

Педагогическая антропология



16+

«Педагогическая антропология» «Pedagogical Anthropology»

09.03.2026

Журнал «Педагогическая антропология» является рецензируемым научным изданием открытого доступа и издается с 2023 г. Поскольку педагогическая антропология является междисциплинарной областью знаний на стыке философии, педагогики, психологии и антропологии, мы приглашаем к сотрудничеству педагогов и психологов, методологов и философов, антропологов и представителей других областей знания, изучающих развитие личности человека в процессе получения образования, вопросы социализации, практики воспитания и обучения в разных культурах и образовательных системах, в ту или иную историческую эпоху, возможности достижения человеком психологической, социальной, личностной зрелости, раскрытия его человеческого потенциала и др.

Наш журнал нацелен на создание широкой дискуссионной площадки, обсуждающей насущные проблемы педагогической антропологии, «человековедения» (согласно определению Б.М. Бим-Бада), служащего воспитанию и обучению людей.

Редакция журнала в своей деятельности руководствуется принципами научности, объективности, информационной поддержки наиболее значимых профильных исследований, соблюдения норм издательской этики.

Редакция оставляет за собой право отклонения статей, не соответствующих требованиям предоставления материалов. Точка зрения редакции не всегда совпадает с точкой зрения авторов публикуемых статей.

Авторы несут полную ответственность за содержание статей и за сам факт их публикации. Редакция не несет ответственности перед авторами и/или третьими лицами и организациями за возможный ущерб, вызванный публикацией статьи.

Опубликованные материалы не могут быть полностью или частично воспроизведены, тиражированы и распространены без письменного разрешения редакции.

The journal Pedagogical Anthropology is a peer-reviewed, open-access, scientific publication that has been published since 2023. It is interdisciplinary and covers the fields of philosophy, pedagogy, psychology and anthropology. We welcome teachers, psychologists, methodologists, philosophers and anthropologists who are interested in the development of human personality, socialization and educational practice in various cultures and systems. We also welcome researchers interested in historical eras and the possibilities of psychological, social and personal maturity. Our aim is to provide a platform for discussion of important issues in pedagogical anthropology and human studies, as defined by B. M. Bimbada.

The editorial board of the journal strives to adhere to the principles of scientific integrity, objectivity, and providing information support for significant specialized research. We aim to uphold the highest standards of publishing ethics, reserving the right to refuse articles that do not meet our requirements. Our point of view may not always align with the opinions of authors we publish, but authors are solely responsible for content and accuracy. We are not liable for any damage caused by publications, and published materials may not be reproduced or distributed without written permission.

Учредитель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
Издатель: Дмитрий А. ПОТАПОВ
ИП ПОТАПОВ ДМИТРИЙ АЛЕКСАНДРОВИЧ
Веб-сайт: <https://pedagog-antropolog.ru/>
Электронная почта: cso-science@yandex.ru

Founder: Dmitry A. POTAPOV
Publisher: Dmitry A. POTAPOV
IP POTAPOV DMITRY ALEXANDROVICH
Web-site: <https://pedagog-antropolog.ru/>
E-mail: cso-science@yandex.ru

Редакционный совет / Editorial Board:

Толстикова Светлана Николаевна, доктор психологических наук, профессор, Почетный работник высшего профессионального образования РФ, Член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования, департамент клинических, психологических и педагогических основ развития личности Института психологии и комплексной реабилитации ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Главный редактор

Svetlana Nikolaevna Tolstikova, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Honorary Worker of Higher Education, Corresponding Member of the International Academy of Pedagogical Education, Department of Clinical, Psychological and Pedagogical Foundations of Personality Development of the Institute of Psychology and Complex Rehabilitation of the Moscow City Pedagogical University, Editor-in-Chief

Богданов Евгений Николаевич, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии НЧОУ ВО «Московский институт экономики, политики и права»

Evgeny Nikolaevich Bogdanov, Professor, Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of Psychology, Moscow Institute of Economics, Politics, and Law

Буровкина Людмила Александровна, доктор педагогических наук, профессор департамента изобразительного, декоративного искусств и дизайна Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Lyudmila Alexandrovna Burovkina, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Fine and Decorative Arts, Institute of Culture and Art, Moscow City Pedagogical University

Быков Анатолий Карпович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГКВОУ ВО «Военный университет им. князя Александра Невского Министерства обороны РФ»

Anatoly Karpovich Bykov, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogy at the Federal State Educational Institution of Higher Education «Prince Alexander Nevsky Military University» of the Ministry of Defense of the Russian Federation

Гребенникова Вероника Александровна, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет»

Veronika Aleksandrovna Grebennikova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Kuban State University

Грибкова Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, профессор департамента музыкального искусства Института культуры и искусств ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Olga Vladimirovna Gribkova, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Musical Art of the Institute of Culture and Arts of the Moscow City Pedagogical University

Володин Александр Анатольевич, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе ФГБНУ «Институт развития, здоровья и адаптации ребенка»

Alexander Anatolyevich Volodin, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Deputy Director for Scientific Work of the Federal State Budgetary Educational Institution «Institute of Development, child's health and adaptation»

Корсакова Ирина Анатольевна, доктор культурологии, кандидат философских наук, проректор по научно-исследовательской работе ГБОУ ВО «Московский государственный институт музыки им. А.Г. Шнитке»

Irina Anatolyevna Korsakova, Doctor of Cultural Studies, Candidate of Philosophical Sciences, Vice-Rector for Research at the Moscow State Institute of Music named after A.G. Schnittke

Котовская Светлана Владимировна, доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»

Svetlana Vladimirovna Kotovskaya, Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology of the Russian State University of Social Technologies

Леонович Евгений Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, департамент методики обучения Института педагогики и психологии образования ФГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

Evgeny Nikolaevich Leonovich, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department of Teaching Methods, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

1. НЕСТЕРОВА О.Ф. ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ СПЕЦИАЛИСТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЖУРНАЛИСТИКА В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЕ» 6
2. БИРЮКОВА Т.И. С КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 11
3. САРАФЯН Д.Р. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ ЦВЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА 15
4. БУХАРОВСКИЙ А.А. МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГИКИ Н. В. КОЛЯДЫ В УРАЛЬСКОЙ ШКОЛЕ ДРАМАТУРГИИ..... 19
5. ВЯЗНИКОВА Е.А. ПРЕОДОЛЕВАЯ БАРЬЕРЫ: СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ 30

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

6. ПЕТРОВ В.Е., ПАРКОВА Т.С. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ 34
7. БУДЬКО С.В. ОБРАЗ МУЗЫ В ЛИРИКЕ СОФИИ ПАРНОК: ОТ ВДОХНОВЕНИЯ К ПРЕДЕЛУ ПОЭТИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ 42
8. РАСУЛОВА Ф.Ф., ТРОХОВА С.С. ПУТЕШЕСТВИЕ КАК СЮЖЕТНЫЙ СТЕРЖЕНЬ И СРЕДСТВО САТИРЫ В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ»: СОБРАНИЕ ПОМЕЩИКОВ И ОБРАЗ ПЛЮШКИНА КАК КУЛЬМИНАЦИЯ ДЕГРАДАЦИИ..... 47
9. РАСУЛОВА Ф.Ф., ТРОХОВА С.С. РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ, ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТА..... 51
10. КРАВЦОВА В.И. ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ 55
11. ПРОНКИНА Л.В. ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ТЕМЕ «ПОГОДА» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА 63

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ

12. КОРНЕЕВА Е.А. ИНТЕГРАЦИЯ ЕДИНОЙ МОДЕЛИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ 67
13. ХУСАИНОВ С.В. ПРОБЛЕМА КРИЗИСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ МИГРАНТА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КООРДИНАТ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА..... 72
14. СИРОТИН В.В., ФАЛУНИНА Е.В. ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНИЗАЦИИ 80
15. ЕРЕМЕЙЦЕВ Д.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ 88
16. БАРДОВСКАЯ С.С. СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ..... 92
17. МАГЛАТЮК Т. В., КАДИНЦЕВА В.Е. ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ: ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ТЕРАПИЯ ПРИ СТРЕССЕ И ТРЕВОГЕ 97
18. ЯБЛОКОВА М.А. ТРУДОГОЛИЗМ, ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И СОЗАВИСИМОСТЬ: МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ И СОЦИУМА 101

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ

19. СОКОЛОВА К.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПЕДАГОГОВ В МЕЖДУНАРОДНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК» 106
20. СМАГУЛОВ Б.С. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОДГОТОВКИ..... 112
21. ЛЕБЕДЕВА О.В., КУЛИКОВА Е.А. ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО ДОМА 118
22. МАГЛАТЮК Т.В. ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ..... 124
23. ШУМИЛКИНА О.Г. ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ 130
24. ДАНИЛОВА Л.Ш. КОНСОЛИДАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 135

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ**Нестерова О.Ф.**

старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет»

e-mail: olganest63@yandex.ru

Nesterova O.F.

Senior Teacher

Voronezh State Technical University

**ОБУЧЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫМ КОММУНИКАТИВНЫМ КОМПЕТЕНЦИЯМ СПЕЦИАЛИСТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ «ЖУРНАЛИСТИКА В ПРОИЗВОДСТВЕННО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЕ»**

Аннотация. Предметом данного исследования является применение различных технологий и методов реализации коммуникативных компетенций при обучении иностранному языку студентов-журналистов в производственно-технической сфере. Подчеркивается необходимость всестороннего развития всех видов речевой деятельности. В статье описаны принципы, положенные в основу обучения студентов специальности «Журналистика в производственно-технической сфере». Приводятся виды работ, применяемые на практических занятиях, с учетом личностных и профессиональных качеств студентов. Автор приходит к выводу, что для приобретения языковых знаний в области журналистики и производственно-технической сферы необходимо владение коммуникативными компетенциями.

Ключевые слова: иностранный язык, виды речевой деятельности, коммуникативные компетенции, производственная журналистика, методы обучения, технологии обучения, моделирование ситуаций, медиа ресурсы.

**TEACHING FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCES TO SPECIALISTS IN
THE FIELD OF JOURNALISM IN THE INDUSTRIAL ENGINEERING**

Abstract. This study examines the application of various technologies and methods for developing communicative competencies in teaching foreign languages to journalism students in the industrial engineering. The need for comprehensive development of all types of verbal activity is emphasized. The article describes the principles underlying the education of students of the specialty "Journalism in the industrial and technical field." The types of work used at practical classes are presented, taking into account the students' personal and professional qualities. The author concludes that acquiring language knowledge in the field of journalism and industrial engineering requires mastery of communicative competencies.

Keywords: foreign language, types of speech activity, communicative competencies, industrial journalism, teaching methods, teaching technologies, situation modeling, media resources.

В связи с глобализацией мира, интернационализацией научно-технического сотрудничества и формированием международных производственных контактов знание иностранного языка в современном мире необходимо в разных сферах деятельности. Владение иностранными языками достигается через владение иноязычными коммуникативными компетенциями.

Английский язык, как самый распространенный в мире, применяется в различных профессиональных областях, включая сферу СМИ.

Как отмечает Наталья Мамонова, «английский язык в качестве международного языка способствует устранению языкового барьера и появлению такого феномена, как массовое сознание» [5, с.162].

А.Н. Щукин рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как «способность средствами изучаемого языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения в рамках той или иной сферы деятельности» [9, с.139]. Мы можем выделить ряд иноязычных коммуникативных компетенций:

- лингвистическая (языковая) компетенция, т.е. способность с помощью языковой системы воспринимать чужую речь и выражать собственные суждения в устной и письменной форме;
- речевая компетенция или умение формировать мысли с помощью языка, обеспечивая реализацию коммуникативного намерения;
- социокультурная компетенция подразумевает знание национальных особенностей социального и речевого поведения носителей языка - их обычаев, этикета, истории и культуры;
- дискурсивная компетенция, означающая способность применять определенные стратегии для создания и интерпретации текста;
- прагматическая компетенция отражает владение практическими навыками использования связной иностранной речи в профессиональном контексте.

В журналистике центральной темой является человек. В технической журналистике центром внимания становятся технологии и устройства, но в аспекте применения человеком.

Предметом нашего исследования является рассмотрение применения различных технологий и методов обучения языку в целях реализации коммуникативных языковых компетенций, необходимых журналисту, работающему в сфере строительных технологий и инновационных разработок в строительстве и архитектуре.

Творческие и личностные особенности характера человека со знанием иностранного языка наряду с фундаментальными знаниями профессиональной базы являются важными ресурсами жизнеспособности и развития индивида. [6, с.24].

Иностранный язык в журналистике позволяет расширять творческие горизонты, формирует информационную культуру, готовит к работе с технической документацией.

В журналистике для успешного овладения языком необходимо в равной степени развитие всех видов речевой деятельности.

Аудирование и разговорная практика способствуют развитию умения вести диалог, реагировать на проблему или breaking news.

Чтение и аналитическое восприятие способствуют быстрому ориентированию в большом объеме информации на иностранном языке, поиску главных идей, умению отделять факты от мнений, умелому пользованию первоисточниками [6; с.27].

Навыки письменной речи и владение стилистическими приемами способствуют умению ясно и лаконично выражать свои мысли в письменной форме, от коротких новостей до аналитических обзоров, умело адаптируя стиль для целевой аудитории. Предлагаются, такие задания как “Write an essay about the development of Russian journalism” или “Prepare a press release about the latest achievements of bridge construction technologies in our country”.

Причем, эти сообщения должны иметь различную стилистическую направленность: первое предлагается «широкому» читателю, второе – специалистам в области строительных технологий.

Соответственно, лексическое наполнение данных презентаций будет варьироваться от общеупотребительной лексики до узкопрофессиональной.

Компетентностный подход как методологический ориентир современного образования определяет методы обучения, способствующие развитию самостоятельности, инициативности, критического мышления и ориентирующие на конкретный эффективный результат [9, с.122].

Наряду с обучением основным принципам и методам журналистики (анализ информации, выпуск новостных статей, создание мультимедийного контента, основы редактирования и монтажа) студенты получают представление о производственно-технической сфере и её особенностях, что позволяет им освещать события и темы, связанные с данной областью, с соблюдением основных требований (точность, достоверность) [7, с.115].

Журналист в производственной инфраструктуре, с одной стороны, является экспертом и независимым консультантом, с другой стороны, распространяет актуальную информацию в рамках внешней и внутренней коммуникации, способствуя развитию эффективных производств [1].

Английский язык производственной журналистики включает в себя как терминологию из области журналистики, так и узкопрофессиональные понятия, обозначающие различные производственные процессы, документы и материалы.

Принципы, положенные в основу обучения студентов специальности «Журналистика в производственно-технической сфере», направлены на подготовку будущих журналистов, способных применять навыки журналистской работы в производственно-технической области, и на формирование компетенций, связанных с авторской, редакторской, проектно-аналитической и производственно-технологической деятельностью в СМИ [8, с. 325].

Данные принципы предполагают:

- Паритетность и синхронность теоретических знаний и практических навыков, умений и компетенций в рамках производственной и творческой деятельности.
- Симбиоз познаний в области журналистики и производственно-технической сферы.
- Сочетание в обучении стандартных, обязательных компонентов с вариативными, учитывающими оперативные изменения в медиасфере и на рынке журналистики.
- Использование проектных образовательных технологий с учетом личностного фактора.

В процессе обучения специалистов профиля «Журналистика в производственно-технической сфере» эффективны и применяются следующие методы:

Метод проектов, способствующий развитию критического мышления и познавательных навыков студентов-журналистов, этот метод находит свое применение в подготовке пресс-конференции, рекламного ролика, презентации. (“Prepare a presentation about the most important moments in the history of Russian journalism”). (Speak about the importance and benefits of radio broadcasting using the key words and phrases). (Speak about “Television Journalism” according to the following plan, using the words given in brackets). (Speak out “Why the profession of a journalist is important for me”).

Интерактивный метод предполагает активное взаимодействие всех участников образовательного процесса с использованием дискуссионных, игровых, тренинговых приёмов. Цель метода — развитие коллективной мыслительной деятельности в генерировании альтернативных способов оптимального решения проблем. (Think about the duties of the journalists and discuss the 5 most important ones. Give the reasons and examples why these duties are essential).

Деловые игры, где преобладает метод имитации ситуаций, моделирующих профессиональную или иную деятельность посредством игры. Например, можно провести warm-up в форме интервью.

Act out an interview.

Student A: Imagine you are a person of some profession: an engineer, a builder, a doctor, an artist, a cosmonaut, a driver, a teacher, etc. Answer the questions about your profession.

Student B: Imagine you are a journalist and are to write an article about the person of some profession. Interview your groupmate, think of the questions you are going to ask.

Мозговой штурм. Способ продуцирования новых идей с целью решения проблем. (Discuss the idea of necessity and importance of journalism in our life.)

На своих практических занятиях мы реализуем вышеперечисленные методы как через групповые, так и индивидуальные формы работы с учетом личностно-профессиональных и психологических качеств студентов специальности «Журналистика».

1) Журналисты любят пообщаться, высказать свое мнение, поэтому особое внимание уделяется устным заданиям. В учебном пособии «Профессиональный английский в сфере медиа коммуникаций» [3] нами использовались такие задания, как:

- How do you understand the quote? Journalism is the art of preparing information. Express your opinion.
- Say if the sentences below are True or False. Proof your choice.

1. Journalist must be ready to react in a change to the direction of the conversation.

2. The aim of business websites is to optimize the relationships between businesses and clients.

Студенты могут начинать занятие с обзора новостей. Новостные темы могут быть разнообразными: обзор новинок в строительной отрасли, городские новости, культурная жизнь и т.д. Студентам следует подключаться к активному обсуждению новостей.

2) Уделяйте внимание творческим заданиям. К примеру, после прослушивания презентации попросите студентов задать вопросы выступающему. Это могут быть как уточнения, так и вопросы, требующие размышлений и рассуждений. Другая ситуация. Представим, что выступающий – приглашенное лицо, которому необходимо подготовиться к эфиру с помощью наводящих вопросов журналиста.

3) Помимо всего прочего, журналисты любят поспорить. Поэтому с ними очень хорошо проводить debates. Задача преподавателя – предложить какое-нибудь выражение, вроде

- Express your opinion on the following (agree or disagree). To have no thoughts and yet be able to express them - that's how you become a journalist. Justify your choice.

Студенты озвучивают свою точку зрения.

4) Разбор интервью, репортажей на английском языке.

5) Работая с текстами, уместен их беглый просмотр для выявления ключевых идей, поиск конкретной информации в тексте. Не менее интересным является задание на просмотр первого и последнего абзацев, так как в англоязычной журналистике основная информация зачастую концентрируется именно там.

6) Важной является работа с заголовками. Анализ их структуры позволяет определить содержание текста и значимость материала. Задание по выбору заголовка к тексту или способствует формированию умения соотносить содержание с его заглавием, определять ключевую тему текста. Также можно предложить задание придумать заголовок к тексту или попросить высказать мнение по поводу приведенного заголовка.

7) Усвоение профессиональной терминологии происходит благодаря контекстному использованию терминов в предложении. Например, вставить подходящий термин в предложение. Или прочитать текст (документ) и выписать все профессиональные термины. Либо создать профессиональный глоссарий с примерами употребления терминов.

Важно, чтобы обучение было мотивированным, что «формирует самостоятельное творческое и критическое мышление» студента [4], строилось на принципе активной коммуникации и взаимодействия с учетом профессионально-ориентированных навыков.

Подводя итог вышесказанному, следует отметить, что для успешного владения английским языком в журналистике рекомендуется:

1. Развивать навыки восприятия культурных контекстов и общения на иностранном языке.
2. Моделировать возможные речевые ситуации в профессиональной коммуникации.
3. Анализировать публикации профессиональных авторов, обращая внимание на структуру и логику текста.
4. Уделять большое внимание чтению книг и новостей, публицистических репортажей, что поможет расширению словарного запаса, запоминанию конструкций и улучшению восприятия английского текста.
5. Слушать международные новости и смотреть документальные фильмы. Это способствует развитию навыков аудирования и устной речи.

Таким образом, специализация журналиста в производственно-технической сфере предполагает формирование лингвистических навыков и умений наряду с овладением технической терминологией и знаниями в производственно-технической области посредством использования коммуникативных технологий и методов обучения.

Литература:

1. Винокуров М.А., Демина И.Н. Роль журналистики в производственной инфраструктуре, Текст научной статьи по специальности «СМИ (медиа) и массовые коммуникации», cyberleninka.ru, 2014 (дата обращения 15.01.2026)
2. Мамонова Н. В. Английский язык как средство глобализации массово-информационного дискурса // Медиасреда. - 2020. - №1. - С. 162-166
3. Профессиональный английский язык в сфере медиакommunikаций: учебное пособие [Электронный ресурс] / Л. Н. Крячко, И. Ю. Лавриненко, О. Ф. Нестерова. – Электрон. текстовые и граф. данные (2,1 Мб). – Воронеж: ФГБОУ ВО «Воронежский государственный технический университет», 2025
4. Сиразеева А.Ф., Валеева Л.А., Морозова А.Ф. Инновационные технологии обучения иностранному языку в вузе // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 3. ; URL: <https://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=17983> (дата обращения: 25.12.2025)
5. Солодкова И.М. Мотивационный аспект языковой подготовки в условиях неязыкового вуза // Казанский педагогический журнал. 2008. № 12. С. 40–46.
6. Троянская С.Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании: учебное пособие. / С.Л. Троянская. – Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2016. – 176 с.
7. Чигина Н.В., Сырескина С.В., Бухвалова Е.Г. Английский язык. Профессиональная сфера общения. - Кинель: РИО Самарского ГАУ, 2020. - 133 с.
8. Чиронова, И.И. Английский язык для журналистов (B1-B2). Mastering English for Journalism: учебник для вузов / И. И. Чиронова, Е. В. Кузьмина. — Москва: Издательство Юрайт, 2025. — 396 с. — (Высшее образование). — ISBN 978-5-534-21635-6. — Текст: электронный // Образовательная платформа Юрайт [сайт]. — URL: <https://urait.ru/bcode/581852> (дата обращения: 08.01.2026).
9. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учебное пособие для преподавателей и студентов. / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2004. – 416 с.

Бирюкова Т.И.

доцент, кандидат педагогических наук

ФГБОУ ВО «Ставропольский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации

e-mail: valina112@yandex.ru

Biryukova T.I.

Associate Professor, Candidate of Pedagogical Sciences

Stavropol State Medical University

КОМПЛЕКСНОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. В статье рассмотрены методические подходы к комплексному обучению иностранному языку студентов медицинского вуза. Основное внимание уделяется взаимосвязанному развитию умений говорения и беспереводного чтения на основе метода обильного чтения. Описаны практические приемы работы со специальными медицинскими текстами и текстами-диалогами, методы активизации лексики и формирования навыков постановки вопросов. Рассмотрены подходы к подготовке студентов к чтению оригинальной медицинской литературы из англоязычных журналов. Материалы имеют практическую ценность для преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах.

Ключевые слова: методика обучения иностранному языку, медицинский вуз, комплексное обучение, говорение, беспереводное чтение, лексико-грамматический материал, специальные тексты, диалоги, активизация лексики, оригинальная медицинская литература

INTEGRATED FOREIGN LANGUAGE TEACHING FOR MEDICAL UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. The article examines methodological approaches to comprehensive foreign language teaching for medical university students. The main focus is on the interrelated development of speaking and non-translation reading skills using the extensive reading method. Practical techniques for working with specialized medical texts and dialogue texts, as well as methods of vocabulary activation and formation of questioning skills are described. Approaches to preparing students for reading original medical literature from English-language journals are considered. The materials are of practical value for foreign language teachers in non-linguistic universities.

Keywords: foreign language teaching methodology, medical university, comprehensive teaching, speaking, non-translation reading, lexical and grammatical material, specialized texts, dialogues, vocabulary activation, original medical literature

В статье рассмотрены методические подходы к комплексному обучению иностранному языку студентов медицинского вуза. Основное внимание уделяется взаимосвязанному развитию умений говорения и беспереводного чтения на основе метода обильного чтения. Описаны практические приемы работы со специальными медицинскими текстами и текстами-диалогами, методы активизации лексики и формирования навыков постановки вопросов. Рассмотрены подходы к подготовке студентов к чтению оригинальной медицинской литературы из англоязычных журналов. Материалы имеют практическую ценность для преподавателей иностранного языка в неязыковых вузах.

В процессе обучения студентов иностранному языку в медицинском вузе преподаватель сталкивается с рядом проблем, касающихся определения объема требований к знаниям и умениям

студентов, а также выбора наиболее эффективной методики преподавания для обеспечения решения задач практического овладения иностранным языком, т.е. овладения умением читать и переводить оригинальную литературу по специальности для получения нужной информации, умения вести беседу на иностранном языке, делать сообщения и понимать иностранную речь на слух на основе изученного языкового материала. Для решения вышеназванных задач обучения на первом курсе медицинского вуза представляется необходимым определить параметры каждого занятия с точки зрения его соотношения с общим объемом требований к знаниям в области лексики, грамматики, а также требованиям к умениям в области устной речи.

В условиях отсутствия естественного языкового окружения мы избрали путь одновременного обучения устной речи и беспереводному чтению. Взаимосвязанное развитие умения говорить и читать дает возможность студентам опираться на все виды ощущений, что способствует более быстрому и более прочному усвоению языковых явлений, а также развитию умений говорения и беспереводного чтения.

Известно, что основным условием активного усвоения слов и грамматических явлений является их постоянная повторяемость. В процессе изучения иностранного языка в неязыковом вузе навыки устной речи могут успешно развиваться при условии обильного чтения на иностранном языке, так как обильное чтение на иностранном языке обеспечивает многократное повторение языковых явлений в различных ситуациях и таким образом способствует активному их усвоению и формированию умений говорить и беспереводно читать литературу на иностранном языке.

В медицинском вузе при обучении студентов иностранному языку практикуется изучение различных «устных», т.е. разговорных тем, таких как «Рассказ о себе», «Университет», «Студенческая жизнь», «Моя будущая профессия». Так называемые разговорные темы отражают содержательную сторону процесса обучения иностранному языку, выражающуюся в отборе и усвоении студентами определенного лексического материала, способствуют организации учебного материала в двух направлениях: грамматическом, так как изучаемые темы включают в себя самый разнообразный грамматический материал, и в методическом, так как стимулируют учебную ситуацию, направленную на выработку речевых умений.

Как известно, ориентация на уровень умений в области устной речи предполагает использование таких приемов обучения иностранному языку, которые стимулировали бы коммуникативный характер процесса обучения, а также организацию учебного материала, которая обеспечивала бы как усвоение речевого материала, так и выработку речевых умений.

Одна из основных задач в неязыковом вузе – подготовка студентов к использованию знаний по иностранному языку в связи со их будущей специальностью, а именно: научить будущего специалиста читать и понимать содержание текстов по своей специальности, научить вести беседу и сделать сообщение по тем или иным вопросам своей специальности.

Опыт показывает, что имеются большие возможности превращения обычных рядовых занятий по специальным текстам в эффективное средство выработки у студентов определенного запаса слов и терминов, умения переводить тексты со словарем и без словаря, вести беседу по содержанию специальных текстов. Чтобы разнообразить работу с текстами по специальности, вместо обычного описания заболеваний в повествовательной форме и повествовательного изложения истории болезни, мы предлагаем тексты-диалоги, излагающие то же в виде беседы, знакомящей студентов с живой современной разговорной речью. Подобные тексты не только знакомят студентов с лексикой и фразеологией, необходимой студентам-медикам по специальности, но и одновременно учат разговорной речи, в частности, построению вопросов в разных временах и залогах, что в изучении английского языка представляет одну из трудностей.

При воспроизведении диалогов студенты используют, как правило, заученные фразы и образцы речи, избегая самостоятельного построения фразы или суждения. Известно, что слова, усвоенные только в определенном контексте, в определенных фразах или словосочетаниях, часто не узнаются студентами в других контекстах. Несмотря на это, преподавателю необходимо ставить студентов в условия, когда они вынуждены выразить свою собственную мысль на иностранном языке. Даже в обычной работе над специальными текстами возможно создание ситуации, благоприятной для развития понимания иностранной речи и выработки определенных умений и навыков устной речи на иностранном языке. Так, например, в начале занятия, посвященного работе над текстом, перед студентами ставится задача передать по частям основную мысль прочитанного. Это приучает к беспереводному пониманию текста. Затем прочитанная часть текста переводится.

Что касается устного изложения студентами содержания текстов, то студентам приходится излагать его самостоятельно строя фразы. В целях активизации лексики мы предлагаем студентам обобщить основные данные- мы прерываем рассказ студента и предлагаем задать следующему студенту вопрос по содержанию текста. В живой беседе студенты приобретают навыки составлять общие, специальные и другие виды вопросов.

Если в новых текстах имеются ранее встречавшиеся медицинские термины или понятия, студентам предлагается объяснить сущность этих понятий, что вынуждает студентов выражать собственные суждения на русском или английском языке.

Для закрепления лексики, встречавшейся в ранее пройденных медицинских текстах, а также для того, чтобы выработать умение свободно употреблять эту лексику в новых ситуациях, студентам предлагается составить дома монологические высказывания на различные темы, например: рассказать о работе врача, о своей будущей профессии, об учебе в университете и т.д.

Работа на занятиях является естественным продолжением работы, проделанной студентами дома. Как правило, домашнее задание обычно складывается из чтения и перевода нового текста, анализа грамматических явлений в тексте, составления аннотаций к прочитанному материалу. Важно закрепить в упражнениях на занятии новую лексику, вовлекая студентов в обсуждение прочитанного текста.

С целью подготовить студентов к чтению оригинальной медицинской литературы из журналов мы знакомим их со структурой и терминологией – названиями разделов, видов статей: a leading article, abstract, summary, review и т.д. Студентам предлагается самостоятельно выбрать статью, что вызывает у них интерес к предстоящей работе с оригинальными медицинскими текстами на английском языке. Кроме того, студентам предлагается сделать сообщение по теме статьи на 3-5 минут. В большинстве случаев студенты с интересом относятся к такому виду работы. Такой подход к чтению специальной медицинской литературы на английском языке начиная со второго курса считается оправданным. При этом для чтения предлагаются доступные статьи. Этот вид работы приучает студентов к чтению научных текстов, позволяет высказывать свои собственные суждения по прочитанному материалу, делать сообщения, доклады. Работа с англоязычными научными статьями способствует формированию навыков академического чтения, включая умение выделять основную идею, анализировать структуру текста, интерпретировать данные и критически оценивать информацию. Студенты учатся распознавать типичные элементы научной статьи: аннотацию, введение, методологию, результаты, обсуждение и выводы что в дальнейшем помогает им при написании собственных исследований.

Литература:

1. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. иностр. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 336 с.
2. Конышева А.В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб.: КАРО, Мин. просвещения, 2008. 192 с.
3. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: АСТ: Астрель, 2010. 239 с.
4. Щукин А.Н. Методика преподавания иностранных языков: учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования. М.: Издательский центр «Академия», 2015. 288 с.

Сарафян Д.Р.кандидат филологических наук
Государственный университет им. В. Я. Брюсова**Sarafyan D.R.**Candidate of Philological Sciences
Bryusov State University**МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПОЭТИКИ ЦВЕТА ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ НА
МАТЕРИАЛЕ МАЛОЙ ПРОЗЫ ВЛАДИМИРА НАБОКОВА**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы, связанные с методическими основами изучения поэтики цвета литературного произведения на материале рассказов В. Набокова. Выделяются отдельные аспекты для обсуждения в ходе занятий со студентами высших учебных заведений. Предлагаются методы анализа поэтики цвета на основе рассказов В. Набокова, написанных в двадцатые годы двадцатого века. Результатами исследования является выявление методов изучения цветовой символики.

Ключевые слова: методика обучения, категория цвета, малая проза.

**METHODOLOGY FOR STUDYING THE POETICS OF COLOR IN FILM BASED ON VLADIMIR
NABOKOV'S SHORT PROSE**

Abstract. This article examines the methodological foundations for studying the poetics of color in literary works using V. Nabokov's short stories. Specific aspects are highlighted for discussion during classes with university students. Methods for analyzing the poetics of color are proposed based on V. Nabokov's short stories written in the 1920s. The study reveals methods for studying color symbolism.

Keywords: teaching methods, color category, short fiction.

Введение

Владимир Набоков – один из ярчайших представителей литературы русского зарубежья, признанный мастер слова. Мировую известность автору принесли романы, тогда как произведения малых литературных форм менее известны любителям литературы и не включены в основные курсы по литературе, в частности, в армянских вузах.

Однако в начале творческого пути писатель сделал первые шаги на литературном поприще именно в жанре новеллистики. Русскоязычные повести и рассказы автора представляют богатейший материал для исследования на занятиях по русской литературе.

Цель статьи — обоснование практической значимости изучения категории цвета на занятиях по русской литературе в вузах.

Актуальность и новизна исследования заключается в раскрытии методологии и инструментария исследования малой прозы одного из ярчайших представителей русской литературы XX века Владимира Набокова. Малая проза автора недостаточно известна студентам, в частности, в Армении. С одной стороны, обучающиеся знакомятся с литературным материалом, с другой — овладевают навыками литературоведческого анализа текста.

Цели и задачи исследования — обозначить круг вопросов для обсуждения в ходе занятий, выявление значимости изучения цветовой гаммы в малой прозе В. Набокова в контексте изучения литературного произведения.

В первую очередь, рассмотрим механизмы восприятия категории цвета, поскольку цвет является предметом изучения различных областей науки.

В частности, по словам М. Пастуро, «Цвет – не столько природное явление, сколько сложная культурная конструкция, которая сопротивляется любой попытке обобщения, кроме анализа» [Пастуро 2015: 7]. Художник и теоретик И. Иттен предлагает рассматривать эстетические аспекты воздействия цвета по трем направлениям: «чувственно-оптическому (импрессивному); психическому (экспрессивному); интеллектуально-символическому (конструктивному)» [Иттен 2007: 15].

Как отмечает М. Мисник, «интерес к цвету или цветовым сочетаниям может быть характерен не только для отдельных писателей и поэтов, но и для некоторых художественных направлений или творческих объединений» [Мисник 2024: 141].

Поэтика цвета является одним из важнейших аспектов изучения и анализа литературного произведения. Цвет в литературе выполняет не только изобразительную, но и символическую функцию. Он помогает автору глубже передать эмоциональное состояние героев, создать определенную атмосферу, способствует более глубокому восприятию авторской идеи.

В целом, отношение к изображению деталей вещного мира характеризует индивидуальный стиль писателя, его мировосприятие, о чем упоминал и сам В. Набоков. Автор утверждал, что «Время и пространство, краски времен года, движения мышц и мысли <...> для писателя, наделенного высоким даром, не традиционные понятия, <...> но ряд уникальных открытий <...>» [Набоков 2000:24].

Чрезвычайный интерес в данном контексте представляет использование цветовой гаммы в малой прозе Набокова. Известно, что писатель был синестетом, обладал «цветным слухом». Каждая буква латинского и русского алфавита ассоциировалась в его воображении с определенным цветом, следовательно, исследование поэтики цвета в набоковских произведениях подразумевает множество интересных наблюдений в контексте приобщения к авторскому видению мира.

Предлагаются следующие основные этапы изучения поэтики цвета на материале малой прозы В. Набокова:

1. первичный анализ текста на предмет выявления авторского восприятия различных цветов.

Студентам предлагается на рассмотрение ряд рассказов, в которых автор выражает свое отношение к тому или иному цвету (рассказы «Посещение музея», «Весна в Фиальте», «Совершенство»).

Так, в «Посещении музея» писатель высказывает мнение о том, что «серый цвет» – это «сон вещества, обеспредметившаяся предметность» [Набоков т.4:352]. В новелле «Весна в Фиальте» автор отмечает, что название «Фиальта» ассоциируется у него с запахом «мелкого, темного, самого мятого из цветов» [там же:305]. Черный цвет – это «траур по другим умершим вещам» [там же: т.2:414].

Студенты знакомятся с текстами, выделяют данные примеры, после чего следует выразить своё мнение относительно авторской позиции.

2. Составление «цветовой карты» рассказов.

Студенты анализируют рассказы и новеллы В. Набокова, выявляя, как цвет взаимодействует с другими образными элементами, такими как время и пространство.

Так, синий цвет, в большинстве случаев, используется автором при характеристике различных природных явлений, времен года и суток: «синева майской ночи» и «синяя темнота» в «Возвращении Чорба»), девочка с «синевой под глазами» («Обида») «синий блеск ветреного дня», облака облажали «осеннюю синеву» («Благость»).

Красный, фиолетовый и малиновый цвета в малой прозе автора использованы, в основном, при описании либо внешности, либо деталей предметного мира и одежды: «дама в красной соломенной шляпе»; старушка, читающая «красную книгу» («Благость»); «красные башмаки» («Хват»); «красный диванчик» («Уста к устам»); «малиновый диванчик» («Ужас»); «малиновый молочник к малиновым чашкам» («Пильграм»); «малиновый отблеск на щеке» («Адмиралтейская игла»); «через небо протягивалось что-то широкое, перистое, фиолетово-розовое» («Круг») и т.д.

В повестях и рассказах автор часто использует также янтарный и лиловый цвета: «трамвайный вагон» с «янтарными стенами» (рассказ «Благость»), «лиловые бездны» (рассказ «Гроза»), «вокруг лиловатых стеклянных глобусов летал снег» («Лебеда»), «лиловые сигнальные огни» («Посещение музея»).

После того как студенты находят конкретные предметы, предлагается подвести итоги проведенного исследования и ответить на следующие вопросы:

воспринимаются ли данные цвета автором с субъективной оценкой или нет?

Способствуют ли вышеуказанные цвета более глубокому проникновению в образную характеристику или лишь способствуют созданию фона, на котором разворачивается действие?

3. Установление индивидуально-авторского восприятия различных спектров цветовой гаммы.

Как известно, цвета в художественном произведении используются также для передачи соответствия определенному эмоциональному состоянию героев. Для анализа студентам предлагаются, в частности, рассказы «Картофельный Эльф», «Возвращение Чорба», «Сказка», «Благость», «Порт». В данных произведениях чаще других цветов автор использует розовый и зеленый цвета при описании сцен, где герои испытывают радость и душевный подъем. «Солнце дрожало на его лысине; прозрачно розовели уши. Он ничего не понимал от изумления и счастья» («Картофельный Эльф»). Розовый цвет использован в «Ужасе» при описании эпизода из счастливой жизни рассказчика: «<...> я пишу, она штопает на ложе шелковый чулок, низко наклонив голову, и розовеет ухо, наполовину прикрытое светлой прядью <...>» [Набоков т.1: 398].

Зеленое платье Клары является одним из атрибутов счастливой семейной жизни, которую представляет Марк Штандфусс в «Катастрофе»: «<...> а через неделю будет их свадьба, и потом до конца жизни – счастье и тишина, и ночью рыжий пожар, рассыпанный по подушке, а утром – опять тихий смех, зеленое платье, прохлада оголенных рук» [там же: т.1:368].

Студентам предлагается сделать вывод, случайно ли именно эти цвета использованы при описании счастливых минут в жизни героев и почему именно подобные светлые тона помогают автору при создании картин гармонии и нежности.

Отдельное внимание следует уделить выявлению закономерностей использования черного цвета в малой прозе В. Набокова. Как известно, черный цвет в европейской культуре воспринимается как индикатор дисгармонии. Мрачные темные тона и черный цвет наиболее часто используются в эмигрантских произведениях писателя. Героиня рассказа «Случай из жизни» с горечью признается: «<...> я стояла, грустно прижавшись к углу темного буфета, с которым словно сливалась моя небольшая фигура в черном платье, – да, я ношу траур, по всем, по всем, по себе, по России, по зародышам, выскобленным из меня» [Набоков т.2: 420].

4. Интерпретационный этап

На основе проведенного анализа студентам следует сделать выводы:

- как цветовая гамма отражает мировоззрение автора;
- каким образом поэтика цвета способствует реализации идейного замысла произведения;

- как цветовая символика способствует выражению эмоций и передаче эмоционального и психологического состояния героев.

Заключение

Методика изучения поэтики цвета на материале малой прозы В. Набокова помогает учащимся высших учебных заведений анализировать художественный текст как целостную систему взаимодействующих образов. Исследование поэтики цвета помогает глубже понять авторский замысел, раскрыть эстетическую динамику текста, приобщиться к красочному видению мира писателем-синестетом. Подобный подход к анализу текста помогает студентам сделать вывод о важности изучения «цветовой системы» писателя для более глубокого понимания идейного замысла произведения, а также для характеристики героев произведения.

Литература:

1. Иттен И. Искусство цвета / пер. с нем. Л. Монаховой. 4-е изд. М.: Д. Аронов, 2007. 138 с.
2. Пастуро М. Синий: История цвета / пер. с фр. Н. Кулиш. М.: Новое лит. обозрение, 2015. 144 с.
3. Мисник М. Поэтика цвета как инструмент анализа художественного текста // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. 2024. Т. 16, вып. 1. С.137–145.
4. Набоков В. Лекции по зарубежной литературе. М., «Независимая газета». 2000. 512 с.
5. Набоков В. Собр. соч.: В 4т. М., «Правда». 1990.

Бухаровский А.А.

аспирант

кафедра теории и истории культуры, искусства

АНО ВО «Гуманитарный университет»

e-mail: Bukharovsky@mail.ru

Bukharovsky A.A.

Postgraduate student

Department of Theory and History of Culture and Art

Humanitarian University

МЕТОДОЛОГИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ И ЭТИКА ПЕДАГОГИКИ Н. В. КОЛЯДЫ В УРАЛЬСКОЙ ШКОЛЕ ДРАМАТУРГИИ

Аннотация. Цель исследования – выявление специфических особенностей методов преподавания и основы обучения драматургии в школе Николая Коляды. Такого рода исследования помогают понять, каким образом нужно проводить профессиональную подготовку будущих драматургов, учитывая методологические и этические стандарты процесса обучения. В данной статье рассматривается методология и этика педагогики Н. В. Коляды в Уральской школе драматургии. Основные принципы педагогики были разработаны А. Я. Коменским и актуальны до сих пор. Автор статьи наглядно показывает, как в ходе образовательного процесса в мастерской Н.В. Коляды эти принципы претворяются в жизнь. Также исследуется уникальность методологии преподавания Н.В. Коляды, анализируется её соответствие критериям педагогической этики. Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые поэтапно рассматривается педагогический процесс на учебном курсе основателя Уральской школы драматургии – Н. В. Коляды. Взгляд на этот процесс уникален, поскольку автор статьи, непосредственно являясь учеником драматурга, берётся выявить характерные черты методики преподавания в авторской драматургической школе. В результате исследования установлено, что преподавательский метод Н. В. Коляды, соответствуя основным этическим принципам педагогики, имеет ряд индивидуальных черт. Вместо лекций проходит деятельный разбор реальных пьес. Внимание фокусируется на конструировании исходного события в пьесе. При этом постижение драматургического мастерства происходит не в теории, а на практике (студенты сразу пишут и показывают мастеру свои пьесы с последующим обсуждением), теоретическая часть предлагается к самостоятельному изучению. Таким образом, Уральская школа драматургии обучает писать эмоционально насыщенные пьесы, воздействующие на зрительскую аудиторию, учит чувствовать подвижную материю живого общенародного языка, виртуозно владеть искусством слова, постоянно оттачивая писательские навыки через творческое действие и анализ.

Ключевые слова: Николай Коляда, Коменский, Уральская школа драматургии, методология преподавания, этика педагогики

N. V. KOLYADA'S TEACHING METHODOLOGY AND PEDAGOGY ETHICS AT THE URAL SCHOOL OF DRAMA

Abstract. The purpose of this study is to identify the specific features of teaching methods and the foundations of drama instruction at Nikolai Kolyada's school. This type of research helps us understand how to

professionally train future playwrights, taking into account the methodological and ethical standards of the educational process. This article examines the methodology and ethics of N. V. Kolyada's teaching at the Ural School of Drama. The basic principles of this pedagogy were developed by A. Ya. Komensky and remain relevant today. The author clearly demonstrates how these principles are implemented in the educational process at N. V. Kolyada's workshop. The unique nature of N. V. Kolyada's teaching methodology is also explored, and its compliance with the criteria of pedagogical ethics is analyzed. The research's scientific novelty lies in its first step-by-step examination of the pedagogical process in the curriculum of N.V. Kolyada, the founder of the Ural School of Drama. This unique perspective on this process is evident in the article's author, a student of the playwright himself, who undertakes to identify the characteristic features of the teaching methodology in his school of drama. The study established that N.V. Kolyada's teaching method, while consistent with the fundamental ethical principles of pedagogy, has a number of distinctive characteristics. Instead of lectures, the course focuses on the active analysis of actual plays. Attention is focused on the construction of the play's initial event. Moreover, the mastery of playwriting is acquired not through theory but through practice (students immediately write and present their plays to the master, followed by discussion). The theoretical component is offered for independent study. Thus, the Ural School of Drama teaches how to write emotionally charged plays that impact audiences, teaches a keen sense of the fluidity of a living, vernacular language, and masterfully master the art of words, constantly honing writing skills through creative action and analysis.

Keywords: Nikolai Kolyada, Komensky, Ural School of Drama, teaching methodology, pedagogical ethics

Введение

Актуальность данного исследования обусловлена интересом к феномену современной драматургии, необходимостью обучения и становления будущих драматургов-практиков. Область авторских методик преподавания основ современной драматургии малоизученна, поэтому нуждается в доскональном, поэтапном и многостороннем исследовании.

Для достижения вышеуказанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**:

- выявить фундаментальные принципы педагогики и педагогической этики;
- проследить реализацию выше обозначенных принципов в учебном процессе на курсе драматургов Н. В. Коляды;
- выявить и описать особенности методики преподавания Н. В. Коляды в Уральской школе драматургии.

Материалом для исследования послужили учебные артефакты – конспекты и заметки, сделанные автором статьи в ходе обучающего процесса на курсе Н. В. Коляды «Литературное творчество» в Екатеринбургском театральном институте.

Теоретическую базу исследования составляют работы в области педагогики (Коменский Я.А., 2001; Колычева Е., Марков Г., 2020; Сериков Г. Н., 2002; Царегородцева О. С., 2009) и драматургии (Брандт Г. А., 2013; Громова М. И., 2005; Щербакова Н. Г., 2013).

Практическая значимость исследования состоит в возможности дальнейшей разработки авторских методик преподавания драматургического искусства студентам театральных учебных заведений, а также в последующем изучении специфики Уральской школы драматургии.

В данной статье применялись следующие **методы** исследования: анализ и сравнение использовались в теоретической части, в которой методика преподавания драматургического искусства Н. В. Коляды проверялась на предмет соответствия фундаментальным педагогическим принципам Я. А. Коменского, а также кодексу педагогической этики. Эмпирический метод использовался через

непосредственное наблюдение за ходом обучающего процесса на курсе Н. В. Коляды со стороны автора данной статьи. Затем результаты наблюдений были синтезированы в общую нарративную траекторию обучения и сопоставлены с существующими теоретическими моделями. Таким образом, личный эмпирический опыт, выходя за рамки простого описания, вписывается в научный дискурс об обучении.

Обсуждение и результаты

Профессиональная образовательно-воспитательная работа является творческой. Поэтому любой педагог-практик накапливает множество эффективных средств воспитательного воздействия на личность, оригинальных образовательных и обучающих технологий (Колычева, 2020, с. 5).

Опираясь на общепедагогические положения об использовании научных методов, профессиональный педагог находится в постоянном творческом поиске, адаптируя его к конкретным задачам в зависимости от меняющихся факторов, сопровождающих учебный процесс. Искусство педагога во многом интуитивно и зависит от личности самого преподавателя.

Говоря об Уральской школе драматургии невозможно не назвать имя её создателя, учителя, гуру, демиурга, гения современной драмы – Николая Владимировича Коляды. Уникальность этой личности абсолютна. Сравнить его можно разве что с Шекспиром, и это не робкое желание приблизиться к классику мировой драматургии. Коляда, как и Шекспир, начинал с актёрства, но очень скоро его драматическое и режиссёрское дарование потребовало реализации. С первых своих пьес Коляда завоевал сердца зрителей. Его герои всегда яркие, предельно честные в своих чувствах люди. Коляда, как и Шекспир, ориентировался на зрителя, поэтому очень быстро пришёл к мысли создания своего авторского театра, который отразил бы сингулярность его драматургии.

Созданный им театральный коллектив так же уникален. Николай Владимирович Коляда сочетает в себе множество профессий. Он – драматург, режиссёр, сценограф, хореограф, продюсер, директор труппы, художественный руководитель, маркетолог и актёр (Щербакова, 2013, с. 138).

Коляда-театр – это самобытное культурное явление, и оно достойно отдельного научного исследования.

В данной статье рассматривается ещё одна грань личности Н.В. Коляды – его педагогическая деятельность. Помимо того, что Коляда – всемирно известный драматург, им создана драматургическая школа, которую он институализировал на базе Екатеринбургского Государственного Театрального Института в 1993 году. За несколько десятилетий Коляда выработал собственный метод обучения драматургов.

Однако любые достижения в педагогике, в том числе полученные эмпирическим путем, нуждаются в теоретическом обосновании и тщательном методологическом исследовании.

Автору статьи посчастливилось учиться у Николая Коляды на кафедре «Литературное творчество» по специальности «Сценарное мастерство». Поэтому в данной статье хотелось бы рассказать об особенностях Уральской драматургической школы.

Учебный процесс у Коляды отвечает всем фундаментальным принципам педагогической деятельности.

Принципы педагогики хорошо известны. Они были сформулированы Яном Амосом Коменским (1592–1670) в книге «Великая дидактика» (1627). Я. А. Коменский коренным образом изменил средневековую систему образования, вводя гуманистические методы и приёмы в процесс обучения (Фокина, 2016, с. 83). По словам самого учёного, он разработал универсальное искусство учить всех всему, учить с достоверным успехом, быстро, основательно, приводя учащихся к добрым нравам и глубокому благочестию (Грохольская, 2017, с. 40-44). Его принципы не теряют актуальности и сегодня:

это доступность, наглядность, последовательность и активность учащихся. Данные принципы ориентированы на потребности ученика.

Рассмотрим принципы Я.А. Коменского, изложенные в «Великой дидактике», и их претворение в жизнь в обучающем процессе Н. В. Коляды.

1. Природное соответствие

Принцип природного соответствия предполагает, что обучение должно, безусловно, учитывать и соответствовать индивидуальным особенностям учащегося и знаниям, с которыми он пришёл к педагогу. Данный принцип требует учитывать образовательный уровень, профессиональную подготовку и познавательные возможности, а также характер и личный жизненный опыт учащихся. Немаловажную роль играют возрастные особенности и интересы учащихся.

2. Наглядность («Золотое правило дидактики»)

Принцип наглядности основан на чувственном восприятии, он предполагает усвоение знаний путём непосредственных наблюдений над предметами и явлениями.

3. Упражнения и прочность

Данный принцип базируется на том, что полученные знания закрепляются путем повторения без заучивания, но с пониманием сути.

4. Систематичность и последовательность

Принцип последовательности и систематичности предполагает объяснение дисциплины от «простого» к «сложному». Каждый предыдущий этап обучения является предпосылкой для следующего.

5. Сознательность и активность

Принцип активности предполагает, что ученик в процессе обучения должен осознавать, для чего он получает знания, видеть конечную цель обучения, быть позитивно мотивированным на процесс обучения.

6. Доступность и всеобщность

Принцип основан на идеях гуманизма: образование рассматривается как природное право, реализация которого должна приводить к всестороннему развитию (интеллектуальному, нравственному, религиозному).

7. Связь с жизнью

Обучение должно быть практико-ориентированным, связывать теорию с реальной жизнью и опытом (Рахмонов, 2023, с. 20).

Н.В. Коляда, опираясь на фундаментальные принципы педагогики, создал авторский метод воспитания (обучения) драматургов.

Это целенаправленный, мотивированный процесс взаимодействия педагога и обучающихся. Этот процесс сфокусирован на прогрессивном решении образовательных задач.

Процесс обучения у Н. Коляды – это не формальная передача знаний, а высококвалифицированная профессиональная деятельность, включающая планирование занятий, их организацию и проведение, контроль и необходимую коррекцию учебного процесса, а также рефлексию как логический итог проведённого занятия.

В аудитории 305 Екатеринбургского государственного театрального института мастерство преподаётся самим создателем школы Н. В.Колядой. Здесь оттачивали своё дарование такие всемирно известные ученики Н. Коляды, как О. Богаев, В. Сигарев, Я. Пулинович. Сюда приходят и будущие драматурги, и те, кто в семнадцатилетнем возрасте поступил на первый курс, окончив школу, и те, кто учится в ЕГТИ много лет, окончив бакалавриат и продолжая обучение в магистратуре. Зачастую среди студентов Коляды встречаются люди, чей возраст превышает принятые Федеральным законом от

30.12.2020 №489-ФЗ (ред. от 23.07.2025) «О молодёжной политике в Российской Федерации», возрастные границы, определяющие молодёжь, то есть социально-демографическую группу лиц от 14 до 35 лет. Но Коляда сумел выстроить учебный процесс таким образом, что разница в возрасте между студентами, порой превышающая тридцать лет, не просто не мешает, а помогает эффективному обучению. Фасилитация, как и андрагогика – одна из сильнейших сторон метода обучения у Коляды.

Обучающиеся разного возраста, разных национальностей и профессий, а также имеющие различный жизненный опыт и разные уровни компетентности собираются в одном месте, чтобы провести весь день, слушая и обсуждая пьесы, написанные друг другом. Инклюзивность курса драматургии, которым руководит Коляда, не формальная, а деятельно реализованная. Так реализуется принцип природного соответствия.

Перед началом занятий Коляда обстоятельно рассказывает студентам последние новости, произошедшие в театральной среде, либо, напротив, делится своими воспоминаниями о работе с давно ушедшими из жизни режиссёрами, актёрами и драматургами; весьма иронично повествует о своих перипетиях, которые ему было суждено пережить в студенческие годы. Коляда неизменно и отчасти пафосно отмечает перед собравшейся аудиторией успехи своих учеников, даже самые незначительные, такие, как постановка их пьесы самодеятельным коллективом общеобразовательной школы или получение грамоты за участие в литературном конкурсе. Отличившегося ученика неизменно приветствуют бурными аплодисментами. Очень часто по просьбе мастера перед занятием кто-то из студентов читает наизусть поэтические произведения классиков русской словесности. Такое погружение в требуемый творческий процесс, приведение аудитории в нужное состояние Коляда осуществляет филигранно за счёт своей рефлексивной педагогической практики.

Лишь после организации образовательной среды в аудитории начинается непосредственный процесс обучения драматургии. Так реализуется принцип систематичности и последовательности в обучении.

Профессор Коляда лично читает пьесы своих учеников. Читает вслух. Читает с листа. Скорее, даже не читает, а играет спектакль. Мастер меняет интонацию в зависимости от персонажа, окрашивает своим неповторимым актёрским дарованием каждую реплику, особо выделяет ремарки. Он читает, не прерываясь, порой, больше часа. Драматурги в аудитории сидят за партами и внимают каждому слову, произнесённому мастером. Так формируется особая ментальность аудитории, называемая «коллективным бессознательным». Так проявляет себя в действии принцип наглядности.

Зачастую учащийся пишет спутано и наивно, затёртым безжизненным языком, вложенным в уста своих манекенных безликих героев, тщетно пытается поведать, как ему кажется, потрясающую историю.

Иногда слушать такой графоманский текст сложно. Однако Н. Коляда читает произведение целиком, перелистывает страницу за страницей и, дочитав последние строки, произносит «конец». После этого происходит обсуждение пьесы.

Каждый (это около шестидесяти человек) по очереди должен высказать своё мнение. На этом этапе обучения происходит самое невероятное, что отличает Уральскую школу драматургии - обсуждение не очень удачной пьесы проводится очень бережно и корректно. Каждый будущий драматург, тщательно выбирая выражения, отмечает все недостатки текста автора, не забыв похвалить наиболее хорошие фрагменты пьесы. Это вдвойне удивительно, так как Коляда и, разумеется, все его ученики - настоящие амбассадоры общенной лексики. Они владеют всеми формами разговорной речи в совершенстве, включая просторечие, жаргонизмы, сленг и т.п. Как отмечает М. И. Громова, языковому пространству пьес учеников Н. Коляды присущ «неиссякаемый поток уличного фольклора, присказок, поговорок» (Громова, 2005, с. 194).

Автор пьесы слушает критику молча. Последним высказывается сам профессор. Зачастую его выводы о произведении идут вразрез с мнением аудитории. Обоснованно и тщательно разбирая все нюансы сюжета, язык пьесы, характеры героев, общий нарратив, Коляда выносит свой вердикт.

Последнее слово в обсуждении произносит сам автор: обычно он благодарит всех за критику. Сам Н. Коляда советует всем драматургам в случае несогласия с критикой мысленно игнорировать обсуждение, не обращать на него внимания. Разбирая пьесы других авторов, драматург учится на чужих ошибках. Так все обучающиеся вовлекаются в образовательный процесс.

Распространённое представление о том, что педагогический процесс в Уральской драматургической школе Н.В. Коляды лишён какой-либо требовательности и основан исключительно на поощрительной практике, является ошибочным. Характерной чертой применяемой методологии является дифференцированный, исключительно индивидуальный подход к каждому обучающемуся. Это предполагает высокую степень педагогической требовательности. В частности, отсутствие значимых творческих результатов и профессиональных компетенций у студента после годового образовательного цикла рассматривается как показатель недостаточной эффективности его работы. Это, в свою очередь, влечёт за собой интенсификацию учебного процесса и ужесточение критериев оценки. Безусловно, данная образовательная модель ориентирована не на создание комфортной психологической среды без ожидания профессионального роста начинающего драматурга, а на достижение конкретных видимых и реализованных в текстах результатов в условиях образовательного процесса. Так реализуется принцип упражнений и прочности: навыки писательского мастерства многократно оттачиваются.

Понимая, что более опытный студент толерантно относится к критическим замечаниям, мастер устраивает дебрифинг. Вступая в диалог с учеником, пьеса которого только что была представлена аудитории драматургов, Н. Коляда проводит совместный анализ завершённого текста. Происходит корректирующая обратная связь преподавателя с обучающимся. Студент самостоятельно анализирует свои действия, мотивы и результат. Критика пьесы исходит от самого автора. Такая рефлексия со стороны ученика всегда осознанна и не несёт в себе трагичной обречённости. Если студент искренне осознаёт допущенные им ошибки и просит никогда не возвращаться к только что прочитанной пьесе, она в буквальном смысле сжигается. Листы пьесы поджигаются лично Н. Колядой от зажигалки, и этот огонь символизирует не костры инквизиции, уничтожающие крамольные труды еретика, а очищающий огонь, сжигающий чучело лютной зимы на масленицу. Это действие, как театральный перформанс, неизменно приводит в восторг всю аудиторию драматургов, мотивируя их к дальнейшему творческому развитию. Так претворяется в жизнь принцип сознательности и активности.

Метод Н. В. Коляды является практико-ориентированным, поскольку фокусируется на понимании законов драмы, конструировании событий и анализе текстов, а не на сухом лекционном материале. Это требует от студентов реализации смелости в творчестве, освоения живой и подвижной материи общенародного языка. Основное знание подается через практику и осмысление, что осуществляет принцип связи с жизнью (по Я. А. Коменскому).

Процесс обучения у Н. Коляды строится на принципах педагогической этики. Под педагогической этикой следует понимать профессиональную нравственность педагога. По мысли Г. Н. Серикова, нравственность педагога – это личностная способность, которой присуще такое качество, как развиваемость. Развиваемость означает возможность роста профессиональной этики педагога с течением времени, а также управление этим процессом (Сериков, 2002, с. 35).

О. С. Царегородцева выделяет основы развития педагогической этики такие, как:

1. системно организованная деятельность педагогической этики (целенаправленность, преобразующий характер, предметность, осознанность; взаимная соотнесенность целей, способов их достижения и результатов);
2. самоорганизация, синергетическая структура малой группы (воспитательные факторы самоорганизации соотносятся с принципами гуманистической психологии);
3. наличие стимулирующей среды;
4. активизация сотрудничества и сотворчества между членами группы (субъектная активность всех обучающихся);
5. владение педагогом навыками рефлексии, а также знания и опыт, необходимые для продуктивного разрешения профессиональных трудностей (Царегородцева, 2009, с. 221-224).

Владея нормами развития педагогической этики, Н. В. Коляда очень часто призывает других быть сдержанными в высказываниях, когда речь идёт о начинающем авторе, поскольку отбить желание к творчеству очень легко. «Похвалите, будьте великодушны, дайте нужный совет», - говорит Н. Коляда. Этот принцип работает и даёт свои результаты: через непродолжительное время обучающийся создаёт замечательный живой текст пьесы. В этом, наверное, и есть главный секрет Уральской школы драматургии.

В образовательном процессе Н. Коляды тотально отсутствует дистанция «мастер - ученик». В аудитории царит атмосфера творческого братства, где все присутствующие объединены общей «цеховой» принадлежностью. Студенты могут оживлённо спорить с мастером, отстаивать свою точку зрения. Профессор даёт понять юным драматургам, что разговаривает с ними на равных, как с братьями по перу. Это элиминирует страх и поощряет искренность, что, в свою очередь, является необходимым условием для плодотворного творчества. Н. Коляда часто повторяет, что он не учит, а лишь направляет студентов своим личным примером.

Таким образом, образовательный процесс у Коляды, безусловно, последователен. На лекциях профессор опирается на ранее рассматриваемые и анализируемые тесты. В рамках реализуемой им педагогической методологии ключевым требованием является формирование у обучающихся устойчивого навыка недопущения повторяющихся ошибок. Преподаватель последовательно и обоснованно чётко акцентирует внимание своих студентов на факте предшествующего разбора аналогичной ошибки, позиционируя её повторное, многократное совершение как абсолютно недопустимое с точки зрения освоения учебного материала в рамках учебного процесса. Данный подход основан на принципе индивидуального осознанного обучения и коррекции деятельности, где каждый выявленный недостаток, отражённый в тексте пьесы, должен быть подвергнут осознанию и последующему искоренению. Следовательно, систематический повтор ошибки, уже ставшей предметом анализа, трактуется не как случайный промах, а как грубейшее нарушение процесса усвоения знаний, и это требует немедленной педагогической интервенции и повышенной ответственности со стороны обучающегося.

Стороннему наблюдателю может показаться, что профессор устраивает настоящий разнос своим ученикам. Бытует мнение, что метод обучения Н. Коляды носит явно дуалистический характер: он то непомерно хвалит своих учеников, то проявляет строгость. Некоторые исследователи Уральской школы драматургии интерпретируют беспощадную критику Н. В. Коляды на лекциях как некую проверку на прочность. Если автор после жесткой, уничтожающей критики не сломался и продолжает писать - он подтверждает этим фактом свою профессиональную квалификацию и состоятельность. Это глубочайшее заблуждение. Н. Коляда лично переписывается с каждым своим учеником, разбирая каждую ошибку студента, он никогда не подвергает автора публичной уничтожающей критике с целью унизить в глазах

других драматургов. Грубый разбор пьес на занятиях - это лишь вершина айсберга. Огромная часть индивидуальной педагогической работы не обнаружится. Самые сокровенные слова, так необходимые обучающимся драматургам, произносятся непублично. Обычной практикой считается, когда профессор наговаривает наставления для студента в мессенджер длинную в час. В этом проявляется большая ответственность педагога перед своими учениками.

Негативная оценка, высказанная в адрес студента в пылу обсуждения написанной им пьесы, вызывает зависть окружающих. Мастеру не всё равно, что написал его ученик. Он требует большего. Оттачивает мельчайшие детали драматургического произведения. Педагогическая требовательность в контексте современной дидактики у Н. Коляды не является формой авторитарного давления, а представляет собой диалектическое единство высоких фундаментальных стандартов учебной деятельности и глубокой личностной заинтересованности самого педагога в развитии обучающегося. Данный подход основан на антропологическом принципе, согласно которому истинная забота о судьбе ученика проявляется в жёсткой установке на максимальную реализацию его профессионального творческого и личностного потенциала.

Н. В. Коляда возвращает и воспитывает не просто драматургов, а «миссионеров театра», элиту драматургии. Талант обязателен, но это далеко не всё, что требуется для успеха. Трудолюбие, беспрестанная работа над собой, бесконечный, выматывающий процесс самосовершенствования - вот к чему приучает Коляда своих учеников.

Может возникнуть вопрос, не противоречит ли метод обучения мастерской Н.В. Коляды педагогической этике, принципы которой изложены в Модельном кодексе профессиональной этики педагогических работников:

- Уважать честь и достоинство обучающихся и других участников образовательных отношений.
- Развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира.
- Применять педагогически обоснованные формы, методы обучения и воспитания.
- Учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья.
- Исключать действия, связанные с влиянием личных, имущественных (финансовых) и иных интересов, препятствующих добросовестному исполнению трудовых обязанностей.
- Проявлять корректность, выдержку, такт и внимательность в обращении с участниками образовательных отношений, уважать их честь и достоинство, быть доступным для общения, открытым и доброжелательным.
- Соблюдать культуру речи, не допускать использования в присутствии всех участников образовательных отношений грубости, оскорбительных выражений или реплик.

Внешний вид педагогического работника при выполнении трудовых обязанностей должен способствовать уважительному отношению к педагогическим работникам и организациям, осуществляющим образовательную деятельность, соответствовать общепринятому деловому стилю, который отличают официальность, сдержанность, аккуратность.

Кодекс разработан на основании положений Конституции РФ, Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», Указа Президента РФ от 7 мая 2012 г. №597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики» и иных нормативных правовых актов.

Ученики Н. Коляды могут подтвердить, что мастер неукоснительно придерживается данного кодекса. Педагогическая практика профессора Н.В. Коляды не отклоняется от норм профессиональной этики. Кажущаяся эмоциональность и грубость являются целенаправленно используемым, выверенным дидактическим инструментом и риторической стратегией, предназначенной для оперативного действенного включения студента в режим профессионального, а не формального академического, безучастного присутствия в аудитории. Устойчивая профессиональная самостоятельность выпускников его мастерской служат весомым эмпирическим доказательством эффективности и этической состоятельности данного метода в такой предметной творческой области, как драматургия, где быстрая адаптация к высокой степени критики и стрессоустойчивость являются базовыми, ключевыми компетенциями. Данный методологический подход демонстрирует, что формальные проявления педагогической этики могут варьироваться в зависимости от специфики профессионального поля, в котором готовится специалист.

Н.В. Коляда прочно стоит на позициях соблюдения принципа объективности и уважения к личности обучающегося у него студента. Его критика направлена не на девальвацию индивида, а на улучшение его драматургических способностей. Это сложный профессиональный навык, который требует от педагога высокой степени самоконтроля и целеполагания.

Педагогическая методология Николая Владимировича Коляды представляет собой уникальный синкретический феномен в современном отечественном профессиональном образовании. Он может быть охарактеризован как «тотально достоверная симуляция профессионального поля в условиях учебной мастерской». Уникальность метода заключается не в отдельных приёмах, а в предельно целостной, доведённой до максимальной интенсивности модели, где учебный процесс структурирован и экзистенциально тождественен реальной профессиональной деятельности драматурга.

Ключевым принципом метода Н.В. Коляды является категорический отказ от традиционной учебной парадигмы, безоговорочная аннигиляция учебной ситуации. С первого дня каждый студент позиционируется как состоявшийся профессионал, несущий полную ответственность за создаваемый драматургический текст. Реализуется непреложный антропологический принцип «быть, а не казаться», который мгновенно включает студента в систему профессиональных, а не академических координат. Требование написать не учебную работу, а готовую к постановке пьесу уже на первом курсе – не гипербола, а данность, жёсткая установка на немедленное производство конкурентоспособного продукта.

Из этого следует целеполагание, ориентированное на результат: формирование «Уральской школы драматургии».

Целью метода является не усвоение суммы знаний, а формирование полноценного драматурга с уникальным творческим почерком, высокой скоростью работы и абсолютной профессиональной автономией. Н. Коляда создаёт не просто специалиста, а личность, готовую к эффективной трудовой деятельности в конкурентной среде.

Уральская школа драматургии – это сообщество успешных, узнаваемых авторов, прошедших обучение в мастерской Коляды и демонстрирующих при всём своём разнообразии общие черты школы: незаурядный сюжет, яркую социальную проблематику, живой язык повествования, плотность текста, самобытный характер героев, глубокую рефлексия автора.

С позиции профессиональной этики метод Коляды несёт в себе радикальную реализацию принципа полной ответственности педагога за профессиональную судьбу ученика. Повышенная требовательность, не делающая скидку на неопытность студента, и эмоциональная вовлеченность трактуются в мастерской Коляды, как некая мера веры в потенциал ученика и максимально открытая, предельно честная по отношению к нему позиция. Педагогика, разрушающая инфантильность, нацелена

на скорейшее приобретение учеником профессиональной автономности. Выдающиеся выпускники мастерской Н. В. Коляды обрели свой неповторимый стиль в творчестве.

Н.В. Коляда создал целостную авторскую педагогическую систему, построенную на принципах интенсификации, симуляции и экзистенциального вызова. Эффективность в подготовке конкурентоспособных драматургов-практиков доказана высокой результативностью. Уникальность личности самого Коляды - демиурга профессиональной театральной среды, беспристрастного, объективного критика и эталона авторской востребованности - обеспечивает данному методу актуальность и высокий спрос в сфере творческих индустрий, где стрессоустойчивость, скорость реакции на изменение тенденций и яркая авторская индивидуальность являются ключевыми компетенциями.

Заключение

Таким образом, мы приходим к следующим выводам. Проведенное исследование продемонстрировало соответствие методологии преподавания драматургического искусства Н. В. Коляды основным идеям и принципам педагогики Я. А. Коменского, а также нормам педагогической этики. С другой стороны, метод обучения Н. В. Коляды имеет ярко выраженные черты авторской школы:

1. Практико-ориентированность – внимание фокусируется на написании живых драматургических текстов, а не на заучивании теоретической базы. Обучающиеся сразу вовлекаются в рабочую среду «цеха драматургов», проходя через этапы обсуждения и осознания собственных ошибок в конструировании пьес. Тексты студентов зачитываются на лекциях самим мастером, после чего подвергаются детальному коллективному разбору и анализу.

2. Важность сохранения индивидуального авторства – Н. В. Коляда через личный писательский опыт студентов приводит их к обретению собственного стиля. Он призывает к творческой смелости: разрушать привычные клише для того, чтобы обрести собственный голос в драматургии. Будущие драматурги не боятся смелых экспериментов с языком, со временем обретая навыки виртуозности владения разными лексическими пластами, что позволяет создать персонажей пьес с яркой речевой характеристикой.

3. Отказ от стереотипов – в ходе постижения драматургического мастерства между учителем и учеником отсутствует формальная дистанция. Н. Коляда выступает для студентов в роли наставника, а не дидактичного ментора.

4. Целью педагогического подхода Н. Коляды является дальнейшее развитие Уральской школы драматургии, в рамках которой наблюдается отход от привычных классических образов и поиск новых форм сценического бытописания.

Таким образом, метод обучения Н. Коляды представляет собой авторскую, новаторскую практику погружения студентов в среду активной драматургической деятельности, в которой каждый обучающийся приобретает личный опыт последовательного текстопорождения, пропущенный через сферу калейдоскопа эмоций.

В качестве перспектив дальнейшего исследования можно говорить о рассмотрении становления и развития Уральской школы драматургии в качестве культурного феномена современного театра, который возник на основе авторской методологии Н. В. Коляды.

Литература:

1. Брандт Г. А. "Коляда-театр" как культурный объект. // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 3 (108).
2. Громова М.И. Русская драматургия конца XX – начала XXI века. М., 2005.

3. Грохольская О.Г. Педагогические идеи Яна Амоса Коменского и их современное прочтение // История и педагогика естествознания. 2017. №. 4.
4. Коменский Я.А. Великая дидактика. - М.: Просвещение, 2001.
5. Колычева Е., Марков Г. Общие основы педагогики. Саратов: Изд.: Научная книга, 2020. — 32с.
6. Рахмонов А. Б. Основные педагогические взгляды Яна Амоса Коменского. // Universum: психология и образование: электрон. научн. журн. 2023. 4(106).
7. Сериков Г. Н. Образование и развитие человека. М., 2002. 416 с.
8. Фокина А. М. Принципы обучения А. Я. Коменского. // Приоритетные научные направления: от теории к практике, 2016.
9. Царегородцева О. С. Организационно-педагогические основы и содержание развития педагогической этики учителя. // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2009.
10. Щербакова Н. Г. Авторский театр Николая Коляды и «классический репертуар» // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, 2013.

Вязникова Е.А.

преподаватель китайского языка
ФГКОУ «Московский кадетский корпус
«Пансион воспитанниц Министерства обороны Российской Федерации»

Vyaznikova E.A.

Chinese Language Teacher
«Moscow cadet's school
«Boarding school of Ministry of Defense of Russian Federation» (MCS)»

ПРЕОДОЛЕВАЯ БАРЬЕРЫ: СТРАТЕГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ КУЛЬТУРЫ И ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ

Аннотация. В статье рассматривается эволюция профессиональных компетенций преподавателя китайского языка в контексте вызовов XXI века. Автор обосновывает необходимость трансформации педагога из транслятора знаний в «архитектора межкультурной коммуникации» и дизайнера образовательных траекторий. На практических примерах (работа с Douyin, анализ дорам, проектная деятельность) показано, как выстроить преподавание как диалог культур и развить навыки «4К», отвечая на запросы цифрового поколения. Делается вывод о том, что успех современного урока китайского языка определяется способностью создавать персонализированные образовательные «опыты», интегрирующие язык в индивидуальную картину мира ученика.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, компетенции педагога, гибкие навыки (4К), цифровые технологии, проектная деятельность, аутентичные материалы.

OVERCOMING BARRIERS: STRATEGIES FOR TEACHING CHINESE IN THE CONTEXT OF CONTEMPORARY CULTURE AND THE DIGITAL ENVIRONMENT

Abstract. This article examines the evolution of professional competencies of Chinese language teachers in the context of the challenges of the 21st century. The author substantiates the need to transform teachers from knowledge translators into "architects of intercultural communication" and designers of educational trajectories. Using practical examples (working with Douyin, drama analysis, and project work), she demonstrates how to structure teaching as a dialogue between cultures and develop "4K" skills, responding to the needs of the digital generation. It is concluded that the success of a modern Chinese language lesson is determined by the ability to create personalized educational experiences that integrate language into the student's individual worldview.

Keywords: intercultural communication, teacher competencies, soft skills (4K), digital technologies, project-based activities, authentic materials.

Китайский язык уже не воспринимается как диковинка. Он прочно вошел в число языков, на которых говорит мир. Его все чаще выбирают для изучения в школах, это уже не дань моде, это осознанный шаг родителей и педагогов, которые смотрят в завтрашний день.

Но дело не только в практической пользе. Этот язык — проводник в мир культуры с тысячелетней историей, которая сегодня активно заявляет о себе через фильмы, книги и соцсети. Начиная учить китайский в школе, дети не просто осваивают иероглифы. Они учатся мыслить шире, понимать другие культурные коды и чувствовать себя частью глобального диалога. Растущая популярность китайского в

учебных планах — яркий знак времени. Он перестал быть экзотическим увлечением и превратился в важный навык, без которого сложно представить успешное будущее в нашем столетии.

Раннее знакомство с языком в школе закладывает не только лингвистическую базу, но и формирует межкультурную компетенцию, гибкость мышления и глобальное мировоззрение у учащихся. Все это ставит новые задачи перед преподавателями китайского языка. Китайский язык, обладающий статусом языка международного общения, сложной лингвистической структурой и глубокой культурной спецификой, становится своего рода «полигоном» для апробации современных педагогических компетенций. Преподаватель китайского сегодня — это не просто носитель знаний, а мультипликатор межкультурных связей и гибких навыков.

Современный школьник, изучающий китайский язык, окружен цифровым контентом из Китая — от вирусных клипов в TikTok (Douyin) до захватывающих дорам и аниме. Его вызов учителю звучит так: «Я хочу не просто выучить иероглифы, а понять, как общаются мои сверстники в Китае, о чем шутят в соцсетях, почему в том же сериале герои ведут себя именно так». Таким образом, центральная педагогическая задача заключается в том, чтобы вывести преподавание за рамки механического усвоения иероглифики и правил, превратив урок в пространство живого общения и культурного познания. Запрос формируется на глубокое погружение в современную, повседневную культуру Китая с ее цифровым этикетом, сленгом, социальными трендами.

Ответом на этот вызов становится трансформация профессиональной роли. Учитель китайского в школе сегодня — это в первую очередь архитектор межкультурной коммуникации. Его ключевая компетенция — способность выстраивать в рамках урока мосты между культурами, создавая ситуации «проживания» языка. Это требует от педагога непрерывного самообразования: он должен свободно ориентироваться не только в классической литературе, но и в актуальных блогах, популярной музыке, правилах сетевого общения и основах делового протокола Китая. Его задача — смоделировать в классе среду, где язык становится инструментом для решения конкретных, интересных ученику задач: обсудить новый эпизод сериала, разобрать диалог из видеоигры, подготовить «цифровую экскурсию» по Пекину с помощью китайских карт-сервисов (Baidu Maps) или смоделировать переписку в WeChat.

Одним из эффективных приемов, на этапе целеполагания, для меня стали короткие, «сырые» видео из китайской платформы Douyin. Перед объявлением темы я показываю 15-20-секундный ролик: например, как подростки в Китае выбирают напиток в магазине с помощью Alipay, или как друзья используют сленг в оживлённой переписке в WeChat. Это моментально создаёт эффект присутствия и живого любопытства. Затем я задаю простой вопрос: «О чём, как вам кажется, мы сегодня будем говорить?».

И здесь происходит магия самостоятельного формулирования темы. Ученики, опираясь на визуальные подсказки и смутно узнаваемые слова, начинают строить гипотезы: «Это про покупки?», «Кажется, они договариваются встретиться?», «Вы показывали, как платят телефоном!». Таким образом, тема урока рождается в диалоге, а не спускается сверху. Роль преподавателя на этом этапе — быть модератором, который помогает озвучить и уточнить их же догадки на правильном языке: «Верно! Сегодня мы как раз научимся не просто покупать, а торговаться на рынке, используя вот такие фразы...» или «Точно! И для этого нам понадобятся слова не только для места, но и для времени встречи».

Этот приём принципиально меняет мотивационную динамику. У учащихся возникает не навязанная, а внутренняя, собственная готовность включиться в работу. Они уже эмоционально «в теме», их мозг сам запросил недостающие языковые элементы, чтобы разгадать и освоить увиденную ситуацию. Так из формального объявления темы мы создаём лично значимый учебный запрос.

Этот прием задает тон всему уроку, но для более глубокого погружения в культурные коды требуется работа с более развернутым материалом. Здесь на помощь приходят популярные дорамы. Еще одним из приемов для комплексного формирования межкультурной коммуникативной компетенции в моей педагогической практике стало использование тщательно отобранных отрывков из популярных дорам (китайских сериалов). Их сила — в многослойности, позволяющей вывести ученика за пределы учебника в живую, неоднозначную и увлекательную языковую реальность. С одной стороны, это доступный и визуально притягательный для подростков контент, с другой — концентрированное отражение социальных норм, ценностей и поведенческих моделей. Задача учителя — перевести этот просмотр из разряда пассивного потребления в активный исследовательский процесс.

После просмотра частой ситуации из дорам — сцены случайной встречи, объяснения или конфликта в переполненном вагоне метро или популярной сети кофеен, задаём ученикам практический вопрос: «Что здесь происходит и как в этой ситуации действовать?». Это переводит фокус с пассивного перевода на активное проживание роли. Ученики начинают интуитивно предлагать ключевые фразы: извинения – «Простите, разрешите пройти!»), вопросы о маршруте, структуру заказа в кафе. Так тема урока – «Городской транспорт» или «Заказ еды» – формулируется как необходимость решить конкретную коммуникативную задачу.

На втором этапе обсуждения – внимание делится между языком и поведением. Мы фиксируем, как персонаж сканирует QR-код для оплаты проезда или предъявляет на телефоне виртуальный кофейный купон. Это повод обсудить, как технологии меняют лексику и ритуалы повседневной жизни. Отмечаем невербальную коммуникацию, уровень социальных норм и современного этикета. Насколько громко можно разговаривать по телефону? Приемлемо ли есть в метро? Как реагируют окружающие на эмоциональную сцену между героями?

Кульминацией становится сравнительный анализ. Вопрос «Что в этой сцене показалось вам необычным с точки зрения вашего опыта?» выводит обсуждение на уровень ценностей.

Методическая ценность такого подхода заключается в его предельной прагматичности. Он готовит ученика не к абстрактному диалогу из учебника, а к потенциальной реальной ситуации, формируя компетенцию городского жителя. Урок перестает быть упражнением «про Китай», превращаясь в практическое руководство по ориентации в другой социокультурной среде. Ученик усваивает, что язык – это не только слова, но и свод правил поведения в конкретном пространстве, будь то вагон метро или очередь в кофейне. Через анализ этих живых, узнаваемых сцен школьники не просто учат китайский – они осваивают алгоритмы взаимодействия с современным китайским обществом.

Однако кульминацией работы, синтезирующей все приобретенные навыки, становится проектная деятельность – эффективное средство в арсенале современного педагога, позволяющая комплексно развивать гибкие навыки «4К» (критическое мышление, креативность, коммуникацию, кооперацию) через аутентичный и мотивирующий контент.

В условиях, когда знание языка становится не самоцелью, а средством для решения реальных задач, проектная деятельность выходит на первый план. Грамотно выстроенная проектная деятельность на уроке китайского становится мощнейшим катализатором. Она не только формирует заявленные компетенции «4К», но и доказывает школьникам практическую ценность изучаемого языка.

Конкретным и эффективным проектом, интегрирующим все компоненты «4К», может стать создание силами учащихся аудиогuida на китайском языке по достопримечательностям их родного города. Такой проект обладает высокой личной и практической значимостью, превращая учеников из пассивных изучающих язык в активных культурных посредников.

Команда выбирает объекты и проводят «полевое исследование». Необходимо решить, что и как рассказать китайскому гостю. Что для него будет ново и интересно? Учащиеся ищут аналогичную информацию на китайских туристических сайтах, анализируют, как китайские гиды описывают достопримечательности у себя. Далее предстоит написать увлекательный, живой сценарий. Преодолеть шаблонный язык учебника. Нужно создать образ, рассказать историю, дать практический совет («Если вы хотите сделать идеальное селфи, встаньте здесь...»). Озвучить текст, соблюдая произношение и интонацию, добавить фоновую музыку или звуки, собрать финальный продукт. И наконец, представить гид одноклассникам в роли «туристов», получить обратную связь, защитить свои творческие решения.

Этот проект создает аутентичную языковую среду, где китайский язык становится инструментом для решения реальной, социально значимой задачи — преодоления культурного барьера. Ученики глубже познают собственную культуру, учась ретранслировать её на другом языке. Они развивают не только языковые, но и метапредметные навыки: исследовательские, медийные, цифровые. В итоге, проект «Аудиогид» наглядно демонстрирует, как урок китайского языка выходит за стены класса, готовя школьников к роли уверенных и креативных участников межкультурного диалога.

Таким образом, эволюция профессионального портрета преподавателя китайского языка — это зеркало глубинных изменений в образовании в целом. Ответом на вызовы XXI века становится формирование гибридного специалиста, синтезирующего в себе компетенции лингвиста, культуролога, дизайнера образовательных траекторий и цифрового навигатора. Ключевая перспектива профессии заключается в решительном переходе от трансляции информации к созданию целостных, эмоционально окрашенных и практико-ориентированных «опытов погружения». Это означает, что каждый урок, проект или задача проектируется как увлекательное путешествие, где языковые сложности (иероглифика, тоны) предстают не как барьеры, а как интеллектуальные головоломки и ключи к пониманию иного культурного кода. Цифровые инструменты и аутентичные материалы (от дорам до соцсетей) становятся не дополнением, а естественной средой обитания этого языка.

Задача педагога-навигатора — увидеть и активировать личные смыслы каждого школьника, помочь ученику найти свой собственный голос и свою уникальную дорогу в мире, где Китай и его культура являются неотъемлемой частью глобального диалога.

Литература:

1. Гурулева, Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу (в языковой паре китайский-русский) / Межкультурная лингводидактика: монография. - М.: ИД ВКН, 2019. - 444 с.
2. Масловец, О. А. Основы обучения китайскому языку в вузе и в школе: теория и практика: учебное пособие / О. А. Масловец. — 4-е изд. — Москва: Издательский дом ВКН, 2020. — 264 с.
3. Пьянникова А.Н., Глазачева Н.Л. Метод проектов как средство обучения монологической речи на уроках китайского языка в старших классах. Материалы научно-практической интернет-конференции "Теоретические и методологические проблемы иноязычного образования и межкультурной коммуникации" (16-18 февраля 2016 г.) / БГПУ. - Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2016. - С. 113-117
4. Сафонова, В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. — Воронеж: Истоки, 1996. — 237 с.
5. Щукин, А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика. — 4-е изд. — М.: Филоматис, 2010. — 480 с.

ГЕРМЕНЕВТИКА И СЕМИОТИКА СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ**Петров В.Е.**

кандидат психологических наук,

доцент кафедры психологии

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В.Жириновского»

e-mail: y.epetrov@yandex.ru

Паркова Т.С.

студент

АНО ВО «Университет мировых цивилизаций имени В.В.Жириновского»

e-mail: gavrilovskaya12@yandex.ru

Petrov V.E.

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Psychology

Zhirinovsky University of World Civilizations

Parkova T.S.

Student

Zhirinovsky University of World Civilizations

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В УПРАВЛЕНИИ ШКОЛЬНЫМ КОЛЛЕКТИВОМ

Аннотация. В статье рассматриваются психолого-педагогические аспекты управления школьным коллективом в условиях модернизации системы образования. Целью исследования является выявление взаимосвязи между стилем руководства администрации и основными психологическими характеристиками педагогического коллектива, включая уровень профессиональной самооценки, удовлетворённость базовых потребностей и восприятие психологического климата. Эмпирическая часть работы проведена на базе двух общеобразовательных школ Мурманской области. В исследовании приняли участие 80 педагогических работников разного возраста и стажа. В качестве диагностических инструментов использовались опросники Multifactor Leadership Questionnaire, Teacher Sense of Efficacy Scale, шкала психологической безопасности А. Edmondson и опросник удовлетворённости базовых потребностей.

Для статистической обработки данных применялись методы описательной статистики, корреляционный анализ Пирсона и множественный регрессионный анализ. Надёжность шкал проверялась по коэффициенту α Кронбаха, варьировавшемуся в пределах 0,74–0,88. Установлено, что трансформационный стиль руководства имеет прямую положительную связь с показателями психологического климата ($r = 0,62$; $p < 0,01$) и самооценки педагогов ($r = 0,55$; $p < 0,01$), тогда как пассивный стиль отрицательно коррелирует с этими параметрами. Сделан вывод о необходимости развития у руководителей школ психологической компетентности и лидерских качеств, способствующих формированию благоприятной образовательной среды и повышению мотивации педагогов.

Ключевые слова: управление школой, педагогический коллектив, психологический климат, стиль руководства, трансформационное лидерство, самоэффективность педагогов, психологическая безопасность, удовлетворённость базовых потребностей, образовательная организация.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF MANAGING A SCHOOL TEAM

Abstract. The article examines the psychological and pedagogical aspects of managing a school team in the context of the modernization of the education system. The aim of the study is to identify the relationship between the leadership style of the school administration and the main psychological characteristics of the teaching staff, including the level of professional self-efficacy, satisfaction of basic psychological needs, and perception of the psychological climate. The empirical part of the study was conducted at two general education schools in the Murmansk region. The study involved 80 teachers of different ages and work experience.

The diagnostic tools included the Multifactor Leadership Questionnaire, the Teacher Sense of Efficacy Scale, the A. Edmondson Psychological Safety Scale, and the Basic Psychological Need Satisfaction Scale. Statistical data processing was carried out using descriptive statistics, Pearson's correlation analysis, and multiple regression analysis. The reliability of the scales was verified by Cronbach's alpha coefficient, which ranged from 0.74 to 0.88. It was found that the transformational leadership style has a direct positive correlation with indicators of the psychological climate ($r = 0.62$; $p < 0.01$) and teachers' self-efficacy ($r = 0.55$; $p < 0.01$), while the passive leadership style correlates negatively with these parameters. The results highlight the need for school leaders to develop psychological competence and leadership skills that promote a favorable educational environment and increase teachers' motivation.

Keywords: school management, teaching staff, psychological climate, leadership style, transformational leadership, teachers' self-efficacy, psychological safety, satisfaction of basic needs, educational organization.

Современная школа представляет собой сложную социально-педагогическую систему, в которой управление коллективом педагогов и учащихся требует не только административных, но и психологических компетенций. Эффективное руководство школьным коллективом основано на понимании закономерностей межличностных отношений, мотивации, возрастных и индивидуальных особенностей участников образовательного процесса. Руководитель образовательной организации выступает не только как организатор деятельности, но и как лидер, способный создавать атмосферу сотрудничества, доверия и совместной ответственности. В ряде публикаций [1; 2; 3; 4] отмечается роль руководителя, организационной культуры и психологических аспектов в управлении коллективами в школах. В условиях постоянных изменений в сфере образования особую значимость приобретает личностно-ориентированный подход в управлении, предполагающий учет эмоционального климата, развитие эмпатии и формирование позитивной корпоративной культуры. Изучение психолого-педагогических аспектов управления позволяет выстраивать оптимальные модели взаимодействия в педагогическом коллективе, обеспечивая гармоничное развитие всех его членов и повышение качества образовательного процесса.

Материалы и методы

Исследование психолого-педагогических аспектов управления школьным коллективом было направлено на выявление взаимосвязи между стилем руководства администрации, психологическим климатом в педагогическом сообществе и уровнем профессиональной самоэффективности учителей. Основная цель состояла в определении тех психологических и организационных факторов, которые

способствуют формированию благоприятной атмосферы сотрудничества, доверия и взаимной поддержки в образовательной среде.

Работа включала два взаимосвязанных этапа — теоретико-аналитический и эмпирический. На первом этапе был проведён обзор отечественных и зарубежных научных публикаций, посвящённых вопросам педагогического лидерства, эмоционального интеллекта руководителя и особенностей взаимодействия в школьных коллективах. Анализ источников позволил выделить основные подходы к изучению психологических аспектов управления, определить современные тенденции и исследовательские пробелы в данной области.

При этом особое внимание уделялось обобщению зарубежных исследований в области организационной культуры и управления персоналом, представленных в аналитическом обзоре Пахалковой А.А. и Петрова В.Е., где систематизированы современные направления и концепции развития управленческой психологии в образовательных и корпоративных структурах [4].

Значительный вклад в разработку вопросов психолого-педагогического сопровождения образовательных коллективов внесли Контемиров В.Т., Белецкая Е.В. и Петров В.Е., которые рассматривают социально-психологическую работу как основу формирования сплочённого и устойчивого коллектива педагогов, способного эффективно взаимодействовать в условиях образовательных изменений [3].

Эмпирический этап исследования проводился на базе двух общеобразовательных школ в течение 2024–2025 учебного года. В опросе приняли участие 80 педагогических работников, включая учителей-предметников, классных руководителей, педагогов дополнительного образования и представителей администрации. Возраст участников варьировался от 25 до 60 лет, педагогический стаж — от 1 до 30 лет. Участие в исследовании было добровольным, соблюдались этические принципы конфиденциальности и информированного согласия.

Для сбора данных применялись проверенные психолого-педагогические методики:

- Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) — для определения преобладающего стиля руководства (трансформационного, транзакционного или пассивного) и оценки лидерских качеств директора [1].
- Teacher Sense of Efficacy Scale (TSES) — для измерения уровня профессиональной самоэффективности педагогов, включая уверенность в управлении классом, мотивации учеников и применении эффективных методических приёмов [6].
- Шкала психологической безопасности коллектива А. Edmondson — для диагностики уровня доверия, открытости и готовности к совместному решению профессиональных задач [7].
- Basic Psychological Need Satisfaction Scale — для оценки удовлетворённости педагогов базовыми потребностями в автономии, компетентности и социальной включённости [2].

Для повышения точности интерпретации применялись и качественные методы: включённое наблюдение за деятельностью педагогического коллектива, беседы с руководителями и анализ документов, отражающих внутреннюю структуру управления (приказы, положения, планы работы и протоколы заседаний). Это позволило соотнести количественные данные с реальными управленческими практиками.

Полученные результаты были обработаны с использованием программ SPSS Statistics. Применялись методы корреляционного анализа Пирсона, описательной статистики и регрессионного анализа для выявления взаимосвязей между переменными. Надёжность шкал оценивалась по коэффициенту α Кронбаха, при этом значение выше 0,7 считалось удовлетворительным. Для повышения

достоверности данных дополнительно проводилась проверка на нормальность распределения (тест Колмогорова–Смирнова).

Совмещение теоретического анализа и эмпирических методов позволило получить комплексное представление о влиянии стиля руководства на психологический климат, профессиональную мотивацию и удовлетворённость педагогов в школьном коллективе. Эти результаты легли в основу выводов, представленных в следующем разделе.

Результаты исследований и их обсуждение

В результате проведённой статистической обработки данных была подтверждена высокая надёжность применённых диагностических инструментов. Коэффициенты α Кронбаха для использованных шкал варьировались в пределах от 0,74 до 0,88, что указывает на достаточную внутреннюю согласованность и устойчивость измерений. Это означает, что выбранные методики адекватно отражают заявленные конструкты — стиль руководства, психологический климат, самооффективность и удовлетворённость базовых потребностей.

Перед проведением основных процедур анализа данные были проверены на нормальность распределения с помощью теста Колмогорова–Смирнова. Полученные результаты ($p > 0,05$) подтвердили отсутствие значимых отклонений от нормального распределения, что позволило использовать параметрические методы статистики — корреляционный анализ Пирсона для оценки связей между переменными и множественный регрессионный анализ для изучения влияния стиля управления на психологические показатели коллектива.

Результаты корреляционного анализа выявили ряд статистически значимых взаимосвязей между исследуемыми переменными. Наиболее сильные и устойчивые положительные связи наблюдались между трансформационным стилем управления и основными психолого-педагогическими характеристиками педагогического коллектива. В частности, коэффициент корреляции между трансформационным стилем и показателями психологического климата составил $r = 0,62$ ($p < 0,01$), что свидетельствует о прямом влиянии поддерживающего и вдохновляющего лидерства на атмосферу доверия и сотрудничества в коллективе.

Положительная связь между трансформационным лидерством и самооффективностью педагогов ($r = 0,55$; $p < 0,01$) указывает на то, что учителя, работающие под руководством эмоционально зрелого, эмпатичного и мотивирующего руководителя, ощущают большую уверенность в своих профессиональных возможностях. Такие педагоги чаще проявляют инициативу, демонстрируют творческий подход в организации учебного процесса и легче справляются с профессиональными трудностями.

Кроме того, трансформационный стиль показал умеренную, но статистически значимую корреляцию с удовлетворённостью базовых психологических потребностей ($r = 0,48$; $p < 0,01$). Это означает, что руководители, создающие условия для автономии, признания и профессионального роста, способствуют укреплению внутренней мотивации педагогов. В результате повышается уровень эмоционального благополучия, что положительно сказывается на общей эффективности деятельности коллектива.

В противоположность этому, пассивный стиль управления продемонстрировал отрицательные корреляции практически со всеми показателями. Так, связь между пассивным лидерством и психологическим климатом составила $r = -0,35$ ($p < 0,05$), а с самооффективностью педагогов — $r = -0,33$ ($p < 0,05$). Это говорит о том, что отсутствие чётких управленческих решений, низкий уровень обратной связи и слабая вовлечённость администрации ведут к росту эмоционального напряжения, ощущению неопределённости и снижению профессиональной мотивации.

Интересно отметить, что транзакционный стиль руководства, основанный на контроле и вознаграждении, показал умеренно положительные, но менее выраженные связи с самоэффективностью ($r = 0,28$; $p < 0,05$). Это свидетельствует о том, что чёткая система требований и поощрений может краткосрочно стимулировать деятельность педагогов, однако не способствует формированию устойчивой внутренней мотивации и положительного эмоционального климата.

В целом, полученные результаты позволяют утверждать, что наиболее благоприятные психолого-педагогические условия складываются в школах, где руководители применяют трансформационный стиль управления, ориентированный на развитие, доверие и совместное принятие решений. Такой стиль не только усиливает психологическую безопасность, но и способствует профессиональному росту педагогов, их удовлетворённости и включённости в общую миссию образовательного учреждения (см. таблицу 1).

Таблица 1. Основные результаты корреляционного анализа

Показатель	r (коэффициент корреляции)	p -значение
Трансформационный стиль	0,62	$<0,01$
Транзакционный стиль	0,28	$<0,05$
Пассивный стиль	-0,35	$<0,05$
Психологический климат	0,64	$<0,01$
Самоэффективность педагогов	0,55	$<0,01$
Удовлетворённость базовых потребностей	0,48	$<0,01$

Анализ показал, что руководители, придерживающиеся трансформационного стиля, создают благоприятные психологические условия, в которых педагоги ощущают уверенность, взаимное доверие и готовность к сотрудничеству. Такой стиль способствует укреплению профессиональной идентичности, росту удовлетворённости трудом и формированию атмосферы взаимного уважения. При этом транзакционный стиль проявил умеренные положительные связи с профессиональной самоэффективностью, однако его влияние на эмоциональный климат оказалось незначительным и ограничивалось ситуациями, связанными с выполнением формальных задач. Пассивное управление, напротив, сопровождалось снижением сплоченности и ростом конфликтности в коллективе, что подтверждает негативное воздействие отсутствия активного лидерства на психологическое благополучие педагогов.

Для более глубокого понимания механизмов взаимодействия управленческих и психологических факторов был проведён множественный регрессионный анализ, позволивший уточнить структуру влияний. Установлено, что трансформационный стиль руководства объясняет около 37 % дисперсии показателей психологического климата ($R^2 = 0,37$; $p < 0,001$), что свидетельствует о его существенной роли в формировании позитивной образовательной среды. Дополнительный медиаторный анализ показал, что психологическая безопасность выступает промежуточным звеном между управленческими действиями руководителя и уровнем профессиональной уверенности педагогов. Иными словами, поддерживающий стиль взаимодействия способствует тому, что сотрудники чувствуют себя защищёнными от необоснованной критики и готовы проявлять инициативу. Это повышает степень вовлечённости, улучшает коммуникацию и способствует формированию устойчивого эмоционального равновесия внутри коллектива.

Полученные результаты подтверждают ключевую роль эмоциональных и мотивационных компонентов в эффективности управленческого взаимодействия. Руководители, использующие трансформационный стиль, не только выстраивают доверительные отношения с педагогами, но и создают условия для их профессионального и личностного роста. Наличие обратной связи, признание достижений

и возможность проявлять инициативу повышают субъективное ощущение компетентности и принадлежности к единой команде. В таких условиях повышается уровень удовлетворённости педагогов, снижается эмоциональное выгорание и укрепляется командное взаимодействие.

Сходные закономерности были выявлены Петровым В.Е. и Поляннюк Т.М., показавшими, что развитие управленческой поддержки и психологической устойчивости способствует снижению стресса и повышению эмоционального благополучия участников образовательного процесса [5].

Для наглядного представления выявленных закономерностей и подтверждения статистических результатов была построена корреляционная матрица, отражающая степень взаимосвязей между основными переменными исследования. Визуализация позволяет увидеть, как различные стили управления соотносятся с параметрами психологического климата, самооффективности и удовлетворённости базовых потребностей. Цветовая шкала демонстрирует интенсивность и направление связей: насыщенные красные оттенки указывают на сильные положительные корреляции, а голубые — на отрицательные (см. рисунок 1).

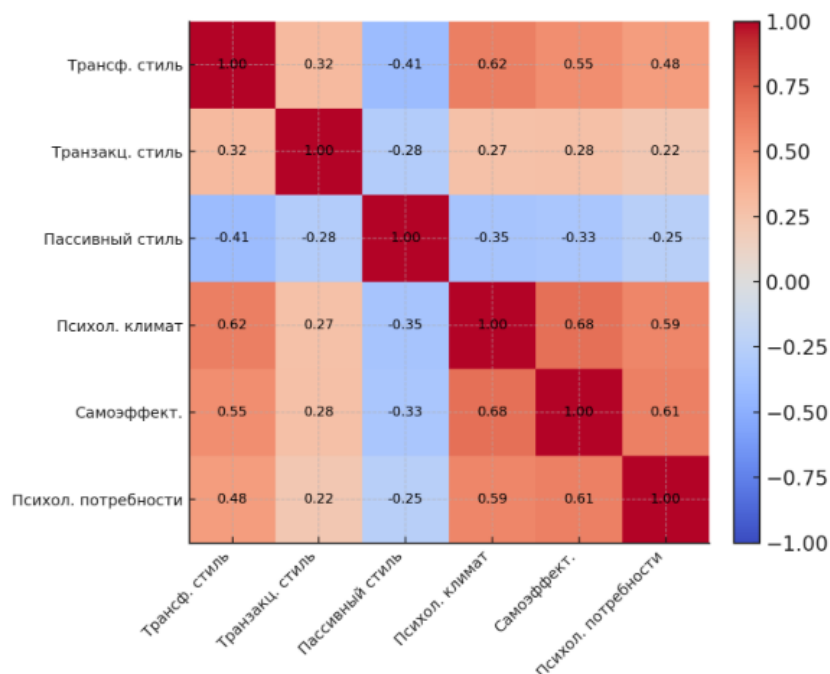


Рисунок 1. Корреляционная матрица психолого-педагогических факторов

Результаты исследования подтвердили гипотезу о том, что психологические аспекты управления играют решающую роль в формировании эффективного школьного коллектива. Руководители, практикующие трансформационный стиль, способствуют укреплению доверия, развитию эмоциональной устойчивости и повышению профессиональной самооценки педагогов. Эти результаты свидетельствуют о необходимости целенаправленного формирования у администрации школ компетенций, связанных с эмоциональным интеллектом, лидерством и созданием безопасной образовательной среды.

Проведённое исследование подтвердило значимость психолого-педагогических факторов в системе управления школьным коллективом и позволило выявить особенности их проявления в зависимости от применяемого стиля руководства. На основе анализа эмпирических данных установлено, что именно трансформационный стиль управления обладает наибольшим потенциалом для формирования благоприятного психологического климата, развития профессиональной уверенности педагогов и повышения уровня удовлетворённости базовых потребностей.

Руководители, ориентированные на поддержку, сотрудничество и развитие персонала, способствуют укреплению доверия, снижению эмоционального напряжения и созданию атмосферы безопасности, что напрямую отражается на качестве взаимодействия внутри педагогического коллектива. Напротив, пассивный стиль управления приводит к ослаблению командных связей, росту конфликтности и снижению мотивации педагогов, а транзакционный стиль демонстрирует лишь кратковременный стимулирующий эффект, не обеспечивая устойчивого профессионального развития.

Результаты корреляционного и регрессионного анализа подтвердили статистически значимые зависимости между стилем руководства, психологическим климатом и самоэффективностью педагогов. Выявлено, что трансформационный стиль объясняет около 37 % дисперсии показателей психологического климата, а психологическая безопасность выступает медиатором, усиливающим влияние лидерства на субъективную уверенность и вовлечённость сотрудников.

Практическая значимость полученных результатов заключается в том, что они могут быть использованы при разработке программ повышения квалификации руководителей образовательных организаций, направленных на развитие навыков эмоционального интеллекта, коммуникации и педагогического лидерства. Реализация принципов трансформационного управления способствует не только росту профессиональной эффективности педагогов, но и созданию устойчивой позитивной образовательной среды, в которой каждый член коллектива чувствует личную значимость и ответственность за общий результат.

Таким образом, управление школьным коллективом в современных условиях требует интеграции психолого-педагогических подходов, ориентированных на личность, доверие и сотрудничество. Только в этом случае управление становится не просто административным процессом, а системой взаимодействия, обеспечивающей гармоничное развитие участников образовательного процесса и повышение качества образования в целом.

Литература:

1. Басс Б.М., Аволио Б.Дж. Многофакторный опросник лидерства (Multifactor Leadership Questionnaire): руководство и примеры [Текст]. – Редвуд-Сити: Mind Garden, 1995. – 136 с.
2. Деси Э.Л., Райан Р.М. Теория самодетерминации: основные психологические потребности в мотивации, развитии и благополучии [Текст]. – Нью-Йорк: Guilford Press, 2017. – 756 с.
3. Социально-психологическая работа в учебных коллективах: учебно-методическое пособие / В.Т. Контемиров, Е.В. Белецкая, В.Е. Петров [и др.]. – Волгоград: Волгоградская академия МВД России, 2006. – 172 с.
4. Пахалкова А.А., Петров В.Е. Анализ зарубежных публикаций по проблемам психологии организационной культуры и управления персоналом [Текст] // Глобальные вызовы, современные перспективы развития Российской Федерации: сб. публ. преподавателей и студентов по итогам междунар. и межвуз. науч.-практ. конф. (апрель 2023 г.) / под общ. ред. В.Д. Серякова. – М.: Изд-во ООО «СКИ», 2023. – С. 112–118.
5. Петров В.Е., Полянюк Т.М. Управление стрессом у студентов в предэкзаменационный период [Текст] // Сборник публикаций преподавателей и студентов по итогам факультетских, межвузовских и междунар. науч.-практ. конф. (декабрь 2020 г.) : сб. мат. межвуз. науч.-практ. конф. Ч. 2 / под общ. ред. В.Д. Серякова. – М.: Изд-во «Спутник+», 2021. – С. 157–166.
6. Тшаннен-Моран М., Хой А.У. Шкала педагогической самоэффективности (Teacher Sense of Efficacy Scale, TSES): разработка и валидация [Текст] // Преподавание и педагогическое образование (Teaching and Teacher Education). – 2001. – Т. 17, № 6. – С. 783–805.

7. Эдмондсон А. Психологическая безопасность и обучающее поведение в рабочих командах [Текст] // Административный научный кварталник (Administrative Science Quarterly). – 1999. – Т. 44, № 2. – С. 350–383.

Будько С.В.

магистрант

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»

e-mail: snezhOKbudko@mail.ru

Budko S.V.

Master's Student

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk

ОБРАЗ МУЗЫ В ЛИРИКЕ СОФИИ ПАРНОК: ОТ ВДОХНОВЕНИЯ К ПРЕДЕЛУ ПОЭТИЧЕСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

Аннотация. В статье анализируется образ Музы в лирике Софии Яковлевны Парнок как форма осмысления поэтической субъектности в женской поэзии Серебряного века. В сопоставлении с традиционной моделью Музы как внешнего сакрального источника вдохновения и с поэтикой А. А. Ахматовой и М. И. Цветаевой выявляется специфика парноковского образа. Показано, что в лирике Парнок Муза последовательно утрачивает функции диктовки и эмоциональной поддержки, превращаясь в этический ориентир и знак предельного экзистенциального опыта лирического «я». Делается вывод о том, что трансформация образа Музы отражает становление автономии поэтического субъекта.

Ключевые слова: София Парнок, образ Музы, женская поэзия, Серебряный век, лирическая субъектность, поэтическая этика.

THE IMAGE OF THE MUSE IN SOFIA PARNOK'S LYRIC POETRY: FROM INSPIRATION TO THE LIMIT OF POETIC SUBJECTIVITY

Abstract. The article analyzes the image of the Muse in the lyric poetry of Sofia Yakovlevna Parnok as a way of conceptualizing poetic subjectivity in women's poetry of the Silver Age. By comparing the traditional model of the Muse as an external sacred source of inspiration with the poetics of Anna Akhmatova and Marina Tsvetaeva, the specificity of Parnok's approach is revealed. It is shown that in Parnok's lyrics the Muse gradually loses the functions of dictation and emotional support, turning into an ethical reference point and a sign of the limit of the poetic subject's existential experience.

Keywords: Sofia Parnok, image of the Muse, women's poetry, Silver Age, poetic subjectivity, poetic ethics.

Муза — богиня-покровительница искусств и наук из греческой мифологии. Со временем она стала метафорой вдохновения. В стихотворениях многих поэтов, с античности до наших дней, образ Музы возникает как попытка творческой рефлексии. Если в лирике поэтов образ Музы изучен довольно глубоко, то в лирике поэтесс, за исключением А. А. Ахматовой и М. И. Цветаевой, он почти не изучен. Между тем его связь с лирическими героинями представляется любопытным предметом рассмотрения, независимо от того, посвящается ли стихотворение Музе или же лексема «муза» присутствует в нём.

Первый изданный сборник стихотворений, написанных женщиной — поэтессой и переводчицей Анной Петровной Буниной, назывался «Неопытная муза». Название сборника симптоматично. Женщина, долгое время остававшаяся источником вдохновения для поэтов-мужчин, «берётся за перо» и

превращается из объекта в субъект: «Бунина не могла осознавать <...> свое особое положение – женщины, дерзнувшей заявить о себе как о серьёзном литераторе» [5, с. 170].

Уже в ранней женской поэзии образ Музы начинает утрачивать традиционную функцию. Если у А. П. Буниной Муза рассматривается как начинающая поэтесса, осваивающая чуждое пространство авторства, то у её последовательниц Муза становится «тысячеликой героиней».

Теоретическая значимость исследования обусловлена стремлением современного литературоведения воссоздать полную картину литературного процесса XX века, что объясняет обращение филологии к малоизученным поэтам и поэтессам, к которым относится София Яковлевна Парнок (Парнох).

С. Я. Парнок родилась в Таганроге в 1885 году, получила образование в России и Швейцарии. С 1913 года она сотрудничала с журналом «Северные записки», где публиковались не только её стихотворения, но и критические статьи и переводы с французского языка. Первый сборник «Стихотворения» вышел в Москве в 1916 году. Позже вышло ещё четыре сборника: «Розы Пиэрии» (1922), «Лоза» (1923), «Музыка» (1926), «Вполголоса» (1928). Поэтесса была одним из учредителей объединения «Лирический круг» и кооперативного издательства «Узел». Она не входила ни в одну литературную группировку и скептически относилась как к традиционной школе, так и к современным течениям.

По словам А. Герцык, поэзия Парнок характеризуется «бесприютным, вечно скитальческим гордым духом» [9, с. 171], стремлением «усмирить, заковать женскую душу со всеми её противоречиями в суровый мужской стих» [9, с. 171]. Лирический голос Парнок сочетает задумчивость с экстазом.

Образ Музы в лирике Парнок демонстрирует уникальную трансформацию традиционной поэтической модели. В стихотворении А. С. Пушкина «Муза» (1821), как и в классической мужской поэзии, Муза выступает как внешнее сакральное начало, вдохновляющее поэта на создание стихов и обладающее властью над ним. В период южной ссылки Пушкин находился под сильным воздействием живописной природы Кавказа и Крыма, что формировало импульс к творчеству и усиливало ощущение Музы как высшей силы, направляющей поэта.

Поэт изображает себя учеником Музы: ему дарован талант к поэзии с детства, символически переданный через образ цевницы — старинного музыкального инструмента, одновременно конкретного и метафорического, как инструмент вдохновения. Пушкин создаёт атмосферу спокойного и торжественного слушания Музы «в немой тени дубов» [7, с. 366], где дуб символизирует жизненную силу, духовную энергию и гармонию мироздания. Таким образом, Муза выступает не просто вдохновляющим образом, но как священная сила, властвующая над поэтом, диктующая слово и формирующая его художественное сознание, что соответствует классическому мужскому восприятию Музы как внешнего сакрального начала.

В женской поэзии Серебряного века образ Музы сохраняет сакральное значение, однако трансформируется в внутренний эмоциональный стимул, отражающий личные переживания и духовное состояние поэтессы. У А. А. Ахматовой Муза предстает как личностное присутствие, способное вдохновлять и испытывать автора: в стихотворении «Музе» она пишет, что «Муза-сестра заглянула в лицо, / Взгляд ее ясен и ярок. И отняла золотое кольцо, / Первый весенний подарок» [1, т. 1, с. 79], подчёркивая власть Музы над эмоциональной сферой и творчеством. В стихотворении «Муза» (1924) Ахматова отмечает интимное взаимодействие с Музой: «И вот вошла. Откинув покрывало, / Внимательно взглянула на меня» [1, т. 1, с. 403], а в позднем произведении «Моею Музой оказалась мука» (1960) Муза проявляется через страдание и внутреннюю борьбу, становясь источником поэтической силы.

У М. И. Цветаевой Муза также выступает как эмоциональный центр, но её образ дополнительно окрашен динамизмом и внутренней стихией творчества. В стихотворении «Муза» (1921) Цветаева описывает Музу как «Под смуглыми веками — / Пожар златокрылый. Рукою обветренной / Взяла — и забыла» [10, т. 2, с. 66], подчёркивая одновременно дальность и интенсивность вдохновения. В стихотворении «Душа» (1923) поэтесса воспекает Музу как шестикрылое, свободное, неукротимое начало: «Муза! Муза! Да как — смеешь ты? <...> Шестикрылая, ра — душная, Между мнимыми — ниц! — сушая» [10, т. 2, с. 163], показывая её эмоциональную и духовную власть над поэтическим переживанием.

Таким образом, у Ахматовой и Цветаевой Муза сохраняет сакральное значение, но не диктует слово извне, как в мужской поэзии XIX века, а внутренне пробуждает поэта, становясь источником эмоциональной глубины и духовной силы.

У Парнок же Муза становится инструментом исследования внутреннего мира и автономии лирического «я». Она постепенно теряет функции диктовки, эмоциональной опоры и возвышения, становясь показателем уязвимости и предельного состояния субъекта.

В стихотворении «А под навесом лошадь фыркает...» обращение к Музе начинается с визуального и телесного описания внешнего мира: «А под навесом лошадь фыркает / И сено вкусно так жуёт... / И, как слепец за поводыркою, / Вновь за душою плоть идёт» [6, с. 198].

В этих строках Парнок фиксирует движение души через телесный образ, соединяя наблюдение с внутренним переживанием. Лирическое «я» одновременно видит и ощущает, создавая эффект сопричастности к происходящему. Во второй строфе происходит отказ от традиционной «гордой Музы» и обращение к «последней, бессловесной музыке»: «Не на свиданье с гордой Музою — / По ней не стосковалась я, — / К последней, бессловесной музыке / Веди меня, душа моя» [6, с. 198].

Муза здесь не порождает текст напрямую, а становится знаком восприимчивости и предречевой тишины. В третьей строфе пространство стихотворения расширяется, появляются признаки присутствия Музы в окружающем мире: «Открыли дверь, и тихо вышли мы. / Куда ж девались луга? / Вокруг, по-праздничному пышные, / Стоят высокие снега» [6, с. 198]; «А там, вдали, следы олени / На голубеющем снегу» [6, с. 198]. Следы на снегу символизируют присутствие Музы, оставляющей знак без слов, что подчёркивает созерцательный характер поэтического опыта.

Стихотворение «Ради рифмы резвой не солгу...» развивает этический аспект Музы. В первой строфе подчёркивается личная мера лирического «я»: «Ради рифмы резвой не солгу, / Уж не обессудь, маститый мастер, — / Мы от колыбели разной масти: / Я умею только то, что я могу» [6, с. 222].

Во второй строфе появляется «Муза-недотрога», символ внутренней меры и интимной близости: «Строгой благодарна я судьбе, / Что дала мне Музу-недотрогу: / Узкой, но своей идём дорогой. / Обе не попутчицы тебе» [6, с. 222].

Муза перестаёт быть диктатором слова и становится спутницей лирического «я», гарантом личной творческой автономии.

Стихотворение «У каждого есть свой крылатый час...» раскрывает этический принцип распределения вдохновения. В первой строфе внимание уделяется скрытой творческой потенции: «У каждого есть свой крылатый час, / И в каждом скрыта творческая завязь, / Пусть никогда от прозорливых глаз / Прекрасного не застигает зависть» [6, с. 195].

Во второй строфе подчёркивается изменчивость Музы и необходимость ценить творчество других: «Пусть не тебе дарует лучший дар / Неблагодарная, изменчивая Муза, — / Умей в других лелеять чудный жар / И с ревностью не заключай союза» [6, с. 195].

Муза теряет статус личного адресата и становится элементом общего закона творчества, неподвластного индивидуальной воле.

Стихотворение «Как в истерике...» демонстрирует социальное и телесное проявление Музы. В первой строфе рука по гитаре и пламенный голос создают коллективное эмоциональное воздействие: «Как в истерике, рука по гитаре / Заметалась, забила, — и вот / О прославленном, дедовском Яре / Снова голос роковой поет. / Выкрик пламенный, — и хору кивнула, / И поющий взревел полукруг, / И опять эта Муза разгула / Сонно смотрит на своих подруг» [6, с. 129].

Во второй строфе контрастируются черно-белые образы, дрожащий платок и грубый цветок: «В черном черная, и белы лишь зубы, / Да в руке чуть дрожащий платок, / Да за поясом воткнутой, грубый, / Слишком пышный, неживой цветок» [6, с. 129].

Третья строфа фиксирует социальную реакцию: «Те отвыкнуть от кочевий успели / В ресторанном тепле и светле. / Тех крестили в крестильной купели, / Эту — в адском смоляном котле! / За нее лишь в этом бешеном сбросе, / Задивившись на хищный оскал, / Забывая о близком походе, / Поднимает офицер бокал» [6, с. 129].

Муза выступает активным агентом, формируя эмоциональные и социальные последствия.

Позднее стихотворение «Тоскую, как тоскуют звери...» (1933) отражает завершение эволюции образа Музы. В первой строфе лирическое «я» испытывает физическую и эмоциональную истощенность: «Тоскую, как тоскуют звери, / Тоскует каждый позвонок, / И сердце — как звонок у двери, / И кто-то дернул за звонок» [6, с. 256].

Во второй строфе фиксируется прощание с «Седой Музой»: «Прощай и ты, Седая Муза, / Огонь моих прощальных дней, / Была ты музыкою музык / Душе измученной моей» [6, с. 256].

Муза доведена до абстрактного состояния, лишена эмоциональной полярности; лирическое «я» осознаёт предел творческого опыта.

Сравнение с Ахматовой и Цветаевой позволяет подчеркнуть уникальность Парнок. Если у Ахматовой и Цветаевой Муза сохраняет возвышенную и эмоционально насыщенную функцию, у Парнок она постепенно превращается в этический ориентир, социальный маркер и знак предельного опыта субъекта. Лирическое «я» развивается от воспринимающего до автономного наблюдателя, способного к этическому и экзистенциальному анализу собственного творчества.

Таким образом, у Парнок образ Музы проходит последовательную эволюцию: от телесно-конкретной и конфликтной фигуры к интимной спутнице, от этического принципа к знаку предельного опыта. Муза теряет функции диктовки и эмоциональной поддержки, выступая как инструмент исследования внутреннего мира и автономии.

Литература:

1. Ахматова А. А. Собрание сочинений: в 6 т. / сост., подгот. текста, коммент. и статья Н. В. Королёвой. М.: Эллис Лак, 1998–2002.
2. Бургин Д. Л. София Парнок. Жизнь и творчество русской Сафо. М., 1999.
3. Ван Мэнцзяо. Образ Музы в стихотворениях «Муза» А. С. Пушкина, А. А. Ахматовой и М. С. Петровых // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2020. Т. 25. № 2. С. 287–294.
4. Культура РФ [Электронный ресурс]. URL: <https://www.culture.ru/> (дата обращения: 10.10.2025).
5. Нестеренко М. Розы без шипов: женщины в литературном процессе России начала XIX века. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 280 с. (Серия «Гендерные исследования»).

6. Парнок С. Я. Собрание стихотворений / С. Я. Парнок; вступ. ст., подгот. текста и примечания С. В. Поляковой. Анн Арбор (Mich.): Ardis, 1979. 402 с.
7. Пушкин А. С. Стихотворения 1813–1825 гг. // Полное собрание сочинений: в 6 т. М.: Художественная литература, 1936. 613 с.
8. Савкина И. Пути и перепутья и тупики русской женской литературы. М.: Новое литературное обозрение, 2023. 472 с. (Серия «Гендерные исследования»).
9. Сто одна поэтесса Серебряного века: антология / сост. и биогр. статьи М. Л. Гаспарова, О. Б. Пушкиной, Т. Л. Никольской. СПб.: ДЕАН, 2001. 240 с.
10. Цветаева М. И. Собрание сочинений: в 7 т. / под ред. А. Саакянц, Л. Мнухина. М.: Эллис Лак, 1994–1995.

Расулова Ф.Ф. кызы

студент гуманитарного факультета

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Трохова С.С.

студент гуманитарного факультета

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Rasulova F.F. kyzy

Student of the Faculty of Humanities

Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleyev (branch) of the Tyumen State University

Trokhova S.S.

Student of the Faculty of Humanities

Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleyev (branch) of the Tyumen State University

ПУТЕШЕСТВИЕ КАК СЮЖЕТНЫЙ СТЕРЖЕНЬ И СРЕДСТВО САТИРЫ В ПОЭМЕ Н.В. ГОГОЛЯ «МЁРТВЫЕ ДУШИ»: СОБРАНИЕ ПОМЕЩИКОВ И ОБРАЗ ПЛЮШКИНА КАК КУЛЬМИНАЦИЯ ДЕГРАДАЦИИ

Аннотация. В статье мотив путешествия в поэме «Мёртвые души» рассматривается как сюжетная основа и инструмент сатиры, последовательно раскрывающий галерею помещиков. Кульминацией этой галереи становится образ Плюшкина, олицетворяющий крайнюю степень духовной деградации в рамках гоголевского замысла, соотнесённого с «Божественной комедией» Данте. Дорога Чичикова моделирует символическое нисхождение в «ад» российской действительности, одновременно выполняя и критическую, и провиденциальную функцию. Заключительный лирический отступление о Руси-тройке придаёт этому мотиву новый смысл, преобразуя его из пути по кругам духовной смерти в символ веры в будущее преображение.

Ключевые слова: поэма, Н. В. Гоголь, мотив путешествия, сатирические образы помещиков, Плюшкин.

JOURNEY AS A STORYLINE AND A MEANS OF SATIRE IN N. V. GOGOL'S POEM «DEAD SOULS»: THE MEETING OF THE LANDLORDS AND THE IMAGE OF PLYUSHKIN AS THE CULMINATION OF DEGRADATION

Abstract. In this article, the motif of travel in the poem «Dead Souls» is examined as a plot basis and a satirical tool that consistently reveals a gallery of landowners. The culmination of this gallery is the character of Plyushkin, who represents the extreme degree of spiritual degradation within the framework of Gogol's concept, which is related to Dante's Divine Comedy. Chichikov's journey models a symbolic descent into the «hell» of Russian reality, simultaneously fulfilling both a critical and providential function. The final lyrical digression about the Rus-troika imbues this motif with new meaning, transforming it from a journey through the circles of spiritual death into a symbol of faith in future transformation.

Keywords: poem, N. V. Gogol, the motif of travel, satirical images of landowners, Plyushkin.

В поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души» путешествие главного героя, Павла Ивановича Чичикова, выполняет роль фундаментального сюжетного стержня и одновременно является основным средством авторской сатиры, позволяя последовательно и системно раскрыть центральную идею произведения. Грандиозный замысел этой поэмы, относящийся к 1835 году и подсказанный Гоголю Пушкиным, был воплощён в первом томе, завершённом в 1841 и опубликованном в 1842 году. Гоголь задумывал масштабное сочинение, призванное отразить все стороны русской жизни, и в качестве ориентира избрал структуру «Божественной комедии» Данте Алигьери. Запланированным трём томам «Мёртвых душ» должны были соответствовать три части: «Ад», «Чистилище» и «Рай». В первом томе, который сам автор определил жанром поэмы, представлен именно «ад» современной ему России – мир утраченных духовных ориентиров и аморальных законов существования, мир, одновременно страшный и комичный в своей уродливости. Путешествие «частного и невидного лица» Чичикова через цепь приключений и встреч становится тем самым эпическим сюжетом, который позволяет Гоголю показать панораму «недостатков, злоупотреблений, пороков». Дорога, по которой движется бричка Чичикова, становится не только физическим, но и символическим путём, ведущим читателя в глубины духовного омертвения помещицкой России. Неслучайно, выслушав в чтении автора первые главы, А.С. Пушкин, по воспоминаниям современников, воскликнул: «Боже, как грустна наша Россия!» [2]. Однако сам Гоголь видел в этом путешествии не только сатиру, но и скрытый дидактический потенциал, внутренне соотнося свою поэму с высоким эпосом. Так, в «Выбранных местах из переписки с друзьями» он отмечал, что «Одиссею» ставил гораздо выше «Илиады», видя в ней урок стойкости и веры: «...человеку везде, на всяком поприще, предстоит много бед, что нужно с ними бороться, – для того и жизнь дана человеку, – что ни в каком случае не следует унывать, как не унывал и Одиссей...» [3]. Эта мысль о борьбе и преодолении была ключевой для его замысла, ведь тема спасения души, по Гоголю, неразрывно связана с идеей выполнения долга. Забвение людьми своих христианских и гражданских обязанностей писатель считал источником всех бед, открыто заявляя: «Дело в том, что пришло время спасти нашу землю; что гибнет уже наша земля не от нашествия двадцати иноплемennых языков, а от нас самих» [4]. Противопоставлением этому внутреннему распаду в финале первой части становится лирический, полный восхищения и веры образ Руси-тройки.

Это путешествие последовательно выстраивает перед читателем сатирическое собрание образов помещиков, каждый из которых представляет собой законченный социально-нравственный тип, воплощающий ту или иную форму забвения долга. Первым в этой череде является Манилов, человек с заплывшими от сытости глазами, ведущий праздный образ жизни. Его существование заполнено бесплодными мечтаниями о никому не нужных проектах, вроде постройки вышки до Москвы или подземного хода, в то время как хозяйство приходит в упадок, и даже приказчик не знает, сколько крестьян погибло. За внешней слащавой приветливостью и обходительностью Манилова скрываются полное равнодушие, поверхностность и бесхарактерность. Следующей героиней становится Коробочка, попасть к которой Чичикову пришлось случайно. Настасья Петровна, бывшая секретарская жена, а ныне вдова, оказывается настоящим предпринимателем, крепко держащим в узде своё хозяйство в восемьдесят душ. Она ловко и с большим беспокойством торгуется с Чичиковым за «мёртвые души», опасаясь продешевить. Её образ олицетворяет косность, глухоту ко всему, кроме практической выгоды, и торгашеский дух, доведённый до абсурда.

Далее следуют Ноздрёв и Собакевич, представляющие собой иные формы нравственного упадка. Ноздрёв – персонаж, лишённый каких-либо моральных принципов, живущий в атмосфере постоянного вранья, драк и скандалов. Он не уделяет внимания собственным детям, переносит все чувства на собак, и его хаотичная, разрушительная энергия делает сделку с ним невозможной. Собакевич же, внешне

похожий на медведя, обладает каменным, непробиваемым характером. Этот богатырь, который никогда не болел и один ходил на медведя, является воплощением грубой, приземлённой силы и хищного практицизма. Он оказывается дальновиднее других помещиков, без тени сомнения торгуя мёртвые души и нахваливая их качества, что обнажает полную внутреннюю, духовную мёртвость этого физически могучего человека.

Особое и кульминационное положение в этой галерее занимает Степан Плюшкин, завершающий последовательность визитов Чичикова. Этот персонаж олицетворяет собой логический предел деградации, доведённые до абсолютной точки скряжничество и скупость. Несмотря на огромные богатства, он ведёт жизнь нищего, обрекая своих крестьян на голодную смерть, в то время как запасы хлеба гниют в закромах, а товары превращаются в прах. Внешне он больше похож на ключницу, чем на помещика, что символизирует полную утрату не только человеческого достоинства, но и половой идентичности. Примечательно, что Плюшкин – единственный из помещиков, кто показан Гоголем в развитии, ему дана подробная биография. Читатель узнаёт, что он не всегда был таким: трагические семейные обстоятельства, одиночество и проклятие, брошенное уехавшей дочери и проигравшемуся сыну, постепенно иссушили его душу. Именно поэтому он воспринимается как самый «живой» среди «мёртвых», поскольку в нём ещё теплится способность к когда-то пережитым чувствам, пусть и искажённым, что делает его фигуру не просто сатирической, но и глубоко трагической.

Описание дома и усадьбы Плюшкина служит исчерпывающим и гениальным отражением его внутренней сути. Въезд полуразрушен, повсюду царит «особенная ветхость», крыши похожи на решето, окна забиты тряпьем. Сам дом, местами в один, местами в два этажа, являет собой зримый образ распада сознания хозяина. Интерьер дома – это мир остановившегося времени и материального распада: часы с остановившимся маятником, оплетённые паутиной; высохший, как в чахотке, лимон; пожелтевшая зубочистка. Кульминацией этого описания становится знаменитая куча в углу комнаты, куда Плюшкин сносит всякую дрянь – старую подошву, железный гвоздь, глиняный черепок. Эта куча становится мощнейшим символом полной деградации человеческого начала, сведения всей жизни к бессмысленному накопительству абсолютно бесполезных вещей. Таким образом, мотив путешествия в «Мёртвых душах» выполняет ключевую функцию: он позволяет Гоголю, словно проводнику, шаг за шагом провести и читателя, и Чичикова через круги помещичьего «ада», выстроив сатирическое собрание типов, где каждый последующий персонаж глубже предыдущего погружён в духовную смерть, а образ Плюшкина и его мира становятся кульминацией и самым страшным свидетельством этой всеобщей деградации, которую сам автор воспринимал как величайшую трагедию, требующую нравственного пробуждения.

Так, путешествие Павла Ивановича Чичикова в поэме Н.В. Гоголя «Мёртвые души» представляет собой сложное и многофункциональное художественное явление, служащее одновременно каркасом сюжета, инструментом социально-нравственной сатиры и проводником по задуманной автором масштабной картине русской жизни. Грандиозный замысел, навеянный Пушкиным и архитектурно соотнесённый с «Божественной комедией» Данте, предполагал создание трёхчастного эпоса, где первый том, завершённый в 1841 году, исполнял роль «ада» – изображения духовного омертвения современной Гоголю России. Дорога Чичикова, «частного и невидного лица», становится не просто физическим перемещением, но символическим путём, ведущим читателя в глубины национальных пороков, системно выстроенных в галерее помещичьих образов. Эта галерея, выстроенная с нарастающей силой сатирического обобщения, представляет собой последовательную деградацию человеческой души, где каждый тип воплощает определённую форму забвения нравственного и гражданского долга, что, по убеждению Гоголя, и было корнем всех бед отечества.

Черета визитов Чичикова выстраивает стройную иерархию духовной смерти, начинающуюся с Манилова – человека иллюзий и праздной мечтательности, чья внешняя обходительность скрывает внутреннюю пустоту и безволие. Далее следует Коробочка, олицетворяющая косность, глухую ко всему, кроме сиюминутной практической выгоды, доведённой до абсурдного торгашества. Ноздрёв и Собакевич представляют собой две ипостаси разрушительной энергии: первый – хаотичную, лживую и аморальную, второй – сконцентрированную в грубой, хищной силе и циничном практицизме. Кульминацией этой последовательности становится образ Степана Плюшкина, который не просто завершает ряд, а являет собой логический предел и абсолют падения человеческого духа. Его скупость, переросшая в манию, привела к полной утрате человеческого достоинства, символом чего становится и его гендерно-размытый облик, и описание его владений – царства материального и духовного распада, где время остановилось, а жизнь подменена накопительством абсолютно бесполезного хлама. Примечательно, что только Плюшкину дана биография, показывающая путь падения, что делает его фигуру не просто сатирической, но глубоко трагической, «живой» среди «мёртвых», поскольку в нём ещё теплится искорка когда-то пережитых чувств.

Таким образом, путешествие выполняет ключевую функцию эпического развёртывания центральной идеи. Оно позволяет Гоголю, следуя за коляской Чичикова, представить панорамную и беспощадную диагностику общественных язв, показав, как забвение долга и высших духовных ориентиров ведёт к полному омертвлению личности. Однако сам автор видел в этом путешествии не только сатиру, но и скрытый дидактический потенциал, внутренне соотнося путь своего героя с испытаниями Одиссея и видя в преодолении пороков возможность нравственного возрождения. Противопоставлением этому «аду» становится знаменитый лирический финал с образом летящей Руситройки, выражающий авторскую веру в возможность иного пути. Следовательно, путешествие в «Мёртвых душах» – это фундаментальный художественный механизм, который служит и сюжетным стержнем, и средством системной сатиры, и способом раскрытия трагического противоречия между духовной гибелью современного мира и потенциальной возможностью спасения, заложенной в самой динамике движения и в самой природе России.

Литература:

1. Аксаков К. С. Несколько слов о поэме Гоголя: «Похождения Чичикова, или Мертвые души» // Аксаков К. С., Аксаков И. С. Литературная критика. – М.: Современник, 1981. – С. 141-150.
2. Аксаков С. Т. История моего знакомства с Гоголем // Гоголь в воспоминаниях современников / Под общ. ред. С. Машинского, Н. Степанова, М. Храпченко. – М.: Гослитиздат, 1952. – С. 51.
3. Гоголь Н. В. Выбранные места из переписки с друзьями // Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. – Т. 8. – 1952. – С. 29.
4. Гоголь Н. В. Полное собрание сочинений: в 14 т. / АН СССР. Ин-т рус. лит. (Пушкин. дом). – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1937–1952. Т. 5. – 1951. – С. 557.

Расулова Ф.Ф. кызы

студент гуманитарного факультета

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Трохова С.С.

студент гуманитарного факультета

Тобольский педагогический институт им. Д.И. Менделеева (филиал)

ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»

Rasulova F.F. kyzy

Student of the Faculty of Humanities

Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleyev (branch) of the Tyumen State University

Trokhova S.S.

Student of the Faculty of Humanities

Tobolsk Pedagogical Institute named after D.I. Mendeleyev (branch) of the Tyumen State University

РОМАН И.С. ТУРГЕНЕВА «ОТЦЫ И ДЕТИ»: ИСТОРИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ, ИДЕЙНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ И ТИПОЛОГИЯ КОНФЛИКТА

Аннотация. Статья посвящена анализу романа И. С. Тургенева «Отцы и дети». В работе исследуется историко-культурный контекст произведения, его этико-философская проблематика, система персонажей и художественные средства. Особое внимание уделено образу Евгения Базарова и авторской идее «вечного примирения», завершающей идейный конфликт. На примере ключевых сцен и диалогов демонстрируется, как через столкновение нигилизма с вечными жизненными ценностями раскрывается трагическая глубина человеческого существования. В итоге делается вывод о романе как о произведении, выходящем за рамки социальной полемики эпохи и поднимающемся до уровня философского осмысления жизни, смерти и любви.

Ключевые слова: И. С. Тургенев, конфликт поколений, нигилизм, художественный конфликт.

I. S. TURGENEV'S NOVEL «FATHERS AND CHILDREN»: HISTORICAL CONTEXT, IDEOLOGICAL AND ARTISTIC ORIGINALITY, AND TYPOLOGY OF CONFLICT

Abstract. The article is devoted to the analysis of Ivan Turgenev's novel «Fathers and Sons». It examines the historical and cultural context of the work, its ethical and philosophical issues, the system of characters, and the artistic means employed. Special attention is given to the character of Evgeny Bazarov and the author's idea of «eternal reconciliation» that concludes the ideological conflict. Key scenes and dialogues demonstrate how the clash of nihilism with eternal values reveals the tragic depth of human existence. Ultimately, the novel emerges as a work that transcends the social debates of the era and rises to the level of a philosophical understanding of life, death, and love.

Keywords: I. S. Turgenev, generational conflict, nihilism, and artistic conflict.

Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» был создан в 1860-1861 годах и опубликован в 1862 году в журнале «Русский вестник». Его историко-культурный контекст неразрывно связан с эпохой острых общественных противоречий в России накануне и сразу после отмены крепостного права в 1861 году.

Действие романа, начинающееся 20 мая 1859 года, погружает читателя в атмосферу идейного размежевания между либеральным дворянством и разночинной интеллигенцией, исповедовавшей нигилистические взгляды. Этот период характеризуется напряжённым столкновением поколений, где старые ценности и устои подвергались радикальному пересмотру, что и стало центральной темой произведения.

Этико-философская и социально-психологическая проблематика романа чрезвычайно многогранна. Тургенев поднимает вопросы о конфликте идеологий, противопоставляя аристократический консерватизм Павла Петровича Кирсанова, верящего, что «без принципов... жить в наше время могут одни безнравственные или пустые люди» [3], революционному нигилизму Евгения Базарова. Автор исследует природу нигилизма как системы, отрицающей традиционные авторитеты, и проверяет её жизнеспособность в испытаниях любовью, искусством и смертью. Важной темой становится поиск истинного счастья и смысла жизни, где сталкиваются идеал практической пользы, представленный Базаровым, заявляющим, что «природа не храм, а мастерская» [3], и идеал гармоничной, созидательной жизни в семье и труде, воплощённый в Николае Петровиче Кирсанове. Социально-психологический пласт включает проблему отцов и детей, одиночества «нового человека» в обществе, а также трагический разрыв между интеллигенцией и народом, который Базаров, признающий, что мужик в нём видит лишь «что-то вроде шута горохового» [3], преодолеть не может. Таким образом, «Отцы и дети» оказываются романом «двух коллизий» [2].

Типологические особенности тургеневского художественного конфликта уходят корнями в его более раннее творчество. В повестях 1840–1850-х годов, таких как «Бретёр», «Дневник лишнего человека» и «Постоялый двор», Тургенев, по замечанию критика А.В. Дружинина, создавал эскизы, искал новую форму. Для этих произведений характерна сюжетная модель с двумя героями – «естественным» человеком и рефлексирующим «лишним» человеком – и героиней-«ловушкой», чей выбор приводит к трагическому финалу. В этих повестях акцент смещён на внутренний мир героя, на исследование рефлексии как причины жизненного краха. В романе «Отцы и дети» эти находки кристаллизуются в целостную систему. Конфликт здесь строится как моноцентрический, фокусируясь на фигуре Евгения Базарова, чей характер раскрывается через биографию и диалогические столкновения. Диалог-спор становится главной движущей силой сюжета, а любовная линия (чувство Базарова к Анне Сергеевне Одинцовой) выступает не как самоцель, а как ключевое испытание для философских убеждений героя. Развитие сюжета приобретает циклическую, спиралевидную форму: герой символически возвращается в исходную точку (родительский дом), но на новом, трагическом витке своего существования.

Центральный образ романа – Евгений Васильевич Базаров, разночинец, сын лекаря, нигилист. Его прототипами послужили молодой врач из провинции и публицисты-демократы, такие как Н.А. Добролюбов. Противостоящий ему Павел Петрович Кирсанов – аристократ до мозга костей, хранитель «принципов». Их антагонизм является стержнем идейного конфликта. Николай Петрович Кирсанов представляет позицию автора-посредника, стремящегося понять новое, но верного традициям созидательного труда и семейного счастья. Аркадий, его сын, первоначально увлечённый Базаровым, в итоге возвращается к миру отца, что подчёркивает цикличность и преемственность жизни. Сюжетная композиция условно делится на две части: сначала Базаров декларирует свои убеждения, затем жизнь самым жёстким образом проверяет их на прочность. Испытание любовью становится для него роковым, обнажая противоречие между холодным рассудком и стихийным чувством. Смерть Базарова от случайного заражения при вскрытии трупа носит глубоко символический характер: природа, которую он считал «мастерской», берёт над ним верх, утверждая торжество вечных законов бытия над теоретическим отрицанием. Именно такой конфликт идей «позволил писателю так полновесно представить свое

художественное открытие, ключевой смысл которого заключался в обнаружении единства и связей в том, что, казалось бы, разъединено и расколото безвозвратно» [1].

Средства художественной выразительности в романе служат раскрытию конфликта и образов. Основным приёмом является контраст, проявляющийся не только в противопоставлении Базарова и Павла Петровича, но и во внутреннем раздвоении самого Базарова (теоретик versus человек). Характеры мастерски раскрываются через детализированный портрет: демократическая внешность Базарова (длинный балахон, красная обветренная рука) противопоставлена изысканной, почти картинной аристократичности Павла Петровича (безукоризненный костюм, ухоженные ногти). Важную роль играют детали интерьера, отражающие сущность персонажей: уютный беспорядок в имении Марьино, холодная, упорядоченная роскошь в доме Одинцовой. Речевая характеристика ярко индивидуализирована: резкая, афористичная, насыщенная научными терминами и просторечиями речь Базарова контрастирует с изысканной, выстроенной фразой Павла Петровича. Диалоги-поединки служат главной ареной идейной битвы. Автор также использует разнообразные тропы: выразительные эпитеты, сравнения (Базаров для мужика – «что-то вроде шута горохового»), символические образы (дорога, природа, могила). Все эти средства работают на создание целостной картины эпохи, в финале которой, несмотря на трагическую гибель главного героя, звучит авторская мысль о вечном обновлении жизни и торжестве простых человеческих ценностей – любви, семьи, памяти. В целом эпилог романа, играющий важнейшую роль в структуре финала, весь выдержан в молитвенной интонации. А последние строки – «о вечном примирении и о жизни бесконечной...» [3] – становятся философским итогом, примиряющим остроту социального конфликта с вечными законами бытия.

Роман И.С. Тургенева «Отцы и дети» представляет собой сложный художественный синтез социально-политического диагноза эпохи и глубокого философско-этического исследования человеческой природы. Созданный на переломе исторических эпох, он мастерски фиксирует острый конфликт между уходящим дворянским либерализмом и зарождающимся разночинным нигилизмом, персонифицированный в идейных поединках Павла Петровича Кирсанова и Евгения Базарова. Однако Тургенев, опираясь на свои творческие поиски в «повестях о рефлексии» и «лишних людях», выходит далеко за рамки социальной хроники. Центральной задачей романа становится испытание самой философии отрицания – нигилизма – силами самой жизни: любовью, искусством и, наконец, смертью. Сюжет, построенный по спиралевидной модели и движимый диалогами-поединками, последовательно ведёт Базарова от самоуверенного отрицания «принципов» к экзистенциальному кризису, в котором его рациональная «мастерская» природы терпит крах перед её же стихийными, не подвластными рассудку законами.

Художественное своеобразие романа проявляется в тщательно выстроенной системе контрастов: не только внешних (демократизм Базарова против аристократизма Кирсанова), но и внутренних, раскрывающих трагический разлад в душе самого героя-нигилиста. Детализированные портреты, символические интерьеры и индивидуализированная речь персонажей работают на создание объёмной картины мира, находящегося в состоянии идеологического раскола. Кульминацией этого конфликта становится смерть Базарова, носящая характер не только сюжетной развязки, но и высшего суда: природа, которую он намеревался переделать, беспощадно утверждает свою власть над бунтующим индивидуумом. Однако Тургенев не ограничивается констатацией трагедии «нового человека», обречённого на одиночество и непонимание. Финал романа, с его эпическим описанием тихой жизни семьи Кирсановых и печально-торжественным посещением родителями могилы сына, поднимается над социальной полемикой к общечеловеческому обобщению.

Идея «вечного примирения», заключённая в последних строках, становится ключом к авторскому замыслу. Тургенев предлагает не решение идейного спора в чью-либо пользу, а его снятие в более широкой, метафизической перспективе – перспективе бесконечной жизни, любви и памяти, которые одни способны примирить остроту временных противоречий. Таким образом, «Отцы и дети» остаются не просто «романом эпохи», но вневременным произведением о трагическом разрыве между теорией и живой жизнью, о ценности простых человеческих чувств и о вечном обновлении бытия, в котором даже самая гордая и одинокая индивидуальность находит своё тихое и скорбное примирение.

Литература:

1. Беляева, И. А. «Отцы и дети» И. С. Тургенева: роман о «вечном примирении» / И. А. Беляева // Филологический класс. – 2017. – № 3 (49). – С. 7-14.
2. Недзвецкий, В. А. И. С. Тургенев: логика творчества и менталитет героя / В. А. Недзвецкий. – Москва: МАКС Пресс, 2009. – 208 с.
3. Тургенев, И. С. Полное собрание сочинений и писем: в 30 томах. Сочинения: в 12 томах. Т. 7 / И. С. Тургенев. – Москва: Наука, 1981. – 560 с.

Кравцова В.И.

аспирант

Старобельский факультет (филиал)

ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»

Kravtsova V.I.

Postgraduate Student

Starobelsk Faculty (branch) of the Luhansk State Pedagogical University

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПОДХОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена изучению формирования иноязычной компетенции средствами гибридного обучения у будущих учителей в вузе. Многие исследования, проводимые в этой области подтверждают актуальность вопроса нынешней образовательной ситуации. Все изученные материалы доказывают важность и перспективность формирования иноязычной компетенции, как главного компонента практического владения иностранным языком в современных реалиях, которые требуют вовлечения инновационных и эффективных методов организации учебного процесса. Спрос на изучение иностранного языка растет, но требования не удовлетворяют потребности общества, решение обосновывается на формировании иноязычной компетенции на основе гибридного образования – это современный вызов, который стал вынужден в пандемический период. В данной статье проанализирован комплекс учебных практик, апробирован тестированный материал, анализ специальной профессиональной образовательной литературы с учетом их недостатков и преимуществ. В статье представлен обзор формирования иноязычной компетенции на основе гибридного образования у будущих учителей в вузе.

Ключевые слова: иноязычная компетенция, гибридное обучение, когнитивные способности, педагогическая деятельность, учебный процесс

INTERACTIVE APPROACHES TO DEVELOPING FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN FUTURE UNIVERSITY TEACHERS

Abstract. This article examines the development of foreign language competence in future university teachers through hybrid learning. Numerous studies in this area confirm the relevance of this issue in the current educational environment. All the materials reviewed demonstrate the importance and potential of developing foreign language competence as a key component of practical foreign language proficiency in today's realities, which require the use of innovative and effective methods for organizing the educational process. The demand for foreign language learning is growing, but these requirements do not meet societal needs. The solution is based on developing foreign language competence through hybrid education—a modern challenge that has become necessary during the pandemic. This article analyzes a set of teaching practices, tests the tested material, and analyzes specialized professional educational literature, taking into account their advantages and disadvantages. The article presents an overview of developing foreign language competence through hybrid education in future university teachers.

Keywords: foreign language competence, hybrid learning, cognitive abilities, pedagogical activity, educational process

Образовательное пространство предполагает рост мобильности студентов и сотрудничества преподавателей разных университетов страны, отслеживается положительное влияние на динамику достижения гражданами успехов в выбранной профессии, улучшению системы образовательного пространства, повышению статуса инновационно-цифровых технологий образования. Россия с началом демократических реформ стала активно интегрироваться в мировое образовательное пространство через вхождение в планетарную сеть образовательных программ и технологий, интернационализацию связей, гармонизацию учебных программ высших учебных заведений, сотрудничество с другими странами [8].

Современный подход преподавания иностранного языка выступает в качестве основной задачи обучения будущих преподавателей использованию иностранного языка, как инструмента передачи информации посредством изучаемого языка. Это требует подготовки будущих учителей иностранного языка, внедряя новые технологии обучения иноязычной компетенции. На современном этапе рассматриваются основные требования к преподаванию и формированию иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе по новой модели современного общества - гибридного обучения.

Актуальность статьи обусловлена необходимостью создания развитию теоретических и научных основ решения практических задач при формировании иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе на основе гибридного обучения. Основной составляющей определяется использование иностранного языка в контексте реалий родного языка, закрепление языкового результата на практике, поддержка мотивационно-побудительной цели применения языка как инструмента передачи информации, анализ и обработка иностранной литературы, сотрудничество с странами союзниками в научно-образовательной среде.

Проблема состоит в определении действенных педагогических условий, методов и форм работы для результативного формирования иноязычной компетенции у будущих учителей согласно современным требованиям общества. Возникает необходимость к качественно-эффективной комбинации формирования иноязычной компетенции опираясь на модель гибридного обучения в вузе.

Целью исследования является апробация и анализ состояния сформированности когнитивного компонента иноязычной компетенции у будущих учителей, определение с помощью критического анализа исходной базы знаний, а также определение сформированности когнитивного компонента иноязычной компетенции при помощи тестирования на основе вербальной диагностики Cognitive Ability Test (CAT).

Теоретическим фундаментом исследования послужили работы таких авторов, изучающих иноязычную компетенцию Гальскова Н.Д., Гончарова Н.Л., Щукин А.Н., Соловова Е.Н. и другие, работы отечественных ученых электронного обучения Тихомиров В.П., образование дистанционного обучения Андреев А.А., Полат Е.С., дистанционное образование Густырь А.В., Овсянников В.И., электронное обучение рассматривали зарубежные исследователи Верхаген П., Доуинс С., Сименс Д. и другие.

Методами исследования являются теоретический анализ и обобщение научной литературы и статей, педагогический эксперимент и выведение статических данных. Педагогический эксперимент проводился в Старобельском факультете (филиале) ФГБОУ ВО «ЛГПУ» со студентами в количестве 34 студента 1 курса, 23 студента 2 курса, 16 студентов 3 курса, всего – 73 студента направления подготовки педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) по профилю подготовки русский и английский язык.

На сегодняшний день в Луганской Народной Республике, обучение иностранному языку в высших учебных заведениях реализуется согласно формированию и развитию иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе. Профессионализм будущих учителей отождествляется соответствием формированию иноязычной компетенции согласно государственному стандарту по основным

образовательным программам. Благодаря, современным методам и формам организации обучения и закрепления новых знаний при овладении языком подтверждает свою благоприятную тенденцию усовершенствования, формирование иноязычной компетенции у будущих учителей, которая остается главным направлением теории и практики.

Исследование проводилось в трех направлениях: изучение теоретических основ иноязычной компетенции у будущих учителей, основные характеристики гибридного обучения с учетом формирования иноязычной компетенции, демонстрации полученных результатов в соответствии с проведенным тестированием определения когнитивных способностей у будущих учителей.

Определяя, понятие компетенция – это совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Изначально термин был представлен для выполнения определенной языковой деятельности на родном языке. Компетентный говорящий должен уметь: составлять предложения и понимать речь, критически анализировать высказывание и давать оценку услышанному. Согласно изучению иностранного языка, компетенция устанавливает уровень владения языком и включает триединую компетенцию: лингвистическую, речевую и коммуникативную [12, с.107].

В понимании Дж. Равена сущность компетентности развивается только в процессе стремления к цели. Сама компетентность представляется многокомпонентными составляющими и эти компоненты формируются наряду с когнитивной сферой человека. Более того Дж. Равен выделяет конкретный список компетентностей, который делится на различные категории: понимание установок и целей, контроль эмоционального состояния во время коммуникации, самостоятельная работа, интеракция, уверенность в себе и адаптивность, умения критически мыслить, готовность использовать новые идеи и инновационные технологии для выполнения определенных задач, настойчивое использование ресурсов, выражение чувство эмпатии и уважения к мнению других.

Устранение проблем, связанных с формированием иноязычной компетенции, требует удовлетворения базовых речевых функций: воспроизведение речи, понимание печатного материала, умение корректно формулировать письменную речь и отождествлять полученную информацию посредством слухового аппарата [4, с. 17]

Эмпирические исследования показывают доминирующие коммуникативные компоненты организации и развития иноязычной среды является определение коренных проблем, связанных с изучением языка как неродного. Безусловно, первоочередным имеет свое отражение на наличии общих знаний так называемых «background information», обусловленных ситуациями общения реализуемых с помощью языковых средств. Здесь важны социальные взаимодействия всех участников коммуникации. Внутренним рассматривается критический анализ полученной информации, правильное оценивание языкового направления, умелое соответствие поступков всех участников диалога, умения использовать опциональные языковые паттерны в случаи необходимости [4, с. 18].

В первую очередь, иноязычная компетенция – это перцептивная активность человека, способность осуществлять коммуникативную деятельность, который включает: декларативные знания, индивидуально-психологические особенности человека, влияющие на протекание речевой активности, определенные умения присущи рентабельному изучению иностранного языка, в частности, желание учиться, работать со словарем и справочной литературой, использовать инновационно-информативные средства [5, с.55-85].

Иноязычная компетенция – это умение человека воспринимать, понимать и соответственно реагировать на высказывание в соответствии с социально обусловленными правилами и нормами общества.

В обобщенном виде иноязычная компетенция носит трехмерный компонент: лингвистический компонент (оперирование лексико-грамматическими и фонетическими средствами), прагматический компонент (демонстрация языковых умений в соответствии с ситуацией общения), социолингвистический компонент (коммуникативная компетенция) [4, с.18-19].

Обращение к исследованию иноязычной коммуникативной компетентности требует внимательного разделения составляющих данного определения в рамках предметной области. Профессионалы в области психологии и педагогики, лингвистики и межкультурной коммуникации, теории и методики преподавания языков активно используют коммуникативную компетенцию в исследовательских и практических целях, что свидетельствует о научной значимости состоятельности самого понятия. В то же время многоаспектность самого понятия коммуникативная компетенция порождает множество проблем на ряду с формированием компетентности [2, с. 9].

В частности, компетентность - новообразование субъекта деятельности, формирующееся в процессе профессиональной подготовки, представляющее собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющих успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности. Под профессиональным стандартом педагогической деятельности будем понимать систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и определяют успех в педагогической деятельности [1].

Слагаемые успеха в педагогической деятельности состоят: внутренне - волевые характеристики, связанные с системой личных ценностей. Внутренне - волевые черты определяются инициативностью человека, лидерскими качествами, интереса к изучению нового, определения своей значимости и важности, ожидания, связанные с механизмами функционирования общества его социальным климатом и формами деятельности человека в обществе.

Внутренние потребности и установки самоопределяются за счет изменений в сознании личности и порождают движением развития личности в современных условиях и требованиях общества. Это движение подчиняется трактовке, которая описывает человеческие потребности, которые самоопределяются развитием общества, уровень квалификационно-обеспеченного пространства будущих учителей, это приводит к тому, что человек постоянно стремится действовать и открывать как можно более эффективные области применения в научно-познавательной деятельности, осознанно преодолевать языковой барьер при формировании иноязычной компетенции [6, с. 111]

Развитие общества и уровень высоко квалифицированных учителей также обращен к положительному отношению к изучаемому языку при формировании иноязычной компетенции. Знание культуры страны обеспечивает всестороннее развитие и вовлечение в имитированную языковую ситуацию, где главным образом прослеживается соотношение языка и культуры. Знакомство с культурой и традициями страны изучаемого языка обеспечивает формирование иноязычной компетенции объединяя элементы культурно-осведомленного специалиста с языковыми элементами, которые становятся средством коммуникации и достижения поставленных целей. Расширение языкового кругозора будущих учителей раскрывает новые стимулы практических задач обучения [3].

Безусловно, необходимые, своевременные, актуальные цели и задачи, поставленные перед преподавателем и студентами, для выполнения которых необходимо усовершенствование организации и технологии учебного процесса, что предполагает комплексное решение следующих вопросов:

применение инновационных методик преподавания иностранных языков, широкое применение компьютерных программ, разработка интерактивных форм проведения занятий, посредством применения и внедрения основ гибридного обучения.

Наряду с современными и актуальными потребностями общества важно использовать действенные методы для достаточно нового и абсолютно эффективного способа проведения занятия, формируя иноязычную компетенцию будущих учителей в вузе. Актуальный способ обучения для будущих учителей является гибридное обучение, которое имеет свои истоки с 2006 года и описаны Бонком и Грэмом в книге «Справочник смешанного обучения». Гибридное образование – это микс стационарного и дистанционного образования, которые имеют одновременный характер [7, с.58-61].

В статьях зарубежных преподавателей и авторов встречаются термины описывающее гибридное обучение, как смешанное обучение (blended learning) и гибридное обучение (hybrid learning), последнее определение бросает вызов при формировании иноязычной компетенции и современных технологий. Важно различать, что смешанное обучение сочетает в себе очный и асинхронный формат работы, а вот гибридное обучение балансирует очный и дистанционный, синхронный форматы [13].

Конкретное значение «смешанного обучения» - это комбинация организованной работы, как онлайн, так и оффлайн, отождествляя «onsite» и «offsite». Дэвид Вилей – профессор педагогической психологии и технологии в университете Бригама Янга описывает шесть значимых изменений во время развития инновационных технологий, особенно интернет-технологии. Вилей предлагает отталкиваться от: цифровых аналогов (используемая информация прорабатывается онлайн), мобильности (использование различных дивайсов в любое время и в любом месте), ограниченное подключение (в случаи проблем с подключением к интернет-ресурсам), от общего к частному (каждый участник образовательного процесса имеет собственное личностное пространство для получения новых знаний), создание нового (творческое создание видео презентаций, флаеров, мини проектов и т.д.), новые образовательные платформы (использование новых образовательных сайтов, сообществ для улучшения полученных знаний [15, с. 81]

Смешанное обучение требует от преподавателя немного приостановить контроль над учебным процессом и предоставить все полномочия и ответственность учащихся за собственный текущий момент обучения и получения новых знаний. Когда учебный материал прикрепляют на онлайн платформе студенты с энтузиазмом вовлечены в учебный процесс и анализ учебного материала [14].

При подготовке к занятиям на основе гибридного обучения важно учитывать: начало на базе ранее полученных результатов обучения (важно задавать вопросы, ответы на которые станут результатами знаний студентов), преподавание ведет к использованию технологий (применение онлайн инструментов для эффективного получения знаний), работа в группах (эффективная работа во время обучения и формирование иноязычной компетенции, особенным компонентом является так называемый «пристальный взгляд, вглядывание» (от англ. peering), peering – мощный онлайн инструмент для организации дискуссий и обсуждений, студенты с легкостью могут делиться своим контентом и информационными ссылками друг с другом), поиск онлайн ресурсов (огромный спектр источников и справочников доступных для онлайн обучения, включая газетные статьи, монографии, видеоматериалы, студенты могут делиться разработанным собственным материалом проектной и творческой деятельности), оценивание должно быть смешанным (образовательный процесс является смешанным, таким образом оценка результатов должна быть смешанной) [16].

Гибридное обучение рассматривается в четырех измерениях: знания (knowledge), навыки (skills), характер (character), мета-обучение (meta-learning), Мета-обучение дает возможность выстраивать собственный алгоритм обучения характеризуется четырьмя свойствами, которые отличаются от других

образовательных программ: 1) сочетание коллективного и индивидуального обучения; 2) сочетание синхронного и асинхронного обучения; 3) сочетание самостоятельного и группового обучения; 4) сочетание формального и неформального обучения с точки зрения его реализации в течение всей жизни [14, с.131].

Для организации всех участников образовательного процесса уместно организовывать конференции Moodle для общения со студентами, которые находятся offsite и транслировать на экран учебный материал [11]. Формирование иноязычной компетенции напрямую зависит от создания интерактивных заданий, Wordwall - самый эффективный сервис.

Задания предлагаемыми сервисом: соединить слово с его определением или сопоставить слова для образования словосочетания, группировка слов по категориям (существительные, прилагательные и т.д.), карточки с уровневými вопросами, сортировка предложений по картинкам, анаграмма - перетасовка слов для заполнения пропусков в предложениях, дополнения предложений соответствующими информационными клише, познавательная викторина, «spin the wheel» - крутить колесо для того, чтобы ответить на поставленные вопросы конкретного слота, правильное упорядочивание частей предложений и другие [12].

Студенты в аудитории могут присоединиться к интерактивному заданию, тесту или уроку через свой смартфон и тоже выполнять необходимые задания. И наоборот, студентов, находящихся offsite, можно было «вызвать к доске», и выполнить предполагаемые задания также автоматически передаваемыми на экран для демонстрации всем участникам образовательного процесса.

Наравне с указанными средствами обучения является платформа Workplace Collaborative Learning and Blackboard. Подготовка гибридного учебного процесса на платформе Workplace Collaborative Learning and Blackboard позволяет организовать сбалансированный учебный процесс, включающий как промежуточный, так и текущий контроль, так проводить срез приобретенных знаний и умений во время учебного процесса. Студентам и преподавателю предоставляется возможность визуализировать разные формы работы: чтение лекции, практические занятия, самостоятельная работа, проектная работа в режиме реального времени. Workplace Collaborative Learning and Blackboard – основа гибридного образования считается высокоэффективным инструментом ведущих университетов мира, так как она отличается более развитыми функциональными возможностями [9].

Очевидно, для гибридного занятия требуется экран в аудитории с проектором или интерактивной панелью и компьютер преподавателя. Студентам, работающим офлайн нужен компьютер, планшет или гаджет с установленным приложением для видеоконференций и хорошей скоростью Интернета. Главное здесь – самостоятельная работа студентов и их сотрудничество друг с другом, с преподавателем, а преподаватель – это коуч этого текущего обучения. Преподаватель выстраивает не только свои отношения со студентами, но и их отношения с цифровой образовательной средой, вовлекая их в этот процесс [18].

Для установления практического формирования иноязычной компетенции на основе гибридного образования был проведен тест Cognitive Ability Test (CAT), который установил определенные практические недостатки выполнения заданий, которые установлены для оптимизации и эффективности обучения будущих учителей. Определена четкая структура теста направлена на лексико-грамматические знания и умения. Успешность выполнения теста зависит от его детальной и релевантной осознанности на всех структурных элементах. Очень важно отслеживать «плотность» выполнения заданий сложного уровня, выполнять контроль концентрации внимания и языковой вовлеченности. Базовые трудности, возникающие во время выполнения тестовых заданий, состоящих из таких компонентов: преодоление

языкового барьера (восприятие, как устной, так и письменной речевой деятельности), рецептивное восприятие отдельных лексических единиц, критический анализ полученной информации [10].

Н.Хомский описывает основные принципы тестирования когнитивной компетенции: использование теста когнитивной компетентности на основе имеющихся знаний студентов, доступность информации о том, каким способом студент может проконтролировать свои когнитивные языковые умения, проблемные и сильные стороны приобретенных знаний у будущих учителей [14].

Анализ полученных результатов показал, что самым простым заданием и его ясное понимание демонстрировалось в чтение мини-текстов разной тематики и ответы на вопросы, поставленные после по содержанию текстов. Зафиксированные трудности возникшие в таких важных аспектах понимания иноязычной речи: перефразирование, употребление пассивного залога при передачи межличностного информационного содержания, выбор правильного слова по значению или определению части речи слова (affect-effect, rationale-rational, undermined-understated, immanent-imminently, damp-dank, warp-woot, prurient-prudish, atheist-agnostic), также, при чтении текста объемом 446 слов, предполагаемое время 30-40 минут доказывает, что концентрация внимания сосредотачивается на новых слова, а не учитывается его общия смысловая нагрузка, которая порождает тревожность, неуверенность и полную растерянность студентов.

Для решения всех трудностей, связанных с формированием иноязычной компетенции у будущих учителей на основе гибридного образования рационально использовать:

- обеспечить гибкость образования, темпа и ритма освоения учебного материала;
- формирование иноязычной компетенции подбирая интерактивные методы на Workplace Collaborative Learning and Blackboard, wordwall платформах;
- стимулирование активной учебной и социальной позиции студентов;
- проведение индивидуальных консультаций преподавателя для преодоления языкового барьера и ликвидации недостающих знаний.

Таким образом, формирование иноязычной компетенции у будущих учителей в вузе требует комплексного подхода, сочетающие инновационные и технологии на основе гибридного образования. Это обеспечивает наиболее эффективное и качественное освоение языковых навыков, соответствующих современным требованиям образования.

Гибридное обучение характеризуется комбинацией традиционных методов работы и инновационных форм организации учебного процесса. Основным детерминантом гибридного обучения является техническое обеспечение и теоретико-методическая база соответствующая в профессиональной области. Развитие такой формы образования обеспечивает формирование иноязычной компетенции у будущих преподавателей в вузе.

Литература:

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с. <http://learnteachweb.ru/articles/azimov.pdf> (дата обращения 14.01.2026)
2. Атаманова И.В., Богомаз С.А., Козлова Н.В., Бохан Т.Г. Психология иноязычной коммуникативной компетентности. – Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2017. – 116 с. <https://znanium.ru/catalog/document?id=378281&ysclid=mlc1uxu6fl397393507> (дата обращения 14.01.2026)
3. Беликов В. И. Социолнгвистика: учебник для вузов / В. И. Беликов, Л. П. Крысий. - М.: Рос. гос. гуманитар. ун-т, 2001. - 439 с.

file:///Users/viktoriakravtsova/Downloads/belikov_v_i_krysin_l_p_sociolingvistika.pdf (дата обращения 14.01.2026)

4. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений / Н.Д. Гальскова, Н. И. Гез. — 6-е изд., стер. — М.: Издательский центр «Академия», 2009. — 336 с. <http://learnteachweb.ru/articles/galskova.pdf> (дата обращения 14.01.2026)

5. Емельянова Н.А., Козодой К.И., Мошникова Э.В. Формирование коммуникативной компетенции в цифровой образовательной среде. – Педагогические исследования, 2024, № 3. С. 57-84 <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kompetentsii-v-tsifrovoy-obrazovatelnoy-srede-na-primere-obucheniya-persidskomu-yazyku?ysclid=mlc215nkiw358495157> (дата обращения 14.01.2026)

6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975 URL: https://safronovaolesya.usite.pro/biblioteka/leontev_deyatelnost_soznanie_lichnost.pdf (дата обращения 14.01.2026)

7. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности// Отечественная и зарубежная педагогика. 2021. № 2 <https://cyberleninka.ru/article/n/smeshannoe-obuchenie-v-sovremennom-obrazovatelnom-protsesse-neobhodimost-i-vozmozhnosti?ysclid=mlc247bogd800850351> (дата обращения 14.01.2026)

8. Николаева Л.Ю. Философия образования. Часть 1. Учебное пособие- М.: Мир науки, 2014. - 92 с. <https://izd-mn.com/PDF/06MNNPUP14.pdf?ysclid=mlc23qv5ol953817973> (дата обращения 14.01.2026)

9. Приложение «Blackboard» [Электронный ресурс] <https://help.blackboard.com/ru> (дата обращения 14.01.2026)

10. Приложение «Cognitive Ability Test» [Электронный ресурс] <https://www.testprep-online.com/cat4-practice-test> (дата обращения 14.01.2026)

11. Приложение «Модульная объектно-ориентированная динамическая обучающая среда» [Электронный ресурс] <https://www.moddle.org> (дата обращения 14.01.2026)

12. Приложение «Сервис-конструктор «Wordwall» [Электронный ресурс] <https://wordwall.org> (дата обращения 14.01.2026)

13. Рудинский И.Д., Давыдов А.В. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения// Вестник науки и образования Северо-Запада России.2021. № 1. URL: <http://vestnik-nauki.ru> (дата обращения 14.01.2026)

14. Хомский Н. Язык и мышление. – М.: Изд. МГУ, 1972. – 123 с. <https://djvu.online/file/XCVWuLl4c2Jwc?ysclid=mlc2gdnftf340520250> (дата обращения 14.01.2026)

15. Blended learning. Introduction for the adult educators. Practical suggestions for combining e-Learning with classroom activities. - Dublin, Žalec, Reus, Milano, Athens, Hannover 2019 https://www.vhs-hannover.de/fileadmin/user_upload/pdf/Projekte/blended-learning-e-book-englisch.pdf (дата обращения 14.01.2026)

16. Brian J. Beatty Hybrid-Flexible Course Design Implementing student-directed hybrid learning classes, EdTech books. 2020 <https://edtechbooks.org/> (дата обращения 14.01.2026)

17. Dannels D.P. Communication across the curriculum and in the disciplines speaking like an engineer// Communication education. 2002. Vol.51 (3). https://www.researchgate.net/publication/248940202_Communication_Across_the_Curriculum_and_in_the_Disciplines_Speaking_in_Engineering (дата обращения 14.01.2026)

18. Miller A., Topper A.M., Richardson S. Suggestions for improving distance education data collection. Washington, DC.- National Post Secondary Education Cooperative, 2017
file:///Users/viktoriakravtsova/Downloads/1169-1326-PB.pdf (дата обращения 14.01.2026)

19. Suleimanova O. A. Academic writing details in critical perspective / O. A. Suleimanova, T. A. Lykova // Training, Language and Culture. – 2023. – Vol. 7, No. 3. – P. 94-102. – DOI 10.22363/2521-442X-2023-7-3-94-102. – EDN ROVSSP.

Пронкина Л.В.

студент

Института иностранных языков

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина»

Pronkina L.V.

Student

Institute of Foreign Languages

Ryazan State University named by S.A. Esenin

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ ПО ТЕМЕ «ПОГОДА» НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИЗУЧЕНИЯ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В статье рассматривается проблема обучения лексике по теме «погода» в курсе китайского языка на начальном этапе обучения младших школьников. В работе анализируются методические основы обучения лексике с учетом возрастных особенностей учащихся 7-10 лет и специфики китайского языка. Особое внимание уделяется поэтапной организации работы с лексическими единицами, включающей этапы презентации, автоматизации и применения знаний в коммуникации, а также представлены примеры упражнений различных типов, направленных на формирование и закрепление лексических навыков по теме «погода».

Ключевые слова: китайский язык, младшие школьники, обучение лексике, тема «погода», методика преподавания, коммуникативные упражнения, поэтапное обучение.

FORMATION OF LEXICAL SKILLS ON THE TOPIC OF «WEATHER» AT THE INITIAL STAGE OF LEARNING CHINESE

Abstract. The article examines the problem of teaching vocabulary on the topic of «Weather» in Chinese language classes at the initial stage of instruction for primary school learners. The paper analyses the methodological foundations of vocabulary teaching with regard to the age-related characteristics of learners aged 7-10 and the specific features of the Chinese language. Special attention is paid to the step-by-step organization of work with lexical units, including the stages of presentation, automatization and application of knowledge in communication. The article also presents examples of various types of exercises aimed at the formation and consolidation of lexical skills related to the topic of «Weather».

Keywords: Chinese language, primary school learners, vocabulary teaching, the topic of «Weather», teaching methodology, communicative exercises, step-by-step instruction.

В последнее время китайский язык становится все более популярным. Школьники изучают его как второй язык в школе или выбирают пойти в языковые школы-студии для изучения китайского языка. Кто-то рассматривает изучение китайского языка как возможность поступления за границу, кому-то нравится культура. Так или иначе, китайский язык прочно внедряется в современную жизнь многих людей. Конечно, данная тенденция сопровождается ростом интереса к поиску практико-ориентированных методик преподавания языка. Как утверждал К.В. Волков способствовать качественному усвоению навыков «могут только тщательно разработанные и эффективные упражнения, представляющие собой

дидактическую систему. Именно упражнение в процессе обучения любому иностранному языку будет выполнять функцию основной единицы обучения» [Волков К.В., 2017].

Тема «погода» занимает важное место при начальном изучении китайского языка, так как относится к повседневному общению и дает возможность формированию речевых компетенций с использованием достаточно простой лексики. Целью статьи является изучение методики обучения младших школьников лексике на тему «погода» и разработка упражнений, направленных на закрепление лексических единиц.

Методические основы обучения лексике языка базируются на переходе от простого образования к иноязычному, которое включает в себя познавательный, развивающий, воспитательный и учебный аспекты [Пассов Е.И., 2015]. Говоря о специфике младшего школьного возраста, стоит отметить, что для детей 7-10 лет характерны высокая способность к имитации, природная любознательность, однако при этом они быстро утомляются и имеют неустойчивое внимание. Более того, на данном этапе игра является ведущим видом деятельности, что позволяет усваивать лексику в увлекательной форме [Гальскова Н.Д., 2017]. Сложность китайского языка заключается в отсутствии родственных слов, сложности восприятия тонов и непривычность звуковой записи в виде пиньинь.

Ученые выделяют несколько этапов работы с лексикой:

1. Презентация: Новое слово вводится в контексте или наглядно, а для младших школьников предпочтительны беспереводные методы, такие как использование предметов, картинок, жестов и мимики. На этом этапе учителю важно создать слухомоторный образ слова, сочетая его произношение с наглядным восприятием [Гальскова Н.Д., 2017].

Например:

Учитель демонстрирует на доске картинки погодных условий: 晴天, 下雨, 下雪, 多云.

Указывая на каждую из картинок, учитель произносит слово, на этом этапе задача детей — повторить каждое слово за учителем. После этого, для закрепления учитель показывает те же картинки, но в другом порядке. Задача учащихся правильно назвать погоду. Затем слова и пиньинь последовательно пишутся на доске для закрепления в письменном виде в словарях.

2. Автоматизация знаний: на этом этапе происходит закрепление лексических единиц в результате выполнения заданий. Упражнения, направленные на освоение операций с языковым материалом, включают в себя:

- Упражнения на идентификацию и группировку: поиск «лишнего» слова, объединение слов по семантическим признакам или нахождение соответствий [Гальскова Н.Д., 2017].

Например:

Сопоставьте слово с пиньинь:

下雨	duǒ yún
多云	qíng tiān
晴天	xià xuě
下雪	xià yǔ

- Подстановочные: выбор нужного слова для заполнения пропусков в тексте/ предложениях, подписях к рисункам или для использования изучаемого грамматического правила, например вставить подходящее счетное слово [Волков К.В., 2017].

Например:

Выберите подходящее слово из списка и вставьте в предложение. В задании есть два лишних слова.

下雨；多少；下雪；多云；闪电；下午

Пример: 现在下雨了，拿把伞。

1. 明天要_____了，我们去滑雪吧。

2. 昨天_____，但没有下雨。

3. 今天要_____了，我们在家玩儿吧。

- Имитативные: ученик строит свои фразы по заданной модели, меняя контекст, но используя изучаемые слова [Гальскова Н.Д., 2017].

Например:

Используя таблицу ниже составьте 5-6 предложений для своего соседа по парте, в которых описываете погоду и предлагаете что-либо сделать. Пример: 今天很热，我们去游泳吧。

今天/明天/昨天	小雨/下雪/多云/热/冷	 看电影/出去/游泳/滑雪/在家玩儿/散步
----------	--------------	---------------------------

- Коммуникация с опорой на данный лексический материал: упражнения, в которых ученик выражает свое собственное мнение или отношение к объекту (даже на уровне отдельного слова) внутри жестко заданных языковых опор [Колкер Я.М., 2000].

Например:

Учитель показывает картинку и просит учеников предложить своему соседу по парте занятие в такую погоду. Сосед либо соглашается, либо отказывается и предлагает другое занятие. Использовать по структуре из таблицы в предыдущем упражнении. Пример: - 今天很热，我们去游泳吧。 - 好的，去吧。

/我不要去游泳，我们去公园散步吧。

3. Применение знаний в коммуникации: этап направлен на окончательное формирование навыков использования изученной лексики в устной и письменной форме в реальных коммуникативных ситуациях. На этом этапе используются речевые упражнения, в которых внимание ученика полностью переключается на смысл высказывания [Гальскова Н.Д., 2017]. Как утверждал Я.М. Колкер, в данных упражнениях учащимся предлагается решить коммуникативные задачи, проявляя самостоятельность и свободу в выборе языковых средств и логики изложения [Колкер Я.М., 2000]. Н.Д. Гальскова выделяет следующие виды деятельности на этом этапе:

- Дискуссии и полемические диалоги, в которых учащиеся обмениваются собственным мнением и аргументируют свою позицию. Например: класс делится на 4 группы, каждая группа получает погодные

условия и придумывает по три занятия в такую погоду. После этого каждая группа оглашает свои занятия, задача остальных согласиться или возразить и предоставить свой вариант, постараться объяснить причину. Пример ответа: 1 группа: 今天下雨。我们在家看电影。我们在家玩儿。我们在家做饭。 Ответ другой группы: 我们不要在家做饭。今天下雨，我们在家画画儿。

- Творческие задания и ролевые игры, предполагающие импровизацию и «проживание» той или иной ситуации от лица персонажа или от своего собственного лица. Например: представьте, что вы оказались в измерении, где всегда идет дождь. Расскажите, как будет проходить ваш день. Пример ответа: 今天下雨。每天都下雨。我早上在家做早饭。我上午去学校，那把伞。我中午在家看电影。我不出去。我晚上在家做作业。

- Комментирование и интерпретация прочитанных или прослушанных текстов, оценка поступка героев и описание событий.

- Проектная деятельность, ориентированная на создание проекта. Например: работая в группе, составьте рассказ или презентацию для туристов, решивших посетить ваш город. Расскажите о погоде в вашем городе и виде занятий в ту или иную погоду [Гальскова Н.Д., 2017]. Пример презентации: 夏天很好。夏天很热。我们去游泳。秋天也很好。冬天很冷。冬天下雪。冬天我们去滑雪。

Таким образом, обучение лексике в курсе китайского языка должно строиться с учетом специфики языка и возрастных особенностей учащихся. Поэтапная организация работы, активное использование визуальных опор, мимики и игровых приемов обеспечивают условия для формирования устойчивых лексических навыков. Предложенные примеры упражнений могут использоваться в практике обучения китайскому языку как второму иностранному в 4-5 классах.

Литература:

1. Волков К. В. Современные методики обучения китайскому языку: анализ практического опыта // Международный журнал экспериментального образования. 2017. № 4–2. С. 96–99. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11445> (дата обращения: 22.01.2026)
2. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. М.: Просвещение, 2019.
3. Гальскова Н. Д. Основы методики обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2020.
4. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностранным языкам. М.: Академия, 2017.

УПРАВЛЕНИЕ И САМОУПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ**Корнеева Е.А.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»

e-mail: zhenya20151668@gmail.com

Korneeva E.A.

Master's Student

Tsiolkovsky Kaluga State University

**ИНТЕГРАЦИЯ ЕДИНОЙ МОДЕЛИ ПРОФОРИЕНТАЦИИ И ИНДИВИДУАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МАРШРУТА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

Аннотация. В статье рассматривается проблема повышения эффективности профессионального самоопределения учащихся старших классов в условиях динамично трансформирующегося рынка труда и социокультурной реальности. Обосновывается необходимость перехода от эпизодической профориентации к системной модели, интегрированной в образовательный процесс. Центральным объектом исследования выступает индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ) как персонализированный инструмент проектирования образовательной и предпрофессиональной траектории. Цель работы – выявить методологические и организационно-педагогические условия синергии ИОМ и единой модели профориентации (ЕМП). На основе анализа научной литературы определены структурные компоненты ИОМ, принципы практико-ориентированного подхода как его содержательной основы. В качестве ключевого результата предлагается концепция ЕМП, реализуемая на трех уровнях (базовый, основной, продвинутый) и интегрирующая мотивационно-активизирующий, информационно-развивающий, диагностико-консультативный и практико-ориентированный подходы. Делается вывод о том, что стратегическая интеграция ЕМП и ИОМ формирует методологический фундамент для трансформации ИОМ из формального документа в динамический инструмент осознанного профессионального самоопределения и личностного развития старшеклассника.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, старшеклассники, индивидуальный образовательный маршрут (ИОМ), практико-ориентированный подход, единая модель профориентации (ЕМП), индивидуализация образования.

**INTEGRATION OF A SINGLE MODEL OF CAREER GUIDANCE AND AN INDIVIDUAL
EDUCATIONAL ROUTE AS A FACTOR OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF HIGH
SCHOOL STUDENTS**

Abstract. The article discusses the problem of increasing the effectiveness of professional self-determination of high school students in a dynamically transforming labor market and socio-cultural reality. The necessity of transition from episodic career guidance to a system model integrated into the educational process is substantiated. The central object of the research is the individual educational route (IOM) as a personalized tool for designing educational and pre-professional trajectories. The purpose of the work is to identify the methodological, organizational and pedagogical conditions for the synergy of IOM and a unified model of career

guidance (EMP). Based on the analysis of scientific literature, the structural components of IOM and the principles of a practice-oriented approach as its substantive basis are determined. As a key result, the concept of EMP is proposed, implemented at three levels (basic, basic, advanced) and integrating motivational-activating, information-developing, diagnostic-advisory and practice-oriented approaches. It is concluded that the strategic integration of EMP and IOM forms the methodological foundation for the transformation of IOM from a formal document into a dynamic tool for conscious professional self-determination and personal development of a high school student.

Keywords: professional self-determination, high school students, individual educational route (IOM), practice-oriented approach, unified model of career guidance (EMP), individualization of education.

Современный этап общественного развития, характеризующийся высокой скоростью социально-экономических, технологических и культурных изменений, детерминирует новые требования к системе общего образования. На фоне нестабильности рынка труда и перманентного обновления технологических укладов ключевой функцией школы становится не столько трансляция фиксированного объема знаний, сколько формирование у обучающихся способности к осознанному проектированию жизненной и профессиональной траектории, самоопределению и адаптивной активности в условиях неопределенности. В данном контексте проблема индивидуализации образовательного процесса, учета личностных особенностей, интересов и профессиональных интенций обучающегося приобретает первостепенное значение. Ее практическим воплощением выступает концепция индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), становящегося структурной основой профильного обучения на старшей ступени школы.

Теоретико-методологические основы построения индивидуального образовательного маршрута старшеклассника

Профессиональное самоопределение представляет собой сложный, многокомпонентный процесс становления личности, обретающий особую актуальность в старшем школьном возрасте. Данный возрастной этап, являясь сензитивным периодом для выбора дальнейшей образовательной и профессиональной траектории, требует педагогического сопровождения, направленного на формирование способности к рефлексивному и ответственному принятию решений. В отечественной педагогической науке эволюция взглядов на профессиональное самоопределение прошла путь от парадигмы «распределения кадров» в соответствии с государственным заказом к парадигме педагогической поддержки индивидуального выбора и построения уникального образовательного пути [5, с. 67].

В современных условиях акцент смещается с диагностико-рекомендательной модели (пассивный подбор профессии на основе диагностики склонностей) на модель активного, осознанного выбора, вовлекающую самого обучающегося, его семью и социальных партиципантов. Инструментальной основой такой модели в массовой образовательной практике выступает индивидуальный образовательный маршрут, который трансформирует акт профессионального выбора из точечного решения в протяженный, педагогически сопровождаемый процесс. Согласно исследованиям (А.С. Сиденко, С.В. Тарасова и др.), ИОМ старшеклассника представляет собой стратегический план учебной, проектно-исследовательской и внеучебной деятельности, разрабатываемый кооперативно с педагогами-наставниками [9, с. 31]. Его цель – целенаправленное накопление релевантного опыта, развитие ключевых компетенций, рефлексия достижений и конструирование постшкольной жизненной стратегии.

Основная организационно-педагогическая задача при внедрении ИОМ заключается в разрешении противоречия между индивидуализированной природой маршрута и ограниченными ресурсами

(кадровыми, временными, материальными) общеобразовательной организации. Решение видится в построении многоуровневой системы поддержки, обеспечивающей базовый (универсальный) уровень сопровождения для всех обучающихся и возможности для углубленной/интенсифицированной работы по запросу [3, с. 54].

Структурно процесс формирования индивидуального образовательного маршрута включает следующие важные этапы:

1. Комплексная диагностика профессиональных интересов, склонностей, способностей и ценностных ориентаций;
2. Постановку SMART-целей (Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time-bound) в образовательной и предпрофессиональной сферах;
3. Отбор и конструирование содержания образования: выбор профильных курсов, элективов, модулей, тематики проектов;
4. Определение адекватных форм и методов освоения содержания (проектная деятельность, исследование, стажировки, дистанционные форматы);
5. Планирование персонализированной системы оценки и рефлексии достигнутых результатов [8, с. 62].

Практико-ориентированный подход как содержательная основа ИОМ

Реализация индивидуального образовательного маршрута наиболее эффективна в контексте практико-ориентированного подхода (ПОП), имеющего глубокие историко-педагогические корни (идеи Дж. Дьюи о learning by doing). Данный подход предполагает преодоление разрыва между теоретическим знанием и практикой его применения, моделирование в образовательном процессе контекстов будущей профессиональной деятельности [7, с. 33].

Методологический каркас ПОП составляют взаимосвязанные принципы:

- Интеграции теории и практики: теоретические знания осваиваются как инструмент решения практических задач;
- Активности и субъектности обучающегося: переход от пассивного усвоения к активной преобразующей деятельности;
- Контекстности: моделирование образовательных ситуаций, аппроксимирующих реальные профессиональные и социальные контексты;
- Рефлексивности: формирование способности к анализу собственной деятельности и ее результатов;
- Продуктивности: ориентация на создание конкретного материального или интеллектуального;
- Социального партнерства: интеграция ресурсов предприятий, вузов, общественных институтов в образовательный процесс [2, с. 105].

В рамках ИОМ реализация практико-ориентированного подхода возможна через следующие формы:

- проектная и исследовательская деятельность: работа над решением конкретной проблемы, направленная на создание итогов продукта требует применения знаний из различных областей, планирования, исследования, анализа и презентации результатов. Проекты могут быть исследовательскими, прикладными, социальными;
- кейс-технологии: анализ смоделированных профессиональных ситуаций (кейсы), предложение пути решения развивает аналитические способности, критическое мышление и умение принимать решения в условиях неопределённости;

- мастер-классы и тренинги от представителей профессий: участие в мастер-классах и тренинга позволяет получать представление о реальных условиях и особенностях профессии от профессионалов, работающих в этой сфере;
- экскурсии на предприятия и в учреждения: посещение реальных рабочих мест дает, что дает возможность старшеклассникам увидеть, как организован рабочий процесс, какое оборудование используется, какие специалисты работают и разобраться в особенностях различных профессий;
- стажировки и производственная практика: метод погружение в реальную рабочую среду на определенный период времени под руководством наставника позволяет освоить профессиональные навыки и получить первый опыт трудовой деятельности;
- волонтерство и социальные проекты: участие в волонтерских программах и социально-значимых проектах позволяет приобрести практический опыт, развивать гражданскую позицию, ответственность, эмпатию, и исследовать сферы, связанные с социальной работой, медициной, образованием и т.д [2, с. 32-35].

Единая модель профориентации (ЕМП) как системообразующий каркас для индивидуального образовательного маршрута

Повышение эффективности ИОМ и его практической значимости для самоопределения старшеклассника требует его интеграции в целостную, систематизированную профориентационную среду. Такой средой, согласно предлагаемой концепции, выступает Единая модель профориентации – комплексная, многоуровневая система поддержки профессионального самоопределения обучающихся на всех ступенях школьного образования с акцентом на старшую школу. Как отмечает Н.С. Пряжников, эффективная профориентация требует «активного сопровождения процесса выбора, основанного на глубоком знании индивидуальных особенностей и постоянно меняющихся требований рынка труда» [74 с. 120].

Единая модель профориентации интегрирует четыре ключевых подхода, последовательно воздействующих на различные аспекты самоопределения:

1. Мотивационно-активизирующий: формирование внутренней мотивации к активному исследованию профессионального мира и проектированию собственного пути;
2. Информационно-развивающий: обеспечение систематизированной информацией о мире профессий, рынке труда, образовательных возможностях;
3. Диагностико-консультативный: использование комплекса психодиагностических методик и консультационных практик для формирования реалистичной Я-концепции в профессиональном контексте;
4. Практико-ориентированный: создание условий для приобретения практического опыта в релевантных профессиональных сферах [7, с. 38].

Реализация ЕМП предполагает трехуровневую архитектуру вовлеченности обучающихся 6-11 классов [1, с. 12]:

- Базовый уровень (6-7 кл.): формирование первичных представлений о мире труда, пробуждение познавательного интереса.
- Основной уровень (8-9 кл.): развитие готовности к предварительному выбору профиля обучения через активные пробы.
- Продвинутый уровень (10-11 кл.): углубленное формирование профессиональной идентичности и конкретных компетенций, отработка навыков принятия решения и построения карьерного плана.

Заключение: синергетический эффект интеграции Единой профориентационной модели и индивидуального образовательного маршрута.

Таким образом, Единая модель профориентации выступает не внешним дополнением, а фундаментальной методологической и организационной основой для конструирования содержательного и динамичного индивидуального образовательного маршрута. В отсутствие системной профориентационной поддержки ИОМ рискует остаться формальным документом, слабо связанным с реальными процессами самоопределения.

Взаимодействие Единой профориентационной модели и индивидуального образовательного маршрута носит синергетический характер: систематизированные данные и возможности, предоставляемые ЕМП на каждом уровне, наполняют ИОМ конкретным, релевантным содержанием и различными форматами активности. В свою очередь, индивидуальный образовательный маршрут, как индивидуальный план, обеспечивает персонализацию и целенаправленность воздействий Единой профориентационной модели для конкретного старшеклассника [6, с. 135].

Стратегическая интеграция Единой профориентационной модели и ИОМ представляет собой перспективное направление модернизации общего образования, отвечающее вызовам формирования человеческого капитала [10, с. 22]. Она создает необходимые педагогические условия для трансформации стихийного процесса профессионального выбора в осознанное, педагогически сопровождаемое самоопределение, способствуя тем самым успешной социализации и конкурентоспособности выпускников школы.

Литература:

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. - 72 с.;
2. Концепция сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / Под ред. И.В. Кузнецовой. - М.: ФИРО РАНХиГС, 2021. - 67 с.;
3. Лебедев О.Е. Управление образовательными системами. - СПб.: СПбГУ, 2016. - 168 с.;
4. Примерная программа воспитания. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2020. - 61 с.;
5. Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: теория и практика. - М.: Академия, 2008. - 320 с.;
6. Сиденко А.С., Тарасова С.В. Индивидуальный образовательный маршрут как инструмент реализации ФГОС среднего общего образования // Инновации в образовании. - 2022. - № 5. - С. 45-58.;
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.;
8. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение и профессиональная карьера молодежи. - М.: ИСПС РАО, 2008. - 204 с.;
9. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. - 2004. - № 8. - С. 26-31.;
10. Шадриков В.Д. Происхождение человечности. - М.: Логос, 2001. - 296 с.

Хусаинов С.В.

аспирант

Институт педагогики и психологии

ФГБОУ ВО «Костромской государственный университет»

Khusainov S.V.

Postgraduate Student

Institute of Pedagogy and Psychology

Kostroma State University

ПРОБЛЕМА КРИЗИСА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ МИГРАНТА В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНЫХ КООРДИНАТ АДАПТАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. Данное исследование посвящено проблеме кризиса психологической идентичности личности мигранта в условиях этнокультурных координат социально-культурной адаптации принимающего государства. В теоретическом аспекте рассматриваются психологические процессы эффективной интеграции личности мигранта в противоположное культурное пространство с точки зрения содержания понятия идентичности, социально-культурной стратегии ассимиляции. Структурно-функциональные уровни стратегии социально-культурной ассимиляции представлены в исследовании в качестве системообразующих факторов преодоления личностью мигранта кризисных бифуркаций в психологических процессах национальной идентичности. Особое место в исследовании уделяется анализу психологической социализации, которая рассматривается как успешная интеграция индивида в социальную среду, освоение ценностей и норм, дающих возможность представителю другой культуры эффективно функционировать в новой культурной среде.

Деятельностный подход в работе позволил теоретически обосновать сущностное содержание активных и проактивных процессов, формирующихся в сознании личности мигранта благодаря концептам «деятельной сущности» и «смысла жизни», влияющих на принятие решений, выбора, вектора жизненного пути современного социогенеза.

Ключевые слова: кризис идентичности, преодоление кризиса идентичности, психология личности, социально-культурная адаптация, психологическая идентичность, культурные ценности, этнокультурное пространство, личность мигранта, миграция.

THE PROBLEM OF THE CRISIS OF THE PSYCHOLOGICAL IDENTITY OF THE MIGRANT PERSONALITY IN THE SYSTEM OF SOCIO-CULTURAL COORDINATES OF THE ADAPTATION PROCESS

Abstract. This study is devoted to the problem of the crisis of the psychological identity of the migrant personality in the context of the ethnocultural coordinates of the socio-cultural adaptation of the host state. In the theoretical aspect, the psychological processes of effective integration of the migrant's personality into the opposite cultural space are considered from the point of view of the content of the concept of identity, socio-cultural strategy of assimilation. The structural and functional levels of the socio-cultural assimilation strategy are presented in the study as system-forming factors for overcoming crisis bifurcations in the psychological processes of national identity by the migrant's personality. A special place in the study is given to the analysis of psychological socialization, which is considered as the successful integration of an individual into a social

environment, the development of values and norms that enable a representative of another culture to function effectively in a new cultural environment. The activity-based approach in the work made it possible to theoretically substantiate the essential content of active and proactive processes that are formed in the consciousness of a migrant's personality due to the concepts of "active essence" and "meaning of life", influencing decision-making, choice, and the vector of the life path of modern sociogenesis.

Keywords: identity crisis, overcoming identity crisis, personality psychology, socio-cultural adaptation, psychological identity, cultural values, ethnocultural space, migrant personality, migration.

Психологическая идентичность, в свою очередь, определяет поведение человека, его выбор и реакции в различных ситуациях. Если мигрант ощущает свою связь с новой средой, разделяет её ценности и нормы, он с большей вероятностью интегрируется в общество и становится его полноценным членом. В противном случае возникает отчуждение, неприятие и, как следствие, конфликты.

Особую роль в процессе интеграции играет знание языка. Владение русским языком позволяет мигрантам общаться с местным населением, получать образование, находить работу и понимать законы страны. Незнание языка создает барьер для интеграции и может приводить к социальной изоляции. Кроме того, важно учитывать культурные различия между мигрантами и местным населением.

Культурные различия могут приводить к недопониманию и конфликтам, особенно если стороны не проявляют уважения к культуре друг друга. Поэтому необходимо проводить работу по ознакомлению мигрантов с культурой и традициями принимающей стороны, а также по повышению толерантности местного населения к другим культурам. Эффективная интеграция мигрантов является сложной задачей, требующей комплексного подхода. Необходимо создавать условия для изучения языка, трудоустройства, получения образования и жилья. Важно также проводить работу по адаптации мигрантов к новой культуре и повышению толерантности местного населения. Только в этом случае можно избежать напряженности и конфликтов, связанных с миграцией, и создать гармоничное и поликультурное общество. Вопросы психологической идентичности получили значительное освещение, как в зарубежной, так и в отечественной научной литературе.

В современном понимании понятие «идентичность» впервые получило развернутое толкование в книге Эрика Эриксона «Идентичность:

- юность и кризис», опубликованной в 1968 году.

Ключевая идея, которую выдвигал учёный, заключается в том, что осознание идентичности происходит в периоды кризисов, изменений в социальной среде, утраты важных элементов и т.п.

Согласно Эриксону, идентичность – это «ощущение внутренней связи индивида с его историческим временем и характерными для него формами межличностных отношений <...> Личностная идентичность подразумевает, таким образом, согласованность личных представлений, ценностей и действий с преобладающим в данный период социально-психологическим образом человека, принятие социальной реальности как своей собственной» [10, стр. 126].

В западных исследованиях изучение идентичности часто фокусируется на мотивации личности [11, стр. 154], [16, стр. 238], а также на взаимоотношениях в малых группах [17, стр.59],[24, стр.231]. Большое количество работ посвящено изучению структуры социальной идентичности [6, стр.89]. Так, например, Т.Г. Стефаненко [7, стр. 95] рассматривает психолого-социальную идентичность во взаимосвязи с этнической идентификацией.

Стефаненко, работавшая в русле концепции «современной социальной идентичности», на примере исследования этнических общностей показала, что психологическая общность способна выполнять важные для каждого человека функции: а) ориентировать в окружающем мире, поставляя относительно

упорядоченную информацию; б) задавать общие жизненные ценности; в) защищать, отвечая за социальное и физическое самочувствие.

По её мнению, этнос (социальную группу) можно определить, как группу людей, осознающих себя её членами на основе любых признаков, воспринимаемых как естественные и устойчивые этнодифференцирующие характеристики.

Одновременно, отдавая предпочтение когнитивному процессу идентификации, она подчеркивает связь когнитивных и эмоциональных процессов самоопределения в социальном пространстве, оценивание, переживание своей принадлежности группе.

Вопросы этнической идентичности привлекают пристальное внимание как российских, так и зарубежных ученых [4, стр.139-161],[2, стр.317-326],[9, стр. 83]. Эмпирические исследования в этой области охватывают широкий спектр задач: выявление доминирующего типа этнической идентичности у индивидов или групп, анализ интенсивности эмоциональных и когнитивных аспектов этнического самосознания, отдельное изучение этнической идентичности в детском и подростковом возрасте, а также оценка степени позитивности и неопределенности этнической принадлежности респондентов [8, стр. 95].

Все это свидетельствует о потенциальном интересе современных исследователей, как в России, так и за рубежом, к проблематике этнической самоидентификации личности.

В ряду ключевых исследований выделяются те, что сконцентрированы на изучении этнической самоидентификации, особенно в контексте взаимоотношений между этничностью и национальным самосознанием [13, стр. 849-880], [14, стр. 24-25], [15, стр. 159].

В настоящее время проведено значительное количество научных работ, посвященных изучению различий между этническими меньшинствами в аспектах жизненного уклада и этнического самосознания. Вопросы изменения и/или сохранения этнической идентичности в контексте миграционных процессов рассматриваются в исследованиях зарубежных авторов [20, стр.330-353], [26, стр.49-68]. Стратегии адаптации к новой культуре, применяемые этническими меньшинствами, являются объектом анализа в работах Ж. Колле-Сабе, С.К. Мехты [18, стр. 147] и других исследователей.

Специфика жизни второго поколения мигрантов освещается в публикациях А. Портеса и М. Чжоу [22, стр. 289-298], а также Дж. Москиона и Д. Табассо [19, стр. 168].

В контексте формирования психологической идентичности мигранта, обусловленного социокультурными факторами, ключевую роль играют стратегии социокультурной адаптации. Они предоставляют возможность детального анализа процессов преодоления кризиса, национальной идентичности и личностного роста в новой среде. Данная концепция преодоления кризиса национальной идентичности реализуется посредством нескольких взаимосвязанных направлений: адаптации, социализации, интеграции и аккультурации. Принимая решение о конкретной стратегии, индивид неизбежно анализирует и оценивает вероятные требования среды, в которую он погружается. Происходит проверка возможностей восприятия и когнитивных особенностей личности в контексте её потенциальной трансформации и адаптации к новым условиям.

Если обратиться к первому аспекту – адаптации, то можно выделить несколько научных определений, имеющих основополагающее значение для нашего исследования. Они необходимы для глубокого понимания механизмов преодоления кризиса, национальной идентичности личности мигранта в современном социуме.

Адаптация, по мнению Т.В. Середы [6, стр. 198], представляет собой закономерное и диалектически обусловленное явление, в рамках которого биологическая система активно и инициативно приспосабливается к стрессовым воздействиям социокультурной среды. Этот процесс требует дополнительных энергетических ресурсов и приводит к созданию благоприятных условий для

функционирования биосистемы. В конечном итоге, адаптация способствует успешному восприятию новых реалий, оказывая положительное влияние на психологическое состояние.

В противовес этому, концепция В.А. Самойловой [3, стр.114] подчеркивает, что в адаптации биологических систем ключевую роль играет приспособление, вероятно, безусловная синхронизация и подчинение организма постоянно меняющимся условиям внешней среды.

В таком контексте, адаптация личности определяется как активная система, формируемая самой личностью и тесно связанная с сознанием и стремлением к самореализации в новой социокультурной среде. Эта взаимосвязь прямо пропорциональна степени осознанности и целеустремленности личности. Исследователи В.С. Ротенберг и В.В. Аршавский [1, стр.98] утверждают, что успешная адаптация мигрантов тесно связана с выраженной поисковой активностью, заложенной в их психологической природе. Эта активность проявляется как актуальный механизм потребности и внутреннего стремления к разрешению сложных задач, возникающих в новой среде, а также к поиску новых решений в трудных ситуациях. Особое значение приобретает осознание личностью своей активности и проактивности, которые способствуют формированию нескольких структурных уровней личности мигранта как субъекта жизненного процесса. Это подчёркивает «деятельную сущность», способную делать выбор, принимать решения и влиять на свой жизненный путь в социогенезе. Речь идет о жизненной позиции, линии жизни и смысле жизни.

Жизненная позиция определяется самоопределением и самоактуализацией личности, формируется ее активностью и реализацией в пространственно-временном контексте этногенеза как линии жизни.

Концепция «смысл жизни» определяет ценностно-когнитивные процессы и выражает потенциал развития индивидуума на основе его личностных ценностей. Эти структурные уровни психологической концепции активности личности мигранта формируют ключевой показатель успешной адаптации – удовлетворенность жизнью или ее отсутствие. Адаптация мигранта, рассматриваемая как способ разрешения психологического кризиса, связанного с национальной идентичностью, подвержена влиянию множества факторов.

Ключевую роль играют когнитивные функции (обработка данных), эмоциональные реакции, социально-психологическое взаимодействие, а также циклы бодрствования и сна. Все эти элементы формируют сложную, самоуправляемую систему, в которой адаптация понимается как процесс, направленный на преодоление или смягчение кризисных состояний личности в условиях многоязычной и межкультурной коммуникации. Важной стратегией для анализа кризиса психологической идентичности выступает интеграция. Этот подход рассматривается как один из способов межэтнического взаимодействия, который способствует гармонии между разными этническими группами. Интеграция подразумевает сохранение уникальности культур каждой группы, но при этом их объединение в общем социально-культурном пространстве на равноправных началах. Исследователь В.В. Гриценко, опираясь на психологическую модель, считал интеграцию наиболее благоприятной формой межкультурного взаимодействия. Суть этого подхода заключается в том, что представители различных культур успешно преодолевают трудности, связанные с адаптацией к чужому образу жизни и мировоззрению. Они устанавливают тесные контакты, накапливают опыт взаимодействия в условиях культурных различий и находят точки соприкосновения в своем существовании [5, стр.25]. Стратегия аккультурации, как противоположный подход к преодолению кризиса психологической идентичности в когнитивной деятельности мигранта, согласно классической трактовке культурных антропологов Р. Редфилда, Р. Линтона и М. Херсковица [23, стр. 149-152], возникает при тесном и длительном взаимодействии представителей разных культур.

Результатом этого взаимодействия становятся изменения в исходных культурных моделях обеих этнических групп. Отсюда вытекает сущность культурной идентичности, балансирующей между сохранением родной культуры и интеграцией в культуру принимающего общества. Это порождает концепцию бикультурализма, где успешная аккультурация ориентирована на второй аспект.

Именно в этой точке выбора культурного направления мигрант переживает языковой и культурный шок, испытывает потребность в самоопределении и самореализации своего «Я» [25, стр.411-428].

Ключевые факторы, определяющие этот процесс, включают: принятие новой страны, отношение к принимающей группе, продолжительность пребывания, степень сплоченности, а также культурную дистанцию.

В области психологии существует еще один подход к социально-культурной адаптации мигрантов – психологическая социализация. Она рассматривается как успешная интеграция индивида в социальную среду, освоение ценностей и норм, дающих возможность представителю другой культуры эффективно функционировать в новой культурной среде.

В результате этого процесса мигрант демонстрирует эмоциональное и поведенческое сходство с членами принимающего общества.

Ключевыми механизмами психологической инкультурации (социализации) являются имитация, идентификация, а также чувства стыда и вины. Эти эмоции выступают индикаторами преодоления трудностей, возникающих при адаптации к чужой культуре.

Успешная психологическая социализация позволяет мигранту стать равноправным членом общества, чувствовать себя комфортно и уверенно в новой среде.

Все представленные выше подходы к социально-психологической адаптации мигрантов направлены на ключевую цель: смягчение психологического и культурного потрясения. Это достигается через успешное внедрение необходимых условий для формирования позитивных отношений с новым культурным контекстом.

Также это включает в себя урегулирование насущных социальных вопросов, касающихся образования, семьи, повседневной жизни и трудоустройства.

Активное или пассивное вовлечение в общественную и культурную жизнь принимающего социума, поддержание удовлетворительного психологического и физического здоровья, а также сохранение целостности и интегрированности личности – всё это является важными составляющими адаптационного процесса.

Успешная реализация этих стратегий позволяет мигранту чувствовать себя более комфортно и уверенно в новой среде. Особое значение при рассмотрении проблемы кризиса, психологической идентичности личности мигранта приобретает понятие «культурный шок».

Термин «культурный шок» был впервые четко определен в психологии американским антропологом К. Обергом.

Он использовал его для описания постепенного процесса адаптации человека к новой культурной среде. Этот процесс характеризуется чувством замешательства и дезориентации, когда привычное восприятие и способы самореализации сталкиваются с незнакомыми социально-культурными нормами принимающего общества. «Культурный шок» рассматривается как своего рода психологический стресс, вызванный воздействием непривычной обстановки.

В таких ситуациях сенсорные, символические и языковые системы, которые обычно эффективно работают в родной культуре, оказываются неспособными адекватно выполнять свои функции. Это приводит к нарушению психологического и психического равновесия человека.

Учёные неоднократно стремились к определению сущности культурного шока, переживаемого мигрантами. Они рассматривали различные аспекты адаптации в новой культурной среде, анализируя эту особенность как эмоциональный отклик, возникающий из-за сложностей в понимании, управлении и предвидении поведения окружающих.

Другие исследователи ассоциировали культурный шок с периодом размытости правил и ожиданий, что влечет за собой трудности в контроле над развитием коммуникативных процессов и их прогнозировании.

Это, в свою очередь, способствует возникновению чувства тревоги, растерянности и безразличия.

Однако эти психологические процессы продолжаются до тех пор, пока не сформируются собственные когнитивные структуры.

Эти структуры, в свою очередь, становятся основой для осознания и понимания новой культуры, разработки соответствующих норм и моделей поведения.

В результате индивид перестает ощущать себя чужеродным элементом, а начинает воспринимать себя как часть многогранного культурного пространства.

Согласно классификации К. Оберга [21, стр.1-9], выделяют шесть психологических характеристик, связанных с культурным шоком, которые эффективно стимулируют усилия мигранта в процессе психологической адаптации.

Во-первых, это напряжение, выступающее ключевым фактором в возникновении эмоциональных усилий, направленных на принятие и адаптацию к незнакомой культурной среде.

Во-вторых, это ощущение утраты (статуса, ближайшего окружения, родины, работы, собственности), которое приводит к эмоциональной нестабильности при взаимодействии с новой культурой.

В-третьих, это чувство отторжения, проявляющееся в дистанцировании от новой культуры и неприятии ее норм.

В-четвертых, это сбой в ролевом поведении (социальная роль, ожидания), приводящие к путанице в самоидентификации, ценностях и восприятии окружающего.

В-пятых, это тревога, возникающая как эмоциональная реакция, включающая удивление, отвращение, возмущение, вызванные осознанием культурных различий.

В-шестых, это чувство неполноценности, связанное с неспособностью адаптироваться к новым условиям жизни.

Важно отметить, что не все мигранты испытывают депрессию и тревогу; некоторые с энтузиазмом воспринимают новый культурный опыт и быстро адаптируются к особенностям чужой страны.

В ряде научных работ концепция культурного шока переосмысливается как специфическая форма стресса, именуемая «аккультурационным стрессом», детально изученная в трудах Дж. Берри и Р. Анниса [12].

С позиций клинической психологии и соответствующей методологии, аккультурационный стресс первоначально трактовался как разновидность аномической депрессии, подразумевающей утрату и размывание ценностей и социальных норм.

Впоследствии, Дж. Вестермайер в своих исследованиях анализировал данный феномен как предопределенный синдром, объединяющий в себе депрессивные, параноидальные и тревожные проявления.

Он утверждал, что при наличии установленного синдрома фармакологические, социальные и психологические методы вмешательства демонстрируют низкую результативность.

Изучая сложности, связанные с кризисом национальной самоидентификации мигрантов, логично выделить психологические последствия депривации и социальной отчужденности.

Интенсивность этих переживаний обусловлена восприятием доступности социальных благ в принимающей стране.

Состояние психического и психологического благополучия мигрантов напрямую зависит от государственной миграционной политики.

Спектр психологических проблем и психических нарушений, свойственных вынужденным переселенцам, имеет системный характер, затрагивая ключевые аспекты личности.

В частности, это проявляется в эмоциональной нестабильности, снижении волевых качеств, когнитивных искажениях, изменениях в поведении, мотивационной сфере и потребностях, а также в затруднениях в общении.

Деструктивное воздействие этих областей, формируя сложную и взаимосвязанную основу для самоосознания индивида, закономерно может вызвать масштабные и необратимые трудности у личности мигранта, а именно кризис самоидентификации.

Отклонения в эмоциональной сфере достаточно явны и легко прослеживаются: подавленность, вспыльчивость, враждебность, неспособность контролировать приступы ярости, возрастающая тревожность, внезапные смены настроения в рамках одного и того же общения, фобии, сопровождаемые значительными нарушениями сна – бессонница, трудности с засыпанием локального или общего характера, повторяющиеся кошмары.

Все перечисленные выше отклонения в психическом и психологическом благополучии вынужденного мигранта приводят к тому, что эта группа людей попадает в зону повышенной вероятности суицидальных наклонностей.

С точки зрения эмоциональной динамики социокультурной адаптации мигранта, можно выделить проблемы в когнитивной сфере, в частности, нарушения всех основных познавательных функций.

Начиная с ухудшения памяти (потеря памяти и ложные воспоминания, трудности с запоминанием новой информации), снижение концентрации внимания, искажение восприятия (времени), расстройства мыслительной деятельности (потеря нити разговора – произвольный переход на другую тему или излишняя детализация).

Учитывая тот факт, что мигрант – это человек, сменивший место жительства в силу личных или внешних причин, стоит подчеркнуть, что процесс поиска и преодоления кризиса национальной идентичности переживается каждым индивидуально. Некоторые легко адаптируются к новым обстоятельствам, в то время как для других миграция становится источником глубокого стресса и неразрешимых проблем. Это различие в восприятии и когнитивных процессах указывает на возможные способы преодоления кризиса. Важную роль играют психологические качества и особенности формирования личности, которые позволяют сохранить её целостность, минимизировать психические расстройства и открыть новые горизонты для изучения когнитивной сложности, локуса контроля и стилей интерпретации событий. Изучение этих аспектов позволит лучше понять механизмы адаптации и оказать эффективную поддержку мигрантам, сталкивающимся с трудностями.

Литература:

1. Бритвина И.Б., Шумилова П.А. Культурная идентичность и проблемы адаптации иноэтничных мигрантов в России // Вестник РУДН. Серия: Социология. 2017. Т. 17. № 3. С. 317-326.

2. Глухов А.П., Окушева Г.А. Российские мигранты из стран Центральной Азии: цифровизация и идентичность // Вестник Томского государственного университета. Социология. Политология. 2017. № 37. С. 139-161.
3. Гриценко В.В. Кросс-культурная психология: учебно-методическое пособие. Смоленск: Изд-во СГУ, 2017. 25 с.
4. Рыжова С.В. Гражданская идентичность в контексте межкультурного взаимодействия (на примере Москвы) // Этнокультурное и межконфессиональное взаимодействие в современной России: модели и практики. М.: ИЭА РАН, 2008. С. 101–124.
5. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. Практикум. М.: Аспект-Пресс, 2015.
6. Татарко А.Н., Лебедева Н.М. Методы этнической и кросс-культурной психологии: учеб. метод. пособие. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2018.
7. Эриксон Э.Г. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ.ред. и предисл. А.В. Толстых. М.: Прогресс, 2015.
8. Berry J.W., Poortinga Y.H., Breugelmans S.M., Chasiotis A., Sam D.L. Cross-Cultural Psychology: Research and Applications. N.Y.: CambridgeUniversityPress, 2016.
9. Berry J.W. Diversity and equity. Cross Cultural and Strategic Management, 2016. Vol. 23. P. 413–430. doi.org/10.1108/CCSM-03-2016-0085
10. Cinnirella M. Media representations of British Muslims and hybridized threats to identity // British Journal of Social Psychology, 2015. V. 49(4). P. 849-870.
11. Hogg M.A., Abrams D. Social Identification: A Social Psychology of Intergroup Relations and Group Processes. Routledge, 2016. P 24-25.
12. Jenkins C.S. Tolerance and Ethnic Identity in Young Adults: Associations with Self-Esteem // PsycEXTRA Dataset. 2016. DOI: 10.1037/e521512014-399.
13. Marcia J.E., Friedman M.L. Ego identity status in college women // Journal of personality. 1970. V. 38. N. 2. P. 249-263.
14. Mead G.H. The Individual and the Social Self: Unpublished Work of George Herbert Mead / Ed. with an Introduction by D.L. Miller. Chicago, 1982.
15. Mehta S.K. Religion, Modernity, and Assimilation in America. Oxford Research Encyclopedia of Religion. 2018. DOI: 10.1093/acrefore/9780199340378.013.418.
16. Portes A., Zhou M. The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants // Inequality in the 21st Century. 2018. P. 289-298. [Объединяет темы источников №22 и №19]
17. Oberg K. Culture shock. Paper presented to the Women's Club of Rio de Janeiro. – Brazil. – August. – 3. – 1954. – P. 1–9.
18. Redfield R., Linton R., Herskovits M.J. Memorandum for the study of acculturation // American Anthropologist. 1936. Vol. 38. P. 149–152.
19. Tajfel H., Turner J.C. The Social identity theory of intergroup behavior // Psychology of intergroup relations. Chicago: Nelson, 1986. P.149-178.
20. Wu X. Ethnicity, Ethnic Identity, and State Schooling for Ethnic Minorities // Educational Journeys, Struggles and Ethnic Identity 2017. P. 49-68. [Объединяет темы источников №26 и №20]

Сиротин В.В.

магистрант факультета магистерской подготовки
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Фалунина Е.В.

доктор психологических наук,
доцент, профессор
ФГБОУ ВО «Братский государственный университет»

Sirotin V.V.

Master's Student of the Faculty of Master's Training
Bratsk State University

Falunina E.V.

Doctor of Psychology,
Associate Professor, Professor
Bratsk State University

ВЛИЯНИЕ СИСТЕМЫ ВНУТРИКОРПОРАТИВНОГО НАСТАВНИЧЕСТВА НА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКУЮ АДАПТАЦИЮ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. Исследование посвящено изучению влияния системы внутрикорпоративного наставничества на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов в организации. Показана динамика адаптационных процессов в экспериментальной группе респондентов и выявлена корреляционная зависимость с частотой встреч с наставниками на уровне однопроцентного порога статистической значимости ($r=0,68$, $p < 0,01$).

Ключевые слова: наставничество в организации; социально-психологическая адаптация; молодые специалисты; HR-практики.

THE IMPACT OF THE INTRACORPORATE LEADERSHIP SYSTEM ON THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF YOUNG SPECIALISTS IN THE ORGANIZATION

Abstract. The study focuses on the impact of the internal mentoring system on the socio-psychological adaptation of young professionals in the organization. The dynamics of adaptation processes in the experimental group of respondents are demonstrated, and a correlation with the frequency of meetings with mentors at the 1% threshold of statistical significance ($r=0,68$, $p < 0,01$) is revealed.

Keywords: mentoring in an organization; socio-psychological adaptation; young professionals; HR practices.

Введение

В настоящее время производство, компании и организации сталкиваются с высокой текучестью кадров, зачастую достигающей до 40% в первый год работы молодых специалистов. Это обуславливает необходимость эффективных механизмов социально-психологической адаптации новичков и актуализирует исследование факторов, снижающих адаптационный период вхождения молодёжи в компанию. С этой целью руководители организаций разрабатывают специализированные программы наставничества (Блинов, 2019) и внедряют их в систему управления коллективом как действенную

практику помощи и поддержки молодых специалистов в период их адаптации через передачу знаний, опыта, навыков и установок от более опытных специалистов новичкам. Программы наставничества ориентированы на сопровождение молодых специалистов в освоении профессиональных обязанностей и профессиональных ролей; на принятие ценности компании и «вливание» в коллектив сотрудников; на личностное и профессиональное становление и развитие на всех этапах профессионального роста (Варгасова, 2023), (Герчикова, 2017).

В целом, организованное наставничество по ориентированным программам на индивидуальные траектории развития профессионалов – помогает новым сотрудникам быстрее и эффективнее войти в рабочий процесс и освоиться в коллективе (Горшенина, 2023).

На наставничество, как на ресурс формирования социальных адаптивных практик у молодых специалистов, возлагаются важные функции (Зорина, 2024):

- социально-психологическая – формирование психологической атмосферы, помощь в выстраивании отношений в коллективе. Наставник может подсказать молодому специалисту, какие паттерны поведения являются желательными и принятыми, или повлиять на других сотрудников для утверждения подопечного в коллективе.
- дидактическая – обеспечение молодого специалиста необходимыми средствами, формами и методами для процесса профессионального становления;
- целеполагающая – постановка молодому специалисту целей, объяснение путей их достижения;
- контролирующая – отслеживание трудовых процессов молодого специалиста, контроль их результатов;
- мотивационная – разработка мотивов повышения эффективности трудовой деятельности молодого специалиста.

Ряд научных исследований (Гришина, 2021), (Дроздетская и др., 2024) показали, что эффективность наставничества достигается за счёт действия обратной связи, которая стимулирует внимание и интерес к процессу обучения молодых специалистов организации и их адаптации в коллективе.

При разработке и реализации адапто-развивающих программ (Bauer, et al, 2020) в организациях часто используют различные формы и виды наставничества:

- индивидуальная форма – за наставником закрепляется один молодой сотрудник;
- групповая форма – наставник руководит группой молодых специалистов;
- коллективно-индивидуальная форма – наставничество над одним работником осуществляет трудовой коллектив или группа специалистов со стажем работы в организации;
- коллективно-групповая форма – наставничество трудового коллектива (или группы специалистов) осуществляется над группой молодых сотрудников.

В своих исследованиях Т.В. Зайцева и Е.П. Пархимчик выделяет некоторые формы и методы работы по управлению персоналом, где наставничеству выделена главная роль в работе с коллективом (Зайцева, 2016), (Пархимчик, 2011):

- формальная форма работы (официальная), когда наставник документально закрепляется за подопечным руководителем предприятия, и его действия осуществляются согласно разработанному и утверждённому положению о наставничестве;
- неформальная форма работы, когда по инициативе и/или желанию наставника-стажиста осуществляется процедура наставничества без закрепления такой обязанности в официальных документах организации.

Авторы также указывают на разнообразие методов работы, на которые ориентирует наставников в ходе их взаимодействия с молодыми сотрудниками в процессе адаптации последних в организации. К основным таким методам относят: консультирование, супервизии, упражнения, положительные примеры, убеждения, тренинги, решение кейсов, создание специальных ситуаций (например: развивающих, деятельностных, коммуникативных, проблемных, конфликтных) и др. (Зайцева, 2026), (Кибанов, 2018), (Пархимчик, 2011).

Если молодой специалист в период своей адаптации допускает трудовые ошибки (Bauer, et al, 2020), наставник помогает подробно разобрать причины производственных неудач и демонстрирует правильный способ решения профессиональных задач.

В ходе реализации системы наставничества важно систематически проводить оценку эффективности реализуемой программы помощи молодым специалистам, с целью определения её эффективности на всех этапах реализации, а при необходимости – и планирования, и проведения мероприятий по её улучшению (Фролова, 2018). Такая функция закреплена за управленческим корпусом в организации, применяющим, в работе с молодыми сотрудниками, различные технологии, в том числе, и практики работы с ИТ-системами, и практики работы с ИИ (Челнокова и др., 2018), (Шестакова, 2019).

В качестве критериев оценки эффективности программы наставничества (Дроздетская и др., 2024) могут выступать следующих положения:

- соответствие навыков и компетенций, указанных в резюме сотрудника, реальным знаниям, которые молодой специалист проявит на практике;
- эффективность освоения трудовой дисциплины, внутренних стандартов, регламентов, трудового распорядка;
- эмоциональный комфорт при коммуникации и взаимодействии с коллективом;
- коммуникативная безопасность при обращении за помощью к коллегам и принятие корпоративной культуры и этики и т.п.

В ряде научных исследований (Лыжин, 2020), (Югфельд, 2022) показано, что успешная адаптация молодых специалистов в организации требует комплексного подхода – необходимо участие коллег, обратная связь, регулярная поддержка со стороны руководства, адекватное информирование, регулярный аудит результатов и т.п.

Несмотря на активное внедрение программ наставничества в корпоративную практику, недостаточно изучено влияние психологических факторов взаимодействия наставник-протее на показатели адаптации молодых сотрудников организации. Большинство исследований фокусируется на организационных аспектах, игнорируя механизмы социально-психологической поддержки (Яковенко, 2022).

Целью нашего исследования стала проверка гипотезы, предполагающей, что система внутрикорпоративного наставничества в организации, построенная с учетом психологических особенностей молодых специалистов, снижает период их социально-психологической адаптации на 30-40% и повышает эффективность работы и удовлетворенность трудом в целом.

В работе были выделены следующие задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы на предмет изучения социально-психологической адаптации через систему наставничества.
2. Изучить и систематизировать опыт внедрения программ наставничества в организациях.
3. Провести эмпирическое исследование влияния наставничества на показатели адаптации молодых специалистов.

4. Разработать и апробировать модель внутрикорпоративного наставничества для оптимизации адаптации молодых специалистов в организации.

В исследовании приняли участие 85 молодых специалистов (возраст 22-27 лет, стаж работы менее 1 года).

Экспериментальную группу составили 45 человек, участвующих в реализации программы наставничества (EG, n=45).

В контрольную группу вошли 40 респондентов, не участвующих в специально разработанной и экспериментально апробированной программе наставничества в организации (CG, n=40).

Отбор в группы исследования осуществлялся по принципу случайной выборки из базы данных новых сотрудников организаций, принимающих участие в опытно-экспериментальной работе.

Процедура исследования включала три этапа:

- констатирующий (T_0): в первую неделю работы в организации – измерение базовых показателей адаптации, удовлетворенности, эмоционального комфорта, производительности, эффективности;
- промежуточный (T_1): через 2,5-3 месяца – оценка динамики показателей;
- контрольный (T_2): через 6 месяцев – итоговое измерение и фиксирование срока адаптации.

Измерительные инструменты:

- шкала адаптации – 20 пунктов, оценка по 5-балльной шкале ($\alpha=0,89$);
- удовлетворенность работой – шкала Job Satisfaction Survey (JSS) с 10 пунктами ($\alpha=0,85$);
- эффективность работы – оценка руководителем по 100-балльной шкале;
- срок адаптации – количество дней до достижения плановых показателей производительности и эффективности деятельности сотрудников.

Анализ данных проводился с помощью SPSS 26,0.

В исследовании были применены статистические методы (Фалунина, 2021):

- t-критерий Стьюдента для независимых выборок;
- корреляционный анализ (Пирсон);
- дисперсионный анализ (ANOVA).

Принят результат уровня статистической значимости: $p < 0,05$.

Результаты

Дескриптивная статистика представлена в таблице 1.

Таблица 1. Характеристика выборки и базовые показатели (T_0)

Показатель	Экспериментальная группа (n=45)	Контрольная группа (n=40)	t-критерий	p-уровень
Возраст, лет	24,2±1,8	24,5±1,9	0,78	0,438
Адаптация (T_0), баллы	2,8±0,6	2,9±0,7	0,71	0,481
Удовлетворенность (T_0), баллы	6,2±1,2	6,1±1,3	0,38	0,706

Примечание:

- динамика показателей адаптации в экспериментальной группе представлена по истечению 6-ти месяцев;

- наличие роста показателей адаптации от T_0 (2,8±0,6) до T_2 (4,2±0,4) в экспериментальной группе;
- $p > 0,05$ – межгрупповые различия отсутствуют, выборки сопоставимы.

Основные результаты исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительный анализ показателей адаптации (T_2)

Показатель	Экспериментальная группа (n=45)	Контрольная группа (n=40)	t-критерий	p-уровень
Срок адаптации, дни	45±3,0	67±5,0	4,12	<0,001
Адаптация (T_2), баллы	4,2±0,4	3,1±0,5	5,67	<0,001
Удовлетворенность (T_2), баллы	8,2±0,3	6,1±0,4	6,23	<0,001
Производительность, %	92±5,0	78±6,0	3,45	0,001

Обсуждение

Интерпретация результатов.

Корреляционный анализ (Фалунина, 2021) показал сильную положительную связь между частотой встреч с наставником и показателями адаптации:

- $r=0,68$ ($p<0,01$) для адаптации;
- $r=0,54$ ($p<0,01$) для удовлетворенности.

Полученные данные подтверждают гипотезу о снижении периода адаптации на 32% ($p<0,001$) через систему внутрикорпоративного наставничества. Это согласуется с теоретическими положениями о роли социальной поддержки в адаптации. Сильная корреляция между частотой встреч с наставником ($r=0,68$) и показателями адаптации подтверждает значимость регулярного взаимодействия.

Сравнение показателей с научными данными иных исследований.

Результаты согласуются с исследованиями (Bauer, et al, 2020), показавшими влияние наставничества на сокращение периода адаптации на 25-30%. Российские исследования (Югфельд, 2022) также демонстрируют положительный эффект наставничества. Однако в отличие от предыдущих работ, наше исследование впервые показывает влияние именно психологических механизмов взаимодействия наставник-протее в организации.

Ограничения исследования

Основные ограничения:

- (1) выборка только по результатам исследования некоторых организаций города Братска, что ограничивает спектр переноса полученных данных на различные сферы услуг, включая другие регионы РФ;
- (2) использование методов самоанализа (анкет, наблюдений и т.п.) может влиять на валидность фактических данных;
- (3) отсутствие рандомизации (случайного распределения) на уровне организаций, участвующих в исследовании.

Практические рекомендации к разработке и реализации программы наставничества в организации.

Для HR-практики – практики управления персоналом, рекомендуется:

- (1) осуществлять подбор наставников-стажистов для молодых специалистов с учетом ценностного соответствия личностных качеств, черт характера и типов темперамента;
- (2) разрабатывать и экспериментально апробировать программы наставничества с учётом индивидуальных маршрутов молодых специалистов;
- (3) проводить обучение наставников-стажистов коммуникативным навыкам и навыкам взаимодействия с молодыми специалистами в стратегии «сотрудничества» в рамках «субъект-субъектных» отношений;
- (4) организовывать корпоративные встречи в неформальной обстановке, включать новые кадры в коллектив, обучая корпоративной этике;

- (5) планировать регулярные встречи молодых специалистов с наставниками (не менее 2-х раз в неделю) с постановкой конкретных задач в достижении тех или иных очередных производственных целей;

- (6) разрабатывать и внедрять систему оценки эффективности программы наставничества;

- (7) реализовывать оценку эффективности наставничества в организации;

- (8) проводить пилотажное исследование эффективности реализации программы наставничества в организации.

Таким образом, HR-практики, включённые в комплекс работы по программе наставничества, ориентируют руководителей организаций на разработку и применение различных подходов и методов в работе, направленных на оптимизацию профессиональной деятельности сотрудников с целью достижения общей результативности и эффективности труда, а также создание продуктивной рабочей среды (Герчикова, 2017).

HR-практики помогают руководителям настроить рабочие процессы внутри организации так, чтобы они одновременно способствовали раскрытию потенциала сотрудников и решению общих коллективных задач.

HR-практики могут включать разные направления, методы, технологии и оценку эффективности.

Некоторые направления и виды HR-практик:

- отбор и подбор кадров (стратегическое планирование найма сотрудников на предприятие; структурированные собеседования; оценка гибких навыков (кейсы, групповые дискуссии, ситуационные задачи) и т.п.);

- адаптация и onboarding (структурированная программа адаптации; система наставничества; чек-листы адаптации; регулярная обратная связь с новыми сотрудниками в первые месяцы работы; обучение наставников; контроль и корректировка наставничества и т.п.);

- развитие и обучение персонала (индивидуальные планы развития; система внутреннего обучения; кросс-функциональное обучение; цифровые платформы обучения и т.п.);

- удержание персонала (анализ причин увольнений; программы карьерного роста; гибкие форматы работы; система преемственности; система поощрений и т.п.).

Для реализации HR-практик используют следующие методы работы:

- административные – основаны на власти, дисциплине и взысканиях; включают организационные и распорядительные воздействия и т.п.;

- экономические – используют финансовые механизмы стимулирования; включают систему оплаты труда; премирования; участия в прибыли и т.п.;

- социально-психологические – направлены на удовлетворение социальных потребностей и формирование благоприятного психологического климата в коллективе организации.

Успешное управление персоналом включает гармоничное сочетание различных подходов и методов работы, адаптированных под конкретные условия организации, отрасль и стадию развития коллектива (Герчикова, 2017).

В HR-практиках используют следующие инновационные технологии:

- HR-платформы – внешние сервисы как агрегаторы вакансий, и внутренние платформенные решения для автоматизации процесса найма;

- Искусственный интеллект (ИИ) – инструменты на основе ИИ для автоматизации рутинных процедур: анализа резюме на специализированных ресурсах; составления списка наиболее релевантных кандидатов и т.п.;

- HR-аналитика – системы, собирающие и анализирующие сведения о рекрутинге, текучести кадров и производительности, помогающие руководителям принимать обоснованные решения и корректировать HR-стратегию.

Для оценки эффективности HR-практик могут применяться следующие методы (Фалунина, 2021):

- количественные – анализ HR-метрик: текучести персонала, сроков закрытия вакансий, количества открытых позиций и других показателей;

- качественные – интервью, фокус-группы, опросы, чаще применяются для оценки удовлетворённости, вовлечённости, восприятия корпоративной культуры;

- сравнительные – позволяет сопоставить свои показатели с отраслевыми бенчмарками или метриками конкурентов;

- «360 градусов» – включает обратную связь от коллег, подчинённых и руководителей, что даёт многогранную картину эффективности HR.

Выводы

1. В ходе опытно-экспериментальной работы основная гипотеза была подтверждена, а именно система внутрикорпоративного наставничества снижает период социально-психологической адаптации молодых специалистов на 32% ($p < 0.001$) и повышает их удовлетворенность работой.

2. Практическая значимость: разработанная программа наставничества может быть эффективно внедрена в HR-практику для снижения текучести кадров и ускорения выхода молодых специалистов на плановую производительность.

3. Научная новизна: работа ориентирована на изучение влияния системы наставничества на социально-психологическую адаптацию молодых специалистов посредством психологических механизмов взаимодействия и применения HR-практик.

4. Перспективы дальнейших исследований: возможна проверка эффективности программы наставничества в различных отраслях производства (промышленность, финансы, здравоохранение, образование и т.п.), а также изучение долгосрочных эффектов наставничества и его влияния на карьерный рост и т.п.

Литература:

1. Блинов В.И. Наставничество в образовании: нужен хорошо заточенный инструмент / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Профессиональное образование и рынок труда. - 2019. - № 3. - С. 4-18. - Текст электронный // КиберЛенинка: научная электронная библиотека. - URL: DOI: 10.24411/2307-4264-2019-10301. EDN: XDEBKV

2. Варгасова Н.Ю. Реализация наставничества в персональной образовательной среде // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 8А. С. 108-117. - DOI:10.34670/AR.2023.27.60.009. EDN: OHFTNW

3. Герчикова И.Н. Менеджмент: учебник для вузов / И.Н. Герчикова. - 4-е изд. - Москва: ЮНИТИ-ДАНА, 2017. - 511 с. - Текст: электронный // Электронный ресурс цифровой образовательной среды СПО PROОбразование: [сайт]. - URL: <https://profspo.ru/books/81661> (дата обращения: 15.05.2025). - Режим доступа: для авторизир. пользователей. ISBN: 978-5-238-01095-3.

4. Горшенина Н.В. Наставничество: индивидуальная траектория развития профессионалов XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Ульяновск, 20 апреля 2023 г.) / редкол.: Н.И. Нагимова, Г.Ф. Скрипкина; Ульяновский социально-педагогический колледж. - Чебоксары: Среда, 2023. - 196 с., ISBN 978-5-907688-26-1.

5. Гришина Т.А. Новые черты традиционной практики наставничества: актуальность и механизм внедрения / Т.А. Гришина // Научный альманах. - 2021. - №. 8-1. - С. 13-22. - Текст электронный //

eLIBRARY.RU: научная электронная библиотека. - URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46552209> (дата обращения 05.05.2025). EDN: EMXIQU

6. Дроздетская К.П., Фалунина Е.В. Программа наставничества в образовательной организации. // ЛУЧШАЯ НАУЧНАЯ СТАТЬЯ 2024: сборник статей X Международного научно-исследовательского конкурса. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение». – 2024. – 88 с. С. 51-57. EDN: KAZBSM

7. Зайцева Т.В. Управление персоналом: учебник / Т.В. Зайцева, А.Т. Зуб. Москва: Форум: Инфра-М, 2016. - 336 с., - ISBN: 978-5-16-020123-8

8. Зорина И.А. Наставничество как ресурс формирования социальных адаптационных практик (на примере природосберегающего поведения) // Социологическая наука и социальная практика. 2024. Том. 12. № 4. С. 141-155.

Источник: https://www.fnisc.ru/index.php?page_id=3086&id=9399&l=&j=4&base=_socnp&jn=snsnp.

DOI: 10.19181/snsp.2024.12.4.8 EDN: SZBNWX

9. Кибанов А.Я. Управление персоналом: учебное пособие / А.Я. Кибанов. - 6-е изд., стер. - Москва: КНОРУС, 2018. - 202 с. - (Среднее профессиональное образование) - ISBN 978-5-406-06365-1.

10. Лыжин А.И. Институт наставничества как технология привлечения и подготовки новых рабочих кадров // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 1 (1). С. 15-24. EDN: ZRFNDZ

11. Пархимчик Е.П. Кадровая политика организации: учеб. пособие / Е.П. Пархимчик. - Минск: ГИУСТ БГУ, 2011. - 128 с., - ISBN 978-985-491-086-4.

12. Фалунина Е.В. Качественные и количественные методы в психолого-педагогических исследованиях. Модели решения профессиональных задач: Учебное пособие. - Братск: БрГУ, 2021. - 74 с. ISBN: 978-5-8166-0496-3

13. Челнокова Е.А., Тюмасева З.И. Эволюция системы наставничества в педагогической практике // Вестник Мининского университета. 2018. - Т. 6, № 4. - С. 11. DOI: 10.26795/2307-1281-2018-6-4-11 EDN: YPCXPV

14. Фролова С.В. Наставничество и менторинг: анализ понятий / С.В. Фролова, Н.Д. Базарнова // Проблема современного педагогического образования. - 2018. - № 61-2. - С. 39-43. EDN: YRXXWX

15. Шестакова Е.В. Реализация технологий искусственного интеллекта в системе управления персоналом / Е. В. Шестакова. - Текст: непосредственный // Оренбургские горизонты: прошлое, настоящее, будущее. - Оренбург: ООО "Фронтир", 2019. - С. 92-97. EDN: ZUDAAT

16. Югфельд Е.А. К вопросу о феномене наставничества: исторический аспект / Е.А. Югфельд // Мир науки. Педагогика и психология. - 2022. - Т. 10. - № 5. - URL: <https://mir-nauki.com/PDF/05PDMN522.pdf>. EDN: DYSNJM

17. Яковенко Т.В. Структура классификации наставнической деятельности // Вестник НЦБЖД. - 2022. - № 2(52). - С. 81-88. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_48500489_72537972.pdf EDN: XCLMKU

18. Bauer T.N., & Green S.G. Newcomer adjustment and role clarity: A longitudinal study // Journal of Applied Psychology. - 2020. - Vol. 105(3). - P. 345-367. DOI: 10.1037/apl0000456

Еремейцев Д.В.

соискатель

ФГАОУ ВО «Балтийский федеральный университет имени Иммануила Канта»

e-mail: disaspirant@yandex.ru**Eremeytsev D.V.**

Applicant

Immanuel Kant Baltic Federal University

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ В АСПЕКТЕ ФОРМИРОВАНИЯ У НИХ ЖИЗНЕННЫХ СТРАТЕГИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются основные характеристики психолого-педагогического сопровождения обучающихся школы в аспекте формирования у них жизненных стратегий; обосновывается важность создания системы психолого-педагогического сопровождения на основе профилактических и развивающих форм и методов работы с подростками, способствующих формированию у них осознанных конструктивных жизненных стратегий.

Ключевые слова: подросток, образовательная среда школы, жизненные стратегии, психолого-педагогическое сопровождение.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS IN TERMS OF DEVELOPING THEIR LIFE STRATEGIES

Abstract. The article examines the main characteristics of psychological and pedagogical support for school students in terms of the development of their life strategies; it substantiates the importance of creating a system of psychological and pedagogical support based on preventive and developmental forms and methods of working with adolescents, contributing to the development of conscious constructive life strategies.

Keywords: teenager, school educational environment, life strategies, psychological and pedagogical support.

Введение. В последние годы различные аспекты психолого-педагогического сопровождения подростков в образовательной среде школы стали активно обсуждаться в психолого-педагогических научных публикациях. Применительно к психолого-педагогическому сопровождению подростков в аспекте формирования у них системы жизненных перспектив интересны работы Н.Г. Кормушиной, И.С. Якиманской [3], А.В. Лакреевой, М.В. Хомутовой [4], И.С. Марченко [5], Т.В. Першиной [6], Ю.М. Резник [7], Ю.В. Слюсарева [9] и других ученых.

Подростковый возраст специалистами рассматривается как сензитивный период в формировании жизненных планов и ориентаций ребенка в различных сферах жизни (профессиональной, личной, образовательной и др.). Образовательная среда школы является одним из ключевых факторов личностного развития и формирования жизненных стратегий обучающихся, особенно в период подросткового возраста, когда происходит активный процесс социализации ребенка и его профессионально-личностное самоопределение, саморазвитие [8]. Образовательная среда подразумевает совокупность социально-педагогических, культурных и психологических условий, в которых реализуется образовательный процесс подростка и происходит интенсивное личностное развитие и

формирование социальных качеств. Школьная образовательная среда обеспечивает не только освоение подростком определенной системы знаний, умений, навыков, но и формирование нравственных ориентаций, навыков социальной коммуникации, адаптивных способов поведения и социального взаимодействия [1]. В данном аспекте важную роль играет психологически благоприятная атмосфера образовательного пространства школы, характеризующая степень безопасности ребенка, взаимного доверия и сотрудничества со всеми участниками образовательного процесса. Психологически безопасная атмосфера характеризуется следующими параметрами: эмоциональное благополучие, безопасность, взаимное уважение и доверие между всеми участниками образовательного процесса, высокий уровень сплоченности, доброжелательность, справедливость и др. Эта атмосфера формирует базовый эмоциональный и социальный фон, на котором происходит становление личности подростка. В атмосфере доверия и открытости обучающиеся чувствуют себя безопасно, часто задают вопросы, дискутируют, высказывают сомнения, обсуждают свои планы с педагогами, родителями и сверстниками. Это способствует развитию реалистичного самопознания, адекватной самооценки и рефлексивных способностей, без которых невозможно осознанное построение жизненных перспектив и понимание возможностей их реализации. Обучающийся начинает анализировать свои сильные и слабые стороны, интересы и ценности в поддерживающей, а не осуждающей среде. У подростков складываются стратегии, ориентированные на долгосрочные цели самореализации, формируются социальные навыки, навыки коммуникации, командного взаимодействия, разрешения конфликтов, стрессоустойчивости, социальной адаптации и др. Эти навыки становятся основой для построения планов, прогнозов и стратегий жизни, имеющих осознанный, конструктивный и социально ответственный характер.

Напротив, неблагоприятная образовательная среда может выступить в качестве психотравмирующего фактора, который не только снижает академическую успешность обучающегося, но и провоцирует развитие у него эмоциональных расстройств, девиантного поведения и формирование деструктивных жизненных сценариев. Такая образовательная среда закладывает основу для формирования стратегий, базирующихся на недоверии к миру, страхе перед будущим и неумении строить конструктивные социальные связи и жизненные перспективы. Преодоление обучающимся последствий такого опыта требует длительной психо-коррекционной работы, что подчеркивает важность профилактики и целенаправленного создания в образовательном учреждении психологически благоприятной среды и системы психолого-педагогического сопровождения.

Психолого-педагогическое сопровождение подростков в образовательном процессе школы характеризует деятельность, которая направлена не только на адаптацию обучающихся к условиям образовательного процесса, но и на их личностное развитие, становление у них ценностных ориентиров, социальных и профессиональных установок, перспектив жизненного планирования и выстраивания временных аспектов достижения жизненных целей. Система психолого-педагогического сопровождения в образовательном учреждении должна осуществляться системно, целенаправленно, непрерывно, обеспечивая эмоциональное благополучие и максимальное раскрытие личностного потенциала каждого обучающегося. Данный процесс нельзя сводить только к проведению каких-либо периодических форм учебной или внеучебной работы, воспитательных или развивающих мероприятий, в данном случае очень большую роль играет динамика развития обучающегося на всех этапах образовательного процесса, что эффективнее осуществляется в тесном взаимодействии всех участников образовательного процесса – педагогов, родителей ребенка, самих обучающихся и администрации образовательного учреждения. Педагог-психолог в данном процессе принимает на себя роль активного координатора данного процесса, который выстраивает общую стратегию психолого-педагогической поддержки ребенка в его личностном развитии, в том числе в аспекте формировании его жизненных стратегий и жизненной позиции.

Работа образовательного учреждения по формированию жизненных стратегий подростков позволяет обучающимся не только формировать систему мировоззренческих установок, осваивать нравственные основы социума, но и понимание будущих перспектив, жизненной позиции и жизненных планов. Организованная в условиях образовательной среды школы деятельность по психолого-педагогическому сопровождению формирования жизненных стратегий подростков создает условия для признания обучающимися подросткового возраста ценности своего понимания будущего, жизненных перспектив развития как от педагогов-психологов, так и от других обучающихся.

В данном аспекте происходит активное осмысление подростком имеющихся у него целевых ориентиров, интересов, потребностей и склонностей, готовности к познанию и пониманию нравственных основ социума, готовности в будущем определять свое видение жизни и своего места в ней как в личностном, так и профессиональном плане. В специально созданных психолого-педагогических условиях образовательной среды школы у подростка формируется потребность выстраивания собственного будущего и выбора жизненного пути, будущей профессиональной деятельности, своего места в мире и др.

Рассматривая свои жизненные перспективы, подростки базируются на собственных установках и целевых ориентирах, наполняя их конкретным содержанием и перспективами дальнейшей реализации во времени. Однако, в связи с тем, что данный процесс протекает с учетом влияния социальной среды, данное содержание, с точки зрения В.Б. Устьянцева, может определяться конкретной личностью с учетом ее физических, ресурсных, институциональных и поведенческих возможностей [10]. Поэтому важность психолого-педагогической поддержки образовательного учреждения в данном аспекте формирования жизненных стратегий обусловлена потребностью подростков в помощи при освоении смысловых конструктов будущей самостоятельной жизни.

В системе психолого-педагогического сопровождения подростков можно выделить несколько направлений работы образовательного учреждения по формированию у них жизненных стратегий, к примеру, диагностика склонностей и интересов подростка, профориентационная работа, направленная на определение профессионального пути, развитие личностных качеств. Кроме того, просвещение обучающихся направлено на формирование у всех участников образовательного процесса (учителей, родителей, обучающихся) психологической культуры, способах эффективного взаимодействия и преодоления возникающих противоречий. Консультативная работа в рамках психолого-педагогического сопровождения обучающихся в формировании жизненных стратегий предусматривает проведение индивидуальных или групповых консультаций для обучающихся по вопросам коммуникации, личностных переживаний, а для родителей – консультации по различным аспектам воспитания и развития обучающихся. Развивающее направление предполагает проведение занятий, тренингов и других форм взаимодействия с обучающимися и их родителями по развитию определенных личностных или профессиональных компетенций, или личностных качеств. Важным направлением работы становится деятельность педагога-психолога по сопровождению детей, воспитывающихся в условиях семейных дисфункций, в данном аспекте важно взаимодействие всех участников образовательного процесса.

Заключение. Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение в образовательном процессе школы выбора подростками жизненных стратегий направлено на расширение возможностей детей в самостоятельном и ответственном принятии решений, построении жизненных сценариев и моделей поведения, снижении уровня конфликтности, развитии стрессоустойчивости и др. В образовательной среде школы необходимо создание целенаправленной и комплексной системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся на основе просветительских, профилактических, коррекционных и развивающих форм и методов работы с подростками, которые

способствуют формированию у них осознанных конструктивных жизненных стратегий, ориентированных на позитивное преодоление проблем.

Литература:

1. Еремейцев, Д.В. Образовательная среда школы как фактор формирования жизненных стратегий подростками, воспитывающимися в дисфункциональных семьях / Д.В. Еремейцев // Научное мнение. 2025. № 11. С.182-187.
2. Зубок Ю.А. Молодежь: жизненные стратегии в новой реальности //Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены / Ю.А. Зубок. 2020. № 3. С. 4-12.
3. Кормушина, Н.Г. Психологическое сопровождение подростков в условиях образовательной среды: условия, запросы, особенности / Н.Г. Кормушина, И.С. Якиманская // АНИ: педагогика и психология. 2016. №3 (16). С. 331-335.
4. Лакреева, А.В. Трудная жизненная ситуация как фактор социально-психологической дезадаптации подростка / А.В. Лакреева, М.В. Хомутова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т. 24, С. 135-140.
5. Марченко, И.С. Развитие психологической устойчивости подростков к кризисным ситуациям в образовательном пространстве школы / И. С. Марченко // Педагогическая наука и практика. 2022. №1 (35). С. 15-19.
6. Першина, Т.В. Проектирование программы управления рисками социализации ребенка в неблагополучной семье / Т. В. Першина // Вестник Череповецкого государственного университета: Научный журнал. №1(54). 2014. С. 89-94.
7. Резник, Ю.М. Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа) / Ю. М. Резник, Е. А. Смирнов. М.: Институт человека РАН, 2002. 190 с.
8. Серых А.Б., Лифинцев Д.В., Лифинцева А.А. Поддерживающая коммуникация в социальной работе: основные характеристики и составляющие //Глобальный научный потенциал. 2016. №9. С. 142-144.
9. Слюсарев, Ю.В. Психологическое сопровождение как фактор активизации саморазвития личности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Ю. В. Слюсарев. СПб., 1992. С. 136.
10. Устьянцев, В.Б. Человек, жизненное пространство, риски: ценностный и институциональный аспекты / В.Б. Устьянцев. Саратов: Издательство Сарат. ун-та, 2006. 184 с.

Бардовская С.С.

преподаватель

Институт среднего профессионального образования им. К.Д. Ушинского

ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»

e-mail: bardovskaya@yandex.ru

Bardovskaya S.S.

Teacher

K.D. Ushinsky Institute of Secondary Vocational Education

Moscow State Pedagogical University

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРИМЕРЕ ОРГАНИЗАЦИИ РАБОТЫ С ДЕТСКОЙ КНИГОЙ

Аннотация. В статье рассматривается важность детской литературы в формировании личности школьников младших классов. Особое внимание уделяется развитию у студентов способности выбирать подходящие детские книги, организовывать продуктивное взаимодействие ребят с текстами и формировать атмосферу совместного участия родителей и школы в процессе привития детям любви к книге. Автор подчеркивает ценность владения различными приемами анализа художественных произведений, планирования учебных занятий, стимулирующих активную дискуссию и творчество детей. Анализируя современные реалии, выявляются существующие проблемы, обусловленные отсутствием эффективных методов и недостаточностью педагогического опыта начинающих специалистов. Далее предлагаются практические шаги и советы по улучшению системы подготовки будущих учителей, нацеленные на повышение их квалификации и эффективности предстоящей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: детская литература, профессиональные компетенции, начальные классы, эффективное взаимодействие, атмосфера сотрудничества, методы анализа, умение планировать занятия.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF A FUTURE TEACHER'S READINESS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES ON THE EXAMPLE OF WORKING WITH CHILDREN'S BOOKS

Abstract. The article discusses the importance of children's literature in shaping the personality of primary school students. Special attention is paid to developing students' ability to choose suitable children's books, organize productive interaction of children with texts, and create an atmosphere of joint participation of parents and school in the process of instilling a love of books in children. The author emphasizes the value of mastering various techniques of analyzing literary works, planning educational activities that stimulate active discussion and creativity among children. By analyzing current realities, the author identifies existing problems caused by the lack of effective methods and insufficient pedagogical experience of novice specialists. Next, we offer practical steps and tips for improving the training system for future teachers, aimed at enhancing their qualifications and the effectiveness of their future professional activities.

Keywords: children's literature, professional competencies, primary classes, effective interaction, cooperative atmosphere, analysis methods, and the ability to plan classes.

В условиях модернизации образования особую значимость приобретает проблема профессиональной подготовки специалистов, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, свободно владеющих своей профессией. Важным фактором для реализации этих требований выступает нацеленность будущего специалиста на профессиональное саморазвитие. Для обучающегося важно осознание того, что стать успешным человеком в условиях рынка сможет тот, кто имеет хорошую профессиональную подготовку, владеет навыками саморазвития как личностного, так и профессионального; навыками самостоятельной работы и общения, обладает способностью адаптироваться к новым условиям труда, быть мобильным специалистом. Детская литература является важнейшим средством воспитания и образования младшего школьника [4]. Именно детская книга открывает ребенку мир прекрасного, развивает воображение, обогащает внутренний мир, расширяя кругозор и создавая условия для раскрытия духовного потенциала растущего человека. Работа с детской книгой в рамках уроков литературного чтения и внеклассного чтения направлена на достижение трех основных целей: обучение правильному восприятию текста, выработку читательских предпочтений и формирование устойчивых привычек самостоятельного чтения. Поэтому будущему учителю начальной школы крайне важно владеть соответствующими профессиональными компетенциями, обеспечивающими грамотную организацию подобной работы. Овладение студентами профессионально – ориентированным комплексом читательских знаний и умений есть основа не просто успешного освоения курса детской литературы и методики чтения, но и формирования будущего учителя как личности.

Однако существует проблема недостаточной сформированности готовности студентов к полноценной педагогической деятельности, связанной с использованием детской книги. Исследования показывают, что многие молодые специалисты испытывают трудности в подборе подходящего репертуара книг, создании условий для активного взаимодействия учащихся с текстом, обеспечении взаимосвязи школьных и семейных усилий по воспитанию любви к литературе. Как отмечают ученые-педагоги Е.А. Крюкова, Н.В. Маслова, Т.Н. Николаева, данная ситуация обусловлена рядом факторов, включая отсутствие систематизированных знаний о структуре и содержании детской литературы, недостаточность методологических рекомендаций и дефицитом профессионально значимых навыков организации познавательной активности учащихся [2]. Чтобы преодолеть обозначенную проблему, необходимо последовательно выстраивать систему подготовки студентов педвузов, направленную на становление готовности к профессиональной деятельности. Рассмотрим подробнее возможные этапы и способы достижения необходимых компетенций.

Отбор книг для класса — важный аспект подготовки учителя к урокам и внеклассным мероприятиям. Классику русской детской литературы часто дополняют новыми именами авторов, ведь современная литература развивается динамично. Однако некоторые критерии остаются неизменными:

- доступность текста возрасту учащихся,
- идейно-художественный потенциал произведения,
- способность вызвать отклик у детей и сформировать позитивные эмоции.

Выбирая книги для чтения с детьми, педагоги и родители стремятся познакомить их с произведениями, которые не только увлекательны, но и способны пробудить интерес к окружающему миру и развить важные качества.

Например, при изучении "Лесной газеты" Виталия Бианки, ребята погружаются в мир природы родного края. Учитель вместе с детьми открывает красоту окружающего мира, воспитывая бережное

отношение к нему. Яркие описания, захватывающие приключения лесных жителей и множество интересных фактов помогают расширить экологическое сознание ребенка.

Рассказы Николая Носова, знакомые многим с детства, привлекают своей простотой и юмором. Читая "Фантазёров" и другие произведения, дети учатся ценить юмор, развивают воображение и учатся доброжелательности и уважению к окружающим [3].

Разбираем прочитанное: как научить ребенка понимать книгу

Чтобы ребенок не просто читал, а действительно понимал смысл произведения, важно учить его анализировать текст. Самое простое – вместе выделять главную мысль, разбираться в характерах героев и делиться впечатлениями от прочитанного.

Вспомните повесть Валентины Осеевой "Динка". Читая ее, дети невольно задумываются о честности, уважении к старшим и готовности прийти на помощь. Здорово устраивать обсуждения, спрашивать: "А как бы ты поступил на месте Динки?" или "Что хорошего в ее поступках?".

А чтобы учеба не была скучной, можно играть! Читали Юрия Сотника "Чистый четверг"? Почему бы не превратить урок в детективное расследование, где дети будут искать пропавший драгоценный камень? Это не только весело, но и учит работать в команде и думать головой [5].

Книга – друг на уроке и после уроков

Сейчас все больше говорят о том, как важно объединять чтение в классе и внеурочное время. Так ребенок может познакомиться с гораздо большим количеством интересных историй и лучше понять культуру.

Например, можно связать уроки литературы с русским языком и даже математикой. Представьте, читаете стихи Агнии Барто, а потом на уроке русского разбираете, как они написаны, или считаете, сколько строчек в стихотворении на математике. Вот так поэзия становится универсальным инструментом познания мира!

А еще здорово создавать кружки чтения, где дети сами выбирают книги, обсуждают их и делятся впечатлениями. Такие занятия помогают им находить друзей, любить чтение и получать поддержку от взрослых.

Семья и книга: союзники в воспитании

Родители – главные помощники в приобщении ребенка к чтению. Если мама и папа сами любят читать, обсуждают книги, ходят в библиотеки, ребенок это видит и тоже начинает интересоваться литературой.

Хорошая идея – устраивать в школе семейные вечера, где родители делятся своими любимыми книгами, рассказывают о писателях. Это очень вдохновляет детей и помогает им открыть для себя новые горизонты в мире литературы.

При разработке практических заданий целесообразно учитывать цели, задачи и содержание изучаемого предмета. Предлагаемые упражнения направлены на формирование базовых навыков и умений, необходимых будущим педагогам начальной школы:

Задания для аудиторных занятий:

Анализ детской книги: студенты получают задание провести подробный разбор выбранного художественного произведения детской литературы. Необходимо выделить основные идеи, жанровые характеристики, оценить доступность текста для возраста учащихся, предложить приёмы привлечения детей к активной работе с данным произведением.

Пример задания: проанализируйте сказку Владимира Одоевского «Городок в табакерке»: укажите ключевые сюжетные линии, расскажите, почему произведение актуально для современных школьников, разработайте технологическую карту урока, раскрывающего художественный замысел автора [1].

Создание сценария занятия: студентам предлагается самостоятельно составить технологическую карту урока по заданному фрагменту детской книги. Фрагмент должен включать элементы театрализации, игры, интерактивных заданий, помогающих развивать речь, мышление и творческое восприятие текста [6].

Пример задания: разработка урока по рассказу Н.Носова «Телефон», который помог бы ученикам понять основную идею текста, почувствовать юмор ситуации и научило правильно общаться по телефону [1].

Подготовка к проектной деятельности: организация проектной работы студентов, цель которой заключается в создании серии мероприятий по популяризации чтения среди младших школьников. Кроме этого, можно включить разработку библиотечных мероприятий, акций, презентаций книг, викторин и конкурсов, посвящённых известным писателям детской литературы.

Пример задания: подготовьте акцию «Любимая книга моего детства», включающую оформление выставки, публичное выступление, презентацию своего любимого произведения детской литературы и проведение викторины для одноклассников.

Проведенный опрос студентов на практике показывает, что применяя данные приемы у детей улучшается качество восприятия детских книг, мышление, они лучше ориентируются в сюжетных поворотах, могут проанализировать и дать характеристику персонажам, у них увеличивается интерес к чтению. Ниже приведена диаграмма, показывающая, на сколько классы, в которых используются данные примеры и приемы лучше воспринимают книги и умеют с ними грамотно работать.

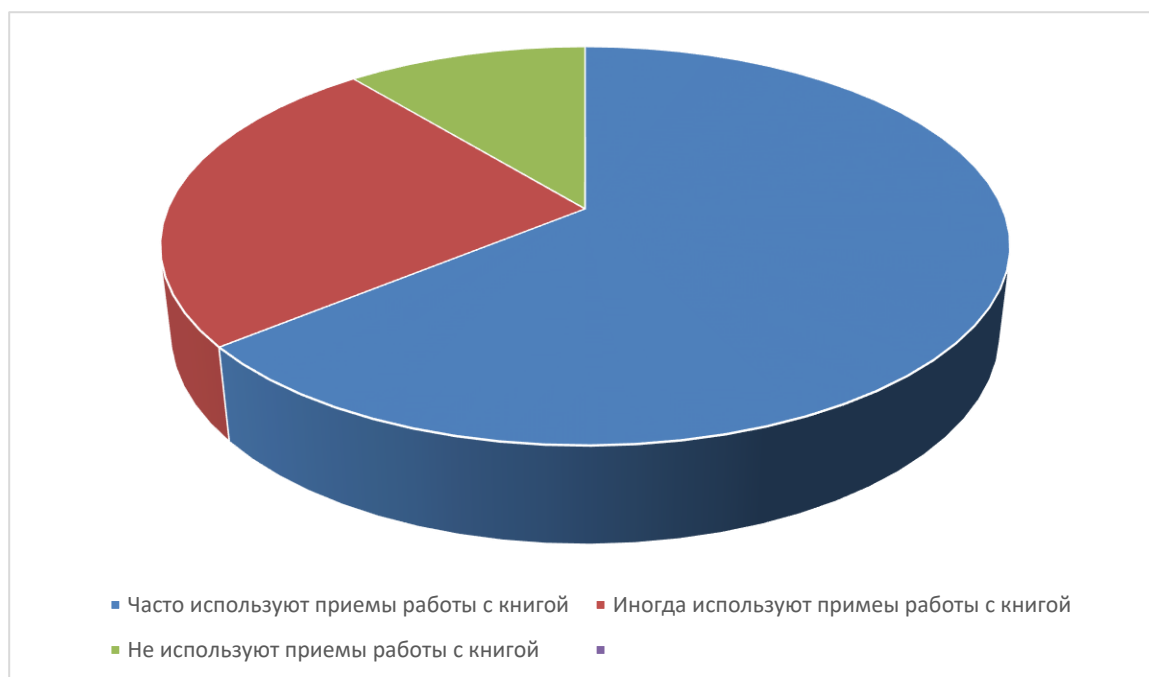


Рисунок 1.

Чтобы стать хорошим учителем, нужно не только знать детскую литературу, но и уметь интересно рассказывать о книгах, чтобы увлечь детей и вдохновить их на дальнейшее чтение. Ведь именно в детстве закладывается любовь к книгам, которая остается на всю жизнь. И, конечно, очень важно, чтобы школа и семья работали вместе, чтобы ребенок постоянно чувствовал поддержку в своем стремлении к знаниям. Будущих учителей нужно учить всему этому: знакомить с книгами, учить анализировать тексты, проводить интересные занятия и работать с родителями [7].

Только глубокое знание особенностей детской психики, понимание возрастных потребностей детей и владение необходимыми методиками позволят выпускникам педагогических вузов уверенно приступить к выполнению своих обязанностей и обеспечить высокое качество образовательной деятельности.

Литература:

1. Голуб И.Б. Русский язык и практическая стилистика. Справочник. Серия: Бакалавр, углублённый курс. // М. Издательство Юрайт. – 2012. – 403 с.
2. Десятикова Л. и др. Проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к обучению математике с использованием компьютерных средств // Наука и школа. – 2012. – №. 3. – С. 37-38.
3. Прудникова Т. И., Одинец Ю. С. Развитие творческих способностей детей младшего школьного возраста в процессе изучения литературных произведений на уроках литературного чтения // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – №. 74-2. – С. 194-197.
4. Горбунова Т. В. Педагогические условия применения нетрадиционных средств физической культуры в сфере досуга молодежи: дис. канд. пед. наук // Алтайская государственная академия культуры и искусств. – 2007. – 224.
5. Осеева В. А. Динка. Динка прощается с детством: Ч. 3 // М.: Ладомир. – 1996. – 489 с.
6. Чумакова Т. Н., Гревцев Е. Ю. Использование игр и игровых методов в образовательном процессе университета // Образование и право. – 2024. – №. 10. – С. 376-381.
7. Чозгиян, О. П. Взаимодействие с работодателями на этапе профессиональной подготовки как практика самоизменения будущих учителей // Культурно-исторические тенденции развития профессиональной деятельности: Материалы международной научно-практической конференции, Москва, 18–19 декабря 2020 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "Агентство социально-гуманитарных технологий". – 2020. – С. 43-46.

Маглатюк Т.В.

старший преподаватель кафедры физического воспитания
Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Кадинцева В.Е.

студент
Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Magladyuk T.V.

Senior Lecturer, Department of Physical Education
South-Russian Institute of Management - Branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration

Kadintseva V.E.

Student
South-Russian Institute of Management - Branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ДЛЯ МЕНТАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ: ФИЗИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ КАК ТЕРАПИЯ ПРИ СТРЕССЕ И ТРЕВОГЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблема роста психоэмоционального напряжения среди студенческой молодежи и потенциал физической культуры как нефармакологического метода коррекции стресса и тревожных состояний. Анализируются физиологические механизмы влияния физических упражнений на центральную нервную систему: регуляция уровня кортизола, синтез эндорфинов и нейрогенез. Особое внимание уделяется дифференциации типов нагрузок (аэробные, дыхательные практики, йога) для достижения противотревожного эффекта. Обосновывается необходимость включения элементов психофизической регуляции в учебный процесс по физической культуре для повышения стрессоустойчивости и улучшения качества жизни студентов.

Ключевые слова: ментальное здоровье, стресс, тревога, физическая культура, аэробные нагрузки, кортизол, серотонин, нейрогенез, дыхательные практики, стрессоустойчивость.

RECOVERY AS AN INTEGRAL PART OF A STUDENT'S PHYSICAL ACTIVITY: FROM SLEEP TO MASSAGE

Abstract. The article discusses the problem of growing psychoemotional stress among students and the potential of physical culture as a non-pharmacological method of stress and anxiety correction. The physiological mechanisms of the effect of physical exercises on the central nervous system are analyzed: regulation of cortisol levels, synthesis of endorphins and neurogenesis. Special attention is paid to the differentiation of types of loads (aerobic, breathing practices, yoga) to achieve an anti-anxiety effect. The necessity of including elements of psychophysical regulation in the physical education educational process to increase stress resistance and improve the quality of life of students is substantiated.

Keywords: mental health, stress, anxiety, physical culture, aerobic exercises, cortisol, serotonin, neurogenesis, breathing practices, and stress resistance.

Современная образовательная среда предъявляет повышенные требования к психоэмоциональной устойчивости студентов. Интенсификация учебного процесса, сессионный цейтнот, социальная адаптация и информационные перегрузки закономерно приводят к росту уровня стресса и тревожных состояний среди обучающихся. Традиционно физическая культура в вузе рассматривается как инструмент развития физических качеств, однако ее потенциал для коррекции ментального здоровья часто остается недооцененным. Анализ современных научных данных убедительно доказывает, что систематическая мышечная деятельность способна выступать в роли мощного терапевтического фактора, воздействующего на глубинные биохимические и нейрональные механизмы стресса [1, 7]. Для современного студента, находящегося в состоянии хронического психоэмоционального напряжения, понимание принципов «терапии движением» становится не просто способом улучшить самочувствие, а жизненно важным инструментом сохранения когнитивных функций и профессиональной работоспособности.

Фундаментальной основой антистрессового эффекта физических упражнений является их влияние на нейрогуморальную регуляцию. В ответ на физическую нагрузку организм активирует сложные биохимические каскады. Как отмечается в исследованиях последних лет, ключевую роль здесь играет миокиновая теория: сокращающиеся мышцы выделяют в кровь особые молекулы (миокины), которые обладают противовоспалительным действием и способны проникать через гематоэнцефалический барьер, напрямую влияя на настроение и когнитивные функции [2]. Одновременно с этим запускается синтез эндорфинов и эндоканнабиноидов-естественных нейромедиаторов, отвечающих за чувство эйфории, снижение болевой чувствительности и ощущение спокойствия. Именно этот механизм общее улучшение фона настроения после занятия [2, 9].

Критически важным является воздействие физической культуры на систему гипоталамус-гипофиз-надпочечники (ГГН-ось), которая является главным регулятором стресс-ответа. Хронический стресс приводит к дисфункции этой системы и патологически высокому уровню кортизола. Регулярные, умеренные по интенсивности аэробные нагрузки (бег, плавание, велосипед) способствуют повышению вариабельности сердечного ритма и учат организм более адекватно реагировать на стрессоры, снижая базальный уровень тревожности и предотвращая истощение надпочечников [1, 8]. Студент, регулярно занимающийся физической культурой, формирует физиологическую «подушку безопасности», позволяющую психике выдерживать более высокие учебные нагрузки без срыва адаптации.

Классификация видов физической активности по их терапевтическому эффекту имеет первостепенное значение для выбора индивидуальной стратегии борьбы со стрессом. Наиболее изученными и доказавшими свою эффективность являются аэробные нагрузки циклического характера. Согласно данным, представленным в научных сборниках, бег, быстрая ходьба и плавание продолжительностью 30–40 минут при пульсе 120–140 ударов в минуту способствуют значительному снижению показателей ситуативной и личностной тревожности по шкале Спилбергера-Ханина [3]. Этот эффект связан не только с биохимией, но и с монотонным, ритмичным характером движений, который сам по себе оказывает медитативное воздействие, позволяя «перезагрузить» мыслительные процессы.

Отдельного внимания заслуживают системы «mind-body» (разум-тело), такие как хатха-йога, цигун и пилатес. Практическое руководство по психосоматической регуляции подчеркивает уникальность этих методов, сочетающих в себе стато-динамические упражнения с концентрацией внимания и контролем дыхания [4]. В отличие от чисто физических упражнений, эти практики напрямую работают с проприоцептивной чувствительностью (ощущением тела в пространстве), что позволяет снизить уровень нейротизма и прервать патологическую цепочку «мышечное напряжение-

психологический стресс-мышечное напряжение». Медленные, осознанные движения активируют парасимпатическую нервную систему, ответственную за расслабление и восстановление, что делает йогу незаменимым инструментом для вечерней релаксации после учебного дня [4, 9].

Дыхательные упражнения, как составная часть физической культуры, представляют собой самый быстрый и доступный метод купирования острого стресса. Техники управления дыханием (например, метод квадратного дыхания или дыхание по Бутейко) напрямую воздействуют на продолговатый мозг, изменяя баланс углекислого газа и кислорода в крови и, как следствие, тонус симпатической нервной системы [5]. Сознательное удлинение выдоха активирует блуждающий нерв (вагус), который является главным «тормозом» для возбужденной психики. Для студента, испытывающего волнение перед экзаменом, выполнение простейших дыхательных циклов в течение 2–3 минут является физиологически обоснованным способом быстро снизить частоту сердечных сокращений и вернуть способность к ясному мышлению [5].

Роль силовых тренировок в контексте ментального здоровья также не следует недооценивать. Работа с отягощениями, особенно с контролем эксцентрической фазы, требует высокой концентрации на технике, что неизбежно отвлекает мозг от навязчивого переживания и тревожных мыслей [6, 10]. Преодоление сопротивления дает ощущение контроля и компетентности, что напрямую борется с чувством беспомощности – одним из ключевых спутников депрессии и тревоги. Кроме того, вызванная силовой тренировкой микротравматизация мышц запускает мощные восстановительные процессы, улучшая качество сна, который, как известно, является критическим фактором ментальной гигиены [10].

Однако важно понимать, что терапевтический эффект физической культуры возможен только при соблюдении принципа индивидуализации и умеренности. Чрезмерные, изнурительные нагрузки способны усугубить стресс, повышая уровень кортизола до еще более высоких значений. Как справедливо отмечается в учебнике по спортивной медицине, «тренировка в состоянии переутомления перестает быть фактором здоровья и становится фактором риска» [7]. Поэтому для студента, использующего физическую культуру как терапию, приоритетом должно быть не побитие рекордов, а регулярность и субъективное чувство комфорта.

Сравнивая различные подходы к двигательной терапии, можно выстроить иерархию их применения в зависимости от актуального состояния студента. При остром стрессе (непосредственно перед или во время стрессовой ситуации) наиболее эффективны дыхательные практики как метод «скорой помощи». При хроническом, фоновом напряжении и повышенной тревожности оптимальным выбором станут регулярные аэробные нагрузки 3–4 раза в неделю, способствующие «сжиганию» избытка кортизола. Для глубокой проработки психосоматических блоков и обучения саморегуляции наиболее адекватны mind-body практики. В идеале, грамотно составленная программа физической активности должна включать элементы всех трех направлений, адаптированных под возможности и предпочтения студента.

Литература:

1. Петрова, Н. В. Психофизиологические основы стресса и адаптации: влияние физических нагрузок / Н. В. Петрова, А. И. Орлов // Вестник спортивной науки. 2023. - № 4. - С. 45-51.
2. Богданова, В. А. Влияние оздоровительного бега на психоэмоциональное состояние студентов / В. А. Богданова, Г. А. Степанова // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. - 2023. - № 12-3 (87). - С. 12-15. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-ozdorovitelnogo-bega-na-psihoemotsionalnoe-sostoyanie-studentov> (дата обращения: 14.02.2026).

3. Лебедева, Е. А. Влияние аэробных упражнений на уровень тревожности у студентов / Е. А. Лебедева // Физическая культура и спорт в системе образования. - 2024. - № 3. - С. 112–117.
4. Сидорова, Т. Г. Психосоматическая регуляция: практикум по йога-терапии и дыхательным техникам / Т. Г. Сидорова. — Казань: Отечество, 2024. — 210 с.
5. Ильичева, О. В. Дыхательные практики как метод немедикаментозной коррекции тревожных состояний / О. В. Ильичева, Д. Н. Холмогорова // Медицинская психология в России. — 2024. — Т. 16, № 1 (90). — С. 4. — Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=68573291> (дата обращения: 14.02.2026).
6. Козлов, И. М. Силовой фитнес как фактор психоэмоциональной разгрузки студентов / И. М. Козлов, Д. В. Семенов // Современные проблемы науки и образования. - 2023. - № 6. - С. 88–88.
7. Граевская, Н. Д. Спортивная медицина: курс лекций / Н. Д. Граевская, Т. И. Долматова. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Советский спорт, 2023. - 360 с.
8. Белоусова, О. В. Вариабельность сердечного ритма как маркер адаптации студентов к учебному стрессу / О. В. Белоусова // Физиология человека. - 2025. — Т. 51, № 1. - С. 92–99.
9. Андрющенко, Л. Б. Ментальное здоровье и физическая активность студентов: обзор современных исследований / Л. Б. Андрющенко [и др.] // Теория и практика физической культуры. — 2025. — № 3. — С. 26-28. — Режим доступа: <http://www.teoriya.ru/ru/node/19864> (дата обращения: 14.02.2026).
10. Смирнов, А. А. Влияние силовых тренировок на качество сна и тревожность у студентов / А. А. Смирнов, К. Е. Воронова // Молодой ученый. — 2025. — № 12 (512). — С. 78–81.

Яблокова М.А.

аспирант

ФГАОУ ВО «Новосибирский государственный университет экономики и управления «НИНХ»

e-mail: applekova@mail.ru

Yablokova M.A.

Postgraduate Student

Novosibirsk State University of Economics and Management (NSUEM)

ТРУДОГОЛИЗМ, ПЕРФЕКЦИОНИЗМ И СОЗАВИСИМОСТЬ: МЕХАНИЗМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ И ПОСЛЕДСТВИЯ ДЛЯ ЛИЧНОСТИ И СОЦИУМА

Аннотация. В статье исследуется комплексная взаимосвязь трёх деструктивных психологических феноменов- трудоголизма, перфекционизма и созависимости. Автор анализирует их когнитивные, эмоциональные и ценностные механизмы, демонстрируя, как эти паттерны взаимно усиливают друг друга, формируя устойчивую систему саморазрушительного поведения. Особое внимание уделяется социально-психологическим последствиям: профессиональному выгоранию, разрушению семейных отношений, психосоматическим расстройствам и снижению качества жизни. В работе систематизированы диагностические критерии каждого феномена, раскрыты общие иррациональные убеждения (катастрофизация, долженствование) и стратегии эмоциональной регуляции. Предлагаются практические рекомендации: когнитивноповеденческая терапия, техники саморегуляции, реструктуризация ценностей и установление границ между работой и личной жизнью. Исследование подчёркивает необходимость междисциплинарного подхода к профилактике и коррекции данных состояний.

Ключевые слова: трудоголизм, перфекционизм, созависимость, профессиональное выгорание, когнитивные искажения, эмоциональная регуляция, реструктуризация ценностей, психосоматические расстройства, межличностные отношения.

WORKAHOLISM, PERFECTIONISM, AND CODEPENDENCY: MECHANISMS OF INTERCONNECTION AND IMPLICATIONS FOR THE INDIVIDUAL AND SOCIETY

Abstract. The article examines the complex interrelation of three destructive psychological phenomena - workaholism, perfectionism, and codependency. The author analyses their cognitive, emotional, and valuebased mechanisms, demonstrating how these patterns mutually reinforce each other, forming a stable system of selfdestructive behavior. Special attention is paid to sociopsychological consequences: professional burnout, destruction of family relationships, psychosomatic disorders, and reduced quality of life. The paper systematizes diagnostic criteria for each phenomenon, unveils common irrational beliefs (catastrophizing, shoulding) and emotional regulation strategies. Practical recommendations are offered: cognitivebehavioral therapy, selfregulation techniques, value restructuring, and setting boundaries between work and personal life. The study emphasizes the need for a multidisciplinary approach to prevent and correct these conditions.

Keywords: workaholism, perfectionism, codependency, workaholism, codependency, occupational burnout, cognitive distortions, emotional regulation, value restructuring, psychosomatic disorders, interpersonal relationships.

Введение.

В условиях ускорения темпов современной жизни и роста конкуренции на рынке труда все чаще фиксируется случаи деструктивных форм трудовой активности, сочетающихся с личностными особенностями, такими как перфекционизм и созависимость. Эти феномены не только снижают качество жизни индивида, но и провоцируют межличностные конфликты и профессиональное выгорание и психосоматические расстройства.

Актуальность исследования данной темой обусловлена устойчивой тенденцией к росту числа психологических проблем, напрямую связанных с деструктивными моделями трудовой и межличностной активности. Это обуславливает высокую актуальность комплексного исследования взаимосвязи трудоголизма, перфекционизма, и созависимости.

При рассмотрении ключевых аспектов, подтверждающих значимость данной проблематики, можно отметить рост обращений за психологической помощью в связи с хронической усталостью и профессиональным дисбалансом. Современная трудовая среда характеризуется увеличением информационных и эмоциональных нагрузок, размыванием границ между рабочим и личным временем (особенно в условиях удаленной работы), культом продуктивности, который навязывается социальными сетями и корпоративными культурами. Как следствие, все больше людей сталкиваются с синдромом хронической усталости, чувством неудовлетворённости результатами труда при высоких затратах усилий, ощущением «безысходности» в профессиональной самореализации. Данные исследования последних исследований показывают на рост обращений к психологам по сравнению с допандемийным периодом, что говорит о системном характере проблемы, требующей научного осмысления и разработки профилактических мер.

Трудоголизм и перфекционизм часто становятся катализаторами семейных дисфункций, что влечет ухудшение качества семейных и межличностных отношений вследствие гипертрофированной вовлеченности в работу. Это характеризуется нарушением баланса ролей, путем вытеснения работой родительских, супружеских обязанностей, Человек перестает участвовать в бытовых процессах, совместных досуговых мероприятиях и эмоциональной поддержке близких. Сюда же можно отнести эмоциональную отчужденность, постоянную сосредоточенность на профессиональных задачах, что приводит к снижению эмпатии, раздражительности и неспособности переключения на нужды семьи.

Эмоциональная отчужденность характеризуется постоянной сосредоточенностью на профессиональных задачах, что приводит к снижению эмпатии, раздражительности и неспособности переключения на нужды семьи. Различия в приоритетах работы и отношений провоцируют взаимные обиды, ощущения одиночества у партнеров и детей и приводят к конфликтам из-за ценностей. Также наблюдается трансляция деструктивных паттернов, что приводит к формированию негативных установок в семье.

Эмпирические данные показывают, что у лиц с выраженными признаками трудоголизма: фиксируются конфликты на почве распределения времени, есть жалобы партнеров на эмоциональную холодность, также отмечаются проблемы в детско - родительских отношениях из-за дефицита внимания.

Социально – экономические последствия в виде деструктивной формы трудовой активности ведут к снижению производительности из-за выгорания и ошибок на фоне усталости, а также к росту затрат на медицинское обслуживание, увеличению текучести кадров и ухудшению демографических показателей из-за отказа создания семьи и карьерных приоритетов.

Таким образом исследование взаимосвязи трудоголизма, перфекционизма и созависимости имеет не только клинико-психологическое, но и общественное значение, оно позволяет выявить ранние маркеры риска, разработать превентивные стратегии для организации и семей, повысить качество жизни индивида и социума в целом.

Актуальность темы обусловлена сочетанием личностных, межличностных и социальных факторов, требующих междисциплинарного анализа и создания эффективных коррекционных моделей.

Теоретические основы феноменов.

Трудоголизм (workaholism) определяется как навязчивое стремление к непрерывной трудовой деятельности, которая сопровождается потерей контроля над временем работы, пренебрежением другими сферами жизни, такими как семья, отдых и здоровье. Так же происходит идентификация себя через профессиональные достижения.

Основными диагностическими критериями служат [4, с. 113]: работа свыше шестидесяти часов в неделю без объективной необходимости, неспособность отключаться от рабочих задач в нерабочее время и чувство вины при отдыхе или досуге.

Перфекционизм (perfectionism) – стремление к безупречности, проявляющееся в установлении нереалистично высоких стандартов, страхе ошибок и критики, чрезмерной самокритике. Различают адаптивный перфекционизм (мотивация к достижению, гибкость стандартов) и дезадаптивный (ригидные требования, катастрофизация неудач).

Согласно модели Хьюитта и Флетта [6, с. 4], перфекционизм включает следующие компоненты: самоориентированный (требования к себе), ориентированный на других (ожидания от окружающих), и социально предписанный (убеждение, что другие ожидают совершенства).

Созависимость (codependency) – патологическая привязанность к другому человеку, которая выражается в стремлении контролировать его поведение, самопожертвовании ради «спасения» другого и игнорировании собственных потребностей. Характерными признаками [2, с. 31] являются: низкая самооценка, которая зависит от одобрения, страх отвержения и отрицание собственных проблем.

Рассмотрим механизмы взаимосвязи. Когнитивные искажения, выражающиеся в общих для всех трех феноменов иррациональных убеждениях, которые проявляются в катастрофизации, долженствовании и глобальной оценки. Эти установки поддерживаются через селективное внимание к ошибкам, преувеличению последствий неудач и минимизацию собственных достижений. Следующий механизм характеризуется эмоциональной регуляцией. Трудоголизм и Перфекционизм выступают как способы избегания тревоги. Связанной с страхом несостоятельности, неуверенностью в собственной ценности и тревогой по поводу межличностных отношений. Созависимость, в свою очередь позволяет получать кратковременное чувство контроля и значимости через заботу о другом [1, с. 102].

Система ценностей характеризуется выходом работы на первое место в жизни что замещает потребность в любви, стремление к самореализации и поиск смысла жизни. Созависимые переносят эту сверхценность на отношения, видя в них единственный источник самоуважения [3, с. 74].

Общие последствия выражаются в хроническом переутомлении, конфликте в семье и на работе, снижении креативности и психосоматических расстройствах (головные боли, бессонница).

Практические рекомендации, которые профилактируют данные психологические трудности носят комплексный подход и включает в себя психотерапию, техники саморегуляции и реструктуризацию ценностей.

Рассмотрим более подробно практические рекомендации. В рамках психотерапевтической работы наиболее результативными показали следующие подходы: когнитивно-поведенческая терапия (коррекция иррациональных убеждений через выявление и переоценку деструктивных мыслей), схема-

терапия (работа с глубинными паттернами, сформированными в детстве, и их проработка на уровне эмоциональных схем), групповая терапия для созависимых (развитие границ, отработка навыка ассертивного поведения и получения обратной связи от участников с похожим опытом).

Для поддержания эмоционального равновесия и профилактики выгорания важны систематические практики саморегуляции. Техники тайм-менеджмента с четкими границами работы и отдыха, практики осознанности (mindfulness), и ведение дневника эмоций.

Пересмотр системы ценностей способствует формированию устойчивой внутренней опоры. Реструктуризация ценностей характеризуется определением баланса между работой, отношениями саморазвитием, формированием здоровой самооценки вне достижений и развитием навыков ассистивного поведения.

Заключение.

Проведённый анализ взаимосвязи трудоголизма, перфекционизма и созависимости позволяет сделать ряд ключевых выводов.

Во-первых, данные феномены тесно взаимосвязаны и часто выступают как взаимоусиливающие механизмы. Трудоголизм подпитывается перфекционистскими установками и созависимыми паттернами. Перфекционизм провоцирует избыточную вовлеченность в работу и страх неудачи. Созависимость формирует потребность «заслуживать» любовь через гипертрофированную заботу, в том числе и профессиональную.

Во -вторых, их сочетание приводит к системным негативным последствиям, таким как: хроническому переутомлению и профессиональному выгоранию, разрушению межличностных отношений из-за нарушений баланса ролей и снижению качества жизни, и психосоматическим расстройствам.

В -третьих проблема подтверждается эмпирическими данными. Выявляет такие проблемы как дезадаптивный перфекционизм, признаки трудоголизма у созависимых личностей.

Трудоголизм, перфекционизм и созависимость образуют взаимоподдерживающую систему, где каждый элемент усиливает остальные. Ключевыми мишенями для коррекции являются искаженные когнитивные схемы, стратегии эмоциональной регуляции и система личностных ценностей. Дальнейшие Исследования должны фокусироваться на разработке интегративных программ терапии и изучении роли семейных паттернов в формировании феноменов.

Литература:

1. Виленская, Г. А. Эмоциональная регуляция: факторы ее развития и связанные с ней виды поведения / Г. А. Виленская // Психологический журнал. - 2020. - Т. 41, № 5. - С. 63-76.
2. Бальзамова, В. С. Теоретический анализ понятий созависимость и созависимые отношения / В. С. Бальзамова // Психология и педагогика в Крыму: пути развития. - 2022. - № 6. - С. 26-34.
3. Русина, С. А. Перфекционизм студентов с разным уровнем психологического благополучия / С. А. Русина // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. - 2024. - № 2(59). - С. 72-78.
4. Заславская, А. А. Трудоголизм как одна из форм зависимости / А. А. Заславская // Молодой ученый. - 2020. - № 37(327). - С. 111-114.
5. Аверьянова, А. А. Перфекционизм: деструктивное стремление к совершенству и его связь с психологическим благополучием / А. А. Аверьянова // Вестник науки. - 2025. - Т. 4, № 5(86). - С. 1181-1188.

6. Флетт Г. Л., Хьюитт П. Л. Перфекционизм и дезадаптация: обзор теоретических, определяющих и терапевтических вопросов // Флетт Г. Л., Хьюитт П. Л. (ред.). Перфекционизм: теория, исследования и лечение. — Вашингтон: Американская психологическая ассоциация, 2002. — С. 5–31.

7. Колонова, А. С. Психологические маркеры созависимого поведения: теория и практика / А. С. Колонова, А. М. Кукуляр, Л. А. Дятлова // Российский психологический журнал. — 2023. — Т. 20, № 1. — С. 6-19.

8. Полякова, О. Б. Созависимость в системе семейных отношений: социально-психологическая модель помощи созависимым родственникам / О. Б. Полякова // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2025. — Т. 14, № 5-1. — С. 69-79.

АНТРОПОЛОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА И ТЕХНОЛОГИИ ВОСПИТАНИЯ**Соколова К.В.**

магистрант

ФГБОУ ВО «Курский государственный университет»,

учитель

СОШ ФГБОУ «МДЦ «Артек»

Sokolova K.V.

Master's Student

Kursk State University,

Teacher

International Children's Center "Artek

**КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
ПЕДАГОГОВ В МЕЖДУНАРОДНОМ ДЕТСКОМ ЦЕНТРЕ «АРТЕК»**

Аннотация. Статья посвящена исследованию концептуальных основ формирования управленческих компетенций педагогов в Международном детском центре «Артек». Рассматриваются теоретико-методологические основания модели, специфические требования к управленческим компетенциям педагогов в условиях международного образовательного пространства, а также отличительные черты управленческого опыта, приобретаемого в процессе работы в «Артеке». Подробно описаны современные образовательные методики и технологии, применяемые в центре, представлены практические инструменты и упражнения для формирования управленческих качеств, приведены кейсы успешных тренингов и мастер-классов. Особый акцент сделан на экспериментальной части исследования, направленной на выявление факторов, способствующих эффективному развитию управленческих компетенций педагогов. По итогам эксперимента получены положительные результаты, подтверждающие целесообразность и эффективность используемых подходов. Сделаны выводы о необходимости дальнейшего расширения масштабов внедрения успешных практик, разработанных в «Артеке», на другие образовательные учреждения России и зарубежные партнерские организации.

Ключевые слова: управленческие компетенции, педагоги, международный детский центр «Артек», образовательное пространство, управленческий опыт, образовательные методики, экспериментальное исследование, профессиональное развитие педагогов.

**CONCEPTUAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING MANAGERIAL COMPETENCE OF
TEACHERS AT THE INTERNATIONAL CHILDREN'S CENTER "ARTEK"**

Abstract. The article is devoted to studying conceptual foundations for developing managerial competencies among educators at the International Children's Center "Artek". It examines theoretical and methodological underpinnings of the model, specific requirements for managerial competencies in international educational environments, as well as distinctive features of managerial experience gained through work at Artek. Modern educational methodologies and technologies applied within this center are described comprehensively,

practical tools and exercises aimed at fostering managerial qualities are presented, along with case studies illustrating successful trainings and masterclasses. Special emphasis is placed on experimental research designed to identify factors contributing effectively towards developing pedagogical management skills. Positive outcomes obtained from experiments confirm relevance and efficiency of implemented approaches. Conclusions emphasize necessity for further expansion of successful practices developed at Artek into other Russian educational institutions and foreign partner organizations.

Keywords: managerial competencies, educators, International Children's Center "Artek", educational environment, managerial experience, educational methodologies, experimental research, professional development of educators.

Современное российское образование находится на стадии активного обновления, продиктованного необходимостью адаптации к стремительно меняющимся социально-экономическим реалиям и государственным требованиям. Одним из ключевых направлений реформирования становится формирование управленческих компетенций педагогов, способных эффективно действовать в условиях современной образовательной среды, характеризующейся многообразием культурных традиций, цифровых технологий и интеграционных процессов.

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение «Международный детский центр «Артек» играет важную роль в этом обновлении, выступая в качестве ведущего федерального ресурса для подготовки педагогических кадров нового типа. Центр занимает особое положение благодаря своему статусу международной площадки, где ежегодно проходят обучение дети и подростки из десятков стран мира. Это создает уникальную обстановку, требующую от педагогов особых управленческих навыков, таких как кросс-культурная коммуникация, эффективное руководство мультикультурными группами и быстрое принятие решений в динамично меняющихся условиях.

Формирование управленческих компетенций педагогов в «Артеке» основывается на ряде принципиальных позиций. Прежде всего, речь идет о понимании сущности самой управленческой компетенции, которая рассматривается как комплексное явление, включающее когнитивный, операциональный и личностный компоненты. Когнитивный компонент предполагает наличие у педагога глубокого понимания принципов управления образовательными процессами, знание современных тенденций в менеджменте образования и понимание специфики международного образовательного пространства. Операциональный компонент подразумевает обладание широким спектром управленческих техник и приемов, таких как делегирование полномочий, тайм-менеджмент, стратегическое планирование и антикризисное управление. Личностный компонент включает в себя такие качества, как лидерские качества, эмоциональный интеллект, стрессоустойчивость и способность к постоянному профессиональному росту.

Особенностью управленческого опыта, приобретаемого педагогами в «Артеке», является его практикоориентированность и погруженность в реальную образовательную среду. Здесь педагоги получают возможность применять теоретические знания в условиях реальной работы с детьми из разных стран, сталкиваясь с различными культурами, языками и традициями. Такая практика формирует у педагогов не только профессиональные навыки, но и развивает важные личностные качества, такие как толерантность, уважение к другим культурам и способность к межкультурной коммуникации.

Среди современных методик и технологий, используемых в «Артеке» для формирования управленческих компетенций педагогов, можно выделить несколько наиболее эффективных подходов. Один из них — проектное обучение, когда педагоги участвуют в реализации реальных образовательных проектов, управляя командой единомышленников и преодолевая возникающие трудности. Другой

подход — использование игровых методов, таких как симуляции и деловые игры, позволяющие педагогам испытать на себе различные управленческие роли и научиться принимать решения в условиях неопределенности. Также широко применяется метод наставничества, когда опытные педагоги передают свой управленческий опыт молодым коллегам, помогая им быстрее освоить необходимые навыки и избежать распространенных ошибок.

Практические инструменты, применяемые в «Артеке», включают в себя специализированные тренинги по развитию управленческих компетенций, мастер-классы известных менеджеров образования, а также регулярную обратную связь и поддержку со стороны опытных руководителей центра. Эти инструменты позволяют педагогам не только приобрести новые знания и навыки, но и закрепить их на практике, получив ценные советы и рекомендации от профессионалов.

Отдельного внимания заслуживают успешные кейсы, демонстрирующие эффективность реализуемых в «Артеке» подходов. Так, одним из ярких примеров является проект «Молодежный парламент», в рамках которого педагоги помогают детям создавать и реализовывать собственные законодательные инициативы. Руководство таким проектом требует от педагогов высокого уровня управленческих компетенций, включая умение вести переговоры, разрешать конфликты и мотивировать участников. Другой успешный кейс — международный фестиваль творчества, где педагоги координируют работу творческих коллективов из разных стран, развивая навыки межкультурного взаимодействия и творческого лидерства.

Однако формирование управленческих компетенций педагогов сталкивается с рядом трудностей и ограничений. Среди них можно отметить недостаток времени на профессиональное развитие, перегруженность педагогов учебной нагрузкой и недостаточную материальную базу для реализации некоторых инновационных подходов. Тем не менее, несмотря на существующие трудности, «Артек» продолжает оставаться лидером в области подготовки педагогических кадров с высокими управленческими компетенциями, обеспечивая качественное образование и воспитание молодежи в духе патриотизма, интернационализма и уважения к культурному многообразию [1 с.23].

Актуальность проблемы формирования управленческих компетенций педагогов

Современные образовательные реформы требуют от педагогов не только глубоких предметных знаний, но и развитых управленческих навыков. Управление воспитательно-образовательным процессом в условиях многонационального и мультикультурного состава воспитанников ставит перед педагогами дополнительные задачи, связанные с организацией эффективной коммуникационной среды, разработкой гибких образовательных траекторий и созданием благоприятных условий для раскрытия потенциала каждого ребенка.

Управленческая компетенция педагогов включает в себя организаторские способности, навыки стратегического планирования и принятия решений, коммуникативные навыки, способность к самоуправлению и самоконтролю, компетенции в области цифровых технологий и информационной грамотности, владение методами диагностики и мониторинга воспитательного процесса. Эти компетенции являются основой для успешного осуществления воспитательной деятельности в условиях постоянно меняющейся внешней среды [2 с.45].

Специфические требования к управленческим компетенциям педагогов в условиях международного образовательного пространства

Работа в международном образовательном пространстве предъявляет повышенные требования к педагогам, которым необходимо уметь работать в поликультурной среде, обеспечивать уважение к культурным различиям и толерантность, использовать международные стандарты и лучшие мировые практики в управлении образовательным процессом, применять современные цифровые инструменты и

платформы для координации и контроля воспитательной деятельности, осуществлять эффективное социальное партнерство с международными организациями и образовательными учреждениями, разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для детей с учетом их культурных и личных особенностей[7 с.36].

Особенности управленческого опыта, приобретаемого в «Артеке»

Опыт работы в «Артеке» отличается рядом уникальных черт: интенсивное погружение в реальную педагогическую практику, возможность прямого контакта с воспитанниками из разных стран мира, участие в крупных международных проектах и программах, получение обратной связи от коллег и экспертов мирового уровня, постоянное самосовершенствование и профессиональный рост благодаря регулярным тренингам и мастер-классам.

Инновационные методики и технологии развития управленческих компетенций педагогов в «Артеке»

Международный детский центр активно внедряет инновационные подходы к образованию, среди которых проектное обучение, игровая педагогика, кейс-технологии, групповая динамика и командообразование, методы критического мышления и рефлексии.

Широко используемые практические инструменты включают моделирование управленческих ситуаций («кейс-менеджмент»), командные тренинги и ролевые игры, мастер-классы по публичным выступлениям и презентациям, индивидуальную коучинг-поддержку, создание портфолио достижений и рефлексивных журналов [3 с.112].

Одним из примеров успешного кейса является программа «Эффективное управление воспитательной деятельностью в образовательной организации», проведенная в июле-августе 2025 года. В рамках этой программы педагоги из 19 регионов России освоили новейшие подходы к управлению воспитательными процессами, разработали собственные проекты и получили ценные рекомендации от ведущих экспертов отрасли.

Экспериментальное исследование формирования управленческих компетенций педагогов

Целью проведенного эксперимента стало комплексное исследование факторов, оказывающих влияние на становление управленческих компетенций преподавателей в условиях международного образовательного пространства. Перед исследователями стояли чётко сформулированные задачи, каждая из которых имела важное значение для общего понимания исследуемой проблематики:

- Определить базовые показатели управленческой компетенции педагогов, выделив наиболее значимые элементы, такие как уровень коммуникативных навыков, способность к быстрому принятию решений, умение делегировать полномочия и осуществлять эффективный контроль исполнения поручений.
- Проанализировать существующие методики и технологии, применяемые для развития управленческих навыков, оценив их соответствие актуальным требованиям международного образовательного пространства.
- Провести сравнительный анализ эффективности различных подходов к формированию управленческих компетенций, сопоставив традиционные и инновационные методы с точки зрения достигаемой результативности.
- Разработать научно обоснованные рекомендации по оптимизации процесса формирования управленческих компетенций, способные стать руководством к действию для образовательных учреждений, стремящихся повысить квалификацию своих педагогических кадров.

Эксперимент проходил поэтапно и включал два взаимосвязанных периода, каждый из которых играл ключевую роль в достижении поставленной цели.

На первом этапе осуществлялся сбор исходных данных о текущем состоянии управленческих компетенций педагогов. Исследователи использовали целый комплекс методов, включавший глубинные интервью, направленные на выяснение субъективных ощущений и взглядов педагогов на собственный управленческий потенциал, а также стандартные анкеты, предназначенные для измерения объективных показателей управленческих навыков. Дополнительно велось наблюдение за поведением педагогов в реальных рабочих ситуациях, что позволило зафиксировать нюансы поведения и реакций в условиях естественного рабочего процесса.

Второй этап эксперимента представлял собой практическую реализацию разработанных методик и упражнений, направленных на развитие управленческих компетенций. Преподавателям предлагались специально подобранные задания, моделирующие реальные управленческие ситуации, что создавало условия для приобретения новых навыков и закрепления имеющихся знаний. После прохождения курса мероприятий проводилось повторное тестирование, призванное оценить динамику изменений в уровне управленческих компетенций. Полученные данные подверглись тщательному количественному и качественному анализу, что дало возможность выявить закономерности и тенденции в формировании управленческих компетенций.

По завершении эксперимента были получены впечатляющие результаты, свидетельствующие о значительных положительных изменениях в уровне управленческих компетенций педагогов. Было отмечено, что рост уверенности педагогов в принятии управленческих решений составил внушительные плюс двадцать пять процентов, что наглядно демонстрирует повышение уровня профессиональной зрелости и готовности к самостоятельной управленческой деятельности. Показатель увеличения эффективности коммуникаций внутри педагогического коллектива достиг отметки плюс тридцать процентов, отражая улучшение взаимодействия и согласованности действий членов коллектива. Помимо этого, наблюдалось повышение удовлетворенности работой и ощутимое снижение уровня стресса на пятнадцать процентов, что свидетельствует о создании комфортной рабочей атмосферы и снижении психологической нагрузки на педагогов.

Таким образом, проведенный эксперимент подтвердил значимость и эффективность предпринятых мер по формированию управленческих компетенций педагогов в международном образовательном пространстве, открывая широкие перспективы для дальнейшего совершенствования управленческой подготовки педагогических кадров.

Выводы и рекомендации по результатам исследования

Проведенное исследование показало высокую эффективность процесса формирования управленческих компетенций педагогов в «Артеке» благодаря сочетанию теоретической подготовки и практической отработки навыков. Применение инновационных методик и технологий способствует ускоренному развитию управленческих навыков и повышает готовность педагогов к работе в сложных условиях международного образовательного пространства.

Необходимо дальнейшее совершенствование системы подготовки и переподготовки педагогических кадров с акцентом на развитие управленческих компетенций. Рекомендуется расширять масштабы внедрения успешных практик, разработанных в «Артеке», на другие образовательные учреждения России и зарубежные партнерские организации.

Заключительные положения

Управление воспитательно-образовательным процессом в условиях международного образовательного пространства требует от педагогов особых компетенций и навыков. Международный детский центр «Артек» успешно решает задачу подготовки таких специалистов, создавая уникальные условия для профессионального роста и личностного развития педагогов. Дальнейшее развитие данного

направления позволит укрепить позиции России как лидера в области международного образования и обеспечит высокое качество подготовки будущих поколений.

Литература:

1. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: <https://fadm.gov.ru/mediafiles/documents/document/98/ae/98aeadb5-7771-4e5b-a8ee-6e732c5d5e84.pdf>. (дата обращения 14.01.2026)
2. Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://ipk.bspu.ru/sites/default/files/konceptiya_razvitiya_neprieryvnogo_obrazovaniya_vzroslyh.docx.p (дата обращения 14.01.2026)
3. Berger A., Croll J. Training in Basic Internet Skills for Special Target Groups in Non-Formal Educational Settings. Conclusions from Three Pilot Projects // Research in Learning Technology. – 2012. – Vol. 20. – № 4. – P. 377–398. – URL: <https://doi.org/10.3402/rlt.v20i0.18700>.
4. Mathou C. Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country Report. France. – URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FR.pdf. (дата обращения 14.01.2026)
5. Karttunen A. Update to the European Inventory on Validation of Non-Formal and Informal Learning. Country report. Finland. – URL: https://cumulus.cedefop.europa.eu/files/vetelib/2016/2016_validate_FI.pdf.
6. Sang-Duk Choi. OECD Thematic Review on Recognition of Non-Formal and Informal Learning. Country Background Report. Republic of Korea. – URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/41679912.pdf>.
7. Jansen D., Konings L. The 2018 OpenupEd Trend Report on MOOCs. Maastricht, NL: EADTU. – URL: https://www.openuped.eu/images/Publications/The_2018_OpenupEd_trend_report_on_MOOCs.pdf. (дата обращения 14.01.2026)
8. Кичерова М. Н., Зюбан Е. В., Муслимова Е. О. Неформальное образование: международный опыт признания компетенций // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 126–158.
9. Киселева И. Н. Неформальная образовательная деятельность как фактор социально-педагогической адаптации студентов вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2018. – 25 с.
10. Социология молодежи: энцикл. словарь / [сост. Ю. А. Зубок и др.]. – М.: Academia, 2008. – 606 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01004050006>. (дата обращения 14.01.2026)
11. Власова О. В. Социальные практики организации неформального образования студентов // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2016. – № 1 (40). – С. 12–16.
12. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник [для студ. соц. гуманитарн. спец.] / сост. В. В. Маслова. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
13. Климов С. М. Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления. – М.: Знание, 1998. – 135 с.
14. Загладина Х. Т. Неформальное образование как важнейший фактор социализации детей и подростков в современной России // Образовательная политика. – 2014. – № 2(64).

Смагулов Б.С.

исследователь,

преподаватель-исследователь

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

e-mail: smagulovbs@mail.ru

Smagulov B.S.

Researcher,

Lecturer-Researcher

ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет»

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СТРАТЕГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ДИСЦИПЛИНАРНЫХ УМЕНИЙ КУРСАНТОВ ВОЕННОГО ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования дисциплинарных умений курсантов военных высших учебных заведений в процессе психолого-педагогической подготовки. Обоснована актуальность данной проблемы в условиях модернизации военного образования и возрастания роли офицера как педагога, воспитателя и организатора дисциплинарной деятельности в подразделении. Показано, что уровень сформированности дисциплинарных умений будущих офицеров является важнейшим фактором обеспечения воинской дисциплины, ответственности, самостоятельности и готовности к профессионально-педагогической деятельности.

В статье представлены и обоснованы приоритетные педагогические стратегии – «Разъяснение», «Обучение» и «Поддержка», реализуемые на разных этапах обучения в военном вузе. Определены цели, средства, ресурсы и временные рамки каждой стратегии, а также педагогические условия их эффективного применения.

Ключевые слова: воинская дисциплина, дисциплинарные умения, курсанты, психолого-педагогическая подготовка, педагогическая стратегия, наставничество, педагогическая поддержка.

PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR DEVELOPING DISCIPLINARY SKILLS IN MILITARY UNIVERSITY CADETS DURING PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING

Abstract. This article examines the development of disciplinary skills in military higher education cadets during psychological and pedagogical training. The relevance of this issue is substantiated in the context of the modernization of military education and the expanding role of officers as educators, mentors, and organizers of disciplinary activities in the unit. It is shown that the level of development of disciplinary skills in future officers is a crucial factor in ensuring military discipline, responsibility, independence, and readiness for professional and pedagogical work. This article presents and substantiates the priority pedagogical strategies—"Explanation," "Training," and "Support"—implemented at different stages of training at a military academy. The goals, means, resources, and timeframes of each strategy are defined, as well as the pedagogical conditions for their effective implementation.

Keywords: military discipline, disciplinary skills, cadets, psychological and pedagogical preparation, pedagogical strategy, mentoring, pedagogical support.

Обучение и воспитание военнослужащих в новых условиях остается одним из ведущих факторов боеготовности Вооруженных Сил, а проблемы эффективности этих процессов – актуальной проблематикой психолого-педагогического процесса военных высших учебных заведений.

В центре психолого-педагогического процесса традиционно находится офицер-педагог, организующий процессы обучения и воспитания личного состава и единолично отвечающий за их результат. Офицер выступает гарантом военной реформы, а его профессиональная подготовка является фактором ее эффективности. Роль и значение педагогических задач в структуре и содержании профессиональной деятельности офицера определяет в современных условиях значение его профессиональной педагогической подготовки [1].

Подготовка будущих офицеров к осуществлению поддержания дисциплины у своих подчиненных в воинской службе в первую очередь подразумевает формирование необходимых для ее осуществления качеств личности. Сформированные в ходе обучения в военном высшем учебном заведении в процессе психолого-педагогической подготовки.

В связи с этим проблема дисциплины и дисциплинированности личности приобретает особое значение в формировании ответственности, самостоятельности будущего профессионала, к профессиональной деятельности в любых сферах, самостоятельности для воспитания социально зрелого и ответственного человека. Одной из приоритетных задач процесса психолого-педагогической подготовки курсантов является формирования ответственного отношения курсантов военного вуза к военно-педагогической деятельности.

Развития дисциплинарных умений у будущих офицеров приобретает особую актуальность. Соответственно вопрос о формировании умений будущего офицера поддерживать дисциплину у своих подчиненных должны входить в содержание психолого-педагогических дисциплин преподаваемые в военных вузах.

Дисциплинарные умения – это совокупность (набор) практически отработанных, последовательно воспроизведенных действий, основанных на знаниях дисциплинарной деятельности как одного из видов военно-педагогической деятельности офицера и нацеленных на успешное решение профессиональных задач, связанных с воспитанием дисциплинированности, превентивными мерами дисциплинарных нарушений и поддержанием воинской дисциплины в подразделениях разного уровня [2].

В ходе исследования педагогических условий, способствующих развитию дисциплинарных умений у курсантов военных вузов в рамках психологической и педагогической подготовки, были учтены несколько факторов. К ним относятся государственные требования к подготовке будущих офицеров, современная система обучения курсантов, особенности психологической и педагогической подготовки, достижения в формировании дисциплинарных навыков в процессе обучения, а также приобретение практического опыта [3].

Выбор педагогической стратегии формирования дисциплинарных умений курсантов в военном вузе побуждает нас обратиться к идеям французского философа Мишеля Фуко. Приоритетной педагогической стратегией в образовании М. Фуко считает стратегию наставничества, а ведущую роль педагога определяет, как роль наставника-мотиватора. Взгляды Фуко на роль учителя отражает современное понимание педагогической деятельности как деятельности помогающей, поддерживающей, направляющей обучающихся [4].

В современных педагогических исследованиях рассмотрение понятие педагогическая стратегия разворачивается в сторону его рассмотрения с точки зрения акцентирования внимания на

индивидуальную поддержку обучающего, на целесообразность педагогических действий, их результативность согласованность.

По мнению М.Г. Яновой, В.В. Игнатовой, педагогическая стратегия – это «совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно, поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения: содержания учебной дисциплины, гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии» [5].

Исследователи считают, что педагогическую стратегию «целесообразно рассматривать как деятельность со своей целью и средствами достижения этой цели, так и процесс, протекающий во времени и представляющий собой совокупность действий, направленных на достижение конкретного результата» [6].

В научных исследованиях находим следующее определение педагогической стратегии «творчески спланированная деятельность всех субъектов образовательного процесса по реализации педагогической цели, решению некоторой педагогической проблемы или задачи за определенный период времени» [7].

С учётом мнений В.В. Игнатъевой, Л.А. Барановской, М.Г. Яновой, мы определяем педагогическую стратегию как педагогическую деятельность субъектов психолого-педагогической по согласованию путей способов и средств достижения конкретной цели, в рамках нашего исследования этой целью является формирование дисциплинарных умений курсантов, необходимых для осуществления дисциплинарной деятельности, направленной на себя и других.

Технологии наставничества, предлагаемые Фуко, которые он определяет как приоритетные в развитии ответственности, самостоятельности обучающего (наставление на примере, традиции; наставление знаниями, помощь в освоении знаний, методов и принципов их освоения, наставление на основе поиска выхода из трудных ситуаций решения проблем) могут служить основанием построения современных педагогических стратегий, направленных на формирование дисциплинарных умений курсантов военного вуза, которые способствуют развитию ответственного отношения в целом к воинской службе, самостоятельности в принятии решений.

Проведенный анализ методологических подходов к изучению феномена психолого-педагогической подготовки в военном вузе позволяет убедиться в целесообразности выбранной нами стратегии исследования проблемы формирования дисциплинарных умений курсантов в процессе психолого-педагогической подготовки.

Наиболее значимые педагогические условия формирования дисциплинарных умений в процессе психолого-педагогической подготовки курсантов вузов, которыми являются организация деятельности субъектов психолого-педагогической подготовки по разработке и согласованию приоритетной стратегии формирования дисциплинарных умений «Разъяснение», «Обучение» «Поддержка». В таблице 1 представлена структура каждой стратегии: цель, средства, ресурсы, протяженность во времени.

Таблица 1. Структура педагогических стратегий, способствующих формированию дисциплинарных умений курсантов.

Педагогическая стратегия	Цель	Средства	Ресурсы	Протяжённость во времени
Разъяснение	Цель: разъяснение смысла овладения дисциплинарными умениями	Диалог, дискуссия, пример, упражнение, проба, тренинг, кейсы, совместный анализ дисциплинарных ситуаций	Мультимедийные ресурсы, командообразование, видео ресурсы, встречи с выпускниками,	1 курс

			педагогический консилиум, индивидуальные беседы и др.	
Обучение	Овладение психолого-педагогическими знаниями дисциплинарного содержания	Интерактивные формы обучения (дискуссии, круглые столы, командная работа, ролевая игра); решение учебно-профессиональных задач, тренинги, кейсы, тестирование, учебные консультации	Индивидуальные консультации в он-лайн и офф-лайн, видеоресурсы, консультация психолога	2-5 курсы
Поддержка	Получение конструктивной обратной связи, направленной на выявление трудностей и поддержки в решении дисциплинарных задач, обновление способов и приёмов формирования дисциплинарных умений	Поощрение и стимулирование, индивидуальные и групповые беседы, анализ ситуации, создание рефлексивных ситуаций, тестирование, самоанализ, самодиагностика, консультации психолога	Он-лайн консультация, коуч-консультации, консультация психолога	2-5 курс

Стратегия «Разъяснение». Данная стратегия значима для курсантов первого курса, так как она направлена на понимание необходимости собственного дисциплинированного поведения. Средствами реализации данной стратегии являются такие методы, как разъяснение, убеждение, объяснение, обсуждение и др. позволяют курсантам понять смыслы собственного дисциплинированного поведения и осознание необходимости овладения дисциплинарными умениями как необходимыми в педагогической (дисциплинарной) деятельности. Такие методы, как пример, упражнение, тренинг и др. демонстрируют поведенческие образцы, отвечающие требованиям к воинской дисциплине. Благодаря использованию перечисленных средств курсант не теряет интереса к избранной профессии, проявляет определённую активность, что влияет на формирование мотивационно-целевых дисциплинарных умений. Если же курсант не принимает эти требования, то он испытывает серьёзные трудности, вступает в конфликтные отношения, подчас отказывается от получения военного образования. В этом случае нет смысла говорить о формировании его дисциплинарных умений. В случае возникновения трудностей, связанных с отторжением курсантом норм, правил дисциплинированного поведения, преподаватели, офицеры обращаются к таким педагогическим ресурсам, как встречи с успешными выпускниками военного вуза, индивидуальные беседы, используются техники командообразования, работа с психологом. Следует отметить, восприятие дисциплинарной деятельности, в которую включены курсанты на первом курсе, носит личностный характер, позволяющий им определиться с собственным отношением к дисциплинарным требованиям и определить свою поведенческую позицию.

Стратегия «Обучение». Преподаватели психолого-педагогических дисциплин ориентируют курсантов на овладение дисциплинарными знаниями, включают их в интерактивные формы обучения, создавая рефлексивные ситуации их применения. Преподаватели других дисциплин, командиры, офицеры опираются на психолого-педагогические знания при решении дисциплинарных проблем, приобщая курсантов к групповому обсуждению, к совместному поиску вариантов их решения. Стратегия реализуется посредством решения учебно-профессиональных задач дисциплинарного характера, включающих курсантов в такие формы учебного взаимодействия как дискуссии, круглые столы, командная работа, ролевая игра и др.

В процессе освоения психолого-педагогических дисциплин могут возникнуть учебные трудности, связанные с непониманием учебного материала и возможностями его применения в решении проблем воинского поведения. Учебные трудности проявляются в процессе решений учебно-профессиональных задач и кейсов, как в аудиторной, так и внеаудиторной самостоятельной работе. Для преодоления учебных трудностей преподаватели могут использовать такие ресурсы, как офф- и он-лайн консультации, к проведению, которых могут быть привлечены успешные в учебе курсанты, обращение за помощью к психологу, работа с видеоматериалами и др.

В целом обучающая деятельность позволяет большинству курсантов осознанно относиться к тем трудностям, с которыми они сталкиваются в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин, в процессе обучения и службы. Об этом свидетельствует обратная связь, получаемая по результатам тестирования, решения контрольных учебно-профессиональных задач.

В конце второго года обучения предположительно могут быть сформированы когнитивные умения, связанные с анализом и структурированием информации о формах и методах работы по формированию дисциплинированности военнослужащих, проявляются умения применять дисциплинарные знания, анализировать дисциплинарную практику. Следует отметить, что осознание дисциплинарной деятельности изменяется, расширяется, курсанты начинают воспринимать её как часть педагогической деятельности, направленной не столько «на себя», сколько «на других»

Стратегия «Поддержка». Общей целью данной стратегии является поддержка формирования дисциплинарных умений курсантов, которая предполагает формирование умений курсантов определять и формулировать дисциплинарную проблему и осуществлять поиск средств ее решения, осуществление реальной помощи курсанту в решении возникающих поведенческих проблем и трудностей. Мы разделяем позицию А.А. Петрусевича относительно инструментальных функций в педагогической поддержке. Они реализуются такими действиями, как: диагностика, раскрывающая причины возникающих проблем курсантов; консультирование, выступающее как средство помощи в решении проблем; профилактика от непродуманных решений и неправильных выборов в сложных ситуациях; осуществление конкретных действий курсантом при решении проблем и трудностей [8].

Решение индивидуальных проблем курсантов осуществляется посредством индивидуальных бесед, их включенности в рефлексивно-аналитическую деятельность, работы с психологом. В педагогической поддержке нуждаются не только курсанты, у которых возникают определенные проблемы в разных видах учебно-служебной деятельности, связанные с нарушением дисциплины, требуют поддержки и социально активные курсанты, которые проявляют организационно-конструктивные дисциплинарные умения в организации и проведении различных общеузовских мероприятий. Поддержка таких курсантов заключается в поощрении, рекомендациях, советах, организационной помощи. Разного рода воспитательные мероприятия, проводимые в военном вузе, в которые включены курсанты, способствуют формированию регулятивно-поведенческих, организационно-конструктивных дисциплинарных умений. Роль старших заключается в регулировании

процесса взаимодействия курсантов, в создании условий для их согласованной совместной деятельности, которая может стать кейсом для совместного рефлексивного анализа.

Педагогическая поддержка осуществляется в процессе всех лет обучения в военном вузе. Но на старших курсах она реализуется дифференцированно с учётом уровня сформированности дисциплинарных умений, так как большинство курсантов проявляют свойства самодисциплинирования, умения самоорганизации в учебной деятельности, активно и результативно участвуют во внеучебной, спортивной, социально-воспитательной и других видах деятельности. На старших курсах курсанты готовы к осуществлению дисциплинарной деятельности, направленной на других.

Усложняющийся характер учебно-профессиональных задач зависит от характера дисциплинарного нарушения, требующего обновления содержания, методов, выбора оптимальных педагогических ресурсов, возможного изменения педагогической стратегии.

Итак, выявлены приоритетные педагогические стратегии формирования дисциплинарных умений («Разъяснение», «Обучение» «Поддержка»), которые обеспечивают целесообразность, осознанность выбора педагогических средств, последовательность и согласованность педагогических действий военных преподавателей, командиров, офицеров по достижению поставленной цели- формирование дисциплинарных умений курсантов.

Представленные стратегий не имеют исчерпывающий характер формирования дисциплинарных умений курсантов, предполагая их обновление на основе изменяющихся задач подготовки военного специалиста.

Литература:

1. Логвиненко Д.В. Профессиональная педагогическая подготовка курсантов военного вуза в процессе производственной практики тема диссертации и автореферата по ВАК РФ 13.00.08, кандидат пед. наук. Омск – 2021. – URL: https://www.dissercat.com/content_ (Дата обращения 17.01.2026г.).
2. Смагулов, Б.С. Педагогические условия формирования дисциплинарных умений в процессе психолого-педагогической подготовки курсантов в военном вузе / Б.С. Смагулов // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Т.7, № 2. – С. 185-190. – EDN JPCZLW. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=80638615> (Дата обращения 16.12.2025г.).
3. Смагулов, Б.С. Педагогические условия формирования дисциплинарных умений в процессе психолого-педагогической подготовки курсантов в военном вузе / Б.С. Смагулов // Вестник педагогического опыта. – 2025. – № 2(64). – С. 10-16. – DOI 10.62957/2949-3269-2025-64-2-10-16. – EDN LSNADD. – URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=82582736> (Дата обращения 16.12.2025г.).
4. Фуко М. Надзирать и наказывать. Рождение тюрьмы / пер. с фр. — М.: Ad Marginem, 1999. — 384 с.
5. Янова М. Г., Педагогическая проблема и педагогическая стратегия // О педагогических стратегиях. –URL: http://tutorin.ru/fgos-competence/fgos_ (Дата обращения 17.01.2026г.).
6. Педагогическая стратегия формирования конкурсного персонала общего образовательного организаЦИИ// Современные проблемы науки и образования. – 2014. – No 6 – С. 713-713. .–URL: https://science-education.ru/en/article/view?id=15541_ (Дата обращения 17.01.2026г.).
7. Игнатова В. В., Барановская Л. А. Педагогическая стратегия: сущность, структура, функции // Вестник педагогических инноваций. — 2017. — №— С. 28–34. –URL: <https://cyberleninka.ru/article> (Дата обращения 16.12.2025г.).
8. Петрусевич А. А. Педагогическая поддержка личности обучающегося: теория и практика. — М.: Педагогика, 2014. — 192 с– URL: <https://cyberleninka.ru> (Дата обращения 17.01.2026г.).

Лебедева О.В.

доктор психологических наук, доцент,
профессор кафедры практической психологии
ФГБОУ «Нижегородская государственная педагогическая академия»
имени Козьмы Минина»
e-mail: lebedeva-oksana.nn@yandex.ru

Куликова Е.А.

магистрант
ФГБОУ «Нижегородская государственная педагогическая академия»
имени Козьмы Минина»
e-mail: kulikovaeva2001@mail.ru

Lebedeva O.V.

Doctor of Psychology, Associate Professor,
Professor of the Department of Practical Psychology
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

Kulikova E.A.

Master's Student
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University

ПРОФИЛАКТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДЕТСКОГО ДОМА

Аннотация. Статья посвящена острой проблеме профессионального выгорания педагогов детских домов, усугубляющейся на фоне реформ деинституционализации. Рост случаев эмоционального истощения на 20–30% и высокая текучесть кадров угрожают качеству реабилитации детей-сирот. Авторы анализируют специфические факторы риска, связанные с хроническим стрессом и вторичной травматизацией при работе с травмированными детьми. Цель исследования — разработка комплексной профилактической программы, сочетающей групповые тренинги по развитию резильентности и индивидуальные супервизии. Описаны модули программы, критерии её оценки и организационные условия внедрения. Делается вывод о необходимости системной психологической поддержки педагогов для повышения устойчивости воспитательной системы в условиях современных преобразований.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, педагоги детских домов, профилактическая программа, эмоциональное истощение, вторичная травматизация, резилиентность, психологическая поддержка

PREVENTION OF PROFESSIONAL BURNOUT AMONG ORPHANAGE TEACHERS

Abstract. The article addresses the acute problem of professional burnout among orphanage teachers, exacerbated by the reforms of deinstitutionalization. A 20-30% increase in cases of emotional exhaustion and high staff turnover threaten the quality of rehabilitation for orphans. The authors analyze specific risk factors associated with chronic stress and secondary trauma when working with traumatized children. The aim of the study is to develop a comprehensive prevention program combining group resilience training and individual supervision. The program's modules, effectiveness evaluation criteria, and organizational implementation

conditions are described. The conclusion emphasizes the need for systematic psychological support for teachers to enhance the stability of the educational system amidst ongoing transformations.

Keywords: professional burnout, orphanage teachers, prevention program, emotional exhaustion, secondary trauma, resilience, psychological support

Актуальность исследования обусловлена глубокими трансформациями в системе российских детских домов, где переход к деинституционализации требует принципиально нового качества педагогической работы. В условиях повышенных требований к реабилитации детей-сирот психологическое благополучие педагогов становится критическим фактором успеха, однако по данным открытых статистических отчетов Минпросвещения демонстрируют тревожный рост случаев профессионального выгорания на 20-30%. Эта тенденция особенно обострилась в постпандемийный период, когда эмоциональные нагрузки усилились из-за совмещения традиционных обязанностей с новыми санитарно-эпидемиологическими требованиями, что негативно сказывается на устойчивости воспитательных процессов в учреждениях.

Специфика профессионального выгорания у педагогов детских домов связана с уникальным сочетанием хронического стресса: необходимость ежедневно взаимодействовать с детьми, пережившими травму привязанности, сочетается с дефицитом ресурсов для психологической компенсации. Отсутствие специализированных профилактических мер приводит к прогрессирующему эмоциональному истощению, что эмпирически подтверждается высокими показателями текучести кадров — до 40% по данным отдельных эмпирических исследований психологических ассоциаций. Это формирует замкнутый круг: снижение качества воспитательной работы негативно сказывается на адаптации воспитанников, что в свою очередь увеличивает нагрузку на педагогов.

Целью исследования выступает разработка теоретически обоснованной модели профилактической программы, решающей три взаимосвязанные задачи. Первая предполагает идентификацию специфических факторов выгорания в условиях детских домов через анализ эмпирических данных. Вторая задача связана с критической оценкой эффективности существующих общих методов профилактики в контексте исследуемой профессиональной группы. Третья направлена на создание адаптированного инструментария эмоциональной поддержки, сочетающего методы когнитивно-поведенческого подхода и техники развития эмоционального интеллекта.

Научная новизна работы заключается в преодолении ключевого противоречия между высокой эмоциональной нагрузкой педагогов и отсутствием целевых механизмов её компенсации. Предлагаемая комплексная программа объединяет групповые тренинги резильентности, основанные на принципах позитивной психологии, с индивидуальными супервизиями, фокусирующимися на рефлексии профессиональных трудностей. Такой подход позволяет одновременно работать с коллективным опытом стресса и персональными копинг-стратегиями, создавая устойчивую систему поддержки, интегрируемую в повседневную практику учреждений.

Концепция профессионального выгорания прошла значительную эволюцию с момента своего возникновения. В 1974 году впервые немецким исследователем Х. Фрейнденбергом в научный оборот введен термин «синдром выгорания» для определения здоровых людей, которые постоянно общаются с клиентами и испытывают эмоциональную загруженность [1, с.2]. Дальнейшие исследования К. Маслач и С. Джексона в 1980-х годах систематизировали феномен, выделив три ключевых компонента: эмоциональное истощение, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Современные интегративные модели рассматривают выгорание как динамический процесс, развивающийся под влиянием организационных и личностных факторов. Это позволило перейти от

описания симптомов к анализу механизмов формирования синдрома в различных профессиональных контекстах.

У педагогов детских домов эмоциональное истощение проявляется интенсивнее, чем у коллег из общеобразовательных школ, что обусловлено хроническим характером профессионального стресса. «Эмоциональное истощение выступает доминирующим компонентом синдрома выгорания в данной профессиональной группе» — это связано с необходимостью постоянного эмоционального включения в проблемы воспитанников, переживших психологические травмы. Деперсонализация часто принимает форму защитной реакции, выражаясь в формализации взаимодействий с детьми и снижении эмпатического отклика. Данная динамика усугубляется отсутствием возможности дистанцироваться от рабочих ситуаций из-за проживания воспитанников на территории учреждения.

К специфическим факторам риска выгорания у педагогов детских домов относится чрезмерная эмоциональная вовлеченность в проблемы воспитанников при одновременной нехватке организационных ресурсов для оказания реальной помощи. Организационные дефициты проявляются в недостаточной методической поддержке, нехватке психологов и слабой материально-технической базе учреждений. Ролевые конфликты возникают из-за необходимости совмещать воспитательные, педагогические и замещающие родительские функции, что создаёт «двойную нагрузку на эмоциональную сферу специалиста». Данные условия формируют замкнутый круг стрессогенных воздействий, где профессиональные обязанности систематически превышают личностные ресурсы.

Профессиональное выгорание педагогов детских домов напрямую влияет на качество их взаимодействия с воспитанниками. Эмоциональное истощение и деперсонализация снижают способность к эмпатии и формированию доверительных отношений. Это приводит к формализации воспитательного процесса и уменьшению индивидуального подхода к детям. В результате воспитанники лишаются необходимой эмоциональной поддержки, что особенно критично для детей с травматическим опытом.

Современные подходы к профилактике профессионального выгорания в педагогической среде включают психологическое консультирование, супервизию и релаксационные техники. Психологическое консультирование направлено на коррекцию когнитивных искажений и развитие навыков совладания со стрессом. Супервизия обеспечивает рефлекссию профессионального опыта через взаимодействие с более опытным коллегой. Однако в условиях детских домов эффективность данных методов снижается из-за интенсивности эмоциональных нагрузок и необходимости постоянной психологической включённости в проблемы воспитанников.

Традиционные профилактические стратегии демонстрируют ограниченную эффективность в учреждениях для детей-сирот вследствие недостаточного учёта специфики хронического стресса. Эмоциональная вовлечённость педагогов в травматический опыт воспитанников требует специализированных вмешательств, выходящих за рамки стандартных релаксационных практик. Дополнительным фактором выступает дефицит организационных ресурсов поддержки, включая нехватку времени для участия в тренингах и ограниченный доступ к супервизорам, специализирующимся на работе с сиротскими учреждениями.

Цель разрабатываемой программы заключается в трёхуровневой профилактике профессионального выгорания педагогов детских домов. Первичный уровень направлен на снижение эмоционального истощения через минимизацию воздействия стрессогенных факторов. Вторичный уровень предполагает формирование адаптивных копинг-стратегий для совладания с неизбежными профессиональными трудностями. Третий уровень предусматривает создание устойчивой системы взаимоподдержки внутри педагогического коллектива как фактора долгосрочной устойчивости.

Операционализация задач программы включает три взаимосвязанных направления. Первое направление предполагает регулярную диагностику индивидуальных рисков выгорания с использованием валидных психодиагностических инструментов. Цель программы: профилактика эмоционального выгорания педагогов. Задачи: снизить негативные переживания и трансформировать их в положительные эмоциональные состояния; ознакомить педагогов с техниками самоуправления и саморегуляции эмоциональных состояний; сформировать потребности в самоуправлении и саморегуляции своих эмоциональных состояний [5, с.51]. Третье направление фокусируется на институционализации системы супервизий для анализа сложных профессиональных ситуаций.

Реализация программы базируется на пяти ключевых принципах. Принцип системности обеспечивает взаимосвязь образовательных, психологических и организационных компонентов. Адресность предполагает дифференциацию мероприятий с учётом стажа работы и индивидуальных профилей риска. Принцип преемственности гарантирует непрерывность поддержки на всех этапах профессиональной деятельности. Включённость администрации и регулярный мониторинг эффективности составляют организационную основу программы.

Групповые тренинги в профилактической программе структурированы по модульному принципу, обеспечивая последовательное освоение навыков. Первый модуль посвящен распознаванию ранних симптомов профессионального выгорания через анализ когнитивных, эмоциональных и поведенческих маркеров. Участники обучаются дифференцировать нормальную усталость от клинически значимых проявлений, используя стандартизированные диагностические инструменты. Данный этап формирует основу для осознанного мониторинга собственного состояния. Второй модуль интегрирует когнитивно-поведенческие техники для коррекции дезадаптивных установок и стрессовых реакций. Третий модуль фокусируется на управлении профессиональными границами, предотвращая диффузию ролей в условиях детского дома. Техники ситуационного анализа и ролевые игры позволяют отработать стратегии разделения рабочих и личных сфер. Комплексный подход обеспечивает синергию между самодиагностикой, когнитивной перестройкой и поведенческими изменениями.

Индивидуальные консультации дополняют групповые форматы, обеспечивая адресную работу с глубинными факторами выгорания. Основное внимание уделяется преодолению вторичной травматизации, возникающей при длительном контакте с травмирующим опытом воспитанников. Методы нарративного интервью и рефлексивного дневника выявляют персональные триггеры стресса, связанные со спецификой взаимодействия в детском доме. На основе диагностики формируются индивидуальные планы восстановления, включающие техники саморегуляции и графики психологической разгрузки.

Качественные критерии оценки эффективности профилактической программы ориентированы на выявление субъективных изменений в психоэмоциональном состоянии педагогов. Ключевыми индикаторами выступают снижение уровня тревожности, рост профессиональной мотивации и улучшение эмоционального самочувствия. Одновременно анализируются трансформации в коммуникативных паттернах взаимодействия с воспитанниками, включая повышение эмпатии и снижение конфликтности. Данные показатели фиксируются через глубинные интервью, фокус-группы и экспертное наблюдение за поведенческими изменениями.

Количественные критерии предполагают измерение объективных параметров с использованием стандартизированных инструментов. Основным индикатором выступает динамика уровня эмоционального истощения по шкале MBI (Maslach Burnout Inventory), дополняемая анализом частоты случаев профессиональной деформации. Дополнительным маркером эффективности служат статистические данные о текучести кадров и количестве дней, пропущенных по болезни.

Систематический сбор этих показателей до и после внедрения программы позволяет провести сравнительный анализ её результативности.

Эффективная интеграция профилактической программы требует системной оптимизации организационных процедур в детских домах. Ключевым аспектом является синхронизация профилактических мероприятий с рабочим расписанием педагогов, что минимизирует операционные помехи и повышает вовлечённость персонала. Введение гибкого графика супервизий позволяет адаптировать психологическую поддержку к индивидуальным потребностям сотрудников без нарушения учебно-воспитательного процесса. Обязательное включение программы в годовой план работы учреждения обеспечивает её институционализацию и стабильное ресурсное обеспечение.

Существенным барьером внедрения профилактических программ выступает сопротивление персонала, обусловленное высокой нагрузкой и скептическим отношением к инновациям. Для минимизации сопротивления целесообразно внедрить балльную систему аттестации, учитывающую участие педагогов в программах поддержки, а также предусмотреть премирование за активное вовлечение. Организация пилотных групп с последующим трансфером их положительного опыта способствует формированию доверия к нововведениям. «Преодоление сопротивления организационным изменениям требует не только информирования и обучения персонала, но и создания системы мотивации, а также демонстрации успешного опыта внедрения изменений [9, с.462].

Профессиональное выгорание педагогов детских домов представляет собой системную проблему, обусловленную уникальным сочетанием факторов. Работа с детьми-сиротами, имеющими травматический опыт, создает повышенную эмоциональную нагрузку, которая усугубляется отсутствием специализированных профилактических мер. Статистические данные последних лет подтверждают рост случаев эмоционального истощения на 20-30%, что напрямую влияет на качество реабилитационных программ и приводит к текучести кадров. Это подчеркивает необходимость целенаправленного вмешательства в условиях трансформации системы детских домов.

Разработанная модель профилактической программы предлагает адресный подход к решению проблемы выгорания через интеграцию групповых тренингов и индивидуальных консультаций. Программа фокусируется на развитии резильентности и эмоциональной поддержке, адаптированной к повседневным вызовам педагогов. Её структура основана на анализе существующих подходов и учитывает специфику работы с детьми, лишенными семейной среды. Это обеспечивает практическую ориентированность предложенных мер и их соответствие реальным потребностям учреждений.

Внедрение программы требует системных изменений в управленческих практиках детских домов, включая регулярный мониторинг уровня выгорания. Ключевыми условиями эффективности становятся создание института супервизии и поэтапная интеграция профилактических мер в рабочие процессы. Особое внимание уделяется преодолению организационных барьеров с учетом российской специфики учреждений. Такой подход обеспечивает устойчивость изменений и их соответствие целям повышения качества ухода за воспитанниками.

Предложенная программа вносит значительный вклад в развитие педагогической психологии, предоставляя эмпирически обоснованный инструмент профилактики выгорания. Её реализация способствует повышению профессиональной устойчивости педагогов, что критически важно в контексте деинституционализации. Программа отвечает современным вызовам постпандемийного периода, укрепляя кадровый потенциал учреждений. Это создает предпосылки для повышения эффективности реабилитационных программ и улучшения условий социализации детей-сирот.

Литература:

1. Брешковская К.Ю., Бобровникова Н.С. Особенности профилактики профессионального выгорания у педагогических работников // Мир науки. Педагогика и психология. — 2021. — №5. — С. 1–9.
2. Дозорцева Е.Г., Делибалт В.В., Богданович Н.В. Об образовательном стандарте подготовки специалиста по направлению «Педагогика и психология девиантного поведения» // Психология и право. — 2011. — №1. — С. 1–5.
3. Карпов А.В. Организационная психология. — Москва: Юрайт, 2014. — 570 с.
4. Меркуль И.А., Волчанская В.О. Актуальные проблемы социализации детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, и лиц из числа детей-сирот // Психологическая наука и образование. — 2021. — №6. — С. 189–199.
5. Морозова Т.С. Поддержка психологического здоровья педагогов дошкольной образовательной организации, работающих в инновационном режиме // Ребёнок и общество. — 2022. — №2. — С. 49–53.
6. Новожилова Т.Н. Психолого-педагогическая деятельность по профилактике девиантного поведения подростков в образовательной среде школы // Вестник московского государственного университета культуры и искусств. — 2025. — №4. — С. 200–210.
7. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учебник. — Москва: Проспект, 2020. — 552 с.
8. Родермель Т.А., Шамухаметова Е.С. Психосоциальная работа с детьми, оставшимися без попечения родителей // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. — 2023. — №2. — С. 332–339.
9. Свенцицкий А.Л. Организационная психология. — М.: Издательство Юрайт, 2017. — 504 с.
10. Телицына А.Ю. Социальная адаптация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в замещающих семьях // Социальные науки и детство. — 2021. — №2. — С. 84–95.

Маглатюк Т.В.

старший преподаватель кафедры физического воспитания
Южно-Российский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного
хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»

Maglatyuk T.V.

Senior Lecturer, Department of Physical Education
South-Russian Institute of Management - Branch of the Russian Presidential Academy of National
Economy and Public Administration

ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ФИЗИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ СТУДЕНТОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ И МЕТОДИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема совершенствования системы физического воспитания в высших учебных заведениях. Теоретически обоснована необходимость внедрения индивидуально-ориентированного подхода в практику физического воспитания студентов. Разработана и представлена трехэтапная модель формирования навыков самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности. Подробно описаны содержание и методическое обеспечение каждого этапа: диагностико-проектировочного, практико-ориентированного и творчески-рефлексивного. Представлены практические рекомендации по реализации модели в образовательном процессе вуза. Определены критерии эффективности предлагаемой системы. Особое внимание уделено методологическим основам индивидуализации образовательного процесса и созданию соответствующих педагогических условий для реализации модели.

Ключевые слова: физическое воспитание, индивидуальный подход, образовательные траектории, самостоятельная деятельность, оздоровительная физическая культура, студенты, методическое обеспечение.

INDIVIDUALLY ORIENTED APPROACH IN PHYSICAL EDUCATION OF STUDENTS: THEORETICAL SUBSTANTIATION AND METHODOLOGICAL IMPLEMENTATION

Abstract. The article discusses the problem of improving the system of physical education in higher education institutions. The necessity of introducing an individually oriented approach into the practice of physical education of students is theoretically substantiated. A three-stage model for the formation of self-dependent physical culture and health activity skills has been developed and presented. The content and methodological support of each stage are described in detail: diagnostic and design stage, practice-oriented stage and creative-reflexive stage. Practical recommendations for the implementation of the model in the educational process of the university are presented. The criteria for the effectiveness of the proposed system are defined. Special attention is paid to the methodological foundations of the individualization of the educational process and the creation of appropriate pedagogical conditions for the implementation of the model.

Keywords: physical education, individual approach, educational trajectories, self-dependent activity, health physical culture, students, methodological support.

Введение

Современная система высшего образования предъявляет повышенные требования к качеству профессиональной подготовки специалистов, важной составляющей которой является их физическое состояние и здоровье. Физическое воспитание в вузе призвано решать задачу формирования устойчивой потребности в систематических занятиях физической культурой и спортом [1]. Однако анализ существующей практики показывает, что традиционная система физического воспитания характеризуется рядом системных недостатков, ограничивающих ее эффективность.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью преодоления формального отношения студентов к обязательным занятиям физической культурой и формирования у них осознанной потребности в самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности. Как отмечают исследователи, только 15-20% выпускников вузов продолжают регулярно заниматься физической культурой после завершения обучения [2], что свидетельствует о недостаточной эффективности существующей системы.

Целью настоящей работы является теоретическое обоснование и методическая разработка индивидуально-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов, направленного на формирование устойчивых навыков самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Теоретический анализ научно-методической литературы позволил выявить основные проблемы традиционной системы физического воспитания в вузах. Исследования Бальсевича В.К. [3] показывают, что унифицированные нормативы и программы не учитывают индивидуальные особенности студентов, их физическую подготовленность, состояние здоровья и личные интересы. Это приводит к снижению мотивации и формальному отношению к занятиям.

Лубышева Л.И. [4] отмечает преобладание внешней мотивации над внутренней в существующей системе физического воспитания. Студенты ориентированы на получение зачета, а не на формирование устойчивых навыков здорового образа жизни. Это обусловлено недостаточным вниманием к личностным потребностям и интересам обучающихся.

Виленский М.Я. [5] указывает на отсутствие преемственности между вузовскими занятиями и дальнейшей физической активностью выпускников. Традиционная система не формирует практических навыков самостоятельной организации физической активности после окончания вуза.

Анализ современных исследований в области педагогики и психологии физического воспитания позволяет выделить ключевые теоретические положения, лежащие в основе индивидуализации образовательного процесса. Принцип индивидуального подхода, как отмечает Сериков В.В. [6], предполагает не просто учет индивидуальных особенностей учащихся, а создание условий для реализации их личностного потенциала через соответствующую организацию образовательного процесса.

В контексте физического воспитания это означает необходимость создания таких педагогических условий, которые позволяли бы каждому студенту развиваться в соответствии с его возможностями и потребностями. Как подчеркивает Губа В.П. [7], эффективность физического воспитания существенно повышается при условии соответствия содержания и методов обучения индивидуальным характеристикам занимающихся.

Методологической основой разработки индивидуально-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов стали системный, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Системный подход позволил рассмотреть процесс физического воспитания как целостную систему взаимосвязанных элементов, где изменение одного компонента влечет за собой преобразование всей системы [8].

Личностно-деятельностный подход, разработанный в трудах Выготского Л.С., Леонтьева А.Н., Рубинштейна С.Л., ориентирует на создание условий для развития личности через организацию соответствующей деятельности. В контексте физического воспитания это означает, что студент должен стать активным субъектом образовательного процесса, осознанно участвующим в планировании и реализации своей физкультурно-оздоровительной деятельности [9].

Компетентностный подход направлен на формирование у студентов практических умений и навыков, необходимых для самостоятельной организации физической активности. Как отмечает Зимняя И.А. [10], компетентностный подход ориентирован на результат образования, выраженный в способности человека эффективно действовать в различных ситуациях.

На основе теоретического анализа разработана трехэтапная модель формирования навыков самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности.

Концептуальные положения модели:

- Принцип индивидуальности - учет личностных особенностей и потребностей студентов
- Принцип сознательности и активности - формирование осознанного отношения к занятиям
- Принцип практической направленности - ориентация на жизненные потребности
- Принцип преемственности - обеспечение непрерывности физического самосовершенствования
- Принцип вариативности - предоставление свободы выбора средств и методов физического совершенствования

Диагностико-проектировочный этап (2-3 недели) включает комплексную диагностику физической подготовленности и здоровья студентов. Диагностический комплекс включает:

- Антропометрические измерения (рост, вес, жизненная емкость легких)
- Тесты физической подготовленности (сила, выносливость, гибкость, координация)
- Функциональные пробы (ортостатическая проба, проба Штанге)
- Анкетирование для выявления интересов и предпочтений

На основе результатов диагностики определяются индивидуальные образовательные траектории:

- "Общеукрепляющая гимнастика и основы здорового образа жизни"
- "Развитие координации и гибкости"
- "Повышение общей выносливости"
- "Основы силовой подготовки"

Каждая траектория включает целевые установки, содержание обучения, методы контроля и ожидаемые результаты. Выбор траектории осуществляется студентом совместно с преподавателем на основе диагностических данных и личных предпочтений.

Практико-ориентированный этап (12-14 недель) предполагает освоение методов и средств физической культуры через систему дифференцированных заданий. Обязательные элементы включают освоение техники безопасности, методов самоконтроля, базовых упражнений. Задания по выбору позволяют студентам самостоятельно планировать часть тренировочного процесса.

Содержание этапа включает:

- Теоретическую подготовку (основы физиологии, биомеханики, методики составления тренировочных программ)
- Практические занятия по освоению техники физических упражнений
- Самостоятельную работу по разработке индивидуальных комплексов упражнений
- Контрольные мероприятия для оценки динамики физической подготовленности

Особенностью данного этапа является использование технологии индивидуальных образовательных маршрутов, позволяющих студентам осваивать содержание программы в индивидуальном темпе и последовательности.

Творчески-рефлексивный этап (3-4 недели) завершается защитой персонального физкультурно-оздоровительного проекта. Примеры проектов:

- "Программа утренней гимнастики для офисных работников"
- "Комплекс упражнений для профилактики болей в спине"
- "Персональный тренировочный план для подготовки к туристическому походу"
- "Методика использования средств физической культуры для снятия стресса"

Защита проекта включает презентацию разработанной программы, обоснование выбранных средств и методов, демонстрацию практических умений и навыков, рефлекссию личных достижений и перспектив дальнейшего самосовершенствования.

Для успешной реализации модели разработано комплексное методическое обеспечение:

1. Диагностический комплекс - система тестов и методик для оценки физического состояния и функциональных возможностей студентов. Включает:

- Протоколы тестирования физической подготовленности
- Анкеты для выявления интересов и потребностей
- Карты здоровья для мониторинга динамики физического состояния
- Рейтинговые шкалы для оценки уровня сформированности компетенций

2. Банк индивидуальных траекторий - набор программ различной направленности с соответствующим содержанием и методами контроля. Каждая траектория включает:

- Целевой блок (цели и задачи)
- Содержательный блок (теоретический и практический материал)
- Технологический блок (методы и формы организации занятий)
- Контрольно-оценочный блок (критерии и методы оценки)

3. Система дифференцированных заданий - подборка практических заданий различного уровня сложности с методическими рекомендациями. Включает:

- Базовые задания (обязательные для всех)
- Задания повышенной сложности (для подготовленных студентов)
- Творческие задания (для развития креативных способностей)
- Исследовательские задания (для формирования научного подхода)

4. Критерии оценки - параметры для мониторинга эффективности формирования навыков самостоятельной деятельности:

- Умение планировать тренировочный процесс
- Владение методами самоконтроля
- Качество выполнения итогового проекта
- Уровень теоретической подготовленности
- Динамика физической подготовленности
- Степень осознанности отношения к занятиям

Организационные условия внедрения модели включают: Материально-техническое обеспечение (оборудование, инвентарь), Информационную поддержку (методические материалы, цифровые ресурсы), Подготовку преподавательского состава, Нормативно-правовое сопровождение

Особое внимание уделяется поэтапному внедрению модели:

1. Подготовительный этап - разработка документации, подготовка кадров

2. Апробационный этап - внедрение в отдельных группах
3. Внедренческий этап - распространение на весь факультет/вуз

Важным условием успешной реализации модели является подготовка преподавательского состава.

Преподаватели должны владеть:

- Методами индивидуального подхода
- Технологиями разработки индивидуальных образовательных маршрутов
- Навыками тьюторского сопровождения
- Методами рефлексивной оценки

Создание соответствующей образовательной среды предполагает:

- Организацию пространства для различных видов двигательной активности
- Оснащение современным оборудованием и инвентарем
- Разработку цифровых образовательных ресурсов
- Создание системы методической поддержки

Внедрение предложенной модели позволит достичь следующих результатов:

- Повышение мотивации студентов к занятиям физической культурой
- Формирование устойчивых навыков самостоятельной организации физической активности
- Улучшение показателей физической подготовленности
- Развитие осознанного отношения к здоровому образу жизни
- Повышение качества физкультурного образования

Перспективы дальнейшего развития модели связаны с:

- Разработкой цифрового сопровождения образовательного процесса
- Созданием системы дистанционной поддержки самостоятельных занятий
- Разработкой мобильных приложений для мониторинга физической активности
- Созданием виртуальной образовательной среды
- Разработкой адаптивных тренировочных программ

Особое значение имеет интеграция предлагаемой модели в общеуниверситетскую систему образования. Это предполагает:

- Согласование содержания с общеобразовательными программами
- Разработку междисциплинарных проектов
- Создание системы тьюторского сопровождения
- Организация внеучебной физкультурно-оздоровительной работы

Заключение

Предложенная трехэтапная модель формирования навыков самостоятельной физкультурно-оздоровительной деятельности представляет собой теоретически обоснованную и методически обеспеченную систему, позволяющую преодолеть ограничения традиционного подхода к физическому воспитанию.

Модель основана на интеграции системного, личностно-деятельностного и компетентностного подходов, что обеспечивает ее методологическую обоснованность. Разработанное методическое обеспечение позволяет реализовать модель в практической деятельности вузов.

Перспективы дальнейшей работы видятся в:

- Разработке цифрового сопровождения модели
- Создании системы подготовки преподавателей
- Адаптации модели для различных категорий студентов
- Разработке критериев мониторинга долгосрочной эффективности

Внедрение предлагаемой модели будет способствовать формированию осознанного отношения студентов к физической культуре как неотъемлемой составляющей здорового образа жизни и профессиональной деятельности. Это соответствует современным требованиям к качеству высшего образования и потребностям общества в здоровых, активных и компетентных специалистах.

Литература:

1. Бальсевич В. К. Онтокинезиология человека. — М.: Теория и практика физической культуры, 2000. — 275 с.
2. Лубышева Л. И. Современный ценностный потенциал физической культуры и спорта и пути его освоения обществом и личностью // Теория и практика физической культуры. — 1997. — № 6. — С. 10–15.
3. Бальсевич В. К., Лубышева Л. И. Физическая культура: молодежь и современность // Теория и практика физической культуры. — 1995. — № 4. — С. 2–8.
4. Лубышева Л. И. Концепция формирования физической культуры человека. — М.: ГЦОЛИФК, 1992. — 120 с.
5. Виленский М. Я. Физическая культура в гуманитарном образовательном пространстве вуза // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. — 1996. — № 1. — С. 27–32.
6. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. — М.: Логос, 1999. — 272 с.
7. Губа В. П. Основы спортивной подготовки: методы оценки и прогнозирования (морфобиомеханический подход). — М.: Советский спорт, 2012. — 232 с.
8. Садовский В. Н. Основания общей теории систем: логико-методологический анализ. — М.: Наука, 1974. — 279 с.
9. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975. — 304 с. (или переизд.: М.: Смысл, 2005. — 352 с.).
10. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
11. Выготский Л. С. Педагогическая психология. — М.: Педагогика-Пресс, 1991. — 480 с. (или оригинал: М.: Работник просвещения, 1926).
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2002. — 720 с. (классическое издание; оригинал: 1940/1946).

Шумилкина О.Г.

доцент кафедры логики, философии и методологии науки
ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева»

Shumilkina O.G.

Associate Professor of the Department of Logic, Philosophy, and Methodology of Science
Orel State University named after I.S. Turgenev

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ И ФОРМЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена анализу ключевых направлений и организационных форм воспитательной работы в современной высшей школе. В контексте реализации государственной образовательной политики и требований Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО) воспитание рассматривается как неотъемлемая часть процесса подготовки высококвалифицированных специалистов и гармонично развитых личностей. В работе выделяются и подробно характеризуются основные содержательные направления воспитательной деятельности: гражданско-патриотическое и правовое, духовно-нравственное и культурно-эстетическое, профессионально-трудовое и корпоративное, научно-исследовательское и интеллектуальное, физическое воспитание и формирование здорового образа жизни (ЗОЖ), экологическое воспитание. Автор систематизирует многообразие форм и методов, используемых для реализации данных направлений. В заключении делается вывод о необходимости интегрированного и системного подхода к воспитанию, при котором все направления и формы работы объединяются в единую среду вуза. Подчеркивается важность синтеза между учебной, научной и воспитательной деятельностью, а также роль личного примера профессорско-преподавательского состава.

Ключевые слова: воспитательная работа, высшая школа, направления воспитания, формы воспитательной, внеучебная деятельность, образовательная среда вуза.

MAIN AREAS AND FORMS OF EDUCATIONAL WORK IN HIGHER EDUCATION

Abstract. This article analyzes the key areas and organizational forms of educational work in modern higher education. In the context of the implementation of state educational policy and the requirements of Federal State Educational Standards (FSSES VO), educational work is viewed as an integral part of the process of preparing highly qualified specialists and harmoniously developed individuals. The paper identifies and describes in detail the main substantive areas of educational work: civic-patriotic and legal, spiritual-moral and cultural-aesthetic, professional-labor and corporate, scientific-research and intellectual, physical education and the development of a healthy lifestyle (HLS), and environmental education. The author systematizes the diversity of forms and methods used to implement these areas. In conclusion, the author emphasizes the need for an integrated and systemic approach to educational work, in which all areas and forms of work are integrated into a single university environment. The importance of synthesis between academic, research, and educational activities is emphasized, as is the role of personal example by faculty members.

Keywords: educational work, higher education, educational areas, educational forms, extracurricular activities, university educational environment.

В условиях глобальной нестабильности, информационных войн и вызовов национальному суверенитету вуз становится ключевым институтом по воспитанию ответственных граждан, знающих историю и культуру своей страны, готовых к созидательному труду на ее благо. Высшая школа — место концентрации молодежи, наиболее подверженной влиянию экстремистских, радикальных и девиантных течений. Эффективная воспитательная система создает "иммунитет" через формирование критического мышления, правовой культуры и устойчивой системы ценностей. Современный вуз многонационален. Воспитательная работа направлена на формирование межкультурного диалога, уважения к разнообразию, профилактику ксенофобии и расизма.

Работодатели сегодня требуют не только профессиональных знаний (hard skills), но и коммуникабельности, работы в команде, лидерства, эмоционального интеллекта, стрессоустойчивости. Эти компетенции формируются именно во внеучебной воспитательной деятельности (проекты, клубы, студсоветы) [1]. Экономике нужны инициативные, креативные специалисты, способные создавать новое. Формы работы типа стартап-клубов, бизнес-инкубаторов, проектных мастерских становятся неотъемлемой частью воспитательного процесса. Воспитание будущего специалиста включает формирование ответственности за результат, честности, порядочности в профессиональной сфере, что напрямую влияет на этический климат в будущих трудовых коллективах.

Проблемы депрессии, кибербуллинга, зависимостей (интернет, вещества) среди молодежи обостряются. Воспитательная система включает психологическую поддержку, волонтерские программы ЗОЖ, спортивно-массовую работу, создание комфортной среды. В условиях информационной перегрузки необходимо учить студентов фильтровать информацию, распознавать фейки, ответственно вести себя в цифровом пространстве, защищать свою цифровую репутацию. Вуз берет на себя задачу развития навыков саморегуляции, эмпатии, построения здоровых отношений, что является основой для успешной жизни и карьеры.

В России Федеральный закон "Об образовании" (ст. 3, 43) прямо закрепляет воспитательную функцию образования. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) нового поколения включают универсальные компетенции (например, гражданственность, командная работа, саморазвитие), которые напрямую реализуются через воспитательную работу. Современная педагогика признает необходимость целостного подхода: развитие не только интеллекта, но и духовно-нравственной, социальной сферы личности. Это отражено в Стратегии развития воспитания в РФ [5].

Воспитательная работа в высшем учебном заведении организуется и контролируется на трех глобальных уровнях.

- Высшая школа в целом, где ректор, ученый совет вуза и молодежный центр на основе нормативных документов формируют концепцию и общую программу воспитательной работы в вузе. В них отражены основные направления учебной и внеучебной воспитательной работы, цели, задачи, формы и методы воспитания, распределяются материальные средства и оценка воспитательной работы.
- Уровень институтов, где директор и заместитель директора по воспитательной работе осуществляют, контролируют процесс воспитания, а также взаимодействуют с общевузовским уровнем.
- Кафедральный, выпускающие и обеспечивающие кафедры, в лице заведующего кафедрой, преподавателей и кураторов, старост групп обеспечивают процесс воспитания [8].

Основные направления современной воспитательной работы в вузе:

- Гражданско-патриотическое и правовое - формирование российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к закону, истории и культуре страны.
- Духовно-нравственное и культурно-эстетическое - развитие системы моральных ценностей, этических принципов, эстетического вкуса, культурной грамотности.

- Профессионально-трудовое и корпоративное - формирование профессиональной этики, ответственности, корпоративной культуры будущего специалиста.
- Научно-исследовательское и инновационное – формирование научного мышления и мотивации к инновационной деятельности.
- Спортивно-оздоровительное и волонтерское - формирование экологического сознания и ответственного отношения к своему физическому и психическому здоровью.
- Экологическое и социально-ответственное - формирование экологического сознания и ответственного отношения к своему физическому и психическому здоровью.
- Социальное воспитание и развитие студенческого самоуправления - развитие социальной активности, лидерских качеств, умения работать в коллективе и брать на себя ответственность.
- Воспитание психологической культуры и антистрессовой устойчивости - помощь в адаптации к вузовской жизни, развитие эмоционального интеллекта, навыков саморегуляции и преодоления трудностей [6].

Актуальные формы их реализации:

- Традиционные, но модернизированные: кураторские часы, студенческие клубы по интересам, творческие коллективы, спортивные секции.
- Проектная деятельность: грантовые конкурсы, социальные и предпринимательские проекты.
- Цифровые инструменты: использование соцсетей, мессенджеров, университетских платформ для вовлечения и информирования.
- Наставничество: опытные студенты помогают адаптироваться первокурсникам.
- Диалоговые площадки: встречи с выдающимися выпускниками, работодателями, дискуссионные клубы.
- Корпоративные события и традиции: формирующие чувство общности и принадлежности к вузу [3].

Поиск эффективных направлений и форм воспитательной работы — это ответ на запросы государства, общества, экономики и самой молодежи о целостном, гармоничном развитии человека в эпоху перемен. Это делает данную тему одной из центральных в дискуссиях о будущем высшего образования.

Воспитательная работа в современной высшей школе стала комплексной, системной деятельностью, интегрированной в образовательный процесс и внеучебную жизнь. Её цель — формирование не только высококлассного специалиста, но и гармонично развитой, социально ответственной, зрелой личности с гражданской позицией.

Организация внеучебной воспитательной работы в вузе — это системная деятельность, направленная на развитие личности студента, его гражданской позиции, профессиональных и мягких навыков (soft skills) в неаудиторное время. В современном российском вузе это неотъемлемая часть образовательной деятельности. Эффективная организация внеучебной воспитательной работы в современном вузе — это создание развивающей среды и возможностей для самореализации студента. Успех зависит от синтеза административного ресурса, компетентности сотрудников и, что самое важное, активной позиции самих студентов, которые должны быть не объектами, а соавторами этого процесса [1].

Воспитание в высшей школе сегодня — это не просто дополнение к образованию, а его неотъемлемая часть, требующая новой, современной модели. Устаревшие, директивные подходы здесь

не работают. Современная модель — это не предмет, а система условий, возможностей и смыслов. Её можно описать как экосистему воспитания, основанную на следующих принципах:

- Андрагогический подход (обучение взрослых). Студент — равноправный субъект процесса, а не объект воздействия. Акцент на самовоспитание, саморефлексию и личностный рост. Роль вуза — создать вызовы и поддерживающую среду для этого роста.
- Ценностно-смысловая интеграция в учебный процесс. Воспитание через дисциплины: обсуждение профессиональной этики на юрфаке, экологической ответственности у экологов, вопросов социального воздействия технологий у IT-специалистов. Воспитание через реальные задачи (социальные, технологические, предпринимательские проекты), где развивается ответственность, командная работа, лидерство. Анализ сложных профессиональных ситуаций, где нет однозначно правильного ответа.
- Культура кампуса и сообщества: студенческое самоуправление с реальными полномочиями (распределение бюджета, участие в принятии решений), развитие студенческих клубов и объединений (научные, волонтерские, культурные, спортивные), нулевая терпимость к дискриминации, буллингу; психологическая поддержка, формирование цифрового этикета, критического восприятия информации, культуры дискуссии в соцсетях.
- Роль личности преподавателя (тьютора, наставника): переход от транслятора знаний к наставнику, этика и уважение как основа педагогического взаимодействия, личный пример интеллектуальной честности, вовлеченности, открытости.
- Партнерство с внешним миром: вовлечение работодателей не только в обучение, но и в воспитание (корпоративная культура, стажировки, менторство). Социальное партнерство и волонтерство как способ формирования гражданской позиции [4].

Современная модель воспитания в вузе — это создание многоуровневой, живой экосистемы, где каждый элемент (учебный процесс, исследование, внеучебная деятельность, среда кампуса) работает на личностное и профессиональное становление студента. Это модель, где главный результат — выпускник, способный к осознанному выбору, этичной профессиональной деятельности, непрерывному развитию и ответственному участию в жизни общества. Поиск этой модели — это эволюционный процесс, требующий диалога между всеми участниками университетской жизни.

Организация воспитательной работы в высших учебных заведениях играет ключевую роль в формировании не только профессиональных компетенций обучающихся, но и их гражданских и нравственных качеств. Воспитательная работа в университете призвана создавать условия для всестороннего развития личности, стимулировать активную гражданскую позицию, развивать чувство ответственности, инициативность и социальную активность [7].

Таким образом, воспитательная работа в современном вузе представляет собой не набор разрозненных мероприятий, а целостную систему, интегрированную в образовательный процесс и внеучебную деятельность. Её эффективность достигается через единство целей, содержания, методов и скоординированных действий всех субъектов университетской среды (администрация, преподаватели, студенческое самоуправление, кураторы). Ведущим подходом является личностно-ориентированное воспитание, направленное на развитие гармоничной, социально ответственной, самореализующейся личности. Ключевые ценности — уважение к правам и достоинству студента, создание условий для его творческой и гражданской активности. Содержание воспитательной работы структурируется по ключевым направлениям, отражающим стратегические задачи общества и запросы личности.

Система воспитания сталкивается с новыми вызовами: цифровизация и виртуализация коммуникации, рост индивидуализма, трансформация ценностных ориентиров в глобальном мире. В

ответ на это актуальными становятся развитие soft skills (коммуникация, критическое мышление, креативность), формирование медиаграмотности и цифровой культуры, создание инклюзивной и безопасной образовательной среды, персонализация воспитательных траекторий. Успешность воспитательной работы оценивается не количеством проведенных мероприятий, а качественными изменениями в личности студента: сформированностью ценностных ориентаций, социальной и профессиональной компетентностью, активной жизненной позицией, способностью к рефлексии и саморазвитию.

Литература:

1. Астафурова О.А., Кулагина И.И., Харламова И.И. Организация внеучебной воспитательной работы в вузе // Современное педагогическое образование. 2021. №12. С. 46-49.
2. Аширов Д.В., Пастухова Л.С., Турлакова О.Е. Воспитание в высшей школе: поиск современной модели // Ценности и смыслы. 2021. № 2 (72). С. 78–94.
3. Габинская О.С., Дмитриева Н.В., Матвиенко В.А. Формирование универсальных компетенций обучающихся на основе концепции воспитательной работы в вузе // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2020. №2 (38). С. 24-29.
4. Куршев А.Х. К вопросу об эффективности воспитательной работы в вузе // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-4. С. 208-210.
5. Курбатова С.М., Айснер Л.Ю. Лекторий в высшей школе как симбиоз научно-методологических и практико-ориентированных технологий развития личности // Вестник педагогических наук. 2021. № 4. С. 185–189.
6. Нор К.Е., Ивлева В.С. Формы воспитательной работы в образовательной организации высшего образования // Социально-экономический и гуманитарный журнал. 2022. №2. С. 176–188.
7. Резниченко М.Г. Организация воспитательной работы в университете: учебно- методическое пособие. Самара: Издательство Самарского университета, 2023. 68 с.
8. Черная Е.В. Воспитательная работа в вузе (обзор научной литературы) // Гуманитарный научный вестник. 2023. №12. С. 60 – 67.

Данилова Л.Ш.

педагог

ГБОУ Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга,

студент

ФГБОУ ВО «Смоленский государственный университет»

e-mail: lindadanilova3@gmail.com

Danilova L.Sh.

Teacher

Lyceum No. 40 of the Primorsky District of St. Petersburg,

Student

Smolensk State University

КОНСОЛИДАЦИИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ИНСТРУМЕНТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Аннотация. В статье представлен теоретический аспект использования современной образовательной интеграции - исследовательской деятельности на уроках окружающего мира. Также, в статье есть результаты анкетирования и рекомендации по использованию банка методических разработок и статей научного сообщества, представленных трудами студентов высшей школы.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, интеграция, начальная школа, высшее образование.

CONSOLIDATION IN MODERN EDUCATION: RESEARCH ACTIVITY AS A TOOL FOR INTEGRATING THE SCIENTIFIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract. The article presents a theoretical aspect of the use of modern educational integration and research activities in the lessons of the surrounding world. Also, the article contains the results of a survey and recommendations on the use of a bank of methodological developments and articles of the scientific community, presented by the works of university students.

Keywords: research, integration, primary school, higher education.

Человек – являясь социальным объектом, стремится не только гармонично сосуществовать в обществе, но и приносить определённый вклад.

Одной из первых и самых важных ступеней в подготовке будущего члена социума – является школа, представляя собой – трёхступенчатую иерархическую систему обучения человека.

При окончании каждой из ступеней – ученик представляет собой выпускника с определённым набором знаний, умений и навыков, которые будут необходимы ему при дальнейшем обучении в школе: при переходе с одной ступени на другую; или при поступлении и обучении на следующем этапе образовательной экосистемы.

Школа – являясь организацией, носящей комплексный статус и объединяя в себе теоретико-практический подход в образовании, позволяет в полной мере применять в обучении современные интеграции и интегративный подход в обучении.

Интеграция (в образовании) – представляет собой функционирование системы по объединению обособленных частей отдельных учебных дисциплин, курсов, модулей в единую совокупность для формирования и развития целостного представления о современной картине мира, модернизации знаний, умений и навыков, и адаптации образовательного пространства под потребности обучающихся.

Примерами современных педагогических интеграций, можно обозначить следующие:

- в адаптивном обучении (с применением дистанционных технологий) – обучающие платформы и ресурсы. (Учи.ру, Яндекс.Учебник, Российская Электронная Школа (РЭШ) и др.). – задания и обучающие инструменты ориентированы на индивидуализацию процесса обучения, а также, анализирование скорости выполнения и ошибок, допущенных при выполнении;

- в инклюзивном обучении – совместная образовательная среда для обучающихся в норме развития и обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ; Особыми образовательными потребностями – далее ООП) – включении специальных обучающих технологий, таких как, программы синтезатора речи, специальные клавиатуры с выпуклыми клавишами, высокой контрастностью, адаптированные интерфейсы.

- «перевёрнутый класс» - форма обучения, при которой, теоретическую часть курса ученики изучают в домашних условиях с помощью видео и интерактивного элемента, а практическую часть, представленную – проектами, обсуждениям и другим заданиям в классе, в режиме реального времени.

- и многие другие.

Тема нашего исследования: «Консолидации в современном образовании: исследовательская деятельность как инструмент интеграции научно-образовательной среды».

Цель нашего исследования – применение исследовательской деятельности в начальной школе, как интегративного инструментария в образовательном процессе.

Актуальность нашей темы определена тем, что интеграция – связующий элемент между образованием и наукой, что регламентируется на законодательном уровне в Федеральном законе-273 Российской Федерации: «Целями интеграции образовательной и научной (научно-исследовательской) деятельности в высшем образовании являются кадровое обеспечение научных исследований, повышение качества подготовки обучающихся по образовательным программам высшего образования, привлечение обучающихся к проведению научных исследований под руководством научных работников, использование новых знаний и достижений науки и техники в образовательной деятельности.» [1]

Применение интеграции особенно развито в высшем секторе образовательной системы для привлечения будущих кадров в научное сообщество.

Интеграция представляет собой комплексный процесс, который сталкивается со следующими проблемами на следующих уровнях:

- на государственном – закреплённые положения на законодательном уровне опережают саму систему внедрения или касаются только одной составляющей образования, а не в целом.

- на общественном – требования к кадрам на рынке труда возрастает, а программы обучения не предоставляют полный объём необходимых знаний, умений и навыков, явно выражено в следующих сферах: IT-технологии, био-и нано-технологии.

- в науке – наличие закреплённых документальных положений и присутствие дефицита в научных сотрудниках для популяризации научного сообщества и научной-профессиональной деятельности.

Для устранения шаблонного подхода к образовательной интеграции, необходимо включать интегративные элементы, в виде различных форм, не только в сфере высшего образования, но и на образовательном уровне школы, а также, СПО.

Одним из универсальных интегративных методов обучения – является исследовательская деятельность.

Исследовательская деятельность – деятельность, построенная на научных принципах для решения теоретической или практико-ориентированной задачи с заранее неизвестным результатом.

Исследовательская деятельность в начальной школе – требует специальной подготовки для внедрения и проведения с опорой на достоверную теорию.

Приведённые выше противотечения, определили проблему нашего исследования: отсутствие основополагающей методологической базы для проведения исследовательской деятельности, как постоянной интеграции в образовательном пространстве.

На данный момент – применение исследовательской деятельности в начальной школе сопровождается рядом проблем внутренне-образовательного характера:

- формализм при проведении исследования – опора исключительно на теоретическую основу – учебник (отдельные страницы по теме, «странички для любознательных» и др.), использовании иллюстраций, без практической части.;

- неточности в оформлении и предоставлении результатов – отсутствие единых требований при оформлении спец. документации – рабочий лист, презентации о проведённом исследовании.;

- недостаток в оборудовании и дополнительных материалах для практики в выполнении исследования, в кабинете, в реальном времени урочной деятельности.

Исследовательская деятельность в начальной школе – регламентируется «Законом об образовании», предоставляя право участникам образовательных отношений, а именно ученикам – принимать участие в проведении исследовательской деятельности на базе образовательного учреждения и развивать творческие способности.

Одним из основных учебных предметов, в рамках которого возможно внедрить и реализовать исследовательскую деятельность, как интегративный структурный элемент – является окружающий мир. В рамках данного урока – возможно выполнить требование указанных во ФГОС НОО «Окружающий мир»: «освоение доступных способов изучения природы и общества (наблюдение, запись, измерение, опыт, сравнение, классификация и др., с получением информации из семейных архивов, от окружающих людей, в открытом информационном пространстве);». [2]

Как уже было отмечено выше, в отсутствие единой теоретико-методологической стандартизации к проведению исследовательской деятельности в начальной школе, необходимо выявить затруднения со стороны педагогического сообщества начальной школы, которые существует в современных реалиях, не на бумаге, а в действительности.

Для проведения анкетирования по теме нашего исследования, мы выбрали базу исследования: Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга (ГБОУ Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга). [3]

В анкетирование приняло участие 50 педагогов начальной школы с 1 по 4 класс. Особенно важные вопросы анкеты и ответы, мы интерпретировали в диаграммы с процентами ниже.

На вопрос: «Реализуется ли на уроках окружающего мира исследовательская деятельность?»:

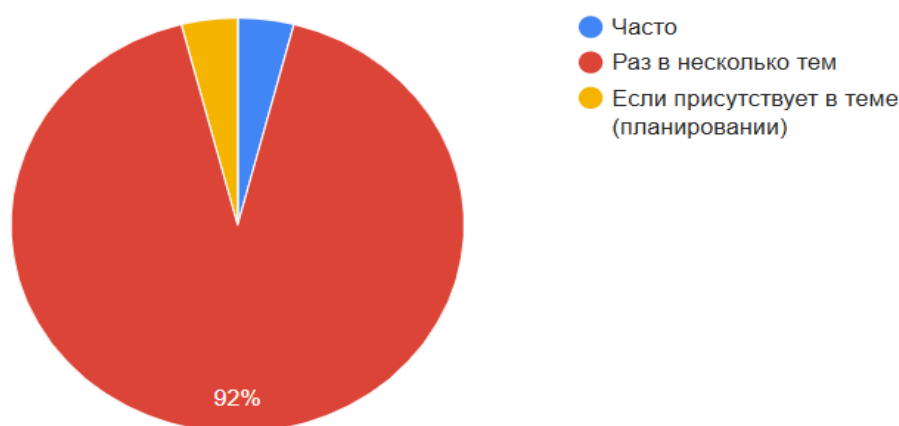


Рисунок 1. «Реализуется ли на уроках окружающего мира исследовательская деятельность?»

На основе диаграммы можно сделать вывод, что исследовательская работа в рамках урока реализуется только частично, только если это прописано в поурочном планировании. Большинство педагогов не внедряют дополнительно интегративный элемент в виде исследовательской деятельности в урок, если это не указано в программе. Только 4 процента из опрошенных (что соответствует, 2 педагогам из 4 классов), внедряют исследование в уроки дополнительно. Это связано с тем, что данные классы являются выпускными и для них является особенно актуальным умение выполнять исследование, т.к. ученики будут выполнять Всероссийскую Проверочную Работу (далее ВПР), одно из заданий является теоретическое исследование, в котором необходимо проследить выполнение опыта: написать результат, который получится при выполнении планирование, исправить ошибку, заполнить рабочий лист, в соответствии с опытом в задании.

На вопрос: «Какие источники информации, вы используете для проведения исследовательской деятельности на уроке окружающего мира?»

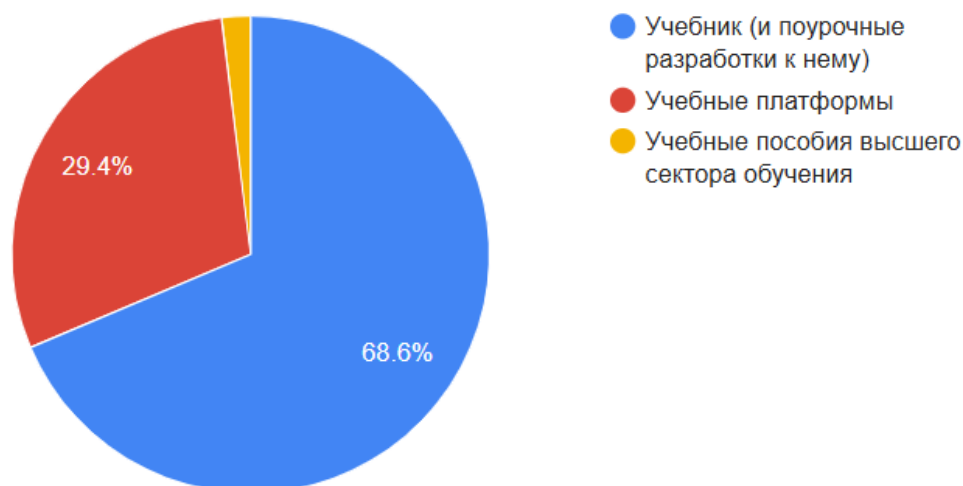


Рисунок 2. «Какие источники информации, вы используете для проведения исследовательской деятельности на уроке окружающего мира?»

На основе диаграммы, мы можем сделать вывод, что подавляющее большинство педагогов используют исключительно учебник и поурочные разработки, без дополнительных источников информации. На втором месте – сеть Интернет и платформы для обучения, т.к. они являются вспомогательными средствами и используют учебник и материал в нём, как основу, а также демонстрируют

опыт, в записи для наглядности для расширения кругозора. Вариант «учебные пособия высшего образовательного сектора» - никто не выбрал. Скорее всего это связано с тем, что материал, который используется для обучения студентов при использовании исследовательской деятельности, требует определённых преобразований для создания теоретико-методологической базы, которую возможно использовать для обучения в начальной школе. Также, это для педагогов является затратным по времени для отбора необходимой информации и преобразование в интегративное средство обучения младших школьников.

На вопрос: «Какие условия повышения теоретической и практической составляющих, в вопросах организации и внедрения исследовательской деятельности выберете для себя?»



Рисунок 3. «Какие условия повышения теоретической и практической составляющих, в вопросах организации и внедрения исследовательской деятельности выберете для себя?»

Из вышеуказанной диаграммы, можно резюмировать следующее: подавляющее большинство педагогов выбрали – «Курсы повышения квалификации» (или «Курсы переподготовки»), данный формат позволяет совмещать работу и обучение. На втором месте – посещение ивент-мероприятий (конференций, форумов, вебинаров) для обмена опытом в действующими учителями-специалистами в данной области. Некоторые из опрошенных выбрали самообразование - использование банка методических разработок, в который входят: статьи, технологические карты уроков, программы урочной и внеурочной деятельности и д.р. Таким образом, у педагогов есть возможность самостоятельно отобрать необходимый материал для урока, «не выходя из кабинета». Вариант: «Обращение в высшее научное сообщество и педагогу высшей школы» - выбрали % (3 человека). Это связано с тем, что данные педагоги занимают несколько должностей, и у них есть возможность и опыт – пригласить представителя высшего сектора образовательной системы в школу для проведения лекции и практикума в рамках урока начальной школы. Таким образом, возможно реализовать не только теоретическую основу интегративного элемента, но и практическую составляющую, которая может повлиять на выбор будущей профессии или смежной деятельности будущего поколения. Вариант «Ни один вариант не подходит» и «Другое» - не выбрал никто.

На основе анкеты, мы можем сделать вывод, что исследовательская деятельность как образовательный инструмент интеграции в учебном процессе начальной школы, на уроке окружающего мира – реализуется, лишь частично. Требуется обращение к дополнительным источникам информации, в

дополнение к учебнику во избежание формализма. Подавляющее большинство педагогов – для повышения уровня организации и внедрения исследовательской деятельности в образовательный процесс урока окружающего мира – определяет для себя:

- курсы повышения квалификации;
- курсы переподготовки;
- посещение ивент-мероприятий для обмена опытом;
- самообразования через изучение опыта, представленного в виде: статей, технологических карт уроков и др. материалов.;

- сотрудничество с представителями высшей школы и научным сообществом для удовлетворения не только теоретической составляющей, но и практической, которые в последствии могут оказать существенно влияние на выбор основной или смежной профессии подрастающего поколения.

На основе выполненной работы, мы сформулировали некоторые рекомендации по пунктам анкетирования, хотели остановиться чуть подробнее и привести примеры.

При пользовании банком методических разработок, важно уделять особое внимание следующим пунктам: на год написания, т.к. образовательный процесс очень подвижен, поэтому особенно важно ориентироваться на актуальные подходы, которые соответствуют возрастным особенностям современного школьника. Также, автор статьи и его род деятельности – в большинстве случаев должен быть связан напрямую со сферой образования, а никак не косвенно. Статья должна быть из достоверных источников (Киберленика, НЭБ, eLIBRARY и др.) и пройдена через актуальные системы уникальности текста (Антиплагиат). Примером статьи, которая удовлетворяет вышеуказанным требованиям, является – статья в соавторстве: «ДАНИЛОВА Л.Ш., ТИМАКОВА А.Ю. «ПРИМЕНЕНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКЕ ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ». [4] В данной статье подробно описывается исследовательская деятельность на уроках окружающего мира во 2 классе. Представлен конспект урока для подробного ознакомления с педагогическим опытом.

Для организации взаимодействия с высшей школой - важно, чтобы исследовательская деятельность была основным направлением обучения студентов. Примером такого заведения является – Смоленский Государственный Университет. [5] На базе магистратуры – реализуется направление «Исследовательская деятельность в образовательной организации». В данном направлении студенты обучаются выполнять исследования не только в учебной, но и во внеучебной деятельности. По выполненным практикумам пишут статьи, как неотъемлемая часть научного сообщества, что впоследствии может быть использовано при обучении в начальной школе.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующий вывод: по окончании образовательной организации, а именно школы, выпускник представляет собой – личность с определёнными знаниями, умениями и навыками, которые впоследствии будут полезны ему при следующем поступлении на ступень обучения: СПО и высших учебных заведений.

Вспомогательное средство, которое применяется на каждой ступени обучения в школе, и помогает освоить обособленные части отдельных учебных дисциплин, курсов, модулей в единую совокупность для формирования и развития целостного представления о современной картине мира, и решить проблемную ситуацию в реальных жизненных ситуациях – является интеграция.

Интеграции в образовании – многообразны и поэтому, необходимо подобрать такую, которая будет вспомогательным средством для обучения и расширения кругозора.

Одной из учебных дисциплин, в которой необходимо применять интеграцию – является окружающий мир. Интегративным инструментом для обучения младших школьников на уроке окружающего мира – выступает исследовательская деятельность.

В практической части исследования, мы провели анкетирование, в подтверждении теоретических проблемных аспектов нашего исследования. На основе полученных результатов, мы обозначили рекомендации.

Данное исследование подойдёт для ознакомления и использования – учителями начальных классов, педагогами СПО и ВУЗов, а также, научных сообществ.

Литература:

1. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ. Ст.72, п.1
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / Мино просвещения Рос. Федерации. – Москва: Просвещение, 2021.
3. Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение Лицей № 40 Приморского района Санкт-Петербурга // Лицей 40 Приморского района Санкт-Петербурга URL: <https://xn--40-m1clgj2f.xn--p1ai/> (дата обращения: 01.02.2026).
4. Данилова Л.Ш., Тимакова А.Ю. "Применение исследовательской деятельности на уроке окружающего мира в начальной школе для формирования познавательного интереса младших школьников». // Педагогическая антропология. - М., Дмитрий А. ПОТАПОВ, 2025. - С. 18-26.
5. Смоленский государственный университет: официальный сайт. – Смоленск. – URL: <https://smolgu.ru/> (дата обращения: 01.02.2026.)