка, любовь к нему, в которой прочитывается родительская мольба простить за появление на свет без его ведома. К сожалению, отмечает ученый, родители значительно чаще применяют при воспитании нежеланного ребенка две непродуктивные стратегии, стимулирующие нездоровую привязанность (как бы мы сегодня сказали – аддикцию) и, соответственно, vindиктивный драйв: это бесконечные рестрикции за якобы нарушения принятых норм и террор страдания. Его психологическая «выгода» для матери, полагает Ференци, заключается в том, что она «может обрести в ребенке вечную няню, т. е. эрзац собственной матери» [Там же, с. 482].

Особенно часто террор страдания, на взгляд Ференци, встречается в incestуозных отношениях, когда родители преступно используют свой авторитет, зависимость от них ребенка, его неосведомленность, доверчивость, невинность для компенсации своей личностной несостоятельности, комплексов,

страхов, достижения абсолютной власти – по существу, слабости, маскирующейся под силу. Случаи сексуального насилия в отношении детей, доказывает Ференци, значительно более распространены, чем принято думать, и это не детские фантазии. В качестве насильников выступают родственники, домашние учителя, слуги.

Ш. Ференци достаточно подробно описывает первичное состояние сексуально оскорбленного ребенка, в душе которого присутствуют отрицание, ненависть, отвращение, ощущение парализующего страха. Сексуально надломленный ребенок под воздействием травмы и в силу физической и нравственной беспомощности не в состоянии протестовать и вынужден молчать. Он ощущает себя лично расщепленным: виновным и невиновным одновременно, перестает доверять себе и миру, становится рабски послушным или злостным упрямым. Его психосексуальное развитие патологизируется, заметно возрастает риск неврозов и психозов, сексуальных девиаций, например, садомазохизма [Там же, с. 476 – 483].

Ш. Ференци разделяет мнение коллег-психоаналитиков (А. Фрейд, М. Кляйн, К. Абрахама и др.), что в случаях насилия в отношении ребенка вступает в силу механизм идентификации с агрессором, т. е. симбиотического уподобления авторитету, некритического заимствования его мыслей, переживаний, паттернов поведения. Благодаря идентификации с агрессором ребенку представляется, что он избежит отцовского (или лиц, выполняющих его роль) наказания, интернализует родительские запреты и ограничения. У данного механизма имеется и

вторая сторона. При идентификации с силой ребенок страшится бессилия и борется против него, так как оно когда-то создавало угрозу его жизни. Поэтому тому, кто отождествляется с властью, сложно проявлять сострадание к слабым, нуждающимся в помощи. Кроме того, поскольку в целях выживания ребенку приходится интроецировать враждебность, которую он не может спроецировать на фрустрирующую властную фигуру, некоторую часть своей личности он считает дурной, от которой мечтает освободиться. Ввиду того что ребенок не знает иных средств освобождения от зла, кроме демонстрируемого ему властными лицами насилия, то разрушение в различных формах становится его универсальной поведенческой стратегией.

Отталкиваясь от концепции идентификации с агрессором (предложенной А. Фрейд), Ш. Ференци называет ребенка амбивалентным, внутренне противоречивым существом, в котором борются две фундаментальные интенции: любовь и ненависть. Первичным объектом конфликта этих интенций, уточняет ученый, является материнская грудь: «Когда после долгого ожидания и крика ребенок снова получает материнскую грудь, то она уже не индифферентная вещь, которая всегда тут при необходимости, а объект любви и ненависти. Ненависти – потому, что какое-то время ребенок был ее лишен; любви – потому, что после лишения наступало более интенсивное удовлетворение» [4, с. 307]. (Здесь стоит заметить, что конфликт «любовь-ненависть» сквозь призму возрастной динамики обстоятельно описывается другим видным представителем австрийской психоаналитической школы –

Джорджем Франклом [6], но спустя несколько десятилетий после того, как о нем заговорил Ференци.)

В понимании Ференци ненависть как сильнейшая фиксация в психическом развитии ребенка будет постепенно вытеснять любовь при догматическом стиле воспитания, в формате которого родители проецируют на ребенка свои подавленные желания. В радикальном варианте у родителя, действующего в такой парадигме, способность ребенка дать априорно полагающуюся ему любовь вызывает приступ ненависти как выражение скрытых инфантицидных мотивов.

Здесь уместно заметить, что инфантицидные установки в менталитете родителей и педагогов сегодня продолжают оставаться достаточно распространенными, мимикрируя, выступая под маской «наставления на путь истинный», «педагогического управления», «твердого и ответственного воспитания», «следования педагогическим традициям». Инфантицид в таком облике должен быть назван своим именем, а педагогической общественности стоит задуматься над стратегией его выведения из культурно-воспитательного пространства [1, с. 115].

Как показывает анализ трудов Ш. Ференци, некоторые его идеи имеют методологический статус для превентивной педагогики. К примеру, сегодня выглядит хрестоматийной мысль Ференци о том, что посредством исследования аномалий легче понять норму [4, с. 326].

Если обратиться к взглядам Ференци на природу деструктивности, то можно констатировать, что они близки к точке зрения на этот вопрос

Сабины Николаевны Шпильрейн [9] – одного из пионеров российского психоаналитического движения. Ш. Ференци соглашается с С. Н. Шпильрейн в том, что деструкция есть инструмент эволюции всего живого, универсальная причина развития, что оно невозможно без разрушения, обеспечивающего смену «старых» форм на новые. В ходе воспитания, считает Ференци, важно учитывать, что частичная деструкция личности благотворна, так как помогает «Я» постоянно обновляться, укрепляя его жизнеспособность, ориентацию к созидательной адаптации [5, с. 74.].

Рассматривая педагогическую составляющую творческого наследия Ш. Ференци, нельзя хотя бы кратко не охарактеризовать его точку зрения на сексуальное развитие и воспитание детей.

Он солидаризировался с установкой классического психоанализа, выделяющего в сексуальном инстинкте две полярные тенденции: созидательную и разрушительную, которые в процессе взросления, находясь под воздействием множества факторов, образуют ту или иную конфигурацию. В эпоху инфантильной сексуальности важнейшим является семейный фактор. Его влияние на психосексуальное развитие ребенка блестяще показано Ференци в статье «Маленький петушатник» [2, с. 214 – 222]. В ней Ференци рисует картину пронизанных сексуальной энергией представлений, чувств, переживаний, фантазий, поступков обычного мальчика 3,5 лет, которые носят амбивалентный характер: от садистических позывов до проявлений любви. При этом ученый настойчиво проводит мысль о том, что от той или иной реакции родителей на выражение ребенком

либидозной энергии зависит его сегодняшнее благополучие/неблагополучие и завтрашнее психосексуальное здоровье/нездоровье.

К сожалению, отмечает Ференци, многие родители обременены предрасудками в вопросах, касающихся сексуальности ребенка, отрицая её объективное наличие, ведя непримиримую борьбу с репрезентантами аутоэротики, которые псевдовоспитателями были названы «дурными привычками» (манипуляции с гениталиями), подавляя естественные проявления эротических чувств. Подавленный и вытесненный психический материал по принципу сохранения энергии не исчезает, а становится «чужеродным телом» в душе, неспособным к продуктивному развитию. На его платформе возникают садомазохистский характер и сексуальные девиации [4, с. 210; 5, с. 35, 117 – 127].

«То, в чем нуждается ребенок, является не чем иным, как признанием эротического (чувственного) значения половых органов» [4, с. 344]. На этом ключевом положении и должно, по Ференци, строиться здание разумно организованного сексуального воспитания. Ученый ратовал за более активное использование психоанализа в этом направлении, опираясь на положительный опыт обучения его основам учителей в США [Там же, с. 342 – 343]. (Он, видимо, не был знаком с деятельностью российского психоаналитика Веры Федоровны Шмидт, реализовавшей в начале 20-х годов прошлого века советский вариант психоаналитически ориентированного сексуального воспитания дошкольников в детском доме-санатории «Международная солидарность» [8].)

В то же время Ш. Ференци достаточно трезво оценивал существовавшие в его время ограниченные возможности психоанализа в решении таких вопросов, как совращение детей взрослыми, профилактика фиксации в психосексуальном развитии аутоэротических механизмов, инцестуозных фантазий [3, с. 68]. Заметим, что эти темы остаются актуальными и сегодня, входя в проблемное поле педагогической сексологии.

На страницах своих сочинений Ференци хотя и пунктирно, но затрагивал вопросы понимания и отношения детей к смерти, спиритуального [2, с. 221]. В этом плане его позиция смыкается с

мнением английского психолога Сильвии Энтони, одного из основоположников психолого-педагогической танатологии, призывавшей родителей быть очень внимательными к детскому восприятию смерти, последовательно формировать у ребенка жизнеутверждающее мировоззрение [10].

Представленная в данной статье попытка выявить и в самом общем приближении оценить педагогическую составляющую научно-психологического наследия Ш. Ференци открывает, по нашему мнению, неплохую перспективу её эвристического применения в сегодняшней образовательной ситуации.

Литература

1. Завражин С. А. Рай детства как иллюзия: философско-психологическое знание о рисках душевного развития ребенка и его воспитании : сб. ст. Владимир : КопиФ-Сервис, 2022. 136 с.
2. Психоанализ детской сексуальности : пер. с нем. / З. Фрейд [и др.] ; под ред. В. А. Лукова. СПб. : Союз, 1997. 223 с.
3. Ференци Ш. Психоанализ и педагогика // Собрание научных трудов. Т. 2. Ижевск : ERGO, 2013. С. 57 – 70.
4. Ференци Ш. Тело и подсознание. Снятие запретов с сексуальности : сб. ст. (1919 – 1933 гг.). М. : Nota Bene, 2003. 592 с.
5. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа : пер. с нем. М. : ПЕРСЭ ; СПб. : Университетская книга, 2000. 320 с.
6. Франкл Джордж. Археология ума : пер. с англ. А. Г. Вронской. М. : АСТ : Астрель, 2007. 254 с.
7. Чибисов В. В. Актуальные задачи ференцианской психоаналитической педагогики // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии в России и за рубежом : сб. науч. тр. по итогам междунар. науч.-практ. конф. № 3. Новосибирск, 2016. С. 203 – 206.
8. Шмидт В. Ф. Психоаналитические и педагогические труды / под науч. ред. С. Ф. Сироткина. Т. 3: Психоаналитическое воспитание. Ижевск : ERGO, 2012. 310 с.
9. Шпильрейн С. Психоаналитические труды : пер. с англ., нем. и фр. / под науч. ред. С. Ф. Сироткина, Е. С. Морозовой. Ижевск : ERGO, 2008. 466 с.
10. Энтони С. Открытие смерти в детстве и позднее / пер. с англ. Т. С. Драбкиной. М. : РИМИС, 2009. 368 с.

References

1. Zavrazhin S. A. Raj detstva kak illyuziya: filosofsko-psixologicheskoe znanie o riskax dushevnoy razvitiya rebenka i ego vospitaniy : sb. st. Vladimir : KopiF-Servis, 2022. 136 s.
2. Psixoanaliz detskoj seksual`nosti : per. s nem. / Z. Frejd [i dr.] ; pod red. V. A. Lukova. SPb. : Soyuz, 1997. 223 s.
3. Ferenci Sh. Psixoanaliz i pedagogika // Sobranie nauchny`x trudov. T. 2. Izhevsk : ERGO, 2013. S. 57 – 70.
4. Ferenci Sh. Telo i podsoznanie. Snyatie zapretov s seksual`nosti : sb. ct. (1919 – 1933 gg.). M. : Nota Bene, 2003. 592 s.
5. Ferenci Sh. Teoriya i praktika psixoanaliza : per. s nem. M. : PERSE` ; SPb. : Universitetskaya kniga, 2000. 320 s.
6. Frankl Dzhordzh. Arxeologiya uma : per. s angl. A. G. Vronskoj. M. : AST : Astrel`, 2007. 254 s.
7. Chibisov V. V. Aktual`ny`e zadachi ferencianskoj psixoanaliticheskoy pedagogiki // Aktual`ny`e problemy` sovremennoy pedagogiki i psixologii v Rossii i za rubezhom : sb. nauch. tr. po itogam mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 3. Novosibirsk, 2016. S. 203 – 206.
8. Shmidt V. F. Psixoanaliticheskie i pedagogicheskie trudy` / pod nauch. red. S. F. Sirotkina. T. 3: Psixoanaliticheskoe vospitanie. Izhevsk : ERGO, 2012. 310 s.
9. Shpil`rejn S. Psixoanaliticheskie trudy` : per. s angl., nem. i fr. / pod nauch. red. S. F. Sirotkina, E. S. Morozovoj. Izhevsk : ERGO, 2008. 466 s.
10. E`ntoni S. Otkry`tie smerti v detstve i pozdnee / per. s angl. T. S. Drabkinoy. M. : RIMIS, 2009. 368 s.

S. A. Zavrazhin

**PEDAGOGICAL VECTOR OF SCIENTIFIC AND PSYCHOLOGICAL
CREATIVITY OF S. FERENCZI**

The article problematizes the pedagogical topos of the scientific and psychological creativity of one of the companions of Z. Freud – Sh. Ferenczi. Pedagogical connotations in the works of S. Ferenczi in the context of modern educational reality are revealed. The heuristic value of Ferenczi's ideas for pedagogical theory and practice is shown.

Keywords: *Sandor Ferenczi, psychoanalysis, children, parents, pedagogy, mental energy, introspective blindness, parasitic individual, infantile amnesia, dogmatic parenting style, sexual violence.*

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ И. Я. ЛЕРНЕРА: ВЗГЛЯД ИЗ XXI ВЕКА

Настоящая статья посвящена анализу дидактического наследия И. Я. Лернера с точки зрения его научной ценности и перспектив дальнейшего развития. Обосновывая фундаментальный характер культурологической теории содержания образования и вклад И. Я. Лернера в разработку данной теории, автор сосредоточивает внимание на продуктивности данной теории в отношении развития современного инновационного образовательного процесса.

Ключевые слова: И. Я. Лернер, дидактика, научное наследие, фундаментальная теория, методология исследования, культурологическая теория содержания образования, культурный опыт, инновационная образовательная площадка.

Иногда произнесённые кем-то слова западают в душу и остаются в памяти навсегда. Так было и в тот раз, в 2009 г., когда профессор Юлий Багирович Алиев – ведущий научный сотрудник Института теории и истории педагогики РАО (в настоящее время Институт стратегии развития образования), лично знавший И. Я. Лернера и много лет проработавший вместе с ним, приехал на защиту моей кандидатской диссертации в качестве оппонента. В разговоре с доктором педагогических наук, профессором заведующим кафедрой педагогики Владимирского государственного гуманитарного университета (в настоящее время Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых) Еленой Николаевной Селиверстовой он спросил: «Это ведь уже “внуки” И. Я. Лернера?» На что мой научный руководитель Е. Н. Селиверстова, улыбаясь, отвечала утвердительно. Оба они имели в виду,

что в науку пришло ещё одно поколение исследователей, для которых творчество И. Я. Лернера открыло большой научный потенциал.

Наследие И. Я. Лернера, классика отечественной дидактики, одного из основоположников целостной теории содержания общего образования, научное творчество которого пришлось на вторую половину XX века, со временем не теряет своей ценности. И сегодня к нему проявляется обоснованный интерес.

Верность традициям дидактики И. Я. Лернера сохраняет коллектив лаборатории, возглавляемый И. М. Осмоловской, и широкий круг ученых, лично знавших И. Я. Лернера и разделяющих его научные взгляды, его ученики и последователи – все они сегодня вносят весомый вклад в сохранение и развитие дидактического наследия И. Я. Лернера, осмысление значимости и инновационного потенциала его трудов.

С постоянной регулярностью с 1996 года в Москве и Владимире проходят

международные научные конференции и Лернеровские педагогические чтения, на которых в свете новых вызовов современности освещается и анализируется наследие И. Я. Лернера, раскрываются перспективы его развития и тенденции развития современной дидактики.

В чём состоит непреходящая ценность результатов научного творчества И. Я. Лернера? Чем определяется востребованность его идей? Поиск ответов на эти вопросы тесно связан с раскрытием таких характеристик творчества учёного, как основательность, системность и глубина.

Выдающиеся исследователи современности проявляют единодушие в признании масштабности и инновационности идей И. Я. Лернера, среди них Ю. Б. Алиев, М. В. Богуславский, И. М. Осмоловская, Л. М. Перминова, Е. Н. Селиверстова, В. В. Сериков, А. И. Уман и многие другие. Сам И. Я. Лернер признается непререкаемым авторитетом в области теории дидактики [1] и «типичным классиком», к идеям которого будут обращаться всегда [7]. Его творческое наследие рассматривается как фундамент дидактики XXI века [4].

Фундаментальность наследия И. Я. Лернера определяется тем, что оно дало миру принципиально новое знание, закладывающее основу для глубокого понимания сущности процесса обучения и всего, что с ним связано. Крепкие методологические основы для исследования и проектирования обучения заложила культурологическая теория содержания образования, в корне изменившая представление о процессе обу-

чения. В ходе работы над ней были получены фундаментальные знания о содержании образования, адекватном культуре человечества (не по объёму, а по составу и структуре содержащегося в ней культурного опыта) и четырёхкомпонентном составе этого опыта, определяющегося представленностью в нём знаний, способов деятельности, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально ценностного отношения к миру [8].

И. М. Осмоловская подчеркивает, что идея о четырёхкомпонентном составе – гениальна [4, с. 35]. Мы бы добавили, что не менее гениален сам ход по закреплению идеи об адекватности содержания образования содержанию культуры и о превращении понятия «опыт» в *системообразующий стержень* культурологической теории содержания образования. Что может быть заложено в содержание образования выше и масштабней культурного императива, нравственного предписания, результатом выполнения которого должен стать соответствующий уровень культурного развития человека?

Не один век витала в воздухе идея достижения единства, неразрывной связи образования и культуры. Величайшие умы человечества с античных времен прокладывали путь к закреплению понимания о неразделимости этих понятий. В ходе многовекового отбора и научного осмысления образования в контексте культуры менялось представление о содержательном наполнении процесса обучения, в русле разных дидактических систем раскрывались разные стороны культурного развития человека. Но системного представле-

ния о культурном наполнении содержания образования выработать не удавалось в силу существования культуры как сверхсложной и многомерной системы. В условиях этой многомерности сложность системного анализа образования с позиций культуры казалась непреодолимой.

Требовалось выработать ориентиры для отбора содержания образования, адекватного культуре. Но как соотносить образование с культурой? Каждая дидактическая система предлагала свой набор ориентиров, поэтому разными концепциями провозглашались разные цели, ценности и результаты культурного развития человека.

И. Я. Лернер приходит к необходимости использования монистического подхода, обеспечивающего возможность рассмотрения культурного аспекта образования в свете одного, *единого начала*. Вместе с группой дидактов, участвовавших в разработке культурологической теории содержания общего образования, он предпринимает гениальный шаг, связанный с педагогической трансформацией философского и культурологического понимания опыта и превращением понятия «опыт» в одну из *центральных дидактических категорий* [7, с. 20]. Было найдено универсальное понятие, которое отражало всю многогранность человеческой культуры и которому реально соответствовали культурные единицы, входящие в содержание образования.

Вне культурного контекста опыта в образовании не существует, он может рассматриваться только в пределах культурных единиц. Однако понятием «опыт» могла характеризоваться любая часть культуры, входящая в содержание

образования, поэтому возникала проблема преодоления многомерности культурного опыта, виды и формы проявления которого потенциально бесконечны и в силу этого не могли быть в полной мере отражены в содержании образования. Выход был найден – содержание образования привязывается к социальному заказу общества и выстраивается как *система специально отобранных видов культурного опыта, необходимого для вхождения человека в социум* [Там же]. Был достигнут результат естественной связи культуры и образования через рассмотрение последнего в срезе *социокультурного опыта*.

Построение культурологической теории стало следствием поистине титанического труда и огромной по объему работы всего творческого коллектива лаборатории общих проблем дидактики. Но вклад И. Я. Лернера в эту работу трудно переоценить. Он был основателем научной школы отечественных дидактов и *«генератором»* новаторских идей, создающим вокруг себя поле продуктивного интеллектуального поиска (В. В. Краевский, М. В. Богуславский) [1, с. 77]. Е. Н. Селиверстова акцентирует внимание на том, что благодаря системе достигнутых И. Я. Лернером теоретических результатов и вновь сформулированных им научных проблем отечественная дидактика получила ценностно-целевые ориентиры своего дальнейшего развития и возможность дальнейшего обогащения за счёт разработки неклассических решений [5, с. 44].

И. Я. Лернер явил собой пример высочайшей методологической культуры. Основательная методологическая проработка характерна для всех его научных

трудов. Обращение к философии, выступающей основным источником научной методологии, способствовало получению теоретически выверенных результатов научного поиска. Опора на универсальные философские знания стала для И. Я. Лернера внутренним условием поиска истины. Выход на философский уровень осмысления дидактических проблем указывал И. Я. Лернеру стратегический путь научного поиска и задавал его перспективные ориентиры.

Одним из ярких примеров следования таким ориентирам можно считать актуализированное И. Я. Лернером философское знание о диалектическом единстве формы и содержания, ставшее методологическим основанием для разработки принципа единства содержательной и процессуальной сторон обучения – основополагающего дидактического принципа, призванного противостоять рассмотрению содержания образования в отрыве от педагогической реальности.

Использование философских и методологических основ научного познания целостных развивающихся систем позволило И. Я. Лернеру реализовать системный подход к разработке культурологической теории содержания образования и выйти на рассмотрение процесса обучения с позиций взаимосвязи и взаимообусловленности всех его сторон. Можно с полной уверенностью сказать, что культурологическая теория содержания образования являет собой классический образец системного исследования, в котором анализируемый объект рассматривается с позиций *сложного (многоэлементного) состава, совокупности связанных между собой*

элементов, образующих единое чётко структурированное целое [6, с. 67]. В данной теории детально проработаны не только содержание и структура подлежащего усвоению культуросообразного опыта, связи и отношения между образующими его элементами, но и обосновано неразрывное единство четырёхкомпонентного опыта с социокультурной средой, во взаимоотношениях с которой он проявляет свою целостность.

Методологическая культура И. Я. Лернера проявляется в глубоком владении научным аппаратом исследования и методологической убежденности в том, что истинность исследовательских результатов обеспечивается *не только истинностью выводов, но и истинностью ведущего к ним пути* [2, с. 7]. Следуя данному положению, сформулированному К. Марксом, И. Я. Лернер предьявляет в работах не только исторически и логически обоснованные результаты научного поиска, но раскрывает и сам аппарат исследования, и пути поиска бесспорных оснований теории, последовательно аргументируя все свои шаги.

Системность и целостность дидактического наследия И. Я. Лернера обеспечиваются методологическим соотношением философского знания и дидактических идей. Вся его дидактика «дышит философией», пронизана духом философии. Поэтому появление труда под названием «Философия дидактики и дидактика как философия» [3] можно считать вполне закономерным. И. Я. Лернер закрепляет понимание того, что в философии и дидактике сошлось много общего. Философия, как и дидактика, предполагает высокий уровень

обобщения и носит общий, теоретический характер. Обе мыслят обобщёнными категориями. Для каждой из них требуется взгляд сквозь «призму» универсально-объективных характеристик.

Обеспеченный И. Я. Лернером философский слой дидактического знания способствовал созданию мощной основы для разработки фундаментальной теории содержания образования. Культурологическая теория содержания образования выступает как исходная, основополагающая, ключевая для функционирования системных научных знаний о процессе обучения. Она заложила научные основы системной организации процесса обучения и дала ответ на важнейшие вопросы образования – чему учить и как учить. В данной теории системно представлены *основополагающие* знания о процессе обучения в единстве его содержательной и процессуальной сторон, о структуре и составе содержания образования, о закономерностях, принципах и методах обучения, выработано представление о необходимости многоуровневого подхода к отбору содержания образования. Всё это выступает базисом для решения проблем обучения на уровне частных дидактик и методик, служит теоретической и методологической основой для разработки новых подходов, теорий и технологий. По сути, данная теория – это мощная фундаментальная, корневая основа, питающая разные направления и концепции образования, дающая развитие прикладным исследованиям.

Следует признать и фундаментальность понятия социокультурного опыта как базового понятия, включенного в

оборот дидактики и положенного в основу понимания содержания образования и сущности всего образовательного процесса. И. Я. Лернером было раскрыто содержание понятия социокультурного опыта, подлежащего усвоению в ходе обучения, объединены многоаспектные проявления этого опыта в структуре, четко отражающей элементы опыта и характер связей между ними. И. Я. Лернер обосновал положение о том, что данный опыт представляет собой систему элементов, в которой каждый элемент «характеризуется особым содержанием и выполнением специфической, не подменяемой другими элементами функции в воспроизведении и развитии культуры в целом» [2, с. 64]. Он указывает на принципиальное значение того, что элементы данного опыта «постоянны и характерны для любой эпохи при всём разнообразии их реального объёма и содержания. Отсутствие хотя бы одного из них делает невозможным воспроизведение и развитие культуры, а следовательно, и общества» [Там же].

Любая теория, исчерпавшая возможности своего развития, неизбежно отмирает. Но свойством фундаментальных теорий является способность сохранять актуальность и иметь практически неиссякаемые возможности своего развития. Возможности такого развития заложены и в культурологической теории содержания образования. Об одной из них можно говорить в связи с ценностно-смысловой неисчерпаемостью содержания образования. Именно это имел в виду В. В. Сериков, говоря о том, что постоянное расширение и преобразование пространства культурного опыта человечества обрекает содержа-

ние образования на непрерывное обновление [7, с. 20]. Другие возможности связаны с разработкой процессуальной стороны, касающейся процесса реализации постоянно обновляющегося содержания образования, ибо новое содержание неизбежно приводит к появлению новых форм его воплощения. Таким образом, данная теория в своём развитии имеет, по сути, неиссякаемый потенциал.

Несомненным достоинством культурологической модели является то, что в ней заложена возможность постоянного обновления содержания образования и его смысловых наполнений без нарушения структурной целостности. Принципиальное значение имеет то, что в рамках культурологической модели содержания образования может изменяться характер знаний, умений и навыков; могут обогащаться разным содержанием опыт творческой деятельности и опыт эмоционально-ценностного отношения к миру; могут вводиться новые элементы, подходы, технологии и формы обучения, внедряться новые учебники или программы – данная модель способна обеспечить культурный контекст и системную целостность всех этих изменений.

Культурологическая теория содержания образования не имеет себе равных по масштабности и глубине исследования, значимости и влиянию результатов исследования на развитие теории и практики обучения. Вклад И. Я. Лернера в разработку этой теории, несомненно, велик. Работу над ней можно отнести к одному из главных научных достижений И. Я. Лернера.

Взгляд из XXI века показал, что со временем масштабность личности

И. Я. Лернера не меркнет. Он был и остается Учёным с большой буквы, примером честного служения науке. Опыт И. Я. Лернера востребован. Его творческое наследие живёт и развивается. Его труды вдохновляют и указывают путь развития теории и практики современного образования исследователям в больших и малых городах. С 2000-х годов идеи И. Я. Лернера и положения культурологической теории образования системно реализуются в ряде образовательных учреждений Вязниковского района Владимирской области. Они служат методологической основой научных исследований и работы региональных инновационных образовательных площадок, в течение многих лет осуществлявших свою деятельность на базе МБОУ «Мстерская СОШ имени И. И. Голубева» (научный руководитель – доктор педагогических наук, профессор Е. Н. Селиверстова, зав. кафедрой педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (ВлГУ)), выступают ориентиром работы Творческой лаборатории учителей предметной области «Искусство». В рамках этой работы культурологическая модель содержания образования обогащается новыми смыслами и получает дальнейшее развитие: совершенствуется представление о составе и структуре формируемого у учащихся культурного опыта, совершенствуются способы усвоения данного опыта, ведется системная работа по разработке технологических подходов к обогащению опыта творческой деятельности учащихся на уроках изобразительного искусства и музыки.

Литература

1. Богуславский М. В. И. Я. Лернер – классик отечественной дидактики // Вестник образования России. 2022. № 7. С. 75 – 80.
2. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. М. : Педагогика, 1981. 186 с.
3. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия. М. : Изд-во РОУ, 1995. 49 с.
4. Осмоловская И. М. И. Я. Лернер о процессе обучения: современное прочтение // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. № 3 (39). Т. 1. С. 31 – 41.
5. Селиверстова Е. Н. Идея субъектности в дидактическом наследии И. Я. Лернера: связь веков // Там же. С. 42 – 54.
6. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе созидания : учеб. пособие. Владимир, 2017. 207 с.
7. Сериков В. В. Дидактика Лернера: идеи и их развитие // Отечественная и зарубежная педагогика. 2017. Т. 1. № 3 (39). С. 19 – 30.
8. Теоретические основы содержания общего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М. : Педагогика, 1983. 352 с.

References

1. Boguslavskij M. V. I. Ya. Lerner – klassik otechestvennoj didaktiki // Vestnik obrazovaniya Rossii. 2022. № 7. S. 75 – 80.
2. Lerner I. Ya. Didakticheskie osnovy` metodov obucheniya. M. : Pedagogika, 1981. 186 s.
3. Lerner I. Ya. Filosofiya didaktiki i didaktika kak filosofiya. M. : Izd-vo ROU, 1995. 49 s.
4. Osmolovskaya I. M. I. Ya. Lerner o processe obucheniya: sovremennoe prochtenie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. № 3 (39). T. 1. S. 31 – 41.
5. Seliverstova E. N. Ideya sub`ektnosti v didakticheskom nasledii I. Ya. Lenera: svyaz` vekov // Tam zhe. S. 42 – 54.
6. Seliverstova E. N. Sovremennaya didaktika: ot shkoly` znaniya – k shkole sozidaniya : ucheb. posobie. Vladimir, 2017. 207 s.
7. Serikov V. V. Didaktika Lenera: idei i ix razvitie // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2017. T. 1. № 3 (39). S. 19 – 30.
8. Teoreticheskie osnovy` sodержaniya obshhego obrazovaniya / pod red. V. V. Kraevskogo, I. Ya. Lenera. M. : Pedagogika, 1983. 352 s.

S. A. Prokhorova

I. Ya. LERNER'S SCIENTIFIC LEGACY: A VIEW FROM THE XXI CENTURY

This article is devoted to the analysis of the I. Ya. Lerner's didactic heritage from the point of view of its scientific value and prospects for further development. Substantiating the fundamental nature of the education cultural theory content and the contribution of I. Ya. Lerner to the development of this theory, the author focuses on the productivity of this theory in relation to the development of the modern innovative educational process.

Keywords: *I. Ya. Lerner, didactics, scientific heritage, fundamental theory, research methodology, cultural theory of the content of education, cultural experience, innovative educational platform.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371.3

В. Ю. Воронина

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У УЧАЩИХСЯ

В статье описаны особенности развития современной системы образования с применением информационно-коммуникативных технологий. Рассмотрены возможности современных ресурсов в образовательном процессе и роль учителя в построении занятий. Затронута тема использования возможности информационных технологий для индивидуального подхода к обучению каждого ученика и развития у него личных творческих способностей.

Ключевые слова: образовательный процесс, информационно-коммуникативные технологии, школьная программа.

Современная система образования на данном этапе развития претерпевает существенные изменения. Ещё 10 – 20 лет назад не было такого количества информационных технологий, школьники, чтобы сделать доклад или прочитать книгу, ходили в библиотеки, а школьные журналы хранились на полке в учительской. Сейчас же существует огромное множество электронных библиотек, где любую книгу можно прочитать прямо на экране планшета, а учительский журнал уже давно заменил электронный дневник, где размещается всё домашнее задание, прикрепляются дополнительные для изучения материалы и выставляются оценки.

Появление информационно-коммуникативных технологий вносит в систему образования свои коррективы, которые преимущественно направлены

на воспитание детей в соответствии с новыми реалиями современной жизни. Старые образовательные программы были рассчитаны на развитие в детях такого качества, как исполнительность, которое, к сожалению, сейчас является совсем не приоритетным во взрослой жизни. На данный момент человек не может работать по шаблону. Современный ритм жизни всё чаще требует нестандартного решения проблем, творческого подхода к реализации тех или иных задач. Именно поэтому главной целью современной системы образования становится развитие творческих способностей у школьников. А помощь в этом преподавателю укажут информационно-коммуникативные технологии [1].

Переход на современные информационно-коммуникативные технологии

требует повышения уровня профессиональной подготовки учителей, изучения возможностей новых инноваций в образовательном процессе. Также перед преподавателем встает еще одна очень важная задача – направить использование компьютерных технологий учеником в нужное познавательное русло.

В современном мире информационных технологий процесс приобщения человека к компьютеру нужно начинать с юных лет. Наиболее удачным, по мнению ученых, считается начало использования информационно-коммуникативных технологий в начальной и средней школе, так как в этом возрасте дети имеют наглядно-образное мышление. Поэтому важно строить образовательный процесс с использованием наглядных иллюстраций, звукового сопровождения, задействуя зрение, слух, воображение и эмоции ребенка.

Начиная работать за компьютером, школьник не только осваивает отдельные элементы владения современной техникой, но и изучает школьный материал по различным предметам.

Формирование и развитие творческих способностей детей школьного возраста – это одна из важнейших составляющих образовательной программы. И чем раньше начнется процесс развития творческих способностей, тем больше будет их потенциал. В развитии творческих способностей в образовательном процессе учителю очень помогают информационно-коммуникативные технологии, позволяющие применять активные методы обучения, которые легче воспринимаются школьниками.

Активный характер обучения является основополагающим фактором для развития самообразования у детей. В основе самообразования лежит стремление к познавательной деятельности и желанию узнать что-то новое. Для обучения нужна активная познавательная мыслительная деятельность, следовательно, возникает потребность использования информационно-коммуникативных технологий, которые позволяют самостоятельно добывать необходимую информацию, выявлять проблемы и находить способы их решения, критически анализировать полученные знания и применять их на практике для решения тех или иных задач.

Для развития творческого мышления необходимо создавать оптимальные для этого условия. На стандартных уроках дети быстро устают и с удовольствием, не отходя от образовательного процесса, выполняют различные творческие задания. Они очень любят рисовать, при этом учась выражать эмоции не только через рисунки, но и превращать их в предложения и тексты. Использование информационно-коммуникативных технологий позволяет школьникам выполнять различные задания по изученной теме в яркой красочной форме, развивать свой словарный запас путем сочинения сказок на компьютере, разрабатывать память, выполняя различные задания для запоминания. Таким образом, ученик получает навыки работы с компьютером, развивает память и словарный запас, осваивает школьный материал в интересной для себя форме.

Наиболее эффективны для развития творческих способностей у детей школьного возраста следующие упражнения:

- построение учебного процесса на основе выполнения творческих заданий и упражнений с использованием средств информационно-коммуникативных технологий;
- включение в учебную программу факультативных и кружковых занятий;
- взаимодействие детей со сверстниками и взрослыми в процессе выполнения творческих заданий прикладного характера с вовлечением семьи в образовательный процесс;
- включение в учебный процесс и во внеурочное время дидактических и сюжетных ролевых игр;
- проведение творческих мастер-классов.

Дети младшего и среднего школьного возраста намного легче воспринимают материал в игровой форме. Именно поэтому при подготовке к уроку преподаватель должен использовать имеющиеся возможности информационно-коммуникативных технологий (рис. 1) [2].



Рис. 1. Информационно-коммуникативные технологии, применяемые на уроках в начальной школе

Информационно-коммуникативные технологии – помощники учителя в открытии для юного ученика увлекательного мира знаний в различных предметных областях. В процессе познания детям придется самостоятельно анализировать, представлять и передавать информацию. Информационные технологии позволяют внедрять в систему образования личностно-ориентированный подход к ученикам.

Ключевой особенностью учебного процесса с применением информационных технологий является то, что ученик становится основным центром деятельности. Он подбирает задания и выстраивает познавательный процесс, исходя из индивидуальных предпочтений и интересов. Учитель же становится проводником, который направляет деятельность школьника, поощряет оригинальные и нестандартные пути решения задач, стимулирует активность, поддерживает инициативу и самостоятельность. При построении уроков с применением информационно-коммуникативных технологий следует помнить о здоровье ученика.

В процессе обучения дети, начиная с малых лет, очень много времени проводят за компьютером, выполняя различные школьные задания или просто познавая информационные ресурсы. Это крайне вредно для зрения [2]. Чтобы не допустить тяжелых последствий, необходимо соблюдать ряд правил работы с компьютером детей младшего школьного возраста.

Во-первых, оптимальное время работы с компьютером в день для детей младшего и среднего возраста 30 – 60 мин.

Во-вторых, за компьютером нужно сидеть правильно. Расстояние от глаз до монитора должно быть 40 – 75 см. Спина должна быть выпрямлена, а ноги – стоять на полу или специальной подставке (рис. 2) [2].

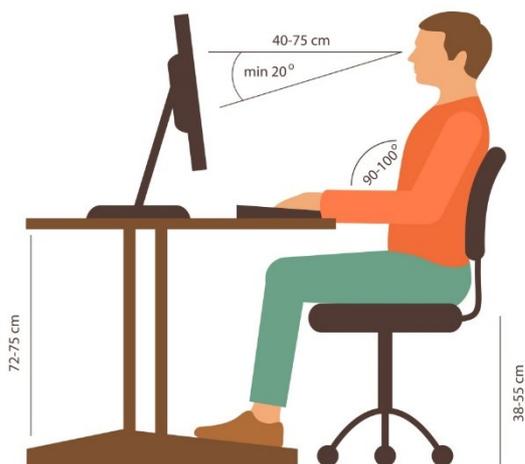


Рис. 2. Правильное положение тела при работе с компьютером

В-третьих, план урока должен включать в себя физические и динамические упражнения для снижения напряжения с глаз и для здоровой осанки, элементы релаксации учеников под музыку и иные упражнения для сохранения здоровья юных школьников.

Использование информационных технологий в образовательном процессе позволяет расширить круг позна-

ния школьника. Информационно-коммуникативные технологии дают возможности, представленные на рис. 3 [3].

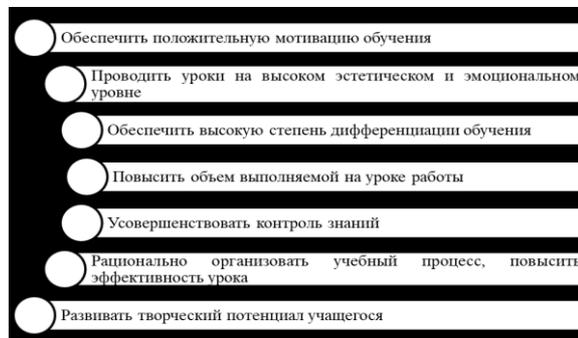


Рис. 3. Возможности в образовательном процессе, обеспечиваемые информационно-коммуникативными технологиями

Таким образом, информационно-коммуникативные технологии – помощники учителя в открытии удивительного мира знаний для школьников. Основной задачей системы образования на данном этапе является индивидуальный подход к каждому ученику: к сильным по успеваемости и не очень, к задумчивым и творчески мыслящим. Именно такой подход позволит воспитать в каждом ребенке творческое и логическое мышление, развить собственные уникальные навыки и умения, которые, возможно, пригодятся ему в жизни. Современные технологии позволяют сделать процесс обучения более интересными.

Литература

1. Кудрань В. А. Специфика развития творческих способностей подростков в условиях применения информационных технологий // Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 290 – 298.
2. Памятка: правила работы с компьютером для детей. URL: <https://polycent.ru/blog/pamyatka-pravila-raboty-i-s-kompyuterom-dlya-detej/> (дата обращения: 12.09.2024).

3. Сердюк Н. И. Информационно-коммуникативные технологии в образовательном процессе как средство развития творческих способностей младших школьников. URL: <https://infourok.ru/statya-informacionno-kommunikativnyetehnologii-v-obrazovatelnom-processe-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostej-mladsh-4661689.html> (дата обращения: 12.09.2024).

References

1. Kudran` V. A. Specifika razvitiya tvorcheskix sposobnostej podrostkov v usloviyax primeneniya informacionny`x tehnologij // Pedagogicheskij zhurnal. 2019. T. 9. № 1-1. S. 290 – 298.
2. Pamyatka: pravila raboty` s komp`yuterom dlya detej. URL: <https://polycent.ru/blog/pamyatka-pravila-raboty-s-kompyuterom-dlya-detej/> (da-ta obrashheniya: 12.09.2024).
3. Serdyuk N. I. Informacionno-kommunikativny`e tehnologii v obrazovatel`nom processe kak sredstvo razvitiya tvorcheskix sposobnostej mladshix shkol`nikov. URL: <https://infourok.ru/statya-informacionno-kommunikativnyetehnologii-v-obrazovatelnom-processe-kak-sredstvo-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostej-mladsh-4661689.html> (data obrashheniya: 12.09.2024).

V. Yu. Voronina

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AS A MEANS OF FORMING STUDENTS' CREATIVE ABILITIES

The article describes the features of the development of the modern education system using information and communication technologies. The possibilities of modern resources in the educational process and the role of the teacher in the construction of classes are considered. The topic of using the possibilities of information technology for an individual approach to teaching each student and the development of his personal creative abilities is touched upon.

Keywords: *educational process, information and communication technologies, school curriculum.*

УДК 373

И. А. Орлова

УПРАВЛЕНИЕ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлена сущностная характеристика процесса управления воспитательной работой в общеобразовательном учреждении, рассмотрены основные принципы управления, описаны основные задачи воспитательной работы в школе. Затронута тема активного участия управляющих образовательными учреждениями в реализации решений менеджмента.

Ключевые слова: *образовательное учреждение, воспитательная работа, управление, менеджмент в образовании, реформирование управленческой подсистемы.*

Наука об управлении включает в себя всю совокупность знаний об управлении, накопленных за сотни лет практики и обобщенных в виде теорий и методов. Искусство управления рассматривается как способность руководителя эффективно применять накопленный опыт на практике [1].

Применение системного подхода к управлению позволяет рассматривать менеджмент как сложную систему, состоящую из взаимосвязанных подсистем. Основная задача системного подхода – выявление структуры системы и ее элементов, анализ их взаимодействия и определение влияния каждого элемента на функционирование всей системы.

Структурно-функциональный и системный подходы являются важными инструментами в управлении организацией или образовательным учреждением. Комбинирование этих подходов позволяет руководителям видеть организацию как сложную систему, учитывая ее структуру, взаимосвязи и влияние внешней среды на работу. Это помогает предотвращать отклонения от заданных параметров и принимать комплексные решения для достижения поставленных целей. Использование системного подхода в менеджменте образовательного учреждения дает возможность нам глубже понять сложность данной системы управления и оптимизировать ее функционирование на всех уровнях управления. Стоит обратить особое внимание на связи между различными элементами и спрогнозировать все возможные последствия решений на каждой стадии управления. Это позволяет принимать более эффективные решения и постепенно достигать

поставленных задач и, как следствие, целей в работе данного учреждения.

Более того, обращение к системному подходу помогает управляющим адаптироваться к постоянным изменениям во внешней среде и более эффективно находить решения в управлении такими изменениями. Предполагается, что необходимо брать в расчет развитие требований и ожиданий не только непосредственно учащихся, но и их родителей, общества и, следовательно, государства. Анализируя все это, следует вносить требуемые преобразования в образовательную систему. Эти меры позволят управляющим отвечать современным вызовам и сохранять компетенцию в данной сфере, а также обеспечивать более высокое качество на протяжении всего образовательного процесса [2].

Развитие управленческой структуры конкретного образовательного учреждения неизбежно приводит к переходу в сферу профессионального менеджмента. Он основан на современной теоретической базе, прошедшей множество стадий развития. Актуальные исследования в области процессов инновации фокусируются на обновленных подходах к управлению, их главные черты: способствование демократизации управленческих отношений, стимулирование исходящей инициативы и творчества в образовательной сфере. Такие позитивные стороны выделяют немалое количество исследователей. Особенно на этом делается акцент в работах В. И. Андреева, А. Н. Моисеева, В. И. Зверева. Некоторое внимание данной проблематике уделяют и Е. А. Ямбург, М. М. Поташник.

Отдельные выводы в данном направлении высказываются в работах К. М. Ушакова, В. С. Лазарева. На основе работ данных исследователей возникает новая концепция – «управление развитием школы» [3].

Современная научная система взглядов на управленческую практику позволяет анализировать это понятие с самых разных, нередко контрастирующих, позиций. В данном случае мы берем в качестве фундамента исследования ряд определений понятия «менеджмент», более узко – «управление», за авторством В. И. Даля, В. В. Щербины, С. И. Ожегова, Е. М. Короткова. Отдельные выводы следуют также из трудов Б. А. Аникина, А. И. Кравченко, З. П. Румянцевой. Благодаря этим исследованиям можно представить это понятие согласно следующим значениям:

1. Целеполагающая деятельность всех заинтересованных участников, направленная на создание, укрепление и как следствие оптимальное функционирование и необходимое реформирование школьных учебных заведений.

2. Особый вид деятельности, нацеленный на установление целей и объединение усилий множества индивидуумов с целью превращения неструктурированного скопления людей в целенаправленную и продуктивную коллективную группу.

3. Сфера профессиональной деятельности, осуществляемой специалистами в области управления.

Цель любой образовательной, просветительской работы – это не просто необходимое достижение поставленной цели, но и представление общего образа желаемого результата:

1) с фиксированным временем его достижения;

2) соотносящийся с представленными возможностями его достижения;

3) мотивирующий субъекта к скорейшему и наиболее эффективному достижению;

4) операционально определяемый – с целью сравнения степени его соответствия предварительным ожиданиям.

Если исходить из подобных определений, то следует признать, что развитие – это неотъемлемое условие любого оптимального менеджмента.

Если процесс воспитания учеников в школе стабильно функционален, то последующее развитие может осуществляться преимущественно путем внедрения инноваций [4]. В качестве таких инноваций можно рассматривать создание и последующее применение на практике новых методик.

Итак, один из главных аспектов развития школьного учреждения – это реформирование управленческой подсистемы. В настоящее время больше школ находят способы перехода от жесткой и устаревающей иерархичной структуры к более гибким и демократичным подходам. Управляющие стараются перенять самые новые практики из других сфер, параллельно осваивая новые технологии и методики, предлагают инновационные подходы в оптимизации работы школьного учреждения. В результате школьное руководство становится более эффективно организованным, более адаптивным к дальнейшему прогрессивному развитию.

Так же как и управленческая подсистема, сами школьные учреждения терпевают изменения. Они все чаще

становятся центрами инноваций, следуя положениям самых новых педагогических исследований и передовых методов обучения. В школах значительно чаще внедряются актуальные образовательные программы, претерпевают модернизацию учебные планы, используются современные технологии в целях усовершенствования всего образовательного процесса. В результате обучение становится более ориентированным на взаимодействие, поощряющим и насыщенным новым содержанием, что способствует повышению уровня навыков, умений и знаний школьников.

Инновационный процесс – это главный фактор при достижении принципиально новых результатов в процессе образования. Такое положение дел связано не только и не столько с внедрением новейших технологий, сколько с непрекращающимся поиском школой самоидентификации. Школьные учреждения, если так можно выразиться, учатся на своих собственных ошибках, проводят анализ собственных достижений и неудачных решений с целью улучшить свою работу и выйти на новый уровень эффективности. Каждый успех во внедрении инновации становится отправной точкой для последующего реформирования и движения к следующим целям. Именно такой процесс, который можно назвать циклическим, позволяет школьным учреждениям идти в ногу с прогрессом и соответствовать повышающимся требованиям общества к качеству учебного процесса.

Таким образом, прогресс школы – это не просто эволюция от меньшей приспособленности к требованиям к

большей, а постоянная необходимость и даже философия. Прогресс позволяет школе адаптироваться к меняющимся реалиям, повышать образовательный потенциал и обеспечивать качественное, актуальное образование всем своим ученикам. Развитие школьного учреждения – это непрекращающаяся работа, которая требует от управленцев и преподавателей высокого класса профессионализма, открытости к новому и готовности к внедрению инноваций. Развивающаяся школа становится динамичным центром образования, который в обязательном порядке превосходит грани своих предшествующих достижений и стремится к новым горизонтам.

Основные задачи воспитательной работы в школе следующие: создание таких условий, которые будут способствовать нормальному ходу обучения. Управляющий в должности заместителя директора школы обязан обеспечивать высокое качество планирования, контролирования и управления образовательным процессом. Кроме того, он обязуется посильно соучаствовать в работе преподавательского коллектива. В этот коллектив входят классные руководители, учителя, ученики, и не в последнюю очередь родители. По мнению известного исследователя П. И. Пидкасистого, этими процессами можно управлять, а вот людьми можно только внимательно руководить [5].

Управляющие образовательными учреждениями выбирают такой путь наиболее активного участия в реализации решений менеджмента, показывая не только уровень профессионализма,

но и согласованность воплощения запланированного уже на практике. Образование плодотворной психологической атмосферы и способствование развитию творческой среды среди коллег представляются нам задачами повышенной значимости. Решение поставленных задач позволит, что самое главное, успешно достигать установленных заранее целей. Функции менеджмента в деятельности таких лидирующих директоров школ, как А. С. Макаренко, С. Т. Шацкий, В. Н. Сорока-Росинский, занимали относительно небольшую часть времени и приложенных усилий. То же самое можно сказать и о практике директоров В. А. Сухомлинского и И. К. Новикова. Дополнительно стоит отметить, что эти функции выполнялись не формально, т. е. не изолированно: они представляются организаторами мероприятий, а также главных инициатив, как бы «мозговым центром», «фабрикой мысли» школы. Они всегда должны оставаться начеку, работать с учителями, учениками и опять же родителями.

Работа школьным руководителем требует от человека способности быстро принимать долгосрочные и краткосрочные решения в условиях постоянной неопределенности и отсутствия некоторых пластов необходимой информации [6]. Более того, в процессе воспитания учеников возникают такие ситуации, которые не поддаются предвидению на любом уровне управления. Именно в подобных моментах способность принимать обоснованные и хорошо продуманные решения с учетом всех возможных рисков становится особенно важным.

Часто школьному руководителю приходится сталкиваться с выходящими из ряда вон ситуациями, в которых необходима немедленная, но взвешенная и адекватная реакция. Например, возможны конфликты интересов между учащимися и преподавателями, резкие изменения в расписании занятий по самым разным причинам или даже внезапные проблемы, касающиеся инфраструктуры школьного учреждения. В таких ситуациях управляющий должен быть способным принять такое решение, которое будет учитывать интересы всех и в то же время сохранять равновесие сторон.

Главным качеством успешного школьного руководителя представляется потенциал лидера. Чтобы управлять образовательным процессом, требуется умение вдохновить и мотивировать всю команду школы, результативно координировать работу педагогов и других сотрудников школьного коллектива. Управляющий должен стремиться к созданию комфорта для коллектива и поддержанию плодотворности его работы. Кроме того, необходимо, чтобы каждый учащийся мог продемонстрировать свой потенциал.

Педагогический такт – это тоже неотъемлемая составляющая работы школьного руководителя. В процессе взаимодействия со всеми участниками образовательного процесса, будь то ученики и их родители, учителя и т. д., управляющий обязан уметь прислушиваться к их мнениям, учитывать потребности каждой такой группы в коллективе и понимать их ожидания. Навыки коммуникации и умение вы-

страивать по-настоящему доверительные отношения являются ключевыми в деле успешного управления школьным учреждением.

Говоря в целом, главенствующая роль и значение умения оперативно принимать достойные решения, лидерских качеств и педагогического такта для школьных руководителей не могут быть переоценены. Эффективность и высокая компетентность управляющего всегда положительно сказываются на успехе образовательной системы в ее целостности и более того – на формировании личностных качеств учащихся [7]. Благодаря накопленному опыту, знаниям в своей области и стандартам профессионализма школьные руководители становятся способными создавать инновационные и подходящие для каждого юного ученика условия.

Способности вовремя принимать лучшие решения из ряда возможных в

условиях неопределенности, неточности или даже отсутствия необходимой информации и искусство лидерства играют важнейшую роль в управлении любым объектом, даже если речь идет не о школе. Однако их значение для работы школьных управленцев особенно велико. В процессе воспитания учеников возникают непредвиденные ситуации, в решении которых руководителю не следует полагаться на готовые и простые рецепты.

Управление воспитательным процессом во всем его многообразии не поддается жестким рамкам, даже самым тщательно разработанным и многосторонним планам и схемам. В связи с этим руководителям школ часто приходится обращаться не только к основным принципам управления, но и к своему собственному практическому опыту.

Литература

1. Золотарева А. В. Интегративно-вариативный подход к управлению учреждением дополнительного образования детей. Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2006. 290 с.
2. Логинова А. А., Данилюк А. Я. Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся. Мониторинг результатов. Книга моих размышлений. 3-й класс. М. : Просвещение, 2014. 40 с.
3. Сергеева В. П. Проектно-организаторская компетентность учителя в воспитательной деятельности : учеб.-метод. пособие. М. : Учитель, 2019. 907 с.
4. Фортова Л. К., Юдина А. М. Воспитание в XXI веке: проблемы и решения // Начальная школа. 2021. № 8. С. 3 – 6.
5. Моделирование воспитательной системы в 5 – 9-х классах : планирование, диагностика, досуговая деятельность. М. : Гостехиздат, 2016. 593 с.
6. Орлова И. А. Технологии единого информационного образовательного пространства. Владимир – Покров : Шерлок-пресс, 2020. С. 46 – 49.
7. Прохорова О. Г. Управление воспитательной деятельностью в образовательном учреждении. М. : Каро, 2019. 160 с.

References

1. Zolotareva A. V. Integrativno-variantivny`j podxod k upravleniyu uchrezhdeniem dopolnitel`nogo obrazovaniya detej. Yaroslavl` : Izd-vo YaGPU, 2006. 290 s.
2. Loginova A. A., Danilyuk A. Ya. Duxovno-nravstvennoe razvitie i vospita-nie uchashhixsya. Monitoring rezul`tatov. Kniga moix razmy`shlenij. 3-j klass. M. : Pros-veshhenie, 2014. 40 s.
3. Sergeeva V. P. Proektno-organizatorskaya kompetentnost` uchitelya v vospitatel`noj deyatel`nosti : ucheb.-metod. posobie. M. : Uchitel`, 2019. 907 s.
4. Fortova L. K., Yudina A. M. Vospitanie v XXI veke: problemy` i resheniya // Na-chal`naya shkola. 2021. № 8. S. 3 – 6.
5. Modelirovanie vospitatel`noj sistemy` v 5 – 9-x klassax : planirovanie, diagnostika, dosugovaya deyatel`nost`. M. : Gostexizdat, 2016. 593 s.
6. Orlova I. A. Texnologii edinogo informacionnogo obrazovatel`nogo prostranstva. Vladimir – Pokrov : Sherlock-press, 2020. S. 46 – 49.
7. Proxorova O. G. Upravlenie vospitatel`noj deyatel`nost`yu v obrazovatel`nom uchrezhdenii. M. : Karo, 2019. 160 s.

I. A. Orlova

MANAGEMENT OF UPBRINGING WORK IN A COMPREHENSIVE SCHOOL

The article presents the essential characteristics of the upbringing work management process in a general education institution, examines the basic principles of management, describes the main tasks of educational work in school. The topic of active participation of managers of educational institutions in the implementation of management decisions is touched upon.

Keywords: *educational institution, educational work, management, management in education, management subsystem reform.*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

Т. В. Бугайчук, Е. О. Иванова, А. В. Лукьянова

РАЗРАБОТКА ИНСТРУМЕНТАРИЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕНИЯ ИТОГОВОЙ И ПРОМЕЖУТОЧНОЙ АТТЕСТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В ФОРМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО (ДЕМОНСТРАЦИОННОГО) ЭКЗАМЕНА

В статье рассматриваются теоретические и прикладные вопросы разработки комплекта оценочных материалов для профессионального (демонстрационного) (ПДЭ) экзамена в педагогическом вузе. Он предполагает комплексную оценку качества подготовки студентов в области психолого-педагогической, методической, предметной и коммуникативно-цифровой грамотности, которые являются показателями сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Раскрыты спецификация оценочных средств, кейс-задания и критерии оценивания результатов их выполнения в ходе ПДЭ.

Ключевые слова: профессиональный (демонстрационный) экзамен, задание профессионального (демонстрационного) экзамена, высшее педагогическое образование, оценивание, профессиональные кейсы, комплексная оценка качества подготовки студента, критерии оценивания.

Развитие общества в постиндустриальную эпоху обновляет и расширяет задачи, стоящие перед системой образования. Поэтому теоретики и практики образования стараются чутко относиться к актуальным требованиям к качеству профессиональной подготовки учителя. Это позволяет адекватно реагировать на вызовы времени, принимать целесообразные дидактические решения [4].

Но совершенствование системы образования любого уровня невозможно без модернизации системы оценивания выпускников: как определять, соответствуют ли они ожиданиям общества?

В данной работе мы обращаемся к достаточно новой для системы высшего образования России форме аттестации – профессиональному (демонстрационному) экзамену (ПДЭ), где выпускник может на деле показать приобретённые им профессиональные компетенции. Под ПДЭ понимается «аттестационное испытание, направленное на выявление соответствия результатов освоения ООП ВПО соответствующим требованиям ФГОС ВО или ОС ВО, проводимое в реальных или смоделированных условиях профессиональной деятельности с участием представителей работодателей или их объединений» [6].

ПДЭ уже успешно используется в системе среднего профессионального образования. Перенос накопленного опыта в систему высшего образования и тем более педагогического (достаточно консервативного) требует значительных усилий и новых решений, поскольку речь идет о подготовке людей, способных к продуктивной интеллектуальной деятельности. Перенос необходим, так как востребована именно такая система комплексной оценки результатов освоения образовательной программы, в которой участвуют независимые эксперты и работодатели и которая позволит повысить качество и актуальность образовательных программ.

Данная форма аттестации обозначена как обязательная в Концепции подготовки педагогических кадров на период до 2030 года [5]. В 2024 г. Министерство просвещения РФ представило «Методические рекомендации по проведению Государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров» [6]. Согласно этому документу оценочные материалы разрабатываются вузом самостоятельно в соответствии с ФГОС ВО и профессиональными стандартами.

А. М. Пирожникова, Е. И. Овчинникова, Т. С. Лысикова подчёркивают, что ПДЭ отвечает требованиям компетентного подхода, и осмысление результатов этого экзамена даёт новый импульс в совершенствовании процесса подготовки будущих педагогов [8]. Существенное внимание уделяется проведению ПДЭ для студентов педагогических вузов, в частности обучающихся на физико-математических факультетах.

О. В. Борисенко отмечает, что ПДЭ – прекрасный индикатор практической подготовки будущего учителя математики [2].

Как упоминалось выше, проведение итоговой аттестации в форме ПДЭ требует большой дополнительной работы. Коллеги разных вузов занимаются разработкой нормативно-правовой базы, организационно-технических, методических и содержательных сторон ПДЭ, обращая внимание на дискуссионность многих аспектов этой формы аттестации [3, 9, 11, 12 и др.],

Регламент проведения ПДЭ разрабатывается в вузах и утверждается Учёными советами. В ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского» принят локальный нормативный акт «Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки» [10]. В соответствии с этим документом проведена разработка инструментария для ПДЭ: спецификация оценочных средств, задания для ПДЭ (кейсов), критерии оценки выполнения этих заданий. Рассмотрению этого инструментария и посвящена данная статья.

Специфика заданий для ПДЭ состоит в том, что они представляют собой «комплекс элементов, включающий структурированное описание профессиональной педагогической, психолого-педагогической задачи, условия её реализации, решение которой в модельных или реальных условиях должен подготовить и продемонстрировать аттестуемый» [6]. В статье сделан акцент

на заданиях в рамках ГИА по физике и методике преподавания физики (направление 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)», профиль Физика, Информатика).

В ЯГПУ задания представлены в виде кейсов, что позволяет выстраивать оценочные средства с учётом образовательных результатов, которые прописаны во ФГОС ВО и зафиксированы в профессиональном стандарте педагога [7]. Содержание кейсов – это реальная профессиональная ситуация – ведение урока, что позволяет студенту продемонстрировать степень овладения универсальными, общепрофессиональными и профессиональными компетенциями ФГОС ВО, вынесенными вузом на ПДЭ [6].

Комплексная оценка качества подготовки выпускников потребовала выделения критериев сформированности компетенций в области психолого-педагогической, методической, предметной и коммуникативно-цифровой грамотности выпускников [10]. Такой подход позволяет сгруппировать проверяемые компетенции ФГОС ВО, установить их соответствие требованиям профстандарта педагога.

На основе всего вышесказанного разработана спецификация оценочных средств для всех подвидов грамотности. Для предметной и методической грамотности использованы профессиональные компетенции, связанные со спецификой профиля Физика, Информатика. В табл. 1 представлен пример спецификации для психолого-педагогической и предметной грамотности.

Таблица 1

Спецификация оценочного средства
(психолого-педагогическая грамотность, предметная грамотность, физика)

<i>Психолого-педагогическая грамотность</i>	
Проверяемая компетенция ФГОС ВО (44.03.05)	Трудовые действия профстандарта педагога
УК-1. Способен осуществлять поиск, критический анализ и синтез информации, применять системный подход для решения поставленных задач. УК-2. Способен определять круг задач в рамках поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений. ОПК-6. Способен использовать психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности, необходимые для индивидуализации обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями. ОПК-8. Способен осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний	1. Планирование и проведение учебных занятий. 2. Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению. 3. (3.1.1. Общепедагогическая функция. Обучение). 4. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования. (3.2.3 Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования)

Проверяемая компетенция ФГОС ВО (44.03.05)	Трудовые действия профстандарта педагога
Предметная грамотность, физика	
<p>ПК-2. Способен организовывать различные виды внеурочной деятельности.</p> <p>ПК-4. Способен осуществлять педагогическое проектирование развивающей образовательной среды, программ и технологий для решения задач обучения, воспитания и развития личности средствами преподаваемого учебного предмета.</p> <p>ПК-6. Способен осуществлять профессиональную деятельность на основе знания концептуальных и теоретических основ физики, астрофизики и астрономии, их места в общей системе наук и ценностей, истории развития и современного состояния.</p> <p>ПК-7. Способен реализовать предметное обучение в области физики и информатики с учетом образовательных возможностей, потребностей и достижений обучающихся.</p> <p>ПК-10. Способен к проектированию и постановке физического эксперимента (лабораторного, демонстрационного, компьютерного, видеоэксперимента) и к организации познавательной деятельности обучающихся в ходе физического эксперимента</p>	<p>1. Планирование и проведение учебных занятий (3.1.1. Общепедагогическая функция. Обучение).</p> <p>2. Планирование специализированного образовательного процесса для группы, класса и/или отдельных контингентов обучающихся с выдающимися способностями и/или особыми образовательными потребностями на основе имеющихся типовых программ и собственных разработок с учетом специфики состава обучающихся, уточнение и модификация планирования. (3.2.3 Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования)</p>

Кейс-задания, созданные на основе спецификации, в 2023/24 учебном году предполагают разработку технологической карты урока и демонстрацию его фрагмента. В каждом кейсе указываются:

- 1) Учебный предмет (в нашем случае – Физика).
- 2) Образовательные результаты согласно ФГОС ООО / СОО (указываются в технологической карте).
- 3) Раздел рабочей программы по предмету и темы на выбор.
- 4) Форма занятия.
- 5) Фрагмент для демонстрации.
- 6) Класс.
- 7) Категория контингента.
- 8) Индивидуальные особенности контингента.

Для темы урока по физике в кейсах использованы все разделы рабочей программы ООО и несколько разделов из старшей школы, которые не дублируют материал основной школы.

Формой занятия выступают уроки изучения нового комплексного применения знаний и т. д.

Категория контингента – ученики общеобразовательных учреждений. Студентам необходимо учитывать их уровень мотивации, уровень обученности, наличие в классе детей с особыми образовательными потребностями. Описание особенностей контингента помогает студенту смоделировать реальную профессиональную ситуацию. Примеры уровней мотивации и обученности для кейс-заданий приведены в табл. 2.

Уровни мотивации и обученности для кейс-заданий ПДЭ по физике и методике обучения физике

Уровень мотивации	Уровень обученности
Высокий уровень учебной мотивации к изучению физики	«Сильный класс»: большинство учащихся уверенно владеют учебным материалом, есть ученики, планирующие сдавать ОГЭ/ЕГЭ по физике, участники олимпиад и конкурсов по физике/астрономии
Низкий уровень мотивации к изучению физики, но высокий уровень мотивации к изучению гуманитарных дисциплин (история, обществознание)	В классе присутствуют ученики разных уровней обученности: с высоким уровнем обученности по гуманитарным дисциплинам и со средним и низким уровнями обученности по физике
Высокий уровень общей учебной мотивации	Средний уровень общей обученности класса: в классе есть отличники, но основная часть учеников имеет средний уровень предметных результатов по физике
Низкий уровень учебной мотивации, сегодня не готовы к уроку, не выполнено домашнее задание	В классе присутствуют ученики разных уровней обученности: со средним уровнем обученности по предмету и с низким уровнем обученности по физике

Данное задание изначально позволяет студентам продемонстрировать свои психологические и педагогические компетенции. Учёт уровней мотивации и обученности школьников, их возрастных особенностей нацеливает на индивидуализацию и дифференциацию обучения. Только комплексное внимание к личности обучающегося позволит выпускнику показать высокий уровень профессиональной подготовки и в будущем более системно подходить к образовательной деятельности. Например, низкий уровень мотивации и неготовность обучающихся к уроку предполагают, что студент должен более чётко сформулировать вместе с учащимися цель урока, связать содержание учебного материала с их интересами и ценностями, также вспомнить, что существует прямая зависимость между учебной мотивацией и содержанием учебного предмета, его новизной, незавершенностью знания, проблемностью (Л. С. Выготский, Л. И. Божович, А. К. Маркова и др.).

При повышении учебной мотивации важно формировать интерес обучающихся к процессу получения знаний, что предполагает в том числе и способность к решению учебных проблем с помощью применения современных образовательных технологий.

Отдельного внимания заслуживает наличие в моделируемой профессиональной ситуации детей с особыми образовательными потребностями. Например:

Дети с особыми образовательными потребностями:

В классе присутствует ребенок с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью, всё время перебивает, уводит разговор в сторону, не может долго сидеть на одном месте, эмоционально нестабилен, неорганизован.

Дети с ограниченными возможностями здоровья:

1. В классе присутствует ученик с ДЦП – нарушение опорно-двигательного аппарата при сохранном интеллекте (сколиоз).

2. В классе присутствует слабослышащий ученик: не воспринимает речь на уровне шепота. Остаточный слух сохранен, интеллект сохранен.

3. В классе присутствует слабовидящий ученик, который, однако, не нуждается в специальных учебниках и пособиях, написанных шрифтом Брайля.

Одарённые:

1. В классе присутствует ученик, проявляющий выдающиеся общие способности в учебной деятельности.

2. В классе присутствует ученик, проявляющий выдающиеся способности по предмету, занимающийся дополнительно и уже владеющий материалом урока (развиты специальные способности по предмету).

Социально уязвимые дети, дети, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации:

1. В классе есть ученик, у которого нет мамы, а отец и бабушка склонны к употреблению спиртных напитков и не обращают внимания на обучающегося.

2. В классе присутствует новый ученик на этапе адаптации.

Дети с девиациями в поведении, дети с зависимостью:

В классе присутствует ученик, демонстрирующий аддиктивное поведение: отмечается постоянное общение в мессенджерах и социальных сетях. Сосредоточен в телефоне, игнорирует взаимодействие с реальными друзьями и членами семьи.

Для примера рассмотрим психолого-педагогическую работу студента с одарённым обучающимся (в рамках кейс-задания). Такой ребенок демонстрирует неординарное поведение, от-

личается особенностями мыслительных процессов, скоростью выполнения заданий. Он любознательный, настойчивый в поиске ответов, склонный к размышлениям, поэтому студенту следует пересмотреть содержание учебного материала, максимально разнообразить возможные методы и приёмы обучения, а также дифференцировать содержание для развития познавательных и творческих способностей учащегося, создать условия для его самостоятельной работы.

Для демонстрации выбраны следующие фрагменты уроков:

1. Актуализация знаний.
2. Эвристическая беседа.
3. Взаимопроверка.
4. Первичное закрепление знаний.
5. Выдвижение и проверка гипотез.
6. Сборка экспериментальной установки по схеме.

7. Организация познавательной деятельности учеников в ходе демонстрационного эксперимента.

8. Организация деятельности по решению задач.

9. Инструктаж по технике безопасности; обсуждение хода лабораторной работы.

Кейс-задание для ПДЭ для студента выглядит, как показано в табл. 3. Лимит времени на предварительную подготовку к экзамену – 48 ч; на демонстрацию – 30 мин.

Для экзаменационной комиссии разработаны критерии оценивания, разбитые на группы в соответствии с профессиональными подвидами грамотности, которые должен продемонстрировать студент (табл. 4 – 7).

Билет № 2 (физика и методика преподавания физики)

Раздел	Давление твёрдых тел, жидкостей и газов. 7-й класс	Темы на выбор	<ul style="list-style-type: none"> • Давление. Передача давления твёрдыми телами, жидкостями и газами. • Давление жидкости. • Атмосферное давление. • Действие жидкости и газа на погружённое в них тело
Фрагмент для демонстрации	Эвристическая беседа		
Форма занятия	Урок изучения нового		
Уровень мотивации	Низкий уровень учебной мотивации к изучению физики, но высокий уровень мотивации к изучению гуманитарных дисциплин (история, обществознание)		
Уровень обученности	В классе присутствуют ученики разных уровней обученности: с высоким уровнем обученности по гуманитарным дисциплинам и со средним и низким уровнями обученности по физике		
Дети с особыми образовательными потребностями	Социально уязвимые дети, дети, попавшие в трудные жизненные ситуации В классе присутствует новый ученик на этапе адаптации		

Предметная грамотность (максимум 30 баллов)

№	Критерии оценивания	Максимальный балл
1	Содержание учебного занятия соответствует заявленной тематике	2
2	Владеет основными научными понятиями и концепциями предметной области	16
3	Подбирает фактический и дидактический материал для реализации поставленной учебной цели	10
4	Привлекает знания из различных предметных областей на основе междисциплинарного подхода	2
5	Допускает ошибки в предметном содержании	– 5

Мы предлагаем снижать баллы за ошибки в предметном содержании, поэтому за критерий № 5 студент может лишиться до 5 баллов. Критерий № 3 затра-

гивает и предметную грамотность, и методическую, но вынесен именно в эту таблицу, так как требует основательного знания преподаваемого предмета.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Таблица 5

Методическая грамотность (максимум 35 баллов)

№	Критерий оценивания	Максимальный балл
1	Методы и способы обучения и воспитания соответствуют заявленным целям учебного занятия	3
2	Вовлекает обучающихся в процесс целеполагания	3
3	Использует целесообразно и эффективно необходимое учебно-лабораторное оборудование	6
4	Организует обоснованное чередование форм работы (фронтальной, индивидуальной, парной и групповой)	4
5	Создаёт условия переноса обучающимися усвоенных знаний, умений в новые условия деятельности	4
6	Использует различные формы оценивания учебных достижений обучающихся (в том числе самооценивания)	4
7	Использует задания, формирующие у обучающихся метапредметные умения и компетенции	4
8	Результаты учебного занятия соответствуют поставленным целям	3
9	Проектирует учебное занятие на основе ФГОС ООО (технологическая карта)	4

Разработка технологической карты домашней работы. Для ее оценивания «весит» немного, так как это результат также были разработаны критерии.

Таблица 6

Психолого-педагогическая грамотность (максимум 20 баллов)

№	Критерий оценивания	Максимальный балл
1	Уровень сложности материала, его объём и способ изложения соответствует возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся	4
2	Осуществляет индивидуальный и дифференцированный подход	5
3	Применяет педагогические средства с учётом возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся	5
4	Создаёт условия здоровьесбережения обучающихся	2
5	Использует воспитательный потенциал учебного занятия	4

Оценивание психолого-педагогической грамотности, по нашему мнению, является наиболее сложным, так как оно имеет ряд особенностей. Например, критерий № 1 предполагает, что будущему педагогу надо за короткий промежуток времени определить индивидуальные особенности обучающихся и выстроить урок в соответствии с ними. Только студент, обладающий как высоким уровнем сформированности кластера творческих педагогических компетенций, так и высоким уровнем развития аналитического мышления, способен с этим спра-

виться. Причём доказать несоответствие уровня сложности материала возрастным и индивидуальным особенностям обучающихся очень трудно, ведь возрастные особенности, например, подростка, в том числе и с точки зрения его интеллектуального развития, всё меньше имеют типичных и общих характеристик, а индивидуальные особенности изначально даны у единиц обучающихся, поэтому здесь важен в первую очередь личный (субъективный) опыт экспертов по работе с подростками и их возрастными и индивидуальными особенностями.

Таблица 7

Коммуникативно-цифровая грамотность (максимум 15 баллов)

№	Критерий оценивания	Максимальный балл
1	Владеет навыками профессиональной коммуникации в соответствии с языковыми нормами	3
2	Создаёт психологически безопасную атмосферу учебного занятия (эмоциональный комфорт, уважение личного достоинства)	3
3	Создаёт условия межличностного общения обучающихся с целью достижения цели учебного занятия	3
4	Демонстрирует владение современными информационно-коммуникационными технологиями	3
5	Демонстрирует владение навыками работы с цифровыми образовательными ресурсами	3

Таким образом, в целом разработанный инструментарий для ПДЭ включает в себя спецификацию, кейсы-задания и критерии оценивания. Он был создан на основе анализа нормативно-правовой, учебной и методической литературы и личного опыта авторов.

Как его применять: для государственной итоговой аттестации выпускников или же на комплексном экзамене

по методическому модулю – вопрос дискуссионный. Апробация этого инструментария в 2023/24 учебном году на физико-математическом факультете ЯГПУ им. К. Д. Ушинского выявила необходимость дополнительной работы с экспертами, так как для них замена традиционного экзамена на ПДЭ показалась не вполне обоснованной, ведь студенты имеют объективную возможность продемонстрировать знание

предмета (физики) только на школьном уровне. Кроме того, требуется специальное сопровождение студентов в процессе подготовки к новой форме аттестации, а также в ходе прохождения испытаний. Как показывают исследования, у студентов возникают экзаменационный стресс и рост экзаменационной тревоги, что негативно влияет на их результаты [1].

Стоит отметить, что разработанный инструментарий позволит несколько

сместить акценты в процессе обучения студентов, поскольку ориентация на ПДЭ как форму итоговой аттестации требует, с нашей точки зрения, дополнительной специальной подготовки. В частности, требуют серьезной теоретической разработки основания отбора компетенций, которые проверяются на ПДЭ. Особое внимание следует уделить разработке средств оценивания сформированности универсальных компетенций.

Литература

1. Акопова М. А. Проблема психологического сопровождения студентов педагогических специальностей при подготовке и прохождении демонстрационного экзамена по стандартам Worldskills Россия [Электронный ресурс] // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-pedagogicheskikh-spetsialnostey-pri-podgotovke-i-prohozhenii> (дата обращения: 07.04.2024).
2. Борисенко О. В. О формировании компонентов системы независимой оценки качества подготовки будущего учителя математики [Электронный ресурс] // Современное педагогическое образование. 2023. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-komponentov-sistemy-nezavisimoy-otsenki-kachestva-podgotovki-buduschego-uchitelya-matematiki> (дата обращения: 07.04.2024).
3. Воронушкина, О. В. Демонстрационный экзамен в педагогическом вузе: первые результаты // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (57). С. 7 – 16.
4. Груздев М. В., Тарханова И. Ю. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108). С. 47 – 53.
5. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года : утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р [Электронный ресурс] // ГАУ ДПО РО Институт развития образования : [сайт]. 2024. URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/iblock/97f/53kpijqfkjx90uk1tz3mn8furmcxdvd2/1807-Концепция.pdf> (дата обращения: 05.07.2024).

6. Методические рекомендации по проведению Государственной итоговой (промежуточной) аттестации обучающихся в форме профессионального (демонстрационного) экзамена в рамках подготовки педагогических кадров [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/doc16785924_678824477?hash=ZwoCeQiP3xXzqXqwfI8FtX3w86dV3ZTfaZzf3dTtL5X&dl=MyxRpvsG6EueaP7NYeD4AEdT6KXt9sR702mQ74Y05Rg (дата обращения: 07.09.2024).
7. Перевощикова Е. Н., Чепурнова Н. А., Стафеева А. В. Методика оценки образовательных результатов будущих педагогов в области методической подготовки // Преподаватель XXI век. 2023. № 1. Ч. 1. С. 126 – 140.
8. Пирожникова А. М., Овчинникова Е. И., Лысикова Т. С. Стандарты WorldSkills в подготовке бакалавров педагогического образования: демонстрационный экзамен в рамках итоговой аттестации // Педагогический ИМИДЖ. 2022. Т. 16, № 2 (55). С. 178 – 192.
9. Пирожникова А. М., Шевкун А. В. Демонстрационный экзамен как инструмент независимой оценки качества в профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 77 – 3. С. 208 – 211.
10. Порядок организации и проведения профессиональных (демонстрационных) экзаменов по основным образовательным программам высшего образования УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки [Электронный ресурс] // yspu.ru : [сайт]. 2023. URL: https://yspu.org/images/3/3a/Poryadok_org_demo_exs_oovpo.pdf (дата обращения: 07.06.2024).
11. Сигитова Л. И. Нормативное и методическое обеспечение демонстрационного экзамена в педагогическом университете [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. 2023. № 8. С. 176 – 180. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39751> (дата обращения: 24.05.2024).
12. Стариченко Б. Е. Особенности проведения демонстрационного экзамена в вузе // Педагогическое образование в России. 2023. № 2. С. 123 – 132.

References

1. Akopova M. A. Problema psixologicheskogo soprovozhdeniya studentov pedagogicheskix special`nostej pri podgotovke i proxozhdenii demonstracionnogo e`kzamena po standartam Worldskills Rossiya [E`lektronny`j resurs] // Russian Journal of Education and Psychology. 2023. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-psihologicheskogo-soprovozhdeniya-studentov-pedagogicheskix-spetsialnostey-pri-podgotovke-i-prohozhenii> (data obrashheniya: 07.04.2024).
2. Borisenko O. V. O formirovanii komponentov sistemy` nezavisimoy ocenki kachestva podgotovki budushhego uchitelya matematiki [E`lektronny`j resurs] // Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie. 2023. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-komponentov-sistemy-nezavisimoy-otsenki-kachestva-podgotovki-budushego-uchitelya-matematiki> (data obrashheniya: 07.04.2024).

3. Voronushkina, O. V. Demonstracionny`j e`kzamen v pedagogicheskom vuze: pervy`e rezul`taty` // Vestnik Altajskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4 (57). S. 7 – 16.
4. Gruzdev M. V., Tarxanova I. Yu. Stanovlenie «novoj didaktiki» pedagogicheskogo obrazovaniya v usloviyax global`nogo texnologicheskogo obnovleniya i cifrovizacii // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik. 2019. № 3 (108). S. 47 – 53.
5. Konceptiya podgotovki pedagogicheskix kadrov dlya sistemy` obrazovaniya na period do 2030 goda : utverzhdena rasporyazheniem Pravitel`stva Rossijskoj Federacii ot 24 iyunya 2022 g. № 1688-r [E`lektronny`j resurs] // GAU DPO RO Institut razvitiya obrazovaniya : [sajt]. 2024. URL: <https://dpo.iro61.ru/upload/iblock/97f/53kpijqfkjx90uk1tz3mn8furmcmdvd2/1807-Konceptiya.pdf> (data obrashheniya: 05.07.2024).
6. Metodicheskie rekomendacii po provedeniyu Gosudarstvennoj itogovoj (promezhutochnoj) attestacii obuchayushhixsya v forme professional`nogo (demonstracionnogo) e`kzamina v ramkax podgotovki pedagogicheskix kadrov [E`lektronny`j resurs] URL: https://vk.com/doc16785924_678824477?hash=ZwoCeQiP3xXzqXqwfI8FtX3w86dV3ZTfaZzf3dTtL5X&dl=MyxRpvsG6EueaP7NYeD4AEdT6KXt9sR702mQ74Y05Rg (data obrashheniya: 07.09.2024).
7. Perevoshhikova E. N., Chepurnova N. A., Stafeeva A. V. Metodika ocenki obrazovatel`ny`x rezul`tatov budushhix pedagogov v oblasti metodicheskoy podgotovki // Prepodavatel` XXI vek. 2023. № 1. Ch. 1. S. 126 – 140.
8. Pirozhnikova A. M., Ovchinnikova E. I., Ly`sikova T. S. Standarty` WorldSkills v podgotovke bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya: demonstracionny`j e`kzamen v ramkax itogovoj attestacii // Pedagogicheskij IMIDZh. 2022. T. 16, № 2 (55). S. 178 – 192.
9. Pirozhnikova A. M., Shevkun A. V. Demonstracionny`j e`kzamen kak instrument nezavisimoy ocenki kachestva v professional`nom obrazovanii // Problemy` sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2022. № 77 – 3. S. 208 – 211.
10. Poryadok organizacii i provedeniya professional`ny`x (demonstracionny`x) e`kzamenov po osnovny`m obrazovatel`ny`m programmam vy`sshego obrazovaniya UGSN 44.00.00 Obrazovanie i pedagogicheskie nauki [E`lektronny`j resurs] // yspu.ru : [sajt]. 2023. URL: https://yspu.org/images/3/3a/Poryadok_org_demo_exs_oovpo.pdf (data obrashheniya: 07.06.2024).
11. Sigitova L. I. Normativnoe i metodicheskoe obespechenie demonstracionnogo e`kzamina v pedagogicheskom universitete [E`lektronny`j resurs] // Sovremenny`e naukoemkie texnologii. 2023. № 8. S. 176 – 180. URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39751> (data obrashheniya: 24.05.2024).
12. Starichenko B. E. Osobennosti provedeniya demonstracionnogo e`kzamina v vuze // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. – 2023. – № 2. – S. 123 – 132.

T. V. Bugaychuk, E. O. Ivanova, A. V. Lukyanova

**DEVELOPMENT OF TOOLS FOR CONDUCTING FINAL AND INTERIM
CERTIFICATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS
IN THE FORM OF A PROFESSIONAL (DEMONSTRATION) EXAM**

The article considers theoretical and applied issues of developing a set of assessment materials for a professional (demonstration) exam in a pedagogical university (PDE). This form of student certification involves a comprehensive assessment of the quality of students' training in the field of psychological, pedagogical, methodological, subject and communicative-digital literacy, which are indicators of the formation of universal, general professional and professional competencies. The specification of assessment tools, case assignments and criteria for assessing the results of their implementation during the PDE are considered.

Keywords: *professional (demonstration) exam, a task of professional (demonstration) exam, higher pedagogical education, assessment, professional cases, comprehensive assessment of the quality of student preparation, assessment criteria.*

УДК 378

Л. А. Дубровина

**СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД В ПРИМЕНЕНИИ
БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОГО МЕТОДА ОЦЕНИВАНИЯ
В РАМКАХ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ**

В статье поднимается вопрос о целесообразности системного подхода при использовании балльно-рейтингового метода оценивания достижений студентов. На основе анализа зарубежного и российского опыта применения балльно-рейтингового метода предложена модель системы оценивания профессиональной подготовки студентов, включающая как учебные достижения, так и социальную активность.

Ключевые слова: *балл, балльно-рейтинговый метод, система, синергетический эффект, социальная активность, профессиональная подготовка.*

На современном этапе подготовки студентов вузов балльно-рейтинговый метод оценки учебной деятельности уже не является новым, переходит в разряд традиционных. Ученые, преподаватели вузов анализируют этот подход, выделяют его достоинства и недостатки. Так, О. В. Куликова отмечает позитивное влияние балльно-рейтинговой системы на мотивацию студентов к

самостоятельной работе, повышению объективности оценки результатов учебной деятельности [4]. Б. Е. Стариченко отмечает не только достоинства, но и недостатки этого метода. Хотелось бы поддержать автора по двум проблемным аспектам использования балльно-рейтингового метода: невозможность оценивания сформированности компетенций (противоречие между

методом и подходом в образовании) и сохранение категории «зачет», которая не имеет аналогов в зарубежной схеме, лежащей в основе этого метода [6].

Проблемы применения балльно-рейтингового метода оценивания, с которыми встречается преподаватель вуза, заключаются в том, что «зачет» во всех отчетных документах фактически нивелирует работу студентов, он начинается от 61 балла – на грани оценок «неудовлетворительно» и «удовлетворительно» и заканчивается, включая в себя максимально возможную оценку. Преподаватель на экзамене должен иметь суммарную балльно-рейтинговую оценку на каждого студента, к которой прибавляется балл, заработанный ответом. Это очень громоздкая система, с учетом того, что групп много и они включают более 15 человек. Об этом недостатке метода также говорил Б. Е. Стариченко. На этапе экзамена также происходит «округление» итоговых баллов. Профессиональная подготовка студентов включает не только учебную деятельность, но и воспитательную работу, о которой сейчас очень много говорят. Компетентностный подход затрагивает личность в целом, не только оценку полученных знаний. Участие в общественной жизни также должно быть оценено. Возможно, многие проблемы и возникают по причине отсутствия системного подхода.

Т. Г. Андриевская, Н. Ю. Алексеева анализируют опыт балльно-рейтинговой оценки учебной деятельности студентов как в российских и зарубежных вузах. Так, в высших учебных заведениях Европы и Америки по окончании изучения различных дисциплин (курсов) рассчитывается градационная

оценка (Academic grading) – баллы рейтинга в зависимости от трудоемкости каждой конкретной дисциплины (курса) в кредитах (credits) и конкретной цифровой оценки (numerical point), полученной студентом в итоге обучения этой дисциплине (курсу). Расчет градационной оценки (баллов) осуществляется путем умножения количества кредитов по дисциплине на конкретную цифровую оценку, полученную студентом. По окончании определенного этапа – семестра, другого рубежа, в частности этапа бакалавриата, магистратуры, специалитета – рассчитывается общая средняя градационная оценка – балльно-кредитовый коэффициент. Полученная студентом общая средняя градационная оценка (CGPA), в зависимости от значимости оценочного этапа позволяет студенту либо продолжить обучение по избранной специальности, либо выбрать другую специальность (более трудоемкую или менее трудоемкую) в зависимости от величины, полученной CGPA. Студент также имеет право повторить определенный курс (курсы), чтобы при недостаточной оценке добрать необходимое количество баллов, увеличить CGPA и иметь возможность продолжить обучение и получить диплом по избранной специальности [2].

Хотелось бы отметить еще один интересный, заслуживающий внимания опыт использования балльно-рейтингового метода оценивания студентов в Иркутском государственном медицинском университете. Там рассчитывается итоговый рейтинговый коэффициент, равный суммарному произведению баллов по каждой дисциплине (курсу), умноженному на трудоемкость каждой

дисциплины (курса) в кредитах, поделенному на сумму трудоемкости всех изученных в вузе дисциплин (курсов) и умноженному на поправочный коэффициент. Поправочный коэффициент (ПК) устанавливается в зависимости от участия студентов в научной работе, художественной самодеятельности, спортивных мероприятиях и т. д. [2].

Н. И. Максимов, Г. П. Савельева, анализируют опыт применения балльно-рейтинговой системы оценивания. Так, в европейских странах используется кредитно-накопительная система оценки знаний, ориентированная на оценку усвоения всей образовательной программы. Недостаток данного подхода – большая трудоёмкость, необходимость применять сложные математические подсчеты [5]. Авторы описывают систему рейтингового оценивания, разработанную еще в 90-х годах сотрудниками Марийского политехнического института – это Рейтинговая интенсивная технология модульного обучения (РИТМО). Эта рейтинговая система основывается на интегральной оценке результатов всех видов учебной деятельности студента, предусмотренных учебным планом. Общий рейтинг студента складывается из семестровых рейтингов. Семестровый рейтинг учитывает рейтинг по всем учебным дисциплинам, а рейтинг по дисциплине – сумма баллов по отдельным видам текущего и итогового контроля (экзамена или зачета). Эта система позволяет получить количественную меру качества обученности студентов по совокупности изученного учебного материала.

Рейтинговая система, разработанная в Московском государственном институте международных отношений (университете) МИД России, ранжирующая студентов по результатам кумулятивной (накопленной) оценки их персональных достижений в учебной деятельности, оценивает и социальные характеристики студентов. Оценка личностных социальных характеристик студентов осуществляется преподавателем (куратором) один раз в семестр [5].

В Ивановском государственном энергетическом университете (ИГЭУ) для непрерывно-дискретного измерения результатов обучения используется система РИТМ (Развитие индивидуального творческого мышления). Для оценки результатов обучения студента по определенной дисциплине в течение семестра была выведена формула [5].

Позитивный опыт в применении балльно-рейтингового метода оценивания имеется, но он остается локальным, нет общей системы применения. В нашем, Владимирском государственном университете, имеется хорошая техническая база рейтинговой системы, у каждого студента имеется свой личный кабинет, в котором отражаются рейтинги по всем предметам. Однако все перечисленные проблемы существуют: рейтинги по предметам, заканчивающимся зачетом, нигде не учитываются, нет общей количественной оценки по всей совокупности изученного материала, по всем предметам. Не включается в рейтинговую систему оценка личностных характеристик и социальной активности.

Многие перечисленные проблемы можно решить с помощью системного

подхода в применении балльно-рейтингового метода оценивания. Прежде чем говорить о системном подходе в применении балльно-рейтингового метода, необходимо выделить суть этого подхода. М. Т. Громкова отмечает, что современная система профессионального вузовского образования должна быть интегративной по своей сути, так как только такая система направлена на достижение синергетического эффекта [3]. Н. Бор определяет синергетику как науку, «изучающую процессы самоорганизации сложных систем в их движении от хаоса к порядку и от порядка к хаосу. Состояние сложной социальной системы определяет её место в шкале «хаос-порядок»» [Там же, с. 15]. В межличностном взаимодействии появляются дополнительные ресурсы для развития личности, достижения более высоких результатов совместной деятельности, т. е. возникает так называемый синергетический эффект. Синергетический подход в образовании позволяет объединить следующие компоненты: духовное и материальное, идеальное и реальное, внутреннее и внешнее.

Получение синергетического эффекта невозможно без рассмотрения образовательного пространства как целостной системы. Можно сказать, что такая постановка проблемы требует системного подхода в образовании. Образовательное пространство представляет собой социальную систему, к которой подходят все выделенные характеристики социальных систем: поведение людей определяется их социальным статусом, социальными ролями, социальными нормами и ценностями, принятыми в данной социальной системе.

В процессе вузовской профессиональной подготовки системообразующим фактором является учебный процесс. В рамках этого процесса развиваются все социально-профессиональные, а также духовно-нравственные качества личности будущего специалиста. В условиях современного вузовского образования прочно закрепились и показала свою эффективность балльно-рейтинговая система оценки работы. В рамках этой системы можно учитывать проявление социальной активности как основного показателя сформированности профессиональных компетенций. Субъектность студентов будет проявляться в свободе выбора сферы своей социальной активности, с учетом интересов и возможностей каждого. Главное – это проявление своей инициативы на благо общества и ближайшего окружения.

Системный подход в развитии социальной активности студенческой молодежи должен проявляться в том, чтобы воспитание и профессиональная подготовка личности стали звеньями одной цепи. Социальная активность не может быть факультативным проявлением интересов отдельной личности, это должно стать обязательным элементом системы образования.

Гуманизация личности и её социальных отношений также связана с системным подходом. Гуманизация взаимодействия участников целостного образовательного процесса возможна при рассмотрении его как системы, включающей преподавателей, студентов и социальное окружение. Современный педагог Н. Н. Абрамова определяет значение термина «процесс» (от лат. *processus* –

«продвижение») следующим образом: во-первых, это последовательная определенная смена состояний, ход развития чего-либо; во-вторых – сочетание определенных последовательных действий для достижения какого-либо результата [1]. Образовательный процесс определяет, устанавливает, формирует целостную систему социально-педагогических взаимоотношений его участников.

Социальная активность студентов должна охватывать всю систему воспитательной работы в вузе. Сейчас создаются отделы по воспитательной работе с молодежью. Работа проводится в основном на уровне руководящих указаний, адресованных кураторам студенческих групп. В такой форме организации работы отсутствует системный подход, также это не соответствует возрастным особенностям студентов и их потребностям. В рамках системного подхода необходимо вернуться к самоуправлению студенческой молодежи. Все основные направления воспитания: культурно-просветительское, гражданско-патриотическое, экологическое, духовно-нравственное, физическое, добровольческое, профессионально-трудовое, научно-образовательное и другие (наименования взяты из отчета кураторов) должны возглавлять и организовывать сами студенты. Руководители направлений должны получать максимальные рейтинговые баллы при условии успешной работы. Каждому студенту для семестровой аттестации необходимо будет получить максимальные 60 баллов по условиям имеющейся рейтинговой системы. Студенты могут участвовать в различных видах

активности и набирать необходимое количество баллов, можно получить 60 баллов также в качестве организатора и руководителя определенного направления работы. Это позволит каждому студенту быть в позиции субъекта образовательной системы, делать выбор и нести за него ответственность. Постоянно участвуя в общественной жизни в процессе обучения в вузе, студенты привыкнут быть активными, это позволит развивать социальную активность как личностное качество.

Таким образом, можно сделать вывод, что системный подход в применении балльно-рейтингового метода оценивания профессиональной подготовки студентов вузов заключается в суммарной количественной оценке всей учебной работы, социальной активности как основного, значимого для профессионала качества личности. В личном кабинете студентов необходимо выставить рубежную сумму баллов, необходимых для завершения очередного года обучения. Для психолого-педагогического направления профессионального обучения студентов вуза итоговым рейтинговым значением по каждому предмету может быть 74 балла. В существующей системе рейтингов это нижний порог для получения оценки «хорошо». Ставя перед студентами такую планку, можно значительно повысить качество профессиональной подготовки.

Выделим основные компоненты модели системного подхода к оценке достижений студентов вуза как учебных, так и социальных: 1) субъектная позиция, которая начинается с процесса свободного выбора и личностной ответственности за свой выбор; 2) по-

стоянное творчество и самоактуализация в этом творчестве. Творчество неразрывно связано с профессиональной подготовкой, проявляется в практике, связанной с будущей профессией; 3) интеллектуальная подготовка должна сочетаться с духовной общественно-полезной деятельностью. Еще раз хотелось бы подчеркнуть главное значение системного подхода в развитии социальной активности – это включение воспитания в процесс профессиональной подготовки студентов. Социальная активность должна быть обязательной, стать частью аттестации студентов. Только при таком подходе можно добиться желаемого результата.

Гуманизация отношений субъектов образовательного процесса позволяет развивать творчество как проявление духовности. Субъектность студента позволяет совершить свободу выбора и нести ответственность за свой выбор – это проявление развития личности. Образовательный процесс также становится осознанным: человек ставит перед собой цели, планирует их достиже-

ние, развивает свои способности. Гармонично сочетаются управление и самоуправление в образовательном пространстве, лучше усваивается специфика профессиональной подготовки.

Хотелось бы отметить еще одну проблему, которую можно решить системным подходом к применению балльно-рейтингового метода оценивания. Это проблема развития ответственного поведения. В современной практике вузовского обучения бывают случаи, когда студенты сами отчисляются с бюджетных мест, проучившись какое-то определенное время, выдвигая такую аргументацию своего поведения, как «разочаровался», «устал», «осознал, что не моё» и подобное. Если ввести правило возмещения материальных средств, затраченных на обучение студента, то отношение к выбору профессии и учебным достижениям будет более осознанным и ответственным. При таком подходе можно говорить о целостном формировании личности будущего специалиста, его профессиональных компетенциях.

Литература

1. Абрамова Н. Н. Формирование профессионально-педагогической направленности студентов на основе комплексного подхода // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. Т. 7. № 2.
2. Андриевская Т. Г., Алексеева Н. Ю. Балльно-рейтинговая оценка учебной деятельности студентов в России и за рубежом // Сибирский медицинский журнал. 2010. № 2. С. 145 – 147.
3. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности. М. : Юнити: Юнити-Дана, 2019. 415 с.
4. Куликова О. В. Влияние использования балльно-рейтинговой системы обучения на успеваемость студентов // Вестник БГТУ им. В. Г. Шухова. 2019. № 3. С. 220 – 223.

5. Максимов Н. И., Савельева Г. П. Анализ и обобщение отечественного и зарубежного опыта создания рейтинговых систем оценки качества образования : учеб.-метод. пособие. М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2017. 41 с.
6. Стариченко Б. Е. Балльно-рейтинговая система оценивания учебной деятельности студентов: вопросы назначения // Педагогическое образование в России. 2017. № 5. С. 116 – 123.

References

1. Abramova N. N. Formirovanie professional'no-pedagogicheskoy napravlenosti studentov na osnove kompleksnogo podxoda // Mir nauki. Pedagogika i psixologiya. 2021. T. 7. № 2.
2. Andrievskaya T. G., Alekseeva N. Yu. Ball'no-rejtingovaya ocenka uchebnoj deyatel'nosti studentov v Rossii i za rubezhom // Sibirskij medicinskij zhurnal. 2010. № 2. S. 145 – 147.
3. Gromkova M. T. Psixologiya i pedagogika professional'noj deyatel'nosti. M. : Yuniti: Yuniti-Dana, 2019. 415 s.
4. Kulikova O. V. Vliyanie ispol'zovaniya ball'no-rejtingovoy sistemy` obucheniya na uspevaemost` studentov // Vestnik BGTU im. V. G. Shuxova. 2019. № 3. S. 220 – 223.
5. Maksimov N. I., Savel'eva G. P. Analiz i obobshhenie otechestvennogo i zarubezhnogo opy'ta sozdaniya rejtingovy'x sistem ocenki kachestva obrazovaniya : ucheb.-metod. posobie. M. : Issled. centr problem kachestva podgot. specialistov, 2017. 41 s.
6. Starichenko B. E. Ball'no-rejtingovaya sistema ocenivaniya uchebnoj deyatel'nosti studentov: voprosy` naznacheniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2017. № 5. S. 116 – 123.

L. A. Dubrovina

A SYSTEMATIC APPROACH TO THE APPLICATION OF THE POINT-RATING METHOD OF ASSESSMENT IN THE FRAMEWORK OF UNIVERSITY EDUCATION

The article raises the question of the expediency of a systematic approach when using the point-rating method of assessing students' achievements. Based on the analysis of foreign and Russian experience in the use of the point-rating method, a model of the system for assessing the professional training of students is proposed, including both academic achievements and social activity.

Keywords: *score, point-rating method, system, synergetic effect, social activity, professional training.*

ИЗУЧЕНИЕ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ НАКАНУНЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ ИСТОРИИ: МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ

В статье раскрываются особенности изучения международных отношений накануне Второй мировой войны в школьном курсе истории. Даются ряд методических рекомендаций, направленных на формирование познавательного интереса у обучающихся, развитие критического и аналитического мышления, креативности при освоении тем межвоенного периода.

Ключевые слова: преподавание истории в школе, методы исторического образования, межвоенный период, международные отношения, Вторая мировая война, Версальско-Вашингтонская система.

Введение. Традиционно в школьном курсе истории для старших классов значительное место занимает изучение двух мировых войн, которые стали самыми крупными военными конфликтами за всё время существования человечества. Это связано с необходимостью сохранения и умножения исторической памяти о важнейших событиях в жизни российского народа у подрастающих поколений, передачи объективной информации о роли России, ее великой освободительной миссии в борьбе с нацизмом. В этом плане важное значение для сферы образования имеет ряд значимых нормативно-правовых документов. В Указе Президента РФ от 9 ноября 2022 г. «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» помимо непосредственного определения традиционных ценностей российского общества подчеркивается необходимость их защиты

со стороны государства ради сохранения суверенитета страны. Особое внимание уделяется угрозе распространения деструктивной идеологии через механизм искажения исторической правды и разрушения исторической памяти, а одной из задач, направленных на противодействие такой идеологии, является «противодействие попыткам фальсификации истории, сбережение исторического опыта формирования традиционных ценностей и их влияния на российскую историю...» [10].

Эти положения нашли развитие и дальнейшее обоснование в Указе Президента РФ от 8 мая 2024 г. «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения», акцентирующем внимание на рисках и угрозах, с которыми сталкиваются российское общество и государство в условиях роста международной напряженности, предпринимаемых на Западе действий по реабилитации и воскрешению

«неоколониализма, неоимпериализма и неонацизма». В числе данных угроз указываются в том числе преуменьшение вклада России в развитие мировой цивилизации, попытки деформировать историческую память, исказить историческую правду путём фальсификаций через механизм информационных войн [11].

Значимое внимание, на наш взгляд, при изучении отечественной и всемирной истории в старших классах следует уделить межвоенному периоду, который не всегда пользуется достаточным вниманием среди учителей и учащихся, однако имеет принципиальное значение в формировании знаний о причинах начала Второй мировой/Великой Отечественной войны. Данная тема имеет высокий потенциал как для дальнейших исследований профессиональными историками, так и более углубленного освоения в школьном курсе.

Под межвоенным периодом (или *Interbellum*) понимается временной промежуток между 1918 и 1939 годами, который является водоразделом между Первой и Второй мировыми войнами. В его преподавании наибольшее внимание следует уделить вопросам развития международных отношений в 1930-х годах. В глобальном плане в этот период происходил слом и демонтаж Версальско-Вашингтонской системы, призванной предотвратить новую войну мирового масштаба, но имевшей серьёзные внутренние недостатки. Столкновение военно-политических интересов ведущих мировых держав того времени сначала проявлялось в череде локальных военных конфликтов, переросших затем в мировой конфликт. Однако

при детальном разборе процесса развала Версальско-Вашингтонской системы отношений появляются частные дискуссионные вопросы, которые напрямую влияют на характер преподавания данного материала в школе.

Постановка проблемы. Международные отношения предвоенного периода обладают своей спецификой, и их рассмотрение может вызвать определённые трудности в работе педагога. В статье предпринята попытка раскрыть основные особенности изучения данного вопроса в школьном курсе истории, а также предложить методические рекомендации, направленные на повышение эффективности усвоения вышеуказанной темы учащимися.

В исследовательской литературе по данной теме присутствует разнообразие мнений, что усложняет подготовку учителя в ее раскрытии. Если в советской историографии всецело критиковалась внешняя политика Великобритании и Франции межвоенного времени и не ставились под сомнение действия советского правительства [7], то представители постсоветской исторической науки не занимают столь единой позиции, расходятся в оценках действий той или иной страны и высказывают противоположные взгляды по ряду моментов. В целом в изучении данного вопроса можно выделить два направления. Представители первого придерживаются многофакторного подхода в оценке ситуации, учитывая роль экономической и политической нестабильности в странах Европы, упадка военного потенциала, определённой несогласованности во внешнеполитических действиях и недостаточно ясной политики в отношении Германии. Они отмечают

постепенность нарастания кризиса как конфликта между сторонниками ревизии и сохранения Версальских порядков [2, с. 114 – 140, 187 – 192]. Для представителей второго направления характерны критика концепции коллективной безопасности советского правительства, мнение об её неэффективности и нереалистичности реализации в условиях напряжённых отношений между СССР и Польшей и Румынией [8, с. 107].

Не стоит упускать из виду тот факт, что изучение международных отношений в условиях становления и краха Версальско-Вашингтонской системы позволяет реализовать сразу несколько концептуальных основ историко-культурного стандарта, начиная от синхронизации всемирной и отечественной истории и формирования у обучающихся представления о процессе исторического развития как многофакторном явлении до реализации культурно-антропологического подхода, где важную роль играет обращение к деятельности и биографиям выдающихся людей изучаемого периода (политикам, дипломатам, военным).

Необходимо также отметить, что в Историко-культурном стандарте по отечественной истории, где вышеуказанная тема отнесена к разделу VI «Советское общество в 1920 – 1930-е гг.» в подразделе «Внешняя политика СССР в 1930-е годы», имеется список «трудных вопросов истории», один из которых – «оценка внешней политики СССР накануне и в начале Второй мировой войны» [3].

Основная часть. Согласно Федеральной образовательной программе среднего общего образования, утвержденной в 2023 году, изучение межвоенного периода и международных отношений накануне Второй мировой войны как в рамках всеобщей, так и в

рамках отечественной истории приходится на 10-й класс.

При преподавании материала, связанного с международными отношениями накануне Второй мировой войны, учителю, на наш взгляд, следует обратить внимание на три момента. Первый связан с хронологическим отображением основных событий второй половины 1930-х годов. Если взять, к примеру, учебники по всемирной истории В. С. Мединского [4, с. 96 – 116, 129 – 145] и О. С. Сороко-Цюпы [9, с. 82 – 101], то можно увидеть некоторую хронологическую непоследовательность в их изложении. Сложность создает, в частности, тематическое рассмотрение гражданской войны в Испании 1936 – 1939 годов отдельно от событий в Европейском регионе 1938 – 1939 годов.

Рассматриваемая тема включает обширный фактологический материал, напрямую связанный с хронологией и географией, что затрудняет ее усвоение в школьном курсе. В качестве методической рекомендации можно предложить провести более чёткую систематизацию необходимой информации. При помощи современных средств обучения, в частности презентации, следует создавать таблицы и/или схемы, где изучаемый материал записан кратко, но за счёт принципа наглядности и правильной структуризации он будет лучше усвоен учениками, чем сплошной текст на слайдах. Например, при подаче учебного материала относительно международной обстановки на Дальнем Востоке в 1930-е годы можно составить таблицу по росту мировой напряжённости на Дальнем Востоке в этот период. В ней будет кратко представлена хронология событий, показывающая усиление агрессии Японии по отношению к Китаю и СССР.

События, отражающие рост мировой напряжённости
на Дальнем Востоке в 1930-х годах

Дата	Событие
1931 – 1932 гг.	Захват Японией Маньчжурии
27 марта 1933 г.	Выход Японии из Лиги Наций
25 ноября 1936 г.	Япония подписывает антикоминтерновский пакт
7 – 9 июля 1937 г.	Инцидент на мосту Марко Поло
1937 – 1945 гг.	Японско-китайская война
1938 г.	Столкновения на озере Хасан
1939 г.	Бои на реке Халхин-Гол

Второй момент напрямую отражает степень изученности и проработки в научном сообществе дискуссионных вопросов, связанных с предвоенным периодом. К примеру, не теряет свою актуальность выявление причин Второй мировой войны. Так, исследователи А. В. Шубин [13] и А. В. Фененко [12, с. 573 – 613] в понимании причин ухудшения международной обстановки накануне Второй мировой войны на первый план выводят экономические, идеологические и социальные изменения. В то же время М. И. Мельтюхов особое внимание уделяет роли «малых» европейских стран в развязывании мировой войны. Наиболее ярким примером может служить раздел Чехословакии в 1938 году (он же «Мюнхенский сговор»), где помимо ведущих европейских держав весомое влияние играли интересы таких государств, как Польша, Венгрия и Румыния [5, с. 162 – 192]. Данная точка зрения во многом подкрепляется рассекреченными архивными документами [1]. Наличие подобных вопросов, которые могут трактоваться неоднозначно и имеют непосредственное отношение к выявлению

сути происходивших событий в развитии международных отношений в предвоенный период, серьёзно влияет на характер изучения темы в школьном курсе истории, поскольку не могут быть проигнорированы.

Одним из вариантов эффективной проработки (пусть и неполной) столь сложных моментов в контексте предистории Второй мировой войны выступает работа с фрагментами исторических источников. Плодотворным представляется привлечение, в частности, документов службы внешней разведки РФ [1]. Так, при работе с отрывком из Спецсообщения № 431732 можно найти информацию не только относительно поведения Италии, но и по поводу заинтересованности венгерского правительства в поддержке немецких претензий на Чехословакию [1, с. 97 – 98]. К данному документу учителем могут быть поставлены следующие вопросы. 1. Какой главный смысл спецсообщения? Какие страны упомянуты в сведениях, полученных советской разведкой? 2. Какие факты, упоминаемые в тексте, подтверждают опасения по поводу возможности нападения Германии

на Чехословакию? 3. В чём заключалась позиция Италии по поводу возможного германского нападения на Чехословакию?

Задача учителя при организации работы с источником – корректная формулировка вопроса в задании, при ответе на который ученики на основе приводимого текста смогут доказать наличие собственных внешнеполитических интересов у центральноевропейских стран. Правильное выполнение задания будет способствовать дальнейшему обсуждению роли «малых» стран в развязывании Второй мировой войны, недостаточно раскрытой в школьном курсе, но имевшей немаловажное значение.

Третий момент в изучении международных отношений накануне Второй мировой войны в школьном курсе заключается в необходимости широкого привлечения разнообразного иллюстративного материала. С психологической точки зрения использование иллюстраций на уроках способствует усвоению информации через механизм визуального восприятия. Работа с иллюстративным материалом позволяет учащимся лучше ориентироваться в пространственных и временных рамках исторических событий. Также не стоит забывать про тот факт, что работа с иллюстрациями на уроках истории способствует повышению интереса к изучаемой теме, развитию критического мышления [6, с. 259].

Важный способ изучения международных отношений в предвоенный период – это работа с картами или карикатурами. В первом случае необходимо помнить о наличии межпредметных

связей с географией, которые необходимо развивать для активизации познавательной сферы ученика, повышения его интереса к предмету. В случае привлечения карикатуры необходимо учитывать возрастные особенности учащихся, а сама карикатура должна быть доступной и максимально соответствовать теме урока, поставленной цели и сформулированному проблемному вопросу.

При работе с иллюстративным материалом, представленным историческими картами и карикатурами на тематику международных отношений накануне Второй мировой войны, могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. Посмотрите на политическую карту Европейского региона накануне и периода Второй мировой войны (рис. 1) и ответьте на вопрос: какие страны играли ведущую роль на международной арене в данный период? Аргументируйте свою точку зрения.

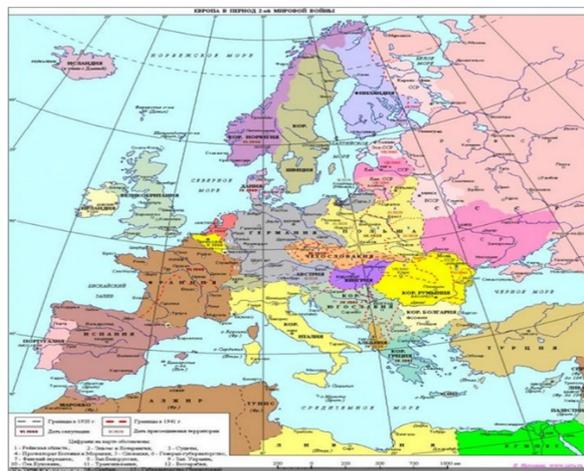


Рис. 1. Европа накануне и в период Второй мировой войны

Задание 2. Рассмотрите советскую карикатуру «Мюнхенский сговор» (рис. 2). Ответьте на следующие вопросы: 1. Какие страны олицетворяют

представленные на ней действующие персонажей? 2. Какая главная мысль заложена авторами карикатуры и адресована читателю?



Рис. 2. Мюнхенский сговор.
Советская карикатура

Постоянная опора на исторические карты и карикатуры позволяет учителю эффективнее преподнести учебный материал, а в случае с международными отношениями появляется возможность проследить динамику их изменения в разные исторические периоды.

Систематизации и закреплению знаний школьников по данной теме может способствовать проведение интеллектуальной викторины «Европейская политика накануне Второй мировой войны» между командами учащихся. Им могут быть предложены следующие задания.

Задание 1. Политическая обстановка. Конкурс капитанов.

Необходимо назвать все европейские государства, существовавшие на политической карте к 01.01.1938 г.

Оценивание: за каждую правильно названную страну начисляется 1 балл, за неправильный ответ вычета баллов нет.

Предполагаемые ответы: любая из 35 стран. В приоритете – СССР, Герма-

ния, Франция, Италия, Великобритания, Польша, Испания, Чехословакия, Югославия.

Задание 2. Кто этот джентльмен?

Правила: у каждой из команд будет по два портрета видной исторической личности. К каждому портрету будет прилагаться четыре вероятные характеристики. Команде необходимо выбрать правильный вариант ответа. Ответ команды озвучивает её капитан.

Пример одного из заданий: команде показывают портрет У. Черчилля и четыре возможные характеристики.

Варианты следующие (в скобках пояснения от учителя, которые ученики не будут видеть):

1) Взял на себя ответственность за провал Дарданельской операции в годы ПМВ (Верно. Уинстон Черчилль был одним из организаторов неудачной Дарданельской операции. Он был вынужден взять ответственность за её провал и покинул пост первого лорда Адмиралтейства).

2) Подписал Мюнхенское соглашение 1938 года (Неверно. Мюнхенское соглашение от лица Великобритании подписал Н. Чемберлен).

3) Знаменит своей речью в г. Лестер, обвинив СССР в попытках подорвать миропорядок (Неверно. Речь У. Черчилля была в городе Фултон.).

4) Никогда не принимал участие в каких-либо военных действиях (Неверно. Был участником Англо-бурской войны 1899 – 1902 годов, а также лично руководил обороной Антверпена во время Первой мировой войны).

Возможный список личностей для данного этапа (на выбор): М. М. Литвинов (СССР), В. М. Молотов (СССР),

Э. Бенеш (Чехословакия), Н. Чемберлен (Великобритания), Э. Даладьё (Франция), Л. Блюм (Франция), Б. Муссолини (Италия), Виктор Эммануил III (Италия), М. Хорти (Венгрия), Ю. Пилсудский (Польша), Ф. Франко (Испания), К. Маннергейм (Финляндия) и др.

Оценивание. Команда получает два балла за верный ответ.

Задание 3. Флаги, гербы и карты.

Правила. На презентации каждой из команд (по очереди) будет даваться задание, связанное с флагом или картой. Помимо изображения будет присутствовать краткое описание, ориентируясь на которое команда должна дать правильный ответ. Учащимся нужно ответить на вопросы картографической направленности.

Пример задания: команде показывается изображение герба с формулировкой «Вольный город, созданный в 1920 году на территории современной Польши. Нападение на данный город является фактическим началом Второй мировой войны. Назовите его». Посоветовавшись с членами команды, капитан должен дать единственный правильный ответ – г. Данциг (современный Гданьск).

Флаги и гербы каких государств можно показать (на выбор): Испания (в республиканском или франкистском варианте), Чехословакия и Словацкая Республика, Австрия, Швейцария или Швеция (подсказка с нейтралитетом), Венгрия, Румыния, Югославия, Польша, Финляндия. Следует также показать флаг Лиги Наций.

Пример задания: необходимо ответить на вопрос, какое событие отражено на карте (на выбор): ремилитаризация Рейнской области, гражданская

война в Испании, аншлюс Австрии, раздел Чехословакии после соглашения в Мюнхене, оккупация Албании итальянской армией, план «Вайс». Можно использовать карты, отражающие предвоенную территорию Германии, Италии, Венгрии, Польши, Румынии, Югославии и др.

Оценивание. За задания с флагами начисляется 2 балла за правильный ответ, за задание с картой – 3 балла.

После завершения викторины производится подсчёт результатов. Учитель объявляет победителей и подводит итоги. Необходимо будет узнать мнение учеников о викторине с целью дальнейшего усовершенствования внеклассного мероприятия. Итогом данного мероприятия должны стать систематизация и закрепление учебного материала, повышение заинтересованности к его изучению, улучшение навыков координации и работы в команде, развитие творческих и лидерских качеств учащихся.

Заключение

Таким образом, изучение международных отношений накануне Второй мировой в школьном курсе истории достаточно трудоёмкая и многогранная работа, требующая ознакомления с большим количеством информации разного рода. На наш взгляд, наиболее плодотворным в усвоении материала по вышеуказанной теме будет активное использование таблиц и схем для структуризации учебного материала, привлечение новых исторических источников для проработки дискуссионных вопросов. На основе знакомства и работы с иллюстративным материалом ученики могут эффективнее запоминать учебный материал по теме

международных отношений в межвоенный период. Включение вопросов на аргументацию своего мнения способствует развитию критического мышления, а также стимулирует аналитические способности ученика, его креативность.

Организация и проведение исторической викторины в рамках данной тематики позволит учащимся лучше

усвоить информацию, а также повысит их интерес к изучению международных отношений накануне Второй мировой войны.

Все вышеперечисленные рекомендации содействуют формированию и развитию функциональной грамотности в школьном курсе, которая является важным умением для решения социальных задач в XXI веке.

Литература

1. Агрессия. Рассекреченные документы службы внешней разведки Российской Федерации. 1939 – 1941 / сост. Л. Ф. Соцков. М. : РИПОЛ классик, 2011. 576 с.
2. История международных отношений : учебник. В 3 т. Т. 2: Межвоенный период и Вторая мировая война / под ред. А. В. Торкунова, М. М. Наринского, А. Ю. Сидорова ; А. Ю. Борисов [и др.]. М. : Аспект Пресс, 2012. 496 с.
3. Концепция нового учебно-методического комплекса по отечественной истории [Электронный ресурс]. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konsepsiyaafinal.pdf> (дата обращения: 05.11.2024).
4. Мединский В. Р., Чубарьян А. О. История. Всеобщая история. 1914 – 1945 годы. 10 класс. Базовый уровень : учебник. М. : Просвещение, 2023. 240 с.
5. Мельтюхов М. Бессарабский вопрос между мировыми войнами 1917 – 1940. М. : Вече, 2010. 480 с.
6. Рамазанова Э. Г. Использование иллюстраций на уроках истории [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/510/112031/> (дата обращения: 05.11.2024).
7. Реутов Г. Н. Правда и вымысел о Второй мировой войне (Английская буржуазная историография о происхождении Второй мировой войны, внешней политике Англии и международных отношениях 1939 – 1945 гг.). М. : Междунар. отн., 1967. 217 с.
8. Случ С. З. Германо-советские отношения в 1918 – 1941 годах. Мотивы и последствия внешнеполитических решений // Славяноведение. 1996. № 3. С. 106 – 107.
9. Сороко-Цюпа О. С., Сороко-Цюпа А. О. История. Всеобщая история. Новейшая история. 1914 – 1945 гг. 10 класс. Базовый уровень : учебник ; под ред. А. О. Чубарьяна. М. : Просвещение, 2022. 240 с.
10. Указ Президента РФ от 9 ноября 2022 г. № 809 «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (дата обращения: 09.11.2024).

11. Указ Президента РФ от 8 мая 2024 г. № 314 «Об утверждении Основ государственной политики Российской Федерации в области исторического просвещения» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (дата обращения: 09.11.2024).
12. Фененко А. В. История международных отношений: 1648 – 1945. М. : Аспект Пресс, 2018. 784 с.
13. Шубин А. В. Мир на краю бездны. От глобальной депрессии к мировой войне. 1929 – 1941 гг. М. : Вече, 2004. 576 с.

References

1. Agressiya. Rassekrechenny`e dokumenty` sluzhby` vneshnej razvedki Rossijskoj Federacii. 1939 – 1941 ; sost. L. F. Soczkov. M. : RIPOL klassik, 2011. 576 s.
2. Istoriya mezhdunarodny`x otnoshenij : uchebnik. V 3 t. T. 2: Mezhoenny`j period i Vtoraya mirovaya vojna / pod red. A. V. Torkunova, M. M. Narinskogo, A. Yu. Sidorova ; A. Yu. Borisov [i dr.]. M. : Aspekt Press, 2012. 496 s.
3. Konceptiya novogo uchebno-metodicheskogo kompleksa po otechestvennoj istorii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://historyrussia.org/images/documents/konceptsiyafinal.pdf> (data obrashheniya: 05.11.2024).
4. Medinskij V. R., Chubar`yan A. O. Istoriya. Vseobshhaya istoriya. 1914 – 1945 gody`. 10 klass. Bazovy`j uroven` : uchebnik. M. : Prosveshhenie, 2023. 240 s.
5. Mel`tyuxov M. Bessarabskij vopros mezhdru mirovy`mi vojnyami 1917 – 1940. M. : Veche, 2010. 480 s.
6. Ramazanova E`. G. Ispol`zovanie illyustracij na urokax istorii [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://moluch.ru/archive/510/112031/> (data obrashheniya: 05.11.2024).
7. Reutov G. N. Pravda i vy`my`sel o Vtoroj mirovoj vojne (Anglijskaya burzhuaznaya istoriografiya o proisxozhdenii Vtoroj mirovoj vojny`, vneshnej politike Anglii i mezhdunarodny`x otnosheniyax 1939 – 1945 gg.). M. : Mezhdunar. otn., 1967. 217 s.
8. Sluch S. Z. Germano-sovetskie otnosheniya v 1918 – 1941 godax. Motiv`y i posledstviya vneshnepoliticheskix reshenij // Slavyanovedenie. 1996. № 3. S. 106 – 107.
9. Soroko-Czyupa O. S., Soroko-Czyupa A. O. Istoriya. Vseobshhaya istoriya. Novejshaya istoriya. 1914 – 1945 gg. 10 klass. Bazovy`j uroven` : uchebnik ; pod red. A. O. Chubar`yana. M. : Prosveshhenie, 2022. 240 s.
10. Ukaz Prezidenta RF ot 9 noyabrya 2022 g. № 809 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po soxraneniyu i ukrepleniyu tradicionny`x rossijskix duxovno-nravstvenny`x cennostej» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405579061/> (data obrashheniya: 09.11.2024).
11. Ukaz Prezidenta RF ot 8 maya 2024 g. № 314 «Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki Rossijskoj Federacii v oblasti istoricheskogo prosveshheniya» [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408897564/> (data obrashheniya: 09.11.2024).

12. Fenenko A. V. *Istoriya mezhdunarodny`x otnoshenij: 1648 – 1945*. М. : Aspekt Press, 2018. 784 s.
13. Shubin A. V. *Mir na krayu bezdny` . Ot global`noj depressii k mirovoj vojne. 1929 – 1941 gg*. М. : Veche, 2004. 576 s.

I. K. Lapshina, A. D. Morozov

SPECIFIC ASPECTS OF STUDYING OF THE INTERNATIONAL RELATIONS ON THE EVE OF THE SECOND WORLD WAR IN THE SCHOOL HISTORY COURSE

The article deals with the peculiarities of studying international relations on the eve of the Second World War in the school history course. Methodological recommendations that are given are aimed at the formation of cognitive interest among students, the development of critical and analytical thinking as well as creativity in learning the interwar period topics.

Keywords: *History teaching at school, methods of History education, interwar period, international relations, World War II, Versailles-Washington system.*

УДК 372.881.161.1

Е. Ю. Рыкин

ПРИНЦИП СИСТЕМНОСТИ ПРИ РАССМОТРЕНИИ РАЗДЕЛА «ЛЕКСИКОЛОГИЯ» В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СПО

В статье рассматриваются особенности применения принципа системности при изучении раздела «Лексикология» в практике преподавания дисциплины «Русский язык» для студентов СПО. Представлена и аргументирована определенная последовательность изучения лексических категорий (полисемии, омонимии, синонимии и антонимии), предложены приемы по системному анализу данных категорий, а также по изучению фразеологизмов.

Ключевые слова: *лексическая система языка, слово, полисемия, омонимия, синонимия, антонимия, фразеологизм.*

Данная статья – вторая из цикла, посвященного принципу системности в преподавании русского языка. Предметом анализа в предыдущей публикации были вопросы, связанные с изучением разделов «Фонетика» и «Морфемика. Словообразование» [7]. Логично далее рассмотреть, как можно реализовать принцип системности при работе над

разделом «Лексикология». Но вначале следует оговорить момент, касающийся очередности изучения разделов науки о языке. В школьных учебниках чаще всего морфология изучается после словообразования, которое, в свою очередь, следует после лексикологии. Такая же последовательность наблюдается и в учебниках по русскому языку

для СПО (см., напр., [1; 6]). Обозначенный порядок вполне логичен, поскольку словообразование и морфология (а также синтаксис) относятся к грамматике, следовательно, предполагается последовательное изучение всех грамматических разделов. Мы же в своей практике придерживаемся другой очередности: сначала изучается словообразование, далее – лексикология, а затем – морфология. Такой порядок обусловлен тем, что объект изучения разделов «Лексикология» и «Морфология» совпадает – это слово, которое исследуется с разных сторон: с точки зрения содержания и с точки зрения формы. Слово же состоит из морфем, про которые шла речь в разделе «Морфемика. Словообразование». Таким образом, следующие два раздела посвящены комплексному изучению одной из основных языковых единиц – слова. При последовательном изучении сначала лексикологии, а затем морфологии, как нам кажется, виднее прослеживается теснейшая связь лексического и грамматического значений, т. е. можно прийти к важному выводу о том, что лексика и грамматика не являются чем-то друг от друга изолированным и отдаленным, они тесно взаимодействуют друг с другом. Следовательно, для реализации принципа системности при изучении разделов «Лексикология» и «Морфология» следует показать лексический и морфологический ярусы как отдельные микросистемы в рамках общей системы языка и продемонстрировать связь этих двух ярусов, во-первых, друг с другом, а во-вторых, – с другими языковыми микросистемами.

При системном изучении лексикологии, как нам представляется, возникают трудности, причина которых заключается в особенностях данной микросистемы языка. Сложности изучения лексикологии связаны с тем, что лексическая система является настолько большой (с точки зрения количества элементов – лексем) и настолько подвижной и изменчивой, что возникают сомнения в том, что это вообще система. Эти препятствия в освоении данного раздела, вызванные особенностями объекта исследования, преодолимы, что мы и покажем в данной статье.

Изучение лексической системы языка, как нам кажется, следует начать с определения слова. Уже на этом этапе возникают трудности, связанные с отсутствием общепринятого и универсального определения этой единицы. Полезно будет поработать с имеющимися неудачными формулировками, чтобы учащиеся увидели, насколько сложно дать точное определение понятия «слово», и обратили внимание на критерии корректного и точного определения научного термина. Предлагаются следующие формулировки: 1) *«Слово – это единица языка, которая служит для обозначения понятия»*, 2) *«Слово – это единица языка, которая служит для выражения того или иного значения»*, 3) *«Слово – это, во-первых, то, что называет, а во-вторых, то, что имеет определенные фонетические признаки и легко выделяется в предложении»*, 4) *«Слово – это промежуток между двумя пробелами»*. Особое внимание при работе с определением обращаем на то, что в него должны включаться признаки, ха-

рактерные абсолютно для всех объектов, называемых анализируемым термином (в нашем случае – для слов), а также признаки, отличающие данные объекты от других, на них в чем-то похожих (в нашем случае имеются в виду морфемы и предложения). Если учитывать указанные критерии, то становятся видны недостатки приведенных определений:

1) *«Слово – это единица языка, которая служит для обозначения понятия»* – не все слова обозначают понятия;

2) *«Слово – это единица языка, которая служит для выражения того или иного значения»* – то или иное значение имеют не только слова, но также морфемы и предложения;

3) *«Слово – это, во-первых, то, что называет, а во-вторых, то, что имеет определенные фонетические признаки и легко выделяется в предложении»* – не все слова что-либо называют; фонетические признаки есть и у морфем, и у предложений; отдельные слова не так легко выделяются в предложении (например, «так же» и «также»);

4) *«Слово – это промежуток между двумя пробелами»* – в промежуток между пробелами иногда включается то, что не является отдельным словом («ни за чем» – три «промежутка» между пробелами, но два слова и при этом одна словоформа), перед словом может и не быть пробела («учитель-француз» – один «промежуток», но два слова), отметим, конечно, и бессодержательность данного определения.

При построении рабочего определения слова мы используем подход Н. М. Шанского, который выделял основные и факультативные признаки

данной единицы [9, с. 32]. При этом считаем возможным из 12 признаков, отмеченных у Н. М. Шанского, использовать шесть наиболее, на наш взгляд, важных и простых для усвоения. Определение выглядит таким образом: «слово – это единица языка, обладающая следующими признаками: идиоматичностью, фонетической оформленностью, семантической валентностью, недвуударностью, лексико-грамматической отнесенностью и непроницаемостью». Разумеется, запись приведенной формулировки предваряется работой над терминами, обозначающими признаки слова.

Системность в изучении какого-то объекта предполагает не просто определенную последовательность при переходе от одного этапа к другому, но и установление причин именно такой последовательности. Так, в современных программах и учебниках по русскому языку для школ и учреждений СПО основные лексические категории представлены в таком порядке: полисемия (многозначность), омонимия, синонимия, антонимия [1, с. 94 – 104; 2, с. 68 – 72; 3, с. 135 – 148; 4, с. 179 – 194; 5, с. 17; 6, с. 25 – 28, 32 – 36, 38 – 48]. Чем обусловлена такая последовательность изучения материала, в учебниках не оговаривается, в результате чего учащиеся получают не целостное, а фрагментарное представление о лексической системе. В качестве звена, связующего все перечисленные явления и элементы, можно предложить соотношение знака и значения. Упрощенно знак можно определить как графическую запись слова и его звуковой состав, а значение – как его (слова) содержание, смысл.

Наблюдаем следующие варианты количественного соотношения знака и значения: 1) один знак имеет одно значение, 2) один знак имеет несколько значений, 3) одно значение выражается разными знаками. Первая ситуация представляет собой симметрию знака и значения, что не является важным признаком для построения полисемии, омонимии, синонимии и антонимии. Можно показать, что второй случай относится к восприятию речи (каким значением обладает услышанное или прочитанное слово), а третий – к производству речи (какие слова имеют значение, которое я хочу передать). Более важен с методической точки зрения тот факт, что ко второй ситуации относятся полисемия (многозначность) и омонимия, а к третьей – синонимия, к ней же можно условно отнести и антонимию. Ясной теперь становится причина, по которой выбрана именно такая последовательность изучения данных категорий.

При работе с полисемией особое внимание уделяется разграничению прямого и переносных значений того или иного слова, а также типам переноса. Считаем необходимым использовать термины «метафорический тип переноса» и «метонимический тип переноса». Работа над ними предполагает различение явлений, которыми они обозначаются. Конечно, это непростая задача для учащихся, но различение метафоры и метонимии помогает разобраться в сложной системе лексических значений одного слова. К сожалению, нельзя сказать, что все учебники помогают в решении этой проблемы. Так, в одном из них приводится следующая формулировка: «В языке различают два

типа переноса значений ...: 2) по смежности, когда упоминание одних предметов вызывает в памяти другие – похожие предметы или явления» [1, с. 92]. Во-первых, такая связь называния одного предмета и возникающего образа другого характерна как раз для метафоры. Во-вторых, предметы или явления, обозначаемые с помощью прямого и переносного метонимического значений, не являются похожими друг на друга (например, аудитория как помещение не похожа на тех, кто в этом помещении находится), такое сходство характерно для метафорического переноса. Таким образом, в приведенной формулировке различия между метафорой и метонимией являются размытыми.

Необходимо отметить, что имеются методические приемы, помогающие разграничить эти явления. Важнейшую роль при этом будут играть формулировки переносных значений. Примета метонимии – наличие в формулировке переносного значения элемента, который отсылает к прямому значению, чаще всего такой элемент выражен указательным местоимением. Например: «бас» – 1) ‘низкий мужской голос’, 2) ‘человек с **таким** голосом’. Смежность (т. е. определенное «пересечение» двух значений и обозначаемых ими явлений) дает возможность составления небольшого предложения (из трех элементов – подлежащего, сказуемого и дополнения) таким образом, чтобы в нем реализовались сразу оба значения того или иного слова. Это и есть второй критерий, по которому можно распознать метонимию. Например: «Аудитория сидит в аудитории», «Бас поет басом», «Золото сделано из золота» и т. п. Подобного типа короткие предложения,

как правило, нельзя составить, если перед нами метафорический тип переноса.

Важное задание – построение схемы полисемии. Здесь мы берем слово, имеющее пять или шесть значений, и определяем, какое значение от какого образовалось. Данное упражнение непростое, но, как показал опыт, интересно для учащихся. Оно помогает увидеть, как внутри многозначного слова организованы все его значения, и прийти к выводу о том, что эти значения выстраиваются в словаре не хаотично, а в соответствии с определенными закономерностями.

При изучении омонимии важно обратить внимание, во-первых, на отграничение ее от полисемии и от других смежных явлений, а во-вторых, на причины появления в языке слов-омонимов. Первый указанный аспект предполагает работу со словарными статьями, наблюдения над формулировками значений омонимов, что помогает увидеть отсутствие связей (даже ассоциативных) между значениями омонимичных слов. Также важна работа по разграничению омонимов, омоформ, омофонов и омографов. Необходимо отметить, что не во всех учебниках проводится такое необходимое разделение. Так, в [1] омофоны, омографы и омоформы считаются разновидностями омонимов [Там же, с. 97], но приводимые примеры омофонов («курится» – «курица») и омоформ («попугай» – существительное, «попугай» – глагол в форме повелительного наклонения) противоречат заявленному там же тезису, в соответствии с которым к омонимам относятся слова одной части речи [Там же, с. 96]. Более корректной нам представляется

позиция авторов другого учебника, которые делят все омонимы на омонимы языка (в привычной терминологии – омонимы в узком смысле этого слова) и омонимы речи (к ним относятся омофоны, омографы и омоформы) [6, с. 33, 35]. Мы же в своей практике при разграничении омонимии и смежных явлений ориентируемся на такое определение: «Омонимы – это слова, которые совпадают друг с другом во всех возможных для сравнения грамматических формах и в написании, и в произношении, но не имеют ничего общего в лексическом значении». По такой формулировке будет видно, что омонимы отличаются от омоформ совпадением в написании и произношении во **всех** возможных для сравнения формах, а не в одной, от омофонов – совпадением **в написании** и от омографов – совпадением **в произношении**. Вторая часть определения отсылает нас к вопросу о причинах появления омонимов. В самом деле, возникновение одинаковых в формальном отношении, но сильно различающихся в смысловом плане слов – явление, кажущееся каким-то неправильным с точки зрения системности языка. По этой причине важно осветить вопрос: как появляются в языке омонимы. Здесь идет разговор и о случайном совпадении при заимствовании нового слова, и о совпадении разных по словообразовательной структуре слов, и о распадении полисемии. Последнее является особенно интересным, так как показывает связь полисемии и омонимии. В качестве примеров можно привести омонимы «лавка» и «рак» и показать, что разрыв смысловых связей значений слов происходит из-за утраты значения, скрепляющего два остальных

(«лавка» – 1) ‘небольшая **скамья**’, 2) ‘**скамья** для товаров, устанавливаемая в магазине’, 3) ‘небольшой магазин’; утрата второго значения привело к разрыву смысловой цепочки и к распаду многозначного слова на омонимы), или в связи с переосмыслением одного из значений (см. историю омонимов «рак» в [8, с. 219 – 220]).

При изучении синонимии прежде всего обращаем внимание на то, что у подавляющего большинства синонимов значения совпадают не полностью, а частично. Это и не удивительно, ведь с точки зрения системности языка не совсем логично, когда два разных знака имеют абсолютно одинаковое значение. Если такие ситуации и встречаются, то слова-синонимы будут отличаться друг от друга не лексическим значением, а чем-то иным: например, одно слово исконное, а другое – заимствованное («языкознание» и «лингвистика»); одно – межстилевое и нейтральное с точки зрения употребления, а другое – ограничено употреблением в каком-то стиле («глаза» и «гляделки»). Мы даем классификацию синонимов, по которой они делятся на полные (совпадает и лексическое значение, и особенности употребления) и частичные (не полностью совпадают лексические значения – семантические, при смысловом совпадении различаются особенности употребления – стилистические, отличаются и по семантике, и по употреблению – семантико-стилистические). Такая классификация представлена в [6, с. 40]. Интересно проанализировать и контекстуальную синонимию, когда лексические значения могут сближаться только в определенных контекстах.

Важно обсудить с учащимися функции синонимов в речи, особое внимание нужно уделить заместительной и уточняющей функциям.

Переходя к антонимии, отметим, что слова-антонимы, несмотря на их противоположные по отношению друг к другу значения, представляют собой определенное понятийное единство. Так, слова «день» и «ночь» обозначают времена суток, «молодой» и «старый» связаны с возрастом и т. п. Антонимия представляет особый интерес с точки зрения формальной логики, поэтому для студентов-юристов, думается, необходимо давать классификацию, в соответствии с которой антонимы делятся на контрарные и комплементарные. Такое разделение важно с точки зрения логики, так как показывает отличие закона непротиворечия (связанного с контрарными понятиями) от закона исключенного третьего (связанного с комплементарными понятиями). Антонимия связана не только с формальной логикой, она имеет некоторое отношение и к логике диалектической. Мы имеем в виду оксюмороны, которые как раз определенным образом объединяют в себе противоположные понятия, выраженные антонимами. Такие сочетания особенно интересно проанализировать со смысловой точки зрения. Также обращаем внимание на контекстуальные антонимы (хорошими примерами здесь, как, кстати, и в случае с оксюморонами, будут названия известных учащимся литературных произведений).

Особую важность с точки зрения предупреждения речевых ошибок имеет изучение паронимов. Обращаем

внимание учащихся на то, что некоторые паронимы в чем-то сближаются с синонимами, но при этом, как точно отмечается в [1, с. 103], паронимы не могут замещать друг друга в одном контексте без изменения общего смысла всего контекста. Данным фактом и объясняется особая осторожность при употреблении слов-паронимов.

Для того чтобы увидеть принципиальную возможность последовательного системного описания всего лексического фонда русского языка, необходим разговор о семантических полях и лексико-семантических группах. Общее знакомство с принципами группировки слов по их значению предполагает попытку примерного построения семантического поля «Человек». В процессе образования данного поля учащиеся видят, что в его строении различаются ядро, центр и периферия, а также (что очень важно) наблюдают возможность пересечений в периферийных зонах разных семантических полей.

Что касается социолингвистической характеристики лексики, то в качестве основного задания здесь можно предложить подготовку сообщений по темам, связанным с данным аспектом. Как показал опыт, наиболее живое обсуждение вызвала тема «Диалектизмы» – на первый взгляд, далеко не самая интересная. В данном случае необходимо было обратить внимание на владимирские говоры. Примеры из речи носителей местных диалектов, которые приводил не только докладчик, но и слушатели, заметно оживили занятие.

При изучении раздела «Лексикология» обязательной частью является обращение к фразеологизмам. Вначале

необходимо увидеть отличия фразеологизмов от слов и словосочетаний. На этом можно построить и определение: «Фразеологизм – это воспроизводимое в речи устойчивое сочетание двух и нескольких слов, имеющее одно лексическое значение». Далее мы рассматриваем семантическую классификацию фразеологизмов, при этом будем придерживаться узкой точки зрения на данные единицы, которая оставляет за пределами фразеологизмов фразеологические выражения. Такой анализ будет полезен, так как он позволяет увидеть, как семантически соотносятся друг с другом элементы в составе фразеологизма (тесно спаяны у сращения и не так тесно – у единств и сочетаний) и как возникает образное значение у этой языковой единицы (у единств – за счет соотношения с омонимичным свободным словосочетанием, у сочетаний – с помощью прозрачной внутренней формы компонентов). При внимательном анализе всех разновидностей фразеологизмов отмечается, что сращения принципиально отличаются от остальных типов невыводимостью значения выражения из значений слов-элементов и отсутствием яркой образности, единства – наличием омонимичного свободного словосочетания, раскрывающего внутреннюю форму фразеологизма и таким образом поясняющего его значение, сочетания – возможностью синонимической замены одного элемента и наличием компонентов с прозрачной внутренней формой. Необходимо обратить внимание учащихся на важность анализа семантики фразеологизма при определении того, к какому семантическому типу он относится. Отметим, что формальный поход в некоторых случаях может привести к ошибкам. Так,

фразеологизм «собаку съесть» можно ошибочно отнести к единствам, так как есть омонимичное свободное словосочетание. Не учитывается при этом то, что данное словосочетание не позволяет вывести общее значение фразеологизма: опыт человека, про который идет речь во фразеологизме, никак не связан с действием, обозначенным свободным словосочетанием. Выходит, значение фразеологизма не мотивировано значением слов-компонентов, поэтому его следует отнести к сращениям. Формализм также приводит к ошибкам, когда в составе фразеологизма встречается компонент, который очень редко употребляется в современном языке как отдельное слово. Далеко не во всех подобных случаях перед нами сращение. Мы должны внимательно посмотреть на наличие/отсутствие внутренней формы данного компонента. Так, прилагательное «щекотливый» употребляется, скорее всего, только в составе фразеологизма «щекотливое положение», однако оно имеет прозрачный корень, который отсылает нас к глаголу «щекотать». За счет соотношения значений глагола и существительного «положение» получаем следующее: «щекотливое положение» – 1) положение, которое щекочет, 2) во время щекотки человеку неприятно, 3) следовательно, щекотливое положение – это положение неприятное и неудобное. Так

можно вывести значение всего фразеологизма без обращения к словарям. Компоненты «баклуши» и «впросак» из выражений «бить баклуши» и «попасть впросак» не имеют такой понятной с точки зрения синхронии внутренней формы, помогающей в пояснении значения фразеологизма.

Рассматриваются и вопросы, связанные с происхождением фразеологизмов. С целью показать сходство лексической и фразеологической систем в плане отношений между их элементами даем сведения о многозначных фразеологизмах, фразеологизмах-омонимах, фразеологизмах-синонимах и фразеологизмах-антонимах.

Итак, мы увидели, что лексический ярус языка, несмотря на всю свою сложность и подвижность, подвергается системному изучению. При этом необходимо вводить в стандартный материал, который обычно изучается в школе, элементы вузовского курса лексикологии и фразеологии, но делать это следует осторожно, поскольку данный курс является крайне сложным для восприятия даже студентов-филологов. Как мы показали выше, делать так можно и нужно в том случае, когда этот материал позволяет более глубоко и в то же время наглядно представить программную тему, связанную с лексикологией и фразеологией.

Литература

1. Антонова Е. С., Воителева Т. М. Русский язык : учеб. для сред. проф. образования. 5-е изд., стер. М. : Академия, 2014. 384 с.
2. Бабайцева В. В., Чеснокова Л. Д. Русский язык: Теория : учеб. для 5 – 9-х кл. общеобразоват. учеб. заведений. М. : Просвещение, 1992. 256 с.
3. Русский язык: 5 кл. : учеб. для общеобразоват. учреждений / Т. А. Ладыженская [и др.]. 21-е изд. М. : Просвещение, 1994. 319 с.

4. Русский язык: Практика : сб. задач и упражнений : учеб. пособие для 5-го кл. общеобразоват. учеб. заведений / сост. А. Ю. Купалова ; науч. ред. В. В. Бабайцева. М. : Просвещение, 1992. 256 с.
5. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5 – 9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / М. Т. Баранов [и др.]. 12-е изд., перераб. М. : Просвещение, 2011. 111 с.
6. Русский язык : учеб. для студентов учреждений сред. проф. образования / Н. А. Герасименко [и др.] ; под ред. Н. А. Герасименко. 17-е изд., испр. М. : Академия, 2017. 496 с.
7. Рыкин Е. Ю. Принцип системности при рассмотрении разделов «Фонетика», «Морфемика. Словообразование» в практике преподавания русского языка для студентов СПО // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. № 54 (73). С. 91 – 100.
8. Современный русский язык : учеб. для вузов / под общ. ред. Л. А. Новикова. 3-е изд. СПб. : Лань, 2001. 864 с.
9. Шанский Н. М. Лексикология современного русского языка. 2-е изд., испр. М. : Просвещение, 1972. 328 с.

References

1. Antonova E. S., Voiteleva T. M. Russkij yazy`k : ucheb. dlya sred. prof. obrazovaniya. 5-e izd., ster. M. : Akademiya, 2014. 384 s.
2. Babajceva V. V., Chesnokova L. D. Russkij yazy`k: Teoriya : ucheb. dlya 5 – 9-x kl. obshheobrazovat. ucheb. zavedenij. M. : Prosveshhenie, 1992. 256 s.
3. Russkij yazy`k: 5 kl. : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij / T. A. Lady`zhenskaya [i dr.]. 21-e izd. M. : Prosveshhenie, 1994. 319 s.
4. Russkij yazy`k: Praktika : sb. zadach i uprazhnenij : ucheb. posobie dlya 5-go kl. obshheobrazovat. ucheb. zavedenij / sost. A. Yu. Kupalova ; nauch. red. V. V. Babajceva. M. : Prosveshhenie, 1992. 256 s.
5. Russkij yazy`k. Rabochie programmy`. Predmetnaya liniya uchebnikov T. A. Lady`zhenskoj, M. T. Baranova, L. A. Trostenczovoj i drugix. 5 – 9 klassy` : posobie dlya uchitelej obshheobrazovat. uchrezhdenij / M. T. Baranov [i dr.]. 12-e izd., pererab. M. : Prosveshhenie, 2011. 111 s.
6. Russkij yazy`k : ucheb. dlya studentov uchrezhdenij sred. prof. obrazovaniya / N. A. Gerasimenko [i dr.] ; pod red. N. A. Gerasimenko. 17-e izd., ispr. M. : Akademiya, 2017. 496 s.

7. Ry`kin E. Yu. Princip sistemnosti pri rassmotrenii razdelov «Fonetika», «Morfemika. Slovoobrazovanie» v praktike prepodavaniya russkogo yazy`ka dlya studentov SPO // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. № 54 (73). S. 91 – 100.
8. Sovremenny`j russkij yazy`k : ucheb. dlya vuzov / pod obshh. red. L. A. Novikova. 3-e izd. SPb. : Lan`, 2001. 864 s.
9. Shanskij N. M. Leksikologiya sovremennogo russkogo yazy`ka. 2-e izd., ispr. M. : Prosveshhenie, 1972. 328 s.

E. Yu. Rykin

**THE PRINCIPLE OF CONSISTENCY WHEN CONSIDERING THE SECTIONS
"LEXICOLOGY" IN THE PRACTICE OF TEACHING RUSSIAN TO STUDENTS
OF THE SPO**

The article discusses the features of the application of the principle of consistency in the study of the section "Lexicology" in the practice of teaching the discipline "The Russian language" for students of secondary vocational education. A certain sequence of studying lexical categories of polysemy, homonymy, synonymy and antonymy is presented and argued, techniques for the systematic analysis of these categories and for the study of phraseological units are proposed.

Keywords: lexical system of language, word, polysemy, homonymy, synonymy, antonymy, phraseological units.

УДК 378

Т. М. Тяпкина, И. А. Тимошук

**АКТУАЛЬНОСТЬ КОРРЕКТИВНО-ПОДГОТОВИТЕЛЬНОГО
АСПЕКТА МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО
ЯЗЫКА ПРОФЕССОРА П. Б. ГУРВИЧА**

Статья посвящена анализу авторского коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранного языка профессора П. Б. Гурвича и актуальности ее применения в современной школе. Авторы рассматривают методику в свете общих принципов освоения иностранного языка, а также выделяют отличительные особенности уникального авторского метода профессора П. Б. Гурвича.

Ключевые слова: методика преподавания иностранного языка, коррективно-подготовительный аспект, речевая деятельность.

Необходимость изучения иностранного языка в средней и высшей школе не вызывает сомнений. Владение одним, а лучше несколькими иностранными языками повышает конкурентоспособность выпускника на рынке труда, расширяет кругозор, позволяет пользоваться самыми разными источниками информации. Несмотря на очевидность преимущества владения иностранным языком, этот предмет нечасто становится самым любимым у школьников. В 2023 году около 80 тысяч выпускников выбрали экзамен по иностранному языку для сдачи ЕГЭ, и этот показатель ниже, чем в прошлом году [1]. Школьные учителя часто обращают внимание на сложность достижения качественных показателей освоения иностранного языка учащимися. И для этого есть ряд объективных причин. Ещё в 1980-х годах отечественный филолог, методолог преподавания иностранного языка в школе профессор П. Б. Гурвич отмечал, что слишком большие группы учащихся, недостаточное количество часов, расхождения в методических ориентирах затрудняют работу преподавателя иностранного языка. В данной работе предпринята попытка проанализировать коррективно-подготовительные аспекты методики преподавания иностранного языка П. Б. Гурвича в свете современных образовательных тенденций. Прежде всего, Перси Борисович обозначает проблемы, с которыми постоянно сталкивается учитель иностранного языка. Помимо вышеизложенного и, по сути, не теряющего актуальность, исследователь обращает внимание на недопустимость новаторских практик

«интуитивного» усвоения грамматических структур. В середине XX века было популярным мнение, что в процессе устной практики можно естественным образом освоить грамматические конструкции. Так мы учимся говорить на родном языке: сначала воспроизводим слова и фразы, которые слышим, а только потом, уже в школе узнаем, что «кошка» – это существительное, а предложения бывают сложносочиненные и сложноподчиненные. По мнению П. Б. Гурвича, с иностранным языком такой путь изучения не представляется возможным: «...убедительным подтверждением может служить немецкий язык, где самые элементарные фразы уже требуют усвоения учащимися основных наиболее трудных грамматических явлений» [3, с. 8]. Обосновывая свою авторскую методику, П. Б. Гурвич прежде всего говорит о классических методических основах, на которых строится преподавание иностранного языка [3, с. 17]. Эти основания остаются актуальными и сегодня, поэтому кратко обозначим их.

1. **Принцип опоры на родной язык** в обучении иностранному языку заключается в использовании родного языка как основы для изучения и понимания нового языка. Этот принцип использует родную речь как инструмент для развития языковых навыков и понимания новой лексики и грамматики. Опора на родной язык включает в себя следующие аспекты.

Сравнение: использование родного языка для сравнения с иностранным языком позволяет обнаружить сходства и различия в лексике, грамматике и выражении мыслей.

Перевод: использование родного языка для перевода текстов и предложений на иностранный язык помогает понять и запомнить новые слова и фразы, а также правильно использовать их в контексте.

Задания на переписывание и переработку: упражнения, которые требуют переработки предложений с использованием иностранного и родного языков, помогают обучающемуся практиковаться в формулировке мыслей на иностранном языке, используя знакомую грамматику и структуру родного языка.

Объяснения на родном языке: использование родного языка для объяснения сложных концепций и правил иностранного языка помогает ученику лучше понять и запомнить новую информацию.

2. Принцип параллельного усвоения всех видов речевой деятельности заключается в том, чтобы развивать и отрабатывать все аспекты языковой компетенции одновременно. Этот принцип предполагает, что при изучении языка все его аспекты должны быть развиваемыми и отрабатываемыми одновременно, а не отдельно друг от друга. Например, при изучении новых лексических единиц ученики одновременно должны учиться правильному произношению, грамматике и контекстуальному использованию этих слов. Такой комплексный подход к изучению языка помогает обучающимся не только формировать грамматически правильную речь, но и развивать словарный запас, улучшать навыки понимания на слух, а также умение писать тексты различных жанров. Это создает

максимально близкие к реальным ситуациям использования языка условия обучения и способствует более глубокому усвоению языковых навыков и знаний.

3. Принцип осознанного конструирования речевых единиц основан на том, что естественная речь предполагает спонтанное воспроизведение грамматических конструкций. Для изучающего иностранный язык это возможно на ограниченном языковом материале, но механизм восприятия строится на понимании грамматики, освоении лексики, восприятии на слух в различных речевых актах, речевой имитации и, наконец, закреплении навыка с целью доведения до естественного неререфлективного воспроизведения.

4. Принцип дифференцированного подхода к языковому материалу. В этой связи стоит разделить группы в зависимости от мотивации, способностей, уровня подготовки учеников (учитывая универсальную классно-урочную систему и переполненные учебные группы – этот методический прием остается одним из самых востребованных).

Принципы, ставшие классикой методики преподавания иностранного языка, основываются на многолетнем опыте преподавания, анализе развития языковой личности, параллелизме в освоении иностранного языка и изучения грамматических структур родного. Методологические приемы, позволяющие повысить эффективность преподавания иностранного языка в школе, – были и остаются важным инструментарием педагогического ремесла. Об этом писали такие отечественные специали-

сты, как Л. П. Владимирова, М. Н. Ветчинова, А. А. Миролубов, Е. Н. Соловова, С. Г. Тер-Минасова, А. Н. Щукин. О сложностях в этой области преподавания убедительно пишет Елена Викторовна Свалова. Она предлагает авторскую классификацию трудностей в изучении иностранного языка в школе [5, с. 21]. Поскольку изучение иностранного языка предполагает целый комплекс сформированных учебных действий, то и трудности могут быть многоплановыми: от сложностей в коммуникативной сфере до психофизиологических проблем со здоровьем обучающихся. Очевидно, что в этих условиях наработки и выводы отечественных специалистов остаются актуальными и востребованными. Обратимся к методике Перси Борисовича Гурвича. Он разъясняет сущность коррективно-подготовительного аспекта методики преподавания иностранного языка в шести пунктах [3, с. 34]:

1. Параллельно-комплексный подход в обучении. Наиболее прочное закрепление лексики отмечено автором при синхронном восприятии слов на слух, «возникновении» его на доске, произнесении и записи, т. е. педагогу необходимо воздействовать на зрительное, слуховое, моторное восприятие параллельно. К современным возможностям использования метода можно добавить работу с интерактивной доской, обогащение подачи материала мультимедийными средствами передачи информации.

2. Близким по сути является требование чередования всех видов речевой деятельности на уроке. Обучение иностранному языку сегодня начинается со второго класса. Отдельные

учебные заведения предлагают знакомство с иностранным языком уже в первом классе в качестве факультатива. Это вносит дополнительные трудности. Во-первых, дети ещё только знакомятся с грамматикой родного языка, учатся читать и писать, т. е. навык как таковой не сформирован. Во-вторых, способность к концентрации у младших школьников ограничена в силу возрастных особенностей. Поэтому необходимо параллельно учиться читать, писать и говорить. Педагог должен это учитывать при планировании урока и уделять достаточное количество времени каждому виду речевой деятельности.

3. Усиление роли письма. Перси Борисович отмечает письменную речь как самую проблемную область речевой деятельности, отмечая идентичный вывод З. М. Цветковой и других исследователей. Бытует мнение, что письменная речь вторична, и для большинства учеников гораздо привлекательнее выглядит перспектива развития навыка говорения. Однако без регулярной письменной отработки построения грамматических конструкций речевые ошибки неизбежны. В современной школе письменные задания могут быть разнообразны: от онлайн тестирования до написания писем, составления резюме и бронирования номера в отеле. Обращает на себя внимание практика написания текстов на слух (диктантов), практически не используемая в школе. Без умения услышать – понять – грамматически верно воспроизвести информацию нельзя надеяться на продолжение образования или профессиональную деятельность в иноязычной среде, поэтому педагогам следует чаще использовать диктанты на уроках, особенно в профильных учебных заведениях.

4. Двухязычные упражнения. В зависимости от возраста обучающихся и от уровня подготовки это могут быть переводы, т. е. работа с текстом или непринужденные игровые приёмы, такие как изучение песенок, знакомство с мультфильмами на иностранном языке или творческие задания, например подбор похожих по смыслу пословиц.

5. Языковые знания как основа автоматизации речевых действий. Перси Борисович ставит необходимость предварения правил при обучении сообразным умственным действиям аксиомой как советского, так и современного образования. Иными словами, механическое заучивание заменяется осознанным речевым действием, формируются языковая грамотность и понимание лингвистического строя и внутренней логики языка. Это серьёзное требование к обучающимся, но вдумчивое изучение правил и осознанное их применение предполагают именно такой результат.

6. Реальное речевое общение на уроках. Три разновидности реальной речевой коммуникации: решение на иностранном языке вопросов, связанных с организацией урока, обмен информацией и мнениями о событиях в жизни учащихся, класса, школы и обсуждение (в широком смысле слова) заданного содержания прочитанного, увиденного, прослушанного. Современные технические возможности позволяют включить общение в интернет-пространстве, проводить онлайн-соре-

нования, викторины, языковые конкурсы, концерты, конференции и многое другое, добавляя элемент состязательности и делая иностранный язык реальным средством общения, а значит, повышая мотивацию для его изучения.

Сравнивая методику П. Б. Гурвича с другими подходами к изучению иностранного языка, можно столкнуться с воодушевленным академическим энтузиазмом по отношению как к интуитивному подходу, так и к новым идеям вроде коммуникативного, лексического методов. Однако очень часто представление о методах искажено, к примеру, истинный коммуникативный подход заключается не в просмотре фильмов с субтитрами и простых бытовых диалогах [7], а элементы комплексной системы метода заимствуются и русскоязычными учебными заведениями без каких-либо противоречий со стороны преобладающей традиции метода П. Б. Гурвича. Даже на основе скромного опыта обучения и наблюдения за обучением иностранному языку в общеобразовательных и высших учебных заведениях можно сделать вывод об общей тенденции: следование традициям отечественной методической школы, не противоречащее открытости к новому в педагогической науке.

Таким образом, можно сделать вывод, что изучение иностранного языка в школе хоть и сопряжено с трудностями объективного характера, не теряет значимости. Поэтому интерес к апробированным методикам, уже доказавшим свою эффективность в педагогической

практике, и включение их в образовательную деятельность могут повысить эффективность работы. Безусловно, педагогические приемы следует обогатить, учитывая доступность современных средств обучения, насыщенность и многоканальность информационной образовательной среды. Тогда урок иностранного языка будет не только познавательным и полезным, но и позволит воспитать личность, готовую к межкультурному диалогу.

Литература

1. Рособрнадзор подвел предварительные итоги ЕГЭ-2023 по английскому языку [Электронный ресурс]. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/rosobrnadzor-podvel-predvaritelnye-itogi-ege-2023-po-anglijskomu-yazyku/> (дата обращения: 13.07.2023).
2. Гурвич П. Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах : курс лекций // М-во просвещения РСФСР ; Владим. гос. пед. ин-т им. П. И. Лебедева-Полянского. Владимир, 1972. Ч. 1. 175 с.
3. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982. 76 с.
4. Гурвич П. Б., Кудряшов Ю. А. Лексические умения, обуславливающие говорение на иностранном языке, и основные линии их развития // Общая методика обучения иностранным языкам : хрестоматия / сост. А. А. Леонтьев. М. : Русский язык, 1991. С. 327 – 343.
5. Свалова Е. В. Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы // Педагогическое образование в России. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-trudnostey-obucheniya-inostrannomu-yazyku-uchaschihsya-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly> (дата обращения: 13.07.2023).
6. Шуман Е. В. Перси Борисович Гурвич: научные исследования в области методики преподавания иностранных языков // Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета. Педагогические и психологические науки. 2009. № 21. С. 241 – 244.
7. Ridge E. Communicative language teaching: Time for review? // Stellenbosch Papers in Linguistics Plus. 1992. Vol. 21. P. 95 – 108. URL: <https://spilplus.journals.ac.za/pub/article/view/533> (дата обращения: 13.07.2023).

References

1. Rosobrnadzor podvel predvaritel`ny`e itogi EGE`-2023 po anglijskomu yazy`ku [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://obrnadzor.gov.ru/news/rosobrnadzor-podvel-predvaritelnye-itogi-ege-2023-po-anglijskomu-yazyku/> (data obrashheniya: 13.07.2023).
2. Gurvich P. B. Osnovy` obucheniya ustnoj rechi na yazy`kovy`x fakul`tetax : kurs lekciy // M-vo prosveshheniya RSFSR ; Vladim. gos. ped. in-t im. P. I. Lebedeva-Polyanskogo. Vladimir, 1972. Ch. 1. 175 s.

3. Gurvich P. B. Korrektivno-podgotovitel'ny'j aspekt metodiki prepodavaniya inostranny'x yazy'kov : ucheb. posobie. Vladimir, 1982. 76 s.
4. Gurvich P. B., Kudryashov Yu. A. Leksicheskie umeniya, obuslovlivayushhie govorenie na inostrannom yazy'ke, i osnovny'e linii ix razvitiya // Obshhaya metodika obucheniya inostranny'm yazy'kam : xrestomatiya / sost. A. A. Leont'ev. M. : Russkij yazy'k, 1991. S. 327 – 343.
5. Svalova E. V. Tipologiya trudnostej obucheniya inostrannomu yazy'ku uchashhixsya srednej obshheobrazovatel'noj shkoly' // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tipologiya-trudnostej-obucheniya-inostrannomu-yazyku-uchaschihsya-sredney-obsheobrazovatelnoy-shkoly> (data obrashheniya: 13.07.2023).
6. Shuman E. V. Persi Borisovich Gurvich: nauchny'e issledovaniya v oblasti metodiki prepodavaniya inostranny'x yazy'kov // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2009. № 21. S. 241 – 244.
7. Ridge, E. Communicative language teaching: Time for review? // Stellenbosch Papers in Linguistics Plus. 1992. Vol. 21. P. 95 – 108. URL: <https://spilplus.journals.as.za/pub/article/view/533> (data obrashheniya: 13.07.2023).

T. M. Tyapkina, I. A. Tymoshchuk

**RELEVANCE OF CORRECTIVE AND PREPARATORY ASPECT
OF THE METHODOLOGY OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE
BY PROFESSOR P. B. GURVICH**

The article is devoted to the analysis of the author's correctional and preparatory aspect of the methodology of teaching a foreign language by Professor P. B. Gurvich and the relevance of its application in modern schools. The authors consider the methodology in the light of the general principles of learning a foreign language, and also highlight the distinctive features of the unique author's method of Professor P. B. Gurvich.

Keywords: *methods of teaching a foreign language, correctional and preparatory aspect, speech activity.*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.9

С. В. Ланцова, Е. А. Шмелева, П. А. Кисляков

ПРОГРАММА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ СМЕШАННОЙ РЕАЛЬНОСТИ

В статье представлена авторская программа формирования просоциального поведения подростков в онлайн- и офлайн-контекстах. Программа, основанная на психодидактических принципах, учитывающих психологические и индивидуальные особенности участников, состоит из пяти модулей: получение опыта просоциальных действий, развитие социальной компетентности, формирование эмоциональной грамотности, обучение ориентации на другого человека, решение моральных дилемм. Приведенные данные формирующего эксперимента с использованием технологии экспериментального обучения Д. Колба, которые обрабатывались с помощью описательных статистик, сравнительного анализа данных с применением критерия Манна – Уитни, качественного и количественного анализа, подтвердили продуктивность программы в отношении повышения показателей моральной идентичности, альтруистического и анонимного поведения участников.

Ключевые слова: просоциальное поведение, подростки, психодидактические принципы, смешанная реальность, экспериментальное обучение Д. Колба, типы просоциального поведения.

Введение. Вопросы просоциального развития подростков не новы для педагогической психологии. Однако в современных условиях повсеместного использования цифровых устройств, мобильных приложений, сайтов социальных сетей в психологических исследованиях намечается новая тенденция: реальная жизнь и онлайн-активность рассматриваются как единое киберфизическое пространство – смешанная реальность. Концепция цифровой социализации Г. У. Солдатовой, А. Е. Войскунского постулирует фор-

мирование у ребенка новой экосистемы, включающей техносистему – все цифровые средства, цифровые платформы, мессенджеры, приложения, а также способы их использования [12]. Дети познают мир не только через органы чувств, но и посредством технологических устройств. Цифровые технологии предоставляют широчайшие возможности для просоциальной самореализации подростков. Совершать добрые дела можно не выходя из дома, быстрым и безопасным способом. Многочисленные волонтерские

сообщества, страницы в социальных сетях содержат увлекательную и доступную информацию об оказании помощи.

Постановка проблемы. Приоритеты формирования нравственного сознания, гражданских качеств личности, устойчивого просоциального мировоззрения в условиях стремительных культурных, информационно-коммуникационных изменений, происходящих в обществе, актуализируют проблематику развития просоциального поведения подростков. Под просоциальным поведением понимаются добровольные, осознанные действия, направленные на помощь, заботу о других людях [22]. Просоциальность имеет важное прогностическое значение для личностного и общественного развития подростков, играет значимую роль в безопасной интеграции подростка во взрослую жизнь, налаживании социальных связей, субъективном ощущении благополучия, уверенности в себе, снижении рисков проблемного и асоциального поведения [4; 16; 22; 27]. Обучение просоциальности – тема, особенно актуальная для школы, где нередко возникают конфликтные ситуации, в том числе угрожающие психологическому и психическому благополучию обучающихся. Школьники часто не в состоянии совладать со своими эмоциями здоровым и безопасным способом, выбрать оптимальную тактику поведения в конфликте.

В зарубежной социальной психологии описан конструкт моральной идентичности, в котором интегрированы моральное мышление, моральная мотивация, моральные действия и обязательства. Моральная идентичность характеризуется принятием человеком

таких моральных норм, как доброта, сострадательность, справедливость [24; 17]. Р. Патрик установил, что моральная идентичность прогнозирует большинство типов просоциального поведения у подростков (публичное, эмоциональное, альтруистическое) [26]. Действовать в соответствии с моралью – значит, поступать во благо других, осуществлять свою деятельность так, чтобы не навредить окружающим людям.

В последнее десятилетие в нашей стране особенно активно создаются волонтерские организации, патриотические движения, добровольческие объединения с участием школьников, которые, по сути, являются просоциальными практиками. Однако научных данных о том, какие именно воспитательные практики и типы программ способствуют развитию просоциального поведения подростков, явно недостаточно. В связи с этим проблемой исследования является противоречие между социальным запросом, отраженным в Федеральной образовательной программе основного общего и среднего образования, на развитие социально ориентированной личности, готовой руководствоваться системой позитивных ценностных ориентаций, обладающей опытом деятельности на их основе, мотивацией к целенаправленным социально значимым действиям, и практико-ориентированными инструментами их реализации. Значимость просоциального поведения подростков актуализирует необходимость теоретических, практических и прикладных исследований просоциальности, связанных с разработкой и внедрением психолого-педагогических программ ее развития в условиях цифровой социализации школьников.

Цель статьи – обоснование программы развития просоциального поведения подростков в условиях смешанной реальности.

Обзор научной литературы по проблеме. Существует несколько десятков обучающих практик и программ с поведенческим и психологическим содержанием, которые оцениваются с точки зрения их влияния на просоциальное поведение детей и молодежи. Согласно исследованиям Д. Бэтсона, Г. Карло, Н. Айзенберг, Дж. Капрары, Р. Баумштайгер, О. В. Решетникова механизмами развития просоциальности могут выступать эмпатия [15], моральное самосознание (идентичность) [6; 19; 22], саморегуляция [16; 18], принятие ценностей сообщества, толерантность [4], получение опыта просоциальных действий [6; 10]. На этой основе программы развития просоциальности строятся на обучении детей социальному и эмоциональному интеллекту (программы SEL, PATHS, The 4Rs Program), когнитивной и аффективной эмпатии (The Mind Up, The Second Step, RULER), на усложнении морали (ONEder), развитии самоконтроля в образовательной среде (CEPIDEA). Кроме того, некоторые из вмешательств обращают внимание на создание внешних условий развития просоциальности: культивирование позитивного климата в классе, уважительного, чуткого отношения к национальному, культурному, религиозному, социальному разнообразию (The Child Development Project, The Green Circle program, Responsive classroom).

Какие же из подходов и практик вмешательства имеют доказанный эффект для развития просоциального поведения? Метааналитическое исследование семидесяти программ развития просоциальности, проведенное Д. Дурлаком и Р. Вайсбергом, показало, что наиболее эффективны программы, практикующие последовательный подход к обучению, применение активных форм обучения и вмешательства, сфокусированные на развитии навыков [21].

Метааналитический обзор, проведенный Х. Х.-К. Чан с соавторами, обосновал эффективность применения теории экспериментального обучения Д. Колба для развития просоциальных навыков учащихся (experiential learning theory – ELT) [20; 25]. Центральным постулатом в теории Колба является опора на личный опыт подростка. Познание представляет собой четырехфазный цикл, состоящий из последовательных переходов от получения непосредственного опыта к его рефлексии, от рефлексии – к логическим заключениям (абстрактная концептуализация) и далее – к проверке (активное экспериментирование) на практике [25].

Прикладная модель экспериментального обучения предполагает, что педагог предоставляет учащимся возможность конкретного переживания просоциального опыта в виде практики, ролевой игры или эксперимента, а затем организует размышления об этом опыте (дневник, онлайн-дневник, обсуждение в аудитории, чате социальной сети). В фазе абстрактной концептуализации информация об опыте расширяется путем включения мини-лекций,

фильмов и видеороликов на просоциальную тематику, поощрения к самостоятельному поиску информации. Затем участник проверяет полученное знание в действиях, т. е. в активной форме.

Применение цикла Колба доказало свою эффективность и при онлайн-обучении. Однако, как отмечают исследователи, в онлайн-контексте возможно организовать не все фазы цикла, а только получение и концептуализацию опыта [1].

Цифровая среда, ставшая актуальной реальностью педагогического процесса, охватила подавляющее большинство подростков (95 %), которые пользуются социальными сетями, а значительная часть из них уделяет социальным сетям более трех часов каждый день, около четверти пользуются ими везде и в любое время [11]. Г. У. Солдатова использует понятие «смешанная реальность» для обозначения единого инфокоммуникационного пространства, не разделяемого подростками на реальный и виртуальный миры [14].

Очевидно, что в информационном обществе образовательные программы необходимо разрабатывать с учетом влияния онлайн-социализации. Кроме того, обучение просоциальному поведению будет эффективнее, если опираться на применение цикла Д. Колба и психодидактические принципы, позволяющие учитывать возрастные, индивидуальные особенности, ведущий тип деятельности подростков в целостной единой логике.

Методология и методы исследования. В качестве основополагающего методологического основания принята

культурно-историческая теория Л. С. Выготского, её положения о социальной среде как источнике психического развития и о ведущей роли обучения в психическом развитии человека. Исследование также основывается на использовании психодидактических принципов и технологии экспериментального обучения Д. Колба. Методы исследования включали анализ литературы, проектирование, психолого-педагогический эксперимент. Применялись психодиагностические методики: «Моральная идентичность» К. Акино и А. Рида в адаптации С. Н. Ениколопова с соавторами [3], «Измерение просоциальных тенденций» Г. Карло и Б. Рэндалла в адаптации Н. В. Кухтовой [5]. Полученные данные обрабатывались с помощью описательных статистик, сравнительного анализа данных с применением критерия Манна – Уитни, качественного и количественного анализа. В исследовании приняли участие учащиеся 6 – 9-х классов средней школы в возрасте 11 – 14 лет ($n = 40$).

Результаты исследования и их обсуждение. Программа формирования просоциального поведения подростков направлена на развитие просоциального поведения, воспитание просоциальных личностных качеств, создание условий для формирования моральной идентичности и навыков просоциальных действий, в том числе в онлайн-среде.

Задачи программы:

- 1) формирование мотивации подростков к участию в просоциальной деятельности;
- 2) развитие самостоятельности в выборе задач и осуществлении действий;

3) обучение рефлексии собственных чувств и действий, чувств другого человека;

4) привлечение внимания участников к последствиям помогающего поведения для них самих и для других людей;

5) расширение знаний о себе как члене общества, умения устанавливать и поддерживать социальные контакты, действовать по правилам социума;

6) формирование навыков регуляции негативных эмоций;

7) развитие когнитивной и аффективной эмпатии;

8) формирование этических стандартов, основанных на честности, справедливости, благополучии других людей и общества в целом.

В основу реализации программы положены психодидактические принципы:

– обучение в смешанной реальности – формирование просоциальных компонентов проходило и онлайн, и в аудитории;

– целостный подход к обучению – воздействие на все сферы просоциальных проявлений участников: просоциальных мотивов, чувств, интересов, потребностей, действий;

– активное обучение – участник самостоятельно совершает работу по овладению просоциальными качествами, психолог только направляет и регулирует эту деятельность;

– индивидуализация – подбор материала для изучения осуществляется в соответствии с потребностями и возможностями подростков, обеспечивается свобода выбора в реализации индивидуальных и групповых просоциальных проектов;

– поддерживающая среда – просоциальные проявления участников ценятся, уважаются и поддерживаются другими участниками, педагогами, родителями.

Методологические, методические и содержательные аспекты программы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Программа развития просоциальности подростков
Adolescents' Prosocial Development Programme

Название модуля	Механизм развития просоциальности	Содержание модуля	Методы и приемы работы
Получение опыта просоциальных действий (6 занятий)	Освоение опыта оказания помощи, заботы, поддержки, внутреннее и социальное вознаграждение просоциальных действий	Участники эксперимента планируют помощь, которую они будут оказывать в течение 10 дней. Выполняют просоциальные действия каждый день в течение 10 дней. Ежедневно в соцсетях подростки делают запись: что они сделали, как себя при этом чувствовали, как их помощь повлияла на другого человека Знакомство с онлайн-практиками благотворительности и волонтерства	Индивидуальные и групповые проекты помощи людям, онлайн-дневник, дискуссия (аудиторная и онлайн)

Название модуля	Механизм развития просоциальности	Содержание модуля	Методы и приемы работы
2. Обучение социальной компетентности (6 занятий)	Научение через наблюдение позитивных моделей поведения, положительное подкрепление, поведенческие ожидания	Участники выполняют упражнения «Рекламный ролик» (участник рекламирует другого человека из группы, остальные угадывают, о ком идет речь), «Ищем достойный выход» (способы решения конфликтов), «Четыре портрета» (поиск стратегий поведения с различными типами людей), «Корзина яблок» (принятие разнообразия) [8] и другие; тематические беседы «Конфликты», «Школьный буллинг» (https://травлинет.рф/информација_длја_specialistov), «Буллинг в социальных сетях». «Окружающие тебя люди» [10]	Мини-лекции, беседа, ролевая игра, тренинг, анализ и решение ситуационных задач, обсуждение
3. Формирование эмоциональной грамотности (6 занятий)	Распознавание своих и чужих эмоций, понимание причин и последствий эмоциональных состояний, умение выражать и регулировать эмоции здоровым и безопасным способом	Знакомство со «Словарем эмоций», включающим 227 эмоций. Знакомство с 11 фундаментальными эмоциями (К. Изард). Знакомство с языком жестов. Анализ эмоциогенных текстов. Обсуждение и анализ эмоциогенных ситуаций в СМИ и социальных сетях. Упражнения на развитие эмоциональной сферы: «Телепатия», «Сыщик» [7]. Знакомство с техниками сдерживания гнева и ярости	Мини-лекции, тренинг, инсценирование, деловые и ролевые игры, онлайн- и офлайн-дискуссии
4. Обучение ориентации на другого человека (6 занятий)	Развитие когнитивной эмпатии (понимания других людей и своих чувств к ним)	Модуль включает беседы и упражнения, просмотр и обсуждение видеороликов, направленных на развитие эмпатии, сострадания и понимания разных точек зрения. Упражнения «Круг сострадания», «Выражение благодарности» и др.	Беседы, обсуждение, элементы тренинга, моделирование
5. Решение моральных дилемм (4 занятия)	Развитие морального мышления, децентрация, чувство вины за совершенные проступки, интернализация этических норм и принятие ответственности за благополучие общества	Обсуждение и решение моральных дилемм Л. Кольберга «Закон и облегчение мучений», «Два брата-мошенника»; актуальные дилеммы из жизни подростков, СМИ, социальных сетей. Игра «Путешествие на воздушном шаре». Этика в цифровом мире: «Трансгуманизм: за и против» [13]	Беседа, дискуссия, ролевая игра. Дебаты, выступления подготовленных участников

Формирующий эксперимент продолжался в течение восьми месяцев, включал одно аудиторное занятие в неделю, а также работу с просоциальными онлайн-ресурсами в социальной сети ВКонтакте. Всего было проведено 30 занятий (28 формирующих и 2 диагностических).

Занятия проходили в активной форме: подростки получали опыт просоциальных действий, осуществляли его рефлекссию, обсуждали удачный и неудачный опыт, вели онлайн-дневник просоциальных действий. С особым интересом и воодушевлением были восприняты командные, творческие и тренинговые занятия. Участники могли выбирать деятельность, которая подходила и была интересна лично им: помощь людям, животным, экологические и культурные проекты. Для реализации проектов участники разбивались на группы, самостоятельно планировали и осуществляли помощь.

Оценка сформированности типов просоциального поведения подростков проводилась с использованием мето-

дики «Измерение просоциальных тенденций» Г. Карло и Б. Рэндалла. Респондентам предлагалось оценить по 5-балльной шкале Лайкерта степень согласия с утверждениями о различных типах просоциального поведения: *уступчивого* – помощь в ответ на просьбу; *публичного* – помощь при наличии окружающих людей; *анонимного* – помощь, о которой не знают окружающие; *экстренного* – помощь в чрезвычайной и трудной ситуации; *эмоционального* – помощь тем, кто нуждается в эмоциональной поддержке или в эмоционально окрашенных ситуациях; *альтруистического* – бескорыстное оказание помощи.

Моральная идентичность участников оценивалась с помощью методики «Моральная идентичность», включающей две шкалы: интернализацию и символизацию. Интернализация указывает на значимость для личности моральных черт, символизация – на проявление этих черт в поступках.

Результаты сравнительной диагностики типов просоциального поведения и моральной идентичности участников до и после апробации программы представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты предварительной и итоговой диагностики компонентов просоциального поведения участников программы
Results of pre-test and final diagnostics of the components of prosocial behaviour of the participants

Шкала		U-Манна – Уитни		p
		до	после	
Моральная идентичность	Интернализация	31,11	49,89	0,000**
	Символизация	35,63	45,38	0,058
Просоциальное поведение	Уступчивое	36,73	44,28	0,139
	Публичное	40,96	40,04	0,858
	Анонимное	34,33	46,68	0,017*
	Экстренное	40,65	40,35	0,953
	Эмоциональное	36,91	44,09	0,166
	Альтруистическое	34,14	46,86	0,014*

Примечание: ** Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя)

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя)

Сравнительный анализ результатов позволяет оценить динамику развития моральной идентичности и различных типов просоциального поведения участников программы. Значимо увеличились показатели интернализации моральной идентичности ($U = 49,89$, $p < 0,001$). Для подростков стали более важны качества, свойственные моральному человеку (сострадание, справедливость, дружелюбие, честность, доброта), они хотят ими обладать и, возможно, включили эти качества в свою идентичность. Механизмом развития моральной идентичности могло стать развитие эмпатии, рефлексия нравственных понятий, обсуждение моральных дилемм.

Выявлено увеличение показателей анонимного ($U = 46,68$, $p < 0,05$) и альтруистического поведения ($U = 46,86$, $p < 0,05$) участников программы. Подростки выражают бóльшую готовность совершать просоциальные поступки без ведома того, кому оказывается помощь, не рассчитывая получить что-либо взамен (благодарность, услугу, материальное вознаграждение). Данные типы поведения считаются самыми «ценными», но «неуловимыми» для психолого-педагогического воздействия. Так, исследования Н. Айзенберг показывают, что в классном коллективе лишь 1,5 – 6 % альтруистических личностей [22]. Положительная динамика в развитии названных типов поведения может быть обусловлена саморефлексией и групповым обсуждением приобретенного просоциального опыта, где акцентировалось внимание, поощрялось и подкреплялось получение внутреннего удовлетворения от морального поступка при активной поддержке группы.

Вопреки ожиданиям не снизились показатели публичного просоциального поведения. Это говорит о том, что для подростков по-прежнему важно, чтобы их поступки были оценены референтной группой и окружающими людьми. Обратная связь от публично совершенного просоциального поступка, поддержка группы вызывает хорошее настроение, влияет на идентичность (моральное возвышение), убеждая участника в собственной эффективности [23].

Выводы. Программа формирования просоциального поведения подростков предусматривает последовательную реализацию модулей, направленных на развитие различных аспектов просоциальности. Обосновано, что формирование компонентов просоциальности – моральной идентичности, альтруистического и анонимного просоциального поведения – обеспечивается, если обучение будет построено на применении психодидактических принципов и использовании технологии экспериментального обучения Д. Колба. Реализация программы в смешанной реальности на основе принципа индивидуализации обучения способствует развитию мотивации подростков к просоциальному поведению и осознанной просоциальной деятельности в офлайн- и онлайн-среде.

Программу можно рекомендовать педагогам-психологам, классным руководителям, советникам по воспитанию школ в рамках реализации планов воспитательной работы и внеурочной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в практике работы психологических служб в средней школе, в системе дополнительного образования школьников.

Литература

1. Гаврилова Т. А., Шурухина Т. Н. Педагогическая теория в основе использования виртуальных сред в образовании: экспериментальное обучение Д. Колба // Modern Science. 2020. Т. 11. № 4. С. 204 – 207.
2. Евдокимова М. С., Абрамян Н. Г. Волонтерское движение как социокультурный феномен // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2015. № 22 (41). С. 96 – 103.
3. Ениколопов С. Н., Бочкова М. Н., Мешкова Н. В., Мешков И. А. Адаптация опросника моральной идентичности на российской выборке // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 5. № 3. С. 129 – 148. DOI:10.17759/psyedu.2023150309.
4. Кисляков П. А., Шмелева Е. А. Психология безопасного просоциального поведения личности. М. : Когито-Центр, 2021. 357 с.
5. Кухтова Н. В. Содержательные и динамические характеристики личности школьников подросткового возраста с просоциальной направленностью : монография ; ВГУ им. П. М. Машерова. Витебск, 2010. 195 с.
6. Ланцова С. В., Шмелева Е. А. Предикторы оффлайн просоциального поведения подростков // Научный поиск: личность, образование, культура. 2023. № 2. С. 33 – 39.
7. Маркосян Д. С. Мир в зеркале эмоционального интеллекта, или Как стать самим собой. Ridero, 2021. 161 с.
8. Молчанова Н. В., Гриценко В. В. Тренинг просоциального поведения : практ. пособие. Смоленск : Маджента, 2013. 88 с.
9. Программа формирования и развития социальной компетентности подростков [Электронный ресурс] / сост. О. Л. Высоцкая, Е. В. Суворова, Е. В. Теленкова ; под ред. Л. И. Ачекуловой. Красноярск, 2018. 46 с. URL: <http://files.rmc24.ru/news/2018/16-program.pdf> (дата обращения: 07.03.2024).
10. Решетников О. В. Формирование позитивного социального опыта воспитанника как основа организации личностно-развивающей среды // Школьные технологии. 2013. № 6. С. 129 – 142.
11. Собкин В. С., Федотов А. В. Подросток о нормах и рисках сетевого взаимодействия // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2023. Т. 23. № 1. С. 34 – 46.
12. Солдатова Г. У., Войскунский А. Е. Социально-когнитивная концепция цифровой социализации: новая экосистема и социальная эволюция психики // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2021. Т. 18. № 3. С. 431 – 450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.
13. Солдатова Г. У., Чигарькова С. В., Илюхина С. Н. Цифровые практики солидарности: на службе у добрых дел : метод. пособие. М. : Моск. ин-т психоанализа, 2022. 164 с.

14. Повседневная деятельность подростков в смешанной реальности: пользовательская активность и многозадачность / Г. У. Солдатова [и др.] // Сибирский психологический журнал. 2022. № 83. С. 20 – 45. DOI: 10.17223/17267080/83/2.
15. Batson C. D., Lishner D. A, Stocks E. L. The empathy – Altruism hypothesis / eds. Schroeder D. A, Graziano W.G. The Oxford handbook of prosocial behavior. Oxford : Oxford University Press, 2015. P. 259 – 281.
16. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent // Social psychology: Handbook of basic principles. New York : Guilford Press, 2007. P. 516 – 539.
17. Blasi A. Moral identity: Its role in moral functioning. In: Morality, moral behavior and moral development / ed. by W. M. Kurtines & J. J. Gewirtz. New York : John Wiley and Sons, 1984. P. 128 – 139.
18. Caprara G. V., Steca P. Self – efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages // Journal of Social and Clinical Psychology. 2005. Vol. 24. № 2. P. 191 – 217. DOI:10.1521/jscp. 24.2.191. 62271.
19. Carlo G., Chavez F. C., Mora C. L. Prosocial Behaviors in Adolescence // The Cambridge Handbook of Prosociality. 2023. P. 163 – 188 DOI:10.1017/9781108876681.010.
20. Chan H. H-K, Kwong C. Y. C., Shu G. L. F., Ting C. Y., Lai F. H-Y. Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2021 Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709699> (дата обращения: 15.02.2024).
21. Durlak J. A., Weissberg R. P. Afterschool Programs That Follow Evidence-Based Practices to Promote Social and Emotional Development Are Effective. Compendium on Expanded Learning. URL: https://www.expandinglearning.org/docs/Durlak&Weissberg_Final.pdf (дата обращения: 15.02.2024).
22. Eisenberg N., Fabes R., Spinrad T. Prosocial development // Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. Sixth edition. New York. 2006. Vol. 3. P. 646 – 718.
23. Gotowiec S., Mastrigt S. V. Having versus doing: The roles of moral identity internalization and symbolization for prosocial behaviors // The Journal of Social Psychology. 2018. Vol. 159. № 7. P. 447 – 461. DOI: 10.1080/00224545.2018.1454394.
24. Hardy S. A., Carlo G. Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? // Child Development Perspectives. 2011. № 5 (3). P. 212 – 218.
25. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Upper Saddle River, New Jersey : FT Press, 2014. 377 p.
26. Patrick R. B., Bodine A. J., Gibbs J. C., Basinger K. S. What accounts for prosocial behavior? Roles of moral identity moral judgment and self-efficacy beliefs // Journal of Genetic Psychology. 2018. № 179 (5). P. 231 – 245.

27. Son D., Padilla-Walker L. M. Happy Helpers: A Multidimensional and Mixed-Method Approach to Prosocial Behavior and Its Effects on Friendship Quality, Mental Health, and Well-Being During Adolescence // *Journal of Happiness Studies*. 2020. Vol. 21. № 5. P. 1705 – 1723. DOI: 595 10.1007/s10902-019-00154-2.

References

1. Gavrilova T. A., Shuruxina T. N. Pedagogicheskaya teoriya v osnove ispol'zovaniya virtual'ny'x sred v obrazovanii: e'ksperimental'noe obuchenie D. Kolba // *Modern Science*. 2020. T. 11. № 4. S. 204 – 207.
2. Evdokimova M. S., Abramyan N. G. Volontyorskoe dvizhenie kak sociokul'turny'j fenomen // *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy'x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki*. 2015. № 22 (41). S. 96 – 103.
3. Enikolopov S. N., Bochkova M. N., Meshkova N. V., Meshkov I. A. Adaptaciya oprosnika moral'noj identichnosti na rossijskoj vy'borke // *Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2023. T. 5. № 3. S. 129 – 148. DOI:10.17759/psyedu.2023150309.
4. Kislyakov P. A., Shmeleva E. A. *Psixologiya bezopasnogo prosocial'nogo povedeniya lichnosti*. M. : Kogito-Centr, 2021. 357 s.
5. Kuxtova N. V. *Soderzhatel'ny'e i dinamicheskie xarakteristiki lichnosti shkol'nikov podrostkovogo vozrasta s prosocial'noj napravlennost'yu : monografiya ; VGU im. P. M. Masherova. Vitebsk, 2010. 195 s.*
6. Lanczova S. V., Shmeleva E. A. Prediktory' offlajn prosocial'nogo povedeniya podrostkov // *Nauchny'j poisk: lichnost', obrazovanie, kul'tura*. 2023. № 2. S. 33 – 39.
7. Markosyan D. S. *Mir v zerkale e'mocional'nogo intellekta, ili Kak stat' samim soboj. Ridero, 2021. 161 s.*
8. Molchanova N. V., Gricenko V. V. *Trening prosocial'nogo povedeniya: prakt. posobie. Smolensk : Madzhenta, 2013. 88 s.*
9. *Programma formirovaniya i razvitiya social'noj kompetentnosti podrostkov [E'lektronny'j resurs] / sost. O. L. Vy'soczskaya, E. V. Suvorova, E. V. Telenkova ; pod red. L. I. Achekulovoj. Krasnoyarsk, 2018. 46 s. URL: <http://files.rmc24.ru/news/2018/16-program.pdf> (data obrashheniya: 07.03.2024).*
10. Reshetnikov O. V. Formirovanie pozitivnogo social'nogo opy'ta vospitannika kak osnova organizacii lichnostno-razvivayushhej sredy' // *Shkol'ny'e texnologii*. 2013. № 6. S. 129 – 142.
11. Sobkin V. S., Fedotov A. V. Podrostok o normax i riskax setevogo vzaimodejstviya // *Voprosy' psixicheskogo zdorov'ya detej i podrostkov*. 2023. T. 23. № 1. S. 34 – 46.
12. Soldatova G. U., Vojskunskej A. E. Social'no-kognitivnaya koncepciya cifrovoj socializacii: novaya e'kosistema i social'naya e'voljuciya psixiki // *Psixologiya. Zhurnal Vy'sshej shkoly' e'konomiki*. 2021. T. 18. № 3. S. 431 – 450. DOI: 10.17323/1813-8918-2021-3-431-450.
13. Soldatova G. U., Chigar'kova S. V., Ilyuxina S. N. *Cifrovye praktiki solidarnosti: na sluzhbe u dobry'x del : metod. posobie. M. : Mosk. in-t psixoanaliza, 2022. 164 s.*

14. Povsednevnyaya deyatel`nost` podrostkov v smeshannoj real`nosti: pol`zovatel`skaya aktivnost` i mnogozaadachnost` / G. U. Soldatova [i dr.] // Sibirskij psixologicheskij zhurnal. 2022. № 83. S. 20 – 45. DOI: 10.17223/17267080/83/2.
15. Batson S. D., Lishner D. A, Stocks E. L. The empathy – Altruism hypothesis / eds. Schroeder D. A, Graziano W.G. The Oxford handbook of prosocial behavior. Oxford : Oxford University Press, 2015. P. 259 – 281.
16. Baumeister R. F., Schmeichel B. J., Vohs K. D. Self-regulation and the executive function: The self as controlling agent // Social psychology: Handbook of basic principles. New York : Guilford Press, 2007. P. 516 – 539.
17. Blasi A. Moral identity: Its role in moral functioning. In: Morality, moral behavior and moral development / ed. by W. M. Kurtines & J. J. Gewirtz. New York : John Wiley and Sons, 1984. P. 128 – 139.
18. Caprara G. V., Steca P. Self – efficacy beliefs as determinants of prosocial behavior conducive to life satisfaction across ages // Journal of Social and Clinical Psychology. 2005. Vol. 24. № 2. P. 191 – 217. DOI:10.1521/jscp. 24.2.191. 62271.
19. Carlo G., Chavez F. S., Mora S. L. Prosocial Behaviors in Adolescence // The Cambridge Handbook of Prosociality. 2023. P. 163 – 188 DOI: 10.1017/9781108876681.010.
20. Chan H. H-K, Kwong S. Y. S., Shu G. L. F., Ting S. Y., Lai F. H-Y. Effects of Experiential Learning Programmes on Adolescent Prosocial Behaviour, Empathy, and Subjective Well-being: A Systematic Review and Meta-Analysis // Frontiers in Psychology. 2021 Vol. 12. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.709699> (data obrashheniya: 15.02.2024).
21. Durlak J. A., Weissberg R. P. Afterschool Programs That Follow Evidence-Based Practices to Promote Social and Emotional Development Are Effective. Compendium on Expanded Learning. URL: https://www.expandinglearning.org/docs/Durlak&Weissberg_Final.pdf (data obrashheniya: 15.02.2024).
22. Eisenberg N., Fabes R., Spinrad T. Prosocial development // Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development. Sixth edition. New York. 2006. Vol. 3. P. 646 – 718.
23. Gotowiec S., Mastrigt S. V. Having versus doing: The roles of moral identity internalization and symbolization for prosocial behaviors // The Journal of Social Psychology. 2018. Vol. 159. № 7. P. 447 – 461. DOI: 10.1080/00224545.2018.1454394.
24. Hardy S. A., Carlo G. Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action? // Child Development Perspectives. 2011. № 5 (3). P. 212 – 218.
25. Kolb D. A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Upper Saddle River, New Jersey : FT Press, 2014. 377 p.
26. Patrick R. B., Bodine A. J., Gibbs J. S., Basinger K. S. What accounts for prosocial behavior? Roles of moral identity moral judgment and self-efficacy beliefs // Journal of Genetic Psychology. 2018. № 179 (5). P. 231 – 245.

27. Son D., Padilla-Walker L. M. Happy Helpers: A Multidimensional and Mixed-Method Approach to Prosocial Behavior and Its Effects on Friendship Quality, Mental Health, and Well-Being During Adolescence // Journal of Happiness Studies. 2020. Vol. 21. № 5. P. 1705 – 1723. DOI: 595 10.1007/s10902-019-00154-2.

Lantsova S. V., Shmeleva E. A., Kislyakov P. A.

**A PROGRAM FOR THE FORMATION OF PROSOCIAL BEHAVIOR
OF ADOLESCENTS IN A MIXED REALITY ENVIRONMENT**

The article presents the author's program for the formation of prosocial behavior of adolescents in online and offline contexts. The program, based on psychodidactic principles that take into account the psychological and individual characteristics of the participants, consists of five modules: gaining experience in prosocial actions, developing social competence, emotional literacy, orientation towards another person, and solving moral dilemmas. The presented data from the formative experiment using D. Kolb's experimental learning technology, which were processed using descriptive statistics, comparative data analysis using the Mann-Whitney criterion, qualitative and quantitative analysis, confirmed the productivity of the program in terms of increasing indicators of moral identity, altruistic and anonymous behavior of participants.

Keywords: prosocial behavior, adolescents, psychodidactic principles, mixed reality, experimental learning by D. Kolb, types of prosocial behavior.

УДК 159.9

И. В. Плаксина

**СТРУКТУРА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК
СУБЪЕКТНОСТИ ПЕДАГОГОВ, ВКЛЮЧЕННЫХ
В КОЛЛЕКТИВНУЮ ИННОВАЦИОННУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ**

Статья раскрывает результаты исследования структуры психологических характеристик субъектности педагогов, включенных в реализацию регионального инновационного проекта (N = 40). В исследуемую структуру вошли способы реализации педагогической деятельности, соответствующие высоким стадиям субъектности «эксперт», «мастер» и «творец» в соответствии с эконсихологической моделью субъектности; характеристики образовательной среды: когерентность, доминантность, обобщенность, активность; параметры креативности; склонность к принятию сложных задач; настойчивость в достижении цели; мотивация к совершенствованию рутинных способов педагогической деятельности.

Ключевые слова: субъект инновационной педагогической деятельности, коллективный субъект, субъектность, эконсихологические стадии субъектности, структура психологических характеристик.

Развитие мирового сообщества в первой четверти XXI века характеризуется стремительными изменениями в области экономики, геополитики, культуры и глобальной образовательной системы. В последнем докладе ЮНЕСКО (2021 г.) «Новый социальный договор в интересах образования» подчеркивается, что образование играет основополагающую роль в развитии человеческого сообщества. В связи с этим «педагогика должна быть организована на принципах сотрудничества и солидарности. Она должна способствовать развитию интеллектуальных, социальных и этических потенциалов обучающихся, чтобы они могли совместно работать над преобразованием мира, проявляя сострадание и участие в судьбах людей» [4].

Обновленное содержание ФГОС также рассматривает профессиональные качества педагогов как важнейшее условие для максимально полного обеспечения образовательных потребностей и интересов обучающихся. В. К. Рябцев и В. И. Слободчиков отмечают, что центральное условие, обеспечивающее полноценное развитие учащегося, составляют способы реализации педагогических позиций взрослых, в основе которых лежит «новый педагогический профессионализм», включающий владение возрастными-нормативными моделями развития детей и навыки проектирования условий и технологий реализации этих моделей» [14, с. 115].

Несмотря на уточненные образовательные приоритеты, современная образовательная ситуация остается противоречивой: с одной стороны, акту-

альные ценностные ориентиры развития, с другой – регламентированный контроль формальных результатов освоения предметных областей в виде ЕГЭ, ОГЭ, проверочных работ, успешность прохождения которых определяет рейтинг школы среди учебных организаций города, региона. Подчинение многочисленным внешним требованиям вызывает перегрузку педагогов, негативные эмоции, которые запускают процессы психологического выгорания и останавливают процессы профессионального развития.

Л. М. Митина отмечает, что в этих условиях важно совершить «... прорыв, который дает учителю возможность стать хозяином положения, полноправным субъектом, конструирующим свое настоящее и будущее с учетом трудностей и противоречий педагогического процесса, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать противоречия как источник дальнейшего развития и преодоления ограничений на этом пути» [5, с. 14]. А. А. Деркач подчеркивает, что формирование субъектной позиции и субъектной регуляции педагогической деятельности составляет суть поэтапного личностно-профессионального развития педагога [3, с. 5]. В. И. Панов в рамках экпсихологического подхода, раскрывающего типологию субъект-средовых взаимодействий, описывает процессуальную сторону становления субъектности как последовательное формирование субъектных качеств, содержательно описывающих субъектность [6; 7; 8]. При этом развитие личности педагога, педагогического коллектива и школы в це-

лом, как подчеркивает В. А. Ясвин, осуществляется только через инновационный педагогический процесс [17, с. 13 – 14].

Сущность инновационной педагогической деятельности, подходы к ее организации раскрываются в научных трудах В. И. Загвязинского, Т. Л. Ильина, Н. П. Кириллова, М. В. Кларина, В. С. Лазарева, Б. П. Мартиросяна, С. Д. Полякова, М. М. Поташника, В. А. Сластенова, А. В. Хуторского, В. А. Ясвина и др. Отметим, что личность педагога-новатора заведомо рассматривается с позиций субъектности. А. В. Брушлинский отмечает, что субъект в своей деятельности – это субъект творчества, созидания, инноваций [1, с. 162 – 168]. С этих же позиций он рассматривает педагогический коллектив, который выступает как коллективный субъект. По утверждению О. И. Глазуновой и М. М. Глебовой, индивидуальная субъектность формируется внутри коллективного субъекта [2, с. 102].

Объединение представленных научных идей позволяет рассматривать инновационную педагогическую деятельность как деятельность, способствующую «достижению творческого уровня профессионального самоопределения субъекта при поступательном формировании его субъектности, осуществляющейся в специально организованной среде школы, предоставляющей возможности для развития отношений сотрудничества и взаимообогащения на всех уровнях взаимодействия» [15, с. 41].

Вхождение педагогического коллектива в процесс реализации иннова-

ционного коллективного проекта, целью которого, как правило, является совершенствование образовательной практики, первоначально связано с поиском ответов на вопросы:

- какие условия будут обеспечивать мотивационную готовность педагогов к участию в инновационной деятельности?
- на каком уровне сформирована субъектность педагогов?
- каковы механизмы становления коллективного субъекта?

В связи с этим возникает необходимость постановки исследовательских задач на методологическом и эмпирическом уровне: выбор теоретической модели становления субъектности, которая сочетала бы в себе возможности анализа субъектных качеств и процесса их становления, а также анализ условий образовательной среды, в которой будет осуществляться инновационная педагогическая деятельность.

Методология и методика исследования

Представленные ниже результаты были получены в процессе реализации инновационного регионального проекта «Организационные и психолого-педагогические условия становления субъектности участников образовательного процесса» коллективом МБОУ «СОШ № 15» г. Владимира. В качестве методологического основания становления субъекта была выбрана экопсихологическая модель В. И. Панова, позволяющая описать семь стадий становления субъектности, в том числе и по отношению к инновационной педагогической деятельности [6; 11]:

- *стадия мотивации* к преобразующей инновационной деятельности;

– «низкие» стадии: стадия «наблюдатель», на которой формируются представления о содержании, целях и задачах инновационной деятельности; на стадии «подмастерье» осуществляется «репродукция» тех педагогических новшеств, которые не были освоены педагогами ранее; на стадии «ученик» педагоги апробируют инновационные технологии с внешней поддержкой (контролем) со стороны наставника;

– «высокие стадии»: на стадии «мастер» педагог самостоятельно реализует инновационные технологии с опорой на внутренний контроль; на стадии «эксперт» происходит экстерииоризация функции контроля в рефлексивной деятельности по отношению к групповым инновационным процессам; стадия «творец» соответствует полноценному творческому самовыражению и осознанному влиянию на образовательную среду в целях ее инновационной трансформации. Инновационная педагогическая деятельность в полной мере реализуется на высоких стадиях субъектности, которые предполагают смещение акцента в деятельности педагога на саморазвитие, создание инновационной педагогической среды и становление коллективного субъекта.

Отметим, что экопсихологическая модель была многократно апробирована нами на выборках учащихся и студентов, что позволило выделить критерии становления субъекта инновационной педагогической деятельности: мотивационная готовность, особенности самоорганизации деятельности, отношение к новизне, ценностные ориентации, сформированность способов педагогической деятельности на «высоких»

стадиях субъектности, деятельностный критерий как показатель фактической включенности в реализацию инновационного проекта [10; 11; 13; 15].

В качестве критериев развития коллективного субъекта выбраны характеристики образовательной среды и образовательной модели школы, предложенные В. А. Ясвиным, дающие представление о качестве общих целей, степени их согласованности, координации совместной деятельности. В. А. Ясвин дает описание поточной, линейно-постановочной, смешанно-коллегиальной, интегративно-матричной и инновационной образовательных моделей [16, с. 99 – 104]. Поточная модель ориентирована на достижение формальных регламентированных образовательных результатов; для линейно-постановочной модели характерна дифференциация процесса обучения (наличие «сильных» и «слабых» классов), авторитарная координация деятельности; для смешанно-коллегиальной – индивидуальный подход в обучении на основании учета личностных и возрастных особенностей учащихся; интегративно-матричная модель характеризуется интеграцией обучения и воспитания, созданием возможностей для самореализации, самоопределения учащихся и педагогов; для инновационной модели характерен командный стиль взаимодействия на всех уровнях, наличие разновысоких детско-взрослых сообществ, включенных в проектную и исследовательскую деятельность разных уровней и содержания.

Сбор эмпирических данных в соответствии с выделенными критериями осуществлялся с привлечением методики

А. В. Капцова, В. И. Панова, Е. И. Колесниковой «Оценка стадий становления субъектности участников образовательного процесса» [8]; опросника Е. Ю. Мандриковой «Самоорганизация деятельности» (ОСД); опросника Д. А. Леонтьева «Отношение к неопределенности»; методики Н. Ф. Вишняковой «Креативность»; опросника В. Е. Орла, И. Г. Сенина «Личностные особенности профессионала (ЛОП)»; методики оценки готовности педагогов к инновационной деятельности В. В. Пантелеевой, Т. П. Кнышевой [12], методики В. А. Ясвина для оценки школьной среды на основе комплекса параметров (когерентность, устойчивость, доминантность, активность, эмоциональность и др.) [16, с. 361], методики В. А. Ясвина «Образовательная модель школы» [16, с. 408], методики «Оценка деятельностного компонента инновационной деятельности педагога», позволяющей оценить степень участия педагога в инновационном проекте (наличие персональной исследовательской темы опубликованных статей, методических разработок, участие в конкурсах, конференциях, руководство исследовательской деятельностью учащихся и др.) [15, с. 273 – 274].

Результаты

Результаты, характеризующие стадию субъекта мотивации к инновационной деятельности, свидетельствуют о том, что выборка педагогов оказалась гомогенной по выраженности мотивационной готовности: 71,7 % педагогической выборки показали средний и выше среднего уровень готовности ($M = 239$). Только пять человек (12,5 %) имеют ее выраженность ниже среднего. Как отмечают В. И. Панов и

А. В. Капцов, стадия субъекта мотивации обеспечивает связность стадий субъектности и позволяет рассматривать их как развивающуюся психологическую систему становления субъекта [8]. Мотивационная готовность к реализации инновационной деятельности в структуре характеристик образует связи с креативностью ($r = 0,496$), любознательностью ($r = 0,686$), социальной активностью среды (созидательный социально-ориентированный потенциал среды, $r = 0,524$). Важным результатом выступила обнаруженная отрицательная корреляционная связь мотивационной готовности и параметрами, характеризующими линейную образовательную модель ($r = -0,391$).

Результаты диагностики стадий субъектности характеризуют восходящую последовательную модель их становления, в которой высокие стадии имеют значения выше, чем низкие стадии. Приводим часть подтверждающих результатов – стадии: «наблюдатель» ($M = 2,6 \pm 0,63$); «подмастерье» ($M = 3,2 \pm 0,56$); «мастер» ($M = 4,04 \pm 0,72$); «творец» ($M = 4,8 \pm 0,72$). Конструкт методики А. В. Капцова, В. И. Панова, Е. И. Колесниковой позволяет определить количество педагогов, выбравших варианты поведения, соответствующие высоким стадиям субъектности, в частности стадии «творец». Ниже в процентном выражении представлена часть выборов педагогов, соответствующих стадии «творец»:

- планируя содержание нового урока/модуля, я стараюсь сделать его интересным, творческим (64,52 %);
- изучая содержание документов, регламентирующих образовательную деятельность, я оцениваю перспективы

для развития и обновления своей педагогической деятельности (35,48 %);

– в ситуации, когда учащиеся продемонстрировали невысокие результаты по итогам изучения темы (раздела и др.), я подбираю (создаю) педагогические средства, которые позволят преодолеть возникшие трудности (38,7 %);

– реализуя проектную деятельность на уроке, я ставлю задачи развития познавательной творческой активности учащихся и творческого развития себя, своих педагогических компетенций (35,48 %).

Анализ оценок участия в коллективном инновационном проекте выявил противоречие: «Я включусь в общую деятельность и буду делать то, что для меня будет понятным (стадия «подмастерье», 27,8 %) и «Я использую инновационную деятельность как возможность для своего развития (стадия «творец», 32,4 %).

Выполненный анализ корреляционных связей исследуемых параметров (r -Спирмена, $r_{\text{крит}} = 0,335$ при $p \leq 0,05$; $r_{\text{крит}} = 0,427$ при $p \leq 0,01$) позволил получить следующие результаты:

– низкие стадии субъектности образуют очевидные значимые отрицательные связи с высокими стадиями (при $p \leq 0,01$), следовательно, чем более педагогическая деятельность является репродуктивной, рутинной, тем менее она насыщена возможностями для полноценного становления субъекта инновационной педагогической деятельности;

– способы педагогической деятельности на стадии «эксперт» образуют связи со следующими параметрами: отношение к сложным задачам ($r = 0,423$), отношение к новшествам ($r = 0,403$), креативность ($r = 0,483$), планомерность организации деятельности ($r = 0,449$);

– для стадии «мастер» характерна личностная готовность к инновационной деятельности ($r = 0,486$), открытость опыту ($r = 0,407$), настойчивость в достижении цели ($r = 0,448$). Эта стадия образовала значимые связи с характеристиками среды: когерентность (согласованность образовательных целей, $r = 0,403$) и социальная активность среды ($r = 0,481$);

– стадию субъекта инновационной педагогической деятельности «творец» характеризует мотивация к принятию сложных задач и новшеств ($r = 0,423$), планомерность деятельности ($r = 0,396$), структурирование деятельности ($r = 0,534$), открытость к новому опыту ($r = 0,412$), креативность ($r = 0,728$), практический деятельностный компонент ($r = 0,614$). Способы педагогической деятельности, соответствующие стадии «творец», формируют и формируются в образовательной среде, в которой доминирует интегративная образовательная модель ($r = 0,468$). Среда характеризуется доминантностью (значимостью в системе ценностей ее субъектов, $r = 0,459$) и устойчивостью (наличием образовательных, воспитательных традиций, непротиворечивых ценностных ориентаций, $r = 0,391$).

Уточнение структуры взаимосвязей исследуемых параметров выявило ее доминирующие характеристики. Установлено, что в структуре доминируют: уровень сформированности способов педагогической деятельности, соответствующих стадии «творец» (ранг 1, $r = 0,828$); репродуктивные способы педагогической деятельности стадии «подмастерье» (ранг 2, $r = 0,827$); обобщенность среды (степень координации общей деятельности, ранг 3, $r = 0,813$); осознанность среды (сознательное включение в деятельность, ранг 4,

$r = 0,813$,) доминантность среды (значимость среды в структуре ценностей субъектов, ранг 5, $r = 0,817$).

Выводы

1. Эмпирическая проверка экопсихологической модели по отношению к инновационной педагогической деятельности подтвердила обоснованность ее выбора. Исследование операционализированных в рамках модели уровней выраженности стадий субъектности и средовых параметров позволяет получить представления о степени сформированности и условиях становления индивидуального и коллективного субъекта.

2. Выполненное исследование подтвердило релевантность выбранных критериев становления индивидуального и коллективного субъекта инновационной педагогической деятельности целям исследования.

3. Выявленный рост выраженности стадий субъектности от низких к высоким, а также выявленная взаимосвязь стадии «творец» и деятельностного компонента инновационной деятельности, отражающего степень участия педагога в реализации инновационного проекта, его «выхода» за пределы регламентированной педагогической деятельности, подтвердили теоретическое предположение о том, что инновационной педагогической деятельности соответствуют «высокие» стадии субъектности.

4. Структура психологических характеристик субъекта инновационной педагогической деятельности включила взаимосвязанные способы деятельности, характерные для «высоких» стадий субъектности, соответствующих экопсихологической модели, мотивационную готовность к инновационной деятельности, планомерность и

структурированность педагогической деятельности, открытость новому опыту, принятие сложных новых задач, креативность.

5. Обнаруженные взаимосвязи психологических характеристик и параметров образовательных моделей и образовательной среды подтвердили теоретическое предположение о том, что индивидуальная субъектность формируется внутри коллективного субъекта и в специально организованной инновационной среде. Статистически значимая взаимосвязь мотивационного компонента и параметра среды «Активность» характеризует социально ориентированный созидательный потенциал влияния образовательной среды на ее компоненты. Как отмечает В. А. Ясвин, основной продукт активной среды – это субъект, стремящийся творчески преобразовывать ту среду, которая на определенном этапе была условием развития его субъектности [16, с. 76].

6. Доминирование средовых параметров в выявленной структуре психологических свойств подчеркивает, что в становлении индивидуального и группового субъекта инновационной деятельности главную роль играет образовательная модель, реализуемая в школе. Степень координации общей деятельности, сознательная включенность в совместную деятельность, высокая значимость среды в структуре ценностей ее субъектов подчеркивают необходимость анализа процессов становления субъекта инновационной деятельности не только с опорой на индивидуальный потенциал и мотивацию педагогов, а еще с точки зрения создания условий для становления коллективного субъекта.

7. Доминирование в структуре исследуемых параметров стадий «подмастерье» и «творец» объективизировали существующие противоречия образовательной практики, которые порождены целевыми установками разной направленности: необходимостью решать как обязательные, рутинные задачи, так и инновационные, позволяющие конструировать образовательную среду, которая в полной мере раскрывает потенциал всех субъектов образовательного процесса. Совмещение необходимости следовать регламентам и быть полноправным, активным участником коллективной инновационной деятельности становится сложной задачей, решение которой лежит в области управления всей образовательной практикой.

Литература

1. Брушлинский А. В. Психология индивидуального и группового субъекта. М. : ПЕЗ СЭ, 2002.
2. Глазунова О. И., Глебова М. М. Проблемы диагностики субъектности в проектной группе // Культурно-историческая психология. 2024. Т. 20. № 3. С. 99 – 108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>.
3. Деркач А. А. Субъектное самоосуществление в процессе становления профессионализма // Акмеология. 2018. № 2 (66). С. 5 – 6.
4. Доклад международной комиссии по перспективам образования. URL: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210680rus.pdf> (дата обращения: 15.01.2025).
5. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога как стратегическая задача системы непрерывного образования // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : кол. моногр. / под ред. Л. М. Митиной. М. : Психологический институт РАО, 2022. 276 с.
6. Панов В. И. Субъектность педагога в условиях цифровизации образования: эконпсихологический аспект. Гл. 6 // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы : кол. моногр. / под ред. Л. М. Митиной. М. : Психол. ин-т РАО, 2022. С. 63 – 72.
7. Панов В. И. Экопсихологическая (онтологическая) модель становления субъектности в контексте психодидактики // Становление субъектности: от эконпсихологической модели к психодидактическим технологиям : кол. моногр. / под ред. В. И. Панова. СПб. : Нестор-История, 2022. С. 12 – 32.
8. Панов В. И., Капцов А. В. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация // Психологическая наука и образование. 2021. Т. 26. № 4. С. 91 – 103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
9. Панов В. И., Капцов А. В., Колесникова Е. И. Методика оценки стадий становления субъектности участников образовательного процесса // Эффективность личности, группы, организации: проблемы, достижения, перспективы : материалы всерос. науч.-практ. конф. М. : КРЕДО, 2017. С. 294 – 297.

10. Панов В. И., Плаксина И. В. Субъектность студентов педагогического вуза в меняющейся образовательной среде // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 2. С. 64 – 83. DOI:10.17759/psyedu. 2022140205.
11. Панов В. И., Плаксина И. В. Характеристики педагогической субъектности // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2016. № 25 (44). С. 86 – 96.
12. Пантелеева В. В. Кнышева Т. П. Опросник инновационной готовности персонала // Акмеология. 2016. № 3. С. 81 – 84.
13. Плаксина И. В. Технологический аспект реализации экопсихологической модели становления субъекта учебной деятельности // Бизнес. Образование. Право, 2020. № 2 (51). С. 350 – 355. DOI: 10.25683/VOLBI. 2020.51.208.
14. Рябцев В. К., Слободчиков В. И. Педагогические условия и механизмы формирования ценностно-смысловых ориентаций детей в образовательной организации // Психолого-педагогические исследования. 2022. Т. 14. № 3. С. 113 – 130. DOI:10.17759/psyedu. 2022140307.
15. Становление субъекта инновационной педагогической деятельности в условиях воспитательного пространства школа-вуз : монография / И. В. Плаксина [и др.] ; Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2020. 299 с.
16. Ясвин В. А. Школьная среда как предмет измерения: экспертиза, проектирование, управление. М. : Народное образование, 2019. 448 с.
17. Ясвин В. А. Экспертно-проектное управление развитием школы. М. : Сентябрь, 2011. 176 с.

References

1. Brushlinskij A. V. Psixologiya individual'nogo i gruppovogo sub`ekta. M. : PEZ SE`, 2002.
2. Glazunova O. I., Glebova M. M. Problemy` diagnostiki sub`ektnosti v proektnoj gruppe // Kul`turno-istoricheskaya psixologiya. 2024. Т. 20. № 3. S. 99 – 108. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2024200310>.
3. Derkach A. A. Sub`ektnoe samoosushhestvlenie v processe stanovleniya professionalizma // Akmeologiya. 2018. № 2 (66). S. 5 – 6.
4. Doklad mezhdunarodnoj komissii po perspektivam obrazovaniya. URL: <https://gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/210680rus.pdf> (data obrashheniya: 15.01.2025).
5. Mitina L. M. Lichnostno-professional`noe razvitie pedagoga kak strategicheskaya zadacha sistemy` neprery`vnogo obrazovaniya // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real`nost` i perspektivy` : kol. monogr. / pod red. L. M. Mitinoj. M. : Psixologicheskij institut RAO, 2022. 276 s.

6. Panov V. I. Sub`ektnost` pedagoga v usloviyax cifrovizacii obrazovaniya: e`kopsixologicheskij aspekt. Gl. 6 // Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional`nogo razvitiya: real`nost` i perspektivy` : kol. monogr. / pod red. L. M. Mitinoj. M. : Psixol. in-t RAO, 2022. S. 63 – 72.
7. Panov V. I. E`kopsixologicheskaya (ontologicheskaya) model` stanovleniya sub`ektnosti v kontekste psixodidaktiki // Stanovlenie sub`ektnosti: ot e`kopsixologicheskoy modeli k psixodidakticheskim texnologiyam : kol. monogr. / pod red. V. I. Panova. SPb. : Nestor-Istoriya, 2022. S. 12 – 32.
8. Panov V. I., Kapczov A. V. Struktura stadij stanovleniya sub`ektnosti obuchayushhixsya: svyaznost`, celostnost`, formalizaciya // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2021. T. 26. № 4. S. 91 – 103. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2021260408>.
9. Panov V. I., Kapczov A. V., Kolesnikova E. I. Metodika ocenki stadij stanovleniya sub`ektnosti uchastnikov obrazovatel`nogo processa // E`ffektivnost` lichnosti, gruppy`, organizacii: problemy`, dostizheniya, perspektivy` : materialy` vseros. nauch.-prakt. konf. M. : KREDO, 2017. S. 294 – 297.
10. Panov V. I., Plaksina I. V. Sub`ektnost` studentov pedagogicheskogo vuza v menyayushhejsya obrazovatel`noj srede // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14. № 2. S. 64 – 83. DOI:10.17759/psyedu.2022140205.
11. Panov V. I., Plaksina I. V. Xarakteristiki pedagogicheskoy sub`ektnosti // Vestnik Vladimirsikogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2016. № 25 (44). S. 86 – 96.
12. Panteleeva V. V. Kny`sheva T. P. Oprosnik innovacionnoj gotovnosti personala // Akmeologiya. 2016. № 3. S. 81 – 84.
13. Plaksina I. V. Texnologicheskij aspekt realizacii e`kopsixologicheskoy modeli stanovleniya sub`ekta uchebnoj deyatel`nosti // Biznes. Obrazovanie. Pravo, 2020. № 2 (51). S. 350 – 355. DOI: 10.25683/VOLBI.2020.51.208.
14. Ryabcev V. K., Slobodchikov V. I. Pedagogicheskie usloviya i mexanizmy` formirovaniya cennostno-smy`slovy`x orientacij detej v obrazovatel`noj organizacii // Psixologo-pedagogicheskie issledovaniya. 2022. T. 14. № 3. S. 113 – 130. DOI:10.17759/psyedu.2022140307.
15. Stanovlenie sub`ekta innovacionnoj pedagogicheskoy deyatel`nosti v usloviyax vospitatel`nogo prostranstva shkola-vuz : monografiya / I. V. Plaksina [i dr.] ; Vladimir. gos. un-t im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2020. 299 s.
16. Yasvin V. A. Shkol`naya sreda kak predmet izmereniya: e`kspertiza, proektirovanie, upravlenie. M. : Narodnoe obrazovanie, 2019. 448 s.
17. Yasvin V. A. E`kspertno-proektnoe upravlenie razvitiem shkoly`. M. : Sentyabr`, 2011. 176 s.

I. V. Plaksina

**THE STRUCTURE OF THE PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS
OF THE SUBJECTIVITY OF TEACHERS INCLUDED IN THE COLLECTIVE
INNOVATION ACTIVITY**

The article reveals the results of a study of the structure of psychological characteristics of teachers' subjectivity. The research sample was made up of secondary school teachers involved in the implementation of a regional innovation project (N = 40). The structure under study includes methods of implementing pedagogical activity corresponding to the high stages of subjectivity "expert", "master" and "creator" in accordance with the ecopsychological model of subjectivity; characteristics of the educational environment: coherence, dominance, generality, activity; parameters of creativity; propensity to accept difficult tasks; perseverance in achieving goals; motivation to improve routine methods of pedagogical activity.

Keywords: subject of innovative pedagogical activity, collective subject, subjectivity, ecopsychological stages of subjectivity, structure of psychological characteristics.

УДК 159.9

И. А. Сухарев

**ЛИЧНОСТНЫЕ ДИСПОЗИЦИИ КАК ПРЕДИКТОРЫ
ВИКТИМИЗАЦИИ УЧАСТНИКОВ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА**

В статье представлено эмпирическое исследование личностных диспозиций как предикторов виктимизации подростков в ситуации школьного буллинга. Выдвинута гипотеза о том, что личностные черты подростков могут выступать в качестве детерминант виктимизации в буллинге. На основе результатов исследования ($n = 276$, подростки от 10 до 15 лет) с применением опросника Д. Ольвеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» и подросткового варианта многофакторного личностного опросника 14PF Кэттелла получена регрессионная модель, отражающая значимое влияние таких личностных проявлений, как осторожность, нормативность, неврастения, возбудимость, склонность к чувству вины и групповая зависимость на виктимизацию жертв буллинга ($R^2 = 0,801$).

Ключевые слова: буллинг, предикторы, виктимизация, подростки, личностные диспозиции, напряжение, школьники, девиантное поведение.

Введение. На сегодняшний день проблема подросткового буллинга остается одной из наиболее острых социальных проблем, негативно отражающихся как на обществе в целом (повышение уровня агрессии, насилия и неуважения к другим людям), так и на конкретной личности участника школьного буллинга: жертвы подростковой травли подвергаются издевательствам, угрозам, оскорблениям, изоляции, а иногда даже физическому насилию. Несмотря

на то что буллинг имеет долгую историю, его систематическое и детальное изучение в рамках психологии, антропологии, социологии и этологии началось сравнительно недавно.

Норвежский ученый Д. Олвеус, пионер исследований в области школьной травли, под буллингом понимал «преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, основанное на неравенстве социальной власти или физической силы» [3]. Им была предложена концепция буллинг-структуры как структуры ролевых отношений участников травли.

На современном этапе изучения явления школьной травли выделяются следующие направления исследований: изучение распространенности буллинга в школах [10; 15], исследование психологических характеристик участников буллинга [5; 7; 8; 11] и взаимосвязи склонности к буллингу и личностных характеристик подростков [12].

Особое место в исследованиях, освещающих проблемы школьной травли, занимают работы, посвященные поиску предикторов буллинга (по большей части социальных и психолого-педагогических). Так, стили родительского воспитания, психологический климат в семье, уровень дохода семьи и уровень образования родителей позволяют предсказывать склонность подростков к участию в буллинге [13; 15; 16].

Подростковый период сензитивен к формированию устойчивых личностных характеристик, особенно социально значимых, связанных с социально одобряемым (неодобряемым) поведением в референтных группах.

Д. И. Фельдштейн отмечал, что «...(подростки) отдают предпочтение индивидуальному выполнению социально важных дел, далеко не всегда идентифицируя себя при этом с группой, коллективом, а пытаясь самоутвердиться в таких делах, выполняемых самостоятельно, по собственному решению...» [17].

Личностные диспозиции подростков являются, на наш взгляд, перспективными предикторами виктимизации и агрессии в ситуации буллинга, а полученные на их основе предиктивные модели, с одной стороны, характеризуются устойчивостью, с другой – позволяют сложить общее представление о личностном профиле участников травли.

Так, результаты исследований В. С. Хертинджунг, Сусиловати, Вардхани, И. Радна с применением многофакторного личностного опросника Рэймонда Кеттелла показывают, что доминирующими личностными факторами жертв травли являются факторы А, В, С, F, H, M, O. Булли и жертва имеют схожие доминирующие личностные факторы в факторах А (теплота) и С (эмоциональная стабильность) [1].

Исследования С. А. Завражина демонстрируют влияние невротического стыда на склонность к участию в буллинге как в роли жертвы, так и в роли агрессора [9]. Ф. Перлз рассматривает стыд и вину в тесной связи с чувством обиды. Не нашедшая выход, удержанная обида часто воспринимается человеком как вина и стыд. Чувство стыда, по мнению Ф. Перлза, выступает в роли своеобразного соматического «предателя», который обуславливается неспособностью выносить неприятные ситуации, а вина и обида являются, по мнению автора,

наиболее часто встречающимися и худшими видами незавершенного дела, нарушающими подлинность коммуникации [14]. Продолжая рассуждения авторов, мы предполагаем, что переживание чувства вины (как родственного стыду, но не сводящегося к нему чувства) также обладает предиктивным потенциалом в вопросах предсказания виктимизации участников буллинга.

Мета-аналитическое исследование, проведенное М. Б. Нильсеном, Л. Глазё, С. Эйнарсен (научные работы, вышедшие до января 2015 года), показывает положительную взаимосвязь виктимизации в ситуации травли и невротизма, отрицательную корреляцию виктимизации и экстраверсии, покладистости и добросовестности, статистически незначимую взаимосвязь с открытостью [2].

Несмотря на наличие большого количества исследований, указывающих на взаимосвязь личностных черт подростков и склонности к буллингу, остается не до конца оцененным вклад конкретных личностных диспозиций в предсказание виктимизации подростков в ситуации травли, что и обуславливает наше внимание к данной научной проблеме.

Материалы и методы. Цель эмпирического исследования состояла в поиске личностных диспозиций, выступающих в качестве предикторов виктимизации подростков, склонных к участию в школьной травле.

Гипотезой исследования выступило предположение о том, что виктимизация подростков, участвующих в школьной травле, детерминируется высокой нормативностью, склонностью к чувству вины и осторожностью.

Выборку исследования составили дети подросткового возраста от 10 до 15 лет ($n = 276$; $M = 12,39$; $SD = 1,69$), учащиеся 5 – 8-х классов школ МБОУ СОШ № 1, МБОУ СОШ № 40, МАОУ «Гимназия № 73», МАОУ «Гимназия № 3» г. Владимира.

Выбор возрастной группы обусловлен ведущей деятельностью подростков (общение), в рамках которой буллинг способен принимать наиболее гротескные, яркие, аггравированные формы.

В исследовании использовались две психодиагностические методики.

Опросник роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга Д. Олвеуса (адаптация Е. В. Бушиной, А. М. Муминовой), предназначенный для выявления виктимизации и агрессии участников школьного буллинга [6].

Методика основывается на представлении о травле как дисбалансе власти между сверстниками, который трансформируется в систематическое, регулярное издевательство и насилие, которые несут физический, эмоциональный, социальный вред жертве травли.

Надежность шкал методики, определенная авторами русскоязычной адаптации: $\alpha = 0,93$ по шкале «виктимизация» и $\alpha = 0,75$ по шкале «агрессия». Факторная структура русскоязычной методики соответствует оригинальной методике. Индекс Такер-Льюиса: $TLI = 0,94$. Сравнительный индекс соответствия (CFI) = 0,95.

В инструкции участникам исследования предлагается ознакомиться с термином школьной травли, в котором демонстрируются ее главные особенности, такие как регулярность,

стремление булли нанести ущерб жертве, несоответствие силы и власти между участниками травли. Кроме того, участникам исследования необходимо отвечать на вопросы, беря во внимание, во-первых, различные формы выражения буллинга, которые упоминаются в инструкции, во-вторых, эпизоды травли, которые произошли за последние два-три месяца. В соответствии с данной процедурой каждое утверждение, связанное с конкретной формой буллинга, должно оцениваться респондентом по пятибалльной шкале.

Каждая из шкал методики (виктимизация и агрессия) раскрывается посредством восьми утверждений, касающихся разных форм травли: физической, вербальной, косвенной агрессии.

Каждое утверждение оценивается по пятибалльной шкале встречаемости, где 1 – ничего подобного не случилось в последние месяцы, 5 – несколько раз в неделю. Респонденты, сообщающие об опыте травли (виктимизации и агрессии) более чем несколько раз в месяц, рассматриваются в качестве жертв или агрессоров в ситуации школьной травли. По каждой шкале вычисляется среднее значение.

Многофакторный личностный опросник 14PF Кэттелла (подростковый вариант), предназначенный для выявления личностных диспозиций (первичных черт личности) [4].

Оригинальный опросник был создан для выявления 16 различных факторов личности, представленных в формах А, В (1949 г.), С, D (1956/57 гг.) и Е, F (1961/62 гг.). Он был опубликован Институтом по проверке способно-

стей личности (JPAT) и позже адаптирован на русский язык В. И. Похилько, А. С. Соловейчиком, А. Г. Шмелевым.

Перед началом процедуры опроса испытуемому предоставляется специальный лист, на котором необходимо делать определенные пометки в процессе чтения. Испытуемому также дается инструкция, которая содержит информацию о задаче, которую он должен выполнить. Продолжительность опроса составляет примерно 25 – 30 мин. В ходе ответов на вопросы экспериментатор следит за временем, затрачиваемым испытуемым, и в случае, если испытуемый отвечает медленно, предупреждает об этом. Опрос проводится индивидуально в спокойной и деловой обстановке.

Рейтинг надежности 16PF оценивается от умеренного до хорошего. Основываясь на выборке из 10 261 человека, внутренняя согласованность шкалы в среднем составляет 0,76 для первичных шкал и находится в диапазоне от 0,68 до 0,87 для всех 16 шкал. Надежность теста в течение двухнедельного периода составляет 0,69 – 0,87 для всех шкал, а в течение двухмесячного интервала – 0,56 – 0,79.

Многофакторный личностный опросник 14PF Кэттелла является адаптацией опросника Кэттелла для подростков от 12 до 18 лет. В связи с тем, что испытуемые находятся в относительно зрелом возрасте, процедура проведения опросника совпадает со взрослой версией.

В опроснике содержится 142 вопроса, каждый из которых имеет три варианта ответа. В результате анализа

можно выделить 14 первичных факторов. Некоторые из них совпадают с аналогичными показателями для взрослой версии опросника, некоторые же уникальны.

Методы статистического анализа: множественный регрессионный анализ, анализ достоверности различий с применением U-критерия Манна – Уитни (для анализа особенностей осторожности-легкомысленности в группах жертв и обидчиков). Анализ данных проводился посредством программы STATISTICA 10.

Результаты исследования и их обсуждение. Получена модель множественной линейной регрессии, демонстрирующая вклад личностных диспозиций в виктимизацию подростков, участвующих в буллинге (табл. 1).

Из 13 характеристик в итоговую модель (табл. 2) было включено шесть предикторов: фактор F (осторожность-легкомыслие), фактор G (степень принятия моральных норм), фактор J (неврастения, фактор Гамлета), фактор D (флегматичность-возбудимость), фактор O (самоуверенность-склонность к чувству вины), фактор Q2 (степень групповой зависимости).

Таблица 1

Значимость регрессионной модели

Статистика	Значение
Множественный R	0,895
R ²	0,801
Нормированный R-квадрат	0,797
Стандартная ошибка оценки	4,400
F	180,817
Значимость F	0,000

Таблица 2

Личностные диспозиции как предикторы виктимизации участников школьного буллинга

Компонент модели	Коэффициент					
	Бета	Стандартная ошибка (Бета)	B	Стандартная ошибка (B)	t-статистика	P-значение
Константа			-0,647	1,186	-0,546	0,586
Осторожность-легкомыслие	-0,112	0,031	-0,391	0,107	-3,664	0,000
Нормативность	0,270	0,042	0,587	0,092	6,399	0,000
Неврастения	0,163	0,054	0,356	0,117	3,034	0,003
Флегматичность-возбудимость	0,241	0,050	0,516	0,106	4,861	0,000
Самоуверенность-склонность к чувству вины	0,118	0,047	0,265	0,106	2,499	0,013
Групповая зависимость	0,162	0,047	0,367	0,107	3,434	0,001

Первичный фактор «осторожность-легкомыслие» вносит отрицательный вклад в виктимность подростков, участвующих в школьной травле, что характеризует жертв буллинга как людей молчаливых, осторожных, мрачных, склонных к субдепрессиям ($Beta = -0,112$; $SE(b) = 0,031$; $\beta = -0,391$; $SE(\beta) = 0,107$; $t = -3,664$; $p = 0,000$). Осторожность и пессимистичность, характерные для жертв, мы рассматриваем как реакцию на травлю – подросток старается избежать новых эпизодов травли, сознательно уклоняясь от взаимодействия со сверстниками, ограничивая круг общения, что тем не менее зачастую приводит лишь к обратному эффекту: молчаливый, мрачный ребенок вызывает неприязнь со стороны сверстников и желание «проверить его на прочность».

Целесообразно отметить, что с возрастом проявления импульсивности и беспечности постепенно снижаются. Это позволяет сделать вывод о большей эмоциональной зрелости жертв буллинга по сравнению с другими сверстниками, что, безусловно, может стать значительным «раздражающим» обидчиков фактором ($U = 11268,5$; $Z = -6,77$; $p = 0,000$; жертвы: $n = 276$; $M = 6,3$; $SD = 0,7$; обидчики: $n = 138$; $M = 10,2$; $SD = 0,8$).

Фактор «степень принятия моральных норм» вносит положительный вклад в виктимизацию ($Beta = 0,270$; $SE(b) = 0,042$; $\beta = 0,587$; $SE(\beta) = 0,092$; $t = 6,399$; $p = 0,000$). Такие подростки часто выделяются своей настойчивостью и требовательностью к себе, со-

знательностью. Они очень ответственные и педантичны во всем, что делают. Однако из-за своей необщительности им может быть сложно находить общий язык с другими людьми, особенно если они попадают в незнакомую среду или культуру. В результате подобные подростки могут стать объектами буллинга со стороны сверстников, что может серьезно повлиять на их психологическое состояние (что особенно ярко проявляется в случаях переезда жертвы в другую страну).

Подростки, воспитывающиеся в семье с высокими моральными нормами, обычно больше склонны к эмпатии, состраданию и уважению к другим людям, следовательно, они реже демонстрируют агрессию по отношению к сверстникам. И напротив, подростки, не уважающие моральные нормы, могут провоцировать буллинг или участвовать в нем в роли обидчика, создавая ситуацию, в которой другие подростки, обычно следующие моральным нормам, становятся жертвами травли, что подтверждается, в том числе, полученной нами предиктивной моделью социального интеллекта.

Вместе с тем положительный вклад степени принятия моральных норм в виктимизацию подростков может обуславливаться случаями, когда школьники, гибко относящиеся к социальным и культурным традициям, прибегают к травле с целью прервать упреки со стороны жертвы по отношению к поведению или внешнему виду сверстников, попытки интегрировать в социальную группу новые морально-нравственные законы (например, при настойчивом

требовании жертвы прекратить использование обценной лексики).

Фактор Гамлета, фактор «флегматичность-возбудимость» ($Beta = 0,241$; $SE(b) = 0,050$; $\beta = 0,516$; $SE(\beta) = 0,106$; $t = 4,861$; $p = 0,000$) и фактор «степень групповой зависимости» ($Beta = 0,162$; $SE(b) = 0,047$; $\beta = 0,367$; $SE(\beta) = 0,107$; $t = 3,434$; $p = 0,001$) вносят положительный вклад в виктимизацию участников школьного буллинга. Наиболее яркие характеристики, общие для трех факторов, – это требовательность, привередливость, склонность навязывать свое мнение другим, не считаясь при этом с общественным мнением. Требовательные подростки демонстрируют сильные эмоциональные реакции (что иллюстрирует полученная нами ранее эмоциональная предиктивная модель) на неприемлемое поведение других, вызывая ответную агрессивную реакцию со стороны булли. Такие подростки могут стать объектом насмешек и издевательств из-за склонности к чрезмерному контролю и высоким требованиям к себе и окружающим, а их эмоциональная реакция стимулирует агрессоров продолжать травлю. Следует отметить, что привередливые и осторожные дети обычно имеют меньшую социальную поддержку со стороны сверстников, что усиливает их уязвимость перед обидчиками.

Склонность к чувству вины ($Beta = 0,118$; $SE(b) = 0,047$; $\beta = 0,265$; $SE(\beta) = 0,106$; $t = 2,499$; $p = 0,013$) вносит положительный вклад в виктимизацию участников буллинга (аналогично полученной нами модели эмоциональных предикторов виктимизации).

Жертвы буллинга депрессивны, им свойственны мрачные предчувствия, беспокойство, ощущение оторванности от социальных процессов. Это может

быть связано со склонностью жертв буллинга принимать на себя вину за поведение обидчика: «я сам виноват, что меня травят». Чувство вины и стыда может подавлять у жертв травли желание просить о помощи, заставляя изо дня в день возвращаться к обидчикам и терпеть новые унижения.

Таким образом, для жертв школьного буллинга характерны: осторожность, рассудительность в выборе партнера по общению, неторопливость, пессимистичность, сдержанность в проявлении эмоций, склонность к морализированию, развитое чувство долга, ранимость, ипохондричность, стремление иметь собственное мнение, склонность противопоставлять себя группе, требовательность, склонность испытывать чувство вины.

Выводы. Личностные особенности, такие как осторожность, нормативность, неврастения, возбудимость, склонность к чувству вины, групповая зависимость, выступают в качестве диспозиционных предикторов виктимизации подростков в ситуации школьного буллинга.

Полученные результаты могут выступать в качестве опорных при разработке программ профилактики школьного буллинга, проведении индивидуальной психологической работы с жертвами школьной травли и будут полезны школьным психологам, классным руководителям, которые сталкиваются с проблемой школьной травли, ученым – исследователям проблемы подросткового буллинга.

Дальнейшая научная работа над проблемой предполагает создание аналогичной предиктивной модели, отражающей вклад диспозиционных предикторов в предсказание агрессии подростков в буллинг-структуре.

Литература

1. Hertinjung W. S., Susilowati & Wardhani I. radna. Profil Kepribadian 16 Pf Pelaku Dan Korban Bullying. Seminar Nasional Psikologi Iislam, 2012. 190 – 199.
2. Nielsen M. B., Glasø L., & Einarsen S. Exposure to workplace harassment and the Five Factor Model of personality: A meta-analysis. Personality and Individual Differences. Elsevier Ltd. 2017, January 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.015> (дата обращения: 22.12.2024).
3. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA : Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
4. Александровская Э. М., Гильяшева И. Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла : метод. рекомендации. 2-е изд. М. : Фолиум, 1995. 34 с.
5. Бочавер А. А. Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. Т. 10. № 3. С. 149 – 159.
6. Бушина Е. В., Муминова А. М. Адаптация русскоязычной версии опросника Д. Ольшеуса «Роли жертвы и агрессора в ситуации школьного буллинга» // Социальная психология и общество. 2021. Т. 12. № 2. С. 197 – 216. DOI 10.17759/sps.2021120212.
7. Волкова И. В. Характеристики подросткового буллинга и его определение // Вестник Мининского университета. 2016. № 2 (15). С. 26.
8. Глазман О. Л. Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 159 – 165.
9. Завражин С. А. Невротический стыд как предиктор буллинга в образовательных организациях // Башкатовские чтения «Психология притеснения и деструктивного поведения в детско-подростковой среде» : материалы шестнадцатой всерос. науч.-практ. конф. посвящ. памяти д-ра пед. наук, проф., заслуж. деятеля науки РФ Ивана Павловича Башкатова. Коломна, 25 марта 2016 г. Коломна : Гос. соц.-гуманит. ун-т, 2016. С. 3 – 5.
10. Король Н. В., Антипова А. А. Распространенность школьного буллинга в подростковой среде // Universum: психология и образование. 2023. № 6 (108). С. 26 – 28. DOI 10.32743/UniPsy.2023.108.6.15587.
11. Лебедева О. В., Повshedная Ф. В. Буллинг и кибербуллинг в детской и подростковой среде как психолого-педагогическая проблема // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2022. № 50 (69). С. 106 – 113.
12. Молчанова Л. Н., Фомина А. В., Прокофьева А. А. Особенности взаимосвязей личностных качеств и риска буллинга среди обучающихся средней и высшей школы // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. 2020. Т. 10. № 3. С. 209 – 225.

13. Новикова М. А., Реан А. А. Семейные предпосылки вовлеченности ребенка в школьную травлю: влияние психологических и социальных характеристик семьи // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23. № 4. С. 112 – 120.
14. Перлз Ф. С. Эго, голод и агрессия / под ред. Д. Н. Хломова. 2-е стер. изд. М. : Смысл, 2005. 358 с.
15. Реан А. А., Новикова М. А. Буллинг в среде старшеклассников Российской Федерации: распространенность и влияние социоэкономических факторов // Мир психологии. 2019. № 1 (97). С. 165 – 177.
16. Собкин В. С., Смыслова М. М. Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. Т. 5. № 2. С. 71 – 86.
17. Фельдштейн Д. И. Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С. 3 – 23.

References

1. Hertinjung W. S., Susilowati & Wardhani I. radna. Profil Kepribadian 16 Pf Pelaku Dan Korban Bullying. Seminar Nasional Psikologi Iislam. 2012. 190 – 199.
2. Nielsen, M. B., Glasø, L., & Einarsen, S. Exposure to work-place harassment and the Five Factor Model of personality: A meta-analysis. Personality and Individual Differences. Elsevier Ltd. 2017, January 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.08.015> (data obrashheniya: 22.12.2024).
3. Olweus D. Bullying at school: What we know and what we can do. Malden, MA : Blackwell Publishing, 1993. 140 p.
4. Aleksandrovskaya E`. M., Gil`yasheva I. N. Adaptirovanny`j modifitsirovanny`j variant detskogo lichnostnogo voprosnika R. Kettella : metod. rekomendacii. 2-e izd. M. : Folium, 1995. 34 s.
5. Bochaver A. A. Bulling kak ob`ekt issledovaniy i kul`turny`j fenomen // Psixologiya. Zhurnal Vy`sshej shkoly` e`konomiki. 2013. T. 10. № 3. S. 149 – 159.
6. Bushina E. V., Muminova A. M. Adaptaciya russkoyazy`chnoj versii oprosnika D. Ol`veusa «Roli zhertvy` i agressora v situacii shkol`nogo bullinga» // Social`naya psixologiya i obshhestvo. 2021. T. 12. № 2. S. 197 – 216. DOI 10.17759/sps.2021120212.
7. Volkova I. V. Charakteristiki podrostkovogo bullinga i ego opredelenie // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 2 (15). S. 26.
8. Glazman O. L. Psixologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga // Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena. 2009. № 105. S. 159 – 165.
9. Zavrzhin S. A. Nevroticheskij sty`d kak prediktor bullinga v obrazovatel`ny`x organizaciyax // Bashkatovskie chteniya «Psixologiya pritesneniya i destruktivnogo povedeniya v detsko-podrostkovej srede» : materialy` shestnadczatoj vseros. nauch.-prakt. konf. posvyashh. pamyati d-ra ped. nauk, prof., zasluzh. deyatelya nauki RF

- Ivana Pavlovicha Bashkatova. Kolomna, 25 marta 2016 g. Kolomna : Gos. socz.-gumanit. un-t, 2016. S. 3 – 5.
10. Korol' N. V., Antipova A. A. Rasprostranennost' shkol'nogo bullinga v podrostkovoj srede // Universum: psixologiya i obrazovanie. 2023. № 6 (108). S. 26 – 28. DOI 10.32743/UniPsy. 2023.108.6.15587.
 11. Lebedeva O. V., Povshednaya F. V. Bulling i kiberbulling v detskoj i podrostkovoj srede kak psixologo-pedagogicheskaya problema // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor'evicha i Nikolaya Grigor'evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2022. № 50 (69). S. 106 – 113.
 12. Molchanova L. N., Fomina A. V., Prokof'eva A. A. Osobennosti vzaimosvyazej lichnostny`x kachestv i riska bullinga sredi obuchayushhixsya srednej i vy`sšej shkoly` // Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i pedagogika. 2020. T. 10. № 3. S. 209 – 225.
 13. Novikova M. A., Rean A. A. Semejny`e predposy`lki вовлеченности ребенка в shkol`nyu travlyu: vliyanie psixologicheskix i social'ny`x xarakteristik sem'i // Psixologicheskaya nauka i obrazovanie. 2018. T. 23. № 4. S. 112 – 120.
 14. Perlz F. S. E`go, golod i agressiya / pod red. D. N. Xlomova. 2-e ster. izd. M. : Smy`sl, 2005. 358 s.
 15. Rean A. A., Novikova M. A. Bulling v srede starsheklassnikov Rossijskoj Federacii: rasprostranennost' i vliyanie socioe`konomicheskix faktorov // Mir psixologii. 2019. № 1 (97). S. 165 – 177.
 16. Sobkin V. S., Smy`slova M. M. Bulling v stenax shkoly`: vliyanie sociokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) // Social'naya psixologiya i obshhestvo. 2014. T. 5. № 2. S. 71 – 86.
 17. Fel'dshtejn D. I. Problemy` formirovaniya lichnosti rastushhego cheloveka na novom istoricheskom e`tape razvitiya obshhestva // Obrazovanie i nauka. 2013. № 9 (108). S. 3 – 23.

I. A. Sukharev

DISPOSITIONAL PREDICTORS OF VICTIMIZATION OF ADOLESCENTS INVOLVED IN BULLYING

The article presents an empirical study of dispositional predictors of adolescent victimization in school bullying situations. A hypothesis is put forward that adolescents' personality traits can act as determinants of victimization in bullying. Based on the results of the study (n = 276, adolescents aged 10 to 15) using the Olweus Bullying Roles Questionnaire (adapted by E. V. Bushina, A. M. Muminova) and the 14PF Cattell's Multifactor Personality Questionnaire (adolescent version), a regression model was obtained reflecting the significant influence of caution, normativity, neuroticism, excitability, tendency to feel guilt, and group dependency on victimization of bullying victims (R² = 0,801).

Keywords: *bullying, predictors, victimization, adolescents, dispositions, personality, tension, schoolchildren, deviant behavior.*

ИННОВАЦИОННЫЕ ВЕКТОРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.01

К. Н. Денисова

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ФИЗИКИ: РЕШЕНИЯ И ПРОБЛЕМЫ

Статья посвящена описанию опыта организации индивидуального проекта в процессе изучения физики в современном школьном образовании. С позиций анализа принципов проектной деятельности отмечается ее значимость для развития самостоятельности, инициативности и самоорганизации обучающихся. Внимание автора сфокусировано также на выявлении ключевых проблем при реализации проектной деятельности и предложении возможных путей их решения.

Ключевые слова: индивидуальный проект, проектная деятельность, современное школьное образование.

В соответствии с требованиями федерального государственного стандарта среднего общего образования (ФГОС СОО) [12] проектная деятельность играет одну из ведущих ролей в организации учебного процесса в условиях современного школьного обучения. Индивидуальный проект, предусмотренный ФГОС СОО, является обязательным для обучающихся 10 – 11-х классов, согласно которому они реализуют проектную деятельность по выбранной теме в рамках одного или нескольких школьных предметов с дальнейшей защитой выполненной работы. Индивидуальный проект целесообразно рассматривать как особую форму организации проектной деятельности обучающихся, которая

ориентирована на решение задачи, имеющей научный, личностный и (или) социально значимый характер.

Современные основы проектной деятельности изложены в работах таких исследователей, как И. А. Зимняя, Н. В. Матяш, Е. С. Полат, В. В. Рубцов, и других российских ученых.

Н. В. Матяш [4], изучая проектную деятельность школьников с точки зрения формы познавательной активности и инструмента формирования личности, обозначает ее ключевые аспекты через целенаправленное достижение результата по разработке творческого проекта, обеспечение единства и преемственности различных компонентов образовательного процесса.

По мнению Е. С. Полат [8], для успешной реализации проектной деятельности и достижения образовательных целей необходима её детальная разработка, составление технологии, а завершающим этапом становится создание конкретного осязаемого практического результата, оформленного определенным образом.

Г. К. Селевко [10] рассматривает метод проектов через призму педагогической технологии и определяет его как комплекс методов, обеспечивающий индивидуализацию образовательного процесса, возможность обучающихся в проявлении самостоятельности, навыков планирования, организации своей деятельности.

Осмысливая роль проектной деятельности в современном школьном обучении, Е. Н. Селиверстова подчеркивает, что для нее сущностной выступает «не столько учебно-познавательная доминанта (нацеленность на познание как таковое), сколько направленность на метапредметный опыт жизненной самоорганизации и саморегуляции в условиях разработки и реализации стратегий достижения лично значимых для себя результатов» [11, с. 15].

Таким образом, проектная деятельность понимается как самостоятельная, организованная педагогом деятельность обучающихся, направленная на формирование у школьников навыков самоорганизации, самостоятельности, готовности к созданию лично и социально значимых материальных и духовных продуктов. Проектная деятельность выполняется с поддержкой и помощью учителя, играющего роль наставника, и

способствует становлению саморазвивающейся личности школьника.

Включение школьников в проектную деятельность опирается на ряд важных принципов, обеспечивающих эффективную организацию учебного процесса и развитие ключевых навыков и компетенций, играющих роль в совершенствовании самостоятельности и самоорганизации.

Н. В. Матяш, рассматривая проблему обучения школьников проектной деятельности, определяет базовые принципы, на которых данное обучение строится [5]:

- принцип общественно-исторической детерминации, заключающийся в том, что в конкретно-исторических условиях к личности предъявляются требования, касающиеся уровня образованности, воспитания, а также устанавливаются стандарты к первоочередным направлениям развития;

- принцип проблемности обучения, строящийся на позиции обучающегося активно усваивать и применять полученные знания в результате возникновения противоречий, проблемных ситуаций;

- принцип профессионально-практической направленности обучения. Обучение рассматривается как средство профессионального самоопределения школьников в процессе выбора тематики проекта, характеризующей интересы и склонности обучающегося;

- принцип проектности обучения основан на организации целенаправленной деятельности, ориентированной на самостоятельность и инициативность обучающегося;

- принцип совместной деятельности определяет роль педагога как

наставника, помогающего в становлении обучающегося как самостоятельной личности, способной решать различные задачи в любых условиях;

– принцип ориентации на зону ближайшего развития, означающий возможность обучающегося выполнять более сложные проекты под руководством педагога;

– принцип интегративности обучения основывается на том, что использование обучающимся в ходе выполнения проекта приобретенных знаний из различных научных областей приводит к формированию новых.

Ключевым фактором обеспечения успешного выполнения проекта является четкое структурирование процесса проектной деятельности, определение стадий и этапов проекта. В своих трудах Н. В. Матяш [4; 5] выделяет две ключевые стадии проектной деятельности, способствующие переходу от абстрактной мысли к конкретному результату:

субъективация – этап генерирования идей и идеализация объектов, их мысленное представление и преобразование;

объективация – процесс воплощения идеальных представлений в материальную форму через знаки и символы, позволяющие другим людям понять замысел автора.

Реализация любого проекта предполагает прохождение нескольких основных этапов [5]:

1. Исследовательский включает в себя выявление проблемы, обоснование темы и актуальности проекта, планирование деятельности по выполнению проекта, определение методов и

ресурсов, разработку технологии по достижению и оценке проектного результата, а также организацию рабочего пространства.

2. Технологический этап – процесс по формированию алгоритма, последовательности действий, непосредственное выполнение запланированных операций, изготовление продукта по разработанной технологической карте.

3. Заключительный этап. Этап, на котором происходит контроль достижения результата проектной деятельности, при необходимости его коррекция, сопоставление целей и итогов, рефлексия собственной деятельности, разработка презентации и защита проекта.

Согласно требованиям ФГОС цель индивидуального проекта, реализуемого в рамках одного или нескольких предметов, – возможность обучающихся показать свои результаты в самостоятельном изучении выбранных предметных областей, умения в организации собственной деятельности, применение полученных знаний на практике в соответствии с обнаружившимися потребностями, осуществление целесообразной и результативной деятельности.

Поскольку с 2020 – 2021 учебного года индивидуальный проект, способствующий активному, самостоятельному подходу к изучению учебного материала, введен как обязательный предмет, нами в рамках школьного курса физики реализован проект на тему «Генератор электрического тока». Индивидуальный проект реализован обучающимся 10-го класса МБОУ «Вяткинская СОШ» Владимирской области и выполнен в течение одного учебного года.

Выполнение проекта проходило в несколько этапов, которые были рассмотрены выше:

I. Исследовательский.

В рамках данного этапа в первую очередь стояла задача в мотивировании обучающегося на участие в проектной деятельности, заключающееся в стимулировании его к анализу своих потребностей, формулированию на этой основе лично значимых социальных задач, связанных с содержанием темы «Генератор электрического тока», и последующей разработке путей их решения.

На этом этапе проводился начальный сбор данных, который помог установить, в какой степени для обучающегося оказываются понятными и важными вопросы, касающиеся принципов работы и устройства генератора электрического тока, его применения в различных областях. В ходе сбора данных обучающимся были сделаны высказывания, позволяющие выявить его интересы и потребности, например, такие как «Мне интересен раздел физики “Электрические явления, электрический ток”», «Я хочу узнать больше о том, как работают генераторы электрического тока», «Я бы хотела создать что-то своими руками, что было бы полезно для других». После того как информацию собрали и проанализировали, было проведено детальное обсуждение полученных выводов, сформулированы цель и задачи проекта, соответствующие возможностям и интересам обучающегося. Исходя из этого формулировалась цель – создание модели генератора электрического тока.

Для достижения поставленной цели были определены следующие **задачи**:

1. Изучить историю создания генератора электрического тока.

2. Охарактеризовать принцип действия и устройство генератора.

3. Описать области применения генератора электрического тока.

4. Создать модель генератора электрического тока.

Задача обучающегося состояла в проведении анализа своих возможностей, выявлении требуемых ресурсов и составлении пошагового плана работы. План работы включал в себя следующие основные пункты: 1) подбор литературы и источников информации; 2) описание теоретической части; 3) подбор и подготовка материалов для создания модели генератора; 4) выполнение практической части; 5) оформление проекта; 6) подготовка презентации проекта; 7) защита проекта.

Педагогом разработаны показатели оценки выполнения проекта на всех уровнях, а также система оценки итогового результата. Оценка процесса реализации проекта и готового продукта проектной деятельности проводилась на основании таких показателей, как: 1) новизна и актуальность темы проекта; 2) четкость сформулированных цели и задач; 3) разработанность плана работы; 4) соответствие выполнения этапов проекта в заданные сроки; 5) соответствие содержания проекта теме; 6) глубина раскрытия темы; 7) завершенность работы, доведение до логического окончания; 8) умение систематизировать и структурировать материал; 9) умение обобщать, делать выводы; 10) уровень самостоятельности; 11) соответствие результата проектной деятельности поставленной цели; 12) практическая значимость; 13) правильность и грамотность оформления;

14) качество публичного выступления: структура выступления, подбор тезисов, полнота представления работы.

II. Технологический.

Данный этап заключался в активной работе обучающегося над проектом, в ходе которого ученик проводил необходимые исследования согласно ранее составленному плану и разработал модель генератора электрического тока. Главная функция педагога – содействие в реализации запланированных мероприятий и анализе промежуточных итогов. На данном этапе учитель выполнял консультативную роль, обеспечивая необходимую поддержку и сопровождение.

Поскольку проект был рассчитан на один учебный год, обучающийся распределил время на каждый этап в соответствии с планом работы:

1. Подбор литературы и источников информации – октябрь 2020 г.
2. Описание теоретической части – ноябрь – декабрь 2020 г.
3. Подбор и подготовка материалов для создания модели генератора – январь 2021 г.
4. Выполнение практической части – февраль – март 2021 г.
5. Оформление проекта – апрель 2021 г.
6. Подготовка презентации проекта – апрель 2021 г.
7. Защита проекта – апрель – май 2021 г.

В первую очередь обучающимся были определены основные источники информации, включая учебники, учебные пособия, электронные ресурсы, а также материалы, предоставленные учителем по запросу обучающегося.

Обучающийся внимательно изучал отобранные материалы, стараясь изложить основную информацию в доступной форме. Совместно с учителем определил конструкцию будущей модели генератора и подготовил необходимое оборудование. В процессе работы над проектом обучающийся регулярно обращался за помощью к учителю физики по вопросам подбора материалов для модели генератора, описания и оформления проекта, его представления, а также к своему отцу при сборке модели генератора. Обучающийся в ходе выполнения работы хорошо справился с подбором теоретического материала, его представления, а также с подготовкой необходимого оборудования для конструирования модели и её сборкой. Однако при сборке модели генератора возникли трудности, связанные с ненадежностью некоторых соединений, в результате чего некоторые элементы с помощью учителя физики были заменены.

III. Заключительный.

Основная задача данного этапа – анализ педагогом и обучающимся процесса и результатов осуществленного проекта, а также представление и защита достигнутых итогов работы. Важнейшая задача учителя на данном этапе – организация процесса рефлексии. Обучающийся представлял собранные материалы, а также участвовал в рефлексивной деятельности. В ходе рефлексии обсудили соответствие выполненных задач составленному плану, а также сопоставили итоги проекта с установленными критериями и показателями. Кроме того, проанализированы факторы, оказавшие негативное влияние на

реализацию проекта, и те элементы, которые способствовали его успешному завершению.

В рамках заключительного этапа проведена публичная защита проекта с ее успешным завершением.

Практическая значимость нашего проекта заключалась в том, что созданную модель генератора электрического тока можно использовать при изучении устройства и принципа работы генератора на уроках физики и во внеурочной деятельности.

Таким образом, проектная деятельность у школьников выходит за рамки выработки идеи получения какого-то продукта и её представления. Она предполагает комплексный подход, включающий реализацию идеи, презентацию готового продукта, рефлексию и проверку практической ценности разработанного решения. Важно отметить, что проектная деятельность требует разработку четкого плана, постановку проблемы, выдвижение гипотез и их проверку.

Ключевым итогом погружения обучающихся в проектную деятельность выступает развитие самостоятельности, критического мышления, самоорганизации, коммуникативных навыков, развитие навыков рефлексии, решительности, ответственности за принятые решения и способности анализировать свои действия.

Несмотря на богатый педагогический потенциал проектной деятельности в условиях современного школьного обучения, педагоги и обучающиеся сталкиваются с рядом затруднений при её реализации. По итогам анализа выполнения индивидуального проекта и прове-

денного опроса педагогов, реализовавших индивидуальный проект с обучающимися, мы выделяем следующий набор ключевых сложностей:

1) оценивание результатов проектов. Данная задача представляет собой непростую проблему, требующую учета множества факторов, включая качество выполненной работы, степень вовлеченности обучающихся и их способность к самоанализу. Оценка результатов является ключевым процессом, позволяющим выявить эффективность и успешность осуществления проектных идей. Проведение тщательной оценки результатов проектов помогает не только установить уровень их успешности, но и обнаружить области, требующие совершенствования в будущем;

2) трудности, возникающие при составлении планов и установлении целей в процессе реализации проектных инициатив, недостаток четкости в формулировке целей, сложности в составлении технологии выполнения и распределении времени на выполнение каждого из этапов проекта. Важно отметить, что системный подход к определению целей проекта и разработке плана их реализации имеет решающее значение для его успешного выполнения. Цели нередко излагаются нечетко или слишком обобщенно, что затрудняет понимание задач и вызывает разногласия между участниками проекта на основе различных трактовок, усложняющих взаимодействие. Отсутствие ясного плана действий может вызвать трудности в согласовании своих шагов, что чревато задержками во времени и снижением продуктивности. Стоит отметить, что в рамках проектной деятельности основой для

успешного завершения проекта становится налаженная коммуникация между педагогом и обучающимися, которая способствует не только обмену данными, но и развитию навыков сотрудничества, необходимых для продуктивной работы;

3) самоорганизация обучающихся. Необходимо отметить, что основной акцент в индивидуальном проекте должен быть преимущественно на самостоятельной работе учащегося. Предшествующий опыт в проектных мероприятиях может оказаться недостаточным для успешного выполнения задач. Отсюда следует проблема подготовки ученика к самостоятельному выполнению проекта. Подчеркнем, что самоорганизация обучающихся – это важная составляющая для успешной самореализации в эпоху стремительно развивающегося информационного общества. Самоорганизация школьников отражает их способность самостоятельно структурировать свою деятельность и охватывает множество компонентов, включая разработку планов, самоконтроль, анализ выполненных задач и оценку личных достижений. Важно отметить, что эффективность самоорганизации зависит не только от их собственных усилий, но и от поддержки со стороны педагогов, предусматривающей: 1) обеспечение четких ориентиров – предоставление критериев оценки работы, помощь обучаю-

щимся в выработке отчетливого представления о требованиях к ожидаемому результату; 2) регулярную обратную связь, конструктивную и содержащую конкретные рекомендации, – возможность своевременной корректировки и действий; 3) поощрение самостоятельности и инициативы; 4) предоставление возможности выбора темы проекта, формы результата; 5) организацию консультаций для обсуждения успехов, трудностей. Перечисленные составляющие помощи педагога поддерживают мотивацию и вовлеченность обучающихся в проектную деятельность.

Таким образом, наш опыт включения обучающихся в проектную деятельность убеждает в том, что она оказывает эффективное влияние на повышение заинтересованности, инициативности, самостоятельности обучающихся, развитие познавательных навыков и критического мышления, а также формирование способности к самообучению и ориентации в информационном пространстве. Привлечение школьников к участию в проектной деятельности служит механизмом, объединяющим теоретические знания с практическим опытом. Однако стоит отметить, что для решения проблем, возникающих при реализации проекта, необходимо совершенствование системы поддержки обучающихся со стороны педагогов.

Литература

1. Концепция развития исследовательской деятельности учащихся / Н. Г. Алексеев [и др.] // Исследовательская работа школьников. 2002. № 1. С. 24 – 33.
2. Белова Т. Г., Белов И. П. Исследовательская деятельность обучающихся как современная педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем. 2016. № 3-2 (59). С. 41 – 47.

3. Леонтович А. В., Саввичев А. С. Исследовательская и проектная работа школьников. 5 – 11-е классы / под ред. А. В. Леонтовича. М. : ВАКО, 2020. 161 с.
4. Матяш Н. В. Психология проектной деятельности школьников : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Брянск, 2000. 52 с.
5. Матяш Н. В. Инновационные педагогические технологии. Проектное обучение : учеб. пособие для студентов учреждений высш. образования. М. : Академия, 2016. 160 с.
6. Обухов А. С. От исследовательской активности к исследовательской деятельности: учение через открытия // Научно-практическое образование, исследовательское обучение, STEAM-образование: новые типы образовательных ситуаций : сб. докл. IX Междунар. науч.-практ. конф. «Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве». 2018. Т. 1. С. 20 – 33.
7. Организация проектной деятельности обучающихся : хрестоматия / сост. В. Л. Пестерева, И. Н. Власова ; Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т. Пермь, 2017. 164 с.
8. Полат Е. С., Бухаркина М. Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. 3-е изд. М. : Академия, 2010. 368 с.
9. Савенков А. И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению : учеб. пособие для студентов вузов. М. : Ось-89, 2006. 479 с.
10. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2 т. Т. 2. М. : НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
11. Селиверстова Е. Н. Современное школьное обучение: новые ракурсы дидактического осмысления // Вестник Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2020. № 43 (62). С. 9 – 19.
12. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 21.01.2025).

References

1. Konceptsiya razvitiya issledovatel'skoj deyatel'nosti uchashhixsya / N. G. Alekseev [i dr.] // Issledovatel'skaya rabota shkol'nikov. 2002. № 1. S. 24 – 33.
2. Belova T. G., Belov I. P. Issledovatel'skaya deyatel'nost' obuchayushhixsya kak sovremennaya pedagogicheskaya problema [E'lektronny'j resurs] // Sovremenny'e issledovaniya social'ny'x problem. 2016. № 3-2 (59). S. 41 – 47.
3. Leontovich A. V., Savvichev A. S. Issledovatel'skaya i proektnaya rabota shkol'nikov. 5 – 11-e klassy' / pod red. A. V. Leontovicha. M. : VAKO, 2020. 161 s.

4. Matyash N. V. Psixologiya proektnoj deyatel`nosti shkol`nikov : avtoref. dis. ... d-ra psixol. nauk. Bryansk, 2000. 52 s.
5. Matyash N. V. Innovacionny`e pedagogicheskie texnologii. Proektnoe obuchenie : ucheb. posobie dlya studentov uchrezhdenij vy`ssh. obrazovaniya. M. : Akademiya, 2016. 160 s.
6. Obuxov A. S. Ot issledovatel`skoj aktivnosti k issledovatel`skoj deyatel`nosti: uchenie cherez otkry`tiya // Nauchno-prakticheskoe obrazovanie, issledovatel`skoe obuchenie, STEAM-obrazovanie: novy`e tipy` obrazovatel`ny`x situacii : sb. dokl. IX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. «Issledovatel`skaya deyatel`nost` uchashhixsya v sovremennom obrazovatel`nom prostranstve». 2018. T. 1. S. 20 – 33.
7. Organizaciya proektnoj deyatel`nosti obuchayushhixsya : xrestomatiya / sost. V. L. Pestereva, I. N. Vlasova ; Perm. gos. gumanit.-ped. un-t. Perm`, 2017. 164 s.
8. Polat E. S., Buxarkina M. Yu. Sovremenny`e pedagogicheskie i informacionny`e texnologii v sisteme obrazovaniya. 3-e izd. M. : Akademiya, 2010. 368 s.
9. Savenkov A. I. Psixologicheskie osnovy` issledovatel`skogo podxoda k obucheniyu : ucheb. posobie dlya studentov vuzov. M. : Os`-89, 2006. 479 s.
10. Selevko G. K. E`nciklopediya obrazovatel`ny`x texnologij. V 2 t. T. 2. M. : NII shkol`ny`x texnologij, 2006. 816 s.
11. Seliverstova E. N. Sovremennoe shkol`noe obuchenie: novy`e rakursy` didakticheskogo osmy`sleniya // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Aleksandra Grigor`evicha i Nikolaya Grigor`evicha Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2020. № 43 (62). S. 9 – 19.
12. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrasheniya: 21.01.2025).

K. N. Denisova

**THE EXPERIENCE IN ORGANIZING OF THE PROJECT ACTIVITY
OF SCHOOLCHILDREN IN THE PROCESS OF STUDYING PHYSICS:
SOLUTIONS AND PROBLEMS**

The article describes the experience of organizing an individual project in the process of studying physics in modern school education. From the standpoint of the analysis of the principles of project activity, its importance for the development of independence, initiative and self-organization of students is noted. The author's attention is also focused on identifying key problems during the implementation of the project activity and suggesting possible solutions.

Keywords: *individual project, project activity, modern school education.*

ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВКЛЮЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

Статья освещает опыт организации на базе ВлГУ сетевых образовательных проектов (в частности, Деятельностной олимпиады для младших школьников и подростков) и привлечения к их реализации на добровольной основе студентов, получающих педагогическое образование. Статья описывает методы и приемы работы профессорско-преподавательского состава для получения личностных результатов у студентов в их профессиональных пробах различных позиций на проекте.

Ключевые слова: сетевое образовательное событие, педагогические инновации, профессиональные роли педагога, индивидуализация высшего образования, профессиональные компетенции.

Для успешного решения требований времени система образования должна удерживать четыре фокуса. Первый фокус – передача фундаментальных знаний, накопленных человечеством. Второй – включение новейших открытий и изобретений в учебный процесс. Третий фокус – быстрое реагирование на социальные вызовы современного общества, такие как требования рынка труда и смена представлений человека о своем жизненном пути. И четвертый – умение в настоящем увидеть то новое, что станет базовым основанием для построения идей будущего.

Организация такой системы образования, которая бы удерживала все эти моменты, подразумевает широкое использование инновационных процессов в учебном процессе. Это отмечается в государственных документах. Так в Указе Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области

образования и науки» определяется ряд конкретных мероприятий «в целях дальнейшего совершенствования государственной политики в области образования и науки и подготовки квалифицированных специалистов с учетом требований инновационной экономики» [6]. Также и в Приказе Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» утверждаются новые требования к образовательным результатам, которые соответствуют запросам инновационной экономики. Личностное развитие обучающихся становится заботой государства, появляются требования к формированию метапредметных, личностных и компетентностных образовательных результатов. Все утвержденные ФГОСы разных уровней образования показывают, что осуществляется переход к деятельностным способам реализации выдвинутых требований.

С другой стороны, в новом качестве образования заинтересованы и сами граждане. Это обосновывает создание инновационных проектов, где есть места личного участия и осмысления своего опыта участниками, и для этого создаются сообщества с представителями разных ступеней образования.

Объединение сил учреждений высшего и общего образования для решения задач инноваций, где поддерживаются инициативы всех участников объединения и задается экспериментальный режим, позволяет сделать переход от локальных изменений в каждой из структур к совместному решению важных задач развития образования. По словам Л. Н. Толстого, опыт должен стать основой для современной школы, где будут осуществляться педагогические эксперименты, проводиться их анализ и делаться выводы для дальнейших шагов, тогда школа будет успевать за прогрессом [5, с. 44].

Таким образом, профессорско-преподавательский состав и студенты – будущие педагоги должны перейти от репродуктивных форматов образования к деятельностным, пробно-поисковым. Поэтому принципиально важно включение преподавателей и студентов в инновационные процессы совместного поиска иных форматов образования.

При построении форматов образования, где проектируются места личных действий, порождения смыслов и освоения форм культурного поведения, действие становится центральным понятием. По словам Б. Д. Эльконина, действие, с одной стороны, живет в пробном/поисковом режиме, с другой – нацелено на отыскивание такого про-

дукта, в котором наиболее полно раскроется мысль его создателя [7, с. 44]. А по мнению М. М. Бахтина, мысль, выраженная в высказывании, нуждается в ответной реакции/действии другого человека, т. е. стремиться быть услышанной и выстроить диалог [1, с. 306]. Тем самым возникает совместное действие, где участники отображают действия друг друга, включаясь в общее событие действия, в итоге возникает самообнаружение, которое и есть единица развития.

В инновационных проектах задается позитивный образ будущего, в котором есть осмысленное отношение к себе и действительности, где возникает обсуждение глобальных вопросов, связанных со всеми людьми и культурным опытом как каждого человека, так и людей в целом. Это приводит к тому, что создаются более сложные формы культурного поведения, которые требуют большей произвольности для попадания и удержания их [2, с. 117].

Практика работы в высшем учебном заведении показывает, что далеко не все студенты вполне готовы к глубинному освоению этого материала и включению в новые для себя процессы.

Имея в виду работу с мотивированными студентами, планирующими профессиональную реализацию в школе и не имеющими проблем с освоением учебной программы, можно выделить следующие причины, затрудняющие овладение студентами основ инновационных педагогических практик:

- неполное осознание ценности инновационных технологий (студенты в ряде случаев не видят моментов ограниченности традиционной педагогики, не вполне понимают необходимость её

«дополнения» новыми форматами работы);

- недостаточная информированность о методических принципах разработки инновационных заданий и о своей роли в их реализации;

- психологическая неготовность студентов принять риски, связанные с внедрением в образовательный процесс нестандартных форм работы, и методическая неготовность оперативно устранять эти риски;

- дезориентация в многообразии инновационных практик и чувство затруднения при выборе конкретной для практической апробации. Многолетнее наблюдение за студентами на практике показало, что редкий студент способен в равной степени успешно реализовывать различные инновационные подходы: обычно начинающему педагогу «соприроден» один, иногда два новых подхода. Поэтому у студентов должна быть возможность для самостоятельного поиска и выбора созвучных им ходов взаимодействия со школьниками, безопасного пространства для первых педагогических проб, свободных от жестких оценок, и были время и возможность ошибаться и отбрасывать часть полученного опыта как ненужного лично ему.

Для решения проблемы поиска и освоения инновационных подходов в образовании нужно создать, по словам Г. Н. Прокументовой, открытое образовательное пространство, которое строится только вместе с обучающимся при его активном включении в процесс этого построения. Поэтому здесь становятся важны не вертикальные связи, которым характерна исполнительность и подчинение, а горизонтальные, где ценен договор

участников. Следовательно, образовательная ситуация будет удерживаться личными смыслами, действиями и энергиями всех участников, обогащая всех новым содержанием через дополнение друг друга [3, с. 15].

Как частичный ответ на указанные проблемы Педагогический институт ВлГУ реализует несколько сетевых образовательных событий для учащихся Владимирской области и регионов России, в их число входит Деятельностная олимпиада для младших подростков, реализуемая с 2016 года. Олимпиада состоит из цепочки образовательных событий, которые раскрывают различные области знаний и деятельности человека; участвуя в этой цепочке проектов, школьники – участники Деятельностной олимпиады получают возможность расширить свои теоретические знания, поставить вопросы и тут же реализовать их в своих исследовательских проектах.

Олимпиада особенно интересна тем, что в разработке её форм активности, а также в планировании и реализации всех без исключения организационных моментов принимают участие педагоги и студенты института как практически равноправные участники творческого процесса. Выход за рамки отношений «специалист – обучающийся» в данном случае является принципиальным условием работы; именно он задает режим творческого включения студентов в подготовку события, исключает ситуации негативных оценок результатов их работы со стороны педагогов, задает режим свободного поиска будущими специалистами индивидуального стиля своей работы.

С организационной точки зрения мероприятия по подготовке и планированию олимпиады имеют характер, далекий от директивного. Обычно это круглые столы для всех организаторов либо неформальные встречи для разработчиков отдельных участков проекта, в ходе которых они занимают позиции партнеров по проектной деятельности, обсуждая различные версии будущего события и вырабатывая его итоговый вариант.

Обязательным принципом включения студентов в работу над олимпиадой является, естественно, принцип добровольности (и самого факта участия, и выбора студентом конкретной роли на проекте для апробации). Организаторы проекта стараются привлечь к участию в нем студентов, начиная с первого курса; основной упор делается традиционно на младшие курсы, чтобы основной опыт участия в проектах студенты получили до своего выхода на производственные практики, т. е. до того момента, как их профессиональные умения станут предметом формального оценивания со стороны методистов. За счет соблюдения этого принципа олимпиада оказывается для студентов именно тем пространством проб и поисков, о котором говорилось в начале статьи.

На этапе планирования и порождения идей каждой из олимпиад педагоги-организаторы знакомят студентов с различными профессиональными позициями, которые они могут попробовать в ходе осуществления проекта и узнать о различных аспектах организации образовательного события, выбирая наиболее близкий для себя функционал. В идеале студент включается в

участие в проекте на протяжении нескольких лет, начиная с «организационных» ролей (волонтера пресс-службы, фотографа, члена оргкомитета, сотрудника комиссии по закупкам, оформителя проекта) и постепенно «вырастая» до профессиональных ролей, предполагающих контакт со школьниками – участниками проекта. В число последних входят традиционные для олимпиады роли:

- *аналитика исходных образовательных запросов детей* (студенты организуют сбор первичной информации, определяют на её основе состав и специфику участков проекта – т. е. разрабатывают его черновой план);

- *методиста – разработчика участка проекта* (в данном случае студенты полностью берут на себя разработку конкретной лаборатории: определяют объем учебной информации, которая будет предложена участникам для ознакомления, разрабатывают деятельностные задания, создают материальную базу, необходимую для реализации, просчитывают возможные риски работы и планируют способы реакции на них);

- *наставника команды* (будущие педагоги, выбравшие для себя эту форму активности, по сути, пробуют себя в роли тьютора для нескольких детей на протяжении ограниченного времени; такие студенты на равных со школьниками включаются во все предложенные формы работы, следят за тем, чтобы в команде все имели равные возможности в высказываниях и действиях, наблюдают за особенностями индивидуальной и командной работы каждого ребенка: по итогам олимпиады наставники готовы предоставить

родителям школьников сведения об особенностях образовательной деятельности детей и их индивидуальных интересах).

Ежегодно в организации олимпиады принимают участие около 80 студентов; при этом более 70 % из них осуществили переход от организационных ролей к профессиональным педагогическим, более 50 % опробовали две и более из этих ролей (что свидетельствует, с одной стороны, о постепенном освоении студентами все более широкого круга профессиональных компетенций, а с другой стороны – об уменьшении психологической зажатости, о появлении установки пробовать новое в профессии, определяя границы собственных возможностей и допуская возможные риски в этом процессе). Далее, все студенты, опробовавшие две и более педагогических ролей, способны обозначить наиболее комфортные для себя роли, методы работы с учебным материалом, режимы взаимодействия с участниками. Ситуации непосредственной включенности в Олимпиаду позволяют студентам видеть положительные и дефицитные моменты своей работы (около 83 %), при этом 40 % студентов способны предположить пути закрытия этих дефицитов и возможные варианты собственной профессиональной реализации с опорой на выявленные сильные стороны (около 65 %). Приведенная статистика позволяет говорить, по меньшей мере, о начавшихся процессах выстраивания индивидуальной образовательной траектории и профессиональной самореализации у будущих педагогов.

Отдельного разговора заслуживает работа профессорско-преподавательского состава по подготовке студентов

к исполнению ими на Олимпиаде педагогических ролей. Как показала практика, подготовка студентов, особенно младших курсов требует кропотливой работы преподавателя на предупреждение методических, проектных и этических ошибок. В качестве наиболее продуктивной зарекомендовала себя индивидуальная работа со студентами (либо работа в микрогруппах по 2 – 3 человека) в условиях иммерсивного образовательного пространства, имитирующего условия работы в будущей олимпиаде. В таком случае студенты, методисты и наставники по очереди контактируют с экспериментальной группой (обычно из студенческой среды), испытывая разработанные ими задания или способы взаимодействия с командой. По результатам каждого момента практики педагог и студент в личной беседе обсуждают особенности хода реализации задуманного студентом, его победы и промахи в залоге открытия новых ресурсов как личных, так и ресурсов среды. На данном такте работы педагог-организатор возвращается к своей исходной роли – учителя, но *лишь частично*.

Наиболее эффективными показали себя режимы взаимодействия, при которых педагог оставляет за собой право обозначать ошибки, совершенные студентом, но принципиально не предлагает путей их устранения – эту задачу студент должен решить самостоятельно, поскольку в большинстве случаев для коррекции ошибок студенту требуется время на обдумывание ситуации и повторение репетиции. Данная форма работы чрезвычайно трудозатратная для педагога (и как следствие, она должна быть особым образом

учтена при планировании рабочего времени сотрудников, задействованных в реализации инновационных практик вузом). Но она же оказывается и исключительно эффективной с точки зрения профессионального роста будущих педагогов. Опрос студентов, включенных в указанную работу, показал, что они видят у себя рост таких общепрофессиональных и профессиональных компетенций, как способность взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ (ОПК-7), способность осуществлять педагогическую деятельность на основе специальных научных знаний (ОПК-8) [4] и др.

Конструирование общего динамического образовательного пространства, где есть место диалогу, совместному проектированию и реализации задуманного, личному самоопределению и порождению смыслов каждым школьником, студентом и преподавателем,

позволяет создать общее смысловое поле, осуществить переход от реального к иному идеальному и в этом увидеть индивидуальные образовательные пути как учеников школы, так и студентов, а также повысить профессиональный уровень преподавателей педагогического вуза.

Поэтому те образовательные практики, которые начинают строить Открытое образовательное пространство, увеличивают личный потенциал каждого участника практики и усиливают горизонтальное взаимодействие, в котором люди дополняют друг друга.

Таким образом, совместная подготовка и проведение образовательных событий преподавателей Педагогического института и студентов – будущих педагогов повышает вероятность качественного освоения инновационных форматов работы с детьми и личностного роста как студентов, так и преподавателей.

Литература

1. Бахтин М. М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Литературно-критические статьи. М., 1986. С. 437 – 500.
2. Монасевич З. Л. Деятельностная олимпиада как место профессиональных проб в работе с личными горизонтами будущего у подростков, студентов и преподавателей // Мировой университет для глобального города – университет возможностей: развитие человеческого потенциала : сб. науч. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. М. : А-Приор, 2023. С. 116 – 120.
3. Переход к Открытому образовательному пространству. Ч. 1. Феноменология образовательных инноваций : кол. моногр. / под ред. Г. Н. Прокументовой. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2005. 448 с.
4. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 121 (ред. от 27.02.2023) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 15.03.2018 № 50362). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/b6d8fbd55e28245d0b718c19cfe9da2cdcc82b6a/ (дата обращения: 11.09.2024).

5. Толстой Л. Н. Антология гуманной педагогики. М. : Издат. дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
6. Указ Президента РФ от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки». URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (дата обращения: 11.09.2024).
7. Эльконин Б. Д. Действие как единица развития // Вопросы психологии. 2004. № 1. С. 35 – 49.

References

1. Baxtin M. M. Problema teksta v lingvistike, filologii i drugix gumanitarny`x nauках. Opy`t filosofskogo analiza // Literaturno-kriticheskie stat`i. M., 1986. S. 437 – 500.
2. Monasevich Z. L. Deyatel`nostnaya olimpiada kak mesto professional`ny`x prob v rabote s lichny`mi gorizontami budushhego u podrostkov, studentov i prepodavatelej // Mirovoj universitet dlya global`nogo goroda – universitet vozmozhnostej: razvitie chelovecheskogo potentsiala : sb. nauch. st. po materialam VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.. M. : A-Prior, 2023. S. 116 – 120.
3. Perexod k Otkry`tomu obrazovatel`nomu prostranstvu. Ch. 1. Fenomenologiya obrazovatel`ny`x innovacij : kol. monogr. / pod red. G. N. Prozumentovoj. Tomsk : Izdvo Tom. un-ta, 2005. 448 s.
4. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 22.02.2018 № 121 (red. ot 27.02.2023) «Ob utverzhdenii federal`nogo gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta vy`sshego obrazovaniya – bakalavriat po napravleniyu podgotovki 44.03.01 Pedagogicheskoe obrazovanie» (Zaregistrirvano v Minyuste Rossii 15.03.2018 № 50362). URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293567/b6d8fbd55e28245d0b718c19cfe9da2cdcc82b6a/ (data obrashheniya: 11.09.2024).
5. Tolstoj L. N. Antologiya gumannoj pedagogiki. M. : Izdat. dom Shalvy` Amonashvili, 1996. 224 s.
6. Ukaz Prezidenta RF ot 7 maya 2012 g. № 599 «O merax po realizacii gosudarstvennoj politiki v oblasti obrazovaniya i nauki». URL: <https://base.garant.ru/70170946/> (data obrashheniya: 11.09.2024).
7. E`l`konin B. D. Dejstvie kak edinicza razvitiya // Voprosy` psixologii. 2004. № 1. S. 35 – 49.

Z. L. Monasevich, N. V. Chernyavskaya

PRACTICAL ASPECT OF INCORPORATING PEDAGOGICAL INNOVATIONS IN THE EDUCATION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS

The article highlights the experience of organizing network educational projects on the basis of VISU (in particular, the Activity Olympiad for primary schoolchildren and teenagers) and involving students receiving pedagogical education in their implementation on a voluntary basis. The article describes the methods and techniques of the teaching staff to obtain personal results from students in their professional tests of various positions on the project.

Keywords: *network educational event, pedagogical innovations, professional roles of a teacher, individualization of higher education, professional competencies.*

СЛОВО МОЛОДЫМ ИССЛЕДОВАТЕЛЯМ

УДК 372.8

Т. Т. Власенко

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ УЧЕБНОГО ЗАДАНИЯ «УСЛОВНЫЙ ДИАЛОГ-ИНТЕРВЬЮ» В ДОСТИЖЕНИИ ЛИЧНОСТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Настоящая статья посвящена проблеме формирования личностных результатов на уроках английского языка в старших классах современной российской общеобразовательной школы. Рассматривается задание «Условный диалог-интервью», являющееся одним из заданий устной части ЕГЭ по английскому языку, в качестве способа эффективного формирования личностных результатов старшеклассников, в частности уважения и любви к своему родному краю. Предлагаются варианты заданий для трансформации учебного материала учебников «Английский в фокусе» (Spotlight) для старшей школы с включением краеведческих тем о культурных и исторических особенностях городов Владимирской области. Отмечается высокий педагогический потенциал диалогов-интервью условного характера, а также их ценность в отношении осознания старшеклассниками значимости и уникальности культурных и исторических особенностей родного края.

Ключевые слова: «Условный диалог-интервью», английский язык, ЕГЭ, личностные результаты, родной край, старшеклассники.

Введение. Насущной для педагогов является проблема эффективной реализации на практике одной из целей школьного обучения – формирование не просто «продукта» образовательного процесса, а именно воспитание личности, уважающей и любящей свой родной край [6; 8; 14]. Наличие названных качеств детерминирует сформированность личностных результатов, составляющих основу «портрета выпускника школы», представленного во ФГОС СОО [17].

В рамках нашего исследования мы сконцентрируемся на том, как можно эффективно реализовать данную цель на уроках по английскому языку в старшей школе.

По нашему мнению, урок иностранного языка является поприщем, позволяющим учителям создавать условия для свободного и полноценного становления и развития интересов и созидательных способностей личности, а также ориентации обучения на обогащение личностного опыта учащегося. В

этом отношении ключевую роль играет содержание учебного материала, которое осваивает обучающийся.

В соответствии с результатами выполнения устной части ЕГЭ по английскому языку на всероссийском [4] и региональном уровнях, а именно на примере г. Владимира и Владимирской области [7], можно констатировать, что с каждым годом учащиеся испытывают затруднения с выполнением задания 3: «Условный диалог-интервью». Исследователи и эксперты ЕГЭ отмечают, что ответы учащихся не соответствуют предполагаемому уровню владения иностранным языком по окончании старшей школы, так как зачастую экзаменуемые дают неразвернутые, неполные, неточные и односложные ответы (например: *What do you usually do when you get stuck in a traffic jam? – I think I'll wait.*), т. е. не выполняют требуемую коммуникативную задачу [4; 7]. Также подчеркивается, что неспособность оформить свой ответ так, чтобы он был понятен собеседнику, связана с тем, что экзаменуемые не владеют базовыми грамматическими навыками и элементарной лексикой [4]. Более того, дополняется, что появилась тенденция при выполнении задания 3 говорить намного тише и невнятнее, чем при ответе на другие задания устной части экзаменационного испытания по английскому языку [7].

Очевидно, основная причина вышеупомянутых проблем – неэффективность заданий на аудирование и говорение, представленных в школьных УМК по английскому языку. Возможно, проблема заключается в том, что уже имеющиеся задания с содержательной

точки зрения не перекликаются с событиями повседневной реальности старшеклассников, т. е. задания по своей сути носят абстрактный характер и не вызывают никакого душевного отклика у старшеклассников. Исходя из этого, мы допускаем, что необходимо переосмыслить и трансформировать содержание уроков таким образом, чтобы во главу угла ставить те задания, которые бы вызвали наибольший интерес и эмоциональный отклик среди учащихся, и считаем, что включение в ход урока обсуждения тех или иных особенностей родного края было бы наилучшим решением.

В рамках нашего исследования мы предлагаем остановиться на УМК «Английский в фокусе» (Spotlight) авторов О. В. Афанасьевой, Дж. Дули, И. В. Михеевой и других для старшей школы [2; 3]. Т. И. Рудякова пишет, что, несмотря на то что в УМК широко реализуются материалы лингвострановедческого характера, они описывают основные особенности нашей страны в целом, но не фокусируются на особенностях определенных городов, сел и деревень. Исследователь пишет, что возникает потребность в дополнении содержания базового учебника соответствующим краеведческим материалом [15].

В связи с этим были разработаны вариации высказываний задания «Условный диалог-интервью», охватывающих темы разделов «Listening & Speaking Skills» модулей «Holidays», «Let's have fun» и «Travel» вышеупомянутых УМК [2; 3], так как данные темы предоставляют возможность для включения учебного материала, ориентированного на творческое и аналитическое

переосмысление исторических и культурных аспектов родного края старшеклассниками, и, следовательно, обогащение их личностного опыта.

Таким образом, в качестве решения проблемы исследования мы предлагаем рассмотреть возможность интеграции в учебные занятия составленных нами заданий формата «Условный диалог-интервью», так как полагаем, что подобная трансформация поспособствует не только эффективному развитию иноязычных речевых и коммуникативных навыков старшеклассников, но и положительно скажется на формировании личностных результатов, в частности любви и уважения к своему родному краю.

Основная часть. Вопрос о важности и необходимости формирования личности на школьных уроках в современной гуманистической образовательной парадигме обсуждается многими профессионалами (А. С. Ивановой [9], Т. Ю. Коротковой [12], З. С. Ильиной [10], Г. Е. Григорьевой и А. Е. Шагиевой [8] и др.), задействованными в сфере образования. Как отмечает Е. Н. Селиверстова, сформировать личность – крайне непростая задача, так как данный процесс предполагает сознательное акцентирование на том, что каждый школьник имеет индивидуальный и неповторимый жизненный опыт, а также необходимо учитывать то, что на школьных занятиях необходимо способствовать тому, чтобы учащийся раскрывал свой собственный личностный потенциал [16].

К. Х. Айсултанова утверждает, что процессы обучения и формирования личности неразрывно связаны, и это выражается в том, что учителя, передавая ценные знания и собственный опыт,

способствуют его культурному и нравственному созреванию, закладывая фундамент для становления саморазвивающегося человека [1].

О. Г. Казакова констатирует, что корректная организация процесса говорения содержит огромный образовательный потенциал, и правильно выбранная тематика содержания учебного материала, т. е. такая, которая соответствует возрастным интересам старшеклассников, вызывает наибольший интерес и эмоциональный отклик, поскольку коррелирует с ценностными установками обучающихся, следовательно, только и может способствовать формированию личностных результатов старшеклассников [11].

Как показывает практика, современные школьники мало интересуются историей и культурой своего родного края. Исходя из нашего педагогического опыта, мы можем заключить, что учащиеся старших классов с большим энтузиазмом вовлекаются в обсуждение тем, резонирующих с их личным жизненным опытом. Констатируем, что обсуждение краеведческих особенностей регионов России оказывает прямое воздействие на нравственное воспитание, которое перерастает в осознание чувства ответственности и гордости за свою страну [5; 6].

Согласно ФГОС СОО обучение иностранному языку ориентировано на то, чтобы сформировать у ученика старших классов коммуникативные иноязычные навыки, необходимые для его самореализации в современном поликультурном мире. Вдобавок к этому приводятся личностные результаты, сформированность которых

детерминирует готовность учащихся руководствоваться внутренней позицией личности, системой ценностных ориентаций и внутренних убеждений [17].

Беря вышесказанное в расчет, можно предположить, что именно занятия по иностранному языку предоставляют существенную возможность для реализации цели по становлению личностных результатов школьников. Предлагаем более детально рассмотреть задание «Условный диалог-интервью», являющееся третьим по счету заданием устной части ЕГЭ по английскому языку. Экзаменуемому необходимо дать несколько полных и точных ответов на вопросы интервьюера на актуальную тему из социально-бытовой, культурной и трудовой сфер общения [7].

Опираясь на наш исследовательский опыт, мы утверждаем, что задание такого формата будет универсальным и его легко можно адаптировать под необходимые цели и задачи урока. Более того, исследователи отмечают, что парная работа оказывает значительное влияние на формирование личностных результатов школьников, так как такой вид работы способствует не только вовлечению учащихся в образовательный процесс, но и формированию коммуникативных и социальных навыков.

Мы предлагаем оптимизировать учебный процесс таким образом, чтобы посредством использования задания «Условный диалог-интервью», с одной стороны, связать его с содержанием раздела модуля, а с другой – сделать акцент на наиболее ярких и значительных культурных мероприятиях и особенностях, характерных для того или иного региона страны. При этом выбор локации должен соответствовать месту проживания,

поэтому в рамках данного исследования мы сфокусируемся конкретно на особенностях таких городов Владимирской области, как Суздаль, Муром и Владимир. Отметим, что в составленных репликах, которые представлены ниже, были подчеркнуты вводные слова и фразы, необходимые для структуризации мыслей говорящего.

Модуль «Holidays», представленный в учебнике для 10-го класса, в целом ориентирован на то, чтобы научить учащихся беседовать о праздниках в разных странах, а конкретно задания раздела «Listening & Speaking Skills» посвящены теме проблем и жалоб, возникающих во время путешествий [2]. Изучив календарно-тематическое планирование, мы выяснили, что на данный раздел отводится два занятия. Первый урок можно посвятить обсуждению данной темы в целом, т. е. спросить у учащихся про их опыт путешествий и выполнить задания 1 – 4, представленные на 84-й странице учебника. На втором уроке целесообразно сконцентрироваться на обсуждении региональных фестивалей и особенностей их празднования, поэтому был рассмотрен город Суздаль и известный ежегодно проводимый там День огурца. В качестве языковой разминки можно предложить для обсуждения в парах вопросы «*Which festival is important in your country? Why?*».

Interviewer: *What is your favourite festival?*

Student: *Well, my most beloved festival is the «International Cucumber Festival» held annually in July in the small town of Suzdal in Vladimir region. As far as I remember, our English teacher once told us that it was first organised in 2001,*

and *consequently* it evolved from a minor local fete into a significant event of international importance. *As for me*, I've attended it several times, and what I've noticed is that this event has become a magnet for tourists and foreigners. I'm already looking forward to attending it in 2025.

Interviewer: *How do people celebrate it? Why do you find it interesting?*

Student: *From my experience*, what I've realised is that there are these well-established traditions and customs that form the basis of the holiday, for example: making cucumber talismans, culinary masterclasses and tastings of local folk products, and venues with folk games and various amusements. *I'm convinced that* it's a unique part of the town's cultural life. *Moreover*, our cozy Suzdal temporarily turns into a centre of intercultural interaction, as it's possible for locals, tourists, and foreign guests to enjoy one another's company.

Модуль «Let's have fun» в том же самом учебнике в целом ориентирован на то, чтобы научить учащихся беседовать о музыке и театрах, а конкретно задания раздела «Listening & Speaking Skills» посвящены теме выступления на сцене [2]. В календарно-тематическом планировании на данный раздел отводится всего один урок. Данную тему мы предлагаем рассмотреть через призму особенностей города Муром, потому что город славится ежегодно проводимым праздником «День семьи, любви и верности», неотъемлемой частью которого является выступление известных артистов. Кроме того, в рамках составленных диалогических высказываний можно спросить также про опыт выступления учащихся на сцене. Языковую разминку рекомендуем начать со следующих вопросов:

What fun activities or events exist in your native town? How do people celebrate them? Which one is your favourite?

Interviewer: *How and where do you spend your free time?*

Student: *So*, when I have some free time, I prefer strolling along the narrow and crooked streets of my hometown Murom. *In my view*, the town itself is truly picturesque because it's rich in various monuments and orthodox churches. Each and every of its corners are brimming with history, so I often find myself gazing at our local architectural wonders. *Therefore*, not only do I spend my free time hanging out with my friends, but I also try to gain insights into the peculiarities of my native town.

Interviewer: *What fun activities or events are there in your city?*

Student: *From my viewpoint*, the most exciting event is «Family, Love and Fidelity Day», which has been held in our town since 2008. I attended it in the summer of 2024, and the whole event made a lasting impression on me. The programme itself was so versatile, like, there were various exhibitions and masterclasses, and a mind-stirring concert accompanied by fireworks. There were two things that caught my attention: the «Family Traditions» thematic lectures, which I found really inspiring, and the Chinese cultural event, which was organised on Lenin Street. The dragon and drum performance left us speechless.

Модуль «Travel», заключительный в учебнике для 11-го класса, в целом ориентирован на то, чтобы научить учащихся беседовать о путешествиях по своей стране и за рубежом, а конкретно задания раздела «Listening & Speaking Skills» посвящены теме авиапутешествий, и данный раздел рассчитан на

один урок [3]. Мы предлагаем обсудить как тему путешествий в целом (в том числе и на самолете), так и преимущества путешествий внутри нашей страны и плюсы поездки в город Владимир. Особый акцент делается на изобилии культурных достопримечательностей, таких как Золотые ворота, Свято-Успенский собор, Парк имени А. С. Пушкина. Также упоминаются такие популярные, как Старая аптека и Музей ложки. Чтобы ввести старшеклассников в тему урока, следует рассмотреть вопросы «*Where would you most like to go on holiday next summer?*» и «*How are you planning to get there?*».

Interviewer: *Do you like travelling domestically or abroad? Why?*

Student: *To be honest*, I prefer travelling domestically. Russia is the biggest and greatest country in the world. Its history is extremely rich as well as its culture. *I'm pretty much sure that* one life is not enough to see absolutely everything in person. My goal is to travel to as many places as possible.

Interviewer: *What is the next place you would like to visit?*

Student: *Well*, I'd really like to go on a trip to Vladimir. Our English teacher has told us that it's rich in architectural wonders, *for instance*, the Holy Assumption Cathedral or the Golden Gate. I'm dying to visit the Spoon Museum and the Old Pharmacy Museum in the centre of the town and to walk along Pushkin Park. *They say that* the park is turned into an ice-rink in winter decorated with New Year paraphernalia, so *I guess* that I'd like to visit Vladimir this winter, and I mustn't forget to bring my skates with me.

Ознакомившись с вышепредставленными фрагментами и узнав у старшеклассников их мнение и отношение к упомянутым выше праздникам, фестивалям, культурным местам и памятникам, остается предложить им составить собственные условные диалог-интервью. Здесь важно подчеркнуть, что учащимся предоставляется возможность выразить свое собственное мнение в рамках рассматриваемой темы с опорой на их уникальный индивидуальный опыт. Учителю следует учитывать фоновые знания учащихся, предварительно необходимо подготовить языковые опоры, например, перечень названий известных мест в городе с транскрипциями и переводом.

Заключение. Задание «Условный диалог-интервью» позволяет одновременно решать две ключевые задачи, определяющие основу обучения иностранному языку в школе: формирование личностных результатов и обучение иноязычному говорению. Недискретность последних двух аспектов выражается в том, что, обсуждая на английском языке какие-либо уникальные черты и достижения своего родного края, можно добиться того, что учащиеся начнут более трепетно и уважительно относиться не только к местам, которые окружают их, но и к культурным традициям, частью которых они являются.

В заключение хотим подчеркнуть, что в данный момент готовится учебно-методическая разработка «Условный диалог-интервью как средство формирования речевых навыков старшеклассников», ориентированная на обогащение методической копилки учителя английского языка старших классов. По

нашему мнению, для реализации требуемых целей ФГОС СОО по иностранным языкам необходимо включение подобных диалогов с точки зрения системного подхода, т. е. крайне важно, чтобы во всех модулях учебника были задания подобного формата, составленные с учетом современных интересов

школьников в музыке, спорте, литературе и т. д.

Таким образом, подобная трансформация содержательного аспекта модулей обеспечит как систематизированное развитие речевых навыков, так и поспособствует становлению личностных результатов старшеклассников.

Литература

1. Айсултанова К. Х. Влияние школы на воспитание и обучение личности [Электронный ресурс] // Журнал прикладных исследований. 2023. № 9. С. 168 – 172. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-shkoly-na-vozpitanie-i-obuchenie-lichnosti> (дата обращения: 02.01.2025).
2. Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В. Английский в фокусе. 10 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. Изд. 5-е. М. : Просвещение, 2012. 248 с.
3. Афанасьева О. В., Дули Дж., Михеева И. В. Английский язык. 11 класс : учеб. для общеобразоват. учреждений. 10-е. изд. М. : Просвещение, 2021. 256 с.
4. Вербицкая М. В. Методические рекомендации для учителей, подготовленные на основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2024 года по иностранным языкам. М., 2024. 206 с.
5. Власенко Т. Т. «Условный диалог-интервью» как средство формирования речевых навыков старшеклассников // Мир – Язык – Человек : материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. 24 окт. 2024 г. Владимир, 2024. С. 618 – 624.
6. Власенко Т. Т. Повышение социокультурной и коммуникативной компетенций посредством включения краеведческого материала в образовательный процесс // Молодая наука в современном университете : сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. 12 апр. 2023 г. Владимир, 2023. С. 345 – 350.
7. Галицкая С. Ю. Результаты государственной итоговой аттестации по английскому языку / ГБУ ВО РИАЦОКО. Владимир, 2024. 144 с.
8. Григорьева Г. Е., Шагиева А. Е. Реализация личностно-ориентированного подхода в обучении английскому языку в средней школе [Электронный ресурс] // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2023. № 19. С. 103 – 108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obuchanii-angliyskomu-yazyku-v-sredney-shkole> (дата обращения: 19.01.2025).
9. Иванова А. С. Формирование личности подростка в образовательной среде [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2022. № 26 (421). С. 226 – 227. URL: <https://moluch.ru/archive/421/93696/> (дата обращения: 02.01.2025).

10. Ильина З. С. Специфика формирования личностных универсальных учебных действий на уроках английского языка [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2020. № 14 (304). С. 17 – 18. URL: <https://moluch.ru/archive/304/68515/> (дата обращения: 02.01.2025).
11. Казакова О. Г. Особенности организации учебной деятельности на уроках английского языка в старших классах [Электронный ресурс] // Просвещение. Иностранные языки. 2016 г. 26 апр. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2022/04/osobennosti-organizatsii-uchebnoy-deya/> (дата обращения: 05.01.2025).
12. Короткова Т. Ю. Развитие личности учащегося в современной школе и определение его уровня. 2020 г. 9 сент. [Электронный ресурс] // Образовательная площадка «Мультиурок». URL: <https://multiurok.ru/files/statia-na-temu-razvitie-lichnosti-uchashchegosia-v.html> (дата обращения: 11.01.2025).
13. Мамедова Е. Н., Мамедова Л. В. Формирование речевых навыков и умений в процессе обучения английскому языку [Электронный ресурс] // Управление образованием : теория и практика. 2022. № 3. С. 70 – 75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevyh-navykov-i-umeniy-v-protssesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 02.01.2025).
14. Поташева И. И., Ермакова Т. Н. Развитие личностного потенциала субъектов учебно-воспитательного процесса [Электронный ресурс] // Педагогика и психология образования. 2021. № 3. С. 24 – 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnogo-potentsiala-subektov-uchebno-vospitatelnogo-protssessa> (дата обращения: 20.01.2025).
15. Рудякова Т. И. Роль текстов краеведческого характера в интеграции регионального компонента в обучении английскому языку [Электронный ресурс] // Вестник науки и образования. 2019. № 5. С. 322 – 337. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstov-kraevedcheskogo-haraktera-v-integratsii-regionalnogo-komponenta-v-obuchenie-angliyskomu-yazyku> (дата обращения: 19.01.2025).
16. Селиверстова Е. Н. Современная дидактика: от школы знания – к школе создания : учеб. пособие. Изд. 2-е, испр. Владимир, 2017. 207 с.
17. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (Утвержден приказом М-ва просвещения РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 11.12.2020)) [Электронный ресурс]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 02.01.2025).

References

1. Ajsultanova K. X. Vliyanie shkoly` na vospitanie i obuchenie lichnosti [E`lektronny`j resurs] // Zhurnal prikladny`x issledovaniy. 2023. № 9. S. 168 – 172. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-shkoly-na-vospitanie-i-obuchenie-lichnosti> (data obrashheniya: 02.01.2025).

2. Afanas`eva O. V., Duli Dzh., Mixeeva I. V. Anglijskij v fokuse. 10 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. Izd. 5-e. M. : Prosveshhenie, 2012. 248 s.
3. Afanas`eva O. V., Duli Dzh., Mixeeva I. V. Anglijskij yazy`k. 11 klass : ucheb. dlya obshheobrazovat. uchrezhdenij. 10-e. izd. M. : Prosveshhenie, 2021. 256 s.
4. Verbizkaya M. V. Metodicheskie rekomendacii dlya uchitelej, podgotovlenny`e na osnove analiza tipichny`x oshibok uchastnikov EGE` 2024 goda po inostranny`m yazy`kam. M., 2024. 206 s.
5. Vlasenko T. T. «Uslovny`j dialog-interv`yu» kak sredstvo formirovaniya rechevy`x navy`kov starsheklassnikov // Mir – Yazy`k – Chelovek : materialy` VII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 24 okt. 2024 g. Vladimir, 2024. S. 618 – 624.
6. Vlasenko T. T. Povy`shenie sociokul`turnoj i kommunikativnoj kompetencij posredstvom vklyucheniya kraevedcheskogo materiala v obrazovatel`ny`j process // Molodaya nauka v sovremennom universitete : sb. materialov I Vseros. nauch.-prakt. konf. s mezhdunar. uchastiem. 12 apr. 2023 g. Vladimir, 2023. S. 345 – 350.
7. Galiczkaya S. Yu. Rezul`taty` gosudarstvennoj itogovoj attestacii po anglijskomu yazy`ku / GBU VO RIACzOKO. Vladimir, 2024. 144 s.
8. Grigor`eva G. E., Shagieva A. E. Realizaciya lichnostno-orientirovannogo podxoda v obuchenii anglijskomu yazy`ku v srednej shkole [E`lektronny`j resurs] // Problemy` romano-germanskoj filologii, pedagogiki i metodiki prepodavaniya inostranny`x yazy`kov. 2023. № 19. S. 103 – 108. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-lichnostno-orientirovannogo-podhoda-v-obuchenii-anglijskomu-yazyku-v-sredney-shkole> (data obrashheniya: 19.01.2025).
9. Ivanova A. S. Formirovanie lichnosti podrostka v obrazovatel`noj srede [E`lektronny`j resurs] // Molodoj ucheny`j. 2022. № 26 (421). S. 226 – 227. URL: <https://moluch.ru/archive/421/93696/> (data obrashheniya: 02.01.2025).
10. Il`ina Z. S. Specifika formirovaniya lichnostny`x universal`ny`x uchebny`x dejstvij na urokax anglijskogo yazy`ka [E`lektronny`j resurs] // Molodoj ucheny`j. 2020. № 14 (304). S. 17 – 18. URL: <https://moluch.ru/archive/304/68515/> (data obrashheniya: 02.01.2025).
11. Kazakova O. G. Osobennosti organizacii uchebnoj deyatel`nosti na urokax anglijskogo yazy`ka v starshix klassax [E`lektronny`j resurs] // Prosveshhenie. Inostranny`e yazy`ki. 2016 g. 26 apr. URL: <https://iyazyki.prosv.ru/2022/04/osobennosti-organizacii-uchebnoj-deya/> (data obrashheniya: 05.01.2025).
12. Korotkova T. Yu. Razvitie lichnosti uchashhegosya v sovremennoj shkole i opredelenie ego urovnya. 2020 g. 9 sent. [E`lektronny`j resurs] // Obrazovatel`naya ploshhadka «Mul`tiurok». URL: <https://multiurok.ru/files/statia-na-temu-razvitielichnosti-uchashchegosia-v.html> (data obrashheniya: 11.01.2025).
13. Mamedova E. N., Mamedova L. V. Formirovanie rechevy`x navy`kov i umenij v processe obucheniya anglijskomu yazy`ku [E`lektronny`j resurs] // Upravlenie obra-

- zovaniem : teoriya i praktika. 2022. № 3. S. 70 – 75. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-rechevyh-navykov-i-umeniy-v-protsesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku> (data obrashheniya: 02.01.2025).
14. Potasheva I. I., Ermakova T. N. Razvitie lichnostnogo potenciala sub`ek-tov uchebno-vospitatel`nogo processa [E`lektronny`j resurs] // Pedagogika i psixologiya obrazovaniya. 2021. № 3. S. 24 – 38. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-lichnostnogo-potsiala-subektov-uchebno-vospitatelnogo-protsessa> (data obrashheniya: 20.01.2025).
15. Rudyakova T. I. Rol` tekstov kraevedcheskogo xaraktera v integracii regional`nogo komponenta v obuchenii angliyskomu yazy`ku [E`lektronny`j resurs] // Vestnik nauki i obrazovaniya. 2019. № 5. S. 322 – 337. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-tekstov-kraevedcheskogo-haraktera-v-integratsii-regionalnogo-komponenta-v-obuchenie-angliyskomu-yazyku> (data ob-rashheniya: 19.01.2025).
16. Seliverstova E. N. Sovremennaya didaktika: ot shkoly` znaniya – k shkole sozidaniya : ucheb. posobie. Izd. 2-e, ispr. Vladimir, 2017. 207 s.
17. Federal`ny`j gosudarstvenny`j obrazovatel`ny`j standart srednego obshhego obrazovaniya (Utverzhden prikazom M-va prosveshheniya RF ot 17.05.2012 № 413 (red. ot 11.12.2020)) [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (data obrashheniya: 02.01.2025).

T. T. Vlasenko

THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE «CONDITIONAL DIALOGUE-INTERVIEW» EDUCATIONAL ASSIGNMENT IN ACHIEVING PERSONAL LEARNING OUTCOMES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

This article examines the problem of the formation of personal results in English lessons in the 10th and 11th grades of modern Russian comprehensive schools. The «Conditional dialogue-interview», which is one of the tasks of the oral part of the USE in English, is considered as a means to effectively form both students' foreign language speech skills and love and respect towards their native land. Educational assignments for the transformation of the educational material of the textbooks «Spotlight» for high schools with the inclusion of local history topics about cultural and historical features of the cities and towns of Vladimir region are proposed. The pedagogical potential of conditional dialogues is noted, as well as their value in relation to the formation of students' awareness of the cultural and historical uniqueness of their native land.

Keywords: *The «Conditional dialogue-interview», English, the USE, personal results, native land, highschoolers.*

ЭВОЛЮЦИЯ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ОТ СЛОВЕСНОЙ ОЦЕНКИ К СОВРЕМЕННЫМ ФОРМАТАМ В ОБУЧЕНИИ

В поле зрения автора – проблема генезиса научных представлений об оценочной деятельности в обучении начиная с древних времен и до наших дней. Анализируется, как менялись подходы к оцениванию учащихся, какие принципы лежали в основе этих изменений, какие факторы влияли на формирование системы оценивания в разные эпохи. В качестве базовой тенденции происходивших изменений выделяется переход от словесной оценки к более структурированным и количественным ее форматам, включая балльную и рейтинговую системы. Особое внимание обращено на целесообразность совершенствования подходов к оценочной деятельности в условиях современного обучения, ориентированного на реализацию идеи субъектной позиции обучающихся в познании.

Ключевые слова: оценочная деятельность, педагогическая оценка, самооценка обучающегося, история системы школьного оценивания, методы оценочной деятельности, средства оценочной деятельности.

Оценочная деятельность – это ключевой аспект процесса обучения, поскольку позволяет не только определить уровень усвоения учебного материала, но и выявить сильные и слабые стороны учащихся, выработав на этой основе варианты их индивидуального развития. В последнее время все чаще обсуждается необходимость пересмотра сложившихся подходов к оцениванию [4; 8]. Некоторые эксперты выступают за более детализированную градацию количественных оценок вплоть до десятичной шкалы значений, в то время как другие высказывают сомнения в целесообразности использования подобных решений. С увеличением разнообразия используемых в обучении методов, методик и технологий, обогащающих его образовательный потенциал, задача объективного

оценивания становится всё более сложной и многогранной.

В педагогике оценочная деятельность рассматривается как сложный процесс, направленный на определение уровня усвоения учебного материала учащимися и сопоставление полученных результатов с предварительно сформулированными целевыми установками. Будучи направленной на отслеживание качества достижений учащихся на протяжении всего учебно-воспитательного процесса, она не только способствует его эффективной организации, но и позволяет вносить необходимые изменения в методику обучения. Исторически, подходы к оценочной деятельности эволюционировали, отражая изменения в образовательных системах и требованиях общества, что подчеркивает важность постоянного анализа и

совершенствования методов оценки в контексте современных реалий школьного обучения.

Исторический анализ теоретических и практико-ориентированных аспектов оценочной деятельности убеждает, что данный вопрос вызывал интерес у множества ученых на протяжении многих веков. Проблема педагогической оценки была предметом изучения в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци и А. Дистервега, а также М. В. Ломоносова, В. Г. Белинского и Н. И. Пирогова. Эти ученые подчеркивали важность демократического подхода к оцениванию в контексте организации образовательного процесса. В более поздний период исследование этой темы продолжилось в трудах таких авторов, как Ш. А. Амонашвили, К. Ингекамп, Ф. В. Костылев и Е. И. Перовский, а также В. М. Полонский и др. Значительную роль в изучении проблемы оценочной деятельности сыграли работы, посвященные ее историческому развитию, выполненные Н. В. Басовой, А. Д. Егоровым и Ф. Ф. Королевым и др.

Каждая историческая эпоха формировала свои уникальные подходы к пониманию сущности и способов проведения оценочной деятельности, отражая культурные и социальные изменения, происходившие в обществе. Например, в Древней Греции акцент делался на диалог и риторические навыки, тогда как в Средние века важнейшей составляющей обучения считался авторитет учителя [14].

До XVI века оценочная деятельность в школах Европы преимущественно выполняла контролирующие функции и не имела формализованного балльного оценивания. В этот период учителя использовали словесные

формы оценки, которые не фиксировались в виде отметок. Основное внимание уделялось поддержанию дисциплины и контролю над учениками, что иногда сопровождалось применением телесных наказаний.

Телесные наказания рассматривались как средство дисциплины и контроля, однако такая практика вызывала множество споров и критики. Существовали мнения о том, что физические наказания не только не способствуют мотивации к обучению, но и наносят вред психическому состоянию детей. В результате мнение научного сообщества начало меняться, и всё больше людей стало выступать против жестоких методов воспитания.

В XVI – XVII веках стремительное развитие оценочной деятельности показали иезуитские школы. Иезуиты, будучи католическим орденом, уделяли большое внимание обучению и воспитанию детей, особенно из высших социальных слоёв. Ведущими подходами к обучению выступали принципы гуманизма и уважения к личности ученика. Иезуитские школы начали внедрять систему оценивания, которая позволяла учителю более точно отражать уровень освоенных учащимися знаний и навыков. Стала распространяться количественная (балльная) форма оценочной деятельности: вместо физического наказания ученики получали отметки за свои достижения, что способствовало формированию мотивации к учёбе, а оценочная деятельность учителя становилась не только инструментом контроля, но и средством поощрения.

Система оценивания в этих школах включала детальный анализ мотивации

учащихся, применение косвенных вопросов и психологических тестов. Отличительным элементом данной системы являлось привлечение независимых комиссий для объективной оценки учебных работ будущих студентов. Эти комиссии играли ключевую роль в принятии решений о допуске к университетским экзаменам, что добавляло прозрачности в процесс оценивания [12].

Иезуитские школы выделялись строгими дисциплинарными нормами, которые сочетались с умением педагогов оказывать психологическое влияние на учеников. Высокие стандарты образования, которые были внедрены в этих учреждениях, сделали их систему подготовки и оценивания не только авторитетной в глазах представителей элиты, но и востребованной среди более широких слоев населения, включая средний класс. Таким образом, иезуитские учебные заведения стали образцом для подражания в области образовательных практик и оценочной деятельности своего времени [Там же].

Я. А. Коменский акцентировал внимание на значимости систематического оценивания успеваемости учащихся. В своих трудах он выделял различные виды оценочных испытаний, такие как часовые, дневные, недельные, месячные, триместровые и годовые. Часовые испытания охватывали как ранее изученный, так и новый материал. Дневные проверки в отличие от часовых проводил не учитель, а специальное лицо, которое ежедневно оценивало усвоение учебного материала. Недельные испытания организовывались в виде соревнований между учениками, что позволяло изменять их места в зависимости от достигнутых результатов.

Каждый месяц проводились письменные работы, по итогам которых ученики могли быть пересажены в классе на другие места. Экзамены устраивались в конце учебного года в торжественной атмосфере с произвольным выбором опрашиваемых из каждой группы. Успешные учащиеся награждались, в то время как менее успешные критиковались.

Я. А. Коменский предложил концепцию, акцентирующую внимание на важности самопонимания учащихся. Его идеи были сосредоточены на выявлении индивидуальных способностей и возможностей каждого ученика, что стало основой для появления самооценки как оценочной деятельности ученика. Я. А. Коменский также разработал критерии для пятибалльной системы оценивания и четко обозначил основные требования к процессу оценки учебных достижений. В результате анализа научной и практической литературы можно сделать вывод, что многие из его предложений легли в основу современных методов обучения и оценочной деятельности [7]. Несмотря на это, в реальной образовательной практике того времени многие его идеи не нашли широкого применения, что указывает на разрыв между теоретическими концепциями и практикой их реализации в школе. Подчеркнем, понимание этого обстоятельства ставит перед современными педагогами задачу более внимательного изучения специфики оценочной деятельности, которая раскрывается актуальными педагогическими теориями и обуславливается требованиями сегодняшнего инновационного образовательного процесса.

В конце XVIII – первой половине XIX века в России и Западной Европе наблюдается значительное расширение

научных представлений о назначении и способах организации образования. В этот период акцент смещается на оценку уровня и качества знаний, а также на способность высказывать собственное мнение, сопоставлять различные точки зрения авторов и выявлять индивидуальные способности (идеи Д. Локка). Также в этот период стало уделяться больше внимания личностным особенностям учащихся, их мотивации (взгляды Ж.-Ж. Руссо) и уровню личностного развития (по А. Дистервегу) [7; 14].

Пример системы обучения этого времени – система гувернерского образования, разработанная Джоном Локком и позже продолженная Ж.-Ж. Руссо. Данная система была частично ответом философов на существующие в школах трудности, например, проблематику учета индивидуальных особенностей учащихся, их способностей и предрасположенностей. Джон Локк предлагал решительный отказ от физического наказания и грубого обращения с учащимися в образовательном процессе. Однако самым главным новшеством стало то, что Локк интересовал не только факт выполнения заданий, но и качество работы, а также отношение учащегося к своим успехам и неудачам. Это подразумевало не только корректность ответов, но и уровень понимания материала. Кроме того, Локк подчеркивал важность времени, затраченного на выполнение заданий, как индикатора усердия и вовлеченности учащихся в учебный процесс. Не менее важным аспектом его подхода в оценочной деятельности было отношение самих учащихся к своим успехам и неудачам – это

позволяло оценить их мотивацию и стремление к самосовершенствованию [7].

В образовательных учреждениях России, подобно многим европейским странам, изначально использовалась трёхуровневая система оценки знаний. Существуют исторические документы, датированные 1737 годом, из Киевской духовной академии, в которых учащиеся получали оценки, основанные на трёх категориях словесных отзывов. Полный уровень овладения знаниями отмечался такими формулировками, как «изрядное учение» и «похвальное». Низкий уровень обозначался терминами, указывающими на недостаточные успехи, например «слабое учение» или «безнадежное» [5].

В XVIII веке педагоги не прибегали к традиционной балльной форме оценочной деятельности – отметкам, предпочитая предоставлять развернутые комментарии о результатах работы учащихся. Формулировки могли варьироваться от «посредственное учение» до «похвальное». Многие учителя создавали более подробные характеристики, которые помогали как ученикам, так и самим педагогам увидеть успехи и трудности учащихся. Так, М. В. Ломоносов предложил внедрить систему сокращений для обозначения уровня освоения материала, таких как «В. И.» (все исполнил) и «Н. У.» (не знал урока), что привело к разработке системы из десяти различных оценок [Там же].

История изменений к подходам оценочной деятельности в России насчитывает много веков. В XVII веке, например, в уставе Луцкой братской школы было указано, что ученики

должны занимать места в классе в зависимости от их учебных успехов. Тот, кто продемонстрировал лучшие знания, имел право сидеть на более близком к доске месте, даже если его социальное положение было скромным. Напротив, менее успешные ученики располагались все дальше от доски. Эта система распределения мест, которая фактически представляла собой прообраз рейтинговой формы оценочной деятельности, сохранялась в отечественных образовательных учреждениях на протяжении длительного времени [9].

К началу XIX века в России не существовало единой системы оценивания успеваемости. Однако в лицеях проводились экзамены и зачеты, за которые выставлялись отметки. Отдельно также оценивалось поведение учеников. Формы оценивания варьировались: использовались как словесные описания, так и балльные отметки, а также письменные отзывы. Эти документы позволяли составить полную характеристику ученика, включая специфику его учебных достижений и трудностей, а также качество сформированности общеучебных навыков и нравственных качеств.

В трудах некоторых российских просветителей XVIII века (И. И. Бецкой, Н. И. Новиков и В. Н. Татищев) можно найти содержательные рекомендации по проведению учителем оценочной деятельности. Значительное внимание уделялось входному контролю и оценке подготовленности учеников к учебному процессу. И. И. Бецкой призывал педагогов к изучению своих воспитанников, акцентируя внимание на постоянном наблюдении с целью выявления их природных способностей,

так как это позволит использовать дифференцированный подход в обучении и оценочной деятельности [Там же]. В это время происходили изменения в методах и приемах оценочной деятельности. Например, педагоги стали применять ошибочно сформулированные высказывания для того, чтобы оценивать качество усвоенных учениками знаний в отношении их использования в новой ситуации, отличной от встречавшихся ранее. Важным направлением в эволюции оценочной деятельности стал учет психологических особенностей учащихся при оценивании их учебных достижений, что способствовало внедрению нравственной самооценки как прообраза самооценочной деятельности учащихся [14].

В 1819 году российское Министерство народного просвещения приняло решение о введении единой системы оценки учебных достижений учащихся всех видов образовательных учреждений. В рамках этого решения разработали детализированные инструкции, в которых была предложена четырехбалльная система оценивания. Однако в связи со сложностями ее адекватного применения и субъективностью педагогической оценки данная система не просуществовала долго. В то же время в военно-учебных заведениях страны начала внедряться 12-балльная система оценивания, которая позволила более точно отразить уровень знаний учащихся [11].

В рамках данной системы оценивания была установлена четкая шкала баллов, которая служила индикатором уровня усвоения учебного материала. Наивысшие 12 баллов присуждались тем учащимся, которые демонстрировали выдающееся знание предмета,

уверенно отвечали на поставленные вопросы и корректно излагали свои мысли. Показатели, соответствовавшие 11 и 10 баллам, отражали тот факт, что учащиеся значительно понимали изучаемый материал и обладали уверенностью в ответах. Тем не менее они сталкивались с трудностями в аргументации своей точки зрения и ведении свободного диалога, что отличало их от тех, кто достиг максимального результата. Это подчеркивает важность не только знания фактов, но и умения их обосновывать.

Баллы в диапазоне от 9 до 7 указывали на то, что учащийся усвоил основные аспекты темы, однако иногда испытывал трудности с четкостью формулировок и мог запутаться при возникновении вопросов со стороны педагога. Отметки от 6 до 4 свидетельствовали о том, что учащийся в целом понимал материал, но нуждался в поддержке учителя для восполнения пробелов и иногда путал понятия или просто повторял заученные фразы, не углубляясь в понимание и суть теории. Низкие балльные оценки – 3, 2 и 1 – указывали на практически полное незнание материала, что иногда приводило к необходимости оставлять учащегося на второй год обучения.

По итогам переводных экзаменов все учащиеся делились на две группы: к первой относились те, кто набрал не менее 6 баллов по всем предметам, что давало им право перейти в следующий класс. Остальные, не достигнув этого порога, исключались из учебного заведения [11].

В 1837 году в России была введена пятибалльная система оценки знаний

учащихся, установленная Министерством народного просвещения. Основные пункты этой системы были изложены в «Положении для постоянного определения или оценки успехов в науках» [5], которое определяло порядок оценивания учебных достижений. Эта система была заимствована из прусского педагогического опыта и включала пять уровней оценивания, каждый из которых отражал степень усвоения учащимися учебного материала.

Первая степень (низкие успехи). Ученик демонстрирует лишь минимальные достижения в изучении предмета. Это может быть связано как с недостатком природных способностей, так и отсутствием мотивации к учебе. Учащиеся на этом уровне часто испытывают трудности с пониманием даже базовых концепций.

Вторая степень (посредственные успехи). Ученик знаком с некоторыми аспектами изучаемого материала, способен при помощи педагога выполнить некоторые задания, однако его знания остаются поверхностными и зачастую основываются на механическом запоминании («зазубривании»). В этом случае ученик не в состоянии уловить основные идеи и взаимосвязи между темами предмета. Такая ситуация может возникнуть как у менее способных учеников, так и у тех, кто обладает потенциалом, но не проявляет должного усердия в учебе.

Третья степень (удовлетворительные успехи). Ученик усвоил материал так, как он был представлен ему в учебниках и на занятиях. Он понимает взаимосвязь отдельных тем в рамках заданной структуры, однако его знания

часто ограничиваются лишь теми источниками, которые ему доступны. Учащиеся на этом уровне могут сталкиваться с трудностями при выполнении более сложных заданий и выученное применяют с затруднением. Часто именно на этом уровне отстаиваются ученики с хорошей памятью, но не всегда умеющие применять изученный материал на практике. Тем не менее они замотивированы на обучение.

Четвертая ступень (хорошие успехи). Ученик уверенно владеет изучаемым материалом, способен объяснить все его составляющие и понимает взаимосвязь между ними. Он легко применяет полученные знания на практике. На этом уровне ученик способен сопоставлять разум с памятью, и он считает невозможным запомнить что-либо без понимания. Из трудностей на данной ступени можно выделить недостаток усердия, который способен мешать ученику достичь более высоких результатов.

Пятая ступень (отличные успехи). Ученик глубоко освоил предмет, может четко и уверенно отвечать на вопросы, сопоставлять различные аспекты и связывать отдаленные концепции. Он умеет анализировать новые и сложные задачи, осознает слабые места изучаемого материала и может критически оценивать теории. Это свидетельствует о том, что ученик сделал знания своей неотъемлемой частью, а уроки стали для него полем для развития. Достигнуть такого уровня возможно лишь при сочетании выдающихся умственных способностей, хорошей памяти и искреннего увлечения учебной, а также упорного труда [10].

Введение пятибалльной системы оценки знаний стало значительным эволюционным сдвигом, характеризующим серьезные изменения в оценочной деятельности. Во-первых, эта система перешла от словесной формы оценки к более структурированному подходу, что позволило стандартизировать процесс оценивания и сделать его более объективным. Вместо субъективных мнений учителей о достижениях учеников теперь существовала четкая градация успеваемости.

Во-вторых, пятибалльная система способствовала более детальному анализу учебных достижений учащихся. Каждая ступень оценки отражала не только уровень усвоения материала, но и позволяла выявить индивидуальные особенности каждого ученика: их сильные и слабые стороны, а также уровень мотивации к обучению.

В-третьих, введение этой системы стало основой для дальнейших реформ в области образования, создало предпосылки для перехода к более современным формам оценивания, которые акцентировали внимание на развитии метапредметных компетенций и личностного роста учащихся.

В 1846 году была официально введена 5-балльная система оценки знаний, которая стала стандартом для всех образовательных учреждений России. Эта система сохранялась без изменений до 31 мая 1918 года, когда Народный комиссариат просвещения РСФСР издал указ о ее отмене [13].

В мае 1918 года был принят декрет, который отменил сложившуюся к тому времени балльную систему оценки знаний и поведения учащихся. Одновременно с этим были отменены домашние

задания и экзамены. Перевод учащихся в следующий класс, а также выдача свидетельств об окончании учебного заведения проводились на основании мнений педагогического совета о результатах учебной деятельности школьника. Эти изменения, основанные на введении коллективной оценочной деятельности педагогов взамен индивидуальной, должны были отразить демократические идеалы новой школы и устранить элементы, присущие дореволюционной системе образования [13].

В документах, связанных с требованиями к оценочной деятельности и относящихся к советским трудовым школам 1920-х годов, можно встретить формулировки, которые свидетельствуют об устранении индивидуально ориентированной оценочной деятельности педагога. Так, в них, в частности, оценочная деятельность понималась как простая фиксация того, что учащиеся «изучали» или «не изучали» различные предметы или что в процессе обучения они «осваивали знания и навыки» по определенным дисциплинам, после чего следовал их перечень [3].

С течением времени стало очевидно, что отсутствие индивидуального подхода к учащимся в оценочной деятельности, игнорирование уникальных особенностей и способностей каждого учащегося, а также недостаток четко выработанной системы оценивания негативно сказываются на образовательном процессе. В силу этого во второй половине 1920-х годов начался возврат к балльной системе оценивания. 25 августа 1932 года Центральный комитет ВКП(б) издал Постановление «Об учебных программах и режиме в начальной средней школе», в котором

подчеркивалось, что оценка знаний учащихся должна стать основным критерием для оценки работы образовательных учреждений и педагогов. В этом документе указывалось на необходимость ведения постоянного и систематического учета знаний каждого отдельного ученика [2].

3 сентября 1935 года СНК СССР и Центральный комитет ВКП(б) приняли новый нормативный акт, который касался организации учебного процесса и внутреннего распорядка в школах. В этом документе была восстановлена пятибалльная система оценок, которая имела словесную форму выражения и включала пять уровней успеваемости: «очень плохо», «плохо», «посредственно», «хорошо» и «отлично». Некоторое время также использовались альтернативные наименования для оценок, такие как «очень хорошо», «хорошо», «удовлетворительно» и «неудовлетворительно». Однако из-за неопределенности значения оценки «удовлетворительно» она была впоследствии изменена на «посредственно» [Там же].

10 января 1944 года Совет Народных Комиссаров РСФСР принял постановление, которое установило введение цифровой пятибалльной системы, заменяющей существующую словесную систему оценивания. Основной целью этой реформы было повышение точности оценочной деятельности в отношении оценки знаний и поведения учащихся, а также повышение требований к их успеваемости [5]. Согласно нововведению, начиная с 11 января 1944 года, оценки приобрели отметочный формат и стали выставляться с помощью цифр, за которыми скрывалось соответствующее количество баллов: 5, 4,

3, 2 и 1. В дальнейшем, в 1950-х годах, система оценки была дополнена знаками «плюс» и «минус», что позволило создать более детализированную градацию оценок: например, 5+, 5, 5– и так далее для каждой из пяти основных отметок.

Первый школьный устав, принятый в 1970 году, подтвердил использование пятибалльной системы для оценки знаний учащихся. В то же время поведение стало оцениваться по более простой схеме, состоящей из трех категорий: «примерное поведение», «удовлетворительное поведение» и «неудовлетворительное поведение».

Эта система сохранялась до 80-х годов XX века, когда произошли значительные изменения в терминологии. Так, отметка «посредственно» была заменена на «удовлетворительно», а «плохо» – на «неудовлетворительно». Отметка «1», обозначавшая «очень плохо», была исключена из практики. В результате система сократилась до четырех уровней, но поскольку высшей оценкой по-прежнему оставалась «5», она продолжала восприниматься как пятибалльная [6].

С принятием в 1992 году в России закона «Об образовании» образовательные учреждения получили право самостоятельно выбирать системы оценивания и устанавливать порядок аттестации учащихся. Это привело к ситуации, аналогичной той, что наблюдалась в распоряжениях министра просвещения в 1916 – 1917 годах. Некоторые учебные заведения начали разрабатывать свои собственные системы балльного оценивания. Однако большинство школ продолжали использовать традиционный подход –

балльную шкалу: 2, 3, 4 и 5. Для уточнения выставленных отметок многие учителя начали применять знаки плюса («+») и минуса («–»), хотя их официальное внесение в классные журналы не было разрешено [11].

Следует подчеркнуть, что в XX веке произошел значительный сдвиг в понимании целей оценочной деятельности и способов их достижения. Ученые-дидакты [4; 6; 8] пришли к необходимости выделения двух основных типов оценивания – формативное и суммативное.

Формативное оценивание осуществляется в ходе отдельного этапа обучения, ориентировано на оценку промежуточных результатов и направлено на поддержку учащихся. Оно позволяет учителям отслеживать прогресс учеников, предоставлять обратную связь и корректировать учебный процесс. Этот тип оценивания способствует развитию навыков самооценки у учащихся, так как они учатся осознавать свои сильные и слабые стороны.

Суммативное оценивание, напротив, проводится по окончании какого-то этапа обучения и служит для определения итоговых результатов. Оно фиксирует уровень усвоения знаний и умений, позволяя сделать заключительные выводы об образовательных достижениях учащихся, не обращая внимания на специфику процесса их приобретения.

Появление в педагогике идеи формативного оценивания в противовес суммативному целесообразно рассматривать как переход от традиционно использованного результативного подхода к более современному процессуальному оцениванию, которое вызывает принципиальное изменение позиции учащегося и отражает направленность

педагогических исследований на обоснование и разработку идеи субъектной позиции обучающихся в познании. Разработка идеи формативного оценивания обуславливала переход в понимании содержания оценочной деятельности – от фиксации результатов к раскрытию механизмов и способов их получения. Следует также подчеркнуть, что при этом обучающийся из объекта педагогической оценки превращался в субъекта собственной оценочной деятельности, что, несомненно, способствовало усилению гуманистических начал в образовании и акцентировало внимание на целесообразности рассмотрения оценочной деятельности и в плоскости ученической самооценки [14].

Начало XXI века связано со значительными изменениями, характерными для способов оценочной деятельности, в связи с внедрением компетентного подхода в школьное образование. Это привело к комплексному использованию ряда инновационных средств, таких как тестирование, наблюдение, анализ продуктов деятельности, интервью, активно-игровые диагностические методики и технологии (методы конкретных ситуаций, кейс-метод), а также портфолио и оценивание в условиях проектной деятельности, которые позволяли более полно отразить индивидуальные достижения учащихся [4; 6]. В фокус оценочной деятельности кроме предметных знаний и умений попадали

навыки критического мышления и анализа информации, умения ставить цели, проводить самоконтроль и самооценку, работать и решать проблемы в условиях командного взаимодействия, мотивация к обучению, настойчивость, креативность и способность обучающегося к самоорганизации и т. п.

В настоящее время развитие современных информационно-коммуникационных технологий также нашло отражение в преобразовании способов оценивания. Использование онлайн-тестов, систем управления обучением (платформы Moodle или Blackboard), предполагающее стандартизацию и объективность оценочной деятельности, повышает ее качество, минимизируя влияние субъективных факторов, способствует более справедливой и унифицированной оценке, делает более доступными ее результаты [8].

В качестве итогового вывода отметим, что эволюция оценочной деятельности демонстрирует динамику изменений в образовательной среде, отражая культурные и социальные трансформации общества. Понимание этих изменений важно для дальнейшего совершенствования содержания, методов и средств оценочной деятельности в контексте современных образовательных реалий, а также пересмотра роли и участия в ней всех субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Амонашвили Ш. А. Обучение. Оценка. Отметка. М. : Педагогика, 1980. 160 с.
2. Артамонова Е. В. Процесс отечественного оценивания образовательных результатов: с чего все начиналось // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2. С. 112 – 114.

3. Вендровская Р. Б. Школа 20-х годов: поиски и результаты. М. : Просвещение, 1993. 240 с.
4. Гордеева Т. О., Сычев О. А., Сиднева А. Н. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ // Вопросы образования. 2021. № 1. С. 45 – 60.
5. Казакова И. А. Система оценивания знаний в историческом аспекте // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 153 – 157.
6. Калашникова Н. Г. Теоретические основания системы развития оценочной компетентности учителя // THEORIA. 2022. № 1. С. 10 – 25.
7. Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж., Песталоцци И. Г. Педагогическое наследие / сост. : В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М. : Педагогика, 1987. 416 с.
8. Куранова Т. Д., Скорикова И. Б. Современные подходы к оценке достижений младших школьников // Наука и образование сегодня. 2021. № 9 (68). С. 12 – 18.
9. Латышина Д. И. История педагогики и образования. М. : Гардарики, 2008. 527 с.
10. Модернизация общего образования: Оценка образовательных результатов : кн. для учителя / под ред.: В. В. Лаптева, А. П. Тряпицыной. СПб. : СОЮЗ, 2002. 112 с.
11. Пыльнев Ю. В., Васильев В. В. Русская школьная отметка: история и современность. Воронеж : [б. и.], 2016. 73 с.
12. Разливинских И. Н., Стерхова Н. С., Оленькова Н. В., Осипова Я. У. Исторический анализ проблемы контроля и оценивания результатов учебной деятельности младших школьников // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2023. № 4 (60). С. 25 – 35.
13. Собрание узаконений и распоряжений правительства за 1917, 1918, 1919, 1920 гг. М. : [б. и.], 1942. 531 с.
14. Шадриков В. Д., Шадрикова И. А. Педагогическое оценивание : учеб. пособие. М. : Университетская книга : РИД РосНОУ, 2018. 156 с.

References

1. Amonashvili Sh. A. Obuchenie. Ocenka. Otmetka. M. : Pedagogika, 1980. 160 s.
2. Artamonova E. V. Process otechestvennogo ocenivaniya obrazovatel`ny`x rezul`tatov: s chego vse nachinalos` // Baltijskij gumanitarny`j zhurnal. 2016. T. 5. № 2. S. 112 – 114.
3. Vendrovskaya R. B. Shkola 20-x godov: poiski i rezul`taty`. M. : Prosveshhenie, 1993. 240 s.
4. Gordeeva T. O., Sy`chev O. A., Sidneva A. N. Ocenivanie dostizhenij shkol`nikov v tradicionnoj i razvivayushhej sistemax obucheniya: psixologo-pedagogicheskij analiz // Voprosy` obrazovaniya. 2021. № 1. S. 45 – 60.

5. Kazakova I. A. Sistema ocenivaniya znaniy v istoricheskom aspekte // Vy`sshee obrazovanie v Rossii. 2011. № 6. S. 153 – 157.
6. Kalashnikova N. G. Teoreticheskie osnovaniya sistemy` razvitiya ocenочноj kompetentnosti uchitelya // THEORIA. 2022. № 1. S. 10 – 25.
7. Komenskij Ya., Lokk D., Russo Zh., Pestaloczi I. G. Pedagogicheskoe nasledie / sost. : V. M. Klarin, A. N. Dzhurinskij. M. : Pedagogika, 1987. 416 s.
8. Kuranova T. D., Skorikova I. B. Sovremennyy`e podxody` k ocenke dostizhenij mladshix shkol`nikov // Nauka i obrazovanie segodnya. 2021. № 9 (68). S. 12 – 18.
9. Laty`shina D. I. Istoriya pedagogiki i obrazovaniya. M. : Gardariki, 2008. 527 s.
10. Modernizaciya obshhego obrazovaniya: Ocenka obrazovatel`ny`x rezul`tatov : kn. dlya uchitelya / pod red.: V. V Lapteva, A. P Tryapicynoj. SPb. : SOYuZ, 2002. 112 s.
11. Py`l`nev Yu. V., Vasil`ev V. V. Russkaya shkol`naya otmetka: istoriya i sovremenost`. Voronezh : [b. i.], 2016. 73 s.
12. Razlivinskix I. N., Sterxova N. S., Olen`kova N. V., Osipova Ya. U. Istoricheskij analiz problemy` kontrolya i ocenivaniya rezul`tatov uchebnoj deyatel`nosti mladshix shkol`nikov // Vestnik Shadrinskogo gosudarstvenno-go pedagogicheskogo universiteta. 2023. № 4 (60). S. 25 – 35.
13. Sobranie zakononij i rasporyazhenij pravitel`stva za 1917, 1918, 1919, 1920 gg. M. : [b. i.], 1942. 531 s.
14. Shadrikov V. D., Shadrikova I. A Pedagogicheskoe ocenivanie : ucheb. posobie. M. : Universitetskaya kniga : RID RosNOU, 2018. 156 s.

E. I. Zvereva

THE EVOLUTION OF ASSESSMENT ACTIVITY: FROM VERBAL ASSESSMENT TO MODERN TEACHING FORMATS

In the author's field of view is the problem of the genesis of scientific ideas about evaluation activities in education, from ancient times to the present day. The article analyzes how approaches to student assessment have changed, what principles underlay these changes, and what factors influenced the formation of the assessment system in different eras. The transition from verbal assessment to more structured and quantitative assessment formats, including point and rating systems, is highlighted as the basic trend of the changes. Special attention is paid to the expediency of improving approaches to assessment activities in the context of modern education, focused on the realization of the idea of the student's subjective position in cognition.

Keywords: *assessment activity, pedagogical assessment, student's self-assessment, history of the school assessment system, assessment methods, assessment tools.*

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИТ-ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются особенности и возможности формирования и развития социокультурной компетенции студента педагогического вуза в процессе использования информационно-коммуникативных технологий как одного из условий профессионального становления будущего педагога. Представлен ряд рекомендаций по самостоятельной работе студента в сети Интернет в условиях деятельностно-компетентного подхода в обучении и определена необходимость параллельного развития критического мышления обучающихся как ключевого условия безопасности при поиске и обработке информации.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, информационно-коммуникативные технологии, Интернет, критическое мышление, проблемное обучение, творчество.

Введение. В современной ситуации неопределенности, политических катаклизмов подготовка будущего педагога, призванного воспитывать, обучать и творчески развивать подрастающее поколение нашей страны, требует особого внимания, поскольку от педагогического работника зависит будущее страны.

Социокультурная компетенция – это важнейшая составляющая специалиста любого профиля и направления деятельности, но особенно важна для педагогов с учетом того, что эффективность процесса воспитания и обучения зависит от личности педагога, его психолого-педагогических знаний и умений, его общей культуры, развитой социокультурной компетенции.

Современному педагогу необходимо постоянно пополнять свои знания

и совершенствовать психолого-педагогические умения: уметь продуктивно работать в команде, педагогическом коллективе; взаимодействовать с родителями учащихся; уверенно владеть информационно-коммуникативными технологиями; обладать развитым критическим мышлением.

В комплексном решении указанных задач с использованием возможностей ИТ-технологий и заключается актуальность данного исследования.

Постановка проблемы. Обзор научной литературы свидетельствует о том, что вопросы формирования и развития социокультурной компетенции учащихся школ, студентов колледжей, вузов привлекают внимание многих ученых. В современных исследованиях отмечается необходимость цифровой социализации обучающихся и подчер-

квивается необходимость обучения студентов дифференциации конструктивной и деструктивной информации в кибер- и информационном пространстве [11, с. 63]. В статьях, посвященных проблеме развития социокультурной компетенции в цифровой образовательной среде, отмечается, что такая среда способствует воспитанию и формированию таких качеств, как коммуникативность и профессиональная мобильность; способность к непрерывному образованию и решению творческих задач; информационная активность и медиаграмотность [6, с. 59]. Раскрывается ключевая роль и представлены функции социокультурной компетентности в преподавании и изучении иностранных языков в условиях реализации принципа коммуникативности [13]. В исследованиях отмечается, что в процессе растущего массива информации, особенно в условиях перехода к персонализированной парадигме образования, актуализируется проблема развития критического мышления, что способствует безопасной работе в сети Интернет, позволяет избежать воздействия негативной информации [2, с. 1777]. На данную тенденцию указывают и другие авторы, отмечая, что в современных социокультурных условиях общепризнанной стала ориентация не столько на усвоение студентами суммы знаний, сколько на самостоятельный опыт деятельности, инициативность и ответственность личности [8, с. 22]. В диссертационном исследовании Ю. М. Ореховой, посвященном технологии формирования социокультурной компетенции в процессе использования учебных интернет-ресур-

сов, представлен опыт обучения школьников иностранному языку на основе пяти видов учебных интернет-ресурсов. В данной работе отмечается важность активного взаимодействия субъектов учебного процесса и необходимости развития партнерских отношений между учителем и учениками [9, с. 10]. Продолжая тему партнерских отношений, отметим публикации, посвященные более широкому кругу взаимоотношений, социального партнерства, дуальному взаимодействию в совместной творческой подготовке современного работника [12, с. 52]. В статьях, посвященных подготовке специалистов технического профиля, современного инженера, рассматриваются проблемы мониторинга, оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов по следующим шкалам: компетенция лингвистическая, компетенция лексическая, речевая компетенция, социокультурная компетенция и компетенция учебная [3, с. 71]. При определении понятия «социокультурная компетенция» отмечается, что данная компетенция позволяет более эффективно достигать современного уровня в культуре, уметь адаптироваться в современном мире, а для развития социально-культурной компетенции возможно применение метода, проектной деятельности [7, с. 110]. На значительные образовательные возможности проектной деятельности указывает в своем исследовании Е. Н. Селиверстова, отмечая, что формирование проектной культуры с характерной для нее культуросообразной, ценностной позицией проектировщика, открывает путь к освоению «культурных ко-

дов» проектной деятельности и порождению готовности к социально значимому проектированию [10, с. 550].

Обзор научных источников показывает, что проблема формирования и развития социокультурной компетенции привлекает внимание многих ученых, однако еще недостаточно изучены механизмы комплексного развития данной компетенции в условиях использования современных IT-технологий.

Методология и методы исследования. При проведении данного исследования были использованы методы *теоретические* (анализ, синтез, сопоставление, обобщение при изучении научной литературы); *эмпирические* (педагогическое наблюдение, беседа, опрос, анкетирование, самооценка педагогов и обучающихся); *статистические* (математическая обработка экспериментальных данных). Ведущие подходы к исследованию – системный, личностно-ориентированный, проектно-целевой – способствуют формированию и развитию социокультурной компетенции студентов педагогического вуза в условиях использования IT-технологий.

В исследовании принимали участие 18 преподавателей вузов, колледжей, учителей школ и 56 обучающихся. Базой исследования послужили ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет им. И. Н. Ульянова», а также колледжи и средние школы г. Ульяновска. В целях получения объективных данных использовались вопросы закрытого типа, в которых педагоги, студенты, учащиеся выказывали динамику изменений уровня социокультурной компетентности в процессе использования IT-

технологий в условиях комплексного подхода в обучении.

Результаты исследования. Под аббревиатурой IT – *Information Technology* определяются информационные технологии: технологические процессы создания, хранения, обмена информацией и способы реализации этих процессов.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) быстро развиваются и используются во всех видах деятельности современного человека: на производстве, в бизнесе, сфере образования и других, а также открывают новые возможности в развитии социокультурной компетенции, в межкультурной коммуникации и организации внеаудиторных занятий [5, с. 5].

Среди основных структурных компонентов социокультурной компетенции студентов педвуза в исследованиях определяются: компонент когнитивный (социокультурные знания), мотивационный (потребность в новой информации социокультурного характера), деятельностный и творческий [1, с. 8].

Вместе с тем эффективность освоения обучающимся информационно-коммуникационных технологий зависит от уровня развития критического мышления, профессиональной мобильности, адаптивности, креативности, а также и от умений студентов решать проблемные задачи и ситуации.

Таким образом, ИКТ становятся одним из развивающихся, ведущих средств улучшения качества обучения, повышения производительности труда обучающихся и педагогов, формирования востребованных компетенций, в том числе и компетенции социокультурной, которая, как было указано

выше, является ключевой основой личности современного человека.

Использование ИКТ в сфере образования обеспечивает более оперативную обработку, обмен, передачу необходимой учебной информации, способствует активизации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

К особенностям использования ИКТ в целях развития социокультурной компетенции студента педагогического вуза можно отнести следующее:

- необходимость развитого критического мышления, которое повышает эффективность использования ИКТ и в то же время развивается в процессе использования студентом таких технологий;
- проектный подход, обеспечивающий системность, комплексность выполнения учебных заданий: поиска, обработки, анализа, критического осмысления и обобщения получаемой из Интернета информации;
- креативность, творчество – как последующий этап после критического осмысления и обобщения информации: умение не только получать информацию из сети Интернет, но также и умение определить недостатки в тех или иных данных и определить пути их преодоления, разрешения;
- освоение различных методов и приемов технологий проблемного обучения, владение способами решения проблемных ситуаций;
- профессиональная самостоятельность – как условие самостоятельной работы студента при использовании значительных возможностей ИКТ;
- коммуникативные качества личности: умение работать в команде, педагогическом коллективе, а также взаимодействовать с окружающими.

Итак, формирование и развитие социокультурной компетенции в условиях использования ИКТ – процесс, требующий развитого критического мышления, креативности, адаптивности, коммуникативности, умений решать проблемные ситуации, что особенно важно для педагогического работника.

А учитывая то, что использование студентом ИТК, его работа в Интернете, осуществляются, как правило, во внеурочной деятельности, в домашних условиях, то необходимо развитие и такого качества, как самостоятельность.

Основными целями проблемного обучения, как известно, являются развитие мышления и способностей, формирование творческих умений и воспитание активной творческой личности обучающегося [1, с. 8].

Проблемная ситуация для педагога – явление обычное, профессиональное: каждый рабочий день и на каждом уроке приходится решать ту или иную ситуацию, учитывать личностные особенности детей, их возможную реакцию на разные виды воздействия. К этому студенту педвуза надо готовиться уже с первого курса, самого начала освоения педагогической специальности, и быть готовым к проблемным ситуациям уже с адаптационного периода работы в учебном заведении.

Важно то, что проблемное обучение способствует развитию критического мышления, что является одним из главных условий безопасной работы во всемирной сети Интернет, изобилующей также и деструктивной, негативной, а зачастую и фейковой, лживой, опасной информацией, что особенно опасно для юношества, еще не имеющего твердых моральных устоев, убеждений.

Проектность также является одной из особенностей использования ИКТ, поскольку имеет ярко выраженную комплексность, строгую логическую последовательность, самостоятельность, последовательный анализ, оценивание и выбор различных вариантов, ориентированность на усовершенствование.

Подытоживая перечень условий формирования социокультурной компетенции будущего педагога в условиях использования IT-технологий, можно сделать вывод, что они логически взаимосвязаны, интегрированы и совокупно развиваются в процессе работы студента в сети интернет.

Заключение. Процесс формирования и развития социокультурной компетенции студентов педагогического вуза в условиях использования ИКТ имеет свои специфические особенности и требует системного, комплексного подхода, что связано с работой с

большими объемами разнообразной, в том числе и негативной, информации в сети Интернет и необходимостью оперативного поиска, тщательного анализа и отбора требуемого материала.

Беседы, опрос, анкетирование педагогов и обучающихся позволяют судить о положительной динамике повышения уровня социокультурной компетенции, а также положительных изменений в развитии критического мышления и формировании таких качеств, как профессиональная самостоятельность, адаптивность, креативность, умения решать проблемные ситуации.

Владение умениями использования ИКТ имеет исключительное значение в работе современного педагога еще и потому, что ему необходимо постоянно профессионально развиваться, регулярно пополнять свои знания и осваивать новые умения, чему во многом способствует уверенное владение ИКТ.

Литература

1. Бабушкина Л. Е. Формирование социокультурной компетенции у студентов педвуза при изучении иностранных языков средствами информационно-коммуникационных технологий : автореф. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2013. 24 с.
2. Барбашина Э. В. Необходимость критического мышления в условиях трансформации // Профессиональное образование в современном мире. 2018. Т. 8. № 2. С. 1777 – 1787. DOI: 10.15372/PEMW20180205.
3. Демина О. А., Лоскутова Ю. В. К вопросу оценивания уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 6А. С. 67 – 74. DOI: 10.34670/AR.2023.19.49.031.
4. Каташев В. Г., Гайнеев Э. Р. Использование идей М. И. Махмутова в современном образовании // Методист. 2016. № 8. С. 37 – 41.
5. Красавин Д. В. Формирование социокультурной компетенции бакалавра педагогического образования в процессе обучения иностранному языку // Среднее профессиональное образование. 2023. № 8 (336). С. 3 – 7.
6. Лобанова Н. В., Смыковская Т. К., Корсунова В. А. Формирование у учащихся социокультурной компетенции в цифровой образовательной среде России // Грани познания. 2019. № 2 (61). С. 57 – 60.

7. Лунина М. Ю. Как формируется социокультурная компетенция у студентов педагогического профиля // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 5А. С. 106 – 111. DOI: 10.34670/AR. 2023.85.48.013.
8. Набатова Л. Б., Гайнеев Э. Р. Творческо-конструкторская деятельность студентов как средство формирования их критического мышления // Среднее профессиональное образование. 2009. № 8. С. 22 – 24.
9. Орехова Ю. М. Технология формирования социокультурной компетенции через применение учебных интернет-ресурсов при обучении иностранному языку в средней школе : автореф. ... канд. пед. наук. М., 2018. 24 с.
10. Селиверстова Е. Н. Новые ракурсы проектной деятельности школьников в современном обучении // Евразийское Научное Объединение. 2020. № 10 – 7(68). С. 547 – 550. DOI 10.5281/zenodo. 4268745.
11. Фортова Л. К., Юдина А. М. Методология цифровой социализации личности // Вестник Владимирского государственного университета им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. Педагогические и психологические науки. 2023. № 55 (74). С. 63 – 70.
12. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker. Modern European Researchers // Republik Österreich, Salzburg. 2016. № 3. P. 50 – 54.
13. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning // Language Teaching. 1996. Vol. 29. P. 234 – 239. Doi:10.1017/S0261444800008545

References

1. Babushkina L. E. Formirovanie sociokul`turnoj kompetencii u studentov pedvuza pri izuchenii inostranny`x yazy`kov sredstvami informacionno-kommunikacionny`x tehnologij : avtoref. ... kand. ped. nauk. Cheboksary`, 2013. 24 s.
2. Barbashina E`. V. Neobxodimost` kriticheskogo my`shleniya v usloviyax transformacii // Professional`noe obrazovanie v sovremennom mire. 2018. Т. 8. № 2. S. 1777 – 1787. DOI: 10.15372/PEMW20180205
3. Demina O. A., Loskutova Yu. V. K voprosu ocenivaniya urovnya sformirovannosti inoyazy`chnoj kommunikativnoj kompetencii studentov texnicheskogo vuza // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. Т. 13. № 6А. S. 67 – 74. DOI: 10.34670/AR. 2023.19.49.031.
4. Katashev V. G., Gajneev E`. R. Ispol`zovanie idej M. I. Maxmutova v so-vremennom obrazovanii // Metodist. 2016. № 8. S. 37 – 41.
5. Krasavin D. V. Formirovanie sociokul`turnoj kompetencii bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya v processe obucheniya inostrannomu yazy`ku // Srednee professional`noe obrazovanie. 2023. № 8 (336). S. 3 – 7.

6. Lobanova N. V., Smy`kovskaya T. K., Korsunova V. A. Formirovanie u uchashhixsya sociokul`turnoj kompetencii v cifrovoj obrazovatel`noj srede Rossii // Grani poznaniya. 2019. № 2 (61). S. 57 – 60.
7. Lunina M. Yu. Kak formiruetsya sociokul`turnaya kompetenciya u studentov pedagogicheskogo profilya // Pedagogicheskij zhurnal. 2023. T. 13. № 5A. S. 106 – 111. DOI: 10.34670/AR. 2023.85.48.013
8. Nabatova L. B., Gajneev E`. R. Tvorchesko-konstruktorskaya deyatel`nost` studentov kak sredstvo formirovaniya ix kriticheskogo my`shleniya // Srednee professional`noe obrazovanie. 2009. № 8. S. 22 – 24.
9. Orexova Yu. M. Texnologiya formirovaniya sociokul`turnoj kompetencii cherez primenenie uchebny`x internet-resursov pri obuchenii inostrannomu yazy`ku v srednej shkole : avtoref. ... kand. ped. nauk. M., 2018. 24 s.
10. Seliverstova E. N. Novy`e rakursy` proektnoj deyatel`nosti shkol`nikov v sovremenom obuchenii // Evrazijskoe Nauchnoe Ob``edinenie. 2020. № 10 – 7 (68). S. 547 – 550. DOI 10.5281/zenodo. 4268745.
11. Fortova L. K., Yudina A. M. Metodologiya cifrovoj socializacii lichnosti // Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta im. A. G. i N. G. Stoletovy`x. Pedagogicheskie i psixologicheskie nauki. 2023. № 55 (74). S. 63 – 70.
12. Gayneev E. R. Dual interaction of social partners in creative training of the modern worker. Modern European Researchers // Republik Österreich, Salzburg. 2016. № 3. P. 50 – 54.
13. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning // Language Teaching. 1996. Vol. 29. P. 234 – 239. Doi:10.1017/S0261444800008545

D. V. Krasavin

**FEATURES OF THE FORMATION
OF THE SOCIO-CULTURAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER
IN TERMS OF USING IT TECHNOLOGIES**

The article examines the features and possibilities of the formation and development of socio-cultural competence of a student of a pedagogical university in the process of using information and communication technologies as one of the conditions for the professional development of a future teacher. A number of recommendations are presented on the student's independent work on the Internet in the context of an activity-competence approach to learning, and the need for parallel development of students' critical thinking as a key security condition in the search and processing of information is determined.

Keywords: *socio-cultural competence, information and communication technologies, Internet, critical thinking, problem-based learning, creativity.*

ГИМНАЗИЯ ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX ВЕКА КАК ЦЕНТР ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВЛАДИМИРСКОЙ ГУБЕРНИИ: ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье представлены результаты исследования роли губернской гимназии как организационно-педагогического центра управления образовательными учреждениями Владимира и губернии в первой четверти XIX века. На примере деятельности Д. И. Дмитриевского выявлены функции директора губернской гимназии в управлении гимназией, а также училищами губернии. В круг функциональных обязанностей директора входили как заботы о постановке учебного дела, так и решение экономических и хозяйственных задач; старшие учителя гимназии совместно с директором представляли управленческий центр гимназии и подведомственных ей учебных заведений.

Ключевые слова: гимназия, устав, губерния, образовательное пространство, организационно-педагогическая деятельность, управление образованием, XIX век.

Необходимость обращения к истории управления образованием в первой четверти XIX века обусловлена современной потребностью поиска эффективных организационно-педагогических условий формирования и развития образовательного пространства учебных заведений, в том числе и пространства гимназии [2; 3; 6].

Цель статьи – выявление субъектов, институциональных и процессуальных особенностей развития образовательного пространства Владимирской губернии первой четверти XIX века (на материале управления губернской гимназией).

Методологической основой исследования стали средовой и культуроло-

гический подходы в истории образования, представленные в трудах М. В. Богуславского [2], Т. Н. Богуславской [3], С. И. Дорошенко [6] и других, а также идея диалога культур столицы и провинции, представленная в трудах С. И. Дорошенко [5].

Новизна исследования состоит в выводах автора о ключевой роли директора и старших учителей гимназии в становлении образовательного пространства города Владимира и Владимирской губернии в первой четверти XIX века.

Гимназии, создание которых в 1804 году было осуществлено согласно «Уставу учебных заведений, подведомых университетам» [13], были не

только ведущими и наиболее престижными учебными заведениями в российских губернских центрах в смысле широты осваиваемого учениками содержания образования. Каждая из них и в управленческом, и в содержательном плане была центром образования в своей губернии [7; 8].

«Во главе каждой дирекции округа, обнимающей собою одну губернию, стоит “губернский директор училищ” – непосредственный начальник губернской гимназии..., заведующий вместе с тем всеми училищами в губернии, как правительственными, так и частными» [10, с. 30].

Владимирская гимназия подчинялась Училищному комитету при Московском университете.

Гимназия была под строгим контролем Училищного комитета при университете. Отметим, что состояние дел в гимназии и губернии контролировал профессор Московского университета (член Училищного комитета) не реже трех раз в год [1; 8]. Проверяющий из комитета был настолько важной персоной, что давал свои указания не только директору, но и лично губернатору. Так, найдя помещение неподходящим для гимназии, «визитатор» Дружинин «указывал гражданскому губернатору князю Долгорукому на настоятельную необходимость» [10, с. 35] приобретения нового помещения, сам осматривал дома в центре города и давал советы. В результате довольно длительной проработки этого вопроса губернатор князь Долгорукий подарил гимназии свой собственный дом, а также библиотеку.

Этот факт обычно описывается во Владимирском краеведении с позиций

меценатства, а также в контексте грустной романтической истории о рано умершей жене губернатора [4]. Но подчеркнём здесь и другие соображения. Очевидно, что князь Долгорукий как государственный деятель прекрасно понимал роль гимназии как градообразующего фактора, видел в ней свидетельство развития образования, культуры, науки, «лицо» всей губернии.

Должность директора гимназии (он же – губернский директор училищ) была почётной, но очень хлопотной и тяжёлой.

Директор гимназии лично отвечал за подбор педагогического состава и работу подчиненных ему учителей. Он должен был «быть сведущ в науках, но не для того, чтобы преподавать их, а чтобы уметь исправно судить об искусстве учителей» [10, с. 31].

Директор был непосредственным начальником в самой гимназии, заведующим хозяйственной, и учебной частью (и для этого ежедневно присутствуя в гимназии). Создание первого дворянского пансиона при гимназии (1809 – 1815 годы) также было заботой директора Д. И. Дмитриевского (при поддержке и всяческом содействии губернатора И. М. Долгорукого) [11, с. 75]. Вопросы о помещении гимназии, ремонте, благоустройстве целиком лежали на директоре и хозяйственном совете, включавшем двух (позже четырех) старших учителей.

Исследователями отмечается, что отдельные вопросы организации учебного процесса не были детально представлены в Уставе 1804 года [1; 8], например, введение Закона Божия, создание пансионов при гимназиях [11, с. 43]. Директор гимназии и училищ Д. И. Дмитриевский –

разносторонне образованный, мудрый, ревностный руководитель и неравнодушный человек – смог обосновать необходимость введения Закона Божия в учебный курс [4; 10], разработал необходимую документацию для открытия пансиона при Владимирской губернской гимназии [12, с. 75 – 79].

Кроме того, Устав требовал от директора «посещать не реже двух раз в месяц все училища губернского города и по крайней мере один раз в год лично обревизовать все подведомые ему училища губернии» [10, с. 31].

Ответственность и руководящая роль гимназии по отношению к другим учебным заведениям губернии проявлялись и в финансировании: все поездки директора финансировались «из гимназических сумм». Только «в случае недостаточности этого источника привлекались к участию в расходах и другие училища губернии» [Там же].

Посещение и «обревизование» училищ губернии было нелёгкой (и недешёвой) задачей. Если в самом начале, в 1805 году, во Владимирской губернии было всего четыре училища, то уже в 1810 году – 31, а в 1827 году – 115 училищ. 1827 год был рекордным по количеству училищ, подведомых Владимирской гимназии. В дальнейшем это количество стало уменьшаться: в 1833 году было 8 уездных и 58 приходских училищ, т. е. всего 66. Понятно, что необходимость лично посещать и проверять все эти училища входила в резкое противоречие с требованием ежедневного присутствия в гимназии. Поездка директора по губернии (с учётом невысокого качества дорог) иногда составляла до двух и более месяцев подряд. Так, в

1812 году директор гимназии (он же губернский директор училищ) Дмитрий Иванович Дмитриевский ездил по училищам губернии с конца февраля до половины мая [Там же]. Коротая время в пути, Дмитриевский взялся за вычисления и подсчитал, что только длина просёлочных дорог, по которым ему пришлось ехать, составила тысячу вёрст. Материальная отчётность за путевые издержки была мелочной и чрезвычайно неудобной. Только в 1833 году «во избежание лишней... отчётности» директору гимназии включили в жалование 200 рублей разъездных.

Делопроизводство также лежало на директоре гимназии. В 1805 году Училищный комитет при Московском университете разрешил директору владимирских училищ нанять одного писца. Не имея возможности справляться с громоздкой канцелярской работой (до двух тысяч исходящих документов в 1820-е годы), директор неофициально привлекал к ней казённоштатных учеников-старшекласников. В пользу этого решения служило то обстоятельство, что такие ученики иногда числились в старшем классе по несколько лет в ожидании свободного учительского места в каком-либо низшем училище. При этом они продолжали получать казённое содержание, которое и служило оплатой их канцелярского труда. И с иронией, и серьёзно можно сказать, что канцелярский опыт гимназистов, если и не формировал педагогической компетентности, то знания жизни и владения тонкостями чиновничьей деятельности точно прибавлял. Этот опыт мог пригодиться им потом в управлении уездными и приходскими училищами.

Учителя (в XIX веке множ. число «учители») гимназии напрямую привлекались к управленческой работе. По Уставу в гимназии было восемь учителей. Из них четверо были старшими – учителя наук, или предметов (IX класс), трое младшими – учителя языков (X класс) и один (учитель рисования) младшим (XII класс). Учителя раз в месяц собирались на «педагогические советования», где председательствовал директор. На этих заседаниях обсуждались педагогические проблемы: прилежание и успехи учеников, методические находки («каким образом сделать учение занимательнее» [10, с. 34], «рассуждения об удобнейшем усовершенствовании способа учения» [Там же]).

Обсуждения до некоторой степени выполняли функцию отчётов учителей о своей работе, потому что на основании выступлений учителей на педагогических «советованиях» директор делал выводы о «прилежании» и «педагогических способностях» своих учителей. Во Владимирской гимназии к «советованиям» допускались только старшие учителя.

Старшие учителя непосредственно участвовали в хозяйственных решениях; они вместе с директором составляли «хозяйственный совет». На них же

лежал контроль и распоряжение финансами: они коллегиально проверяли «целость всех училищных сумм» [Там же, с. 35]: пересчитывали деньги в специальном сундуке и запечатывали его каждый своей печатью, вели и контролировали финансовые («оправдательные») документы. Журнал «о движении сумм по дирекции» ежемесячно представлялся в правление Московского университета [Там же].

Таким образом, обобщая исторические факты о значении организационной и управленческой деятельности директора и старших учителей гимназии в становлении регионального образовательного пространства (на примере Владимирской губернии первой четверти XIX века), можно сделать следующие выводы: директор гимназии нес личную ответственность за деятельность земских и приходских училищ, подведомых гимназии, как руководитель и эксперт; директор гимназии со старшими учителями составляли коллегиальный центр содержательного, финансового, делопроизводственного управления гимназией. Директор и старшие учителя гимназии составляли управленческий центр губернского образовательного пространства.

Литература

1. Алешинцев И. А. История гимназического образования в России (XVIII и XIX века). СПб. : Издание О. Богдановой, 1912. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/aleshintsev_istoriya-gimnazicheskogo-obrazovaniya_1912/ (дата обращения: 15.09.2024).

2. Богуславский М. В. Современная образовательная политика как фактор актуализации историко-педагогического знания // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. – XXXV Сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки при отделении философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования. Вологда : Волгогр. гос. акад. последиплом. образования, 2022. С. 10 – 17.
3. Богуславская Т. Н. Подходы к проектированию образовательного пространства и образовательной среды в отечественной педагогике начала XXI века // Образовательные системы и среды: историко-педагогический дискурс в начале XXI века : сб. тр. междунар. науч.-практ. конф. Волгоград : Ред.-изд. центр ВГАПО, 2022. С. 48 – 54.
4. Губернский город Владимир в последней трети XVIII – первой половине XIX в. : очерки повседневной провинциальной жизни / И. И. Шулус [и др.]. Владимир : Изд-во Владим. гос. ун-та, 2008. 192 с.
5. Дорошенко С. И. Культурологические характеристики диалога культур столицы и провинции в истории музыкального образования // Вестник кафедры ЮНЕСКО. Музыкальное искусство и образование. 2013. № 3 (3). С. 124 – 132.
6. Дорошенко С. И., Левщанова Д. Ю. Губернская гимназия XIX века как центр городского культурно-образовательного пространства // Глобальный научный потенциал. 2023. № 15 (153). Т. 1. С. 17 – 21.
7. Кошман Л. В. Город в общественно-культурной жизни [Электронный ресурс] // Очерки русской культуры XIX века. Т. 1. Общественно-культурная среда. М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. С. 12 – 72. URL: <https://archive.org/details/xix> (дата обращения: 15.09.2024).
8. Кандаурова Т. Н. Гимназии // Там же. Т. 3. Культурный потенциал общества. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2001. С. 68 – 116. URL: <https://archive.org/details/xix> (дата обращения: 15.09.2024).
9. Косаткин В. В. Исторический очерк народного образования в городе Владимире и его области [Электронный ресурс] // Труды Владимирской Ученой Архивной Комиссии. Кн. 3. Владимир : Типо-Литография губерн. правления, 1901. С. 133 – 157. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bd-bd9158f6fee87ffc_117763/ (дата обращения: 15.09.2024).
10. Страхов П. И. Исторический очерк Владимирской губернской гимназии. Вып. 1. Владимир-на-Клязьме, 1891. 224 с.
11. Страхов П. Н. История открытия Владимирского дворянского пансиона [Электронный ресурс] // Труды Владимирской Ученой Архивной Комиссии. Кн. 3. Владимир : Типо-Литография губерн. правления, 1901. С. 25 – 74. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bd-bd91-58f6fee87ffc_117763/ (дата обращения: 15.09.2024).

12. Приложение к сообщению о пансионе: проекты, акты, уставы, речи и пр. [Электронный ресурс] // Там же. С. 75 – 79. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bd-bd91_58f6fee87ffc_117763/ (дата обращения: 15.09.2024).
13. Устав учебных заведений, подведомых университетам. 1804 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://museumreforms.ru/node/13661> (дата обращения: 15.09.2024).

References

1. Aleshincev I. A. Istoriya gimnazicheskogo obrazovaniya v Rossii (XVIII i XIX veka). SPb. : Izdanie O. Bogdanovoj, 1912. URL: http://elib.gnpbu.ru/text/aleshintsev_istoriya-gimnazicheskogo-obrazovaniya_1912/ (data obrashheniya: 15.09.2024).
2. Boguslavskij M. V. Sovremennaya obrazovatel'naya politika kak faktor aktualizacii istoriko-pedagogicheskogo znaniya // *Obrazovatel'ny'e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. nauch. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – XXXV Sessii Nauchnogo soveta po problemam istorii obrazovaniya i pedagogicheskoy nauki pri otdelenii filosofii obrazovaniya i teoreticheskoy pedagogiki Rossijskoj akademii obrazovaniya. Vologda : Volgogr. gos. akad. poslediplom. obrazovaniya, 2022. S. 10 – 17.*
3. Boguslavskaya T. N. Podxody` k proektirovaniyu obrazovatel'nogo prostranstva i obrazovatel'noj sredy` v otechestvennoj pedagogike nachala XXI veka // *Obrazovatel'ny'e sistemy` i sredy` : istoriko-pedagogicheskij diskurs v nachale XXI veka : sb. tr. mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Volgograd : Red.-izd. centr VGAPU, 2022. S. 48 – 54.*
4. Gubernskij gorod Vladimir v poslednej treti XVIII – pervoj polovine XIX v. : ocherki povsednevnoj provincial'noj zhizni / I. I. Shulus [i dr.]. Vladimir : Izd-vo Vladim. gos. un-ta, 2008. 192 s.
5. Doroshenko S. I. Kul'turologicheskie xarakteristiki dialoga kul'tur stolicy i provincii v istorii muzykal'nogo obrazovaniya // *Vestnik ka-fedry` YuNESKO. Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie. 2013. № 3 (3). S. 124 – 132.*
6. Doroshenko S. I., Levshhanova D. Yu. Gubernskaya gimnaziya XIX veka kak centr gorodskogo kul'turno-obrazovatel'nogo prostranstva // *Global'ny`j nauchny`j potencial. 2023. № 15 (153). T. 1. S. 17 – 21.*
7. Koshman L. V. Gorod v obshhestvenno-kul'turnoj zhizni [Elektronny`j resurs] // *Ocherki russkoj kul'tury` XIX veka. T. 1. Obshhestvenno-kul'turnaya sreda. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 1998. S. 12 – 72. URL: https://archive.org/details/xix* (data obrashheniya: 15.09.2024).

8. Kandaurova T. N. Gimnazii // Tam zhe. T. 3. Kul`turny`j potencial obshhestva. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2001. S. 68 – 116. URL: <https://archive.org/details/xix> (data obrashheniya: 15.09.2024).
9. Kosatkin V. V. Istoricheskij ocherk narodnogo obrazovaniya v gorode Vladimire i ego oblasti [E`lektronny`j resurs] // Trudy` Vladimirskoj Uche-noj Arxivnoj Komissii. Kn. 3. Vladimir : Tipo-Litografiya gubern. pravleniya, 1901. S. 133 – 157. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bd-bd9158f6fee87ffc_117763/ (data obrashheniya: 15.09.2024).
10. Straxov P. I. Istoricheskij ocherk Vladimirskoj gubernskoj gimnazii. Vy`p. 1. Vladimir-na-Klyaz`me, 1891. 224 s.
11. Straxov P. N. Istoriya otkry`tiya Vladimirskogo dvoryanskogo pansiona [E`lektronny`j resurs] // Trudy` Vladimirskoj Uchenoj Arxivnoj Komissii. Kn. 3. Vladimir : Tipo-Litografiya gubern. pravleniya, 1901. S. 25 – 74. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bdbd91-58f6fee87ffc_117763/ (data obrashheniya: 15.09.2024).
12. Prilozhenie k soobshheniyu o pansione: proekty`, akty`, ustavy`, rechi i pr. [E`lektronny`j resurs] // Tam zhe. Kn. 3. Vladimir: Tipo-Litografiya gubern. pravleniya, 1901. S. 75 – 79. URL: https://rusneb.ru/catalog/000202_000006_6c9c3933-476f-42bd-bd91-58f6fee87ffc_117763/ (data obrashheniya: 15.09.2024).
13. Ustav uchebny`x zavedenij, podvedomy`x universitetam. 1804 g. [E`lektronny`j resurs]. URL: <https://museumreforms.ru/node/13661> (data obrashheniya: 15.09.2024).

D. Yu. Levshchanova

**THE GYMNASIUM OF THE FIRST QUARTER OF THE XIX CENTURY
AS THE CENTER OF THE EDUCATIONAL SPACE OF THE VLADIMIR
PROVINCE: ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL ASPECT**

Based on the generalization of the content of scientific research and historical and pedagogical materials, the author justified the role of the provincial gymnasium as an organizational and pedagogical center for the management of educational institutions in Vladimir and the province in this historical period. The article uses the example of D. I. Dmitrevsky's activity to identify the functions of the director of the provincial gymnasium for organizing and managing the work of the provincial men's gymnasium, as well as all schools and schools of the city and province. It is noted that the functional responsibilities of the director included taking care of both the formulation of educational matters and solving economic problems; it is emphasized that the senior teachers of the gymnasium, actively participating in the organization of the gymnasium, together with the director represented the management center of both the gymnasium and the entire education of the Vladimir province in the first quarter of the XIX century.

Keywords: *gymnasium, charter, province, educational space, organizational and pedagogical activity, education management, XIX century.*

ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ В СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье представлены результаты исследования, проведенного со студентами Педагогического института ВлГУ, по определению готовности будущих педагогов к воспитательной работе с обучающимися средних общеобразовательных школ. В результате исследования обозначены проблемные зоны готовности к воспитательной работе, требующие особого внимания преподавателей вуза в процессе базовой профессиональной подготовки.

Ключевые слова: готовность к воспитательной работе, педагогическая компетентность, самоопределение, будущие педагоги.

Введение. Представители педагогической профессии во все времена были предметом повышенного внимания со стороны государства и общественности. Ведь от готовности и умения педагога правильно организовать воспитательную работу с обучающимися зависит формирование из сегодняшних школьников будущих полноценных социально активных личностей с морально-этическими мировоззренческими установками, способных принимать в соответствии с ними самостоятельные решения в современном социуме, обладающих полезными качествами для жизни в обществе. В полной мере данное положение справедливо и по отношению к будущим учителям, поскольку во время практики на базе школ они уже становятся реальными участниками педагогического процесса, в частности воспитательной работы, так как выполняют функциональные обязанности школьного педагога.

Проблема готовности учителей к воспитательной работе традиционно была в центре внимания педагогической науки и практики. Теоретические основы современной отечественной системы воспитания изучали в своих работах Л. И. Новикова, И. П. Подласый, В. А. Караковский, Н. Л. Селиванова, Н. Е. Щуркова, технологии воспитания – С. Д. Поляков, О. С. Газман, Г. К. Селевко, проблемы организации воспитательной работы – Л. А. Байкова, А. С. Белкин, В. С. Безрукова. Отдельное внимание в педагогической науке заслужили работы Л. А. Блохиной, Н. М. Яковлевой, И. А. Колесниковой, Л. Ф. Спирина, посвященные подготовке к воспитательной работе студентов педагогических вузов. В настоящее время в научной литературе представлены труды, раскрывающие теоретическую базу подготовки будущих педагогов к воспитательной работе (П. Р. Атутов, И. А. Колесникова, Т. И. Шалавина);

понятие, сущность, составляющие и признаки готовности преподавателя к воспитательной работе (Л. А. Кравцова, Е. С. Новикова, Д. А. Гончаров); проблемы подготовки к воспитательной работе студентов педагогических вузов в современных социально-экономических условиях (О. В. Амосова, Г. И. Воробьева, С. А. Ткачева).

Постановка проблемы, цель статьи. Для эффективного формирования, коррекции и совершенствования готовности к воспитательной работе будущим педагогам необходимо обладать навыками самостоятельной оценки, рефлексии своей компетентности в данной области. Однако проблема самоопределения будущими учителями своей готовности к реализации воспитательной работы в средней общеобразовательной школе в педагогической науке раскрывается недостаточно. В связи с этим возникает противоречие между потребностью построения процесса подготовки студентов педагогических вузов к компетентному осуществлению воспитательной работы с обучающимися и несовершенством методических рекомендаций по самоопределению их готовности к этой деятельности. Данная статья посвящена изучению возможностей применения тестового метода в определении будущими учителями собственной готовности к воспитательной работе с обучающимися средних общеобразовательных школ и ее проблемных зон, чем обусловлена научная новизна работы.

С целью определения готовности будущих педагогов к воспитательной работе с обучающимися школ на базе Педагогического института Владимирского государственного университета

им. А. Г. и Н. Г. Столетовых было проведено тестирование «Самоопределение уровня готовности педагога к воспитательной работе» [5] 30 студентов выпускного курса. Так как не все студенты трудоустроены в школы, формулировки некоторых вопросов первого блока были скорректированы. Количество уровней готовности к воспитательной работе было сокращено до трех («базовый» уровень был исключен, результат «менее 14 баллов» по блокам вопросов оценивался как «низкий»).

Блоки методики были соотнесены автором с составляющими готовности будущих педагогов к осуществлению воспитательной работы, которые были установлены в ходе обобщения различных подходов к определению компонентов готовности к воспитательной работе [1, с. 13; 2, с. 10; 3, с. 13; 4, с. 15; 6; 7, с. 193]:

- мотивационно-ценностный;
- когнитивный;
- деятельностный;
- личностный.

Результаты исследования, обсуждение. Рассмотрим результаты тестирования по выявлению выраженности *мотивационно-ценностного компонента* готовности к осуществлению воспитательной работы (блок «Моя профессия»). Их анализ позволил установить отношение студентов Педагогического института к профессии «учитель» и воспитательной работе в целом.

Две трети обучающихся старших курсов Педагогического института ВлГУ отмечают, что осознанно выбрали профессию «учитель» (рис. 1), считают ее одной из главных среди существующих 94 % студентов (в том

числе 28 % частично). В незначительном количестве в числе участников тестирования были выявлены те, кто даже в свободное время думает о будущей профессии (24 %). По результатам тестирования видно, что на процесс воспитания с «оптимистической гипотезой» смотрят свыше 90 % опрошенных, в том числе отчасти – 45 %.

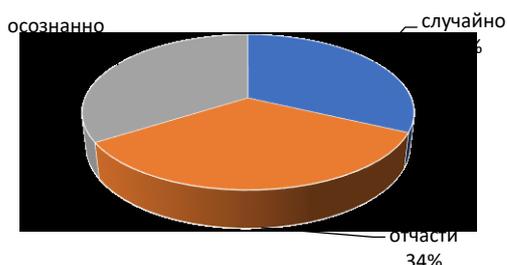


Рис. 1. Осознанность выбора профессии

Тем не менее, несмотря на осознанность выбора педагогической профессии большинства студентов, они не скрывают того, что при возможности поменяли бы профессиональную сферу (рис. 2) в силу различных причин, среди которых указывают следующие: высокая нагрузка, низкая заработная плата, сложности работы с родителями, падение авторитета педагога в среде обучающихся и высокая доля ответственности за них, затраты большого количества времени на ведение документации и подготовку к урокам, профессиональное выгорание.

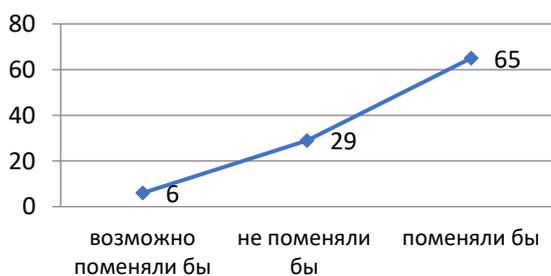


Рис. 2. Преданность профессии (%)

Несколько вопросов методики по самоопределению уровня готовности педагога к воспитательной работе были направлены на выявление отношения старшекурсников к обучающимся школ на практике. На вопрос «Вы с радостью идёте на практику в школу?» ответы были неоднозначны: 24 % студентов согласились, 35 % – не согласились, 41 % испытывают смешанные чувства. В числе тестируемых оказались студенты, которые испытывают раздражение (рис. 3а) и утомление (рис. 3б) от взаимодействия с обучающимися, что откровенно отмечают в ответах тестирования.

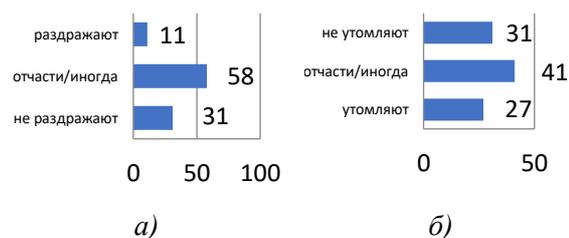


Рис. 3. Отношение к обучающимся (%)

Подведение итогов по первому блоку тестирования выявило наличие трех уровней выраженности мотивационно-ценностного компонента готовности к осуществлению воспитательной работы, среди которых преобладал низкий (рис. 4). Согласно методике Т. Т. Соколовой для 14 % студентов педагогическая профессия – призвание, нет сомнений в правильности их выбора сферы деятельности, всевозможные трудности они способны преодолеть, мыслей о смене профессии не допускают, так как испытывают удовольствие от работы с обучающимися. У 17 % опрошенных время от времени возникают сомнения насчет выбора профес-

сиональной сферы в связи с возникающими сложностями на практике в школе, но, как правило, они не часты и кратковременны, когда трудности проходят, все мысли о смене профессии исчезают вместе с ними, и обстановка в классе радуется будущих педагогов. Для 69 % тестируемых с великой долей вероятности профессиональный выбор стал случайным и был связан с тем, что студенты не смогли определиться, какая профессия их действительно увлекает, оттого нередко негативные эмоции при взаимодействии с обучающимися.

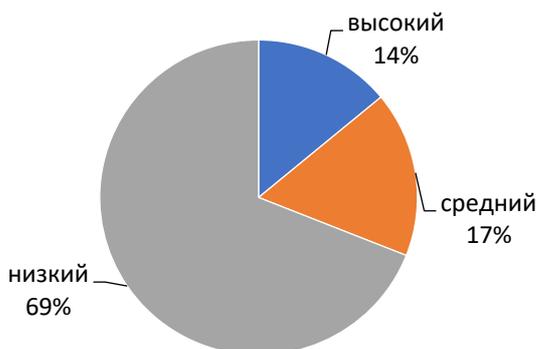


Рис. 4. Уровни сформированности у студентов мотивационно-ценностного компонента готовности к воспитательной работе

Рассмотрим результаты тестирования по выявлению выраженности когнитивного компонента готовности к осуществлению воспитательной работы (блок «Мои знания»). Их изучение было направлено на выявление сформированности у студентов знаний по методике воспитательной работы.

Более 70 % старшекурсников признают значимость дисциплины «Педагогика» в вузовской подготовке к воспитательной работе с обучающимися (рис. 5).

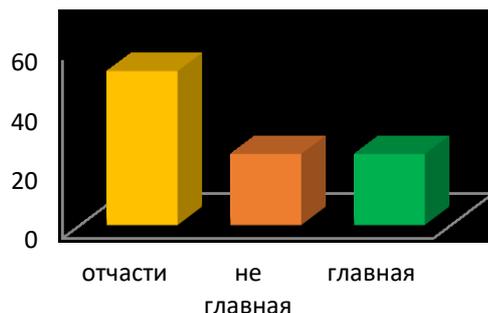


Рис. 5. Роль дисциплины «Педагогика» в вузовской подготовке к воспитательной работе (%)

Почти две трети опрошенных испытывают потребность в психолого-педагогических знаниях (рис. 6), 94 % старшекурсников осознают значимость психолого-педагогической литературы в подготовке к педагогической деятельности и считают ее чтение полезным занятием, в том числе отчасти полезным – 31 %. Однако 40 % старшекурсников не обращаются к психолого-педагогической литературе при поиске решений педагогических проблем.

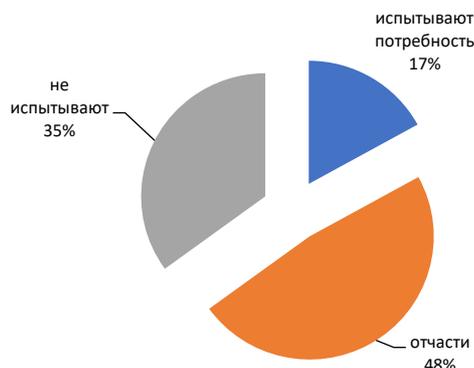


Рис. 6. Потребность студентов в психолого-педагогических знаниях

Методика выявила у студентов проблемы в знаниях по теории воспитания. Будущие учителя затрудняются назвать как ученых-классиков и их основные психолого-педагогические произведе-

ния, так и современных исследователей, изучающих проблемы в области воспитательной работы, недавно прочитанную книгу или статью по теории и практике воспитания обучающихся, что свидетельствует о высокой вероятности их поверхностного отношения к изучению вопросов воспитательной работы.

Однако около половины будущих педагогов регулярно становятся участниками научно-практических конференций (рис. 7), что способствует обобщению и распространению педагогического опыта, интеграции и систематизации теоретических и практических наработок в учебно-воспитательной деятельности будущих педагогов.

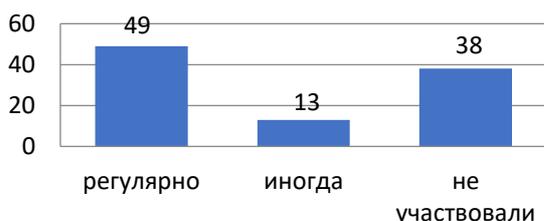


Рис. 7. Частота участия будущих педагогов в научно-практических конференциях

Подведение итогов по второму блоку тестирования выявило невысокий процент тестируемых, достигших положительных результатов по выраженности когнитивного компонента готовности к осуществлению воспитательной работы. Аналогично первому компоненту преобладающая часть будущих педагогов имеет низкий уровень (рис. 8). Согласно методике Т. Т. Соколовой 24 % студентов ПИ ВлГУ осознают важность психолого-педагогических знаний и стремятся восполнить имеющиеся пробелы по теории воспитательной работы, но зачастую застревают на методической литературе,

пропуская современные научные публикации. 76 % будущих учителей придерживаются мнения о том, что чтение психолого-педагогической литературы не представляет пользы на практике. Поэтому к подобной литературе обращаются крайне редко. Соответственно теоретическая база таких студентов значительно страдает. Данной категории будущих педагогов зачастую достаточно имеющихся знаний, так как они считают, что успех приходит с опытом.

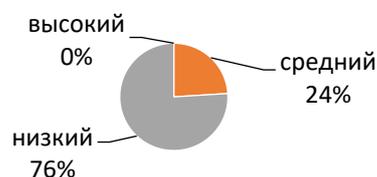


Рис. 8. Уровни сформированности у студентов когнитивного компонента готовности к воспитательной работе

Рассмотрим результаты тестирования по выявлению выраженности личностно-деятельностного компонента готовности к осуществлению воспитательной работы. Уровни готовности по данному компоненту были определены путем вычисления среднего арифметического по двум блокам тестирования: «Мои ориентации в методике воспитательной работы» и «Моя способность организовать воспитательный процесс». Их анализ позволил определить степень сформированности практических навыков и личностных качеств, необходимых педагогу для реализации воспитательной работы.

Сущность новых технологий воспитания старшекурсники ПИ ВлГУ знают частично, способностью видеть и обозначить проблемы воспитательной работы обладают 44 % студентов.

Трудности выбора оптимальных форм и методов воспитательной работы более половины студентов оценивают как нечастое явление (рис. 9).

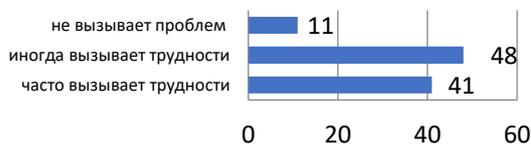


Рис. 9. Оценка сложности для студентов выбора оптимальных форм и методов воспитательной работы

Несмотря на то что у студентов возникают оригинальные идеи по организации воспитательной работы (рис. 10), воплотить их на практике способны не все будущие педагоги (рис. 11), потому предпочитают оригинальным методическим материалам готовые и практически единогласно считают, что положительных результатов возможно достичь, освоив опыт других учителей.

Также тестирование показало, что лишь треть опрошенных интересуются воспитательной работой коллег и хотели бы вступить в творческий союз учителей, классных руководителей.

Среди тестируемых были выявлены 17 % студентов, которые не считают важным этапом воспитательной работы ее анализ.

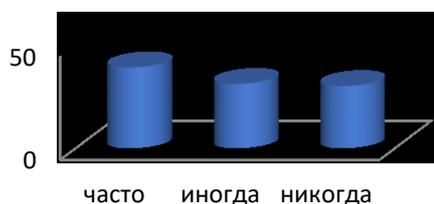


Рис. 10. Частота возникновения у старшекурсников оригинальных идей по организации воспитательной работы (%)

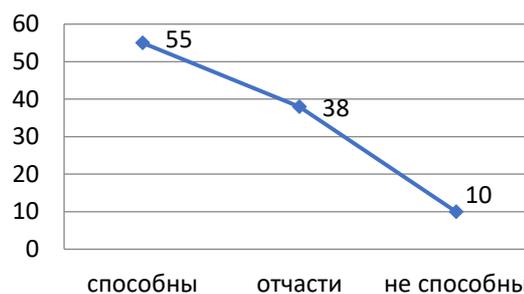


Рис. 11. Способность реализовать оригинальные идеи по организации воспитательной работы (%)

Путем самооценки были выявлены присущие старшекурсникам значимые для воспитания обучающихся качества и поведение педагогов. Они тактично и четко отвечают на вопросы обучающихся, поощряют их самостоятельность, не выбирают для наказания унижение, с юмором выходят из неприятных ситуаций, организуя воспитательную работу, ориентируются на интересы учащегося. Однако студенты признаются, что могут незаслуженно похвалить обучающихся и быть нетерпеливы в общении.

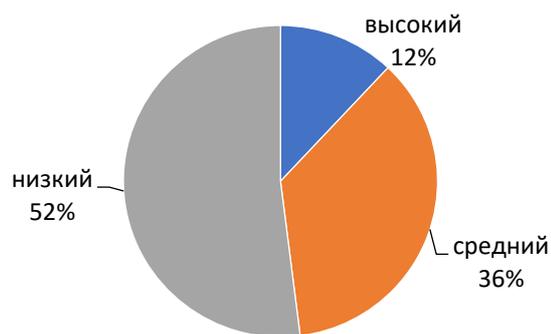


Рис. 12. Уровни сформированности у студентов личностно-деятельностного компонента готовности к воспитательной работе

Подведение итогов по 3-му и 4-му блокам методики имело следующие результаты (рис. 12):

1. 12 % студентов ориентируются в методах и формах воспитательной работы, делают их выбор, учитывая условия деятельности, особенности определенного класса и отдельных учеников. Они творчески подходят к организации воспитательной работы, критически оценивают опыт коллег, готовы поделиться своим. Успехи других педагогов радуют их, как свои. Осознают значимость организации воспитательной работы с ориентацией на личность учащегося. Конфликтные ситуации с обучающимися решают объективно с долей самокритики.

2. 36 % студентов предпочитают использовать в воспитательной работе готовые методические материалы, но стремятся их адаптировать под себя и ученический коллектив. Не всегда стремятся реализовать педагогические новации и делиться ими с коллегами, однако им интересен опыт других педагогов по организации воспитательной работы. Традиционные, проверенные формы работы для них привычны и удобны. Не всегда анализируют ее итоги.

3. 52 % студентов не способны творчески подойти к организации воспитательной работы, поэтому они активно применяют готовые методические разработки, новые технологии воспитания им не интересны. Также не справляются с самостоятельной организацией воспитательной работы. Их идеи, как правило, остаются на фазе задумки. Отдельных учеников данные студенты не берут во внимание при организации воспитательной работы, не замечая этого. Часты конфликты в связи с их нетерпимостью и невнимательностью к подопечным. Попросить

помощи у коллег/родителей не позволяет гордость.

Однако стоит отметить, что студенты с высоким уровнем сформированности личностно-деятельностного компонента были выявлены преимущественно за счет обладания личностными качествами.

Анализ результатов по четырем блокам диагностической методики по самоопределению уровня готовности студентов ПИ ВлГУ к воспитательной работе показал, что, несмотря на наличие частных случаев высокого уровня готовности будущих педагогов по отдельным компонентам готовности к воспитательной работе, высокий уровень готовности к воспитательной работе в целом не был обнаружен среди тестируемых (рис. 13).

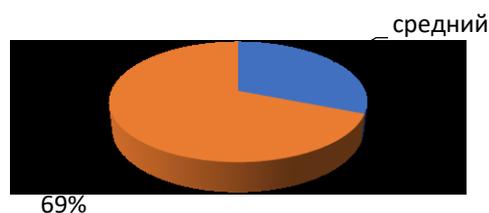


Рис. 13. Самооценка студентами уровня готовности к воспитательной работе

Заключение. Реализованная методика по самоопределению будущими педагогами своей готовности к осуществлению воспитательной работы позволила констатировать не только их общую готовность/неготовность к данной деятельности, но также изучить покомпонентно исследуемый вопрос. Тестирование помогло каждому студенту выявить свои слабые стороны в готовности к воспитательной работе с обучающимися, что является первым шагом на пути к совершенствованию педагогического мастерства в данной области.

Высокий и средний уровни сформированности мотивационно-ценностного компонента готовности к воспитательной работе характерны для трети опрошенных. Результаты исследования коррелируют с данной закономерностью. Так, в нашей выборке студентов-выпускников треть старшекурсников указали, что осуществили осознанный профессиональный выбор, профессию «учитель» они признают одной из главных, а потому не планируют её менять даже при возможности, что обусловливается их положительными эмоциями при взаимодействии с обучающимися школьниками во время педагогической, вожатской практик, они не чувствуют раздражения и утомления от работы педагогом.

По итогам тестирования видно, что свыше 70 % старшекурсников обладают низким уровнем сформированности когнитивного компонента готовности к воспитательной работе. Несмотря на то что студентам присуща потребность в психолого-педагогических знаниях и они понимают важность чтения литературы по теории воспитания, будущие педагоги недостаточно уделяют этому внимания и времени, что порождает

пробелы в знаниях по воспитательной работе. Данной категории студентов необходимо повышать свой теоретический уровень и оставить надежды, что успех приходит с опытом.

Высокий и средний уровни сформированности личностно-деятельностного компонента были выявлены почти у половины будущих педагогов. Студенты ориентируются в формах и методах воспитательной работы, знают сущность технологий воспитания, личность обучающегося находится в центре их внимания при организации воспитательной работы. Несмотря на распространённость оригинальных идей по организации воспитательной работы среди студентов, реализовать их способны не все, что обусловливает частоту использования будущими учителями готовых методических материалов на практике. Более половины тестируемых испытывают затруднения в формулировании проблем воспитательной работы. Невысокий процент будущих учителей пренебрегает анализом проведённой воспитательной работы. Обозначенные проблемные поля требуют их проработки каждым студентом.

Литература

1. Гагарин С. С. Формирование готовности студентов вузов физической культуры к воспитательной деятельности на основе идей олимпизма : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Саратов, 2010. 22 с.

2. Кравцова Л. А. Формирование готовности студентов к организации воспитательной работы : на примере педагогического вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Махачкала : Дагест. гос. пед. ун-т, 2007. 18 с.
3. Мониторинг готовности педагогов к реализации практик воспитательной деятельности в образовательном процессе вуза : метод. рекомендации / А. В. Савченков [и др.]. М., 2022. 144 с.
4. Новикова Е. С. Воспитывающая среда педагогического вуза как средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 5.8.7. Волгоград, 2023. 28 с.
5. Плаксина И. В., Дрозд К. В. Психолого-педагогическая диагностика в образовательной практике : учеб.-метод. пособие. Владимир : Изд-во ВлГУ, 2022. 388 с.
6. Слостенин В. А., Исаев И. Ф., Шиянов Е. Н. Педагогика : учеб. по дисциплине «Педагогика» для студентов высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. специальностям / под ред. В. А. Слостенина. 8-е изд., стер. М. : Академия, 2008. 566 с.
7. Сулейманова Р. В. Воспитательная работа в рамках высшего учебного заведения: аспекты готовности преподавателя // Роль современного образования в условиях глобализации : сб. науч. тр. Казань, 2020. С. 190 – 194.

References

1. Gagarin S. S. Formirovanie gotovnosti studentov vuzov fizicheskoy kul'tury` k vospitatel'noj deyatel'nosti na osnove idej olimpizma : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Saratov, 2010. 22 s.
2. Kravczova L. A. Formirovanie gotovnosti studentov k organizacii vospitatel'noj raboty` : na primere pedagogicheskogo vuza : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.08. Maxachkala : Dagestan. gos. ped. un-t, 2007. 18 s.
3. Monitoring gotovnosti pedagogov k realizacii praktik vospitatel'noj deyatel'nosti v obrazovatel'nom processe vuza : metod. rekomendacii / A. V. Savchenkov [i dr.]. M., 2022. 144 s.
4. Novikova E. S. Vospity`vayushhaya sreda pedagogicheskogo vuza kak sredstvo formirovaniya professional'noj kompetentnosti budushhego uchitelya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 5.8.7. Volgograd, 2023. 28 s.
5. Plaksina I. V., Drozd K. V. Psixologo-pedagogicheskaya diagnostika v obrazovatel'noj praktike : ucheb.-metod. posobie. Vladimir : Izd-vo VIGU, 2022. 388 s.

6. Slastenin V. A., Isaev I. F., Shiyanov E. N. Pedagogika : ucheb. po discipline «Pedagogika» dlya studentov vy`ssh. ucheb. zavedenij, obuchayushhixsya po ped. special`nostyam / pod red. V. A. Slastenina. 8-e izd., ster. M. : Akademiya, 2008. 566 s.
7. Sulejmanova R. V. Vospitatel`naya rabota v ramkax vy`sshego uchebnogo zavedeniya: aspekty` gotovnosti prepodavatelya // Rol` sovremennogo obrazovaniya v usloviyax globalizacii : sb. nauch. tr. Kazan`, 2020. S. 190 – 194.

N. D. Efendieva

**THE STUDY OF THE READINESS OF FUTURE TEACHERS TO CARRY
OUT EDUCATIONAL WORK IN SECONDARY SCHOOLS**

The article presents the results of a study conducted with students of the Pedagogical Institute, Vladimir State University, to determine the future teacher's readiness for educational work with students of secondary schools. As a result of the study, problem areas of readiness for educational work are identified that require special attention from university teachers in the process of basic professional training.

Keywords: *readiness for educational work, pedagogical competence, self-determination, future teachers.*

НАШИ АВТОРЫ

- БУГАЙЧУК
Татьяна
Владимировна** доктор политических наук, кандидат психологических наук, профессор
профессор кафедры общей и социальной психологии
Ярославского государственного педагогического университета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: mischenko@inbox.ru
- ВЛАСЕНКО
Тимоти
Тимофей** ассистент кафедры английского и китайского языков
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: vlasenkotimofei095@gmail.com
- ВОРОНИНА
Валерия
Юрьевна** старший преподаватель кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: valeria001voronina@yandex.ru
- ДЕНИСОВА
Ксения
Николаевна** старший преподаватель кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: ksenya_lukjanova1991@mail.ru
- ДУБРОВИНА
Лариса
Анатольевна** кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры социальной педагогики и психологии
Владимирского государственного университета имени
Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: Dubrovina69@bk.ru
- ЗАВРАЖИН
Сергей
Александрович** 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
- ЗВЕРЕВА
Елена
Игоревна** магистрант кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ИВАНОВА**
Елена
Олеговна кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник
доцент кафедры теории и истории педагогики Ярославского
государственного педагогического университета
им. К. Д. Ушинского (Ярославль, Россия)
E-mail: didact@mail.ru
- КИСЛЯКОВ**
Павел
Александрович доктор психологических наук, доцент
профессор кафедры психологии, конфликтологии и бихеви-
ористики Российского государственного социального
университета (г. Москва, Россия)
E-mail: Pask.81@mail.ru
- КРАСАВИН**
Даниил
Владимирович аспирант кафедры педагогики Ульяновского государствен-
ного педагогического университета имени И. Н. Ульянова;
научный руководитель: В. Г. Шубович, доктор педагогических
наук, доцент
зав. кафедрой информатики Ульяновского государственного
педагогического университета имени И. Н. Ульянова
(г. Ульяновск, Россия)
E-mail: inna-krasavina@mail.ru
- ЛАНЦОВА**
Светлана
Вячеславовна аспирант кафедры психологии и социальной педагогики
Ивановского государственного университета
(г. Иваново, Россия)
E-mail: svetlanalantsova11@gmail.com
- ЛАПШИНА**
Ирина
Константи-
новна доктор исторических наук, профессор
зав. кафедрой всеобщей истории Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых
(г. Владимир, Россия)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- ЛЕВЩАНОВА**
Дарья
Юрьевна аспирант кафедры педагогики Владимирского государствен-
ного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых; научный руководитель:
С. И. Дорошенко, доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры педагогики Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: darya.smakovskaya@yandex.ru
- ЛУКЬЯНОВА**
Антонина
Владимировна кандидат физико-математических наук, доцент
доцент кафедры физики и информационных технологий
Ярославского государственного педагогического универси-
тета им. К. Д. Ушинского (г. Ярославль, Россия)
E-mail: antonina-lukyanova@rambler.ru

НАШИ АВТОРЫ

- МОНАСЕВИЧ**
Зоя
Леонидовна старший преподаватель кафедры педагогики и психологии дошкольного и начального образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: zoyam@ai33.ru
- МОРОЗОВ**
Андрей
Дмитриевич ассистент кафедры всеобщей истории Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: morozowe.ru@gmail.com
- ОРЛОВА**
Ирина
Анатольевна кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры технологического и экономического образования Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: orlnas@yandex.ru
- ПЛАКСИНА**
Ирина
Васильевна кандидат психологических наук, доцент
доцент кафедры педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: irinapl@mail.ru
- ПРОХОРОВА**
Светлана
Алексеевна кандидат педагогических наук
учитель изобразительного искусства Мстерской средней общеобразовательной школы им. И. И. Голубева (Владимирская обл., пос. Мстера, Россия)
E-mail: spro_77@mail.ru
- РЫКИН**
Евгений
Юрьевич кандидат филологических наук, доцент
доцент кафедры русского языка Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: eugeny.rikin@yandex.ru
- СУХАРЕВ**
Иван
Алексеевич старший преподаватель кафедры психологии личности и специальной педагогики Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: sukharevivanpsy@gmail.com
- ТИМОЩУК**
Игорь
Алексеевич студент 3-го курса Педагогического института Владимирского государственного университета имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gcloak@bk.ru

НАШИ АВТОРЫ

- ТЯПКИНА**
Татьяна
Михайловна кандидат филологических наук
доцент кафедры второго иностранного языка и методики
обучения иностранным языкам Владимирского государ-
ственного университета имени Александра Григорьевича
и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: tyarkina@vlsu.ru
- ЧЕРНЯВСКАЯ**
Надежда
Владимировна кандидат филологических наук, доцент
доцент педагогики и психологии дошкольного и начального
образования Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: gpfaultak@gmail.com
- ШМЕЛЕВА**
Елена
Александровна доктор психологических наук, доцент
заместитель директора по научной работе и дополнительному
образованию Шуйского филиала Ивановского государ-
ственного университета
(г. Шуя, Ивановская обл., Россия)
E-mail: noc_shmeleva@mail.ru
- ЭФЕНДИЕВА**
Наиля
Джавидовна ассистент кафедры технологического и экономического об-
разования Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича
Столетовых (г. Владимир, Россия)
E-mail: nailya.efendieva@yandex.ru

OUR AUTHORS

**BUGAYCHUK
Tatyana V.**

Dr. Sc. (Politics), PhD (Education), Professor
Professor at the Department of General and Social Psychology,
Yaroslavl State Pedagogical University named after
K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: mischenko@inbox.ru

**VLASENKO
Timothy T.**

Assistant Lecturer at the Department of English and Chinese
Languages, Vladimir State University named after Alexander
and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: vlasenkotimofei095@gmail.com

**VORONINA
Valeria Yu.**

Senior Lecturer at the Department of Technological
and Economic Education, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: valeria001voronina@yandex.ru

**DENISOVA
Ksenya N.**

Senior Lecturer at the Department of Pedagogy, Vladimir
State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: ksenya_lukjanova1991@mail.ru

**DUBROVINA
Larisa A.**

PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor of the Department of Social Pedagogy
and Psychology, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: Dubrovina69@bk.ru

**ZAVRAZHIN
Sergei 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

**ZVEREVA
Elena I.**

Undergraduate student at the Department of Technological
and Economic Education, Vladimir State University named
after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: zvereva.xelen@yandex.ru

**IVANOVA
Elena O.**

PhD (Education), Senior Researcher
Associate Professor at the Department of Theory and His-
tory of Pedagogy, Yaroslavl State Pedagogical University
named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: didact@mail.ru

OUR AUTHORS

- KISLYAKOV
Pavel A.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Professor at the Department of Psychology, Conflictology
and Behavioral Sciences, Russian State Social University
(Moscow, Russia)
E-mail: Pack. 81@mail.ru
- KRASAVIN
Daniil V.** Postgraduate student at the Department of Pedagogy,
Ulyanovsk State Pedagogical University named
after I. N. Ulyanov; Supervisor: V. G. Shubovich, Dr. Sc.
(Education), Associate Professor, Head of the Department
of Computer Science, Ulyanovsk State Pedagogical Univer-
sity named after I. N. Ulyanov (Ulyanovsk, Russia)
E-mail: inna-krasavina@mail.ru
- LANTSOVA
Svetlana V.** Postgraduate Student at the Department of Psychology
and Social Pedagogy, Ivanovo State University
(Ivanovo, Russia)
E-mail: svetlanalantsova11@gmail.com
- LAPSHINA
Irina K.** Dr. Sc. (History), Professor
Head at the World History Department, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: lapshina.nni2012@yandex.ru
- LEVSHCHANOVA
Darya Yu.** Postgraduate Student at the Department of Pedagogy, Vla-
dimir State University named after Alexander and Nikolay
Stoletovs: Supervisor: S. I. Doroshenko, Dr. Sc. (Educa-
tion), Associate Professor, Professor at the Department of
Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander
Grigoryevich and Nikolai Grigoryevich Stoletov
(Vladimir, Russia)
E-mail: darya.smakovskaya@yandex.ru
- LUKYANOVA
Antonina V.** PhD (Physics and Mathematics), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Physics and Infor-
mation Technologies, Yaroslavl State Pedagogical Univer-
sity named after K. D. Ushinsky (Yaroslavl, Russia)
E-mail: antonina-lukyanova@rambler.ru
- MONASEVICH
Zoya L.** Senior Lecturer at the Department of Pedagogy and Psychol-
ogy of Preschool and Primary Education, Vladimir State
University named after Alexander and Nikolay Stoletovs
(Vladimir, Russia)
E-mail: zoyam@ai33.ru

OUR AUTHORS

- MOROZOV
Andrey D.** Assistant Lecturer at the World History Department, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: morozowe.ru@gmail.com
- ORLOVA
Irina A.** PhD (Education), 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: orlnas@yandex.ru
- PLAKSINA
Irina V.** PhD (Psychology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: irinapl@mail.ru
- PROKHOROVA
Svetlana A.** PhD (Education)
Teacher of Fine Arts at the I. I. Golubev Mstera Secondary School (Vladimir region, village of Mstera, Russia)
E-mail: spro_77@mail.ru
- RYKIN
Eugeny Ju.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Russian Language, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: eugeny.rikin@yandex.ru
- SUKHAREV
Ivan A.** Senior Lecturer at the Department of Personality Psychology and Special Pedagogy, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: sukharevivanpsy@gmail.com
- TYMOSHCHUK
Igor A.** 3rd year student, Pedagogical Institute, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gcloak@bk.ru
- TYAPKINA
Tatiana M.** PhD (Philology)
Associate Professor at the Department of Second Foreign Language and Methods of Teaching Foreign Languages, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: tyapkina@vlsu.ru

OUR AUTHORS

- CHERNYAVSKAYA Nadezhda V.** PhD (Philology), Associate Professor
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology of Preschool and Primary Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: gpfaultak@gmail.com
- SHMELEVA Elena A.** Dr. Sc. (Psychology), Associate Professor
Deputy Director for Research and Additional Education, Shuya Branch of Ivanovo State University (Shuya, Ivanovo region, Russia)
E-mail: noc_shmeleva@mail.ru
- EFENDIEVA Nailya D.** Assistant Lecturer at the Department of Technological and Economic Education, Vladimir State University named after Alexander and Nikolay Stoletovs (Vladimir, Russia)
E-mail: nailya.efendieva@yandex.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.